

ANDRÉIA TUROLO DA SILVA

IDEALIZAÇÃO E REALIZAÇÃO
NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:
FOCO NA CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
2003



1910001436



ANDRÉIA TUROLO DA SILVA

**IDEALIZAÇÃO E REALIZAÇÃO
NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:
FOCO NA CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO**

Dissertação de Mestrado em São José do Rio Preto, em 17 de dezembro de 2003

COMISSÃO JULGADORA

TITULARES

**IDEALIZAÇÃO E REALIZAÇÃO
NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:
FOCO NA CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Lingüística Aplicada).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão



T. 1436/05

**SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
2003**

420-07

5586x

07/10/2005

Doação

R\$ 40,00

Autor(a)

ANDRÉIA TUROLO DA SILVA

IDEALIZAÇÃO E REALIZAÇÃO
NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:
FOCO NA CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO

Silva, Andréia Turolo da.

Idealização e realização na sala de aula de língua inglesa : foco na
construção da interação / Andréia Turolo da Silva. – São José do Rio
Preto : [s.n.], 2003

270 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira Abrahão

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Lingüística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3.
Interação na sala de aula. 4. Sociolingüística interacional. 5.
Abordagem comunicativa - Teoria e prática. I. Abrahão, Maria Helena
Vieira. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'33

ANDRÉIA TUROLO DA SILVA

**IDEALIZAÇÃO E REALIZAÇÃO
NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:
FOCO NA CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO**

Dissertação defendida em São José do Rio Preto, em 17 de dezembro de 2003.

COMISSÃO JULGADORA

TITULARES

Profª. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão – Orientadora (Unesp – São José do Rio Preto)

Prof. Dra. Deise Prina Dutra (UFMG)

Profª. Dra. Marilei Amadeu Sabino (Unesp – São José do Rio Preto)

SUPLENTES

Profª. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV)

Profª. Dra. Ana Mariza Benedetti (Unesp – São José do Rio Preto)



AGRADECIMENTOS

A professora Maria Helena Vieira Abrubão, pela orientação segura e competente, pelo exemplo de profissionalismo e comprometimento, e pela amizade, que serviram de referência para as minhas próprias atitudes.

Aos meus pais, Pedro e Margarida, pelo exemplo de amor, pelo apoio em meus estudos e pela confiança.

A Pedro e Maria, que sempre estiveram presentes nos momentos mais difíceis.

A professora participante desta pesquisa, por ter aberto a sua sala de aula e colocar-se sempre disponível e receptiva para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos deste câmpus, pelos valiosos ensinamentos e contribuições.

Aos professores Marliete Amador Sabino e Nelson Vieira, pelas sugestões enriquecedoras por ocasião da defesa da qualificação.

Aos colegas de pós-graduação, em especial a Elias, Patrícia, Elga, Edvaldo e Maria Silva.

A Hudson e Jesé, do Departamento de Recursos Audiovisuais, pela instalação remota dos equipamentos de gravação.

Aos demais funcionários desta instituição, pelos

A você, **Pedro**, meu esposo e amigo, que sempre me apoiou com amor e compreensão.

A você, **Jade**, minha filha e maior alegria.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Helena Vieira Abrahão, pela orientação segura e competente, pelo exemplo de profissionalismo e comprometimento, e pela amizade, que serviram de referência para as minhas próprias atitudes.

Aos meus pais, Pedro e Margarida, pelo exemplo de amor, pelo apoio em meus estudos e pela confiança.

A Pedro e Maria, que sempre estiveram presentes nos momentos mais difíceis.

À professora participante desta pesquisa, por ter aberto a sua sala de aula e colocar-se sempre disponível e receptiva para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos deste câmpus, pelos valiosos ensinamentos e contribuições.

Aos professores Marilei Amadeu Sabino e Nelson Viana, pelas sugestões enriquecedoras por ocasião do exame de qualificação.

Aos colegas de pós-graduação, em especial a Elias, Patrícia, Elen, Edevaldo e Maria Silvia.

A Hudson e José, do Departamento de Recursos Audiovisuais, pela instalação semanal dos equipamentos de gravação.

Aos demais funcionários desta instituição, pelos serviços prestados.

SUMÁRIO

Código das Transcrições

INTRODUÇÃO	10
1 Formulação do Tema da Pesquisa e Justificativa	11
2 Objetivos	15
3 Perguntas de Pesquisa	16
4 Organização da Dissertação	16
CAPÍTULO I: ARCABOUÇO TEÓRICO	18
1.1 Um Panorama sobre os Estudos da Linguagem	19
1.2 A Sociolinguística Interacional	23
1.2.1 A Estrutura Lingüística e o seu Significado Social	25
1.2.2 A Situação Social	26
1.2.3 Enquadre e Alinhamento	27
1.2.4 Pistas de Contextualização	29
1.2.5 Estruturas de Participação	30
1.3 Interação e Aprendizagem de Línguas	33
1.4 O Discurso Interacional na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras	37
1.5 A Interação nas Diferentes Abordagens	43
1.5.1 A Interação na Abordagem Tradicional	43
1.5.2 A Interação na Abordagem Comunicativa	46
1.5.3 Diferentes Vertentes da Abordagem Comunicativa	54
1.6 Da Teoria para a Prática	62
1.6.1 Fatores Contextuais Pragmáticos	67
1.6.2 Fatores Contextuais Mentais	70
1.6.2.1 O Professor	72
1.6.2.2 Os Alunos	74
1.6.2.3 Outros Participantes	78

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	81
2.1 A Pesquisa Qualitativa	82
2.2 A Natureza desta Investigação	85
2.3 O Contexto da Pesquisa	87
2.4 Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos de Coleta de Dados	89
2.5 Procedimentos de Análise de Dados	92
CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS	94
3.1 A Construção da Interação e o Discurso da Professora	95
3.2 A Prática de Sala de Aula da Professora	96
3.2.1 Estruturas de Participação da Aula Típica	98
3.2.2 Análise Quantitativa das Estruturas de Participação	129
3.2.3 Asserções Sobre as Interações da Sala de Aula	132
3.3 O Discurso da Professora	143
3.3.1 Manifestações Discursivas de Uma Abordagem Tradicional	147
3.3.2 Manifestações Discursivas de Uma Abordagem Comunicativa	151
3.4 Encontros e Desencontros entre a Prática e o Discurso da Professora e as Teorias Públicas	155
3.5 Os Fatores Contextuais na Sala de Aula	157
3.6 A Interação Fatores Contextuais-Ações na Sala de Aula	178
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
4.1 Síntese dos Resultados	183
4.2 Idealização e Realização no Processo Ensino-Aprendizagem	186
4.3 Contribuições da Pesquisa e Encaminhamentos	190
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXOS	198



LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1: Estrutura de Participação – Configuração I-A	99
Figura 2: Estrutura de Participação – Configuração I-B	103
Figura 3: Estrutura de Participação – Configuração I-C	105
Figura 4: Estrutura de Participação – Configuração I-D	107
Figura 5: Estrutura de Participação – Configuração II-A	111
Figura 6: Estrutura de Participação – Configuração II-B	114
Figura 7: Estrutura de Participação – Configuração III-A	116
Figura 8: Estrutura de Participação – Configuração III-B	119
Figura 9: Estrutura de Participação – Configuração IV-A	122
Figura 10: Estrutura de Participação – Configuração IV-B	126
Figura 11: Estrutura de Participação – Configuração V	128
Figura 12: O Cenário da Sala de Aula	160
Gráfico 1: Tempo de estudo de inglês pelos alunos no início da coleta	88
Gráfico 2: Quantificação do tempo nas estruturas de participação	130

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

(baseado em Marcuschi, 1986)

FALANTES:	primeira letra ou primeira sílaba do nome
SOBREPOSIÇÃO DE VOZES:	[
SOBREPOSIÇÃO LOCALIZADA:	[]
PAUSAS:	(+) = 0,5 segundo (++) = 1 segundo (+++) = 1,5 segundo (tempo) = mais de 1,5 segundo
DÚVIDAS E SUPOSIÇÕES:	((incompreensível))
TRUNCAMENTOS BRUSCOS:	/
ÊNFASE:	LETRA MAIÚSCULA
ALONGAMENTO DA VOGAL:	:
COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA:	(())
SILABAÇÃO:	hífens (---)
SINAIS DE ENTOAÇÃO:	" = para subida rápida ' = para subida leve , = para descida leve ou brusca
REPETIÇÕES:	duplicação de letra ou da sílaba
PAUSA PREENCHIDA, HESITAÇÃO OU SINAIS DE ATENÇÃO:	reprodução dos sons
INDICAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO:	... _____ ... indica o trecho com transcrição parcial / ... / indica corte no segmento



RESUMO

Vários lingüistas aplicados apontam a Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas (AC) como a mais efetiva em promover a competência comunicativa dos alunos (Widdowson, 1979, 1990; Breen e Candlin, 1980; Almeida Filho, 1993; Brown, 1994; entre outros). Embora variadas interpretações da AC possam ser encontradas, tanto na literatura quanto na prática pedagógica, a natureza interativa da aprendizagem de línguas parece ser um ponto comum entre essas variadas interpretações: pela interação, os aprendizes têm oportunidades de construir, compartilhar e negociar significados *sobre* e *na* língua-alvo. Desse ponto de vista, torna-se desejável que a interação seja também centralizada no aluno, e não somente no professor. Por outro lado, algumas pesquisas mostram a existência de conflitos entre o que a literatura apresenta como propostas metodológicas para a aprendizagem de línguas e o que os professores, de fato, realizam em suas práticas pedagógicas (Amadeu-Sabino, 1994; Vieira-Abrahão, 1996; Bлатыtа, 1999; entre outros). Esses conflitos, no entanto, podem ser entendidos como evidências de que existe o *senso de plausibilidade* do professor (Prabhu, 1990), conforme ele se preocupa com aspectos contextuais específicos de sua sala de aula e está atento ao que acredita ser um tipo de ensino mais adequado para seus alunos. Argumenta-se que os métodos sejam adaptados aos diferentes contextos, ao invés de serem entendidos como *pacotes de fórmulas prontas* para a prática (Larsen-Freeman, 1993, 1999). A partir dessas constatações, esta investigação, cuja natureza é etnográfica, teve como objetivos verificar e analisar a interação na sala de aula de uma professora que busca implementar sua prática pedagógica em conformidade com os princípios da AC, assim como identificar e analisar os fatores contextuais que influenciaram a construção da interação. As bases teóricas utilizadas para a análise das interações foram da Sociolingüística Interacional (Erickson, 1991, Gumperz, 1992, Goffman, 1998), e os resultados mostraram que o discurso e as ações da professora interagiam coerentemente, apesar de mostrarem, também, que algumas de suas atitudes e crenças eram tradicionais. Alguns dos fatores contextuais que influenciaram a prática da professora positivamente foram: a congruência das crenças da professora e dos alunos, a abordagem comunicativa do livro didático, o tamanho da sala de aula e o número de alunos. Entre os fatores contextuais que limitaram as interações na sala de aula, destacaram-se o currículo e as provas pré-estabelecidas, a falta de tempo e o grupo de alunos heterogêneo quanto à competência lingüístico-comunicativa prévia.

ABSTRACT

A number of authors in Applied Linguistics have described the Communicative Approach (CA) to language teaching as effective in promoting the development of learners' communicative competence (Widdowson, 1978; Breen and Candlin, 1980; Almeida Filho, 1993; Brown, 1994; and others). Although various interpretations of the CA may be found, both in the literature and in practice, the interactive nature of language learning seems to be an agreement among these cited authors: through interaction, learners can have opportunities for constructing, sharing and negotiating meanings not only of the target language, but also through it. In this view, it seems desirable that interaction be learner-centered, rather than only teacher-centered, as it can be observable in more traditional pedagogical practices. On the other hand, research has shown an existing conflict between what the literature presents as methodological proposals for language learning and teaching, and what teachers, in fact, do in their pedagogical practice (Amadeu-Sabino, 1994; Vieira-Abrahão, 1996; Blatyta, 1999; and others). This conflict, however, can be seen as evidence of the teachers' *sense of plausibility* (Prabhu, 1990), as it may show their concerns about particular contextual aspects of their own classrooms, and awareness of what they believe to be a more appropriate type of teaching for their learners. Thus, it indicates that it is desirable that methods be adjusted to different contexts, rather than be understood as *fully intact formulaic packages for practice* (Larsen-Freeman, 1993, 1999). According to the above, this investigation, developed on an ethnographic basis, aimed at describing and analyzing the classroom interaction of a teacher who seeks to develop her practice of teaching English as a foreign language in conformity with the principles of the CA, as well as identifying and analyzing the contextual factors which influenced the interaction. Interactional Sociolinguistics perspective was employed as the theoretical framework for data analysis (Erickson, 1991; Goffman, 1998; Gumperz, 1992, 1998), and the results pointed out that there was a coherent interaction between the teacher's actions and discourse, besides revealing procedures and beliefs resulting from the communicative and traditional approaches. Concerning contextual factors, some which influenced the interactions positively were the teacher and students' beliefs, the textbook approach and the group and classroom size. Among those limiting the classroom interactions were a pre-determined curriculum, lack of time, pre-determined tests and a mixed-ability class concerning students' previous communicative competence.

1 FORMULAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA E JUSTIFICATIVA

As teorias da Linguística Aplicada – Ensino de Línguas Estrangeiras vieram fazer parte da minha vida quando já exercia a pedagogia de línguas estrangeiras. Após ter cursado Bacharelado em Letras-Tradutor, além do ofício de traduzir, iniciei atividades de ensino de língua inglesa em centros de idiomas com a “filosofia” de que bastava a competência lingüístico-comunicativa em uma língua estrangeira para que uma pessoa fosse capaz de ensiná-la.

Segundo Almeida Filho (1993), a competência lingüístico-comunicativa é algo relevante para um professor bem sucedido, mas é apenas parte de um conjunto de pré-requisitos para que o mesmo esteja realmente habilitado a ensinar a língua, e isso apareceu em minha prática de sala de aula inevitavelmente.

Dedicada ao processo ensino-aprendizagem e preocupada com o desenvolvimento de meus alunos, comecei perceber a existência de desencontros entre o que o material didático propunha como atividades de sala de aula, juntamente com os “treinamentos” oferecidos pela coordenação da escola onde lecionava e os resultados que emergiam da minha interação com os alunos. Esses desencontros, que sequer conseguia diagnosticar com precisão, levaram-me a entender que precisava da ajuda de pessoas que de fato pesquisavam o assunto cientificamente. Assim, retornei à universidade para cursar disciplinas voltadas para a formação de professores, buscando subsídios que me ajudassem a melhorar como profissional.

O curso de Linguística Aplicada – Ensino de Línguas Estrangeiras me inspirava conforme ampliava o meu horizonte quanto à complexidade do processo ensino-aprendizagem. Abracei a Abordagem Comunicativa (AC) como a “mais eficiente” em promover a competência comunicativa dos alunos, e empenhava-me em implementá-la conforme lia teorias e pesquisas considerando que, naquele momento, realizava uma prática pedagógica consistente por ser embasada cientificamente.

A AC tem sido apontada por alguns autores como a mais eficiente em promover a competência comunicativa dos alunos (Widdowson, 1979 e 1990; Breen e Candlin, 1980; Almeida Filho, 1993; Brown, 1994; entre outros). Uma das razões para isso é que, por meio do ensino comunicativo de línguas, conforme os autores citados, as necessidades, interesses e

diferentes estilos de aprendizagem dos alunos são levados em consideração pelo professor. Outra razão é que as atividades comunicativas propostas em sala de aula proporcionam aos alunos a oportunidade de interagirem na língua-alvo com o professor e, principalmente, entre si, para que possam não somente aprender sobre a língua alvo, mas também usá-la, construindo e negociando significados que desejam comunicar tanto oralmente quanto na modalidade escrita, levando em consideração as suas identidades e o contexto social. Assim, esforçava-me para descentralizar o meu papel em sala de aula em prol dos alunos, para que pudessem ter mais oportunidades de aprendizagem, conforme o modelo interativo da AC.

Resolvi, então, observar a minha prática por meio de registros audiovisuais e conferir o “bom” resultado da minha própria modificação rumo à AC. Modificação? Empiricamente foi muito pouca porque ainda era aquela professora centralizadora, autoritária e controladora, e meus alunos continuavam limitados quanto a oportunidades de aprendizagem.

Essas atitudes em sala de aula são consideradas como características da Abordagem Tradicional de ensino de línguas. Neste tipo de ensino (Richards e Rodgers, 1986; Brown, 1994; Amadeu-Sabino, 1994), o centro da maioria das interações na sala de aula é ocupado pelo professor, que é popularmente visto como o possuidor de todo o conhecimento que é “transmitido” para os alunos, os quais, por sua vez, não são considerados em sua complexidade social e comunicativa. O professor, aqui, é controlador de todas as ações realizadas na sala de aula.

Devido à dificuldade em organizar interações centralizadas nos alunos, novos questionamentos surgiram e, conseqüentemente, novos estudos e conversas com colegas, o que me levou a desejar investigar a prática de um professor que declarasse implementar uma AC em suas salas de aula e que fosse considerado bem sucedido por sua comunidade escolar. Pela observação e análise de suas aulas, pretendia verificar como as teorias da AC eram interpretadas e postas em prática na sala de aula com sucesso. O objetivo específico da minha pesquisa naquele momento era o de identificar os procedimentos do professor na sala de aula que favoreciam a organização da interação centralizada nos alunos.

Porém, já nos primeiros dias de observação de suas aulas, pude verificar que a minha pretensão era idealizada. Sua prática pedagógica também sofria limitações, o que, por um lado me confortava enquanto professora, já que compartilhava com uma colega de trabalho, considerada bem sucedida, as mesmas dificuldades. Por outro lado, no entanto, despertou-me

um novo interesse enquanto pesquisadora: investigar quais são exatamente essas limitações e como podemos contorná-las.

Algumas pesquisas abordam incongruências entre a teoria e a prática, ou seja, a dificuldade de implementação da AC, conforme nos apresenta a teoria, nos diferentes contextos de sala de aula. Além dessas constatações, algumas pesquisas apontam também que existe um desencontro entre o que o professor quer fazer, diz fazer e realmente faz. Nossas ações em sala de aula podem ser, muitas vezes, contrárias ao que pensamos realizar, conforme nos relatam as pesquisas de Amadeu-Sabino (1994), Vieira-Abrahão (1996) e Bлатыtа (1999).

Larsen-Freeman (1999) diz que uma das razões para esses desencontros é que, embora o Ensino Comunicativo de Línguas seja concebido como progressista e moderno em algumas partes do mundo, pode não ser um modo apropriado de ensinar línguas em qualquer lugar, conforme alguns autores o descrevem, já que muitos valores subjacentes aos diferentes contextos de sala de aula podem estar em conflito com aqueles que subjazem à AC e que, segundo Larsen-Freeman (op.cit.), são, principalmente, os valores das culturas norte-americanas, britânicas e australianas. A autora enfatiza que um modelo de ensino de língua é socialmente construído e deve ser visto como um produto de forças culturais, econômicas e políticas particulares que não pode ser transferido de um contexto para outro permanecendo intacto. Dessa forma, adequações aos contextos são desejáveis ao implementarmos essa ou qualquer outra abordagem.

Outra justificativa para esses desencontros pode ser a de que a AC, como qualquer outra abordagem, é um conjunto de pressupostos teóricos e crenças sobre a natureza da linguagem e o processo de ensino-aprendizagem, abrindo possibilidades para diferentes leituras. Por isso, podemos encontrar práticas variadas de ensino de línguas sob o título de Ensino Comunicativo.

As crenças dos professores e as necessidades dos alunos são fatores que também afetam o que ocorre na sala de aula. O que os alunos e o professor esperam ser papéis sociais apropriados, as demandas e restrições institucionais, as exigências da realidade da sala de aula e fatores relacionados a um contexto sócio-político-histórico-cultural mais amplo, podem ser, de acordo com a autora, fatores que interferem na implementação do ensino em sala de aula.

A partir dessas constatações, o meu estudo tomou um novo rumo: continuei a investigar a forma como a professora participante dessa pesquisa implementava a AC. Porém,

com a perspectiva de que existem dificuldades relacionadas a diferenças entre o que é ideal, conforme a literatura nos traz, e ao que é possível ser realizado na sala de aula.

Considero extremamente importante a discussão sobre teoria e prática porque abordagens e métodos de ensino vêm e vão, como mostram estudos de Omaggio (1986), Amadeu-Sabino (op.cit.) e Brown (op.cit.). No entanto, o professor permanece e precisa ter autonomia para construir sua prática à luz de suas próprias teorias e tê-las aceitas socialmente.

Argumenta-se que a construção da prática pedagógica a luz de teorias, sejam particulares ou públicas¹, se dá quando o professor está engajado e refletindo sobre o que a literatura propõe como modelos de ensino-aprendizagem, o que ele próprio acredita sobre o processo e quais são as demandas e restrições do contexto específico de sua sala de aula.

Dessa forma, justifico a importância da investigação que aqui apresento, uma vez que busca - por meio do estudo da prática de ensino de outro professor “comunicativo” - maior compreensão sobre como a AC pode ser interpretada e quais as possíveis dificuldades que podemos encontrar na organização de interações que propiciem aos alunos oportunidades de aprendizagem, considerando-os participantes ativos do processo. Além disso, procuro identificar os fatores contextuais que interagem em uma sala de aula cuja cultura do professor e dos alunos é a brasileira.

Esta investigação beneficiará o meu próprio crescimento enquanto professora e poderá colaborar com a professora participante, assim como com colegas de trabalho que também buscam implementar diferentes abordagens de ensino ou que desejam simplesmente entender melhor o processo de ensino-aprendizagem conforme emerge de um contexto específico. Poderá, ainda, contribuir cientificamente com a Linguística Aplicada-Ensino de Línguas Estrangeiras enquanto área de investigação.

Quanto à metodologia de investigação, sua natureza é etnográfica (Erickson, 1982; Watson-Gegeo, 1988; e Moita Lopes, 1996) por buscar compreender os significados que os participantes do contexto da sala de aula investigada constroem no momento da interação, assim como por estar a pesquisadora inserida nesse contexto. Sendo de natureza etnográfica, não existem hipóteses pré-estabelecidas, mas sim, perspectivas teóricas e questões a serem respondidas. As perspectivas teóricas que trago para essa pesquisa, as quais foram brevemente

¹ Teorias públicas têm sido diferenciadas, na literatura, de teorias particulares como sendo, as primeiras, sistemas de idéias publicados em livros e acompanhados pela literatura crítica e, as últimas, sistemas de idéias que as pessoas usam para interpretar ou explicar suas experiências (Kumaravadivelu, 2001; Trappes-Lomax e McGrath, 2001; Tudor, 2001).

mencionadas logo acima, são das Abordagens de Ensino-Aprendizagem de Línguas e da Interação em Sala de Aula. A análise das interações também terá como apoio teorias da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1992).

A seguir, descrevo separadamente os objetivos da pesquisa e as questões a serem respondidas.

2 OBJETIVOS

Conforme dito anteriormente, alguns estudos mostram que existem desencontros entre teorias e práticas pedagógicas (Amadeu-Sabino, op.cit.; Vieira-Abrahão, op.cit.; e Blatyta, op.cit.), fato que, na verdade, não deve ser entendido como um problema, mas sim, como evidência de que existem fatores que influenciam o desejo de renovação de um professor.

Dessa forma, proponho uma pesquisa com objetivos de estudar a interação na sala de aula de um professor considerado capacitado² e que se propõe a implementar uma AC em sua prática pedagógica.

Como objetivos específicos, pretendo estudar como a interação é construída na sala de aula, assim como identificar e analisar os fatores contextuais que podem influenciar a construção da interação no contexto pesquisado, utilizando os pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional e das Abordagens de Ensino de Línguas. Como objetivos gerais, esta pesquisa visa contribuir para a produção de conhecimento em Linguística Aplicada enquanto ciência.

Espero que o fruto desta investigação possa contribuir para a minha atividade pedagógica e para a do professor participante da pesquisa, assim como para a de outros professores que buscam renovar sua prática à luz de teorias, sejam pessoais ou públicas, principalmente no que se refere à construção da interação centralizada nos alunos.

² O conceito de professor capacitado a que me refiro é aquele que corresponde à definição de Almeida Filho (1993), ou seja, o professor que apresente as competências linguístico-comunicativa, aplicada e profissional em um bom nível de desenvolvimento. O professor participante dessa pesquisa foi selecionado mediante avaliação curricular e reconhecimento da comunidade escolar onde leciona.

3 PERGUNTAS DE PESQUISA

19 de janeiro de 2009

Objetivando orientar a pesquisa e facilitar o estudo, apresento duas perguntas, cujas respostas contribuirão para que eu atinja meus objetivos específicos:

1. Como a interação é construída nas aulas de inglês de um professor que declara seguir os pressupostos teóricos de uma AC?
2. De que forma os elementos contextuais presentes nas situações sociais da sala de aula interferem na construção da interação?

O contexto investigado é uma sala de aula de inglês como língua estrangeira, inserida em um programa de difusão cultural, oferecido por uma universidade pública no interior do estado de São Paulo, onde vinte e oito alunos adultos cursavam o segundo semestre do nível básico, no período noturno.

4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução do trabalho. Na introdução procurei descrever a formulação do tema da pesquisa por meio de uma breve discussão acerca da implementação de métodos e abordagens. Além disso, procurei justificar o trabalho e expor os seus objetivos, juntamente com as perguntas que norteiam o estudo.

O primeiro capítulo refere-se ao arcabouço teórico que serviu como base para o trabalho. Apresento, nesse capítulo, resenhas teóricas sobre estudos da linguagem, Sociolinguística Interacional, interação e aprendizagem, interação em sala de aula e abordagens de ensino de línguas. Ao final desse capítulo discuto alguns estudos realizados sobre a questão "Teoria e Prática" e pesquisas sobre fatores contextuais que têm influenciado a pedagogia de línguas estrangeiras.

O segundo capítulo destina-se à explicação da metodologia do trabalho. Inclui, portanto, a especificação do paradigma de pesquisa adotado, assim como da natureza desta

investigação. Descrevo, também, o contexto e os instrumentos de pesquisa, os procedimentos de coleta e análise de dados utilizados.

No terceiro capítulo, a análise dos dados está orientada pelas perguntas de pesquisa. A primeira parte do capítulo, destinada à primeira pergunta, subdivide-se em: a prática de sala de aula e o discurso da professora. A segunda parte, referente à segunda pergunta, destina-se à descrição e análise de como as especificidades contextuais presentes na sala de aula influenciam a construção da interação.

O último capítulo refere-se às considerações finais, no qual retomo a discussão sobre a relação teoria e prática no processo ensino-aprendizagem trazendo como pano de fundo os resultados da análise dos dados. Encerro o texto da dissertação discorrendo sobre as contribuições desta pesquisa e encaminhamentos para futuras investigações.

CAPÍTULO I ARCABOUÇO TEÓRICO



CAPÍTULO I

ARCABOUÇO TEÓRICO

CAPÍTULO I

ARCABOUÇO TEÓRICO

Apresento, nesta parte do trabalho, as teorias sobre Linguagem, Ensino e Aprendizagem que têm fundamentado as Abordagens de Ensino-Aprendizagem de Línguas. As teorias aqui apresentadas terão como farol a perspectiva interacional, já que é de interesse para o estudo, conforme os objetivos apresentados na introdução deste trabalho, a construção da interação na sala de aula. Assim, seguem seções destinadas aos estudos da linguagem, à Sociolinguística Interacional, à interação e aprendizagem de línguas, à interação na sala de aula de língua estrangeira, à interação na Abordagem Tradicional, à interação na Abordagem Comunicativa e, por último, estudos e reflexões sobre a implementação das teorias mencionadas na prática da sala de aula e fatores contextuais que podem, de um modo geral, interagir com sua implementação.

1.1 UM PANORAMA SOBRE OS ESTUDOS DA LINGUAGEM³

Nos estudos da linguagem, a tarefa que parece ser mais difícil é a delimitação do objeto de estudo. Ao contrário do que acontece nas outras ciências, o objeto de estudo da Linguística pode ser focalizado sob vários aspectos, de pontos de vista diferentes, já que a linguagem tem natureza complexa e variável.

Visando a descrição de um objeto delimitado, Saussure (1995) separou da linguagem os conceitos de língua e fala, sendo que, do seu ponto de vista, a língua seria o verdadeiro objeto da Linguística. O estudioso acreditava que, com esse procedimento, poderia isolar o estudo da linguagem de outras disciplinas, e conferir-lhe o status de ciência autônoma, o que era, de certa forma, desejável perante a comunidade científica da época, que se embasava em paradigmas metodológicos positivistas.

Para conseguir delimitar a língua como objeto de estudos da linguística e, assim, descrevê-lo, Saussure a idealizou, ao mesmo tempo em que a criou, já que propôs a separação

³ Todas as citações traduzidas de obras em língua estrangeira indicadas nas Referências Bibliográficas são, daqui por diante, de minha autoria e estarão acompanhadas dos correspondentes trechos originais, trazidos como notas de rodapé.

do que é geral e social (língua) daquilo que é particular e individual (fala), partindo do pressuposto de que “é o ponto de vista que cria o objeto” (Saussure, op.cit.).

Essa dicotomia língua e fala, de certa forma, perpetua-se pelo gerativismo, ainda que o objeto de investigação deste não seja o mesmo. Chomsky (1973) propõe o estudo da estrutura sintática e, para isso, sua proposta é de que a língua seja a expressão do pensamento de um falante ideal, situado numa comunidade lingüística também ideal e homogênea. Conforme essa concepção, fatores externos (como desvios de atenção, de interesse, pressões de tempo), cognitivos (como falha de memória), ou fatores psicológicos (como nervosismo) não interferem na produção lingüística, pois ao preocupar-se com essas interferências, o lingüista está investigando o que chamou de desempenho (correspondente ao que Saussure chamou de fala). O que realmente interessa ao autor é a competência lingüística do falante (correspondente ao que Saussure chamou de língua).

A competência lingüística definida por Chomsky (op.cit.) compreende a gramática internalizada que consiste em um conjunto de regras lingüísticas universais na mente do seres humanos. Desse ponto de vista, todos seriam capazes de produzir uma determinada língua, já que, biologicamente, estariam equipados com um dispositivo cerebral para a aquisição da linguagem. As regras lingüísticas universais, ou princípios universais, seriam internalizados. Bastaria, então, por meio da exposição ao meio em que vivem, adquirirem as regras da língua específica de sua comunidade chamadas de parâmetros.

Ambas as teorias, a estruturalista de Saussure e a gerativista de Chomsky, são dois marcos na história dos estudos da linguagem, como diz Camacho (1994), já que, até nos dias de hoje, muitos lingüistas são adeptos delas. Porém, as práticas mais atuais nos estudos da linguagem partem de duas hipóteses fundamentais: 1) a forma lingüística deriva-se de seu uso no processo real de comunicação; e 2) a estrutura gramatical é dependente das regularidades das situações de fala.

Esse pensamento moderno sobre o objeto da lingüística se fortaleceu com as idéias de Bakhtin (1979)⁴ sobre o paradigma formalista. Segundo esse filósofo da linguagem, a idealização do objeto de estudos como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que não explica a realidade concreta do uso, já que a

⁴ As referências bibliográficas de Saussure (1995), Bakhtin (1979) e Chomsky (1973) referem-se às publicações consultadas para este estudo. Porém, julgo importante mencionar que a primeira edição do *Curso de lingüística geral*, de Saussure, ocorreu em 1916; a primeira publicação de Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem*, em russo, foi em 1924; e *Estruturas sintáticas*, marco inicial da obra de Chomsky, foi primeiramente publicado em 1957, desfazendo-se possíveis confusões devido à ordem cronológica.

linguagem se realiza através da interação social dos interlocutores conforme tentam se comunicar.

Tanto o estruturalismo quanto o gerativismo não concebiam a língua como um sistema dependente do contexto social em que se manifesta. Apesar de Bakhtin referir-se somente ao estruturalismo de Saussure, vale lembrar que, naquele momento de sua produção científica, Chomsky ainda não havia entrado no cenário dos estudos lingüísticos, já que este é historicamente mais recente que Bakhtin. Porém, ao me referir ao movimento lingüístico formalista, incluirei tanto o estruturalismo quanto o gerativismo, por terem ambas as práticas idealizado um objeto de estudo que não corresponde ao uso real da língua no contexto social.

Compartilho com Bakhtin as idéias de que as tentativas realizadas pelo movimento formalista de delimitar o objeto de estudo da Lingüística como algo compacto, concreto, bem definido e estável, na verdade leva à perda da própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica, já que enquanto sistema de formas normativas, a realidade lingüística não é social, mas sim, repousa na consciência individual:

O sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade lingüística num dado momento da história (Bakhtin, 1979, p 91).

Para observarmos o fenômeno da linguagem, faz-se necessário enxergarmos o contexto de seu uso e sua constituição por elementos da situação de fala - o que a Lingüística formalista sempre deixou para que outras disciplinas estudassem com o objetivo de garantir ao campo da Lingüística o status de ciência autônoma. Todavia, ao enxergarmos a natureza complexa da linguagem em uso, a complexidade dos fenômenos lingüísticos e a multiplicidade dos fatores que a caracterizam, vemos a necessidade da contribuição interdisciplinar, e isso ocorreu naturalmente no decorrer da história. Ao verificarem que o paradigma formalista por si só não era suficiente para o estudo desses fenômenos, cientistas concorreram para a sua superação.

Com a aceitação da contribuição de outras disciplinas, como a Sociologia, Psicologia, Psicanálise, Antropologia etc, foram oportunos a aceitação e o resgate de tendências divergentes, como por exemplo: a Gramática de Casos, a Semântica Gerativa, o Funcionalismo, a Sociolingüística Laboviana, a Lingüística Textual, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso etc. (Camacho, 1994).

Essas tendências, agora aceitas pelo atual paradigma científico como áreas legítimas de pesquisa lingüística, têm em comum as mesmas idéias de Bakhtin de que:

é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido... Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem (Bakhtin, 1979, p70).

Vemos, então, que é absolutamente inquestionável o modo como linguagem e sociedade interagem. A área específica para cuidar dessa relação língua-sociedade é a Sociolingüística, que nasceu da contribuição interdisciplinar entre as ciências sociais e o que chamávamos, até então, de Lingüística. O objetivo geral das pesquisas em Sociolingüística é buscar como língua e sociedade se relacionam e se modificam em sua articulação. De uma maneira simples e direta, o objeto de estudo da Sociolingüística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social.

Qualquer língua falada por qualquer comunidade apresenta variações que são agora entendidas como qualidade constitutiva do fenômeno lingüístico. Dentre os pesquisadores que buscam relacionar a questão da variação lingüística a fatores de ordem social, destaca-se Hymes (1962 apud Ribeiro e Garcez, 1998), o qual interpreta o comportamento lingüístico no contexto social, focalizando as funções da linguagem a partir da observação da fala e das regras sociais próprias de cada comunidade. Hymes foi um dos precursores da etnografia da comunicação, que deu origem à linha de pesquisa em Sociolingüística Interacional.

A Sociolingüística Interacional estuda as variações lingüísticas como assuntos ligados à análise do discurso da interação, diferentemente da Sociolingüística Variacionista, que é o *exame da linguagem no contexto social para a solução de problemas próprios da teoria da linguagem* (Camacho, 2001, p. 50), e se preocupa em relacionar os tipos de variações lingüísticas que podemos escolher durante a interação face a face diretamente a categorias sociolingüísticas. De acordo com Chambers (1996, p. 2), essas categorias são cinco: pessoal, estilística, social, sociocultural e sociológica. A Sociolingüística Interacional tenta relacionar, a priori, os tipos de inferências sobre o discurso em interação a fatores ligados à própria

interação, sem negar, é claro, que categorias sociais, pessoais, socioculturais, estilísticas e sociológicas influenciam nas variações lingüísticas do discurso da interação.

Para este trabalho, me concentrei no estudo da Sociolingüística Interacional, não por desconsiderar a importância da pesquisa em Sociolingüística Variacionista; pelo contrário, esse tipo de pesquisa pode também fornecer subsídios teóricos para a análise das interações que proponho realizar. Todavia, as escolhas que uma pessoa faz do estilo de fala/discurso têm valor simbólico e podem canalizar as interpretações do seu ouvinte/leitor, e que, por sua vez, podem não ser explicadas somente pela sua relação com categorias contextuais e sociais determinadas independentemente.

Esse ponto de vista é fruto das afirmações que Gumperz (1992) realizou a partir de observações detalhadas do discurso oral em interação, as quais revelaram que a escolha de determinadas variantes pelos falantes, durante as interações, tem valor simbólico e conseqüências interpretativas que não podem ser explicadas simplesmente pela sua relação com as categorias acima mencionadas.

Outra justificativa que apresento para a adoção dessa perspectiva teórica é que a Sociolingüística Interacional tem, com grande sucesso, sido amplamente associada às pesquisas em Lingüística Aplicada, no que se refere à análise do discurso interacional da sala de aula, por ambas as áreas de pesquisa terem como grande preocupação, em comum, o estudo do uso da língua em contextos sociais (Bortoni e Lopes, 1991; Reinaldo, 1995; Vieira-Abrahão, 1996; entre outros).

1.2 A SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL

A fala, de acordo com Bakhtin (1979, p. 4), está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas a estruturas sociais. Deste ponto de vista, a interação social se mostra como algo complexo, pois todos os atributos cognitivos e socioculturais dos participantes de uma interação influenciam sua atividade comunicativa.

A Sociolingüística Interacional é uma área de investigação que se propõe ao estudo do uso da língua de grupos humanos particulares na interação social, ou seja, o estudo do

discurso interacional. A abordagem do discurso aqui proposta refere-se à organização social do discurso oral em interação, levando-se em conta a natureza dialógica da comunicação humana e o intenso trabalho social e lingüístico envolvido na co-construção do significado, principalmente, no que se refere aos fenômenos de inferência conversacional e sua contextualização (Gumperz, 1992, 1998).

Conforme Goffman (1998a), a interação face a face possui suas próprias regras que não são de natureza simplesmente lingüística:

A interação face a face tem seus próprios regulamentos, tem seus próprios processos e sua própria estrutura, e estes não parecem ser de natureza intrinsecamente lingüística, mesmo que freqüentemente expressos por um meio lingüístico (Goffman, 1998a, p. 15).

As regras que governam a interação face a face pressupõem colaboração e esforço entre interagentes para que a conversa se mantenha e atinja os seus objetivos. Deve haver organização para que aquele que fala mantenha o seu turno de fala, para que os turnos não se sobreponham e para que um turno de fala esteja sempre em andamento. Para isso, é necessário que haja pistas orientando as tomadas de turno sem que a conversa seja prejudicada e garantindo que o foco permaneça estável.

Ao reconhecermos que a comunicação é uma atividade social que requer esforços coordenados de dois ou mais interagentes, faz-se necessário pensarmos no que os mesmos têm em comum para atingir objetivos comunicativos. De acordo com Goffman (idem, ibidem), o conhecimento e habilidades dos interagentes vão, consideravelmente, além da competência gramatical a fim de decodificar mensagens curtas e isoladas. O uso da língua, assim, não é só uma questão de conformidade com regras de apropriação, mas é um modo de convencionar e negociar informações sobre valores, crenças e atitudes já que, conforme diz Gumperz (op.cit.), as realidades sociais dos indivíduos podem ser refletidas durante a comunicação por meio de suas escolhas de variáveis sociolingüísticas, podendo ser tratadas como uma classe mais geral de sinais indicativos os quais guiam e canalizam a interpretação das intenções comunicativas dos interagentes.

Seguindo esse ponto de vista, uma teoria geral das estratégias do discurso deve iniciar por especificar o conhecimento lingüístico e sociocultural necessário para a co-sustentação do envolvimento conversacional. Ao enunciar, o falante se apóia em seu conhecimento

lingüístico e de mundo e pressupõe o conhecimento lingüístico e de mundo de seu ouvinte para que haja co-construção de significados. O ouvinte infere as intenções do falante também a partir dessa pressuposição sobre o conhecimento lingüístico e de mundo de seu interlocutor. Com base nesse conhecimento compartilhado é que se realiza o fenômeno de inferência conversacional e, dessa forma, os significados são construídos e o objetivo comunicativo atingido.

Nossa pergunta é, então, o que constitui esse conhecimento prévio que os interagentes possuem em comum e no qual se embasam para poder inferir as intenções comunicativas de outros interagentes no processo de co-construção de significados durante a interação?

Para respondermos a esta pergunta relacionamos, a seguir, os aspectos do contexto social que julgamos mais importantes. São eles: variações lingüísticas e significados sociais, a situação social, enquadres, alinhamentos, pistas de contextualização e estruturas de participação. Vale dizer que estes aspectos não são totalmente isoláveis, pois poderemos ver que estão intrinsecamente relacionados.

1.2.1 A ESTRUTURA LINGÜÍSTICA E O SEU SIGNIFICADO SOCIAL

Do ponto de vista da Sociolingüística Interacional, acredita-se que o repertório lingüístico de qualquer comunidade é composto por variáveis lingüísticas relacionadas a fatores sócio-culturais que podem ser selecionadas pelos falantes de acordo com suas intenções comunicativas. A escolha que os interagentes fazem a partir do repertório lingüístico da comunidade em que vivem influencia o seu comportamento verbal em situações sociais específicas. Dessa forma, a comunicação eficaz requer que falante(s) e ouvinte(s), ou melhor, interagentes, estejam de acordo quanto aos significados dessas escolhas e quanto à sua importância social ou quanto aos valores a elas relacionados.

Blom e Gumperz (1998), buscando a comprovação dessa hipótese, realizaram um estudo sobre a alternância de códigos em uma comunidade bilingüe (Hemnesberget – Noruega), cujo repertório lingüístico compreendia dois dialetos: o local e o oficial. Conforme os autores puderam verificar, os moradores faziam uso dos dois dialetos intencionando significados de acordo com a situação social em que se encontravam e de acordo com as variáveis sociolingüísticas apresentadas nas situações. Um exemplo ilustrativo desse processo

que os autores relataram é quando visitaram uma repartição pública e puderam perceber que os funcionários usavam tanto o dialeto local quanto a língua oficial alternadamente: saudações e perguntas sobre a família tendiam a ocorrer no dialeto local, enquanto que as transações formais de negócios, entre os mesmos interagentes, se davam na língua oficial (Blom e Gumperz, op.cit., p. 47).

Os investigadores explicam que os eventos interacionais como as saudações e perguntas pessoais sobre o estado da família eram realizados no dialeto local devido ao valor relacionado ao código pela comunidade (os habitantes se orgulham de ser de origem local, de possuir relações de amizade e ascendência comum, e identificam-se com valores locais, entre eles, o dialeto local). Já quanto à língua padrão, esta é a língua oficial do país que é aprendida na escola, utilizada em cultos religiosos, comunicações oficiais e comerciais, implicando certo distanciamento (Blom e Gumperz, op. cit., p.40, 41) e comprovando que estruturas lingüísticas possuem valor social convencionado localmente.

1.2.2 A SITUAÇÃO SOCIAL

Segundo Goffman (1998a), o esforço entre os participantes para manter a conversação é motivado de duas formas: correlacionalmente e indicativamente. No nível indicativo, as características semânticas, expressivas, paralingüísticas e sinestésicas dos interagentes são orientadas, além do corpo que as executa, pelo cenário material, pelo ambiente imediato. Blom e Gumperz (1998) se referem ao cenário como o ambiente ecológico extracorpóreo em que os interagentes se encontram e que pode exercer restrições quanto aos seus comportamentos. Por exemplo, tratando-se dos mesmos indivíduos, estes podem se comportar, tanto verbalmente, quanto gestualmente, de forma muito diferente, se encontrados em um festival de música rock ou em um concerto de música clássica.

Do ponto de vista da motivação correlacional, quando duas pessoas estão conversando, valores agregados aos atributos sociais dos interagentes influenciam seus comportamentos comunicativos, na forma como são reconhecidos na situação imediata. Estamos falando agora da situação social, que envolve o conceito de cenário, bem como valores de atributos sociais dos indivíduos que estão presentes na interação. A situação social permite que se construa uma escala limitada de relações sociais dentro de uma hierarquia

específica de *status*, distribuindo-se assim, direitos e deveres entre os participantes. Um bom exemplo para ilustrar o cenário é a sala de aula, onde se encontram professores e alunos. Dentro deste cenário, podemos nos referir a uma situação social de ensino formal e tradicional, quando normalmente é desejável o uso da variação “cultura” da língua e ao professor é atribuído o valor de autoridade máxima da situação por ser o detentor do conhecimento a ser apreendido, cabendo aos alunos ouvi-lo com atenção.

Podemos, por outro lado, pensar sobre uma situação social de ensino contemporânea, quando é esperado que os alunos realizem questionamentos e participem mais ativamente das interações em sala de aula. Em situações sociais desse tipo, pode existir uma certa liberdade para que os alunos tomem o turno de fala com maior frequência e, até mesmo, escolham uma variação lingüística local. A diferença entre uma situação e outra não é o cenário, mas sim o papel social que cada interagente assume, e os valores relacionados aos atributos sociais dos mesmos, no momento da interação.

A partir das colocações acima, podemos dizer que a situação social não preexiste à interação, mas é dinâmica e construída de momento a momento, pois as escolhas lingüísticas que os participantes fazem são realizadas a partir do entendimento que possuem sobre os fatores contextuais emergentes no ato comunicativo e esse entendimento dos participantes sobre a situação não é algo puramente individual, mas sim, partilhado e co-construído durante a interação.

1.2.3 ENQUADRE E ALINHAMENTO

A partir da identificação da situação social em que se encontram, os interagentes podem orientar-se quanto à recepção da mensagem por meio de “molduras”, ou enquadres, acerca de como devem entender o que está acontecendo no momento da interação, assim como uma moldura pode nos orientar acerca de como devemos olhar para um quadro. A noção de enquadre foi difundida pelo psicólogo Gregory Bateson (1998) que enfatizou que todo o enunciado possui metagensagens que nos orientam para a interpretação de seus sentidos implícitos.

Tomemos o exemplo citado por Goffman (1998b, p. 74) para melhor ilustrar este conceito. Porém, trago, primeiramente, o excerto como um texto corrido:

Agora ouçam todos. As 10:00, teremos uma reunião. Vamos sair juntos, ir para o auditório e vamos nos sentar nas duas primeiras fileiras. O Prof. Dock, nosso diretor, vai falar conosco. Quando ele entrar, fiquem sentados, quietos e ouçam com atenção. Não balance as pernas. Preste atenção no que eu estou dizendo.

Esta interação entre professor e alunos parece uma fala contínua, sem grandes mudanças, mas somente o acesso às gravações audiovisuais da interação nos permitiria saber que ali ocorriam mudanças significativas. É por isso que o autor traz o trecho dividido em três momentos:

1. Agora ouçam todos.
2. As 10:00, teremos uma reunião. Vamos sair juntos, ir para o auditório e vamos nos sentar nas duas primeiras fileiras. O Prof. Dock, nosso diretor, vai falar conosco. Quando ele entrar, fiquem sentados, quietos e ouçam com atenção.
3. Não balance as pernas. Preste atenção no que eu estou dizendo (Goffman, 1998b, p.74).

No primeiro momento, a professora, ao chamar a atenção dos alunos, pode estar sinalizando o tipo de enquadre que canalizará a interpretação de sua mensagem conforme suas intenções comunicativas. No segundo momento, então, as crianças, a partir da atitude da professora, podem compreender que a mensagem é séria e devem ouvi-la em silêncio. No terceiro momento, a professora se dirige a um aluno específico chamando-lhe a atenção, o enquadre sinalizado então pode ser entendido como uma repreensão.

Para sinalizar o enquadre, a professora pode ter usado recursos como sua postura corporal em relação aos alunos, expressões faciais, tom de voz ou outros tipos de comportamentos que podem estar relacionados a valores agregados à sua posição na estrutura social como professora. Esse dinamismo interacional é o que Goffman (op. cit. p. 75) denominou “footing” (ou alinhamento), englobando os significados de postura, posição e projeção do “eu” de um participante em relação ao outro, consigo próprio e com o discurso em construção. A mudança de um alinhamento, dessa forma, pode sinalizar a mudança de um enquadre interpretativo e, conseqüentemente, mudanças de eventos sociais no discurso interacional, não só da parte de quem fala, mas também de quem escuta.

1.2.4 PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Antes de tentarmos fazer qualquer tentativa de conceitualização, faz-se necessário voltarmos ao conceito de enquadre definido por Bateson (1998), o qual Gumperz (1998, p.99) preferiu chamar de “atividade”. Assim como Bateson, Gumperz entende a natureza dinâmica de um enquadre, ou atividade, e a necessidade de ser um tipo de conhecimento compartilhado entre interagentes para que este seja identificável e os objetivos comunicativos atingidos. Ambos os autores, porém, negam que os enquadres sejam determinantes dos significados a serem construídos durante a interação, mas apenas restringem as interpretações, canalizando as inferências ao direcionar a atenção dos interagentes para aspectos mais relevantes do objetivo interacional.

A canalização de interpretações se realiza devido a pistas de contextualização que os falantes sinalizam no momento em que realizam uma enunciação. Gumperz (1998, p. 100) diz que é

Através de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou segue.

Visando a compreensão do que seria estrutura de superfície de uma mensagem e pistas contextuais sinalizadas por meio de traços ali presentes, faz-se necessária a referência à teoria dos atos de fala de Austin e Searle (apud Pinto, 2001). Segundo essa perspectiva teórica, quando um falante enuncia uma mensagem, ele age em três níveis, concomitantemente.

O primeiro é o nível locucionário, o nível superficial da mensagem, que se realiza por meio de um conjunto de sons organizados a fim de efetivar um significado referencial e predicativo, ou seja, uma proposição. O segundo nível é o ato ilocucionário, ação essa que produz uma força a partir do enunciado que pode significar pergunta, afirmação, promessa etc., e isso depende da posição do locutor em relação ao que ele quer dizer. No último nível, o falante realiza o ato perlocucionário, que é o efeito produzido na pessoa que ouve o enunciado, podendo este ser, por exemplo, de agrado, ou de ameaça. Dessa forma, para que uma proposição possa atingir os três níveis de fala, o falante sinaliza a sua intenção comunicativa por meio de pistas contextualizadoras.

As pistas de contextualização podem ser tanto verbais quanto não verbais. Entre os tipos de pistas de contextualização mais comumente diagnosticados encontram-se: a) lingüísticas, que são a alternância de código, de dialeto ou de estilo, expressões formulaicas; b) paralingüísticas, que podem ser pausas, tempo de fala ou hesitações; c) prosódicas, por meio de entoação, acento ou tom de voz; e d) não-verbais, que variam entre gestos, direcionamento do olhar e postura corporal (alinhamentos).

Para que o ouvinte possa interpretar as mensagens conforme as expectativas do falante, há necessidade de que ambos os interagentes compartilhem dos mesmos esquemas de conhecimento, baseados em suas experiências em situações semelhantes, bem como o conhecimento gramatical e lexical. De acordo com Tannen e Wallat (1998), a partir desses esquemas de conhecimento dos indivíduos, formam-se as suas expectativas em relação ao discurso, orientado, assim, o seu comportamento comunicativo. Esse conhecimento prévio é construído por meio de um contato intenso entre os membros de uma comunidade específica que convencionará as pistas de contextualização localmente.

As pistas são tão cotidianamente utilizadas que podem passar despercebidas no momento da interação, sendo compreendidas, muitas vezes, sem esforço consciente dos interagentes. Dessa forma, podemos dizer que o significado das pistas de contextualização é implícito e altamente dependente do contexto, tornando-se muito difícil referirmo-nos a elas de forma descontextualizada.

1.2.5 ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO

Pela observação de qualquer um dos participantes de uma interação, e sua relação com os outros e com o discurso da interação, somos capazes de definir o seu *status* de participação na interação, bem como o dos outros participantes. A partir da relação entre as pessoas e o discurso, as estruturas de participação são construídas, orientando seus comportamentos e falas.

Philips (1972) em seu famoso estudo sobre o desempenho interacional das crianças da comunidade indígena “Warm Spring”, no estado norte-americano de Oregon, definiu estruturas de participação como arranjos estruturais da interação, referindo-se ao modo como a interação verbal se organiza. A pesquisadora distinguiu quatro estruturas de participação nas

interações que ocorriam tipicamente nas salas de aula que investigou, para que pudesse estudar o desempenho interacional das crianças indígenas e anglo-americanas.

Esses possíveis arranjos estruturais são guiados pelos papéis sociais de cada indivíduo dentro da estrutura social, pelos direitos e obrigações a eles conferidos, e pelos alinhamentos que assumem uns em relação aos outros, conforme a abrangente definição de Rech (1992, apud Vieira Abrahão, 1996), a qual assumo para a realização desta investigação:

O conjunto de comportamentos comunicativos na interação face a face que resulta de duas coisas: a) do papel social dos interactantes, ou seja, do conjunto de comportamentos prescritos (ou esperados de) para cada um de acordo com a posição que ocupam na estrutura social; b) do alinhamento dos participantes em relação uns aos outros.

Podemos dizer, então, que as estruturas de participação estão sujeitas a modificações a todo o momento, pois os papéis sociais dos participantes podem mudar de um momento para o outro durante a interação e resultar na mudança de seus papéis discursivos, bem como dos alinhamentos que assumem entre si, que também são de natureza dinâmica.

Os papéis discursivos de falantes e ouvintes que os interagentes assumem se relacionam aos valores agregados a suas identidades na situação social em que se encontram.

O papel do falante na comunicação sempre teve seu lugar na investigação sociolingüística. Reinaldo (1995), resumidamente, diferencia três tipos de papéis discursivos de falante: o animador (responsável pela atividade física, acústica da fala); o autor (dono do *script* e responsável pelo conteúdo e implicações da fala); e o principal (indivíduo revestido de uma posição estabelecida pela fala que produz).

Porém, de acordo com Philips (1998), o papel do ouvinte foi por muito tempo negligenciado. A autora foi uma das pioneiras em chamar a atenção dos pesquisadores para a importância do ouvinte na sustentação da conversação e de sua contribuição com o falante, mesmo que seja de forma somente não-verbal.

A autora aponta a distinção a ser feita sobre os tipos de ouvintes, já que os mesmos podem se diferenciar quanto ao endereçamento da palavra: numa interação composta por três participantes ou mais, há aqueles ouvintes para os quais a palavra está sendo diretamente dirigida, chamados de “interlocutores ratificados”, e aqueles ouvintes para quem o falante não está dirigindo a palavra, ainda que momentaneamente, os “interlocutores não-ratificados”.

De acordo com Philips (op.cit.), os interlocutores ratificados podem ser nomeados verbalmente e/ou de maneira não-verbal. A autora diz que *Interlocutores ratificados recebem o olhar do falante mais freqüentemente do que os interlocutores não ratificados* (Philips, op. cit. , p. 21). Além do olhar, o falante tende a orientar o seu alinhamento para o ouvinte ratificado, que, provavelmente, será o próximo interagente a tomar o turno de fala.

Todavia, a ordenação de turnos não é algo pré-estabelecido quanto ao seu sequenciamento e duração, mas é sim algo construído durante a interação e revelado pelas estruturas de participação. Apesar da autora mencionar algumas características básicas de uma conversa, como, por exemplo, repetidas trocas de turno entre participantes, tendência em evitar sobreposição de turnos ou intervalos entre eles, técnicas de atribuição de turnos etc., estas características podem variar de cultura para cultura e também de acordo com a situação social em que os interagentes se encontram.

Por exemplo, durante seminários de cursos de pós-graduação, existem normas convencionadas localmente a respeito da ordenação da fala e das estruturas de participação: o apresentador do trabalho deve se posicionar de pé, ou sentado, em frente à platéia e não deve ser interrompido em situações de sala de aula em uma universidade do Brasil. Porém, é totalmente aceitável que haja certas interrupções com fins de clarificação ou questionamento. Já em universidades dos Estados Unidos, uma interrupção seria considerada totalmente descabida e acarretaria julgamentos acerca da falta de polidez daquele que toma o turno do apresentador.

Esse exemplo esclarece a importância de sabermos os papéis dos participantes de uma interação no que se refere à ordenação da fala para analisarmos o discurso da interação social, por meio das estruturas de participação.

Pudemos verificar que a questão lingüística é importante como parte do conhecimento comum dos interagentes, principalmente no que se refere aos valores atribuídos às suas variações localmente. Todavia, verificamos que, se pretendemos realizar um estudo do uso da língua em situações reais de comunicação, devemos também nos preocupar com o conhecimento comum dos interagentes sobre os aspectos contextuais que lhes permite a co-construção do significado, principalmente o que se refere aos fenômenos de inferência conversacional e sua contextualização.

A interação em sala de aula, como a interação verbal em qualquer outro local, é guiada pelo mesmo esquema de inferência conversacional. A partir de esquemas de conhecimento construídos sobre a língua e as experiências vividas, alunos e professores são capazes de entender qual é a situação social em que se encontram; construir as pistas de contextualização para sinalizar enquadres orientando a forma de interpretação das mensagens. Sobretudo, são capazes de colaborar com a construção das estruturas de participação, que é a interpretação que fazem sobre os direitos e deveres de falantes e ouvintes, baseados no que entendem como situação social.

A seguir, discuto a questão da interação e sua importância no processo de aprendizagem a partir de duas diferentes perspectivas teóricas.

1.3 INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Para que possa me posicionar quanto à aprendizagem de línguas e o contexto social da sala de aula onde predominantemente ocorre a instrução formal, principalmente de línguas estrangeiras, retomo a perspectiva teórica de linguagem na qual me apoio para esta pesquisa, descrita na seção anterior.

Ao considerar língua, conforme as definições de Bakhtin (1979), um fenômeno social cujas formas lingüísticas derivam de seu uso no processo de comunicação real, que a sua estrutura gramatical depende das regularidades da situação de fala e que se deve levar em consideração os elementos da situação social para que haja comunicação, torna-se desejável a adoção de um modelo de aprendizagem de línguas que seja coerente com o que foi até aqui exposto, ou seja, que considere a relevância do processo de comunicação e da situação social em que a comunicação ocorre. Dessa forma, o modelo de aprendizagem mais apropriado para esta pesquisa é aquele que também considera a interação língua-sociedade, e este modelo é o sociocultural. Para que possa me posicionar frente à teoria sociocultural de aprendizagem, considero necessário diferenciá-la da teoria interacionista tradicional de aprendizagem.

Muito se tem discutido sobre a importância da interação professor-alunos e principalmente aluno-aluno como meio para a aprendizagem. Estas discussões, inspiradas nas

teorias de Vigotski (2000), partem do pressuposto que a aprendizagem inicia-se por um processo intermental e social e caminha em direção a um processo intramental e individual. Conforme este autor, o “outro” na interação é um indivíduo que se encontra em um estágio mais avançado de aprendizagem e que se mostra colaborativo e motivado a fornecer “andaime” para facilitar o processo de aprendizagem daquele que está num estágio inferior, como ocorre, por exemplo, na relação mãe e filho ou professor e aluno.

A teoria interacionista tradicional é inspirada na hipótese do insumo compreensível de Krashen (1982). Krashen propõe que aquisição e aprendizagem são fenômenos diferentes: a aquisição ocorre em um nível subconsciente quanto ao sistema, já que o foco está nos significados da mensagem, e a aprendizagem se dá pela reflexão sobre as formas e sistemas. Para o autor, a aquisição de uma língua ocorre gradualmente, conforme o aprendiz está exposto a insumos compreensíveis e em quantidades suficientes.

Long (1983) acrescenta que durante a interação os aprendizes têm a oportunidade de estarem expostos a insumos da língua alvo que se tornam compreensíveis pelo próprio fornecimento de andaimes dos falantes mais competentes para os falantes menos competentes. De acordo com esse autor, a aprendizagem não decorre diretamente de uma quantidade de insumo compreensível, mas sim, do trabalho envolvido no processo de interação, visando a sua facilitação. Para Long (op.cit.), o insumo se torna compreensível não somente por ajustes lingüísticos (por exemplo, simplificação gramatical, velocidade, escolha lexical), mas principalmente por ajustes interacionais (pedidos de confirmações, clarificações, repetições) quando os interagentes têm oportunidades de negociar significados.

Swain (1995) também compartilha desta visão interacionista de aprendizagem, mas avança o modelo de Long enfatizando a importância da produção, ou *output*, como parte relevante para o processo de aprendizagem. Swain parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem não se encerra com a internalização do insumo (integração entre o conhecimento novo com o já existente), pois considera necessário que o aprendiz teste as hipóteses que formula durante a comunicação sobre a compreensão ou formação lingüística. A partir de sua produção, o “outro” poderá lhe oferecer respostas, ou *feedback*, auxiliando-o a reformular suas hipóteses, levando-o a reconstruir sua produção lingüística e a refletir sobre o uso da língua-alvo.

Van Lier (1988, p.94) considera a visão interacionista de aprendizagem relevante, dizendo que é pela interação que o insumo pode se tornar internalizado. Este autor propõe o seguinte modelo:



A partir deste esquema, percebe-se que a aprendizagem é o objetivo final de um processo hierárquico que se inicia pela exposição à língua-alvo. É desejável que durante a exposição haja atenção e participação do aprendiz, as quais nem sempre podem ser observadas diretamente, já que podem ser manifestadas por pensamento, observação ou repetição mental. São, no entanto, pré-requisitos para que haja interação e comunicação.

É por meio da interação que o insumo oferecido ao aprendiz, durante a exposição, poderá ser internalizado, enquanto realiza tarefas que envolvam cooperação e transmissão e, dessa forma, poderá atingir a aprendizagem.

Contudo, vale ressaltar que Van Lier propõe uma abordagem consensual entre as abordagens interacionistas-cognitivas expostas acima e sociais, já que considera importante o contexto social como fator influenciador da aprendizagem. Com isso, este autor dá um passo na direção da visão sociocultural de aprendizagem.

A visão sociocultural de aprendizagem, conforme o entendimento de Van Lier (op.cit.), Ohta (1995), Donato (2000), Hall (2001), entre outros, e da qual compartilho, vai além das preocupações interacionistas: não nega a importância da exposição do aprendiz à língua-alvo, a facilitação do insumo por meio de colaboração para que seja internalizado e, conseqüentemente, a produção lingüística buscando mais insumo, mas não se limita à aprendizagem de itens gramaticais, lexicais e outros componentes funcionais da linguagem.

Do ponto de vista sociocultural, o trabalho colaborativo envolvido na comunicação entre professor e alunos e entre alunos proporciona oportunidades para que os mesmos incorporem suas próprias identidades culturais e sociais, construindo um contexto ou uma tarefa, planejando e alcançando objetivos. Esse trabalho também envolve as variáveis afetivas e de cognição dos aprendizes, o que caracteriza a aprendizagem como um fenômeno muito complexo e, portanto, difícil de ser observado.

Outra diferença entre a abordagem sociocultural para a aprendizagem, a qual adoto para o meu estudo, e a interacionista reside no fato de que a interação não precisa ser construída necessariamente com um interagente mais competente e outro menos competente. Embora nem todos os autores que realizam pesquisas sob esta perspectiva pensem assim, concordo com Ohta (op.cit.) que basta haver uma lacuna entre o que um dos aprendizes pode fazer sozinho e o que não consegue para que seja preenchida por meio de colaboração com o outro. A colaboração, aqui também denominada andaime, é entendida como um trabalho em conjunto para que os significados possam ser co-construídos na interação social entre participantes que possuem níveis de amadurecimento diferentes, em habilidades diferentes.

Acredito que esta definição seja mais apropriada devido à dificuldade de delimitação do que é ser “mais”, ou “menos” competente ou capaz. Ohta (op.cit., p. 109) enfatiza que os conceitos de “mais”, ou “menos” competente, ou novato e *expert* não são estáticos: qualquer membro da interação com habilidades maduras se torna, portanto, um *expert*.

Tendo assumido uma perspectiva teórica quanto ao processo de aprendizagem para este estudo, descrevo, na seção seguinte, a definição da situação social em que as interações ocorrem com propósitos de aprendizagem e os possíveis fatores contextuais que influenciam a construção da interação e, conseqüentemente, a aprendizagem de línguas.

1.4 O DISCURSO INTERACIONAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A sala de aula (SA) é o local onde as interações ocorrem com o objetivo de instrução formal da língua-alvo e onde professor e alunos se encontram com o objetivo de ensinar e aprender, respectivamente, a língua-alvo, o que é atingido como resultado das ações e reações desses participantes, mediante o entendimento que constroem sobre a situação social em que se encontram (Allwright e Bailey, 1991).

As ações e reações dos professores e alunos refletem o que trazem consigo para a sala de aula, ou seja, suas experiências e culturas de aprender e ensinar, suas crenças, suas razões para ali estarem, suas necessidades particulares que esperam satisfazer, além de seu histórico cultural, social, político e econômico. O professor traz certas expectativas sobre o seu papel na sala de aula, sobre o papel dos alunos e de como a lição deve prosseguir, além de um planejamento ou um programa de trabalho prévio, normalmente apoiado em livros didáticos.

Apesar de não planejarem a lição como o professor, os alunos também possuem suas expectativas, seus ideais e concepções sobre o papel do professor, o seu próprio papel e talvez até mesmo sobre como a lição deve prosseguir e, conforme salienta Tsui (1995), a interação entre as expectativas do professor e as dos alunos é o que determina o progresso da lição.

Fora da SA, principalmente em conversas casuais, a interação é normalmente governada pela competição e disputa pelo turno de fala. Para isto, os participantes esperam por pistas contextualizadoras, que variam de cultura para cultura e, uma vez que conquistam o piso interacional, tendo atenção dispensada pelos outros interagentes, esforçam-se para mantê-lo (Van Lier, 1988, p. 97).

Na SA, as regras que governam a interação, também socioculturalmente estabelecidas, não são normalmente as de disputa e iniciativa pela tomada de turnos como nas conversas casuais. A partir de extensivos estudos do discurso da interação da SA (Cazden, 1988; Van Lier, 1988; Allwright e Bailey, op.cit.; entre outros) foi possível verificar características socialmente determinadas e que podem ser amplamente recorrentes. Diferentemente de uma conversa casual de fora da SA, que geralmente não é planejada e em que os interagentes constroem para si direitos e deveres de participação semelhantes, o discurso de SA se revela

mais assimétrico, sendo que um dos interagentes, o professor, é tido como possuidor de um nível de conhecimento diferente dos alunos e tem planos sobre o tópico discursivo e o que deverá acontecer.

Dessa forma, professores e alunos são vistos como membros de um contexto sociolingüístico no qual as interações são construídas com objetivos pedagógicos e sociais. Van Lier diferencia os dois tipos de objetivos interacionais da seguinte forma:

Em termos pedagógicos, existe um contrato latente entre professor e aluno, ou entre escola e aluno, o qual governa os objetivos, papéis, relacionamentos e regras de conduta adequada para a sala de aula. Em termos sociais, a sala de aula é um grupo de pessoas que possui objetivos implícitos e públicos, padrões de comportamento, padrões de participação, esforço, solidariedade etc. similares a outros grupos sociais⁵ (Van Lier, 1988, p. 78).

Como uma prática social, o discurso da interação é determinado pelas condições sociais da situação que engloba as relações que os interagentes constroem entre si, relacionadas aos seus direitos e deveres de participação. Estas relações envolvem poder (Fairclough, 1989). O professor tem poder institucionalizado e normalmente aceito, de controle sobre a interação por ser conhecedor do conhecimento a ser aprendido e ter planejado o roteiro da aula. Por esta razão, os enquadres e as rotinas interacionais tendem a ser bem estabelecidos.

Por outro lado, Cazden (op.cit., p. 167) salienta que a relação de poder não é algo absoluto, mas é construída e percebida pelos interagentes no processo de comunicação, podendo, portanto, variar dependendo das percepções do professor quanto ao seu papel, sua autoconfiança, sua autoridade e sua seriedade, e das suas percepções sobre o papel dos alunos, assim como os alunos percebem o papel do professor e o seu próprio papel durante a interação.

Quanto ao discurso pedagógico, este pode variar em uma escala que vai do mais rígido, o que considero mais tradicional, ao mais flexível, ou mais comunicativo, dependendo das relações sociais construídas e dos objetivos sociais e pedagógicos.

O discurso pedagógico tradicional da sala de aula parece seguir padrões interacionais mais rígidos e institucionalizados, que estão subjacentes a tudo o que ali acontece e, quando

⁵ No original: In pedagogical terms there is a tacit *contract* between teacher and learner, or school and learner, which governs purposes, roles and relationships, and rules for appropriate classroom conduct. In social terms the classroom is a group of people with overt and hidden aims, patterns of behaviour, standards for judging participation, efforts and solidarity, etc., similar to other social groups.

surtem problemas relacionados a estes padrões, os participantes referem-se a eles explicitamente. Estes padrões consistem principalmente na “lei de um piso conversacional” (Van Lier, 1988, p. 98), ou seja, a atenção de todos deve estar centralizada em um falante de cada vez. Quando ocorrem conversas paralelas, por exemplo, é comum o professor pedir silêncio, ou pedir aos alunos que esperem a sua vez de falar.

Com a finalidade de cumprirem-se objetivos pedagógicos, o discurso do professor tem as funções de motivar o desenvolvimento da aula, informar, explicar, dar instruções, descrever, revisar conteúdos e avaliar o desempenho dos alunos (Consolo, 1997). Por isso, ele é o interagente que mantém o piso conversacional por mais tempo, em comparação com os alunos, que direciona o tópico da conversa e que propõe as estruturas de participação conforme seus objetivos pedagógicos (a sala como um todo, atividades em pares, individuais etc.).

Vale dizer, neste momento, que as interações não podem ser totalmente garantidas pelo planejamento do professor porque, segundo Allwright e Bailey (op.cit.), não é uma coisa que você faz para as pessoas, mas que as pessoas constroem juntas. Portanto, é construída e gerenciada no momento em que ocorre por todos os interagentes presentes na situação social. É claro que o papel do professor é normalmente aceito como o maior gerenciador da interação. Todavia, é necessário que os alunos aceitem e colaborem com as propostas interativas do professor para que a interação se sustente. Os autores nos lembram o quanto é difícil quando existem alunos não cooperativos e que fazem uso do seu poder de veto sobre as tentativas e propostas do professor.

Apesar de possuírem esse poder de veto, o comportamento dos alunos que vetam as propostas do professor pode ser entendido popularmente como inadequado. Isto explica o fato do papel dos alunos ser normalmente passivo na perspectiva tradicional, cujas ações se resumem em responder as perguntas do professor e seguir as suas instruções. Dessa forma, como afirma Stubbs (1983), o professor controla o tópico conversacional sobre o que os alunos dizem e como dizem, e até mesmo quando devem tomar turnos de fala. Podemos verificar esse controle ao vermos alunos levantando a mão para pedir o turno de fala, ou quando um professor nomeia um aluno para responder as suas perguntas pedagógicas, conhecidas como perguntas de informação conhecida (ou *display questions*, ou *teacher's initiation*), avaliando-as logo em seguida (Cazden, op.cit.; Van Lier, op.cit.; Tsui, op.cit.; entre outros).

A seqüência discursiva a seguir soaria estranha em uma conversa do dia a dia fora da sala e aula. Porém, é normalmente aceita pelos alunos e professores como parte de uma lição:

Professor:	Marquinhos, que horas são?	(Pergunta de informação conhecida)
Aluno:	São oito e meia.	(Resposta do aluno)
Professor:	Muito bem!	(Avaliação do professor)

Vemos que, dentro desta rotina interacional, os alunos não têm tantas oportunidades de interagir, pois devem esperar a ratificação do professor e quanto mais numerosa for a SA, conseqüentemente, menos oportunidades de interação eles terão. Além disso, de acordo com Ohta (op.cit.), esse padrão interacional tem pouco valor na preparação dos alunos para a comunicação de fora da sala de aula, visto que o exemplo acima, conforme dito anteriormente, soaria um tanto estranho se ocorresse entre colegas de trabalho preocupados com o horário do café, por exemplo.

A partir daí, podemos concluir que a seqüência discursiva: 1) pergunta de informação conhecida, 2) resposta do aluno e, 3) avaliação do professor, pode não ser muito produtiva para o processo de aprendizagem do aluno, pois o limita quanto à negociação de papéis interacionais, disputa pelo turno, gerenciamento de atividades, colaboração com o outro, o que faz parte de conversas naturais. Outra conclusão que podemos extrair do exposto acima é que, para que os alunos possam interagir construindo e reconstruindo as regras que regem uma conversação normal, é desejável propiciar interações com objetivos sociais, nas quais tenham mais responsabilidades que requerem conhecimentos e entendimentos da situação social.

Outra conclusão que podemos extrair do que foi acima exposto é que dificilmente o professor será capaz de proporcionar aos alunos oportunidades interativas com objetivos sociais se mantiver um discurso centralizador. Cazden (op.cit.) e Hall (op.cit.), referindo-se à possibilidade de um discurso centralizado⁶ no professor que considere o aspecto social do contexto, relatam a variação da terceira parte da seqüência discursiva típica citada acima. As autoras mencionam estudos do discurso da sala de aula em que o professor, ao invés de avaliar a resposta dos alunos, tentava expandir as mensagens com pedidos de elaboração ou

⁶ Discurso centralizado ou interação com o professor centralizado refere-se a um tipo de interação em que o professor assume o papel de interagente principal e, por isso, é controlador da participação dos outros interagentes.

clarificação, o que propiciava a oportunidade de atribuição de valores sociais, acionando a intersubjetividade da comunicação e aumentando as oportunidades de aprendizagem. As autoras mencionam que, com essa atitude, os professores foram capazes de criar ambientes comunicativamente ricos, estimulando os alunos a participarem da interação por meio do oferecimento de contribuições valiosas.

Apesar dessa variação do discurso de sala de aula centralizado no professor, várias pesquisas, de um modo geral, apontam que a interação entre alunos é uma maneira mais efetiva de proporcionar oportunidades de desenvolvimento lingüístico-comunicativo.

Segundo Ohta (1995), a interação entre alunos lhes possibilita compartilhar esforços e fornecer andaimos uns aos outros, sendo a relação de poder menos assimétrica se comparada com a interação com o professor, aproximando-se, portanto, das interações de fora da sala de aula. Assim, os alunos podem desenvolver uma competência discursiva e sociolingüística na língua-alvo, como, por exemplo, a disputa pelo turno de fala, a utilização e o entendimento de pistas de contextualização e a construção de papéis participativos mais ativos e com maiores responsabilidades, diferentes daqueles de um discurso tradicional centralizado no professor, que, por sua vez, assume agora um importante papel no monitoramento e organização da interação, porém não mais como falante principal.

Long (1983) aponta que uma das vantagens da interação em pares em relação à centralizada no professor é que acelera o processo de aprendizagem, no sentido de que os grupos podem desenvolver as tarefas simultaneamente, tendo mais oportunidades de interação. Assim, economiza-se tempo e garante-se que a aula se torne menos cansativa.

Outra vantagem que Long (1999) menciona, assim como Tsui (1995), reside no fato de que os alunos podem se sentir pressionados a interagir com o professor quando este está no centro da interação, por razões psicológicas como a ansiedade ou a timidez entendendo que, aos olhos do professor, tudo o que disser estará sujeito à avaliação. O trabalho em pares ou em grupos remove esse caráter avaliativo da interação, oferecendo aos alunos uma atmosfera mais descontraída e colaborativa. Além disso, as atividades em pares ou grupos são apontadas como propiciadoras da aproximação entre alunos, ao promoverem a socialização e a integração das pessoas no contexto social que constroem.

Por outro lado, algumas pesquisas também apontam que os alunos não têm as mesmas experiências interacionais e que muitos podem não ser tão beneficiados durante as interações em pares ou grupos do que outros. Cazden (op.cit.) atribui esta diferenciação a características

individuais dos alunos e fatores sociais como sexo, habilidades, etnias, idades, classes sociais etc. e, por essa razão, enfatiza o problema em se transferir ambientes de aprendizagem de uma cultura para outra.

Além dessas desvantagens, as expectativas dos alunos sobre os seus papéis participativos e o progresso da lição também podem se chocar com as de um professor que proporciona muitas atividades em pares. Long (1999) atribui o desencontro entre expectativas ao fato de que, apesar da rigidez do ensino tradicional ser considerada indesejável, é uma forma que tem mostrado resultados e com a qual muitos alunos estão acostumados.

Da parte do professor, construir interações centralizadas nos alunos pode também ser um problema. Long (op. cit.) diz que pode ser difícil para um professor deixar de ser centralizador durante a aula e reduzir o seu tempo de fala, principalmente aquele que estudou línguas e teve formação de acordo com uma perspectiva mais tradicional. O autor também diz que pode ser igualmente difícil para o professor aprender a circular sem atrapalhar os grupos enquanto eles trabalham e ser providencial no momento em que um aluno precisa, resistindo, porém, à tentação de corrigi-lo. Finalizando, o autor sugere que deve haver um trabalho de conscientização e transição para que todos os participantes se adaptem a novas propostas metodológicas.

Não podemos dizer que a interação centralizada nos alunos é a melhor forma de se aprender uma língua para todos os tipos de aprendizes em qualquer contexto, independente de suas especificidades. É aconselhável que o professor esteja sempre atento às necessidades e aos estilos de aprendizagem de seus alunos para poder oferecer-lhes algo coerente com o que esperam. Porém, não posso negar a importância da interação entre alunos, visto as oportunidades interacionais e de aprendizagem mencionadas neste capítulo e, principalmente, por visar a sua autonomia.

1.5 A INTERAÇÃO NAS DIFERENTES ABORDAGENS

Tendo me posicionado quanto à interação e aprendizagem e quanto ao discurso interacional na sala de aula, descrevo, agora, a perspectiva interacional das abordagens⁷ tradicional e comunicativa.

1.5.1 A INTERAÇÃO NA ABORDAGEM TRADICIONAL

A Abordagem Tradicional de Ensino de Línguas, exemplificada principalmente pelo Método Gramática-Tradução, o Método Seriado, o Método Direto, o Método Audiolingual e as Abordagens Cognitivas, caracteriza-se, principalmente, pelo ensino da língua como estrutura. Apesar de algumas manifestações desses métodos tradicionais levarem em consideração a importância da comunicação como objetivo de aprendizagem de língua, ainda assim o ensino limita-se a modelos compostos por um tipo de língua baseado na estrutura frasal, e que, muitas vezes são apresentados de maneira descontextualizada.

O Método Gramática-Tradução, de acordo com Omaggio (1986) e Brown (1994), por exemplo, tem como objetivos o estudo de textos literários e a reflexão sobre a estrutura da língua como forma de desenvolvimento intelectual. Nas salas de aula onde este tipo de método é implementado, não há espaço para interação aluno-aluno; a interação professor-alunos, típica desse tipo de ensino, são as longas explicações sobre a gramática e um pequeno espaço para que os alunos possam fazer perguntas, realizadas normalmente em língua materna. Amadeu-Sabino (1994), que também resenhou textos sobre os métodos tradicionais de ensino, diz que o papel do professor nesse tipo de ensino é o de popular “transmissor” de

⁷ O conceito de abordagem assumido para este trabalho é aquele proposto por Brown (1994, p. 51), assim como os conceitos de metodologia, método, currículo e técnicas de sala de aula. Resumidamente, abordagem é definida por esse autor como posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem e ensino-aprendizagem e sua relação com os contextos de ensino. Metodologia, por sua vez, refere-se a práticas pedagógicas em geral. Método é entendido como um conjunto de especificações para a sala de aula para que se atinjam os objetivos lingüísticos e temáticos, a sequência, os materiais que devem ser utilizados em sala de aula e, por último, as técnicas são os diferentes tipos de exercícios, atividades e recursos usados na sala de aula para que se cumpram os objetivos das lições.

conhecimentos e o papel dos alunos é o de expectador obediente aos comandos do professor com a finalidade de aprender o que ele sabe.

Já o Método Seriado, divulgado pelo mundo como Método Berlitz, tem origem nas idéias de Gouin. Este professor francês, em uma viagem à Alemanha, no final do século dezenove (Brown, op.cit.), percebeu que precisaria pensar na língua e por meio dela representar idéias, como meio de representação do mundo, conforme fazem as crianças. Propôs uma série de frases (descontextualizadas) que, por sua vez, deveriam ser memorizadas para que o aluno pudesse comunicar-se na língua alvo. O ensino é, assim, totalmente controlado e não passa do limite da frase, não havendo, mais uma vez, espaço para uma interação significativa que permita aos alunos construir - e tampouco negociarem - os significados que desejam comunicar.

O Método Direto, semelhantemente ao Método Seriado, se apóia em teorias de aprendizagem que defendem que a língua estrangeira é aprendida da mesma forma que uma criança aprende a língua materna. Então, faz-se necessário aqui que os alunos sejam expostos à língua alvo constantemente, pois, acredita-se que, como a criança, aprenderão a falar aos poucos, conforme repetem os modelos apresentados pelo professor. De acordo com os autores citados acima, a interação professor-alunos na sala de aula é maior do que no Método Gramática-Tradução. Aqui ela é realizada somente na língua alvo e não há tolerância para a tradução ou para o uso da língua materna. Porém, não há quase espaço para a interação aluno-aluno, sendo a interação predominantemente centralizada e controlada pelo professor, que é visto como a única fonte de insumo na sala de aula. Também não há espaço para o ensino formal da gramática, tampouco para sua análise, já que essas teorias de aprendizagem promulgam que a criança aprende a língua materna por indução, e assim deverá ocorrer com a língua estrangeira.

O método mais impactante dentre os estruturais é o Audiolingual. Fundamentado nas teorias da psicologia e da lingüística da época, anos 50, propunha o ensino de línguas como formação de hábito por meio de repetição de modelos de diálogos triviais que não tinham sequência nem contextualização. Desse ponto de vista, acredita-se que a produção oral é mais importante do que a escrita, partindo-se sempre da língua falada e fazendo muito uso de gravações em áudio. Apesar de haver espaço para interação aluno-aluno, estas são totalmente controladas pelo professor que monitora a produção de seus alunos enfatizando, principalmente, o aspecto da pronúncia. Para que o professor possa monitorar seus alunos

atentamente, os trabalhos em grupos não são simultâneos. Outros dois aspectos importantes são que os diálogos “praticados” pelos alunos são informados por somente uma das variações lingüísticas da língua alvo, que mesmo sendo informal, pode não ser representativa das inúmeras variações que uma língua pode ter, limitando o aluno; o outro aspecto é que não há espaço para a reflexão sobre as estruturas da língua, devendo ser aprendidas indutivamente.

Percebe-se que, em comum, todos estes métodos trazem o papel do professor e dos alunos bem definidos: o professor é o detentor do conhecimento na sala de aula, servindo como fonte principal de insumo, ainda que haja recursos audiovisuais, e é sua responsabilidade transmitir o conhecimento aos alunos; já estes últimos têm um papel passivo enquanto aprendizes, pois não precisam esforçar-se ou refletir sobre a melhor forma de aprender, bastando, apenas, seguir as diretrizes do professor e praticar a língua à qual são expostos, conforme escreveu Amadeu-Sabino (1994, p. 21 e 23):

Na verdade o termo tradicional, para Roberts, deve evocar uma abordagem que enfatiza as regras gramaticais da língua. Por isso ela abarca os métodos que, embora possam diferir quanto aos seus procedimentos específicos, fundamentam-se essencialmente no domínio das estruturas lingüísticas (...) a maioria das interações na sala de aula parte do professor para os alunos. Os alunos por si têm muito pouca iniciativa e a interação aluno-aluno também é muito pequena.

Em todas essas versões da Abordagem Tradicional, os alunos não são exatamente entendidos como seres comunicativos, levando-se em conta a sua identidade social construída e sustentada durante a interação, ou outros aspectos relevantes para uma situação comunicativa. Na verdade, de acordo com Brown (1994) e Omaggio (1986), os aspectos da situação social, nos moldes da Sociolingüística, eram totalmente negligenciados.

Por outro lado, nas Abordagens Estruturais Cognitivas, o indivíduo é idealizado, entendido como capaz de produzir a língua conforme exposto a ela gradativamente, em condições também ideais e, a partir de suas reflexões gramaticais, é capaz de criar novas estruturas significativas. Estas são idéias embasadas nas teorias gerativo-transformacionais de Chomsky (1973). Apesar de haver espaço para interações e discussões sobre a estrutura da língua alvo entre alunos, que trabalham em pares ou em grupos, a interação ainda é controlada pelo professor e se desenvolve no limite da estrutura frasal.

Foi com a Abordagem Humanista dos anos setenta, representadas principalmente pela Aprendizagem Comunitária, pelo Método Silencioso, pela Abordagem Natural e pela Sugestologia, que o aluno começou a ser entendido em sua complexidade social. Faz-se

relevante para o processo de ensino-aprendizagem, segundo esses métodos, que as condições sejam favoráveis para a aprendizagem, que o lado afetivo dos alunos seja respeitado, e que o foco da aprendizagem esteja nos significados que os alunos desejam comunicar. As interações, nessa abordagem, são fundamentais como meio para a aprendizagem.

Os anos setenta foram muito prósperos em termos de novos métodos construídos para o ensino de línguas, que ganhava força mundialmente. Um dos resultados positivos dessa corrida por um melhor método que pudesse garantir um ensino mais rápido e eficaz ajudou a chegarmos ao entendimento de que, conforme nos diz Prabhu, (1990) não há um único método ideal que possa ser bem sucedido nos mais diferentes contextos, deslocando o foco para a abordagem de ensino do professor que subjaz a tudo o que acontece na sala de aula. O ensino efetivo, concordando com Prabhu, é aquele no qual o professor está engajado e sua abordagem interage com sua prática constantemente.

1.5.2 A INTERAÇÃO NA ABORDAGEM COMUNICATIVA

A primeira fase da Abordagem Comunicativa (AC), que teve Wilkins (1976) como principal precursor, propõe a estruturação do planejamento curricular diferentemente da Abordagem Tradicional. A Abordagem Tradicional é caracterizada pela estruturação gramatical e, mesmo que alguns métodos tradicionais entendam a língua como comunicação, não levam em consideração o contexto social. O aluno, ou aprendiz, é aqui idealizado como ser comunicativo, conforme descrito na seção anterior.

Wilkins (op.cit.) propôs o levantamento das necessidades dos aprendizes com relação aos tipos de situações comunicativas nas quais desejam ou necessitam participar usando a língua alvo. Dessa forma, a comunicação é entendida como a expressão de significados, ou noções, que por sua vez, servem para realizar funções, o que corresponde à fase nocional-funcional da AC. A partir do levantamento e análise das necessidades, o professor é capaz de selecionar o conteúdo gramatical e situacional que serve determinadas funções comunicativas, o que explica a ausência de um currículo ideal.

Como o foco desse tipo de planejamento está nas funções e não na gramática, a natureza do currículo nocional-funcional é mais cíclica do que linear quanto ao ensino da própria gramática que, vale dizer, não é descartada: conforme os modelos de aprendizagem

que subjazem essa proposta de ensino, os aprendizes conseguem realizar generalizações sobre as estruturas da língua, formulando e inferindo suas regras.

Entretanto, Widdowson (1979, 1990, 1991, 1996), já propondo uma nova fase para a Abordagem Comunicativa, trouxe à luz da ciência um novo ponto de vista, baseado nas idéias de Hymes (1979), quanto ao tipo de linguagem ensinada por um currículo nocional-funcional. Para Widdowson, esse tipo de currículo ainda é uma alternativa estrutural, apesar de não estar mais limitado ao ensino estrutural de frases descontextualizadas, o que considerou um grande avanço, mas ainda apresenta uma língua fragmentada em itens formais servindo funções comunicativas que, por sua vez, nem sempre estão coordenadas entre si.

De acordo com Widdowson (1979), o levantamento das necessidades dos alunos não mostra somente o que deve ser ensinado, mas, principalmente, como ensinar a língua. Em outras palavras, se a finalidade dos alunos é utilizar a língua alvo em situações comunicativas da vida real, então a língua deve ser ensinada não só para a comunicação, mas na comunicação.

Comunicação para o autor tem natureza essencialmente interativa e envolve a construção e negociação de significados (pensamento que deriva de sociolinguistas como Labov, 1970; Grice, 1975; Harder e Kock 1976 apud Widdowson, op.cit.). Durante a interação, estruturas hierárquicas são construídas por meio das quais a combinação de proposições e elocuções permite a construção de unidades de comunicação maiores, que envolvem duas características discursivas imprescindíveis à mesma, que são a coesão e a coerência.

Devido às características discursivas propostas como relevantes para o ensino-aprendizagem de línguas *para* e *na* comunicação, o autor defende a importância de estar o aluno sempre exposto ao discurso autêntico e não fragmentado, considerando que este é o verdadeiro objetivo de sua aprendizagem:

Vamos então assumir que a especificação das necessidades dos alunos indica que a abordagem de ensino apropriada é aquela que se concentra no desenvolvimento da competência comunicativa, a qual refere-se à habilidade de lidar com a estrutura interativa do discurso⁸ (Widdowson 1979, p.257).

⁸ No original: Let us then assume that a specification of needs indicates that the appropriate teaching approach is one which concentrates on the development of communicative competence, and that this is defined as the ability to cope with the interactive structuring of discourse.

Concordo com o autor quanto à valorização discursiva no processo comunicativo e quanto à sua colocação sobre a competência comunicativa como objetivo da aprendizagem em oposição às habilidades lingüísticas, pois, conforme a sua explicação, as habilidades lingüísticas se referem ao modo de falar, escutar, compor e compreender, e não às modalidades de ouvir, dizer, ler e escrever, sendo que estas últimas englobam as primeiras, mas o contrário não ocorre. Saber como falar, escutar, compor ou compreender não significa necessariamente saber construir e negociar significados durante a interação, oral ou escrita, e atingir objetivos comunicativos, entendidos como o objetivo final da aprendizagem.

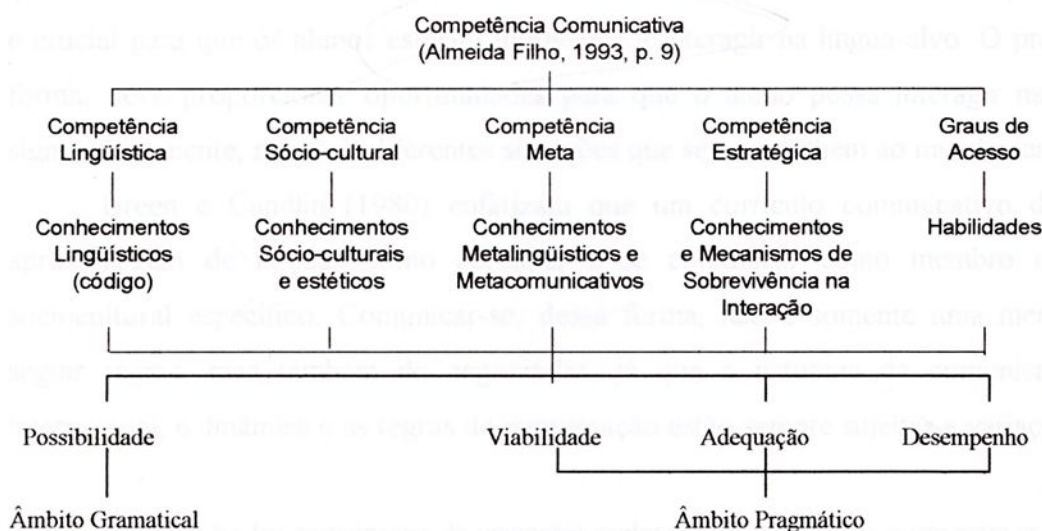
Vemos então que a especificação das necessidades dos alunos quanto à aprendizagem de uma língua leva a duas questões: à seleção do que ensinar e à abordagem de ensinar, sendo a AC considerada a mais apropriada. Porém, discordo de Widdowson ao dizer que os materiais devem ser autênticos para que o discurso seja também autêntico. Conduzir um curso de línguas de forma comunicativa não depende essencialmente dos materiais serem comunicativos ou autênticos, mas sim, da competência do professor em modificá-los e adaptá-los, já que, segundo Andrews (1983) e Littlewood (1981), os materiais não são à prova de professores, não havendo garantias de que serão utilizados autenticamente ou comunicativamente.

Quanto ao conceito de competência comunicativa que assumo para este trabalho, parto da definição de Hymes (1979): um conjunto de elementos que devem fazer parte do conhecimento de um indivíduo para poder comunicar-se. Então, além do conhecimento sobre a língua (léxico, sintaxe, fonologia), há também os elementos constitutivos dos eventos de fala (participantes, local, cenário, mensagem, tópico, objetivo, canal, código, normas de interação e interpretação), considerando que este segundo conjunto de conhecimentos são fatores socioculturais constitutivos da realidade de um indivíduo como ser comunicativo e que, por ter natureza dinâmica, são construídos e reconstruídos durante as interações comunicativas. As interpretações que podemos derivar dessas afirmações são que usamos a língua não somente para nos comunicarmos, mas também para nos constituirmos como indivíduos sociais, o que influenciará o nosso comportamento comunicativo nas diversas interações das quais participamos.

As idéias sociolingüísticas de Hymes (op. cit.) inspiraram a definição de Canale e Swain (1980, p.30), de que os componentes da competência comunicativa são igualmente importantes, sendo eles: a competência gramatical (conhecimento de itens lexicais,

morfológicos, sintáticos, semântica da sentença gramatical e fonologia), a competência sociolingüística (conhecimento de dois conjuntos de regras socioculturais de uso e de regras do discurso – coesão e coerência) e a competência estratégica (conhecimento de estratégias comunicativas verbais e não-verbais que podem compensar problemas na comunicação ou deficiência das competências gramatical e sociolingüística).

Canale (1983), ao retomar e refinar a questão das competências, desmembrou a competência sociolingüística em competência sociolingüística e competência discursiva. Posteriormente, Almeida Filho (1993) condensou as contribuições teóricas dos autores acima citados, bem como de outros que escreveram sobre o mesmo assunto, e esta é a definição de competência comunicativa na qual me apoio para a realização deste estudo:



Para Almeida Filho, o conjunto de competências que devem fazer parte do conhecimento de um indivíduo para que seja capaz de se comunicar com sucesso consiste em componentes lingüísticos, sócio-culturais, metalingüísticos, metacomunicativos e estratégicos, e o grau de acesso que possui aos conhecimentos disponíveis. A competência lingüística lhe permitirá comunicar utilizando a língua quanto ao que é possível de ser realizado no âmbito gramatical. Quanto às competências sócio-cultural, metalingüística e metacomunicativa e estratégica, tendo-as desenvolvidas, uma pessoa é capaz de comunicar-se de forma adequada no âmbito pragmático produzindo um tipo de língua possível e viável, assim como ter um

bom desempenho comunicativo, o que também está relacionado à forma como acessa esses conhecimentos disponíveis.

Tendo definido conceitos que considero básicos para as teorias da AC, citarei a seguir algumas interpretações da mesma, numa tentativa de disposição cronológica, ressaltando principalmente o aspecto interacional em sala de aula, que é a parte relevante para esta pesquisa.

Para Canale e Swain (1980) e Canale (1983), os princípios básicos da AC consistem na idéia de que os componentes da competência comunicativa, conforme citados acima, são igualmente aprendidos, correspondendo às necessidades comunicativas dos aprendizes, o que é crucial para que os alunos estejam motivados a interagir na língua-alvo. O professor, dessa forma, deve proporcionar oportunidades para que o aluno possa interagir na sala de aula significativamente, nas mais diferentes situações que se assemelhem ao mundo real.

Breen e Candlin (1980) enfatizam que um currículo comunicativo deve definir a aprendizagem de línguas como aprender a se comunicar como membro de um grupo sociocultural específico. Comunicar-se, dessa forma, não é somente uma mera questão de seguir regras, mas também de negociá-las, já que a natureza da comunicação, por ser interpessoal, é dinâmica e as regras de conversação estão sempre sujeitas a variações.

Eles [os participantes da interação] exploram uma tensão que existe entre as convenções que são estabelecidas e a oportunidade de modificar estas convenções para atingir seus objetivos comunicativos particulares⁹ (Breen e Candlin, 1980, p. 90).

Para a promoção desse tipo de ensino, o ponto de partida é o levantamento das necessidades dos alunos. A partir daí, com o intuito de facilitar e acelerar o processo de aprendizagem, o conhecimento prévio dos alunos pode ser aproveitado pelo planejamento do professor. Dessa forma, a língua a ser aprendida terá um caráter de experiência social e psicológica relevante. O curso deve corresponder à visão de que a comunicação envolve os aprendizes, professores e materiais na interação em que e as habilidades de negociação, expressão e interpretação podem ser desenvolvidas. O conteúdo curricular não será, assim,

⁹ No original: They typically exploit a tension between the conventions that are established and the opportunity to modify these conventions for their particular communicative purposes.

entendido como a finalidade da aprendizagem, mas sim, como meio, por isso sua natureza é cíclica.

O aluno assume um papel mais ativo do que na abordagem tradicional. É desejável que o professor estimule o aluno a pensar sobre a sua própria aprendizagem e a sua responsabilidade para negociar o processo em seu favor. Tomada de decisão e independência devem fazer parte de seu desenvolvimento enquanto aprendiz.

Littlewood (1981), assim como Canale e Swain (op.cit.) e Breen e Candlin (op. cit.), enfatiza que a aprendizagem ocorre quando os aprendizes estão envolvidos no uso da língua em situações comunicativas que os motivem, relacionando o processo de aprendizagem com o objetivo geral final e também permitindo um ambiente cooperativo e afetivamente favorável entre os mesmos e professores.

Conforme Littlewood, para que os alunos possam ter maiores oportunidades de participar em atividades comunicativas, é desejável que a interação do professor seja descentralizada. Por meio de trabalhos em pares ou em grupos, os alunos podem trabalhar simultaneamente.

O autor avisa que os alunos podem não gostar da descentralização do professor no início, o que pode gerar certa tensão, bem como um clima de desconfiança. Porém, enfatiza que os professores devem descentralizar o seu papel na sala de aula gradativamente, conscientizando os alunos e incentivando-os a tornarem-se cada vez mais independentes. Para isto, sugere começar com tarefas que exijam menos das habilidades lingüísticas e criativas dos alunos e ir ajustando o nível gradativamente.

Sobre essa questão, Andrews (1983) diz que talvez os alunos e também os professores prefiram sentir uma atmosfera produtiva como sendo a interação bem conduzida – mas também tem as mesmas idéias de Littlewood ao dizer que o professor precisa sintetizar, no princípio, técnicas tradicionais com modernas e gradativamente conscientizar os alunos sobre a importância de descentralizar o seu papel na sala de aula.

Quanto ao papel do professor, propõe-se que não seja apenas um observador passivo; ao contrário, a sua responsabilidade e esforço podem ser ainda maiores, já que deve se colocar disponível para ajudar os alunos quando precisarem, monitorar sua produção, avaliando-os a fim de planejar as próximas atividades adequadas às suas necessidades e dificuldades. O autor também chama a atenção para os fatores psicológicos da sala de aula, aos quais o professor deve estar atento para proporcionar maiores oportunidades cooperativas entre alunos e entre

alunos e professor, já que durante a interação podem surgir oportunidades de expressão das individualidades, consideradas relevantes para o processo. O professor também pode assumir o papel de co-comunicador, o que é importante, pois, além de fonte de insumo, neste papel o professor se coloca em uma posição mais próxima dos alunos, ajudando-os a quebrar barreiras e a tensão entre eles e, assim, sentirem-se mais seguros emocionalmente.

O modelo metodológico que Littlewood propõe é aquele no qual atividades comunicativas são realizadas após atividades pré-comunicativas, ou seja, primeiramente os alunos são expostos a elementos de conhecimento ou habilidades comunicativas isoladamente, com o objetivo de controlar o sistema lingüístico com fluência e produzir a língua de forma adequada e aceitável, mas não por meio de atividades puramente estruturais, já que propõe que os fatos da comunicação e significação funcional sejam considerados. Já nas atividades comunicativas, situações são proporcionadas para que os alunos ativem o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades comunicativas como um todo, para a expressão de significados sociais e funcionais. De acordo com o autor, esse modelo serve para preparar o aluno para a comunicação real e deve progredir em direção ao segundo tipo de atividades, conforme o desenvolvimento do grupo de alunos.

O pensamento de Omaggio (1986) quanto à AC não difere dos acima citados. Esta autora acredita que os alunos precisam ser motivados a expressar significados na língua alvo desde o início do processo de aprendizagem e, para isso, a interação comunicativa deve ser promovida entre os alunos por meio de trabalhos em pares ou em grupos, mesmo que no início do curso essa seja uma prática interacional mais estruturada e monitorada. Omaggio, assim como Widdowson (1979), também considera a importância da apresentação de materiais autênticos para os alunos, mas, ao contrário deste, considera que a precisão lingüística deve ser promovida desde o início.

Concordo com Omaggio quanto à promoção da precisão lingüística desde os primeiros estágios de um curso de línguas, porém, devemos levar em conta, principalmente, o objetivo e o interesse de cada aluno em produzir estruturas gramaticalmente corretas. Há alunos que se preocupam constantemente com os tipos de estruturas que produzem, há alunos que não se importam tanto com o modo como dizem, mas com os seus objetivos comunicativos. Também devemos pensar que há momentos de uma aula em que o foco da aprendizagem está na comunicação e outros momentos em que o foco está na forma. Assim, é desejável que o professor seja sensível quanto aos objetivos pessoais de seus alunos e aos momentos de

aprendizagem de sala de aula para enfatizar a precisão lingüística no processo ensino-aprendizagem.

Relacionado a este aspecto, Almeida Filho (1993) afirma que a ênfase do ensino-aprendizagem deve estar mais no significado do que na estrutura da língua, mas não retira a importância do ensino da gramática, visto sua definição de competência comunicativa, citada anteriormente.

Almeida Filho menciona que o foco está no significado quando os alunos reconhecem nas práticas aquilo que faz sentido para suas vidas no presente, ou fará no futuro:

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo em ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (Almeida Filho, 1993, p. 36).

Para isto, propõe-se que os materiais utilizados pelo professor e seus procedimentos em sala de aula incentivem o aluno a pensar e a interagir na língua-alvo, sentido-se livre para expressar aquilo que deseja ou precisa durante a interação, que por sua vez, precisa ser proporcionada por meio de trabalhos em pares ou em pequenos grupos.

Quanto à natureza da interação na sala de aula, vemos que vários autores propõem que a interação seja proporcionada de forma o mais semelhante possível de contextos do mundo real onde os alunos pretendem usar a língua alvo. Seedhouse (1996), no entanto, nos alerta para a natureza do próprio contexto de sala de aula em que a interação se insere dizendo que, nos termos precisos da Sociolingüística, a interação da sala de aula nunca será como a interação natural de qualquer contexto fora dali, pois este é um local específico onde professores e alunos assumem papéis relacionados a valores pré-estabelecidos cultural e socialmente que influenciam seus comportamentos interacionais, sendo estes geralmente mais controlados pela relação de poder entre professor e alunos, e quanto a isso, concordo com o autor.

Argumentos que justificam a afirmação de Seedhouse (op.cit.) são que, na sala de aula, as formas lingüísticas e os padrões de interação estão sujeitos à avaliação do professor; a língua é tanto o meio quanto o objetivo da instrução. Assim, a produção dos alunos sempre estará, de alguma forma, ligada aos propósitos pedagógicos do professor, caracterizando, de uma forma ou de outra, um discurso controlado.

Breen e Candlin (1980) também já haviam discutido essa questão e chegaram à conclusão de que a sala de aula deve ser entendida como um contexto único. Porém, sendo entendida como o lugar que é, um fórum para debates e reflexões, a interação construída ali será tão autêntica quanto um bate papo sobre as condições climáticas na fila do ônibus, ou um desabafo dos problemas com um amigo na mesa de um bar.

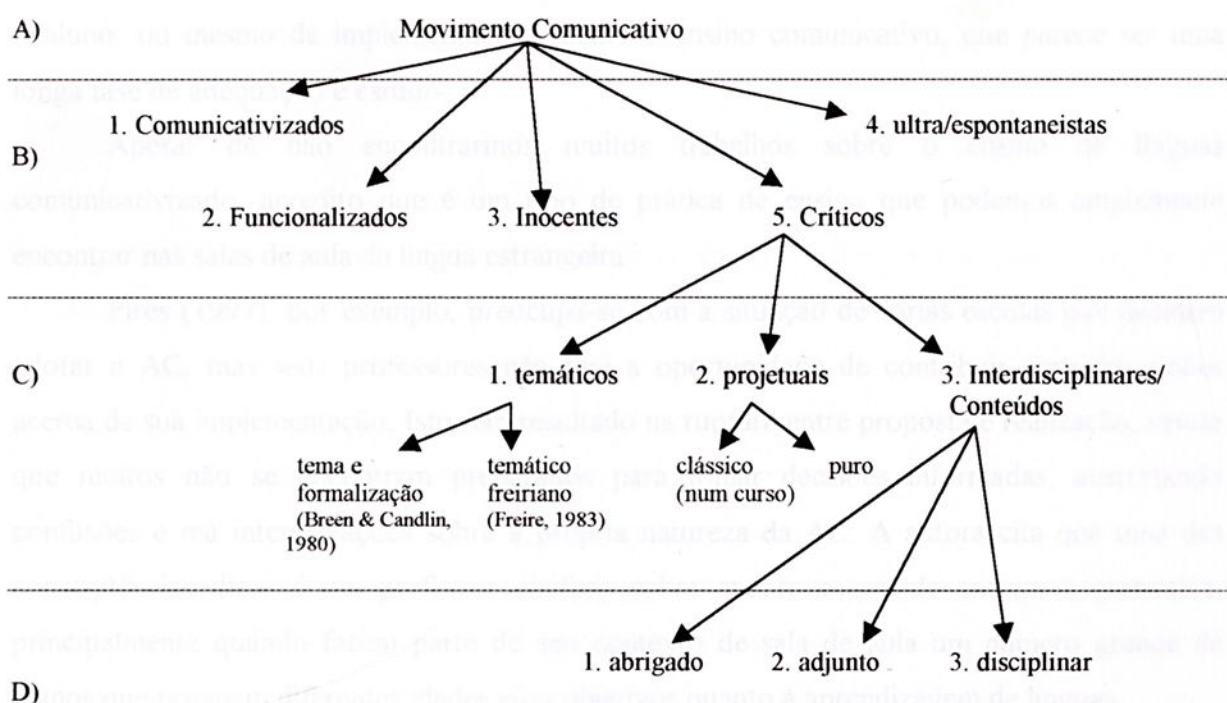
Algumas críticas mais contundentes sobre a AC vêm de Medgyes (1996), principalmente quanto aos novos papéis do professor no processo ensino-aprendizagem, dizendo que é tarefa para super-herói, já que propõe-se que assuma vários papéis em sala de aula. Além disso, enfatiza a vaguidade da teoria.

Larsen-Freeman (1993, 1999) também critica a AC quanto à falta de precisão de conceitos, principalmente os relacionados aos papéis do professor e alunos em sala de aula. Para a autora, os conceitos são vagos e, portanto, estão sujeitos a interpretações diversas, além de serem idealizados pelos autores, partindo de como pressupõem a ação em sala de aula. Entretanto, reservo as críticas aos métodos e abordagens para serem apresentadas e discutidas com maior cuidado após as vertentes da AC, na seção “Da Teoria Para a Prática”.

Após ter resumido o pensamento de alguns dos principais autores sobre a AC, apresentarei, a seguir, pesquisas sobre as possibilidades de implementação da AC na sala de aula, mostrando, então, algumas realizações práticas das propostas teóricas acima mencionadas.

1.5.3 DIFERENTES VERTENTES DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Bizon (1994) apresenta um diagrama que ilustra a difração do Movimento Comunicativo em suas mais diversas materializações até então realizadas. Tal diagrama será tomado como ponto de partida para a discussão que aqui proponho.



Difração do Movimento Comunicativo
em suas Diversas Tendências Contemporâneas
(Baghin, DCM, Bizon, A.C.C., Ferrari,
L.L. & Almeida Filho, J.C.P, 1994;
Apud Bizon, 1994, p. 60).

Segundo a autora, o nível A é o mais amplo e abstrato e refere-se à Abordagem Comunicativa conforme suas principais teorias embasadoras discutidas anteriormente. Já no nível B, temos algumas interpretações da AC que também se subdividem em experimentações mais específicas nos níveis C e D. No nível B, temos:

B-1 Interpretação Comunicativizada

Esta é considerada como tentativas de vestir o ensino estrutural de línguas com uma roupagem comunicativa, ou seja, ainda que o currículo seja gramaticalmente estruturado, limitado a frases descontextualizadas e, às vezes, não sequenciadas, ou baseado em modelos e repetições, o professor realiza tentativas de implementação de uma nova maneira de ensinar, comunicativizada. Um exemplo disso é quando propicia algumas atividades em pares ou em grupos, ou assume uma postura mais informal na interação com os alunos buscando um clima afetivamente mais favorável em sala de aula, ainda que predominantemente centralizado, conforme descreveu Vieira-Abrahão (1996). Nessa manifestação, são utilizadas técnicas do ensino comunicativo, na tentativa de sair da rotina da sala de aula e trazer algo diferente para

o aluno, ou mesmo de implementar realmente o ensino comunicativo, que parece ser uma longa fase de adequação e estudo.

Apesar de não encontrarmos muitos trabalhos sobre o ensino de línguas comunicativizado, acredito que é um tipo de prática de ensino que podemos amplamente encontrar nas salas de aula de língua estrangeira.

Pires (1997), por exemplo, preocupa-se com a situação de várias escolas que decidem adotar a AC, mas seus professores não têm a oportunidade de contribuir com discussões acerca de sua implementação. Isto tem resultado na ruptura entre proposta e realização, vendo que muitos não se encontram preparados para tomar decisões informadas, acarretando confusões e má interpretações sobre a própria natureza da AC. A autora cita que uma das conseqüências disso é um professor confuso sobre quanto e quando ensinar a gramática, principalmente quando fazem parte de seu contexto de sala de aula um número grande de alunos que possuem diferentes idades e/ou objetivos quanto à aprendizagem de línguas.

Outra conseqüência citada é que muitos professores parecem estar inseguros sobre a seleção de atividades de um livro didático. Além disso, muitos ainda têm a idéia de que o livro deve ser ensinado página por página. Outros ignoram a gramática completamente, interpretando erroneamente as teorias da AC que consideram a gramática tão importante quanto qualquer outra habilidade comunicativa, como vimos anteriormente.

A partir de sua observação, Pires menciona duas versões gerais de Abordagem Comunicativa, a forte e a fraca:

A versão “fraca” enfatiza a importância de propor aos alunos oportunidades para usar a L2 com o objetivo de se comunicarem. A versão “forte” avança na proposta de que a língua se adquire pela comunicação, de forma que não é uma questão de simplesmente ativar um conhecimento já existente, mas de estimular o desenvolvimento do próprio sistema (Pires, 1997, p. 60).

Assim, a prática comunicativizada, sendo do tipo versão “fraca”, não entenderia a aprendizagem como processo essencialmente comunicativo e, por isso as oportunidades para que os alunos interajam significativamente aparecem, normalmente, em segundo plano.

B-2 Interpretação Funcionalizada

Esse entendimento de AC refere-se àquelas práticas que seguem a linha da primeira versão da AC, discutida anteriormente, proposta por Wilkins (1976), que, grosso modo, consiste na estruturação de um currículo para o ensino de línguas não mais baseado em estruturas gramaticais, mas em funções comunicativas que os alunos necessitam para poder realizar ações no mundo real.

B-3 Interpretação Inocente

Segundo Bizon (1994, p. 60), esta interpretação da AC toma como aspecto primordial para o processo de aprendizagem a interação e a negociação de significados, porém de uma maneira não planejada quanto à dimensão do discurso como forma de entender e problematizar o mundo de um ponto de vista histórico-crítico, sendo fruto de um trabalho como esse, situações comunicativas triviais.

Wilkins (1983), que atualiza a sua compreensão de abordagem, também alerta para esse problema, pois considera comum relacionar a idéia de comunicação somente à interação conversacional e, a partir daí, relacionar a AC à promoção da fala somente, esquecendo-se ou negligenciando o papel das outras habilidades comunicativas.

B-4 Interpretação Espontaneísta ou Ultra-Comunicativa

É uma interpretação da abordagem de que ser comunicativo consiste em ser espontâneo e, por isso, o planejamento de um curso seria desnecessário. Bizon (op.cit.) considera esse um tipo de interpretação equivocada. Concorro com Bizon, pois esse tipo de atitude vai contra a essência da própria abordagem, já que os objetivos dos aprendizes de como usar a língua alvo devem servir de ponto de partida para o trabalho do professor, sendo importantes para a preparação de materiais que auxiliem o desenvolvimento da aprendizagem.

B-5 Interpretação crítica

Os professores que se propõem a ensinar conforme esta interpretação preocupam-se com as reflexões teóricas acerca da abordagem e tomam o aluno como sujeito histórico, realizando seu trabalho a partir de suas necessidades e interesses. Bizon esclarece que o objetivo desse tipo de ensino é promover a aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e crítico. Essa tendência crítica tem como pressupostos teóricos básicos:

- considerar o aluno como central no processo de ensino/aprendizagem;
- objetivar o desenvolvimento intelectual do indivíduo considerando também seu aspecto afetivo;
- incentivar o desenvolvimento da responsabilidade do indivíduo e do grupo;
- procurar desenvolver a capacidade de aprender a aprender;
- trabalhar com conteúdos e atividades e tarefas de natureza comunicativa verossímil, selecionadas através da negociação com os aprendizes (Bizon, 1994, p. 50).

Dentro dessa perspectiva de AC, estão os tipos de ensino do nível C:

C-1 Ensino temático

Exemplos deste tipo de ensino são as implementações da proposta de Paulo Freire (1983 apud Bizon, 1994), que é o ensino da língua com base nas discussões sobre temas referentes à própria realidade do aprendiz, e da proposta de Breen e Candlin (1980) de conceber a sala de aula como um contexto social concreto e autêntico, que possui sua própria realidade, participantes e convenções discursivas específicas. Os autores propõem que a sala de aula seja entendida como um fórum para debate e reflexões sobre temas relacionados aos participantes desse contexto, bem como sobre a própria língua e o processo de aprendizagem, inclusive sobre as estruturas da língua.

O professor, nesse tipo de ensino, geralmente não adota um livro didático; ele elabora o material totalmente direcionado para o interesse dos alunos ou adapta materiais provenientes de diferentes fontes. As interações podem ser centralizadas no professor, interagindo com a sala como um todo, ou nos alunos trabalhando em pares ou em grupos simultaneamente.

Um estudo sobre a implementação deste tipo de ensino é o de Meneghini (2001), que obteve resultados positivos quanto ao desenvolvimento da aprendizagem no ensino de língua espanhola.

C-2 Ensino por meio de projetos/tarefas

Alguns entendem esse tipo de ensino como atividades suplementares, inseridas nas várias unidades de um curso, que consistem na elaboração de um trabalho projetual, geralmente ao final de cada unidade, como forma de produção dos alunos, individualmente ou em grupos - esta é a interpretação que Bizon (op.cit.) chama de "clássica". Uma outra linha de trabalho baseada em projetos ou tarefas, a "pura", que vem sendo amplamente difundida e implementada, é a tarefa como ponto de partida para todo o ensino da língua, em que o foco é a própria atividade a ser desenvolvida pelos alunos.

Alguns trabalhos de pesquisa foram realizados no Brasil com a proposta de investigar a viabilidade desse tipo de ensino. Barbirato (1999), que segue as definições de tarefa propostas por Nunan (1989), Breen (1987) e Prabhu (1987), (apud Barbirato, op.cit.), entende tarefas como atividades ou ações realizadas em sala de aula por meio da língua-alvo com objetivos que vão além da prática da língua pela própria língua. É desejável que a atenção do aluno não esteja voltada para a forma, mas para os significados do discurso durante a solução de problemas, elaboração de projetos ou mesmo simulações, envolvendo a sua capacidade analítica e esforço estruturado para a aprendizagem.

Os argumentos para a implementação desse tipo de trabalho pedagógico são que durante situações de comunicação fora da sala de aula, o foco dos participantes de uma interação, seja ela oral ou escrita, está na mensagem, e não no código. O uso de tarefas em sala de aula é uma prática comunicativa que permite que estratégias necessárias para a comunicação fora da sala de aula sejam também utilizadas nesse ambiente educacional.

De acordo com Barbirato (op.cit.), esse tipo de ensino tem como características principais o foco no significado e na aprendizagem interativa. Os alunos trabalham em pares, em grupos ou mesmo sozinhos, interagindo com os materiais, e o professor assume os papéis de facilitador, monitor, co-comunicador e conselheiro.

Por outro lado, Xavier (1999, p. 34), que também realizou uma pesquisa sobre ensino baseado em tarefas, propõe uma reconceitualização para o termo, dizendo que *as atividades com foco no significado podem coexistir com as atividades com foco na forma sem conflito de princípios*. Define o termo tarefa, com base em Candlin (1987 apud Xavier, 1999) como uma atividade que requer o envolvimento do aluno com o insumo na língua alvo, que pode ser oral

ou escrito e de natureza gramatical ou não, mas que tem a finalidade de promover a interação e a construção de significados por meio de compreensão, expressão e negociação. Deste ponto de vista, a tarefa pode também consistir em uma interação metacomunicativa, desde que, ressalta Xavier, a gramática seja contextualizada e promova reflexão.

Um ponto comum entre as duas perspectivas, que é extremamente relevante para este trabalho, é o lugar da interação nesse tipo de ensino, entendida como meio de construção de significados e aprendizagem.

C-3 Ensino Interdisciplinar/Conteúdo

Bizon (1994) implementou um tipo de ensino interdisciplinar com base nas idéias de Widdowson (1979), que propõe a utilização de conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar para o ensino de língua estrangeira como forma de proporcionar o uso comunicativo da linguagem (*use*) e não simplesmente a prática das formas da língua (*usage*). Apesar de muito semelhantes, a autora prefere utilizar o termo *interdisciplinar* em vez de *conteúdos*, ao dizer que o termo conteúdo pode levar à interpretação de curso conteudístico, como sendo uma listagem de itens isolados, tratados de forma superficial, ou que pode ser entendido como a abordagem de temas sob a perspectiva de cada uma das disciplinas do currículo. Além do mais, a gramática foi considerada como o “legítimo” conteúdo de um curso de línguas por muito tempo, e ainda é considerada na concepção de alguns. Para evitar interpretações como as mencionadas no parágrafo anterior, a autora prefere o uso do termo interdisciplinar.

O Ensino Disciplinar mencionado no diagrama, por sua vez, é um termo proposto também por Bizon (op.cit.), que o define como uma sub-tendência do ensino interdisciplinar. A autora justifica o termo disciplinar por adotar o conteúdo de uma única disciplina gerenciadora para o ensino da língua alvo, que pode facilitar para o aprendiz criar constantemente ligações de um tópico com outro, conforme o andamento dos dois cursos. Sua intenção é tratar os tópicos de maneira aprofundada, dando continuidade nos assuntos e nas tarefas, de uma aula para outra.

No entanto, a diferenciação do ensino de conteúdos e interdisciplinar depende das interpretações de cada leitor. O importante é que em ambos a aprendizagem não é entendida como um meio passivo de recepção de conceitos.



A literatura propõe que esses tipos de ensino, o interdisciplinar e de conteúdos, abordem nas aulas de línguas, assuntos que resgatem o conhecimento prévio do aprendiz, motivando-o para a aprendizagem por promover interações significativas e relevantes, usando a língua de forma autêntica e contextualizada.

Sob essa interpretação da Abordagem Comunicativa, destaca-se o ensino de línguas com fins específicos, ou ensino instrumental, que se caracteriza pela elaboração de materiais a partir do levantamento e análise das necessidades funcionais dos aprendizes. Esses tipos de cursos são geralmente oferecidos dentro de universidades ou empresas para aquelas pessoas que têm uma necessidade imediata de uso da língua para propósitos específicos.

Outros exemplos são programas de imersão oferecidos nos países da língua alvo. Encaixa-se aí a Instrução Abrigada, que é um curso de conteúdos oferecido pela escola ou universidade onde o aprendiz normalmente estuda. Para a sua realização, grupos de não-nativos são separados dos alunos nativos para estudarem conteúdos na língua alvo como segunda-língua, com a finalidade de reduzirem a situação de alta-ansiedade que enfrentam em conjunto com os falantes nativos na mesma sala de aula e, dessa forma, estarem “protegidos”. Essas aulas separadas acontecem no decorrer do ano letivo normal e parece que as situações interacionais tendem a ser centralizadas no professor, já que pede-se que seja falante nativo da língua e especializado no conteúdo da disciplina, levando-nos a inferir que um de seus papéis em sala de aula pode ser o de fonte de insumo e/ou “transmissor” de conhecimentos.

Outro forma, o Modelo Adjunto de Instrução consiste em dois cursos interligados: um da língua alvo e outro de conteúdos. Os dois cursos compartilham o mesmo conteúdo-base e os aprendizes são separados dos falantes nativos na aula de língua, como uma forma de complementar a sua aprendizagem em ambas as suas necessidades: comunicativa e acadêmica.

Conforme descreve Bizon (op.cit.), este último parece ter uma característica interacional mais descentralizada do professor, em comparação com a Instrução Abrigada, por ser realizado em forma de discussões e debates.

Após ter resumido as teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas e algumas possibilidades de implementação, apresento, a seguir, algumas discussões sobre a sua realização na prática da sala de aula, assim como fatores contextuais que possam influenciar essa realização.

1.6 DA TEORIA PARA A PRÁTICA

Nas seções anteriores, foram resumidas teorias sobre diferentes concepções de linguagem, ensino e aprendizagem de línguas encontradas na literatura. Kumaradivelu (2001) advoga que implementar essas teorias, exatamente como estão escritas, seria uma abordagem *top-down* de ensino, a partir de uma leitura unidirecional, que não considera o conhecimento prévio dos professores para a interpretação dos textos da Linguística Aplicada-Ensino de Línguas. Esse tipo de leitura, segundo o autor, pode até mesmo ser entendido como uma forma de “transmissão” de conhecimentos, quando o professor não é considerado um indivíduo em sua complexidade humana, mas sim uma “tábula rasa” que recebe os conhecimentos “transmitidos” pelos autores através de seus textos, aplicando-os em sala de aula exatamente de acordo com o que foi escrito.

Williams (2001) propõe que essas teorias sejam consideradas públicas, pois são abstratas e idealizadas pelos autores, porque são generalizadoras e independentes de contextos específicos, das diferentes salas de aula onde o processo ensino-aprendizagem realmente ocorre. De acordo com Enright e McCloskey (1985), nessas teorias subjazem visões estereotipadas do que seria uma “boa” sala de aula, assim como de professor e alunos idealizados, que são geralmente os das escolas públicas anglo-americanas, que fazem parte do contexto sociocultural em que grande parte das teorias foi construída.

Argumenta-se, dessa forma, que muita importância tem sido conferida ao que os teóricos da área propõem como a maneira apropriada para a realização do processo ensino-aprendizagem e, em contrapartida, pouco se tem considerado as teorias particulares que os professores constroem a partir de sua formação e experiências vividas como aprendizes e professores de línguas.

Essa pode ser a razão do descontentamento presenciado em relação às abordagens e métodos de ensino propostos pela literatura, que se manifesta por incongruências entre o que as teorias propõem e o que realmente ocorre na sala de aula. Esse descontentamento parece ter duas faces: dificuldades na implementação do que é dito na literatura e dificuldades na obtenção dos resultados prometidos, como mostram os trabalhos de Amadeu-Sabino (1994), Vieira-Abrahão (1996), Almeida-Filho (1999), Blatyta (1999), entre outros.

A partir desse descontentamento, surge uma discussão no cenário da Linguística Aplicada sobre o que pode ser entendido por metodologia apropriada.



Quanto a isso, Larsen-Freeman (1993) diz que o desânimo em relação aos métodos ocorre porque não se tem considerado a relação entre pensamento e ação como algo fundamental durante a implementação de qualquer abordagem. Para a autora, não há problema algum com as abordagens ou métodos de ensino em si. Recomenda que estes sejam vistos como um conjunto de procedimentos didáticos organizados coerentemente, conforme a integração entre os pressupostos sobre o processo ensino-aprendizagem e a ação em sala de aula, do ponto de vista do próprio autor, conforme entende, ou idealiza um contexto social.

Como foi citado anteriormente, na seção da Sociolingüística Interacional, um contexto se constrói a partir de uma situação social e não é algo generalizável, mas sim depende de um conjunto de fatores específicos presentes no momento em que os participantes interagem, sendo alguns desses fatores, os próprios participantes, o cenário, e fatores socioculturais mais amplos que não podem ser transferidos integralmente de um lugar para o outro.

A autora propõe que um método ou uma abordagem sejam entendidos, pelas razões citadas acima, como um modelo de ensino-aprendizagem socialmente construído, visto como um produto de forças culturais, econômicas e políticas particulares que também não pode ser transferido de um contexto para outro, permanecendo intacto. Dessa forma, adequações aos contextos são desejáveis ao implementarmos qualquer abordagem, em vez de as considerarmos “intactos pacotes de fórmulas” de ensino prontos para a prática.

Visto o que foi exposto, a inovação da prática da sala de aula – da adoção de uma nova técnica ou livro didático até a implementação de um novo currículo – será acomodada dentro dos esquemas de princípios de ensino do próprio professor.

Ensinar é uma tarefa difícil e complexa pois, de acordo com Richards e Lockhart (1994), envolve tomadas de decisões por parte do professor: selecionar atividades, preparar os alunos, apresentar as atividades, perguntar, conduzir as atividades, avaliar os alunos, monitorar, remediar etc. Para entendermos como o professor lida com essas dimensões, é necessário examinarmos o que ele acredita, ou seja, suas crenças.

Breen et al. (2001), que falam sobre a significância do pensamento do professor para a pedagogia da língua, ressaltam que a pedagogia é altamente influenciada pelos esquemas teóricos que os professores constroem a partir de sua formação (ou “*training*”, na literatura anglo-americana) e de suas experiências, tanto como aprendizes desde a pré-escola, quanto durante a sua carreira como professores.

Um exemplo do que foi dito logo acima é o trabalho de Felix (1999), que realizou uma pesquisa sobre a renovação da prática de duas professoras em uma escola pública e pôde concluir que muito do que o professor faz em sala de aula e espera como comportamentos adequados de seus alunos vêm de suas crenças baseadas em suas experiências, principalmente enquanto aprendiz e o seu próprio modo de aprendizagem.

Outras pesquisas realizadas sobre a implementação de abordagens e renovação de práticas pedagógicas realizadas por Vieira-Abrahão (1996) e Blatyta (1999) revelam que a sensibilidade do professor em relação às especificidades contextuais de suas salas de aula pode fazer uma considerável diferença no processo ensino-aprendizagem.

Vieira-Abrahão (1996, 1999) observou o conflito entre as novas concepções de ensino-aprendizagem trazidas pelo professor para a sala de aula, buscando a renovação de sua prática, e os fatores contextuais que interagiam com o seu desejo de renovação, interferindo em suas decisões pedagógicas. Dentre esses fatores a autora menciona as dificuldades materiais e cobranças referentes à aula de línguas estrangeiras por parte dos alunos, colegas, diretor, família, e sociedade, assim como a abordagem de formação e prática do professor, sua competência aplicada, a abordagem de aprender dos alunos e suas expectativas com relação às aulas, e a abordagem do livro didático. A autora concluiu que esses fatores limitaram o trabalho do professor quanto ao seu desejo de implementar uma AC naquele contexto.

Blatyta (op.cit.), que também estudou professores que buscam renovar sua prática, na tentativa de assumir um posicionamento mais reflexivo-crítico ante ao processo, concluiu que faz-se necessário um processo de conscientização sobre as teorias particulares e talvez implícitas dos professores, considerando que elas influenciam diretamente todas as suas ações pedagógicas na sala de aula.

Van Lier (1988) propõe que a metodologia apropriada deve partir de uma visão moderada, ou seja, que entendamos uma abordagem, método, ou metodologia como um conjunto específico de princípios sobre o processo, agrupados de uma forma frouxa, em vez de pensarmos em pacotes prontos para a prática, que garantem resultados previsíveis de aprendizagem, se as regras por eles propostas forem seguidas, o que seria uma visão determinística. Do ponto de vista moderado, considera-se que o professor tem poder de escolha conforme a sua interpretação dos textos da literatura e do contexto social onde desenvolve o seu trabalho.

Mais recentemente, van Lier (1999, 2001) e Tudor (2001) denominam o tipo de ensino a partir de uma visão moderada como Abordagem Ecológica, propondo que o ensino seja entendido como um fenômeno emergente da dinâmica interacional de pessoas atuando dentro de contextos específicos. Dessa forma, o autor propõe que as decisões pedagógicas precisam se apoiar na análise crítica do contexto.

Van Lier (op.cit.) propõe que, na interação entre os aprendizes e o contexto em que estão inseridos (denominados pelo autor de “meio-ambiente” - *environment*, no inglês), surgem oportunidades de aprendizagem, as quais, baseado em Varela, Thompson e Rosch (1991; apud van Lier, 2001, p. 253), denomina *affordances*:

Affordances consistem em oportunidades para interação entre as características do meio ambiente relacionadas às capacidades sensomotoras dos animais. Em termos de aprendizagem de línguas, o meio ambiente está repleto de linguagem que proporciona oportunidades de aprendizagem para aprendizes ativos e participativos. O mundo lingüístico em que o aprendiz está inserido e engajado é repleto de demandas e restrições, oportunidades e limitações, convites e rejeições, permissões e proibições – em resumo, *affordances*¹⁰.

Desse ponto de vista, a metodologia ou método que o professor pretende adotar poderia ser entendida como um dos fatores contextuais interagindo nesse meio, e as técnicas e atividades propostas poderiam ou não ser interpretadas como oportunidades de aprendizagem pelos alunos, já que estes agem de acordo com as suas expectativas e objetivos quanto à aprendizagem, que podem ser diferentes para os diferentes alunos do grupo. Assim sendo, a metodologia não pode garantir, sozinha, resultados previsíveis, já que é apenas um dos vários fatores interagindo no contexto.

Devido a essas razões, Tudor (op.cit.) propõe que haja uma variedade de padrões interacionais, por meio de atividades diferenciadas, proporcionando a criação de oportunidades diferentes de aprendizagem. Assim, cada aluno poderá encontrar as que se encaixam em suas necessidades e preferências.

¹⁰ No original: *Affordances* consist in the opportunities for interaction that things in the environment possess relative to the sensorimotor capacities of the animal. In terms of language learning, the environment is full of language that provides opportunities for learning to the active, participating learner. The linguistic world that the learner has access, and in which she becomes actively engaged, is ‘full of demands and requirements, opportunities and limitations, rejections and invitations, enablements and constraints – in short, *affordances*.

Por essa razão, torna-se desejável que o professor entenda que o ponto de partida para a elaboração do currículo não são os métodos e as instruções que o “guia do professor” prescreve, mas sim, a análise crítica do contexto. Desse ponto de vista, terá liberdade para escolher entre as técnicas e procedimentos que os métodos propõem, à luz dos significados locais.

Visto que faz-se necessário entendermos que o professor deve ter liberdade de fazer diferente e que vários fatores influenciam nas escolhas que faz, surgem questões sobre quais são exatamente os fatores que influenciam esse “fazer” diferente do professor.

Alguns dos fatores mencionados anteriormente são as teorias particulares que os professores constroem ao longo de sua vida como aprendizes e professores de línguas, assim como a interpretação do contexto de sua sala de aula. Larsen-Freeman (op.cit) aponta as crenças dos professores e as necessidades dos alunos, o que os alunos e o professor esperam ser papéis sociais para eles apropriados, as demandas e restrições institucionais, as exigências da realidade da sala de aula e fatores relacionados a um contexto sócio-político-histórico-cultural mais amplo.

Percebe-se que esses fatores podem ser dos mais variados e complexos, e vêm sendo mencionados em várias pesquisas de uma forma geral e, talvez até mesmo, não sistemática.

A partir dessas considerações, proponho uma sistematização dos fatores contextuais que podem ser vistos como determinantes na tomada de decisões do professor, seguindo a proposta de Tudor (op.cit.) que também realizou esse tipo de estudo e que os dividiu em dois grupos amplos: fatores contextuais pragmáticos e fatores contextuais mentais, que serão usados na classificação abaixo.

Porém, vale lembrar que os fatores contextuais são múltiplos e complexos, além de interagirem, o que dificulta a sua delimitação. É tarefa difícil listar todas as especificidades contextuais que podem ser encontradas nos mais variados contextos de sala de aula, definindo sua natureza, já que cada contexto é único e os seus significados são construídos internamente, não sendo passíveis de generalização. A sistematização que proponho partirá de fatores mais amplos e gerais, entendendo que cada um deles assume valores e identidades particulares quando verificados na realidade da sala de aula.

1.6.1 FATORES CONTEXTUAIS PRAGMÁTICOS

De acordo com Tudor (op.cit.), os fatores pragmáticos influenciam as ações e interações em sala de aula por estarem direta ou indiretamente relacionados ao que ocorre ali. Esses fatores são observáveis e por isso são, geralmente, mais acessíveis de serem analisados em comparação com os fatores mentais.

Dos fatores pragmáticos mencionados pelo autor, encontram-se, de uma forma geral, fatores relacionados ao cenário da situação social, como por exemplo, o tamanho da sala de aula, o número de alunos, os recursos pedagógicos disponíveis, o horário das aulas, a duração das aulas, o local da sala de aula, o nível de treinamento do professor, seu salário, seu status na sociedade, seu papel na tomada de decisões na instituição, a influência de outros agentes, como patrocinadores, autoridades educacionais etc.

O tamanho da sala de aula pode influenciar a dinâmica interacional. Por exemplo, em uma sala pequena onde o número de alunos é grande havendo pouco espaço para movimentação dos participantes, a disposição dos alunos para atividades em grupos e a circulação do professor monitorando-os é dificultada. Por outro lado, em uma sala muito grande a participação dos alunos que se encontram mais distantes do professor pode ser influenciada. Tudor (op.cit.) relata uma pesquisa realizada no Paquistão, onde o grupo de alunos era numeroso, assim como o tamanho da sala, e, quando o professor propunha interações centralizadas em si, que eram predominantes, formava-se uma “zona de ação” ao seu redor pelos alunos que sentavam-se nas primeiras fileiras. O autor relata que os alunos que se sentavam no fundo da sala tinham dificuldades em entender o que o professor estava dizendo, assim como enxergar o que escrevia na lousa e, por isso, dispersavam-se mais facilmente.

Portanto, o número de alunos é fator relevante para o planejamento e para as ações do professor, pelo que foi dito acima. Numa sala menor, o professor tem mais condições de monitorar o trabalho de seus alunos, de assisti-los em suas necessidades ou dificuldades, assim como de interagir com cada um deles. Um grupo numeroso de alunos parece dificultar a interação professor-aluno, podendo promover distanciamento social, influenciando na interação.

Ainda sobre a sala de aula, também relacionado ao número de alunos, o número de carteiras disponíveis é algo que vale ser mencionado, assim como o seu modelo e a disposição



em que se encontram. Em salas de aula onde carteiras são leves e onde existe espaço suficiente, a organização e reorganização de vários tipos de configurações interacionais podem ser facilitadas, ao contrário de um local onde as carteiras são pesadas, ou estão fixas no piso, no caso de um auditório, por exemplo, quando a locomoção dos alunos, para formarem grupos, torna-se praticamente impossível, influenciando a dinâmica interacional.

O local da sala de aula se faz relevante no sentido de privacidade e de poluição sonora. Em uma sala de aula onde o barulho externo é perceptível, os alunos podem ter problemas em entender o que o professor ou os outros colegas estão dizendo, assim como o próprio barulho das conversas da sala de aula pode causar perturbações a outras salas de aula próximas, bibliotecas, setores administrativos de uma escola, ou até mesmo outras dependências que podem não estar relacionadas diretamente à escola, como, por exemplo, uma creche, ou um hospital.

Dos horários das aulas e sua duração, é importante que se considere o período do dia em que as aulas ocorrem e as condições climáticas locais, por exemplo o excessivo calor dos países tropicais pode influenciar o desempenho dos alunos durante aulas que ocorrem logo após o almoço, quando eles poderão se sentir sonolentos e cansados. Da mesma forma, os grupos noturnos podem sentir o cansaço acumulado por um dia cheio de atividades de estudo ou trabalho. A duração das aulas também influencia no formato da lição. Aulas muito curtas podem limitar o trabalho do professor quanto a propostas de atividades, influenciando-o a não selecionar atividades muito complexas que necessitem de um tempo maior. Igualmente, aulas mais longas podem influenciar a dinâmica da sala no sentido de que várias lições poderão ser trabalhadas durante uma mesma aula.

Os recursos pedagógicos também podem ser os mais variados e influenciar de várias maneiras. O acesso dos alunos aos livros didáticos, por exemplo, pode ser limitado quando o número não é suficiente para todos, tendo o professor que adaptar atividades baseadas em livros para que sejam desenvolvidas em conjunto, quando pares ou grupos de alunos compartilham um mesmo livro. As razões para adoção do livro didático podem ser, também, pragmáticas quando um livro é pré-estabelecido pela escola ou departamento.

Em uma sala de aula onde somente existem lousa e giz, as atividades propostas podem ser muito diferentes daquelas onde há equipamentos de áudio e vídeo, computador com recursos de multimídia, projetores e retroprojetores, fones de ouvido para atividades de compreensão auditiva, laboratórios de idiomas etc. Os recursos pedagógicos podem

influenciar, bem como limitar, os tipos de atividades que o professor propõe, assim como o acesso e o conhecimento do professor para utilizar recursos. É fato que em muitas instituições de ensino, recursos como computadores, internet, entre outros, encontram-se à disposição dos professores, mas não são utilizados com frequência devido à falta de conhecimento sobre o seu funcionamento ou sobre a maneira de utilizá-los como uma ferramenta pedagógica.

Daí surge mais um fator pragmático a ser comentado: o nível de formação (ou “treinamento”) do professor. Alguns professores têm acesso a boas universidades, cursos de formação e desenvolvimento, congressos e encontros, com mais facilidade do que outros. O que pode influenciar este acesso é a localização de sua cidade, o tamanho da cidade e as atividades que são ali promovidas, a facilidade de locomoção dos professores, que também são fatores pragmáticos. Porém, vale dizer que fatores mentais, como o nível de interesse do professor, influenciam muito no que diz respeito a sua formação.

Outras questões pragmáticas relacionadas ao professor são a sua competência lingüístico-comunicativa, a sua remuneração e o seu *status* na sociedade. Feimen-Nemser e Floden (1986) colocam a dificuldade do professor mal remunerado, que precisa de cargas horárias excessivas de aulas para poderem garantir renda suficiente às suas necessidades existenciais. Isto pode provocar, por exemplo, a redução do tempo de que dispõe para dedicar-se à prática pedagógica na confecção de materiais, em pesquisas sobre novos procedimentos ou técnicas de ensino, na correção de atividades realizadas por alunos, e acarretar desgaste físico. O seu *status* na sociedade se relaciona a recompensas extrínsecas que o professor pode obter dos próprios alunos, assim como da comunidade, o que pode influenciar na sua tomada de decisões a respeito de procedimentos pedagógicos e sua autonomia para isso, além de influenciar fatores mentais como sua motivação e dedicação ao trabalho.

Outros participantes podem influenciar direta ou indiretamente no contexto. Entre eles estão os diretores, coordenadores, patrocinadores, pais de alunos e a sociedade em geral. Existem escolas onde a proposta pedagógica é algo pré-estabelecido por um ou mais desses participantes. Assim, os professores têm pouco poder de escolha quanto às atividades interacionais e avaliação, devendo limitar-se às regras impostas. Da mesma forma, pais de alunos e a sociedade em geral podem influenciar no que se refere a resultados esperados de aprendizagem e de comportamentos durante as aulas, o que envolve culturas de aprender bem estabelecidas, causando problemas para o professor quando as suas propostas não interagem com o que é esperado por esse contexto sócio-cultural mais amplo.

Na tentativa de sistematização dos fatores pragmáticos, percebemos a dificuldade de delimitação de suas naturezas, visto que eles interagem, além de envolverem aspectos mentais. Porém, podemos dizer que foi possível abordá-los com a intenção de atribuir aos mesmos a devida importância quanto à sua influência na dinâmica da sala de aula e quanto à tomada de decisões dos professores.

Desenvolvendo a proposta reflexiva, segue abaixo a sistematização de fatores mentais que interagem com as ações da sala de aula.

1.6.2 FATORES CONTEXTUAIS MENTAIS

Diferentemente dos fatores pragmáticos, os fatores mentais não são diretamente observáveis, o que dificulta a delimitação de sua natureza. Todavia, é preciso entendermos que a prática pedagógica é fundamentalmente um processo mental que somente será efetiva se envolver os significados pessoais que cada participante do contexto constrói sobre o que ali acontece (Tudor, op.cit.).

A sala de aula é, sem dúvida, uma entidade pedagógica, mas está encravada em uma sociedade e cultura da qual ela faz parte. Então, precisa ser entendida com referência a um contexto mais amplo de crenças e expectativas para a cultura relevante. A forma como os participantes entendem a realidade da sala de aula é influenciada pela socialização, e pelos seus sistemas de crenças e valores.

Alguns desses participantes interagem no contexto da sala de aula diretamente, sendo eles o próprio professor e os alunos. Porém, como dito acima, fazendo a sala de aula parte de um mundo sociocultural mais amplo, deve ser entendida com referência a esse mundo em que está inserida. Assim, vários participantes que não estão presentes na sala de aula influenciam, mesmo que de uma forma indireta, o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, deve-se levar em consideração atitudes, sistema de crenças e expectativas sobre comportamentos e sobre o processo de ensino-aprendizagem encontradas também fora da sala de aula.

Para o estudo do sistema de crenças, Barcelos (1995) propõe o estudo das culturas de aprender e ensinar, considerando que o conceito de cultura é mais abrangente e engloba o sistema de crenças como conhecimentos partilhados pelos membros de uma comunidade.



Seguindo a definição de Feimen-Nemser e Floden (op.cit), as culturas de ensinar se constroem por meio da socialização do professor com outros educadores ao imitar modelos de ex-professores ou de colegas, ao discutir problemas e ao ler teorias sobre ensino-aprendizagem, assim como a partir do próprio professor, através de um processo de desenvolvimento pessoal. Quanto às culturas de aprender, Barcelos (op.cit.) diz que estas se constroem a partir de conhecimentos implícitos ou explícitos dos aprendizes, constituídos de crenças, mitos, pressupostos culturais, idéias sobre como aprender línguas.

A definição do conceito de crença que trago para esse estudo é o mesmo que Barcelos traz, apoiada em Wenden (1985 *apud* Barcelos, op.cit., p. 49): *opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de línguas*. Ressalta-se que Barcelos discorda de Wenden quanto à influência das crenças na maneira de agir dos aprendizes, já que acredita que a utilização de estratégias de aprendizagem pelos alunos também pode ser atribuída a outros fatores.

Além disso, assume-se que a investigação de crenças é uma tarefa difícil. Dá-se, predominantemente, por meio de relatos dos alunos, os quais podem dizer coisas que ouviram e sabem serem aceitáveis - querendo assumir a imagem de bons alunos - mas que pode não refletir, de fato, as suas crenças.

Da mesma forma, professores podem manifestar opiniões sobre o processo de ensino-aprendizagem que não condizem exatamente com as suas teorias particulares, simplesmente pela intenção de parecer coerente com as propostas metodológicas modernas que são amplamente difundidas, tornando-se “coqueluches”. Para Barcelos, tanto os alunos quanto os professores sofrem pressões para se adequarem ao que é considerado “certo” culturalmente, o que pode fazê-los omitir, em um relato, o que realmente acreditam quanto ao processo.

Por isso, Almeida Filho (1999) propõe que a pesquisa sobre as crenças dos professores e dos alunos se dê não somente pelos seus relatos, mas também pela investigação de suas atitudes e ações em sala de aula, considerando que estas refletem diretamente a abordagem de ensinar e aprender dos participantes.



1.6.2.1 O PROFESSOR

Do contexto imediato da sala de aula, destaca-se o professor. Foi mencionado anteriormente que o que acontece na sala de aula depende muito mais das interpretações que os professores realizam, a partir das propostas pedagógicas das teorias e dos materiais didáticos, do que daquilo que os próprios autores desses materiais propõem para a prática pedagógica. As interpretações dos professores são moldadas por suas teorias particulares, construídas a partir de um conjunto complexo de crenças, atitudes e percepções, ou seja, da sua própria abordagem de ensinar.

Para Almeida Filho (1993), a abordagem de ensinar de um professor é constituída por suas concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, sendo que essas concepções têm base em quatro competências: uma delas já foi mencionada anteriormente, pois parece ser uma questão mais pragmática do contexto do que propriamente mental, que é a competência lingüístico-comunicativa. Entre as outras competências que o autor cita, e que caracterizam-se como fatores mentais, estão a competência implícita, a competência aplicada e a competência profissional.

A competência implícita, considerada a mais básica de todas, é definida como um conjunto de intuições e crenças. De acordo com Richards e Lockhart (1994, p. 30 e 31), o sistema de crenças é construído a partir da experiência do professor enquanto aprendiz, de sua experiência prática sobre o que funciona melhor, de outras práticas pedagógicas bem estabelecidas, propostas por escolas ou instituições, de fatores de personalidade, de princípios provenientes de pesquisas sobre educação, e de princípios derivados de abordagens de ensino ou métodos. Esse sistema inclui crenças sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem, do ensino, do currículo, da profissão etc.

A cultura de ensinar, para Feimen-Nemser e Floden (1986) consiste nas crenças e no conhecimento que os professores compartilham sobre os modos apropriados de agir no trabalho assim como das recompensas que o trabalho pode oferecer. As culturas são delineadas pelos contextos de ensino, por isso pertencem a uma esfera sociocultural mais ampla. Não podem, portanto, ser uniformes ou generalizáveis. Cada professor pode ensinar de acordo com o que acredita em relação à cultura de ensinar sustentada por sua comunidade e de acordo com a sua identidade nessa comunidade, da qual não se despem facilmente quando estão em sala de aula. Além do mais, sua individualidade e suas filosofias pessoais

influenciam como definem os objetivos de aprendizagem, como agem e como interagem com as ações e atitudes dos outros participantes.

Da perspectiva sociolingüística, as identidades que os professores assumem em sala de aula são parcialmente resultados de sua projeção particular na interação, e parcialmente de sua relação social com os alunos e com os participantes de um contexto sociocultural mais amplo. A sala de aula não está dissociada do mundo onde o professor vive; pelo contrário, é parte dele. Por isso existem expectativas de como deve funcionar, seguindo uma moldura convencionada, ou *framework*, como disse Tudor (op.cit., p. 18). Então, o papel que o professor assume é construído a partir de aspectos de sua própria individualidade, assim como do contexto mental mais amplo.

Pelo contexto social mais amplo, alguns papéis podem ser pré-definidos pelo trabalho que a pessoa faz; outros papéis são construídos na interação. O papel que o professor assume depende do tipo de escola onde leciona, dos métodos de ensino que utiliza, da sua personalidade e de seu histórico sócio-cultural (Richards e Lockhart, 1994, p. 98). Papéis que refletem fatores institucionais são o de analista de necessidades dos alunos, planejador de currículo, conselheiro, orientador, membro de um time, pesquisador etc. Dos papéis relacionados aos métodos, depende do que cada um traz como pré-estabelecido para o prosseguimento das lições. Dos papéis relacionados à sua personalidade, depende de como se sente confortável. Os papéis não são únicos, eles podem ser combinados, mas entende-se que o professor não pode assumir todos ao mesmo tempo. Os papéis do professor também podem mudar no decorrer da aula: motivador, organizador, facilitador, gerenciador, controlador, transmissor.

Quanto mais consciência sobre o seu papel dentro e fora da sala de aula, sobre as suas teorias particulares a respeito de linguagem, ensino e aprendizagem, sobre suas intuições e suas crenças, assim como sobre sua capacidade de identificar suas origens, mais o professor terá desenvolvida a competência aplicada, mencionada por Almeida Filho (1993). Para o autor, a competência aplicada é o que o capacita a desenvolver a sua prática de ensino de acordo com o que sabe e acredita de forma consciente. Dessa forma o professor pode mapear os problemas que ocorrem em sala de aula para poder resolvê-los, baseado em suas teorias particulares, escolher procedimentos metodológicos conforme os seus objetivos, de uma maneira segura, bem como direcionar o seu trabalho para os objetivos dos alunos já que consegue explicar melhor os resultados que obtém.

Felix (1999) diz que se um professor busca aprimorar o seu conhecimento e crescimento profissional, ele pode ser capaz de sair do nível da intuição e das crenças, ou seja, da competência implícita, e atingir a competência aplicada.

A competência profissional que Almeida Filho (1993) menciona refere-se ao nível mais alto de consciência. O professor que possui essa competência desenvolvida é capaz de reconhecer sua importância social como educador, bem como seus deveres e seu potencial como agente transformador da comunidade onde vive.

Vieira-Abrahão (1999) diz que o desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativa, aplicada e profissional do professor está embasado na reflexão crítica, e pode tornar mais coerente e coesa a prática de sala de aula, já que é a ponte entre o pensamento e a ação. Um professor crítico, no sentido de Vieira-Abrahão (op.cit.), possivelmente terá criatividade e segurança necessárias para contornar fatores contextuais, tanto pragmáticos quanto mentais, que queiram confrontar-se com sua abordagem.

1.6.2.2 OS ALUNOS

Os alunos podem ser entendidos como fatores contextuais mentais no sentido de que possuem características subjetivas e sempre trazem consigo noções pré-concebidas sobre o que deve acontecer na sala de aula, as quais moldam os significados que eles constroem a partir do contexto de ensino-aprendizagem.

Dentre as características subjetivas estão a sua motivação para aprender a língua, a identificação com a cultura da língua alvo, os objetivos e necessidades, os interesses, a ansiedade e outros fatores psicológicos como, por exemplo, a timidez etc.

Já as noções pré-concebidas sobre o processo, de acordo com Richards e Lockhart (1994), constituem um sistema de crenças sobre: a natureza da língua; as quatro habilidades e a forma de desenvolvê-las; a maneira de ensinar - já que tiveram outros professores e construíram uma imagem do que é um bom ensino-; a aprendizagem e as estratégias que preferem; o comportamento apropriado para os participantes no contexto; o seu papel na sala de aula, suas próprias habilidades; e, por fim, os seus objetivos.

A partir de suas crenças, os alunos podem entender a relevância do que estão estudando e, assim, desejar interagir significativamente com as atividades propostas pelo professor. A aprendizagem depende, dessa forma, do desejo e do envolvimento ativo dos

alunos no processo, bem como de fatores afetivos e da natureza de suas atitudes, entendidos como necessidades subjetivas.

A individualidade de cada aluno quanto aos seus sistemas de crenças e personalidade reflete-se na forma como interage. Mas existe também um sistema de crenças partilhado, que é a cultura de aprender coletiva da comunidade onde vive, que pressupõe regras culturais para o comportamento dos alunos.

Segundo Barcelos (1995), a cultura de aprender é um conhecimento compatível com a idade e o nível sócio-econômico dos alunos. É também baseada em experiências educacionais anteriores, em leituras prévias, em contato com pessoas influentes e na socialização dessas experiências. Assim, as tradições educacionais da sociedade na qual os alunos cresceram e foram educados influenciam as expectativas e os comportamentos dos alunos de uma maneira geral. Por isso, é necessário explorar a tradição de ensino-aprendizagem da comunidade onde vivem.

Barcelos (op.cit.) que realizou um estudo sobre as crenças de alunos de língua inglesa em uma universidade do Brasil, obteve resultados que mostraram que os alunos acreditam que o professor é o maior responsável pela aprendizagem do aluno, o que parece ser claramente resultado de uma cultura tradicional de ensino centralizada no professor, uma cultura paternalista. Por essa razão, os alunos do seu contexto de investigação mostraram resistência à aprendizagem auto-orientada.

Além disso, a pesquisadora descobriu que os alunos acreditavam que a língua era facilmente aprendida no país onde é falada como língua materna, o que implica a ausência de esforço para a aprendizagem, que parece ser entendida como sinônimo de exposição ao insumo. Quanto aos conceitos de língua, os alunos revelaram uma visão estrutural, acreditando que a língua é sinônimo de acúmulo de vocabulário e estruturas, e que a língua alvo era melhor do que a própria língua materna, pois acreditavam que a primeira era mais fácil, assim como revelaram uma forte identificação com as culturas da língua alvo.

As crenças dos alunos podem ser modificadas, assim como as dos professores. Mas, para isso, de acordo com Barcelos (op.cit.), é preciso que os alunos tomem consciência delas e, principalmente, conheçam suas fontes, para que esse conhecimento se torne explícito e seja objeto de reflexão.

As crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem, porém não as determinam, já que outros fatores como a personalidade, objetivos quanto à aprendizagem,

habilidades pessoais etc. podem também influenciar o comportamento dos alunos e a sua atitude quanto à aprendizagem.

Da atitude dos alunos quanto à aprendizagem podemos mencionar as estratégias de aprendizagem, que são procedimentos mais específicos de realizar uma tarefa, e os estilos de aprendizagem, que são indicadores mais gerais sobre a abordagem de aprender dos alunos.

Estratégias de aprendizagem são procedimentos específicos que os alunos, ou aprendizes, utilizam para realizar atividades de aprendizagem específicas, por exemplo, a maneira particular que abordam um texto escrito para responder questões de múltipla escolha, ou como realizam uma atividade de compreensão auditiva etc.

Dentre os autores que pesquisam estratégias de aprendizagem, destaca-se Oxford (1990 apud Richards e Lockhart, 1994, p. 63), que define estratégias de aprendizagem como *ações específicas que os aprendizes realizam para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, divertida, direcionada, e transferível para novas situações*.¹¹ A autora identificou seis tipos gerais de estratégias de aprendizagem, que são: estratégias de memorização, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais.

Resumidamente, estratégias de memorização ajudam os alunos a memorizar, assim como a acessar informações armazenadas. As estratégias cognitivas relacionam-se à capacidade dos alunos em entenderem e produzirem a língua alvo. As estratégias de compensação permitem que os alunos se comuniquem, apesar de suas dificuldades ou competência lingüística insuficiente. As estratégias metacognitivas ajudam os alunos a controlar sua própria aprendizagem, por meio de organização, planejamento e avaliação. As estratégias afetivas relacionam-se ao controle que os alunos têm sobre suas características psicológicas como ansiedade, timidez, motivações, valores etc. e, finalmente, as estratégias sociais ajudam os alunos a interagirem com outras pessoas. Várias estratégias relacionam-se em cada um dos seis grupos. Porém, não serão abordadas com profundidade neste trabalho, por não constituírem o foco da pesquisa. Mesmo assim, considere relevante mencioná-las, já que são fatores contextuais mentais que podem influenciar a interação na sala de aula, principalmente o comportamento e atitude dos alunos.

Os alunos também possuem estilos cognitivos ou estilos de aprendizagem, que são definidos por Richards e Lockhart como a forma particular de abordar a aprendizagem e que

¹¹ No original: Specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, and more transferable to new situations.

estão intimamente relacionados ao tipo de personalidade. As atitudes dos alunos quanto à aprendizagem são entendidas como *comportamentos psicológicos e cognitivos característicos que servem como indicadores relativamente estáveis de como os aprendizes percebem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem*¹² (Richards e Lockhart, 1994, p. 59).

Os dois autores distinguem quatro tipos de estilos de aprendizagem que caracterizam tipos de aprendizes ou estilos cognitivos, baseados em Knowles (1982, apud Richards e Lockhart, op.cit): estilo de aprendizagem concreto, analítico, comunicativo e orientado pela autoridade.

Resumidamente, o estilo concreto de aprendizagem é típico de alunos que têm interesse imediato, que são objetivos e espontâneos, que gostam de se arriscar e de estar ativamente envolvidos no processo de aprendizagem. O tipo concreto que os autores mencionam se assemelha ao tipo de aprendizagem experiencial que Tudor (op.cit.) cita em seu trabalho. Já os alunos analíticos preferem solucionar problemas independentemente, assim como preferem apresentações lógicas e sistematizadas dos materiais. Os alunos analíticos são esforçados e, diferentemente dos concretos, temem o fracasso. Tudor menciona que os alunos adultos tendem a ser analíticos porque possuem uma certa quantidade de conhecimento acumulado e, eu acrescentaria, que vivenciaram tipos diferentes de experiências, distintamente das crianças, o que os tornam desejosos de analisar o que estão aprendendo ou querem aprender.

Richards e Lockhart (op.cit.) mencionam que os alunos comunicativos preferem uma abordagem mais social de aprendizagem, pois precisam da interação com o colega e com o professor para aprender efetivamente e, por último, os alunos orientados pela autoridade preferem o professor centralizado, como no tipo de ensino mais tradicional, explicando para os alunos, com clareza e objetividade, o que deve ser aprendido. Assim, os estilos de aprendizagem influenciam as preferências dos alunos quanto aos:

- tipos de atividades em sala de aula;
- comportamentos do professor;
- agrupamentos;
- aspectos da língua que precisarem ser enfatizados;
- modos sensoriais, como por exemplo, visual, auditivo, ou sinestésico;
- modos de aprender sozinho, fora da sala de aula.

¹² No original: characteristic cognitive and psychological behaviors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment.

Pelas razões citadas acima, a influência dos alunos na interação da sala de aula é relevante, podendo os alunos serem entendidos como fatores contextuais mentais, no que se refere às suas racionalidades, ou *rationalities*, como menciona Tudor (2001). Ou seja, diz respeito ao que trazem mentalmente para o contexto da sala de aula, em termos de crenças, expectativas, estilos e estratégias de aprendizagem, objetivos etc.

1.6.2.3 OS OUTROS PARTICIPANTES

Além dos membros da interação direta da sala de aula, podemos perceber que participantes pertencentes a um contexto sócio-cultural mais amplo também influenciam, mesmo que indiretamente, o que acontece ali dentro. Entre eles estão os autores dos livros didáticos, coordenadores ou diretores, pais de alunos, entidades fomentadoras, membros respeitados da comunidade etc.

Todo material didático traz princípios subjacentes sobre a natureza da linguagem e do processo ensino-aprendizagem que, normalmente, conforme Larsen-Freeman (1993, 1999) citada anteriormente, estão reunidos de uma forma coerente, segundo o modo como o próprio autor do material interpreta um contexto, relacionando suas teorias particulares à ação da sala de aula. Quando um professor adota qualquer material didático, que não foi escrito por ele, esses princípios subjacentes entram em sua sala de aula e podem influenciar a dinâmica e os padrões interacionais. A abordagem de ensino-aprendizagem pode coincidir com as abordagens dos alunos em alguns aspectos, assim como pode ser totalmente contrária ao que os alunos acreditam e esperam do processo.

Além disso, Tudor (op.cit.) nos lembra bem que os participantes entendem as propostas, como dito anteriormente, de formas diferentes, que às vezes podem ser também bem diferentes das intenções comunicativas do próprio autor do material e por isso, não se pode prever o que acontece na sala de aula somente com base no material didático, já que este deve ser entendido como um dos fatores que interagem no contexto, dentre tantos outros fatores.

Pais de alunos podem influenciar, quando solicitam que a instituição assuma certos papéis na sociedade ou quando agregam valores ao papel do professor e ao do material

didático. Um exemplo disso é quando solicitam que o livro didático seja cumprido dentro de um ano letivo e tecem julgamentos sobre o trabalho do professor com base em seu trabalho com o livro didático: o professor que não termina o livro dentro do prazo é por que “ficou enrolando”. É comum compararem, também, o progresso dos alunos ao andamento do trabalho com o livro didático, quando escutamos que uma turma está “mais adiantada” ou “atrasada” do que outra.

Outros participantes do contexto podem ser membros da sociedade em geral, pela própria cultura de ensinar e aprender predominante. Como foi dito anteriormente, isso é muito difícil de mapear, já que se constitui de expectativas e concepções que influenciam também o papel dos participantes do contexto, seus relacionamentos e regras de comportamentos adequados. Além disso, a cultura é dinâmica sendo construída e reconstruída conforme grupos diferentes interagem e conforme passam gerações e gerações. Os sistemas sociais evoluem e uma dialética pode emergir de seus subgrupos acarretando o desenvolvimento de novas idéias ou a retomada de valores tradicionais. Mas não podemos negar que valores são socialmente convencionados quanto aos comportamentos adequados e esperados para a sala de aula, o papel do ensino de línguas na escola pública, na escola particular, o papel do professor de línguas estrangeiras nos diferentes tipos de instituições etc.

Quanto à instituição, diretores, coordenadores e proprietários de escolas, estes podem influenciar de forma direta, pré-estabelecendo currículos e materiais, o que foi caracterizado como fatores também pragmáticos, mas, além disso, é importante olharmos, conforme sugere Tudor (op.cit.), para a “racionalidade” da instituição e avaliar como ela influencia a sala de aula. Outras pessoas podem também estar envolvidas no processo, como administradores, oficiais do governo e políticos.

Visto o número imenso dos fatores, tanto pragmáticos quanto mentais, que podem influenciar a construção da interação da sala de aula e a sua natureza complexa e de difícil delimitação, conclui-se que é praticamente impossível que um método ou uma abordagem combinem integralmente com o contexto em que se insere sem que nenhuma alteração ou adequação seja feita.

As teorias devem ser analisadas, assim como os contextos, para que o professor possa decidir o que é apropriado para seus alunos e viável como forma de trabalho pedagógico, vistas as restrições que o influenciam nas suas decisões.

Concluo o capítulo de Arcabouço Teórico, portanto, citando Prabhu (1990), quando afirma que não existe um método ideal. As especificidades contextuais e sua natureza complexa e dinâmica apontam que o bom ensino acontece quando o professor está engajado, envolvido com o processo de ensino-aprendizagem, conforme ele emerge da sua sala de aula, e não tentando implementar um método exatamente como o guia do professor sugere, mecanizando as suas ações, sem refletir sobre as peculiaridades de seu contexto. Prabhu define esse engajamento reflexivo do professor no contexto como “senso de plausibilidade”: o professor que tem engajado o seu “senso de plausibilidade” no processo, combate a rotina e a mecanização dos procedimentos pedagógicos e, dessa forma, promove o bom ensino.

Finalizada a parte de arcabouço teórico necessário para a realização deste estudo, segue o próximo capítulo do trabalho que se refere à metodologia científica, onde estão descritas a natureza da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o contexto e os procedimentos de análise dos dados.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO



2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste segundo capítulo, referente à metodologia do trabalho, apresento teorias que embasam a Abordagem Qualitativa de pesquisa, a qual adoto para a realização deste estudo. A seguir, defino a natureza específica da investigação, descrevo os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados, o contexto e, por fim, os procedimentos de análise dos dados.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Cada vez mais, na área da Linguística Aplicada, as investigações têm sido realizadas conforme a abordagem qualitativa de pesquisa, cuja metodologia favorece os que se propõem a estudar a história de vida das pessoas ou o seu comportamento diário, e que, normalmente, não se interessam por comprovar fatos ou hipóteses pré-formulados, mas sim em buscar um entendimento mais profundo dos fenômenos sociais.

A pesquisa qualitativa, a qual Erickson (1986) prefere chamar de interpretativa, compreende vários métodos de pesquisa, como, por exemplo, a etnografia, a pesquisa-ação, a pesquisa introspectiva etc., e, de acordo com vários autores, dentre eles Bogdan e Biklen (1982), Erickson (1986,1991) e Silverman (2000), há cinco características mais evidentes da pesquisa qualitativa, ou interpretativa.

Uma dessas características é que a pesquisa qualitativa é naturalística, isto é, o local onde os dados são coletados é onde os eventos ocorrem naturalmente. A coleta de dados se dá por meio do contato contínuo entre pesquisador e pesquisados, em lugares onde normalmente passam o tempo – salas de aula, cantinas, escritórios, ruas etc. O pesquisador é, então, o instrumento chave desta coleta, já que entra no mundo dos sujeitos, passa a conhecê-los e ganha a sua confiança. Assim, acredita-se que o comportamento humano é altamente influenciado pelo local, uma vez que o local é parte importante de um contexto interacional:

A palavra naturalística vem das abordagens ecológicas na biologia. Os pesquisadores entram e passam um tempo considerável nas escolas, famílias, bairros e outros locais aprendendo sobre questões educacionais (...) Os pesquisadores qualitativos vão para os locais específicos sob estudo porque eles estão preocupados com o *contexto*. Eles

acreditam que a ação pode ser mais bem compreendida se observada nos locais onde ocorre¹ (Bogdan e Biklen, 1982, p.4,5).

Outra importante característica é que a pesquisa qualitativa é, por definição, mais forte em longas narrativas descritivas do que em números e tabelas estatísticas. Uma vez coletados, os dados tomam a forma de palavras e imagens, são descritivos e minuciosos, já que, para o pesquisador, nada é trivial e tudo deve ser examinado em seus mais ricos e mínimos detalhes. Para isto, mantém-se um registro sistemático e extensivamente escrito de tudo o que pode ser ouvido e observado, e que esteja relacionado ao foco da pesquisa.

Já os dados numéricos são mais característicos de pesquisas quantitativas, pois, de acordo com os autores acima citados, os dados estatísticos, somente, não dão conta de toda a complexidade da ação e do pensamento humanos e são insuficientes para o entendimento dos fenômenos sociais, apesar de sua associação com dados descritivos ser, muitas vezes, enriquecedora.

A terceira característica da pesquisa qualitativa é a preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. Na pesquisa quantitativa, é comum o uso de técnicas de pré e pós teste com o intuito de demonstrar que algo se modificou. Por outro lado, na pesquisa qualitativa, métodos, principalmente os de observação, são utilizados para verificar como as mudanças ocorrem, como as atividades diárias, os procedimentos e as interações são organizados e como o significado é construído.

Outra característica é que esse tipo de pesquisa é indutivo, ou seja, para o pesquisador, as causas externas têm importância secundária. Não há procura por outros dados ou evidências fora daquilo que se está investigando, já que não há hipóteses a serem testadas. Quando inicia seu estudo de campo, o pesquisador traz consigo um ponto de vista teórico e um conjunto de perguntas. Porém, suas abstrações serão construídas durante o processo de coleta e análise dos dados:

Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. Não buscam dados ou evidências para comprovar ou refutar hipóteses que sustentam antes de iniciar o estudo; pelo

¹ No original: The Word *naturalistic* comes from ecological approaches in biology. Researchers enter and spend considerable time in schools, families, neighborhoods, and other locales learning about educational concerns (...) Qualitative researchers go to particular settings under study because they are concerned with *context*. They feel that action can best be understood when it is observed in the setting in which it occurs.

contrário, as abstrações são construídas conforme as informações que foram coletadas são analisadas² (Bogdan e Biklen, 1982, p.6).

A preocupação com o significado é a quinta e última característica. Há grande interesse em saber como pessoas diferentes constroem os significados em suas vidas. Para isto, o pesquisador tenta entrar no mundo conceitual dos participantes de sua pesquisa para, assim, poder entender melhor os significados que eles constroem em seu dia a dia, sobre as coisas, sobre os outros e sobre si próprios - como entendem o próprio comportamento, como pensam e como desenvolvem as perspectivas que possuem.

Nesse sentido, as idéias de muitos pesquisadores qualitativos refletem a Sociologia Fenomenológica, da seguinte forma:

Fenomenologistas acreditam que vários modos de interpretar experiências são válidos para cada um de nós por meio da interação com os outros, e que é o significado de nossas experiências que constitui a realidade³ (Bogdan e Biklen, 1982, p.23,24).

De acordo com os autores, percebe-se que, para os fenomenologistas, o significado das coisas é relativo e depende da interpretação que cada indivíduo faz de, e a partir de suas experiências, por meio da interação com os outros. Nesse ponto de vista, o significado é relativo também para o pesquisador, pois as conclusões que atinge em sua pesquisa não serão verdades transcendentais possíveis de serem verificadas fora do contexto pesquisado e passíveis de serem generalizadas. Pelo contrário, a pesquisa qualitativa é vista como uma interpretação particular da realidade.

O pesquisador acredita que as situações são complexas e que não há só uma verdade no mundo. Cada indivíduo entende o mundo de um ponto de vista diferente e, por isso, o seu objetivo está longe de passar julgamentos sobre o que é certo ou errado, ou testar hipóteses pré-formuladas.

² No original: Qualitative researchers tend to analyze their data inductively. They do not search out data or evidence to prove or disprove hypotheses they hold before entering the study; rather, the abstractions are built as the particulars that have been gathered are grouped together.

³ No original: Phenomenologists believe that multiple ways of interpreting experiences are available to each of us through interacting with others, and that it is the meaning of our experiences that constitutes reality.

2.2 A NATUREZA DESTA INVESTIGAÇÃO

Justifico a adequação da metodologia qualitativa ou interpretativa de pesquisa para o desenvolvimento dessa investigação, visto que suas cinco principais características, apresentadas acima, estão presentes nessa investigação, resumidamente, da seguinte forma:

- (i) Naturalismo: o local de coleta de dados foi predominantemente a sala de aula, que é onde as interações entre alunos e professor ocorrem naturalmente;
- (ii) Dados descritivos: os dados que foram coletados tomaram a forma de palavras, e não de números, pois serviram para descrever eventos presentes durante as interações e as perspectivas dos alunos, do professor e da pesquisadora. Porém, vale dizer que em alguns momentos desta pesquisa, o tratamento quantitativo de dados foi desejável;
- (iii) Interesse pelo processo: o processo se fez relevante nesta pesquisa, já que há preocupação em saber “como” o discurso de sala de aula era construído ao longo das interações;
- (iv) Indutivismo: não há nenhuma hipótese a ser testada nesta investigação, mas sim um ponto de vista teórico, que é o da Sociolinguística Interacional e o da Abordagem Comunicativa, e um conjunto de perguntas sobre os eventos que ocorrem durante a interação entre professor e alunos, que motivaram a pesquisadora a ir até a sala de aula e verificá-los;
- (v) Interesse pelo significado: há preocupação com os significados do discurso de sala de aula, principalmente as interpretações e construções daqueles que participam do discurso.

Dentre os métodos da pesquisa qualitativa, a mais adequada para os procedimentos de coleta e análise de dados da investigação aqui apresentada foi a etnografia escolar, o que qualifica essa investigação, portanto, como uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica.

O estudo etnográfico, segundo Erickson (1982, p.40), é apropriado quando o pesquisador busca descobrir: a) o que está acontecendo nas ações sociais que ocorrem em um lugar específico; b) o que essas ações significam para os indivíduos envolvidos; c) como os eventos estão organizados; e d) como esses eventos desse local estão relacionados com os eventos de outros lugares. Watson-Gegeo (1988) acrescenta que o objetivo do etnógrafo é proporcionar uma descrição e um relato explicatório-interpretativo do que as pessoas fazem em um local, o resultado de suas interações e o modo como entendem o que estão fazendo.

Para responder a estas questões, o etnógrafo realiza um extenso trabalho de observação de campo que, por ser de natureza qualitativa, não busca a comprovação de hipóteses pré-estabelecidas, mas sim o entendimento e o conhecimento da cultura do grupo de pessoas pesquisado. No entanto, a descrição que faz a partir de sua observação é deliberadamente guiada por um ponto de vista claro e definido, já que todo etnógrafo deve trazer para o campo uma perspectiva teórica e um conjunto de perguntas sobre o que espera encontrar (Erickson, 1984). Dessa forma, a descrição do que é observado envolve reflexão e senso crítico do pesquisador; sua perspectiva e suas perguntas poderão mudar conforme permanece em campo, tendo, porém, sempre uma idéia por onde começar.

Nos contextos educacionais, a pesquisa de natureza etnográfica nos permite, conforme nos diz Watson-Gegeo (1988) e Moita Lopes (1996), abordar tanto questões práticas quanto teóricas, pela sua proposta sistemática e detalhada dos processos interacionais da sala de aula. Também nos permite perceber a importância da cultura no ensino-aprendizagem de línguas, bem como as pressões sociais e institucionais que afetam as inovações institucionais. Erickson (1991) complementa essa idéia dizendo que os objetivos precisos são os de verificar e documentar os processos pelos quais os resultados de ensino e aprendizagem são produzidos:

Um dos principais propósitos da etnografia na pesquisa educacional é revelar o que está dentro das “caixas pretas” da vida cotidiana nos contextos educacionais por meio de identificação e documentação dos processos pelos quais os resultados educacionais são produzidos⁴ (Erickson, 1991, p.1).

Esses processos podem passar despercebidos, tanto para o pesquisador, quanto para professores e alunos, porque se tornam familiares e habituais com o passar do tempo, o que dificulta a percepção dos seus padrões. Dessa forma, surge a necessidade de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados que permitem um estudo minucioso dos processos que ocorrem durante os eventos interativos na sala de aula.

O estudo minucioso da interação, orientado etnograficamente, é o que Erickson chama de microanálise etnográfica, que é, em outras palavras, a análise minuciosa de dados obtidos a partir do trabalho de campo, com o fim de descrever o contexto pesquisado em seus mínimos detalhes,

⁴ No original: One of the main purposes of ethnography in educational research is to reveal what is inside the “black boxes” of ordinary life in educational settings by identifying and documenting the processes by which educational outcomes are produced.

e proporcionar informações precisas sobre o discurso e sobre o comportamento tanto verbal, quanto não-verbal, dos participantes nas interações face a face (Erickson, 1991, p.15).

Coerentemente com a pesquisa etnográfica escolar de Erickson, a investigação aqui apresentada tem como ponto de partida uma perspectiva teórica e um conjunto de perguntas sobre a interação em sala de aula, que norteou o seu desenvolvimento. A perspectiva teórica que trago para o campo é a da Sociolinguística Interacional e as teorias sobre as Abordagens de Ensino de Línguas. As perguntas de pesquisa são:

- 1) Como a interação é construída nas aulas de inglês de um professor que declara seguir os pressupostos teóricos de uma AC?
- 2) De que forma os elementos contextuais presentes nas situações sociais da sala de aula interferem na construção da interação?

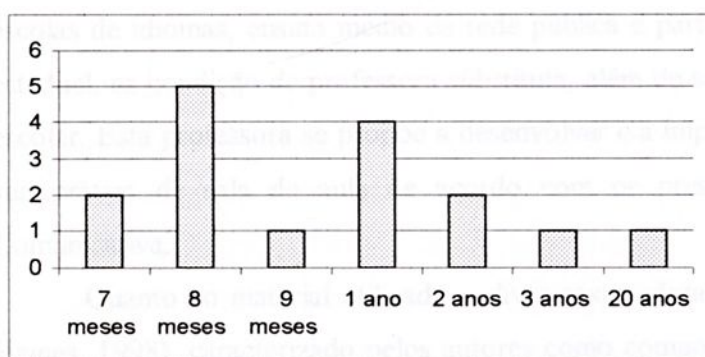
2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

O local é a sala de aula de uma professora de língua inglesa em um programa de difusão cultural, oferecido por uma universidade pública no interior do estado de São Paulo, sendo esta sala formada tanto por membros da comunidade interna da própria universidade, quanto da comunidade externa ao câmpus. Esse curso não faz parte de nenhuma grade curricular dos cursos de graduação em Letras. Trata-se, segundo informações do coordenador, de um benefício oferecido pela universidade para toda a comunidade da cidade em que está inserida.

A sala de aula era composta por vinte e oito alunos, no início do curso, e vinte e dois ao final, devido à desistência de seis alunos no decorrer do ano letivo. Os alunos encontravam-se há cinco meses desenvolvendo atividades de ensino-aprendizagem em nível básico na data de início da coleta de dados, no início do segundo semestre de 2002. As aulas eram semanais com duração aproximada de duas horas e meia (das 19:30 às 22:10), com uma pausa de dez a quinze minutos para intervalo. Todos os alunos são falantes de português como língua materna, são predominantemente estudantes universitários, portanto possuem o grau de escolaridade superior

incompleto. Alguns, porém, já haviam concluído o curso superior ou de pós-graduação. Os demais alunos que não mencionaram o estudo como atividade principal, são profissionais liberais.

Esses dados foram coletados por meio de um questionário inicial, o qual dezesseis alunos responderam. Os dados também mostraram que os alunos são todos adultos e predominantemente iniciantes no estudo da língua inglesa, tendo estudado anteriormente somente durante o ensino médio. Alguns alunos, porém, mencionaram ter estudado a língua inglesa em centros de línguas ou por meio de aulas particulares por períodos que variavam entre sete meses e vinte anos, conforme mostra o gráfico abaixo:



(Gráfico 1: Tempo de estudo de inglês pelos alunos no início da coleta)

No gráfico verifica-se que a maioria dos alunos menciona que estuda inglês entre sete meses e um ano, o que pode levar-nos a inferir que este período se refere ao curso que estavam realizando no programa de difusão, que teve início no primeiro semestre de 2002. Alguns alunos, por outro lado, mencionaram ter contato com a língua inglesa por mais tempo: dois alunos informaram que estudam inglês há dois anos, um aluno há três anos e um aluno há vinte anos, o que nos mostra uma sala que pode ser considerada heterogênea pelo desnível entre a suposta competência comunicativa dos alunos. Vale mencionar que nenhum teste de proficiência foi aplicado para avaliar esse desnível e, por isso, toda vez que for mencionado na pesquisa, terá como base as próprias informações dos alunos quando responderam aos questionários iniciais.

Devido ao diagnóstico do tempo em que os alunos estudavam inglês formalmente na data de início da coleta, o grupo de alunos foi subdividido em dois: o grupo dos alunos iniciantes, representado pelos que mencionaram estudar a língua entre sete meses a um ano, somando doze

alunos; e o grupo de alunos falso-iniciantes, que eram os alunos que mencionaram estudar inglês há mais de dois anos. Os falso-iniciantes contabilizaram quatro alunos. Essa distinção será relevante para a análise dos dados, para responder, principalmente, à segunda pergunta da pesquisa.

A professora é licenciada em Letras-Inglês por uma universidade pública do estado de São Paulo, realizou cursos de formação de professores na Inglaterra em três anos diferentes (1992, 1996 e 1998), cursou uma disciplina em nível de mestrado em Lingüística Aplicada – Ensino de Línguas (a saber, Abordagens do Ensino de Línguas, em 2000) e no momento da coleta de dados era aluna regular do curso de mestrado em Letras – Teoria da Literatura. Quanto às suas atividades pedagógicas, possui cerca de quatorze anos de experiência didática, incluindo escolas de idiomas, ensino médio da rede pública e particular e ensino superior em universidade estadual, na condição de professora substituta, além de ser bem conceituada pela sua comunidade escolar. Esta professora se propõe a desenvolver e a implementar seu planejamento pedagógico e sua prática de sala de aula de acordo com os pressupostos teóricos de uma Abordagem Comunicativa.

Quanto ao material utilizado, o livro texto adotado era o *True to Life - Starter* (Slater e Haines, 1998), caracterizado pelos autores como comunicativo, o qual era acompanhado de fitas cassete e de livro de exercícios. Todos os alunos possuíam um exemplar do livro do estudante e um do livro de exercícios.

2.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

De acordo com o que foi até aqui exposto, percebe-se que o contexto da pesquisa é complexo e deve ser registrado com detalhes para que os objetivos dessa investigação sejam atingidos. Portanto, o procedimento de coleta de dados mais adequado para o registro das interações na sala de aula foi a combinação entre a observação participativa e a gravação audiovisual:



- **Observação das Aulas**

Para tal, fui até o local onde as interações ocorrem naturalmente, que é a sala de aula, a fim de obter informações detalhadas sobre o contexto, que complementaram os dados obtidos por meio das gravações audiovisuais. Além disso, por meio da observação, pude perceber evidências que contribuíram para as decisões tomadas acerca da pesquisa e das próprias gravações audiovisuais (onde posicionar a filmadora, luz, microfones etc.).

A observação foi registrada por meio de notas de campo, escritas durante e, principalmente, após as observações, com o propósito de descrever o contexto observado, bem como reflexões, idéias e especulações sobre o mesmo.

- **Gravações Audiovisuais**

Este procedimento de coleta de dados foi de extrema importância porque permitiu o registro do comportamento tanto verbal quanto gestual dos alunos e do professor durante as aulas e, conseqüentemente, sua microanálise. Este procedimento também permitiu a revisão dos dados quantas vezes se fizeram necessárias, bem como o recurso de compensar a capacidade humana limitada de processamento de informação e descobrir, depois do ocorrido, novos aspectos e organizações que não haviam sido percebidos nas observações anteriores, evitando, assim, conclusões prematuras.

Para a realização dessas gravações, com base nas idéias de Erickson e Wilson (1982), foi utilizada uma câmera de vídeo posicionada sobre um tripé e colocada no fundo da sala de aula para que pudesse manter o maior número possível de participantes das interações em seu enquadramento. Todas as gravações foram categorizadas e uma aula foi selecionada como sendo representativa das ações e eventos mais recorrentes durante o semestre observado. Essa aula típica foi transcrita integralmente e foi elaborado um quadro sinótico, segundo a proposta de Erickson e Shultz (1998), com o propósito de visualizar melhor a seqüência e as mudanças dos eventos comunicativos, e de mapear o comportamento verbal e gestual do professor e dos alunos em uma linha de tempo (Anexo 15).

Além dos principais instrumentos e procedimentos de coleta de dados mencionados acima, dados adicionais foram coletados com o fim de enriquecer a análise, por meio de:



- **Diários da Pesquisadora**

O objetivo deste tipo de instrumento foi o de registrar o processo reflexivo da pesquisadora durante a evolução da investigação sobre as ações e significados do contexto de pesquisa, seguindo sugestões contidas em McDonough e McDonough (1997) e Burns (1999).

Os diários também serviram para ajudar na categorização das aulas gravadas e a seleção da aula típica, mencionada anteriormente.

- **Entrevistas Semi-Estruturadas (ou Informais) e Formais**

Realizei entrevistas com os alunos e com a professora com o propósito de registrar suas perspectivas sobre o ensino e aprendizagem de línguas. As entrevistas foram semi-estruturadas, conforme as sugestões contidas em Burns (1999), para que os entrevistados se sentissem à vontade para expressar seus pensamentos. Nesse tipo de entrevista não foi usado um questionário, mas sim um roteiro semi-estruturado, diferentemente da entrevista realizada com o coordenador do curso, que foi formal, seguindo um roteiro pré-estabelecido de questões a serem comentadas por ele. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

- **Sessões de Visionamento**

Realizei sessões de visionamento das filmagens juntamente com a professora. Este procedimento possibilitou o registro das interpretações e reflexões imediatas da professora sobre as suas ações e as dos seus alunos na sala de aula. Essas sessões foram integralmente registradas em áudio e posteriormente transcritas.

Para as sessões de visionamento, foi preparado um roteiro semi-estruturado de questões que haviam sido levantadas durante a análise da aula típica. A professora, que não havia assistido à gravação da aula típica anteriormente, respondia às questões levantadas pela pesquisadora e pausava a reprodução nos momentos em que desejava tecer algum comentário.

O texto integral das transcrições dessas sessões não foram trazidos em anexo, somente os excertos mais relevantes serão apresentados na triangulação dos dados no capítulo da análise.



- **Histórias de vida**

As sessões de histórias de vida com a professora tiveram o objetivo de mapear seu sistema de crenças e valores sobre o conteúdo e o processo de ensino-aprendizagem, já que este sistema é formado não só a partir de sua formação acadêmica e prática, mas também de sua experiência enquanto aprendiz. Para isto, foram marcados encontros com a professora fora do período das aulas, em que, por meio de um clima descontraído, a professora relatou seu passado enquanto aprendiz, não só de línguas, como também de aluna desde a pré-escola até a pós-graduação. As histórias de vida, num segundo momento, focalizaram a trajetória profissional da professora e, da mesma forma que as entrevistas, foram gravadas em áudio e transcritas integralmente.

Assim como o texto integral da transcrição das sessões de visionamento, as histórias de vida da professora não foram trazidas em anexo, com o propósito de poupar a professora quanto a informações particulares. Somente os excertos mais relevantes para a pesquisa serão apresentados na triangulação dos dados.

- **Inventário de crenças**

Foram aplicados inventários de crenças para que a professora e os alunos respondessem, na forma de questionários. O inventário de crenças da professora foi baseado em Johnson (1992, apud Richards e Lockhart, 1994) e o dos alunos foi baseado em Horwitz (1987, apud Richards e Lockhart, op.cit.), sendo ambos autorizados pelas respectivas autoras para que fossem utilizados e adaptados para o contexto aqui investigado. O objetivo deste instrumento foi o de obter dados que possibilitassem investigar como fatores mentais relacionados às crenças da professora e dos alunos influenciavam na interação da sala de aula (ver Anexos 5, 10 e 11).

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise, segundo Bogdan e Biklen (1982, p.157) é o processo de pesquisar sistematicamente e organizar os dados em busca de entendimento e apresentação desse entendimento. Analisar, dessa forma, envolve trabalhar com os dados, organizá-los, dividi-los, sintetizá-los, procurar padrões e decidir o que é importante e o que dizer para os outros.



Vale lembrar que utilizamos as gravações audiovisuais das aulas, as observações das aulas e os diários da pesquisadora, as entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, as seções de visionamento, as histórias de vida da professora e o inventário de crenças. Devido aos vários instrumentos de pesquisa e procedimentos de coleta de dados, foi possível ter uma visão cumulativa sobre o contexto e, assim como na trigonometria, triangulei o estado de verdade dos casos ao examinar em que pontos os dados diferentes intersectam, de acordo com Silverman (2000, p.98).

Para responder à primeira pergunta de pesquisa, considerei como dados primários as transcrições das aulas gravadas audiovisualmente, a partir das quais, por meio da microanálise etnográfica (Erickson, 1991) citada anteriormente, foram levantadas asserções sobre os eventos ocorridos durante as aulas. A partir do levantamento de asserções, busquei evidências confirmando-as nos dados provenientes dos outros procedimentos de coleta, como as entrevistas com a professora, as sessões de visionamento e os questionários, os quais considerei dados secundários.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, considerei como dados primários as entrevistas com a professora e os alunos, e como dados secundários, as histórias de vida da professora, os questionários da professora e dos alunos, a entrevista com o coordenador e os inventários de crenças da professora e dos alunos. Os dados foram triangulados com vistas a justificar as mesmas asserções levantadas na primeira pergunta de pesquisa, porém agora quanto a fatores contextuais. Explicarei com mais detalhes, o procedimento de análise dos dados no próximo capítulo do trabalho, que se refere à própria análise.

A triangulação foi também informada pela tradição científica da Sociolinguística Interacional, que propõe o estudo do uso da língua na interação social (Gumperz, 1992) e pelos pressupostos teóricos das Abordagens de Ensino de Línguas.

O procedimento de triangulação entre os dados e a perspectiva teórica serviu para combinar diferentes formas de olhar para um mesmo contexto e, conseqüentemente, para validar e dar credibilidade aos resultados.



Este capítulo destina-se à análise e discussão dos dados que foram orientadas pelas perguntas de pesquisa - já apresentadas nos capítulos dos Objetivos e da Metodologia - e pelas perspectivas teóricas da Sociolinguística Interacional e das Abordagens de Ensino e Aprendizagem de Línguas, discutidas no capítulo I deste trabalho, referente ao Arcabouço Teórico.

3.1 A CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO NA SALA DE AULA E O DISCURSO DA PROFESSORA

Primeira Pergunta de Pesquisa: Como a interação é construída nas aulas de inglês de um professor que declara seguir os pressupostos teóricos de uma AC?

Podemos entender esta pergunta por dois pólos. O primeiro refere-se à *como a interação é construída nas aulas de inglês*, o que implica as ações da professora e dos alunos na sala de aula durante a construção da interação. O foco de análise dos dados referente a este pólo da pergunta esteve primeiramente na prática de sala de aula da professora, por entender que a interação da sala de aula, apesar de ser co-construída pelo professor juntamente com os alunos, não é aleatória como a conversação em geral, e sim governada por regras, rotinas e convenções determinadas pelo contexto social em que o professor tem muito mais poder de escolha sobre os procedimentos interacionais do que os alunos (van Lier, 1988).

O segundo pólo desta primeira pergunta refere-se a *um professor que declara seguir os pressupostos teóricos de uma Abordagem Comunicativa* e, ao buscar para minha pesquisa um professor participante que *declara* seguir a referida abordagem, torna-se inquestionável a importância da investigação do seu discurso, ou seja, como entende as teorias das Abordagens de Ensino de Línguas e como entende o que acontece em sua sala de aula.

Com o objetivo de estudo da prática de sala de aula da professora, utilizei como dados as interações desse ambiente, registradas por meio das gravações audiovisuais, notas de campo e diários reflexivos da pesquisadora. Paralelamente, para o estudo do seu discurso, baseei-me em dados obtidos nos questionários, nas sessões de visionamento, e nas “manifestações espontâneas”

da professora. Estas manifestações geralmente ocorriam no início, no final ou mesmo durante as aulas, em momentos que a professora se aproximava da pesquisadora para tecer comentários sobre os eventos ocorridos durante as aulas ou durante o curso. Esses momentos não eram provocados pela pesquisadora, mas partiam da própria professora, que parecia sentir a necessidade de expressar suas preocupações ou angústias em relação ao seu próprio entendimento do processo de ensino-aprendizagem e à sua prática de ensino. O gráfico a seguir ilustra como a primeira pergunta de pesquisa foi respondida:



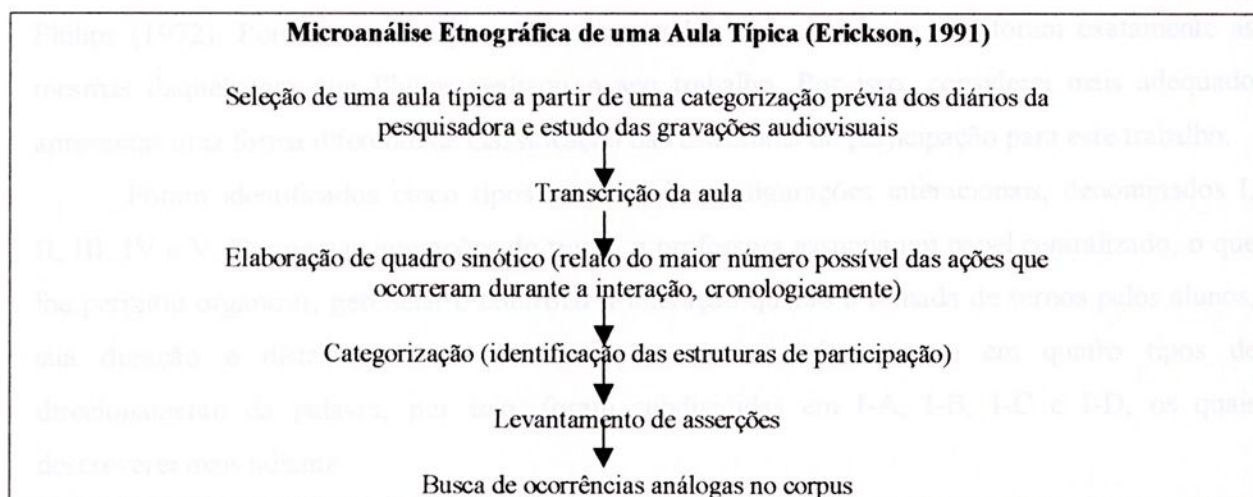
Tendo desmembrado a primeira pergunta de pesquisa em dois pólos, com a intenção de direcionar o meu olhar para os dados de uma forma mais bem orientada, apresentarei e descreverei, a seguir, a prática da sala de aula.

3.2 A PRÁTICA DE SALA DE AULA DA PROFESSORA

Como dito anteriormente, para o estudo da prática, ou seja, de uma visão mais ampla, utilizo as interações registradas por meio das gravações audiovisuais, notas de campo e diários reflexivos da pesquisadora, que tiveram, como sequência de análise, a seguinte ordem: a partir das notas de campo registradas durante as observações das aulas, fui capaz de confeccionar diários reflexivos subsequentes. Os diários foram categorizados, o que permitiu a seleção de uma aula para a realização de um estudo mais aprofundado. Essa aula, que teve duração aproximada de duas horas e meia, foi considerada típica porque apresentou as rotinas interacionais e as ações da professora e dos alunos mais recorrentes no período de coleta que, por sua vez, compreendeu doze aulas no semestre, totalizando cerca de trinta horas observadas.

O segundo passo para a análise foi a transcrição integral da aula considerada típica e, a seguir, foi possível elaborar, numa terceira etapa, um quadro sinótico (Anexo 15), apresentando a descrição, com o máximo de detalhes possível, de todas as ações da professora e dos alunos, tanto verbais quanto gestuais, em uma linha de tempo cronometrada, ilustrando os eventos mais importantes da aula, as pistas de contextualização e as estruturas de participação (Gumperz, 1992). A partir da análise das estruturas de participação presentes durante a aula, fui capaz de levantar asserções sobre a construção da interação, que foram comprovadas por meio da triangulação (Bogdan e Biklen, 1982; Erickson, 1991) de dados provenientes das interações das outras aulas registradas audiovisualmente que ilustravam ocorrências análogas àquelas que subsidiaram as asserções. Chamei este estudo detalhado da interação da sala de aula de microanálise etnográfica, conforme propõe Erickson (op.cit.).

O quadro a seguir mostra, de forma resumida, os passos seguidos durante a microanálise etnográfica:



Para este capítulo de análise, mostrarei as três últimas fases da Microanálise Etnográfica, já que as três primeiras (seleção de uma aula típica, transcrição e elaboração de quadro sinótico) foram apenas passos iniciais para que eu pudesse chegar ao estudo aprofundado das interações. Nas seções seguintes, nesta ordem, estão descritas e analisadas as estruturas de participação, identificadas pela categorização do quadro sinótico, o levantamento de asserções e a triangulação com base em ocorrências análogas em outras aulas.

3.2.1 ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO DA AULA TÍPICA

As estruturas de participação verificadas na aula típica, representadas a seguir pelas configurações interacionais, foram ilustradas por meio da elaboração de desenhos da sala de aula, ou *layouts*, conforme sugere Burns (1999, p. 106), com o propósito de mostrar melhor o cenário onde as interações ocorreram, o posicionamento dos móveis, os recursos e materiais didáticos, o posicionamento físico-espacial de cada membro da interação durante a aula, bem como o da pesquisadora e de seus instrumentos de coleta de dados. A partir desses desenhos, foi possível também ilustrar, de forma condensada, a dinâmica da sala de aula quanto ao direcionamento da palavra e alinhamentos, conforme o que Burns (op.cit., p. 110) chamou de sociometria.

As configurações interacionais também estão ilustradas com excertos de transcrições das interações da aula típica, seguidas de discussão.

Para a identificação das estruturas de participação, baseei-me no modelo proposto por Philips (1972). Porém, as configurações encontradas nesse contexto não foram exatamente as mesmas daquele em que Philips realizou o seu trabalho. Por isso, considereei mais adequado apresentar uma forma diferente de classificação das estruturas de participação para este trabalho.

Foram identificados cinco tipos maiores de configurações interacionais, denominados I, II, III, IV e V. Durante as interações do tipo I, a professora assumia um papel centralizado, o que lhe permitiu organizar, gerenciar e controlar a interação quanto à tomada de turnos pelos alunos, sua duração e distribuição. As configurações do tipo I variaram em quatro tipos de direcionamento da palavra, por isso, foram subdivididas em I-A, I-B, I-C e I-D, os quais descreverei mais adiante.

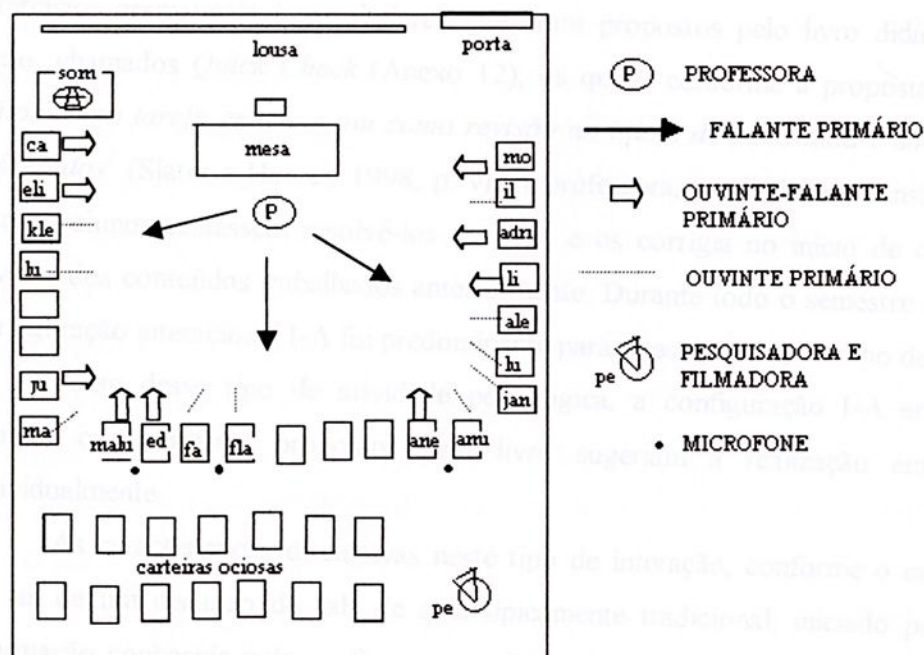
Durante as interações em configuração do tipo II, a professora permanecia centralizada como falante principal e os alunos como ouvintes primários, não sendo esperado que tomassem turnos de fala durante esses momentos. Essa configuração teve dois tipos de variações, tipo II-A e II-B.

Nas interações do tipo III, a professora assumia um papel mais descentralizado, já que os alunos desenvolviam interações em pares (III-A) ou interagiam livremente com seus colegas e com a professora na sala como um todo (III-B). Já nas interações do tipo IV, a professora foi ratificada como ouvinte-falante primária por um aluno (IV-A) ou por um grupo de alunos (IV-B),

considerados falantes primários e, finalmente, na configuração do tipo V, tanto a professora quanto os alunos assumiram papéis de ouvintes primários, na presença de reprodução de material gravado em áudio. A seguir, estão descritas, detalhadamente, as estruturas de participação identificadas durante a aula típica.

Configuração I-A

Neste tipo de configuração a professora interagia de forma centralizada como falante principal e ratificava todos os alunos presentes como ouvintes-falantes primários para responder, na maioria das vezes, as suas perguntas pedagógicas durante a resolução de exercícios propostos pelo livro didático. Os alunos, por sua vez, tomavam o turno em coro ou individualmente, conforme desejassem, para responder à professora. Os alunos que tomavam o turno foram considerados ouvintes-falantes primários, e os que não tomavam o turno, apenas ouviam, foram considerados ouvintes primários, conforme ilustra a figura a seguir:



(fig. 1- estrutura de participação – configuração I-A)

- (1) P *ok (+) how much is that T-shirt" d (++) it's twenty pounds (++) two (++)*
 (2) *have you got any postcards"*
 (3) Alun: *a*
 (4) P: *a (+) no we haven't (+) how much are those shoes"*
 (5) Alun: *they're (++) é ah (+++) pounds*
 (6) P: *a hundred*
 (7) Alun: *a hundred pounds*
 (8) P: *pounds (++) uh huh (+++) who are the sunglasses for"*
 (9) Alun: *they're for my little sister*
 (10) P: *very good (++) they're for my little sister (+++) where are you from"*
 (11) Alun: *I'm from Scotland*
 (12) P: *Scotland (++) who's the necklace for"*
 (13) Alun: *It's for my mother*
 (14) P: *mother (+) very good*
 (Excerto 1: Exemplo de Configuração I-A)

Durante esta interação, a professora estava em pé, em frente à sua mesa segurando o livro didático aberto e interagindo com todos os alunos ao mesmo tempo. A professora fazia perguntas propostas pela atividade do livro e, com movimentos de cabeça e direcionamento do olhar, parecia desejar que todos os alunos respondessem às suas perguntas.

No excerto acima, a interação foi, dessa forma, construída para a correção de uma lista de exercícios gramaticais e vocabulares que eram propostos pelo livro didático ao final de cada lição, chamados *Quick Check* (Anexo 12), os quais, conforme a proposta do livro, *podem ser feitos como tarefa em casa, ou como revisão no início de cada aula e são ideais para adultos atarefados*¹ (Slater e Haines, 1998, p. v). A professora, seguindo estas instruções, sempre pedia que os alunos tentassem resolvê-los em casa e os corrigia no início de cada aula, como uma revisão dos conteúdos trabalhados anteriormente. Durante todo o semestre de coleta de dados, a configuração interacional I-A foi predominante para a resolução desse tipo de exercício.

Além desse tipo de atividade pedagógica, a configuração I-A era instaurada mesmo quando os exercícios propostos pelo livro sugeriam a realização em pares, grupos ou individualmente.

As características discursivas neste tipo de interação, conforme o excerto 1 bem ilustra, são as de um discurso de sala de aula tipicamente tradicional, iniciado por uma pergunta de informação conhecida pelo professor e avaliação imediata das respostas dos alunos. No excerto acima, podemos ler as perguntas de informação conhecida, realizadas pela professora nas linhas

¹ No original: "They can be done as homework or as revision at the beginning of class, and are ideal for busy adults."

T.1436/05



2, 4, 8, 10 e 12. Os alunos respondem individualmente ou em coro, conforme podemos observar na figura 1, em que as diferentes setas indicam que alguns se candidatam em tomar o turno de fala, porém, outros preferem somente ouvir, o que pode ser verificado nas linhas 3, 5, 7, 9, 11 e 13 do excerto. A professora imediatamente avalia as respostas fornecidas pelos alunos repetindo-as se estiverem certas ou proferindo expressões de elogios e aprovação, verificadas na linha 1 do excerto, quando diz “OK”, na linha 8, quando diz “uh-huh”, na linha 10, ao dizer “very good”, e na linha 14 ao repetir “very good”. A repetição das respostas dos alunos indicando aprovação são verificáveis nas linhas 4, 8, 10, 12 e 14 (respectivamente: “a”, “pounds”, “they are for my little sister”, “Scotland” e “mother”). Pela gravação visual da aula, cuja descrição pode ser lida no quadro sinótico em anexo 15, a professora também acenava positivamente com a cabeça, sorria e se mostrava, gestualmente, muito receptiva.

Esta sequência discursiva também é conhecida por IRE (*initiation – response – evaluation*) e serve, conforme Cazden (1988, p. 159), para controlar e monitorar o sistema da comunicação da sala de aula, tanto no que se refere ao comportamento, quanto no que se refere à própria fala. Isso caracteriza um discurso assimétrico e tradicional, pois, de acordo com a autora, esse sistema quase nunca é usado pelos alunos, ou seja, os alunos não têm muita oportunidade de iniciativa e a única forma de colaboração para a sustentação da conversa parece ser a de responder à professora e seguir os seus comandos.

A esse respeito, Hall (2001, p. 24, 25) diz que tradicionalmente é *o professor quem decide quem deve participar, quando os alunos podem tomar o turno, e o quanto podem contribuir*². Dessa forma, este procedimento interacional limita as oportunidades de interação que os alunos podem ter na língua alvo, o que pode, de acordo com as teorias sociolinguísticas e socioculturais embasadoras da Abordagem Comunicativa, não ser produtivo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, já que promove a prática de um tipo de linguagem “mecanizada”, descontextualizada e limitada. Hall (op. cit.) ainda diz que esse tipo de atitude pode interferir na possibilidade de desenvolvimento do interesse e motivação do aluno em relação à língua e à cultura desta língua.

Por outro lado, a maioria dos alunos parece não demonstrar resistência ao controle interacional exercido; pelo contrário, eles respondem às perguntas de informação conhecida da

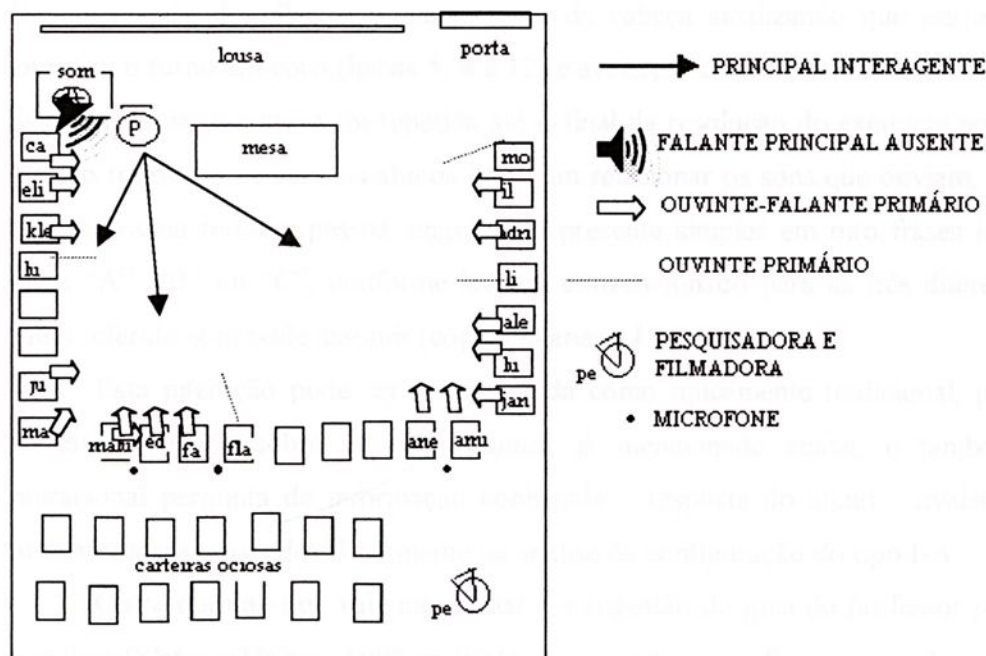
² No original: “it was the teacher who decided who would participate, when students could take a turn, and how much they could contribute.”

professora apresentando motivação e receptividade. Podemos perceber isso pela ilustração da figura acima, quando vários alunos tomam o turno em coro, prontificando-se a colaborar com a interação proposta, e pela gravação em vídeo, percebe-se que se mostram sorridentes e atentos, fazendo anotações em seus cadernos. Outra evidência desse interesse por parte dos alunos é a ausência de conversas paralelas entre os mesmos, o que pode ser esperado em uma sala de aula desinteressada e desmotivada para a aprendizagem.

Outro aspecto importante que não se pode deixar de lado é o fato de a professora não nomear um aluno para responder às suas questões, mas sim deixá-los à vontade para tomarem o turno conforme desejassem. Esta atitude vai ao encontro do que propõe a Abordagem Comunicativa, já que, de acordo com as teorias dessa abordagem, os alunos devem se sentir motivados a participar de uma interação, tomando turnos de fala conforme desejam ou necessitam. Devido a essas características, essa configuração interacional apresentou um clima de informalidade, apesar do discurso tradicional da professora discutido acima.

Configuração I-B

A configuração do tipo I-B foi construída com a finalidade de realizar atividades de compreensão auditiva. Para isso, foi usado como recurso um aparelho de reprodução de fita cassete, manipulado pela professora, e o material de áudio que fazia parte do livro didático. Nesta configuração, a professora permanecia centralizada, porém não como falante principal, mas como principal organizadora da interação, controlando os turnos de fala de todos os participantes. Como falante principal foi considerada a reprodução da gravação em áudio, designada falante principal ausente, e os alunos foram ratificados pela professora como ouvintes-falantes primários – aqueles que tomavam o turno foram considerados ouvintes-falantes primários, e os que não o tomavam, apenas ouviam, foram considerados ouvintes primários. Para a ratificação, a professora utilizava como pistas sinalizadoras o direcionamento do olhar, expressões faciais e movimentação da cabeça, solicitando que os alunos tomassem turnos para responder às atividades propostas pela reprodução do áudio e, logo após, avaliava as respostas dos alunos por repetição ou elogio.



(fig. 2 – estrutura de participação – configuração I-B)

- (1)P: *põe A B C (+) daí fica mais fácil pra gente fazer (++) vamos ver o primeiro ((P toca a fita))*
 (2)
 (3)Tape: *review of unit seven (+) exercise two (+) one (++) he works in a cafe ((P pausa a fita))*
 (4)
 (5)Malu: *A*
 (6)P: *A ((toca a fita))*
 (7)Tape: *two (++) she teaches in a primary school ((P pausa a fita))*
 (8)Alun: *C*
 (9)P: *C (+++) o Carlos ((incompreensível-rebobina a fita depois toca))*
 (10)Tape: *in a primary school (+++) three (+) he goes to school at eight o'clock*
 (11) *((P pausa a fita))*
 (12)Alun: *B*
 (13)P: *B ((toca a fita))*
 (Excerto 2: Exemplo de Configuração I-B)

A interação aqui construída é bem semelhante à do tipo I-A, se não fosse pelo falante principal que agora é ausente, já que a professora propõe perguntas de informação conhecida, e avalia as respostas dos alunos subsequentemente, controlando a velocidade da interação, a ordem das tomadas de turnos, sua duração, e o que esperava ser dito. Para isto, a professora posicionou-se próxima ao toca-fitas e seguia a seguinte sequência de ações: reprodução de pequenas

quantidades do material gravado em áudio, pausa da reprodução (linhas 3, 4, 7 e 10), direcionamento do olhar e movimentação da cabeça sinalizando que era a vez de os alunos tomarem o turno em coro (linhas 5, 8 e 12) e avaliação das respostas dos alunos (linhas 6, 9 e 13). Esta sequência discursiva foi repetida até o final da resolução do exercício no qual - conforme o excerto transcrito acima - os alunos deveriam relacionar os sons que ouviam, ao final dos verbos conjugados na terceira pessoa singular do presente simples em oito frases isoladas, a uma das letras "A", "B" ou "C", conforme haviam convencionado para as três diferentes possibilidades que o referido som pode assumir (cópia em anexo 12).

Esta interação pode ser caracterizada como tipicamente tradicional, pelo controle que a professora exerce sobre os participantes, já mencionado acima, e também pela sequência interacional pergunta de informação conhecida - resposta do aluno - avaliação da professora, também descrita mais detalhadamente na análise da configuração do tipo I-A.

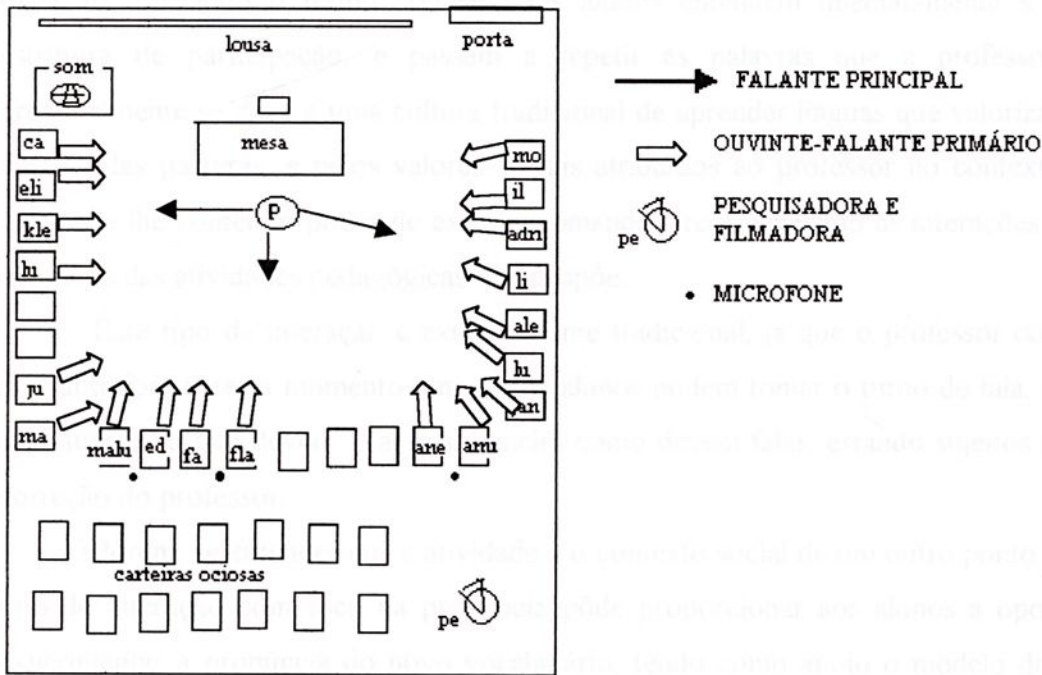
Outra questão que vale mencionar é a sugestão do guia do professor para a realização do exercício (Slater e Haines, 1988, p. T74), que propõe que a fita seja tocada ininterruptamente até o final das oito frases e que depois seja permitido aos alunos compararem as suas conclusões em pares. A partir daí, sugere-se que o professor reproduza a fita por mais duas vezes e só então evoque as respostas que os alunos obtiveram. Essas sugestões claramente não foram seguidas pela professora, que preferiu implementar a proposta do livro para uma configuração interacional em que assumisse o papel de interagente principal, ainda que não fosse falante principal, eliminando a fase da troca de informações em pares, conforme a proposta comunicativa do livro.

Devido aos procedimentos interacionais escolhidos pela professora em comparação com as propostas comunicativas do livro didático, pode-se dizer que a sua preferência é por uma interação tradicional e centralizada em si para as atividades de compreensão auditiva.



Configuração I-C

Este arranjo interacional foi construído para que os alunos pudessem repetir listas de vocabulário, tendo a pronúncia como foco principal. A professora, durante essa atividade, posicionava-se de forma centralizada como falante principal e ratificava, com o direcionamento do olhar e movimentação da cabeça ao redor, todos os alunos como ouvintes-falantes primários controlando a interação no que se refere ao momento em que os alunos podiam tomar o turno de fala para a repetição em coro, e o que deveriam falar, por ser repetição, conforme ilustram a figura e o excerto abaixo:



(fig. 3 – estrutura de participação – configuração I-C)

- (1)P: então (+) terno (+) doce e suar (+) nada a ver né" então cuidado com as
 (2) pronúncias ta" (+) ó (++) repeat sweatshirt
 (3)Alun: sweatshirt
 (4)P: tracksuit
 (5)Alun: tracksuit
 (6)P: dress
 (7)Alun: dress
 (8)P: shirt
 (9)Alun: shirt
 (10)P: trousers

(11) *Alun: trousers*
(Excerto 3: Exemplo de Configuração I-C)

Lê-se na primeira linha que a professora estava chamando a atenção dos alunos para a semelhança entre os termos “terno”, “doce” e “suar”, que em inglês são, nesta ordem, “suit”, “sweet” e “sweat”, e manifesta a sua preocupação com a pronúncia exata dos mesmos. A partir daí, a professora segue propondo a repetição de vocabulário sobre peças de roupas, o que havia apresentado anteriormente por meio de figuras e escrito na lousa em forma de listas para que os alunos copiassem em seus cadernos (ver Anexo 15). A transição da professora da explicação dos termos anteriormente citados para a repetição de vocabulário é rápida, sendo sinalizada apenas pelo termo “pronúncia”, pela mudança de código (linha 2) e pelo comando explícito utilizando o termo “repeat”. Os alunos entendem imediatamente a mudança de estrutura de participação, e passam a repetir as palavras que a professora diz. Isso provavelmente se deve a uma cultura tradicional de aprender línguas que valoriza a pronúncia correta das palavras, e pelos valores sociais atribuídos ao professor no contexto de sala de aula, que lhe conferem poder de exercer comandos, reorganizando as interações conforme os objetivos das atividades pedagógicas que propõe.

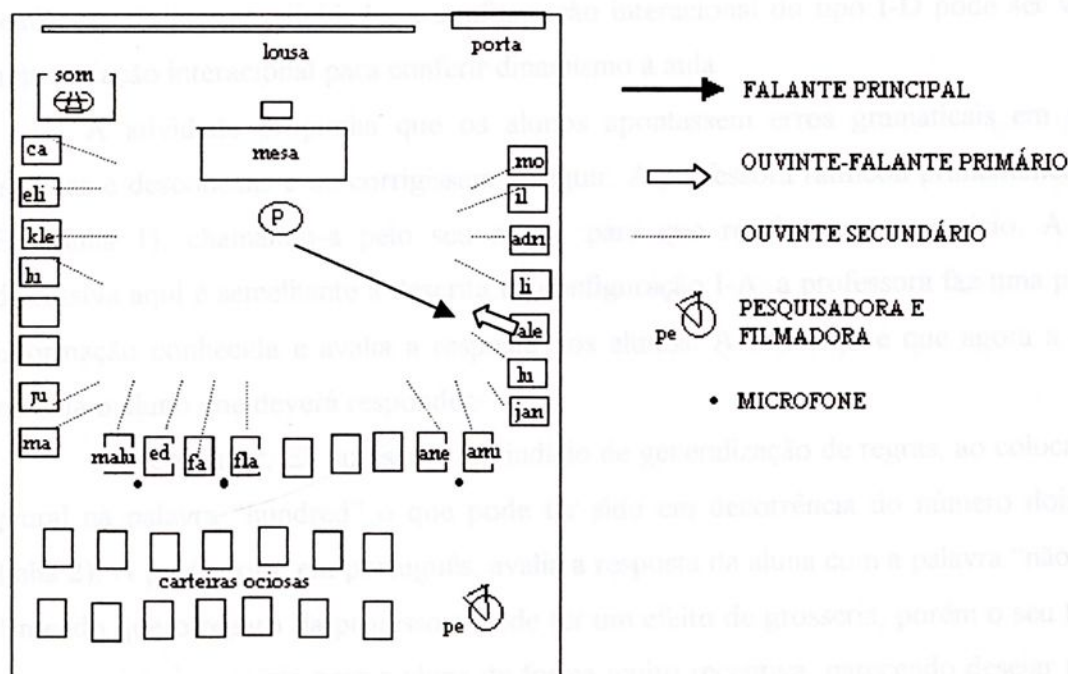
Este tipo de interação é extremamente tradicional, já que o professor controla, como dito anteriormente, o momento em que os alunos podem tomar o turno de fala, a duração de seus turnos, o que devem falar e a maneira como devem falar, estando sujeitos à avaliação e correção do professor.

Porém, se entendermos a atividade e o contexto social de um outro ponto de vista, este tipo de interação com foco na pronúncia pôde proporcionar aos alunos a oportunidade de experimentar a pronúncia do novo vocabulário, tendo como apoio o modelo do professor e que parece ter sido bem aceito por eles devido à velocidade com que respondiam ao comando do professor, desde a primeira palavra a ser repetida “sweatshirt” (linha 2 e 3).

Configuração I-D

Nesta configuração, a professora como a falante principal, geralmente posicionada no centro da sala em frente a sua mesa, ratificava um aluno como seu ouvinte-falante primário e

os outros alunos como ouvintes secundários, para a resolução de exercícios propostos pelo livro ou para a leitura de textos em voz alta, conforme exemplificam a figura e o excerto de transcrição da interação oral:



(fig. 4 – estrutura de participação – configuração I-D)

- (1)P: read Eli (++) number three
 (2)Eli: é (++) this teddy bear are two hundreds pounds
 (3)P: não
 (4)Eli: não"
 (5)P: ó (+) vamo lá (++) this teddy bear (+) teddy bear is this singular"(+) so the verb is correct
 (6)
 (7)Eli: ah
 (8)Malu: it's hundred
 (9)P: this teddy bear is two'
 (10)Malu: hundred
 (11)P: hundred (++) pounds (++) because there is no plural in hundreds (+)
 (12) hundreds (+++) ok (++) when you put a number before (+++) this teddy
 (13) bear is two hundred pounds (+) four Ale'
 (14)Ale: my shoes are from London
 (15)P: ok" (+) five (+++) Luci please'
 (Excerto 4: Exemplo de Configuração I-D)

Durante a interação em configuração I-D, ilustrada pelo excerto acima, a professora e os alunos corrigiam no início da aula um exercício que havia sido proposto para tarefa em casa, chamado Quick Check (Anexo 12). Conforme descrevi na análise da configuração

interacional do tipo I-A, a qual também mostrava o mesmo tipo de exercício do livro didático, os propósitos deste tipo de atividade são os de revisão e consolidação de itens gramaticais e vocabulares. Levando em consideração o arranjo interacional I-A já apresentado para a realização da mesma atividade, a configuração interacional do tipo I-D pode ser vista como uma variação interacional para conferir dinamismo à aula.

A atividade propunha que os alunos apontassem erros gramaticais em seis frases isoladas e desconexas e os corrigissem a seguir. A professora ratificou primeiramente a aluna Eli (linha 1), chamando-a pelo seu nome, para que resolvesse o exercício. A seqüência discursiva aqui é semelhante à descrita na configuração I-A: a professora faz uma pergunta de informação conhecida e avalia a resposta dos alunos. A diferença é que agora a professora nomeia o aluno que deverá responder.

Ao responder, Eli apresenta um indício de generalização de regras, ao colocar o “S” de plural na palavra “hundred” o que pode ter sido em decorrência do número dois (“two” – linha 2). A professora, em português, avalia a resposta da aluna com a palavra “não” (linha 3). Entendo que o reparo da professora pode ter um efeito de grosseria, porém o seu tom de voz soava amigável e sorria para a aluna de forma muito receptiva, parecendo desejar não causar, ou aliviar, constrangimento para a aluna, ou mesmo para os outros alunos. A mudança de código também pode ser entendida como uma pista contextual facilitadora dessa informalidade (Blom e Gumperz, 1998), já que, parece que a língua portuguesa é sempre usada nos momentos mais informais, quando os alunos se aproximam mais da professora durante a interação, como veremos nos vários excertos ao longo do capítulo de análise.

A seguir, ainda em português, a professora propõe à aluna uma reflexão sobre aquela estrutura frasal (linha 5). Imediatamente muda o código para a língua inglesa, porém, mantendo o volume e tom de voz, bem como a expressão facial sorridente e receptiva, e realiza perguntas para que a aluna possa perceber o erro da frase. (“is this singular?” – linha 5). A aluna responde aos questionamentos da professora acenando com a cabeça, porém não diz mais nada. O silenciamento da aluna pode, apesar da receptividade da professora em suas expressões faciais e tom de voz, ter sido causado pelo reparo direto “não”. Neste momento, uma outra aluna, Malu, toma o turno e reforça a explicação da professora, afirmando que a palavra “hundred” não devia ser alterada (linha 8). Imediatamente, a professora repete a frase, ainda direcionando o seu alinhamento e olhar para Eli, que estava cabisbaixa, mostrando que ainda estava preocupada com a aluna. Todavia a aluna Malu toma o turno novamente e

completa a frase, repetindo a palavra “hundred” (linha 10), e é finalmente ratificada pela professora (linha 11) que vira-se para olhá-la, voltando o seu alinhamento e acenando positivamente com a cabeça, o que mostra sua desistência de interagir com a aluna Eli.

A partir desta descrição, entende-se que o termo “não” utilizado pela professora para a correção imediata e direta pode ter levado a aluna Eli a desejar romper a interação já que este tipo de reparo não serviu, naquele instante, como andaime (Vigotski, 2000) para que pudesse refletir sobre a estrutura em questão e, então, chegar a uma resposta correta. Pode-se dizer também que, apesar das pistas contextuais logo após sinalizadas pela professora por meio de prosódia (tom e volume de voz), expressões faciais (expressão sorridente e receptiva e direcionamento do olhar) e mudança de código (uso da língua materna), indicando informalidade e receptividade, quando parece querer oferecer o andaime, não foram entendidas ou aceitas por Eli.

Este tipo de atitude pode ter como resultado o distanciamento entre professor e alunos, por revelar uma assimetria interacional pelas relações de poder entre professor-aluno. Conforme Cazden (1988, p. 168, 169), a distância social entre professor e alunos é construída e percebida durante o discurso por serem linguisticamente marcadas e por isso, é desejável que o professor se utilize de formas linguísticas mais indiretas e moderadas, evitando a autoridade explícita que limite e/ou ameace o aluno psicologicamente.

Outro evento interacional que pode ter desmotivado ainda mais a aluna Eli para a interação com a professora foi a reparação da aluna Malu. Entendo o fato como sendo ameaçador para Eli por revelar assimetria discursiva não somente perante a professora, mas também perante seus pares. A atitude de Malu não pode ser entendida como uma tentativa de colaboração e ajuda, pois, ao dizer “it’s hundred”, parece ter seguido o modelo de reparo direto que a professora havia realizado anteriormente, construindo um valor de identidade interacional para si mesma, mais próxima da professora do que da colega. Este valor parece ter sido inferido pela professora, que abandonou a interação com Eli e ratificou Malu para a realização da atividade numa interação mais bem sucedida, por ser mais simétrica.

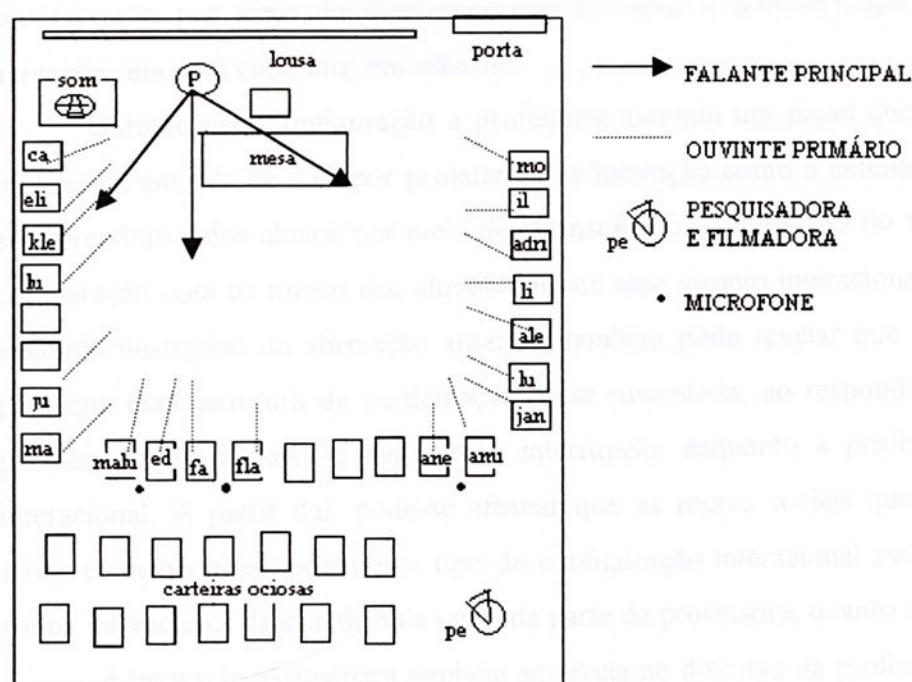
A professora segue nomeando outros alunos para a correção das outras frases do exercício exemplificado nas linhas 13, quando ratifica a aluna Ale, e 15 com a aluna Luci, sempre seguindo a sequência discursiva, conforme dito acima, pergunta de informação conhecida - (linhas 13, 15), que nesta interação não aparece no discurso oral por estar

impressa no material escrito ao qual todos têm acesso – resposta do aluno (linha 14) e correção do professor por elogio e/ou repetição (linha 15).

Quanto à ratificação por meio de nomeação de alunos para a resolução de atividades, este procedimento não está adequado conforme as teorias da Abordagem Comunicativa, porque pode limitar os alunos quanto à liberdade de escolha em participar ou não da interação. Conforme a Abordagem Comunicativa, os alunos devem se sentir motivados a tomar turnos de fala quando desejarem ou sentirem necessidade de construir significados. A nomeação pode pressionar os alunos deixando-os numa situação interacional desconfortável e, dessa forma, causar bloqueio ou aversão à aprendizagem. Por um outro lado, o fato de o professor referir-se ao aluno pelo seu nome, solicitando a sua participação, pode ser entendido como um meio de aproximação, principalmente em relação aos mais quietos, personalizando a atenção e preocupação dispensada aos alunos e valorizando a sua presença naquela situação social.

Configuração II-A

Esse arranjo interacional se configurou nos momentos em que a professora, como falante principal, ratificou todos os alunos como ouvintes primários. Durante estes momentos, a professora se posicionava em frente à lousa para explicar o que havia escrito ali, ou em frente a sua mesa, no centro da sala, com a finalidade de dar instruções para a realização das atividades e tarefas, ou mesmo para contar histórias sobre suas experiências vividas em outros países ou apontar curiosidades culturais da língua alvo. Era rara a participação verbalizada dos alunos nesses momentos e também não era esperado que os alunos desenvolvessem conversas paralelas com seus pares vizinhos.



(fig. 5 – estrutura de participação – configuração II-A)

- (1)P: ó (++) deixa eu explicar pra vocês (++) nós estamos falando de verbos (+) que
 (2) que eu to falando aqui" (++) em primeiro lugar (+) tipo assim ó" (++) eu tô
 (3) no he she it (++) tá (+) então eu tenho os verbos (+) por exemplo ((escreve os
 (4) verbos na lousa)) (+) walk (++) watch (+) ah (+) dress (++) é: (+) deixa eu ver
 (5) que verbo ((olha no livro)) e listen (++) por exemplo (+) quando eu falo em
 (6) terceira pessoa (+) que que acontece com eles' num fica tudo assim ó (+) aqui é
 (7) s (+) ces não aprenderam aquela regra" (+) ó né" (++) a regra (+) a regra
 (8) gramatical (++) agora tem isso aqui que é uma regra de pronúncia (++) por
 (9) exemplo (+) como é que eu pronúncio esse S esse ES esse aqui (+) cada um (+)
 (10) aí vai ter uma regra de pronúncia (+) isso é só (+) isso é pra (+) é difícil (++) é
 (11) só pra vocês terem uma noção pra poder fazer o exercício aqui (+) então por
 (12) exemplo (++) tudo isso aqui é um sons que são os chiados (+) da língua
 (13) ((mostra os símbolos fonéticos desenhados na lousa)) /s/ (+) /z/ (+) /f/ (+) /j/
 (14) (+) /tʃ/ (+) /dʒ/

(15)Ale: caramba' ((riem))

(Excerto 5: Exemplo de Configuração II-A)

O excerto acima ilustra um momento em que a professora estava posicionada em frente à lousa, explicando as regras de pronúncia do "S" final nos verbos conjugados na terceira pessoa do singular do presente, em língua inglesa. Como parte de sua apresentação, a professora havia escrito na lousa um esquema contendo símbolos fonéticos e exemplos de palavras correspondentes aos símbolos e agora somente explicava e inseria novas informações no quadro conforme julgava necessário. Os alunos, por sua vez, demonstravam atenção e

concentração por meio do direcionamento do olhar e movimentação da cabeça, e faziam anotações em seus cadernos, em silêncio.

Durante essa configuração a professora assumiu um papel que pode ser considerado tradicional em sala de aula por projetar-se na interação como a detentora do conhecimento a ser aprendido pelos alunos por meio de “transmissão”. A duração do turno da professora em comparação com os turnos dos alunos durante esse arranjo interacional, além de servir como exemplo ilustrativo da afirmação anterior, também pode revelar que os alunos colaboraram para que essa estrutura de participação fosse sustentada, ao responderem às explicações da professora gestualmente e evitarem a interrupção enquanto a professora mantinha o piso interacional. A partir daí, pode-se afirmar que as regras sociais que governam a interação nesse contexto pressupõem esse tipo de configuração interacional assimétrica como parte da rotina interacional da sala de aula tanto da parte da professora, quanto da parte dos alunos.

A interação assimétrica também se revela no discurso da professora, que parece querer distanciar-se dos alunos usando os pronomes “eu” e “vocês”, como podemos observar claramente nas linhas 1, 2 e 3, respectivamente: “deixa eu explicar”, “eu tô falando”, “eu tenho os verbos” entre outros, e nas linhas 7 e 11, “[vo]cês não aprenderam aquela regra”, “é só pra vocês terem uma noção”. Esta escolha terminológica pode servir para reforçar a autoridade da professora em sala de aula, já que indica que o “eu-professora” não pertence ao mesmo grupo de “vocês-alunos”, construindo um “status” social não somente diferenciado mas também hierárquico.

As idéias de retenção e transmissão de conhecimento são reveladas em vários momentos do discurso da professora. Por exemplo, logo no início do turno quando a professora diz “deixa eu explicar pra vocês” (linha 1) e depois segue, quase que sucessivamente, projetando-se como autoridade máxima em sala de aula mostrando ter sob seu domínio exclusivo o objeto da interação, o qual os alunos, numa posição social inferior, desejam acessar, que é o conhecimento sobre as regras de pronúncia do “s” no final dos verbos conjugados na terceira pessoa do singular em tempo presente do inglês. Outros exemplos claros são: “eu tô no he she it” (linhas 2 e 3), “então eu tenho os verbos” (linha 3), “deixa eu ver que verbo”(linhas 4 e 5), “quando eu falo em terceira pessoa” (linhas 5 e 6), “como é que eu pronuncio esse s aqui” (linha 9). A idéia de transmissão de conhecimento está explícita nas linhas 10 e 11, por exemplo, quando a professora diz “isso é pra é difícil é só pra vocês terem uma noção pra poder fazer o exercício aqui”. Podemos entender que, por ser o objeto da interação “difícil”, que por sua vez encontra-se sob o controle da professora, ela seria a única pessoa capaz de permitir que o aluno se aproprie dele, transmitindo-o em

quantidades que julga necessárias, pressupondo que os alunos não seriam capazes de dominar por completo o objeto da interação, somente uma “noção” para que resolvessem um exercício.

Outro aspecto relevante para esta análise é o fato de que as regras de fonética explicitadas naquele momento da aula estavam relacionadas a um exercício de compreensão auditiva (Anexo 15), em que os alunos deveriam somente identificar os sons que ouviam ao final de cada verbo conjugado no presente simples da terceira pessoa do singular, que era o foco gramatical daquela unidade do livro. Conforme as sugestões do livro didático (Slater e Haines, 1998, p. T74; anexo 12), mencionadas anteriormente na análise da configuração I-B, esse exercício apresenta como proposta, direcionar a atenção dos alunos para as diferentes pronúncias que o “s” pode ter ao final dos verbos. Além disso, conforme dito anteriormente, o guia do professor também sugere que os alunos tenham a oportunidade de comparar suas respostas com as de seus pares depois que escutassem o material auditivo, e que o professor evocasse as suas respostas e os levassem a inferir as regras após ter cumprido os passos anteriores. A professora implementou a atividade de forma a centralizar a interação, como fonte de insumo “transmitido” para o aluno, e não realizou as fases de interação em pares, propostas pelo guia do professor do material didático.

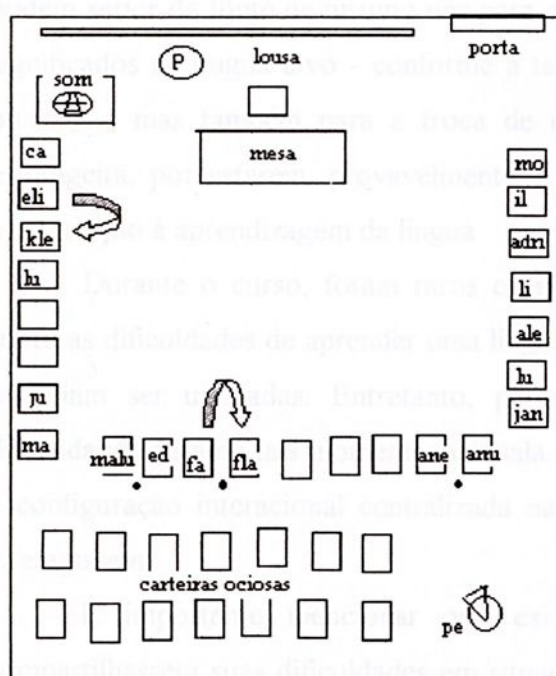
Do ponto de vista da Abordagem Comunicativa, o material serve como fonte de insumo para o aluno. Porém, no discurso da professora, vemos que o seu ponto de vista é o de que o conhecimento novo parte de suas explicações e o livro didático serve como um meio para a prática do que “ensinou”.

O fato de o professor assumir o papel de transmissor de conhecimentos e os alunos o papel passivo de somente prestar a atenção para poder aprender é uma visão um tanto tradicional de ensino de línguas. A professora reforça a sua autoridade como única detentora deste novo conhecimento ao enfatizar que o que vai explicar aos alunos é “muito difícil” (linha 4), e com essa atitude, distanciou-se dos alunos por assumir justamente esse papel tradicional.

Penso que esse tipo de atitude pode proporcionar interpretações prejudiciais à aprendizagem, como, por exemplo, a de que os alunos não seriam capazes de aprender uma língua estrangeira por suas próprias descobertas, reflexões e cooperação entre pares, e sim, somente com a ajuda de um professor que lhes explique, detalhadamente, todas as sutilezas da língua que desejam aprender.

Configuração II-B

Nos momentos de configuração interacional tipo II-B, a professora ratificou todos os alunos como ouvintes primários e encontrava-se centralizada em frente à lousa, escrevendo silenciosamente. Não era esperado que os alunos desenvolvessem interações entre pares nesses momentos, ou mesmo com a própria professora, mas sim que permanecessem em silêncio e copiassem em seus cadernos as inscrições da lousa. Porém, os alunos ratificavam-se entre pares vizinhos como ouvintes-falantes primários numa tentativa de cooperação para a solução de problemas ou dificuldades de aprendizagem. Essas interações eram difíceis de serem registradas em áudio pois os alunos conversavam em voz muito baixa, já que não era esperado que interagissem, e havia, como ilustra a figura abaixo, somente três pontos de microfone na sala de aula. Felizmente, foi possível o registro de pelo menos uma breve interação, a qual apresento logo abaixo:



- FALANTE PRIMÁRIO/
OUVINTE-FALANTE PRIMÁRIO
 PESQUISADORA E
FILMADORA
 • MICROFONE

(fig. 6 – estrutura de participação – configuração II-B)

- (1)Ed: *que que pode falar além de hora depois” (++) na pergunta”*
 (2)Malu: *five past seven*
 (3)Ed: *cinco minutos passado das sete*
 (4)Malu: *or seven (++) five ((incompreensível)) agora sabe o que cê tem que fazer*
 (5) *(++) ó (++) é ela só vai falar (++) sabe o livro branco” (++) sabe o*
 (6) *livro branco esse aqui” (++) ó (+) volta fazendo todos os exercícios*

- (7) *(++) aí ce vai lembrando tudo ((mediante à suposta reclamação da*
 (8) *aluna em relação a sua própria aprendizagem))*

(Excerto 6: Exemplo de Configuração II-B)

Durante essa interação, a aluna Ed solicita a ajuda da colega ao lado, Malu, para a solução de uma dúvida restante da atividade realizada anteriormente, quando a professora já estava posicionada em frente à lousa e escrevia silenciosamente. Percebe-se claramente que o espírito cooperativo entre as alunas é grande: Malu atende prontamente o pedido de ajuda da colega, utilizando a língua inglesa (linha 2) e logo a seguir quando oferece à colega andaime para a aprendizagem de uma nova forma lingüística que serve para significar o mesmo tipo de informação (linha 4), em ambos os turnos utilizando a língua alvo e, de certa forma, assumindo o papel da professora, demonstrando-se preocupada com o desenvolvimento da colega e sugerindo novas formas de estudar (linhas 5, 6, 7 e 8).

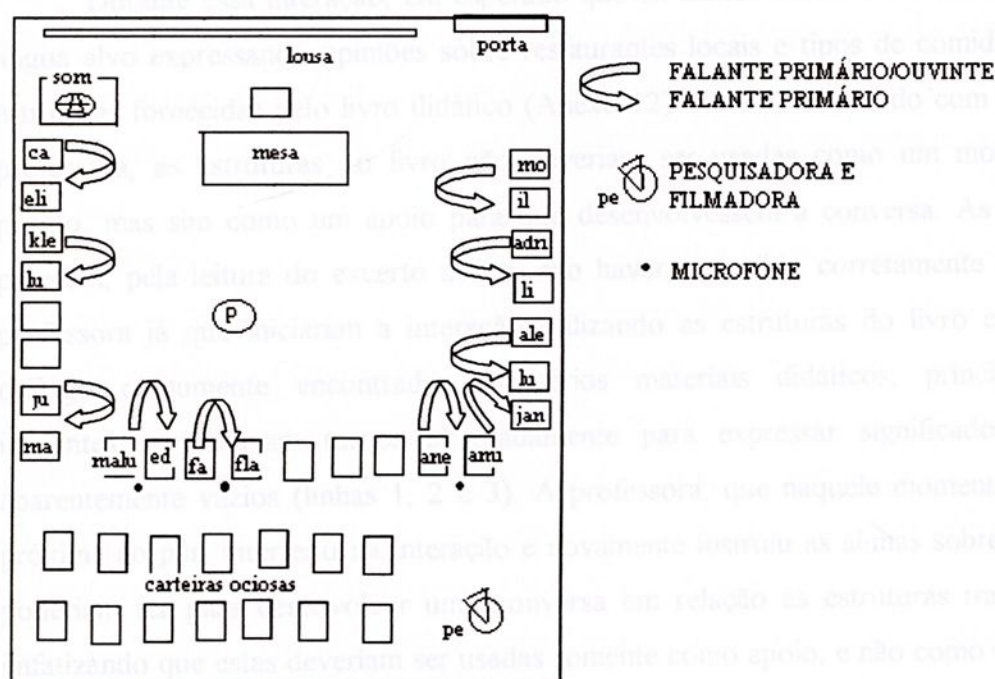
O excerto transcrito acima serve para mostrar a importância que a interação em pares tem não somente para a realização de atividades interacionais, durante as quais os alunos podem servir de fonte de insumo uns para os outros, fornecendo andaime para que construam significados na língua alvo - conforme a teoria de aprendizagem sociointeracional (Vigotski, op.cit.) -, mas também para a troca de experiências enquanto aprendizes de uma língua estrangeira, por estarem, provavelmente, lidando com problemas e dificuldades semelhantes com relação à aprendizagem da língua.

Durante o curso, foram raros os momentos em que a professora propôs discussões sobre as dificuldades de aprender uma língua estrangeira e as estratégias de aprendizagem que poderiam ser utilizadas. Entretanto, parece que os alunos buscavam compartilhar essas dificuldades durante tais momentos em sala de aula, o que pode não ter sido o suficiente, dada a configuração interacional centralizada na professora em que não esperava que os alunos interagissem.

É importante mencionar que existe a grande possibilidade de que os alunos compartilhassem suas dificuldades em situações de interação fora da sala de aula, como, por exemplo, durante o intervalo, ou mesmo antes ou após a aula quando se encontravam em uma cantina próxima. No entanto, e infelizmente, essas interações não puderam ser registradas como dados para esta pesquisa.

Configuração III-A

Durante essa configuração, os alunos interagiam em pares ratificando-se como ouvintes-falantes primários e a professora, descentralizada, circulava pela sala monitorando a atividade interacional dos alunos e colocava-se disponível podendo ser ratificada como ouvinte-falante primária por um aluno ou um par de alunos para clarificação, bem como podia ratificar um aluno ou um par de alunos como seus ouvintes-falantes primários para correção de erros, conforme ilustram a figura e o excerto a seguir:



(fig. 7 – estrutura de participação – configuração III-A)

- (1)Fla: I like Lola a lot
 (2)Fa: I don't know that restaurant
 (3)Fla: the service is good (+) is cheap ((incompreensível))
 (4)P: por exemplo (+) I like (+) a lot ah (++) I don't know that restaurant (+)
 (5) ai ce pode falar assim (+) I like ((incompreensível)) entender"
 (6)Fla: tá
 (7)P: então não é pra copiar (++) é pra inventar'
 (8)Fla: ah tá ((incompreensível)) I like Lola a lot
 (9)Fa: I don't know that restaurant
 (10)Fla: the service is good (++) the food is cheap and my son likes (++) ãh (10 segundos) Japanese food (+) but I don't like (++) entender" (+) por exemplo (+) ((incompreensível)) oh (+) it's good'
 (13)P: então o que vocês estão fazendo é (+) você não vai dar continuidade no diálogo (+) você faz um comentário sobre um restaurante e ela faz outro (+) por exemplo você fala assim I like não sei o que a lot (+) aí você fala assim se ele conhece você pode falar assim (+) so do I (+) eu também

- (17) gosto (+) ou então você fala de outro (+) I like ta ta ta because the
 (18) service is good
 (19)Ane: a gente estava alternando
 (20)P: ta (+++) ó gente (+) deixa eu contar mais uma coisa que eu acho (+)
 (21) não é pra vocês falarem (+) eu acho que eu não expliquei direito isso
 (22) (+) não é pra vocês falarem na sequência (+) por exemplo (+) um fala
 (23) assim (+) I like ta ta ta a lot (+) se o outro conhece aquele restaurante
 (24) ele pode até falar assim (+) so do I'
 (25)Malu: ah é so do I
 (26)P: né''(+) tem que improvisar' (+) aí (+) é: ele pode também
- (Excerto 7: Exemplo de Configuração III-A)

Durante essa interação, era esperado que os alunos desenvolvessem uma conversa na língua alvo expressando opiniões sobre restaurantes locais e tipos de comidas com base em estruturas fornecidas pelo livro didático (Anexo 12). Porém, de acordo com as instruções da professora, as estruturas do livro não deveriam ser usadas como um modelo de diálogo pronto, mas sim como um apoio para que desenvolvessem a conversa. As alunas Fla e Fa parecem, pela leitura do excerto acima, não haver entendido corretamente as instruções da professora já que iniciaram a interação utilizando as estruturas do livro como modelo de diálogo comumente encontrado em vários materiais didáticos, principalmente níveis iniciantes, e tomavam turnos alternadamente para expressar significados desconexos e aparentemente vazios (linhas 1, 2 e 3). A professora, que naquele momento posicionava-se próxima ao par, interferiu na interação e novamente instruiu as alunas sobre a liberdade que poderiam ter para desenvolver uma conversa em relação às estruturas trazidas pelo livro, enfatizando que estas deveriam ser usadas somente como apoio, e não como modelo (linhas 4, 5 e 7). As alunas parecem ter entendido parcialmente as instruções da professora, pois continuaram utilizando as estruturas do livro de forma artificial, por exemplo, quando Fla, que não é mãe, diz que “seu filho gosta de comida japonesa” (linha 10) o que, provavelmente não é servida no restaurante “Lola” mencionado anteriormente (linha 8). A professora, que ainda encontrava-se próxima às alunas monitorando a sua produção, interfere mais uma vez, desta vez usando a língua materna, para instruí-las sobre a realização do exercício (linhas 13, 14, 15, 16, 17 e 18), mostrando com exemplos tanto em inglês, quanto em língua materna, que deveriam desenvolver um diálogo a partir de comentários verdadeiros e significativos para cada uma. Uma aluna que interagiu com o par ao lado, ouviu a conversa entre a professora e as alunas Fla e Fa, e mesmo não ratificada pela professora, tomou o turno de fala expressando o seu entendimento quanto às instruções da professora. Porém, a professora não a ratificou, nem observou de que forma ela havia entendido, mas sim, dirigiu-se à frente da lousa e

centralizou novamente a interação em si (linhas 20 à 24), sinalizando a mudança de estrutura de participação para a configuração II (descrita anteriormente) e utilizando para isto também pistas prosódicas como alteração do volume e tom de voz. Dadas as explicações, a estrutura de participação retornou ao tipo III-A.

Devido aos problemas ocorridos no início da interação em pares proposta pela professora, podemos entender que, apesar de permitir que os alunos interagissem “pseudo-livremente” na língua alvo, experimentando-a e construindo novos significados que fossem relevantes, o que é perfeitamente convergente com as teorias da Abordagem Comunicativa, os alunos demonstraram dificuldades em libertarem-se do “modelo” do material didático. Possivelmente, isso se deve às culturas de aprender língua estrangeira dos alunos, que podem ter sido construídas também por meio da utilização da repetição de modelos propostos por uma tradição de materiais áudio-linguais que foram e ainda são amplamente utilizados em nosso país.

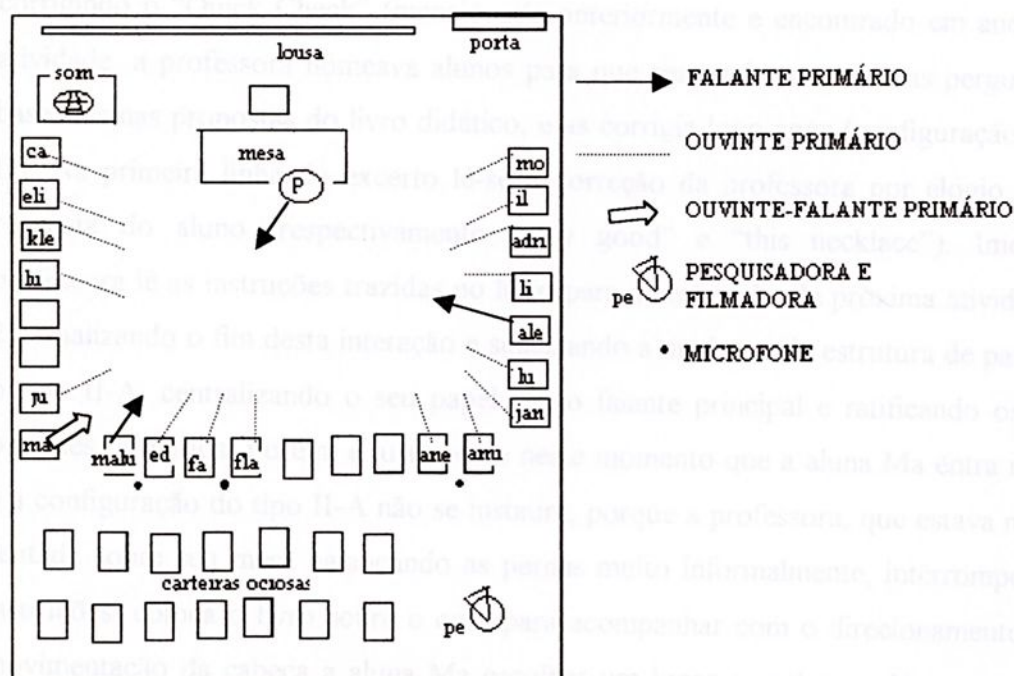
Considero que o posicionamento da professora foi bem sucedido, pois mostrou-se atenta aos problemas ocorridos e tentou resolvê-los imediatamente: quando percebeu que a instrução proferida na língua alvo não havia sido interpretada como desejava, interrompeu as interações para novas instruções mais incisivas e em língua portuguesa, com o objetivo de fazer com que os alunos pudessem desfrutar da interação construindo significados relevantes e verdadeiros. Esta preocupação pode revelar a importância que a professora atribui ao papel da interação entre alunos como meio de levar à aprendizagem.

Quanto ao termo que utilizei acima, “pseudo-livre”, justifico esta escolha por acreditar que, apesar de proporcionar aos alunos oportunidade para que eles “inventem” e “improvisem” (conforme o discurso da professora – linhas 7 e 26, respectivamente) na língua alvo o que desejam ou necessitam comunicar, conferindo à conversa um tom de informalidade e imprevisibilidade comparável às interações de fora da sala de aula, ainda assim a interação deveria ser construída dentro de um enquadre previsto pela professora que era o de expressar opiniões pessoais sobre tipos de restaurantes e comidas locais, limitando os alunos para não tomarem outros rumos em relação aos tópicos conversacionais, o que seria perfeitamente aceitável em uma conversa casual fora da sala de aula.

Configuração III-B

Durante o arranjo interacional tipo III-B, todos os presentes na sala de aula, exceto a pesquisadora, interagiam em conversação livre, sendo que tanto os alunos quanto a professora poderiam tomar o turno de fala como falantes primários, ratificando os demais como ouvintes primários ou ouvintes-falantes primários, geralmente em língua materna, para comentar assuntos não relacionados às lições, tais como questões sobre a aprendizagem ou questões relacionadas a eventos ocorridos na comunidade local.

Durante essa configuração, a professora se posicionava centralizada. Contudo numa interação bem menos assimétrica em comparação com todas as outras estruturas de participação do tipo I ou II, já que havia disputa pelo turno e negociação das regras de conversação para a sua sustentação e distribuição.



(fig. 8 – estrutura de participação – configuração III-B)

- (1)P: very good (+) is (+) this necklace (5seg.) fill in the gaps in these sentences with
 (2) one of these words (+++) sempre que você entra eu penso assim (+) olha a
 (3) aluna que tirou dez aí (++) sempre vem na minha cabeça isso
 (4) ((incompreensível)) porque foi o único de de de quarenta e tanto
 (5)Ma: mas você sabe que tirar dez não é sinal de aprendizagem (+) né" (+++) mas
 (6) não é isso porque você é esforçada e que
 (7)P: você acha que não mereceu
 (8)Ma: as vezes decora alguma coisa e está tudo na cabeça e depois falta alguma

- (9) coisa (+) conteúdo as vezes
 (10)P: é verdade (+) mas é que vem isso na minha cabeça
 (11)Ale: mas é sinal de que ela se esforçou (++) não é só sinal de aprendizagem (+)
 (12) mas é sinal de que você soube encarar as perguntas
 (13)Ma: obrigada ((todos riem – incompreensível))
 (14)P: seus filhos ficam orgulhosos de você
 (15)Ma: minha filha”
 (16)P: é
 (17)Ma: ah (+) ela só tem cinco anos (+) só ((incompreensível))
 (18)P: porque é assim né (+) quando o pai e a mãe estudam (+) os filhos ficam
 (19) pegando no pé né” (+++) a minha filha pega no meu pé (+) sempre pergunta
 (20) se eu já fiz a minha tarefa da pós (++) se eu já estudei
 (21)Malu: igual a mãe dela
 (22)P: eu faço isso com ela e ela faz comigo (++) ela diz eu quero saber se você fez
 (23) também (++) é um jogo duro lá (+) o menininha (+) e tihosa
- (Excerto 8: Exemplo de Configuração III-B)

Nas primeiras linhas do excerto transcrito acima, a professora e os alunos estavam corrigindo o “Quick Check” (mencionado anteriormente e encontrado em anexo 12). Para a atividade, a professora nomeava alunos para que respondessem às suas perguntas, que eram baseadas nas propostas do livro didático, e as corrigia logo após (configuração interacional I-D). Na primeira linha do excerto lê-se a correção da professora por elogio e repetição da resposta do aluno (respectivamente “very good” e “this necklace”). Imediatamente, a professora lê as instruções trazidas no livro para a realização da próxima atividade (linhas 1 e 2), sinalizando o fim desta interação e sinalizando a mudança de estrutura de participação para o tipo II-A, centralizando o seu papel como falante principal e ratificando os alunos como ouvintes primários. Porém, é justamente neste momento que a aluna Ma entra na sala de aula e a configuração do tipo II-A não se instaura, porque a professora, que estava neste momento sentada sobre sua mesa balançando as pernas muito informalmente, interrompe a leitura das instruções, coloca o livro sobre o colo para acompanhar com o direcionamento do olhar e a movimentação da cabeça a aluna Ma escolher um lugar e sentar-se. No momento em que a professora começa a elogiar a aluna Ma em língua materna com uma expressão facial muito sorridente (linhas 2 e 3) todos os alunos direcionam o olhar para a professora e para a aluna Ma também sorridentes. Ma declina o elogio da professora, que insiste em elogiá-la (linhas 5 a 10). Porém, a aluna Ale, toma o turno e, seguindo o ponto de vista da professora, refaz o elogio (linhas 11 e 12), que desta vez o aceita dizendo “obrigada” (linha 13). A professora, subsequente, faz uma pergunta pessoal sobre a família de Ma (linha 14) e segue com comentários sobre a sua própria família (linhas 19 e 20), quando uma outra aluna, Malu, toma o turno para tecer comentários acerca do que a professora havia dito (linha 21). A professora,

então, toma o turno novamente (linha 23) e utiliza-se de um tom mais informal ainda, utilizando expressões idiomáticas (“jogo duro”) e diminutivos (“menininha”), bem como adjetivos que podem ser entendidos como pejorativos (“tinhosa”), mas aqui possivelmente sinalizando efeitos de brincadeira e humor, perfeitamente típicos de uma conversa informal entre amigos fora da sala de aula. Logo após, a professora levanta o seu livro até a altura do rosto, sinalizando a retomada das atividades e a mudança da configuração interacional para mais formal, e os alunos, parecendo ter inferido essas pistas de contextualização, mudam para uma expressão facial mais séria e olham para os seus livros, provavelmente construindo expectativas de prosseguir com a correção da tarefa e aguardando os novos comandos da professora.

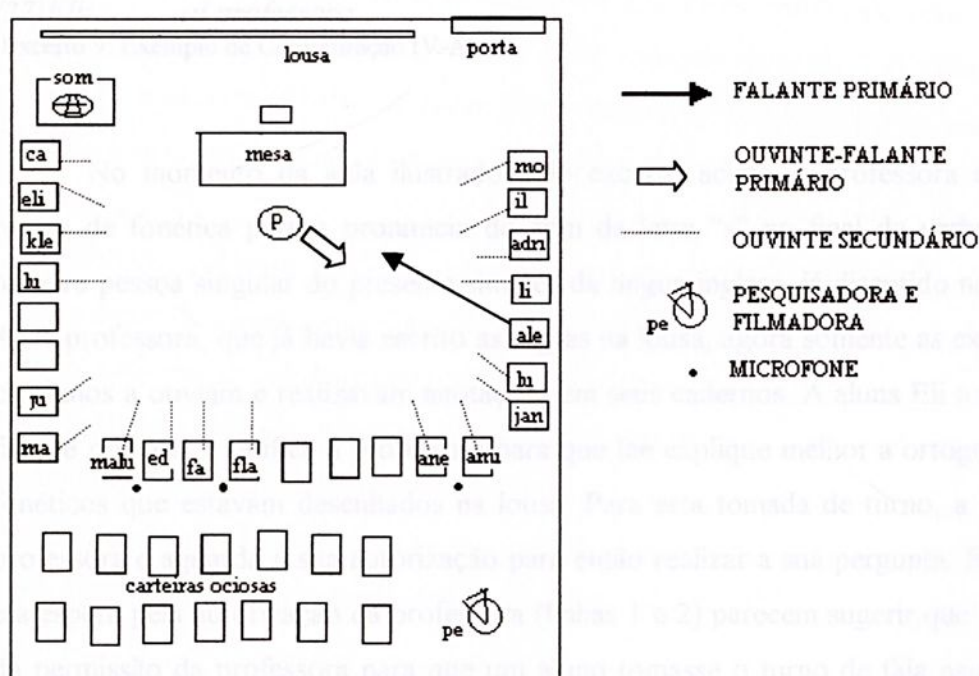
Entendo que essa mudança para uma estrutura de participação informal durante a aula é de extrema importância na fortificação dos laços afetivos entre a professora e alunos. A professora, além de elogiar uma aluna, também mostrou interesse em sua vida particular. O aspecto mais interessante de seu discurso é que tentou projetar-se em uma posição social nivelada à da aluna por meio de comparação entre o relacionamento de sua própria família com o da família da aluna.

Acredito que o desejo de descobrir similaridades entre duas pessoas é o que as aproximam em laços cada vez mais estreitos de amizade, conferindo empatia e receptividade na relação entre as mesmas. Considero que a professora foi muito bem sucedida, não somente na interação com a aluna elogiada, mas com todos os alunos presentes, por revelar aspectos de sua vida pessoal, por exemplo, que faz curso de pós-graduação e que tem uma filha que se preocupa com ela. Com isso, a professora desfez-se de um papel autoritário e distante dos alunos, assumindo um papel mais humano e amistoso.

Os efeitos que este tipo de atitude pode trazer para a aprendizagem são muito discutidos em pesquisas sobre o filtro afetivo entre alunos e professor, na Psicologia da Educação, e em pesquisas sobre abordagens de ensino, principalmente as Abordagens Humanista e Comunicativa. Os alunos, por simpatizarem-se e identificarem-se com o professor, deixam de resistir as suas propostas pedagógicas favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Configuração IV-A

Este tipo de arranjo interacional se construiu quando um aluno tomou o turno de fala da professora, que estava centralizada como falante principal interagindo com a sala como um todo, e a ratificou como sua ouvinte-falante primária, para questionamentos de clarificação sobre vocabulário, estruturas gramaticais ou resoluções de exercícios, enquanto os outros alunos foram ratificados como ouvintes secundários, conforme ilustram a figura e o excerto abaixo:



(fig. 9- estrutura de participação – configuração IV-A)

- (1)P: ta" (+) mas aí eu tenho que ver a terminação de pronúncia (+) como é que
 (2) eu pronúncio a terminação desses verbos (+) ó
 (3)Eli: professora"
 (4)P: fala
 (5)Eli: o que que é aqui (+) aquilo é G"
 (6)P: aonde"
 (7)Eli: depois do but
 (8)P: aonde" (+) aqui"
 (9)Eli: não ali ó
 (10)P: aqui
 (11)Eli: isso
 (12)P: é mais ou menos (+) é um símbolo fonético

- (13)Malu: *é um G com três*
 (14)P: *é um símbolo fonético (+) é diferente do alfabeto normal tá"*
 (15)Eli: *e esse do lado (+) TG"*
 (16)P: *é assim (+) não é T (+) eu não posso fazer ele de qualquer jeito (++) esse*
 (17) *símbolo ele tem esse (+) e depois (+) é isso aqui ((desenha na lousa))*
 (18) *fonética (+) entendeu" (+++) esse é um /tf/ e esse é um /dg/*
 (19)Eli: */tf/ (++) /dg/ ((repete))*
 (20)P: *porque nós estamos no alfabeto fonético*
 (21)Eli: *e aquele negocinho ali"*
 (22)P: *não é grego (+) parece grego mas não é*
 (23)Eli: *mas aqui é S e Z ou S só"*
 (24)P: *não é S e Z (+) S e Z é do alfabeto normal (+) isso é /s/ (+) isso é /z/ isso é*
 (25) */f/ /g/ /tf/ /dg/ (++) é isso que eu tenho que falar (+) eu não posso falar que*
 (26) *isso é um S porque S é do alfabeto normal*
 (27)Eli: *ai professora*

(Excerto 9: Exemplo de Configuração IV-A)

No momento da aula ilustrado pelo excerto acima, a professora estava explicando regras de fonética para a pronúncia do som da letra "s" no final de verbos conjugados na terceira pessoa singular do presente simples da língua inglesa, já discutido na configuração II-A. A professora, que já havia escrito as regras na lousa, agora somente as explicava, enquanto os alunos a ouviam e realizavam anotações em seus cadernos. A aluna Eli toma o turno como falante primária e ratifica a professora para que lhe explique melhor a ortografia dos símbolos fonéticos que estavam desenhados na lousa. Para esta tomada de turno, a aluna chama pela professora e aguarda a sua autorização para então realizar a sua pergunta. Esse pedido inicial e a espera pela autorização da professora (linhas 1 e 2) parecem sugerir que havia necessidade da permissão da professora para que um aluno tomasse o turno de fala naquele momento, o que lhe foi concedido de imediato. Segue-se um problema de colocação da dúvida por parte de Eli, já que parece não saber como descrever o símbolo e utiliza a estratégia de comparação com uma letra do alfabeto (linha 5), e depois pela tentativa de negociar com a professora a localização no quadro (linhas 7, 8, 9, 10 e 11). Assim que a professora explica, de uma forma simplificada, a diferença entre o símbolo fonético e o alfabeto (linha 14), Eli toma o turno novamente e questiona outro símbolo (linha 15). A professora, desta vez, tenta explicar mais detalhadamente o que é um símbolo fonético utilizando desenhos na lousa, relacionando-os a sons e distanciando-os do alfabeto normal (linhas 16, 17 e 18) os quais a aluna Eli repete (linha 17) mostrando-se colaborativa em construir um novo conhecimento. A professora parece estar preocupada com o entendimento da aluna ao pedir uma resposta positiva usando

o termo “entendeu” (linha 18) e ao enfatizar novamente a diferença do alfabeto fonético do alfabeto normal (linha 20). Ainda não parecendo muito satisfeita com as explicações da professora, Eli toma mais uma vez o turno para questioná-la quanto a alguns símbolos fonéticos parecidos com os do alfabeto normal (linha 23). Porém, mais uma vez a professora insiste em fazer a mesma diferenciação utilizando, como exemplos, outros tipos de sons e seus símbolos correspondentes. O desabafo da aluna na linha 27 (“ai professora”) parece revelar que as suas dúvidas ainda persistiam, mesmo depois da atenção e boa disposição da professora para a solução de suas dúvidas, servindo-lhe como andaime na co-construção de um novo conhecimento.

A professora, durante todo o tempo em que esteve ratificada pela aluna como sua ouvinte-falante principal direcionou o seu olhar somente para ela. No entanto, manteve-se centralizada, movimentando-se da lousa para o centro da sala, bem como manteve o mesmo volume de voz e, assim, todos os alunos puderam usufruir de suas explicações como ouvintes secundários.

Contudo, podemos verificar na linha 13 que não era esperado que nenhum outro aluno tomasse o turno durante as respostas da professora à Eli, quando Malu, uma outra aluna, tendo percebido a dúvida da colega, tenta cooperar oferecendo-lhe uma explicação bem simplificada sobre a grafia do símbolo, comparando-o a letras (“G”) e números (“três”). No entanto, a aluna Malu não foi ratificada nem pela professora, nem pela aluna Eli, o que pode levar ao entendimento de que a tomada de turno por Malu poderia ser considerada mais como uma intrusão do que como uma tentativa de colaboração, o que seria comum em uma conversação natural.

Apesar de ter sido uma interação em língua materna, parece ter sido produtiva segundo as teorias socioculturais, pois a professora se colocou na posição de facilitadora da aprendizagem de um novo conhecimento, oferecendo andaime para a aluna e negociando significados com ela. A professora também se mostrou preocupada e disposta a esclarecer as dúvidas da aluna, oferecendo-lhe explicações variadas, lançando mão de exemplos cada vez mais bem elaborados e complexos ao mesmo tempo em que tentava acessar o entendimento da aluna, por meio de perguntas como “tá?” (linha 14) e “entendeu?” (linha 18), bem como por meio do seu direcionamento do olhar fixo para a aluna, o que pode ser evidência de que buscava também uma resposta positiva gestualmente. O fato de ter permitido a interrupção da aluna durante a sua explicação também pode revelar a preocupação da professora com as

dificuldades de aprendizagem dos alunos, assim como a sua vontade em colaborar para que essas dificuldades sejam sanadas.

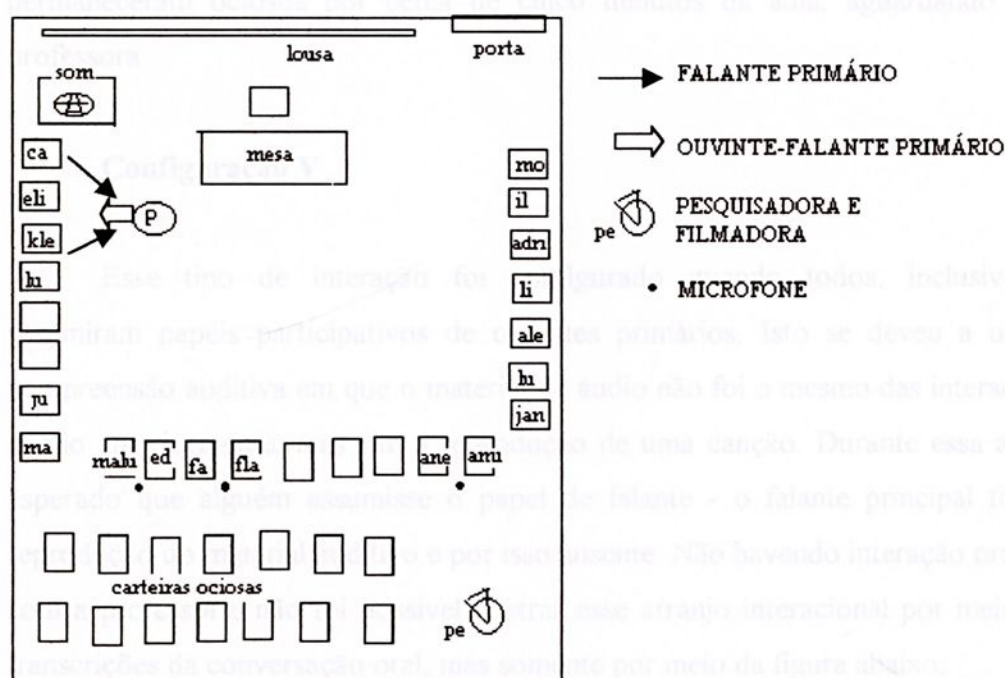
Outro fator que parece ter sido positivo foi o posicionamento da professora em relação aos outros alunos, já que, apesar de ser uma dúvida particular manifestada por uma aluna, a professora, ainda que voltando o seu alinhamento somente para esta aluna, manteve-se centralizada e falando com o mesmo volume de voz, permitindo que os outros alunos desfrutassem de suas explicações e de suas negociações com a aluna Eli.

Por outro lado, parece que a professora permitia que os outros alunos participassem dessa interação somente como ouvintes secundários, já que, durante as negociações com a aluna Eli, não direcionou em momento algum o seu olhar para os outros alunos, o que poderia ter sido entendido como pista de uma abertura maior para que também tomassem turnos de fala colocando os seus questionamentos ou mesmo suas colaborações para a questão em evidência. Essa limitação fica clara quando uma outra aluna, Malu, tomou o turno de fala (linha 13) parecendo querer cooperar com a colega e com a professora. Contudo, o fato de não ter sido ratificada pode ser considerado como evidência de que a participação oral de outros alunos não era desejada naquele momento, o que resultou no silenciamento total de todos os outros até o final dessa interação. A partir daí, pode-se dizer que, apesar de a professora estar receptiva quanto à participação dos alunos, mesmo quando não são ratificados como falantes, existem restrições implícitas ou reveladas que limitam a tomada de turno dos alunos não ratificados. Essas restrições parecem estar fortemente relacionadas aos valores atribuídos aos papéis sociais de cada um na sala de aula, que se dá pelo entendimento da situação social em que se encontram, o que mostra que, ainda tendo o aluno o poder de interromper o professor, tomar o turno de fala como falante principal e ratificar o professor como seu ouvinte-falante primário, continua sendo este último o gerenciador e organizador das interações.

Configuração IV-B

Na configuração do tipo IV-B, um grupo de alunos ratificou a professora como sua ouvinte-falante primária para a resolução de dúvidas de interesse pessoal que não faziam parte da lição, enquanto os outros alunos não participaram da interação. Como se observa na figura abaixo, o grupo que solicitou a participação da professora era formado pelos alunos Ca, Eli,

Kle e Lu, que estavam posicionados distantes dos pontos de microfone e por isso, essa interação não pode ser gravada. Vale dizer que essa interação foi construída exatamente após o intervalo, quando os alunos haviam retornado à sala de aula. Os demais alunos, como não tinham acesso ao objeto da interação, não puderam participar sequer como ouvintes e permaneceram em silêncio aguardando as instruções da professora para recomençar a aula.



(fig. 10 – estrutura de participação – configuração IV-B)

Diferentemente da configuração do tipo IV-A, quando uma aluna tomou o turno de fala para questionar a professora sobre dúvidas particulares que estavam diretamente relacionadas à lição e ao que a professora estava falando, na configuração do tipo IV-B, um grupo de alunos ratificou a professora para que os ajudasse sobre questões que aparentemente não estavam relacionadas à lição, o que pode explicar a atitude da professora em descentralizar a sua posição em relação aos outros alunos, por considerar que as questões levantadas pelo grupo não seriam relevantes para os demais.

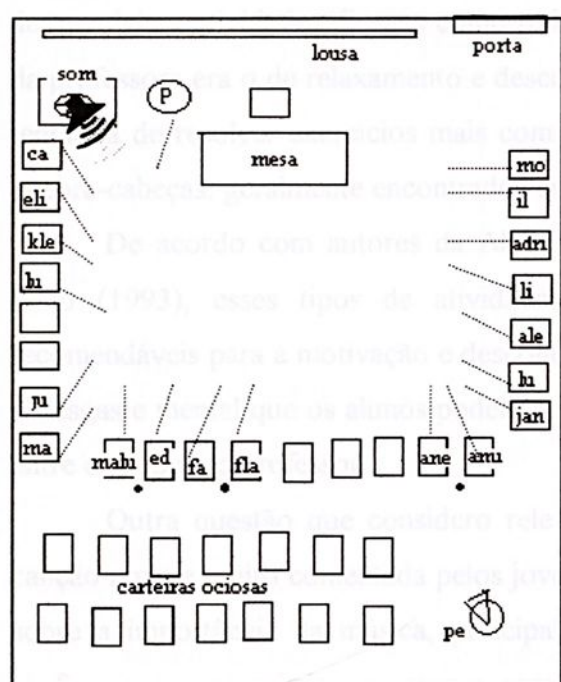
Como dito anteriormente, o momento da aula era a retomada das atividades após o intervalo; os alunos estavam preparados para os comandos da professora e por isso permaneceram em silêncio, aguardando a professora por cerca de cinco minutos, tempo em

que interagia com o grupo de alunos e, como não tinham acesso ao que estava sendo dito, não tinham como participar daquela interação e por isso permaneceram em silêncio.

A atitude dos alunos pôde revelar a forma como entendem o papel da professora naquele contexto, conferindo a ela a autoridade máxima em sala de aula no que se refere à organização e gerenciamento das aulas e das atividades pedagógicas, já que não demonstraram autonomia para a realização de atividades pedagógicas por si só, e permaneceram ociosos por cerca de cinco minutos da aula, aguardando as diretrizes da professora.

Configuração V

Esse tipo de interação foi configurado quando todos, inclusive a professora, assumiram papéis participativos de ouvintes primários. Isto se deveu a uma atividade de compreensão auditiva em que o material de áudio não foi o mesmo das interações do tipo I-B, citado anteriormente, mas sim a reprodução de uma canção. Durante essa atividade não era esperado que alguém assumisse o papel de falante - o falante principal foi considerado a reprodução do material auditivo e por isso ausente. Não havendo interação oral entre pares, ou com a professora, não foi possível ilustrar esse arranjo interacional por meio de excertos de transcrições da conversação oral, mas somente por meio da figura abaixo:



- FALANTE PRINCIPAL AUSENTE
- OUVINTE PRIMÁRIO
- PESQUISADORA E FILMADORA
- MICROFONE

(fig. 11 – estrutura de participação – configuração V)

Essa atividade ocorreu nos últimos minutos da aula. A professora propôs que todos ouvissem uma canção, a qual na época era bastante reproduzida nas rádios locais e comentada pelos jovens por ser parte da trilha sonora de um filme recém lançado nos cinemas, que era o “*Spiderman*”, traduzido para o português como “O Homem Aranha”. Para a realização da atividade, a professora distribuiu cópias da letra da música para os alunos, para que pudessem acompanhar ao escutarem. Contudo, não trazia nenhum tipo de atividade de compreensão auditiva além de somente ouvir.

Durante a reprodução da fita, parece que a professora sinalizava desapontamento quanto à qualidade do material gravado. Contudo, não interrompeu a atividade, mas sim, olhava para a sua folha da mesma forma que todos os alunos também o faziam.

Entendo que a atividade, por não trazer nenhuma proposta de compreensão auditiva além daquela de acompanhar a letra da canção conforme a sua reprodução, tenha tido o papel de instrumento motivador para a aprendizagem da língua. Essa afirmação se sustenta se considerarmos o momento em que a professora propôs a atividade, o fechamento da aula, quando os alunos se mostravam cansados, não somente por terem participado de uma aula com duração aproximada de duas horas e meia, mas também por ser, naquele momento, vinte e duas horas do relógio de um dia provavelmente muito atarefado, já que todos os alunos

desenvolviam atividades diurnas como trabalho e estudos. A partir daí, parece que o objetivo da professora era o de relaxamento e descontração, por não exigir esforço maior dos alunos na tentativa de resolver exercícios mais complexos como preenchimento de lacunas ou resolver quebra-cabeças, geralmente encontrados em cursos de línguas.

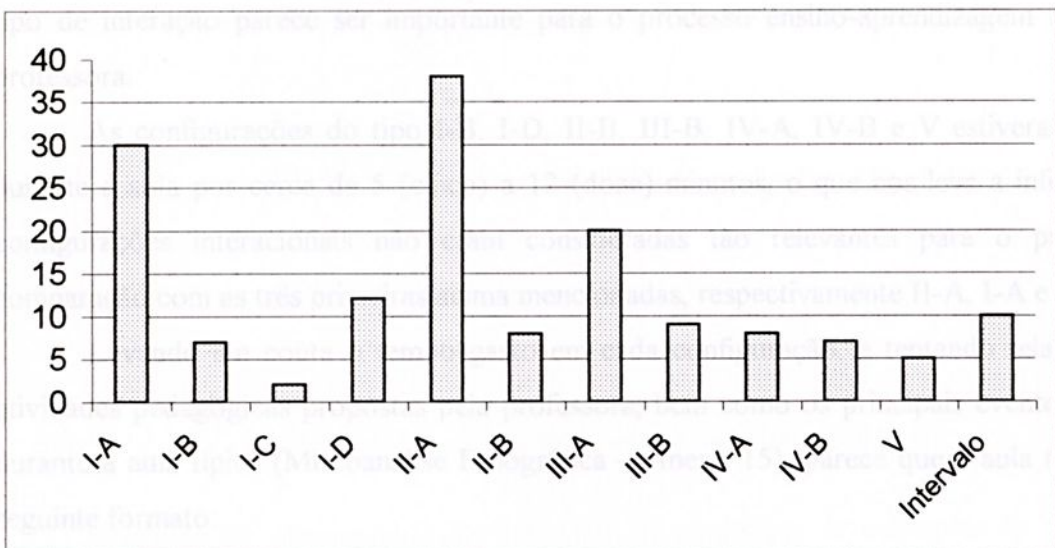
De acordo com autores da Abordagem Comunicativa, como, por exemplo, Almeida Filho (1993), esses tipos de atividades de relaxamento para o desfecho da aula são recomendáveis para a motivação e descontração do grupo de alunos, já que deve-se considerar o desgaste mental que os alunos podem apresentar ao final da aula, bem como o entrosamento entre o grupo e o professor.

Outra questão que considero relevante para o fator motivação é o fato de ser uma canção nova e muito comentada pelos jovens da cidade naquela época, o que me leva a pensar sobre a importância da música, principalmente americana, nas aulas de inglês. Quanto ao professor, parece existir uma crença comum de que aquele que traz para suas aulas canções mais recentes mostra-se atualizado e à frente dos colegas dos outros cursos, podendo ser considerado até mesmo como um diferencial de “melhor qualidade”.

3.2.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DAS ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO: O TEMPO E AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS RELACIONADAS

Após ter realizado a identificação das estruturas de participação presentes na aula típica, pela microanálise etnográfica, foi também possível quantificar o tempo gasto em cada uma delas. Para isto, utilizei o quadro sinótico (Anexo 15), o qual, como disse anteriormente, teve como objetivo a descrição dos eventos interacionais em uma linha de tempo, que foi cronometrada utilizando o recurso disponível nos aparelhos de reprodução de VHS. Essa informação foi valiosa para o levantamento de asserções, já que mostra uma ligação entre configurações interacionais específicas e atividades pedagógicas propostas pela professora.

O quadro a seguir ilustra a quantificação do tempo:



(Gráfico 2: Quantificação do tempo em cada configuração interacional)

Durante a aula típica, que teve duração total de 2:36 (duas horas e trinta e seis minutos), percebe-se que a configuração mais presente foi a do tipo II-A, ocupando aproximadamente trinta e oito minutos da aula. Durante a mesma, a professora permaneceu centralizada como falante principal, ratificando todos os alunos como ouvintes primários, o que, pela análise qualitativa, foi considerado característica de um ensino tipicamente tradicional.

Em segundo lugar, a interação mais presente foi a do tipo I-A, ocupando aproximadamente trinta minutos da aula. Esta configuração tinha a professora no papel de falante principal interagindo com todos os alunos, quando os ratificava como ouvintes-falantes primários, os quais se candidatavam para tomar o turno conforme desejassem para responder às perguntas de informação conhecida da professora. Esta configuração foi considerada qualitativamente como “semi-informal”, porque, apesar do discurso tradicional da professora, pergunta de informação conhecida seguida de avaliação das respostas dos alunos, havia uma certa liberdade para que os alunos se candidatassem para respondê-las, bem como um clima descontraído na sala de aula devido à postura da professora.

A terceira configuração interacional mais presente foi a do tipo III-A, que ocupou aproximadamente vinte minutos da aula. A configuração III-A se caracterizou pela interação entre pares, que se ratificavam como ouvintes-falantes primários enquanto a professora circulava monitorando e orientando os alunos conforme necessitassem. Já que destina um período de tempo considerável da aula para a interação entre pares, podemos dizer que este

tipo de interação parece ser importante para o processo ensino-aprendizagem na visão da professora.

As configurações do tipo I-B, I-D, II-B, III-B, IV-A, IV-B e V estiveram presentes durante a aula por cerca de 5 (cinco) a 12 (doze) minutos, o que nos leva a inferir que tais configurações interacionais não eram consideradas tão relevantes para o processo em comparação com as três primeiras acima mencionadas, respectivamente II-A, I-A e III-A.

Levando em conta o tempo gasto em cada configuração, e tentando relacioná-las às atividades pedagógicas propostas pela professora, bem como os principais eventos ocorridos durante a aula típica (Microanálise Etnográfica – Anexo 15), parece que a aula típica teve o seguinte formato:

1. chegada dos alunos – conversa informal (configuração III-B – cerca de 5 minutos);
2. correção de tarefas – professora centralizada (configurações I-A ou I-D – cerca de 20 minutos);
3. apresentação dos conteúdos da lição – professora centralizada (configurações I-A ou II-A – cerca de 38 minutos);
4. prática oral professor-alunos dos conteúdos apresentados, usando ou não material gravado em áudio – professora centralizada (configurações I-A, I-B ou I-C – cerca de 35 minutos);
5. interações em pares – alunos centralizados (configuração III-A – 20 minutos);
6. fechamento da aula com atividade de relaxamento – alunos centralizados (configuração V – cerca de 5 minutos).

Vale lembrar que as aulas tinham duração de cerca de duas horas e meia e que, durante este período, mais de uma lição era trabalhada. Em cada uma das lições, no entanto, foi possível identificar as fases 3, 4 e 5 mencionadas acima, que se instauravam sempre nessa ordem. O tempo mencionado acima, entre parênteses, refere-se à somatória do tempo dispensado em cada uma das fases.

3.2.3 ASSERÇÕES SOBRE AS INTERAÇÕES DA SALA DE AULA

A partir das análises quantitativas e qualitativas realizadas até o momento, torna-se possível o levantamento das seguintes asserções, confirmadas pela triangulação de ocorrências análogas encontradas no corpus:

1 Existe uma rotina interacional bem estabelecida entre os alunos e o professor durante as aulas.

As pistas de contextualização indicando as mudanças de estruturas de participação sinalizadas pela professora eram constantes e os alunos pareciam inferi-las prontamente. Por exemplo, quando a professora se posicionava em pé em frente a sua mesa e abria o livro didático indicando configuração do tipo I ou II, os alunos imediatamente silenciavam e também abriam os seus livros; quando a professora se posicionava em frente à lousa indicando estrutura de participação do tipo II, os alunos imediatamente silenciavam, abriam os seus cadernos e pegavam canetas ou lápis para copiar; quando a professora caminhava em direção aos alunos indicando mudança de estrutura de participação do tipo III-A, os alunos entendiam que era o momento de iniciar as interações em pares. Raramente, durante o semestre observado, houve problemas quanto ao entendimento das intenções comunicativas da professora pelos alunos. O excerto abaixo extraído de interações realizadas em outra aula ilustra essa afirmação:

- (1) *Malu: eu não posso mais parar (+) pelo amor de Deus (+) o que eu já fiz de inglês e*
 - (2) *depois parei (+) não aqui*
 - (3) *Ed: mas você parou"*
 - (4) *Malu: vixe (+++) já comecei três ((incompreensível)) o ano passado eu fiz na*
 - (5) *Coopec e no ano retrasado eu fiz na Coopen (++) há uns quatro anos atrás eu*
 - (6) *fiz só com uma professora (++) ela ia em casa ((a professora vem para a*
 - (7) *frente da sala de aula com o livro didático nas mãos – alunos silenciam)).*
- (Excerto 10 – Aula 6 – Mudança de configuração II-B para II-A)

Lê-se que as alunas Malu e Ed conversavam informalmente sobre questões pessoais relacionadas também à aprendizagem de línguas (linhas 1 a 6). No entanto, quando a professora centraliza a sua posição na sala de aula com o livro didático (linhas 6 e 7), as alunas silenciam imediatamente.

Este aspecto se revela positivo quanto ao discurso formal de sala de aula, pois, de acordo com Gumperz (1998) e Tannen e Wallat (1998), citados no arcabouço teórico deste trabalho, o sequenciamento rotineiro dos eventos durante as aulas permite que os participantes, o professor e os alunos, no caso, construam e compartilhem esquemas de conhecimentos favorecendo a construção e a sustentação da interação durante as aulas e evitem problemas de comportamentos inadequados conforme a interação se constrói ao longo da aula.

2 A professora parece acreditar ser a principal fonte de insumo, à qual os alunos devem estar expostos.

Esta afirmação é justificável pelo tempo dispensado em estruturas do tipo I-A e II-A, quando a professora realiza explicações sobre o conteúdo a ser aprendido, seja ele estrutural, como o que foi apresentado na análise da configuração II-A anteriormente, ou funcional, como mostra o excerto abaixo. Essa visão pode ser entendida como a tradicional transmissão de conhecimentos, revelando que os alunos não poderiam prosseguir sem as explicações da professora, que se fazem sempre presentes ao iniciar as lições, antecipando os problemas e as dúvidas que os alunos possam ter. Estes, por sua vez, parecem aceitar esse plano pedagógico, pois mostram-se sempre receptivos aos procedimentos da professora.

- (1) P: *possessions ((iniciando uma nova lição)) possessions possessions ((apagando a lousa))*
 (2) *ó you're gonna learn a new question word (++) whose (+) whose*
 (3) *(+) já ouviram falar nele" (++) whose (+) uh" (++) ó seguinte (+) nós vamos*
 (4) *ver nessa parte (+) cê tá vendo aqui (+) a gente vai falar de uniforms (+)*
 (5) *uniforms (++) então a gente tem duas palavras na interrogativa novas aqui*
 (6) *que é o whose e o which tá"*

(Excerto 11 – Aula 9 – Configuração II-A)

No excerto acima, percebemos que a professora antecipa problemas considerando necessário explicar aos alunos, dois novos vocábulos em inglês os quais julga como conhecimento novo a ser aprendido, antes de explicar como serão usados funcionalmente, de acordo com a proposta do livro didático.

O fato de o professor antecipar aos alunos problemas ou dúvidas que eles possam vir a ter pode, grosso modo, ter três efeitos: a) o distanciar a relação professor-alunos, já que o primeiro reafirma a sua autoridade em sala de aula como detentor do conhecimento que os

alunos precisam aprender; b) impedir que os alunos desenvolvam autonomia inferindo significados de um contexto, formulando hipóteses sobre o uso da língua alvo conforme o contexto em que está inserida; e pode, por outro lado, c) aliviar a tensão e a ansiedade dos alunos durante o processo de aprendizagem quando se deparam com algo novo e desconhecido.

Esses efeitos dependem, a meu ver, da projeção da identidade do próprio professor em relação à situação social. No caso da professora observada, parece que a sua intenção era a de aliviar a tensão e ansiedade dos alunos, pois projetava-se na interação como uma professora sempre amistosa e receptiva. Porém, a sua intenção comunicativa não anula os outros efeitos mencionados acima, que podem ser interpretados de formas diferentes pelos alunos. (Gumperz, 1992,1998).

3 A professora prefere assumir um papel centralizado durante as interações na maior parte da lição.

Dada a somatória do tempo gasto em arranjos interacionais do tipo I e II, nos quais a professora assume o papel de participante principal, podemos dizer que ela parece desejar controlar as interações dos alunos exercendo o poder que lhe é conferido pelo *status* na sala de aula. Várias vezes adaptou os exercícios que o livro didático traz como propostas de atividades em pares ou em grupos, para que fossem realizados em configuração do tipo I. Isso indica que a professora considera importante o seu papel como gerenciadora da interação e controladora da dinâmica da sala de aula, o que sempre foi acatado pelos alunos, que se mostram receptivos aos procedimentos dela, não desenvolvendo conversas paralelas nas mencionadas configurações. O excerto abaixo mostra a professora realizando a opção de deixar de lado um exercício de interação em pares por não considerá-lo relevante para a lição que planejou:

- (1) P: *bom (+) tudo bem a gente não precisa fazer mais nada aqui tá (+) senão um*
 (2) *vai ter que olhar pro outro e falar (+) oh it's lovely' (+) então vocês vão ficar*
 (3) *meio tímido aí (+) ó a letter from Florida*
 (Excerto 12 – Aula 9 – Configuração II-A)

Nesta atividade era proposto que os alunos realizassem elogios entre pares, sobre objetos que possuíam naquele momento. A professora pressupôs que essa atividade em pares

causaria constrangimento aos alunos, o que, talvez, possa ser explicado pelo fato de compartilharem, a professora e os alunos, a mesma cultura.

Passou, então, para a próxima atividade do livro, que era a de completar uma carta, na qual permaneceria centralizada. Daí, podemos também levantar uma outra asserção sobre a prática pedagógica da professora:

4 A importância dada ao cumprimento do programa e ao trabalho com o livro didático era evidente.

Em relação ao que foi dito na asserção anterior, percebe-se que, apesar de ter autonomia para deixar exercícios de lado, ou mesmo implementá-los, conforme as suas concepções de ensino-aprendizagem, a professora parecia estar presa ao livro didático, no que se refere a usá-lo de forma linear. O excerto abaixo exemplifica essa afirmação:

((Alunos encerravam interações em pares e P assinalava tarefa. Assim os alunos começam a guardar o material – faltavam 5 minutos para encerrar a aula))

- (1) Alun: teacher'
- (2) P: é (+) nós vamos começar a introduzir ta" let me ask you (+) questions
- (3) (+) então eu vou apagar vou apagar o board ((ri – incompreensível))
- (4) money money money (++) money money money ((título da próxima
- (5) unidade do livro)) então vai (+) ah (+) when when (+) when não tá aqui (+)
- (6) vai tem que olhar pra mim ((ri)) when do you give presents"((senta-se sobre
- (7) a mesa))
- (8) Ale: birthdays

(Excerto 13 – Aula 5 – Mudança de configuração III-A para I-A)

Percebe-se que, conforme a rotina interacional mencionada, a fase da aula em que os alunos se encontravam era o final das interações em pares. No entanto, restavam ainda cinco minutos de aula, e os alunos começaram a guardar seus livros e cadernos esperando alguma atividade de relaxamento, que foi mencionada como a última fase da aula. Porém, a professora decide iniciar a próxima unidade do livro, como pode ser lido nas linhas 4 e 5, sinalizando a mudança de estrutura de participação e reassumindo a posição centralizada em sala de aula por meio de seu direcionamento ao quadro negro, apagando-o (linha 3). Os alunos voltam a abrir os seus livros. Contudo, a professora pede que olhem para ela (linha 5 e 6), iniciando interação do tipo I-A com uma postura informal (senta-se sobre a sua mesa),

perguntando aos alunos sobre datas comemorativas nas quais eles costumavam dar ou receber presentes (linhas 6, 7 e 8).

Essa preocupação em cumprir o programa e seguir o livro didático revelou-se maior a partir da sexta aula, quando faltavam apenas mais seis aulas para o término desse estágio do curso. Parece que as pressões do tempo sobre o cumprimento do programa do curso influenciaram a prática da professora que realizava interações cada vez mais centralizadas, modificando propostas de exercícios “comunicativos” que o livro trazia, ou simplesmente, como mostra o excerto 12, deixando-os de lado, como se não fossem atividades tão relevantes para a aprendizagem em comparação com a apresentação dos conteúdos e sua internalização em estruturas de participação I ou II.

5 A correção de erros quando a professora está centralizada tende a ser imediata. Porém, em configurações descentralizadas do tipo III-A, ela parece entender que os alunos devem se sentir livres para comunicar o que desejam, independentemente da forma.

Ao reparar os alunos no momento em que cometem erros, a professora pode projetar-se como fonte de insumo e como conhecedora do item a ser aprendido, construindo um *status* de participação socialmente superior em relação aos alunos e acentuando a assimetria do discurso. Esse tipo de atitude mostrava-se bem aceito por alguns alunos, como mostra o excerto abaixo, mas não por outros, conforme o que foi discutido na análise da configuração I-D anteriormente.

P: *ó (+) então vamos lá (+) mouth A (+) whose mouth is A"*

Alun: *Nelson Mandela*

P: *Nelson Mandela's*

Alun: *ah é'*

P: *ne" (+) whose mouth is this"*

Alun: *I don't know*

(Excerto 14 - Aula 9 - Configuração I-A)

Lê-se que a professora repara a resposta dos alunos, corrigindo-os quanto ao caso genitivo que deveria ser usado ao final do nome Nelson Mandela, já que indicava relação de posse. Pode ser que esse tipo de atitude se deva à própria configuração da interação, na qual a

professora assumia a posição de falante principal e, por isso, tinha acesso a tudo que era dito, bem como tempo para corrigir os alunos. Outra razão pode ser o foco da atividade, que, naquele momento, era o de precisão gramatical pela prática de estruturas anteriormente apresentadas.

Por outro lado, a professora parece estar mais preocupada com aspectos funcionais e comunicativos do que estruturais quando os alunos interagem em pares em configuração III-A, o que pode ser justificável pelas próprias razões apresentadas acima: a professora não tem acesso à produção lingüística de todos os alunos, por não ser a principal falante das interações, bem como o foco da atividade é o de proporcionar oportunidades para que os alunos interajam de forma mais solta, testando hipóteses e recebendo ajuda dos colegas, como mostra o excerto abaixo:

- (1) *Malu: can I help you"*
 - (2) *Ed: yes (+++) ãh (+) I'd like a (5 seg.) a watch (+) é (+) watch (+) please*
 - (3) *Malu: a present for someone"*
 - (4) *Ed: for my for my (++) for my partner"*
 - (5) *Malu: partner (+) é (+) acho que é partner sim (+)*
 - (6) *Ed: can I help you"*
 - (7) *Malu: yes, I'd like some é (+) some CDs (+) please*
- (Excerto 15 – Aula 6 – Configuração III-A)

As alunas Malu e Ed, em uma interação comumente conhecida como *role play*¹, constroem hipóteses sobre o vocábulo "*partner*" sem pedir ajuda da professora e prosseguem com a conversa sem se preocuparem sobre a precisão da forma lingüística.

Nesse sentido, a proposta da professora mostra resultados positivos quanto à liberdade de expressão e construção de significados pelos alunos, formulação e testagem de hipóteses, cooperação entre pares, e lhes proporciona oportunidades para que desenvolvam independência e autonomia, conforme as teorias da Abordagem Comunicativa.

¹ Este tipo de atividade é normalmente proposto por vários materiais didáticos e tornou-se uma prática típica de sala de aula de línguas, quando os alunos, baseados em modelos, assumem papéis sociais diferentes para realizar diálogos.

6 A professora preocupa-se com as características individuais dos alunos

A professora parece se preocupar com aspectos psicológicos dos alunos, bem como com suas preferências e estilos pessoais de aprendizagem, pois evita nomeá-los para responder as suas perguntas de informação conhecida em configurações do tipo I. Vemos isso pela comparação do tempo dispensado em configuração do tipo I-A, quando a professora deixa que os alunos se candidatem ao turno conforme desejam (30 minutos) e quando a professora nomeia os alunos enquanto está centralizada em configurações do tipo I-D (cerca de 13 minutos). Outro aspecto interacional que revela a sua preocupação com os alunos é a atenção que ela lhes dispensa ao tentar resolver suas dúvidas pessoais, quer sobre a lição ou interesse particular, ao permitir que os alunos tomem turnos de fala, mesmo sendo a configuração instaurada o tipo II-A, conforme o descrito na análise da configuração IV-A anteriormente, e quando interrompe a sua explicação e mostra-se preocupada em ajudar uma aluna a resolver suas dúvidas. A análise da configuração IV-B também é um exemplo dessa afirmação, já que a professora se prontifica a ajudar um grupo de alunos a entender uma letra de música que não fazia parte da lição, mesmo durante a aula, mostrando-se sempre receptiva. O excerto abaixo, extraído do corpus de dados, é um outro exemplo para essa asserção:

- (1) P: *Adri ((ri)) vamos lá ((alunos riem)) what do you (++) vocês tão rindo*
 (2) *vocês tão bem cês tão falando inglês super (++) what do you wear for*
 (3) *school for the university to the university"*
 (4) Adri: *I wear jeans and T-shirt*
 (5) P: *a lá (+) cês tão falando super ((olha para todos os alunos sorrindo –*
 (6) *alunos riem)) aqui tá lá o que que você usa no inverno e no verão (++)*
 (7) *no inverno a gente usa a mesma coisa que no verão né"*
 (8) Alun: *é ((alunos riem))*
 (Excerto 16 – Aula 10 – Configuração I-D)

Neste excerto, percebe-se a informalidade e gentileza da professora ao motivar os alunos, numa tentativa de melhorar a sua auto-estima (linhas 2 e 5), quando os elogia e quando faz brincadeiras (linha 7), sempre sorridente, favorecendo o estabelecimento de uma atmosfera descontraída.

Podemos inferir dessa passagem, que a professora acredita que, principalmente em estágios iniciantes, os alunos tenham dificuldades em tomar turnos de fala para responder,

diante dos colegas, as suas perguntas de informação conhecida. Uma das razões para isso pode ser o entendimento de que esses tipos de perguntas são seguidos de avaliação, dada a sequência discursiva identificada nas configurações do tipo I, pergunta de informação conhecida – resposta do aluno – avaliação do professor.

Para completar a afirmação que faço agora, retomo também a questão da correção imediata, que pareceu ser bem aceita por alguns alunos, mas não por todos, quando estão interagindo com a professora como falante principal na sala de aula. Assim, entende-se que a correção da professora pode causar constrangimentos aos alunos também por estarem sob avaliação não só da professora, mas também de seus colegas.

Por outro lado, a interação I-D pode ser entendida como uma variação da configuração I-A, já que as atividades pedagógicas em que ambas eram instauradas eram sempre do mesmo tipo: ora a professora perguntava para a sala como um todo sem nomear os alunos (I-A), ora nomeava alunos para responder as suas perguntas (I-D).

7 A professora entende que um de seus papéis em sala de aula é o de motivadora para a aprendizagem.

A atividade de desfecho indica que a professora entende que o seu papel também é de motivadora para a aprendizagem, e parecia sempre realizar essas atividades motivadoras por meio de representações culturais da língua alvo. A professora costumava relatar suas histórias vividas em viagens para o exterior, mais especificamente à Inglaterra, que envolviam os alunos motivadamente. As atividades com música, comumente utilizadas, serviam como ferramenta pedagógica e motivadora:

- (1) P: *agora vamos cantar (+++) let's sing* ((distribui cópias entre os alunos)) *let me*
- (2) *explain to you (+) ó (++) isso daqui a gente chama de (+++) eu vou dar ponto*
- (3) *negativo pra todo mundo que tá conversando (++) isso aqui a gente chama de jazz*
- (4) *(+) chants (+) canção de jazz né" (+) mas enfim na verdade não é nenhum jazz (+) a*
- (5) *gente vai a gente vai por um ritmo aqui e a gente vai ((incompreensível)) vai ser um*
- (6) *rap (+) na verdade*

(Excerto 17 – Aula 4 – Configuração II-A)

No excerto acima, lê-se que a atividade proposta era um *jazz chant*², o qual a professora explica entusiasticamente para que os alunos cantem. Percebe-se que, durante esses momentos, a professora fala sempre na língua materna e faz brincadeiras. Por exemplo, nas linhas 2 e 3, quando diz: “eu vou dar ponto positivo pra todo mundo”, não é entendido como ameaça naquele momento devido à entoação e à postura da professora. De acordo com Blom e Gumperz (1998), existem significados socioculturais referentes aos valores compartilhados pela comunidade local, resultando na aproximação entre os interagentes, conforme o que foi discutido acima e no arcabouço teórico. Os alunos respondem positivamente à professora, seguindo as suas propostas, demonstrando satisfação através de expressões faciais, assim como mostravam-se interessados em suas histórias, prestando atenção e realizando perguntas.

Pode-se dizer que, devido a esses momentos, a professora, juntamente com os alunos, constrói para si um *status* de respeito e admiração no sentido de sua competência para o ensino da língua, assim como no sentido de seu nível de conhecimento sobre o objeto de estudo e a cultura a ele relacionada.

As fases indicadas e as análises anteriores revelam, finalmente, que o modelo de ensino-aprendizagem da professora é misto entre o comunicativo e o tradicional. O seqüenciamento das lições assemelha-se bem ao modelo de aprendizagem proposto por Swain (1995). Esta autora, como resumido no arcabouço teórico, propõe que a aprendizagem inicia-se pela exposição ao insumo, que é internalizado por meio das interações, ou seja, pela prática oral. Swain enfatiza que o processo não se encerra aí: há necessidade de produção por parte dos alunos para que testem as hipóteses e recebam auxílio em suas dificuldades, ao serem “avaliados” pelo seu interlocutor, o qual pode ser o professor ou o próprio colega com quem interagem.

Semelhantemente a esse modelo, as lições iniciam-se sempre com apresentação de conteúdos estruturais ou funcionais, comparável à fase do input (configurações do tipo I-A ou II). Daí, pode-se dizer que, para a professora, é importante que os alunos estejam expostos à língua alvo e que o professor tem o papel principal quanto à fonte de insumo para os alunos. A segunda fase identificada nas lições é a prática, com objetivos de internalização do input ao qual os alunos foram expostos na primeira fase. Pode-se dizer que, na segunda fase, a

² *Jazz Chant* é como se denomina uma atividade tradicionalmente utilizada com alunos de línguas estrangeiras, principalmente inglês, que consiste em cantar em dois coros, alternadamente, versos de uma música elaborada a partir de estruturas ou vocabulário com ênfase na entoação e pronúncia.

professora entende que o seu papel é o de facilitadora em configurações do tipo I, gerenciando e controlando as interações por meio da sequência discursiva: pergunta de informação conhecida seguida de avaliação, para que os alunos tenham oportunidades de praticar o conteúdo a ser aprendido, internalizando-o. Após a prática, a professora parece considerar que os alunos estão preparados para a fase da produção, em configurações do tipo III-A, quando interagem em pares, experimentando a língua conforme o que necessitam ou desejam comunicar, testando as suas hipóteses e recebendo o *feedback* corretivo de seus colegas. Assim, a abordagem de ensino-aprendizagem revelada pelas ações da professora parece estar entre a Interpretação Funcionalizada e a Comunicativizada.

Conforme apresentado no arcabouço teórico, tanto a Interpretação Funcionalizada quanto a Comunicativizada são versões fracas da Abordagem Comunicativa (Pires, 1997). A Interpretação Funcionalizada se realiza por meio de um currículo nocional-funcional no qual as formas da língua são ensinadas para expressar funções, que, durante este curso, eram as propostas do livro didático seguido de forma linear.

Os itens estruturais da língua que servem as funções comunicativas podem revelar uma visão fragmentada da língua, ou seja, entende-se que a língua pode ser recortada para que se apresente aos alunos somente as estruturas necessárias para expressar determinadas funções, o que é resultado de uma interpretação estrutural de linguagem. Assim, dessa perspectiva, o ensino de línguas pode ser controlado e seqüenciado conforme o levantamento das funções comunicativas que fazem parte do currículo e as estruturas lingüísticas necessárias para expressar essas funções.

A partir do que foi dito no parágrafo anterior, outra questão sobre a Abordagem Funcionalizada é a de que a comunicação é entendida como expressão de significados, ou noções que servem para realizar funções. Dessa forma propõe-se a aprendizagem de línguas *para* a comunicação, e não *na* comunicação. Essa afirmação justifica-se pelas primeiras duas fases identificadas na aula típica, que se inicia com apresentação de conteúdos, seguida de internalização por meio de interações centralizadas na professora.

Por outro lado, a terceira fase das lições, que consiste na interação em pares por meio da configuração interacional do tipo III-A, revela o ensino de línguas *na* comunicação, pois é quando os alunos têm oportunidades de construir significados em cooperação e testar hipóteses sobre a língua. Essa terceira fase das lições parece ser importante para a professora como parte da aprendizagem, pelo tempo dispensado na configuração III-A.

A abordagem comunicativizada caracteriza-se pela implementação de uma maneira de ensinar mais informal, quando o professor busca um clima afetivamente favorável para as interações em sala de aula, preocupando-se com as características pessoais de cada aluno, e proporciona interações em pares ou grupos, mas aqui, não para ensinar a gramática por si só, conforme o modelo apresentado na teoria (Bizon, 1994; Vieira-Abrahão, 1996), mas sim as funções comunicativas trazidas pelo livro didático.

As informações foram positivas de serem coletadas como dados por meio de questionários e entrevistas informais. Também descreve o ambiente de ensino e o que a professora diz sobre as suas ações, bem como as dos alunos, durante a aula típica, o que foi registrado por meio de gravações em áudio durante sessões de observação, e transcritas integralmente.

Portanto, para esta parte do trabalho utilizou dados provenientes de três instrumentos de coleta:

- Questionários respondidos pela professora;
- Entrevistas informais;
- Sessões de observação.

Os dados provenientes dos instrumentos acima foram interpretados, categorizados e triangulados. Após essa etapa, retoma o estudo das interações, para poder verificar se há encontros entre discursos de ensino e a prática da professora e as leituras públicas. Feita esta análise, responde-se a primeira pergunta de pesquisa e parte-se, então, para a identificação de fatores contextuais que influenciaram a prática pedagógica da professora, com objetivos de responder à segunda pergunta de pesquisa.

"A minha abordagem de ensino-aprendizagem de línguas é a Abordagem Comunicativa"

Durante toda a pesquisa, a professora sempre se declarou comunicativa. Já no primeiro questionário (Anexo 2), respondeu, quando interrogada sobre a sua abordagem de ensino-aprendizagem declarada:

A Abordagem Comunicativa, juntamente com a "Task-Based Learning" (Aprendizado Baseado em Tarefas) pelo bom resultado que obtenho no "feedback" dos alunos. Concluo que aprendo com mais eficácia as quatro habilidades da língua.

(Excerto do Questionário 1 - Primeira Entrevista, página 3)

3.3 O DISCURSO DA PROFESSORA

Tendo descrito e analisado a construção da interação em uma aula considerada típica, parto agora, conforme o planejamento do trabalho, para a descrição e análise do que a professora diz sobre as suas concepções de linguagem, ensino e aprendizagem. Estas informações foram possíveis de serem coletadas como dados por meio de questionários e entrevistas informais. Também descrevo e analiso nessa seção o que a professora diz sobre as suas ações, bem como as dos alunos, durante a aula típica, o que foi registrado por meio de gravações em áudio durante sessões de visionamento e transcritas integralmente.

Portanto, para essa parte do trabalho utilizei dados provenientes de três instrumentos de coleta:

- Questionários respondidos pela professora
- Entrevistas informais
- Sessões de visionamento

Os dados provenientes dos instrumentos acima foram interpretados, categorizados e triangulados. Após essa etapa, retomo o estudo das interações, para poder verificar se há encontros e/ou desencontros entre o discurso e a prática da professora e as teorias públicas. Feita esta análise, responde-se a primeira pergunta de pesquisa e parte-se, então, para a identificação de fatores contextuais que influenciam a prática pedagógica da professora, com objetivos de responder à segunda pergunta de pesquisa.

“A minha abordagem de ensino-aprendizagem de línguas é a Abordagem Comunicativa”

Durante toda a pesquisa, a professora sempre se declarou comunicativa. Já no primeiro questionário (Anexo 2), respondia, quando interrogada sobre a sua abordagem de ensino-aprendizagem declarada:

A Abordagem Comunicativa, juntamente com a “Task-Based Learning” (Aprendizado Baseado em Tarefas) pelo bom resultado que obtenho no “feedback” dos alunos. Concluo que aprendem com mais eficácia as quatro habilidades da língua.

(Excerto 18: Questionário I – Professor, Anexo 3, pergunta 3)

Vemos que, ao se declarar comunicativa, a professora justifica sua abordagem de ensino pela resposta que obtém dos alunos. Isto revela a sua preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, colocando-os no centro de sua prática pedagógica como objetivos de seu trabalho, o que é perfeitamente coerente com as teorias comunicativas, que desde o início (Wilkins, 1976) propunha que os alunos e suas necessidades fossem as grandes preocupações do professor.

Outra coerência entre o discurso da professora e as teorias da AC está na visão de língua que a professora apresenta: conforme as teorias da AC, os materiais utilizados, as atividades em sala de aula e os procedimentos do professor devem sempre propiciar aos alunos situações comunicativas, proporcionando oportunidades para que eles desenvolvam as habilidades: *escutar, falar, ler e escrever*, em conjunto. Apesar de ser uma concepção de língua que se encaixa nas teorias comunicativas, este recorte das quatro habilidades é criticado por parecer restrito à língua como sistema de regras servindo para expressar funções. (Widdowson, 1979; Hymes, 1979; Almeida Filho, 1993; entre outros). Os autores sugerem a preferência pelo termo competência comunicativa em vez de habilidades lingüísticas, por ser o primeiro mais amplo e compreender as habilidades lingüísticas, assim como considerar os fatores socioculturais para a comunicação e, conseqüentemente, para a aprendizagem da língua alvo.

Conforme descrito no capítulo da resenha teórica desse trabalho, existe a possibilidade de várias interpretações das teorias e, conseqüentemente, várias versões da AC são observáveis na prática. A professora declara seguir uma variação da AC chamada Aprendizagem Baseada em Tarefas, que, resumidamente, pode ser implementada por meio de projetos elaborados pelos alunos ao final de cada lição, ou, o que é mais comum de ser encontrado, a tarefa como ponto de partida para as lições. Barbirato (1999) diz que neste tipo de ensino o foco está nos significados construídos na língua-alvo e não somente na língua como estrutura, e que as aulas se caracterizam, por essa razão, como essencialmente interativas. Podemos dizer, nesse momento da pesquisa, vista a análise das interações de uma aula típica, que não era exatamente essa a versão de AC implementada pela professora em sala de aula, mas sim o modelo apresentação-prática-produção que é mais típico de um tipo de ensino descrito pela teoria como uma prática comunicativizada (Bizon, 1994).

Em outro questionário respondido pela professora (Questionário III – Anexo 4), no qual foi pedido que descrevesse as suas concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, a professora diz entender por linguagem:

O uso da palavra enquanto comunicação, a palavra contextualizada de forma a transmitir uma mensagem.

(Excerto 18: Questionário III – Professor, Anexo 4, pergunta 1)

Esta parece ser uma definição um tanto simplificada, que traz as características de comunicação e contextualização que nos remete ao conceito de linguagem como um fenômeno social, construída na interação entre pessoas e que depende do contexto no qual é construída. Contudo, por outro lado, a professora menciona a transmissão de mensagens, o que pode dar margem para a comparação com as concepções formalistas de linguagem (Chomsky, 1973, Saussure, 1995). Esta contradição parece revelar um ponto de vista intermediário entre as concepções sociais e estruturais da linguagem, que também está refletido nas suas concepções de ensino e aprendizagem.

Nesse mesmo questionário, a professora se refere a ensinar como:

Transmitir um conhecimento de forma clara e didática cabendo ao professor encontrar a melhor maneira para tal utilizando-se também, na medida do possível, de recursos audiovisuais e objetos para que se tenha uma amplitude de conceitos e imagens procurando favorecer o aprendizado.

(Excerto 19: Questionário III – Professor, Anexo 4, pergunta 2)

Vemos que a idéia de transmissão está presente em sua concepção de ensinar, remetendo a uma abordagem de ensino mais tradicional em que o professor assume o papel de transmissor de conhecimentos a serem aprendidos. Para que o professor possa transmitir conhecimentos, ele deve estar no centro da interação, como falante principal, o que, conforme as teorias da AC, não seria a configuração interacional apropriada para a Aprendizagem Interativa, tão pouco para a Aprendizagem Baseada em Tarefas. A professora também menciona a importância de recursos audiovisuais e objetos para favorecer o aprendizado. Isso pode nos remeter a um método tradicional específico chamado Audiolingual, o qual requer muito uso de gravações em áudio para que os alunos sejam expostos à língua-alvo e possam, assim, aprendê-la (Amadeu-Sabino, 1994). Essas idéias de transmissão e exposição se repetem na resposta que a professora fornece quanto à sua concepção de aprendizagem, quando escreveu no mesmo questionário que:

Há aprendizagem quando há trocas de experiências em sala de aula. O professor deve passar os seus conhecimentos aos alunos levando também em consideração que os alunos trazem um conhecimento prévio das coisas. Essa troca favorece um ambiente agradável, de empatia que julgo importante para o aprendizado. É importante que o aluno se sinta à vontade para perguntar o que não compreende e para interagir com o professor ou colegas e ele só se sentirá à vontade quando seus anseios e expectativas são levados em consideração. Cabe também ao professor lançar mão de recursos de toda sorte bem como provar diferentes formas de ensinar para que o aluno tenha chance de escolher a que melhor lhe convier, a que lhe seja mais clara proporcionando um “verdadeiro” aprendizado.

(Excerto 20: Questionário III – Professor, Anexo 4, pergunta 3)

Conforme dito anteriormente, vemos que, em sua concepção de aprendizagem, a professora mantém a perspectiva tradicional de transmissão quando diz que “o professor deve passar os seus conhecimentos aos alunos”. Por outro lado, a professora revela uma abordagem baseada em trocas de experiências, conferindo importância ao conhecimento prévio do aluno, o que, conforme a AC, é extremamente importante, pois, dessa forma, pensa-se no aluno como indivíduo relevante para a situação social, ponto de partida para o processo ensino/aprendizagem, bem como o objetivo final. A professora revela também sua preocupação com os aspectos psicológicos dos alunos, assim como com os seus estilos de aprendizagem, mencionando a importância de proporcionar-lhes oportunidades de escolhas para que haja um “verdadeiro aprendizado”, além de mencionar a importância da interação com o professor ou com os colegas como parte do processo de aprendizagem. Essas preocupações estão em perfeita consonância com a teoria da AC resumida no arcabouço teórico.

Em resumo, o discurso da professora revela que sua perspectiva se encontra entre o tradicional e o comunicativo, o que parece coerente com o que respondeu no Questionário I, exposto acima, se inferirmos que, ao mencionar as quatro habilidades da língua, considera o uso da língua, fazendo, porém, um recorte estrutural/funcional em comparação com o conceito de competência comunicativa.

Partindo da constatação de que a professora traz concepções tanto comunicativas quanto tradicionais em sua abordagem de ensino, mostrarei a seguir as manifestações discursivas de uma abordagem tradicional/estrutural e uma abordagem comunicativa nos dados coletados por meio das entrevistas informais e das sessões de visionamento.

As entrevistas informais, como dito anteriormente, não foram propostas pela pesquisadora: foram momentos durante as aulas em que a professora se aproximava da pesquisadora para tecer comentários sobre as suas ações em sala de aula, muitas vezes expressando sua frustração em não conseguir proporcionar aos alunos o que considerava mais apropriado. Durante esses momentos, os alunos trabalhavam individualmente, muitas vezes copiando explicações ou esquemas escritos na lousa, quando a professora se encontrava ociosa por alguns minutos. Essas manifestações foram possíveis de serem registradas porque a pesquisadora dispunha de um ponto de microfone próximo. Essas entrevistas também ocorriam ao final da aula, quando os alunos não estavam presentes e a professora manifestava suas opiniões sobre o curso e o processo ensino-aprendizagem.

As sessões de visionamento foram encontros nos quais a professora e a pesquisadora assistiram juntas à aula típica gravada em vídeo, sendo que a professora não havia visto a filmagem anteriormente. A pesquisadora trazia um roteiro de questões a serem colocadas para a professora, provenientes de suas reflexões durante a microanálise etnográfica já realizada.

3.3.1 MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS DE UMA ABORDAGEM TRADICIONAL

O excerto abaixo, da manifestação espontânea da professora, revela pelo discurso a visão estrutural de linguagem, triangulando com o que foi exposto acima:

- (1) P: *é uma meninada de quatorze a dezessete anos numa fluência (+) absurda*
 (2) *absurda (+) um conhecimento gramatical um conhecimento de*
 (3) *vocabulário um conhecimento de tudo (+) tudo que envolve a língua*
 (4) *(++) ai eu perguntei pra alguns deles (+) porque que vocês sabem tanto*
 (5) *de inglês assim' (++) da onde vem isso'*
 (Excerto 21: Manifestação Espontânea da Professora)

A professora estava se referindo a um grupo de adolescentes suecos que encontrou em uma viagem a Londres e que a deixou impressionada pela fluência. Nas linhas 2 e 3, percebe-se que é dada grande importância à língua como estrutura e como vocabulário. A professora parece atribuir a fluência ao fato de se ter conhecimento sobre a língua. O seu entendimento quanto à questão estrutural da língua reflete-se em seus procedimentos em sala de aula, conforme pode ser depreendido do excerto seguinte:

- (1) P: *porque se a gente não der a gramática assim os alunos ficam loucos (+)*
 (2) *eles não conseguem (+) captar o negócio*
 (...) Pe: *eles pedem" (+) eles pedem"*
 (4) P: *eles pedem' (+) desde a primeira lição*
 (5) Pe: *ai você sempre faz assim"*
 (6) P: *é faço assim (+) faço assim (+) porque também eles já fizeram o*
 (7) *exercício oral já praticou ((incompreensível))*
 (Excerto 22: Manifestação Espontânea da Professora)

Nesse momento, a professora aguardava os alunos copiarem as regras de gramática que havia escrito na lousa ao final da lição. Enquanto isso, aproximou-se da pesquisadora para comentar a sua decisão de escrever as regras gramaticais na lousa, justificando-a como necessária para que os alunos aprendessem as estruturas da língua (linhas 1 e 2). A perspectiva tradicional de ensino está no discurso da professora quando diz “se a gente não der a gramática assim” (linha 1), “eles não conseguem captar o negócio” (linha 2). Podemos entender que a professora parece acreditar que os alunos necessitam da explicitação gramatical de maneira formal para poderem aprender, e que isso depende exclusivamente do professor, funcionando como fonte de insumo ao qual os alunos devem estar expostos na sala de aula. A professora também justifica a escolha de escrever as regras de gramática na lousa ao final da lição por já ter proporcionado aos alunos oportunidades de prática oral (linha 7). Isso pode revelar que considera a prática oral como uma forma de aprendizagem, porém, o termo cria uma certa ambigüidade: a prática oral como uso da língua em situações de conversação, ou a prática como repetição de estruturas da língua do ponto de vista da formação de hábito?

Ao lermos o excerto de entrevista informal abaixo, parece que respondemos a essa pergunta:

- (1) P: *uma menina de quatorze anos me falou (++) que o inglês é fundamental*
 (2) *na vida deles porque tudo (incompreensível) então com três anos de*
 (3) *idade (+) todo aquele input assim é um (+++) é formidável na cabeça*
 (4) *da criança (+) e na escola é a mesma coisa (+) a escola tem muito*
 (5) *audiovisual muito (+) então quer dizer (+) na idade de quatorze anos*
 (6) *eles já tão habituadíssimos a ouvir (+) e eles aprendem mais com tudo*
 (7) *que ouvem (+) aí é que começam a processar a língua aí é que vão pra*
 (8) *fala pra explicitação (+) pra gramática pro vocabulário de tanto ouvir*
 (Excerto 23: Manifestação Espontânea da Professora)

A professora comentava sobre o mesmo grupo de alunos mencionado no excerto 21. Agora vemos que parece entender por aprendizagem, de forma condensada e direta, que o

ponto de partida seria a exposição do aluno ao insumo (linha 3: *input*), e prossegue dizendo que a exposição à língua-alvo na escola seguia o ritmo que as crianças têm em casa com a utilização de recursos audiovisuais (linha 4). Após a exposição, de acordo com as palavras da professora, os alunos criam um hábito de ouvir e aprendem a língua por terem essa habilidade desenvolvida (linhas 5 e 6), e somente na adolescência, aos quatorze anos (linha 5), começam a ser capazes de refletir sobre a língua (linha 6 e 7: “começam a processar a língua”). Neste momento, então, estão prontos para a explicitação gramatical (linha 7). Esses passos para a aprendizagem parecem estar refletidos na prática da professora, quanto ao que disse no excerto 22: primeiro os alunos são expostos a quantidades de insumo, seguidos da prática oral até que se habituem a estruturas e vocabulário expressando funções e, assim, estarão preparados para a explicitação ao final das lições.

Durante a sessão de visionamento, a visão estrutural da professora quanto à aprendizagem parece indicar que na fase da apresentação, ou exposição ao insumo, preferiu realizar a explicitação das regras de fonética antes que os alunos praticassem as novas estruturas por meio de atividade de compreensão auditiva:

- (1) Pe: *então a sua apresentação de fonética teve qual objetivo”*
 (2) P: *pra fazer o exercício do livro (+) né”(++) por isso que eu expliquei (+)*
 (3) *porque talvez eu até pulasse essa parte (++) principalmente essa parte*
 (4) *mais de S (+) eu começaria da fonética desde o beaba da fonética (+)*
 (5) *som por som (+) pra explicar já a pronúncia de S é porque eles viram*
 (6) *muito o presente simples e porque tinha exercício no livro*

(Excerto 24: Sessão de Visionamento)

O exercício proposto era uma atividade de compreensão auditiva na qual os alunos deveriam identificar o som do S pronunciado ao final de cada verbo na terceira pessoa do singular do presente simples em frases isoladas. A professora explicitou as regras de fonética na lousa em primeiro lugar. Logo após, reproduziu a gravação para que os alunos praticassem as formas que havia explicado. Isso pode nos levar a pensar que a professora utiliza a mesma sequência durante as aulas: a apresentação oferecendo insumo aos alunos, seguida de prática. Porém, a explicitação gramatical pode se dar durante a própria apresentação, ou logo após a prática. Durante a sessão de visionamento, esta questão foi colocada para a professora, que respondeu:

- (1) P: *você vai colocar na lousa (+) não resolve nada sem a prática (+) né”*
 (2) *(++) eu não gosto nunca de começar pela gramática (+) a não ser que o*
 (3) *tempo esteja muito curto (+) e é o caso de vida ou morte (+) primeiro*

- (4) *uma prática pra ter noção do que vai ser (+) depois (+) a gramática (+)*
 (5) *né”*

(Excerto 25: Sessão de Visionamento)

Dessa forma, podemos entender que a professora usa as duas variações, explicitação gramatical no início ou ao final das lições, conforme o tempo de que dispõe. Embora prefira realizar a prática oral antes da explicitação de regras.

O insumo disponibilizado aos alunos durante as apresentações das lições é considerado importante pela professora, como pudemos ver nos excertos anteriores. Em seu discurso, a professora se coloca como responsável pelo seu fornecimento, e parece acreditar que, sem ele, os alunos não seriam capazes de construir significados na língua nas interações durante a fase da prática. Lê-se no excerto abaixo, transcrito a partir da sessão de visionamento:

- (1) *Pe: você pede pra eles descreverem as roupas que eles estão usando hoje (+)*
 (2) *mas você diz assim (++) você não aprenderam o present continuous (+)*
 (3) *então (+++) eles fizeram a interação (+++) com o*
 (4) *P: com o presente simples (+) mas eles queriam usar o contínuo (+) né”*
 (5) *(+++) eu lembro (+++) eles queriam usar o presente (+) porque eles*
 (6) *entenderam que naquele momento eles estavam vestindo aquilo (+) mas*
 (7) *eu não podia usar essa estrutura (++) como é que eu ia treinar isso”*

(Excerto 26: Sessão de Visionamento)

A professora entende que gerou a necessidade, por meio da atividade que propôs para a interação, de que os alunos usassem um tempo verbal que não era exatamente aquele que fez parte de sua apresentação. Os alunos precisavam usar o presente contínuo do inglês para poderem descrever as roupas que estavam usando naquela ocasião (linha 4 e 5). Contudo, a professora preferiu que os alunos mantivessem o presente simples, por ser o tempo verbal que havia utilizado durante a sua apresentação, justificando a sua decisão com a frase: “como é que eu vou treinar isso” (linha 7). Mais uma vez, vemos que o discurso da professora apresenta características behavioristas, entendendo a prática como um “treinamento”, e que os alunos não seriam capazes de construir significados na língua alvo se não fossem expostos a insumos específicos para os significados que queriam comunicar. Quanto ao insumo, a professora parece entender que é a única fonte provedora em sala de aula e, por isso, controla a produção oral dos alunos não somente quanto aos significados que querem construir, mas também em relação a quando devem falar e como devem falar, dentro da sequência identificada: pergunta de informação conhecida – resposta dos alunos – avaliação do professor.

3.3.2 MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS DE UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Quanto às manifestações de um discurso comunicativo, a professora revela preocupações com o contexto e com as necessidades dos alunos no processo de aprendizagem. Ela manifesta estas preocupações no excerto abaixo da manifestação espontânea:

- (1) P: *eu acho que tinha que ter esse tempo esse tempo (+) o tempo tinha que*
 (2) *ser maior (+) pra gente ta podendo fazer essa construção essa parte de*
 (3) *trabalho interativo e ter tempo pra pensar (+) porque o aluno não (+) eu*
 (4) *sei que meus alunos reclamam porque há (incompreensível) porque não*
 (5) *dá tempo de eles processarem uma matéria já ta entrando na outra*
 (Excerto 27: Manifestação Espontânea da Professora)

Lê-se que a professora considera importante que os alunos tenham tempo suficiente durante as aulas para refletir sobre a sua aprendizagem (linha 4 e 5), e mostra-se atenta às suas necessidades percebendo que existe uma reclamação sobre a velocidade do curso. A reflexão, conforme o que diz, precisa se dar por meio de um trabalho interativo no qual é possível construir um novo conhecimento (linhas 2 e 3), o que é exatamente a definição teórica de aprendizagem da AC descrita no capítulo do arcabouço teórico. Esta visão se opõe à concepção de aprendizagem pela formação de hábitos, quando os alunos não devem ter tempo para pensar porque acredita-se que a aprendizagem se dá pela repetição e dedução de regras. A visão de construção de conhecimentos pela interação igualmente se opõe à visão de aprendizagem pela transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, conforme a visão tradicional (Amadeu-Sabino, 1994).

Na sessão de visionamento, esse aspecto de reflexão foi novamente mencionado, sendo considerado primordial para o desenvolvimento da aula, objetivando a aprendizagem:

- (1) P: *eu acho que o aluno tem que pensar (+) na estrutura (+) no que ele ta*
 (2) *fazendo (++) no vocabulário que ele está aprendendo (+) eu acho que*
 (3) *não é assim que eu dou aulas (+) porque se eu der assim eu estou*
 (4) *fazendo errado (++) estou incoerente comigo mesma (++) se eu estiver*
 (5) *dando uma aula que eu dê tudo pronto e não espero nada do aluno (+) aí*
 (6) *não (+) só se eu estiver louca (...) mas eu estou sempre procurando fazer*
 (7) *o aluno refletir sobre a língua acho que esse é o principal aspecto que eu*
 (8) *levo em consideração toda a aula que eu dou*
 (Excerto 28: Sessão de Visionamento)

Conforme o discurso da professora, percebe-se que ela deseja que suas aulas se realizem de forma que os alunos sempre tenham oportunidades de reflexão (linhas 6, 7 e 8). Além disso, ela acredita que é dessa forma que proporciona momentos de aprendizagem para os seus alunos, não “dando tudo pronto para eles” (linha 5), mas sempre levando-os à reflexão sobre o que estão aprendendo (linha 6 e 7).

A professora também parece atenta às diferenças individuais de cada aluno, principalmente quanto às suas características psicológicas, como lemos no excerto abaixo:

- (1) Pe: *uma vez você falou que você não gostava de chamar o aluno pelo nome*
 (2) (+) *você se lembra”*
 (3) P: *eu não gosto (+) eu não gosto mesmo (+) porque as vezes eles se sentem*
 (4) *pressionados (+) mas porque eu que tenho que responder esse exercício*
 (5) *e agora (+++) as vezes cai o exercício mais difícil (+) ah (+) pegou no*
 (6) *meu pé (+) porque me fez responder (++) entendeu” (...) ou as vezes*
 (7) *nem é tão difícil mas o aluno fica retraído principalmente o adulto (+) eu*
 (8) *percebo (+) eles não gostam muito que chama*

(Excerto 29: Sessão de Visionamento)

Durante a sessão de visionamento, pergunto à professora sobre nomear alunos para que respondam às suas perguntas pedagógicas e sua resposta é a de que prefere não tomar essa atitude (linhas 3) por não querer colocá-los em situação de pressão, principalmente psicológica, causando efeitos de constrangimento ou timidez (linha 3, 4, 7 e 8). Pelo que diz, parece preferir manter uma atmosfera de empatia em vez de promover situações difíceis e embaraçosas. A preocupação com a personalidade do aluno se dá pelo engajamento do professor no contexto, buscando formas de relacionamento favoráveis para que todos se sintam à vontade para interagir quando desejam ou sentem necessidade, tornando as interações mais produtivas para a aprendizagem (Littlewood, 1981).

Outra manifestação comunicativa em seu discurso é a questão da avaliação, que busca modificar rumo à avaliação contínua:

- (1) Pe: *é só uma avaliação anual”*
 (2) P: *uma só (+) no final do curso (+) só essa que eles vão ter agora (+) mas já que*
 (3) *eles fazem uma avaliação no final do primeiro semestre eu falei assim (+)*
 (4) *porque não considerar o ano que vem” (++) é uma motivação para eles*
 (5) *fazerem (+) a gente junta as duas notas (+) vamos fazer semestral*

(Excerto 30: Entrevista Informal)

Pelo que podemos verificar, a avaliação proposta pela coordenação do curso é uma prova anual e formal, ao final de cada módulo. Porém, a professora acredita que os alunos deveriam ter mais oportunidades de serem avaliados, assim, poderiam se sentir até mais motivados para a aprendizagem.

No excerto abaixo, a professora esclarece o que entende por avaliação e que momentos considera oportunos para acessar o desenvolvimento dos alunos e saber se estão aprendendo ou não:

- (1) P: *então (+) eu gosto desse negócio de improvisar na língua (+) de ousar*
 (2) *de improvisar (+) entendeu" (+) ah (+) mas no livro o exercício não*
 (3) *está assim (+) não tem importância (+) já tem capacidade pra fazer uma*
 (4) *improvisação (+) use a imaginação (+) vamos ver o que é que sai (...) eu*
 (5) *gostei (+) eu fiquei super feliz (+) aí é que a gente sabe o resultado (+)*
 (6) *esse é o feedback que eu tenho do aluno (+) aí eu se se ele está*
 (7) *aprendendo ou não (+) é na hora do improviso (+) na hora que ele está*
 (8) *fazendo (+) saiu cada coisa aí que eu vi que eles estão captando o*
 (9) *negócio (+) que eles estão (+++) entendeu" (+) porque você tem que*
 (10) *deixar o aluno livre pra isso (+) o que que você tem na sua cabeça" (+)*
 (11) *põe pra fora (...) não tem problema vamos ver o que é que sai*

(Excerto 31: Sessão de Visionamento)

Nesse momento durante a sessão de visionamento, a professora discorria sobre os resultados de uma atividade que proporcionou aos alunos, para que realizassem em pares, sem modelos de diálogos. Conforme a sua proposta, os alunos deveriam construir uma interação mais livre dando opiniões sobre os diferentes restaurantes que são encontrados na região. Mostra-se muito satisfeita com os resultados que obteve (linhas 4 e 5), dizendo que é exatamente nesses momentos que pode avaliar os alunos pela produção linguística que realizam (linhas 6, 7 e 8).

Segundo as teorias da AC, esses momentos são, coerentemente com o que a professora disse, valiosíssimos para acessar o desenvolvimento dos alunos, e devem ser considerados no processo de avaliação continuada, cujo foco está no próprio processo.

Nesse mesmo excerto (31), percebe-se também a importância que a professora confere aos momentos em que os alunos podem interagir livremente (linha 10) e construir os significados que precisam e que desejam, independentemente do que o livro didático traz como modelo (linha 2 e 3). Atribui bastante importância à improvisação e à imaginação, não demonstrando tanta preocupação com a forma ou com os erros que possam ser cometidos durante as interações, ao dizer, (linha 11), que “não tem problema vamos ver o que é que sai”.

Podemos dizer, nesse momento da análise, que, por um lado, a professora apresenta concepções tradicionais de ensino/aprendizagem reveladas pela importância que dá para as fases de exposição a insumos fornecidos por ela e à prática como formação de hábito. Por outro lado, acredita que a aprendizagem pode se dar pela interação, quando os alunos têm oportunidades de construir significados durante a comunicação com os colegas e com a própria professora, levando em consideração seus estilos de aprendizagem e, principalmente, os seus traços psicológicos e de personalidade.

Assim, o seu discurso revela que é desejável que uma lição tenha pelo menos três fases: a primeira é a fase da apresentação do conhecimento novo a ser aprendido, quando a própria professora seria a fonte propiciadora desse insumo, tornando-o compreensível pela interação com a sala toda. A segunda fase seria a fase da prática, quando os alunos teriam oportunidades de usar a língua expressando funções para que possam internalizar o insumo ao qual foram apresentados. A terceira fase da aula é o momento de produção, quando os alunos têm oportunidades de interagir livremente com os colegas, improvisando e construindo significados, assim como contextos sociais, de uma forma descomprometida quanto aos erros e ao uso da língua portuguesa.

Existe ainda uma outra fase, a explicitação gramatical, que pode acontecer após a prática ou durante a própria apresentação da lição, dependendo do tempo que a professora dispõe, mas que ela considera necessária para que os alunos aprendam efetivamente.

De acordo com o discurso da professora, a terceira fase é o momento mais adequado para que possa avaliar a aprendizagem dos alunos, considerando a avaliação como um processo durante todo o curso, e não somente como um produto, ou uma avaliação final, como é proposto pelo departamento.

Esse modelo de aprendizagem parece ser bastante semelhante ao que propõe Swain (1995), mencionado na seção anterior, que entende o processo de aprendizagem pelas seguintes fases: exposição ao insumo, internalização do insumo por meio da interação oral e produção dos alunos para testagem de hipóteses e avaliação.

3.4 ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE A PRÁTICA E O DISCURSO DA PROFESSORA E AS TEORIAS PÚBLICAS

Após ter analisado a prática pedagógica da professora pela análise das estruturas de participação de sala de aula, assim como ter analisado o seu discurso pela interpretação dos dados provenientes de entrevistas, questionários e sessões de visionamento, torna-se agora possível apontar encontros entre o discurso da professora e suas ações em sala de aula, assim como entre a sua abordagem e a AC.

O discurso da professora revelou-se coerente com o seu fazer pedagógico em relação às fases que uma lição deve ter: a seqüência de eventos durante a lição que foi identificada nas interações da aula (apresentação – prática oral – produção) foi revelada no discurso da professora como um modelo para que a aprendizagem ocorra, conforme o que entende pelo processo ensino-aprendizagem.

Essa coerência é um aspecto muito positivo, pois aponta uma professora engajada e atenta ao seu contexto de ensino durante a implementação de suas próprias teorias, suas crenças e seus pressupostos teóricos sobre a natureza da linguagem, do ensino e da aprendizagem.

De acordo com vários autores mencionados na introdução deste trabalho (Larsen-Freeman, 1993, 1999; Tudor, 2001; entre outros), o bom ensino é aquele que se constrói pela interação entre a teoria, um conjunto de valores e crenças, e a ação em sala de aula. Desse ponto de vista, pode-se dizer que o professor está engajado, refletindo sobre as necessidades de seu contexto, demonstrando ter “senso de plausibilidade” (Prabhu, 1990, p. 172). O que é fundamental para que o processo não se torne uma rotina, ou seja irrelevante para os alunos

Quanto às características comunicativas em seu trabalho pedagógico, coerentemente com o seu discurso, destacam-se a preocupação com as necessidades e o aspecto psicológico dos alunos. A professora busca sempre proporcionar uma atmosfera favorável e informal para que os alunos interajam, expressando o que desejam ou necessitam e, da mesma forma, procura evitar colocá-los em situações desconfortáveis durante as aulas.

Outra coerência com as teorias da AC é a importância que confere aos momentos em que os alunos têm oportunidades de interagir em pares para testar suas hipóteses, cooperando entre si, como parte do processo de aprendizagem, entendendo que é o momento adequado para que também possam ser avaliados, diferentemente da proposta de avaliação formal final, estipulada pelo departamento do curso.



Foi evidente a existência de várias incongruências em relação às teorias da AC, principalmente no que se refere à “transmissão” de conhecimentos, entendendo a língua como estrutura, e à prática oral como “treino”. Porém, é necessário repetir que essas ações da professora sempre foram bem aceitas pelo grupo de alunos, que se mostravam sempre colaborativos em sustentar os tipos de interações centralizadas e controladas pela professora.

Quanto a isso, concordo com Larsen-Freeman (1993) quando diz que a Abordagem Comunicativa é descrita como algo idealizado e descontextualizado, que deve ser implementada de acordo com as especificidades de cada contexto e que, por isso, seria surpreendente se descobríssemos um professor que implementa todos os aspectos dessa abordagem, assim como qualquer outra, exatamente como é descrita.

Vários fatores contextuais já apareceram na análise realizada. Resta agora, olhar para eles com mais cuidado, juntamente com os dados restantes, que são provenientes dos questionários e entrevistas com os alunos e com o coordenador, dos inventários de crenças da professora e dos alunos, e das histórias de vida da professora, para que possa analisá-los sistematicamente e, assim, poder verificar como realmente influenciam a prática da professora, que é a segunda pergunta desta pesquisa. Essa parte será desenvolvida a seguir.



3.5 OS FATORES CONTEXTUAIS NA SALA DE AULA

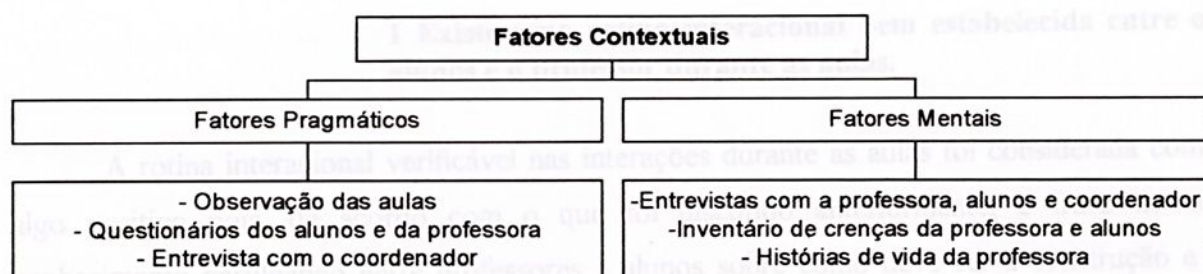
Conforme lemos a primeira parte do capítulo de análise, a qual objetivou responder à primeira pergunta de pesquisa, percebemos que vários aspectos levantados durante as interações e as manifestações discursivas da professora apontam para as especificidades contextuais que influenciam na construção da interação em sala de aula. Agora, nesta parte do trabalho, realizo um estudo sistemático dos fatores contextuais que influenciam de forma direta, ou indireta, a construção dessa interação, visando responder à segunda pergunta dessa pesquisa:

De que forma os elementos contextuais presentes nas situações sociais da sala de aula interferem na construção da interação?

Conforme discorri no capítulo de arcabouço teórico, os elementos contextuais, ou fatores contextuais, são complexos e interagem, o que pode dificultar sua delimitação e análise. Alguns fatores contextuais são pragmáticos e, portanto, a delimitação de sua natureza e a forma como influenciam a interação não é uma tarefa tão árdua quanto a perspectivaêmica dos fatores mentais. Vários fatores contextuais são mentais, não sendo passíveis de observação direta, mas podem ser revelados por meio de manifestações discursivas dos participantes do contexto pesquisado sobre como entendem o processo ensino-aprendizagem e os significados que constroem sobre a situação social, e por meio da observação de suas atitudes enquanto interagem. Por isso, nessa parte da pesquisa, os dados, após serem categorizados, foram analisados por meio de triangulação para buscar a confiabilidade e validade dos resultados e evitar julgamentos superficiais.

Os fatores pragmáticos do contexto foram identificados e analisados a partir dos dados coletados pela observação das aulas, pelos questionários respondidos pela professora e pelos alunos e pela entrevista com o coordenador do curso. Paralelamente, para os fatores mentais foram utilizados os dados provenientes das entrevistas com a professora, com os alunos e com o coordenador, dos inventários de crenças da professora e dos alunos e das histórias de vida da professora, como mostra o esquema abaixo:





Conforme dito no capítulo referente à metodologia da pesquisa, os questionários e inventários de crenças dos alunos foram respondidos em sala de aula, durante momentos em que a professora permitiu que a pesquisadora os aplicasse. Quanto aos questionários da professora, foram respondidos durante as aulas, enquanto os alunos também respondiam questionários, ou foram respondidos em casa, assim como o seu inventário de crenças. As entrevistas realizadas com os alunos ocorreram antes, ao final da aula e nos intervalos, que foram momentos em que a pesquisadora tinha acesso aos alunos dentro da sala de aula ou na cantina próxima. As entrevistas com a professora foram realizadas antes ou ao final das aulas, ou mesmo durante as aulas, quando a professora se aproximava da pesquisadora para tecer comentários sobre a sua prática ou sobre o processo ensino-aprendizagem em geral, que foram considerados “Manifestações Espontâneas” na análise anterior (O “Discurso” da Professora). Os dados sobre as histórias de vida da professora foram obtidos em momentos fora dos horários das aulas em que a pesquisadora se encontrou com a professora para tal finalidade; a entrevista com o coordenador foi formal, seguindo um roteiro pré-estabelecido.

As entrevistas e as histórias de vida foram gravadas em áudio e integralmente transcritas. Tendo todos os dados tomado a forma de palavras, eles foram categorizados e, a partir daí, foi possível verificar os fatores contextuais mais recorrentes, para que pudessem ser triangulados na busca de evidências que justifiquem as asserções sobre a construção da interação da sala de aula levantadas na análise da interação. Dessa forma, retomo as asserções, na ordem em que foram apresentadas anteriormente, e realizo a triangulação dos dados mostrando os fatores contextuais pragmáticos e mentais que podem, de certa forma, justificá-las.

1 Existe uma rotina interacional bem estabelecida entre os alunos e o professor durante as aulas.

A rotina interacional verificável nas interações durante as aulas foi considerada como algo positivo pois, de acordo com o que foi discutido anteriormente, é fruto de um conhecimento partilhado entre professores e alunos sobre como deve ser a construção e a sustentação da interação em sala de aula, o que evita problemas de comportamentos que podem ser considerados inadequados (Gumperz, 1992, 1998).

Esse conhecimento partilhado tem base em sistemas de crenças também compartilhados pelos participantes da interação, compondo o que se denomina cultura de aprender (Barcelos, 1995). Esse fator mental interage com fatores pragmáticos como a faixa etária dos alunos, o tamanho do grupo, bem como o seu nível socioeconômico.

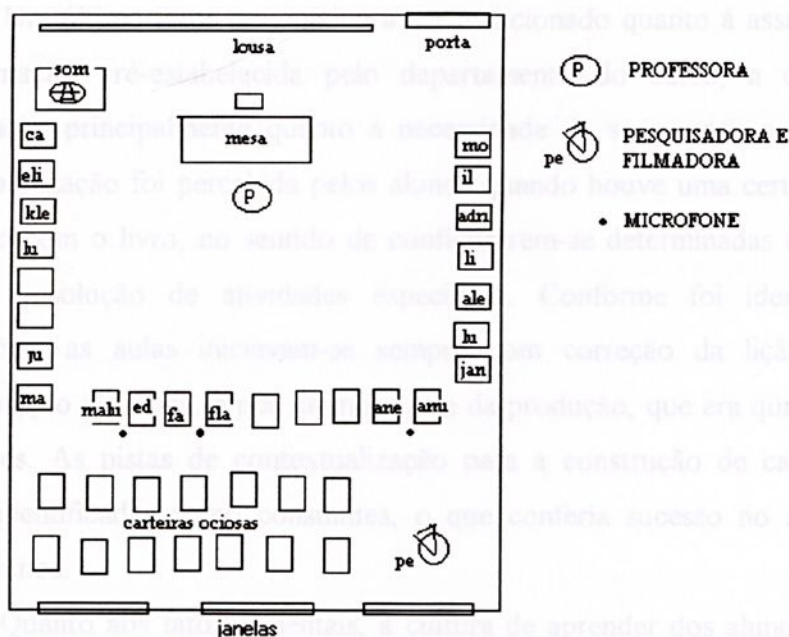
A partir de dezesseis questionários respondidos pelos alunos (Anexo 6 e 7), foi possível identificar que a faixa etária do grupo é de 18 a 41 anos, com nível de escolaridade variando entre superior incompleto (dez alunos), superior completo (cinco alunos) e pós-graduação (um aluno). Entre suas ocupações principais, dez alunos são estudantes universitários e seis alunos são profissionais liberais. Todos os alunos têm o português como língua materna e, predominantemente, não haviam realizado cursos de línguas anteriores ao curso de difusão, tendo aprendido a língua anteriormente durante o ensino médio, com exceção de quatro alunos que já a estudavam há cerca de dois anos, destacando-se um dos alunos que a estudava há cerca de vinte anos. Vale dizer que, naquele momento de coleta de dados, o programa de difusão não oferecia avaliações iniciais que encaminhassem os alunos aos níveis mais apropriados quanto aos seus níveis de proficiência. Assim, qualquer aluno que ingressasse no programa, teria que iniciar no primeiro estágio.¹

Quanto ao número de alunos, o grupo era formado por 28 (vinte e oito) no início do semestre e 22 (vinte e dois) ao final, devido à desistência de 6 (seis) alunos e por isso, não foi considerada uma sala numerosa ou super-lotada, o que, de acordo com o que foi dito no arcabouço teórico, tende a ser um fator positivo para a proximidade entre os mesmos e o professor. O professor tem maiores oportunidades de interagir com cada aluno e identificar melhor suas preferências interacionais, assim como os alunos podem ter mais acesso ao professor e conhecer melhor as suas intenções comunicativas pela forma que costuma projetar-se nas diferentes situações que podem ocorrer na sala de aula.

¹ Os gráficos que ilustram a tabulação do questionário, de onde as informações acima foram obtidas, estão anexados ao final desse trabalho (Anexo 7, 8, 9, 10 e 11).

As informações acima nos permitem dizer que o grupo pode ser considerado homogêneo quanto à idade e escolaridade, por serem todos alunos adultos e por terem um histórico educacional semelhante.

Outro fator pragmático que pode ser mencionado é a disposição das carteiras em relação ao tamanho do grupo. A partir das observações das aulas, foi possível representar a sala de aula por meio de figuras, que também foram usadas nas ilustrações das configurações interacionais na seção anterior, seguindo as sugestões contidas em Burns (1999, p. 106), com o propósito de mostrar melhor o cenário onde as interações ocorreram, o posicionamento dos móveis, os recursos e materiais didáticos, o posicionamento físico-espacial de cada membro da interação durante a aula, bem como o da pesquisadora e de seus instrumentos de coleta de dados:



(figura 12 – O cenário da sala de aula)

Pela figura acima, percebe-se que a sala de aula era espaçosa e bem ventilada, com número de carteiras suficientes as quais eram sempre dispostas em forma de semi-círculo, permitindo bastante espaço para a movimentação dos alunos e da professora. A pesquisadora se posicionava, juntamente com a filmadora, atrás dos alunos, os quais, com o passar do tempo, aparentemente deixaram de notar a sua presença durante as aulas, já que não olhavam com frequência para a filmadora demonstrando-se confortáveis com a sua presença.

As carteiras eram leves e de fácil movimentação (modelo cadeira com braço). Porém, uma vez dispostas em semi-círculo no início da aula, permaneciam sempre nesta posição. A disposição em semi-círculo permitia que todos os alunos tivessem a mesma proximidade em

relação à professora, não havendo a formação da “zona de ação” mencionada por Tudor (2001) e Richards e Lockhart (1994), citados no capítulo de arcabouço, em que a professora interage mais freqüentemente com os alunos que se posicionam próximos a ela.

A professora também reconhece que a disposição das carteiras e o tamanho do grupo influenciavam de forma positiva na construção da interação, conforme podemos ler no excerto abaixo:

Eu acho que todo mundo participou legal, eu gostei da disposição das cadeiras, não tinha muito aluno, não tinha muito problema de disciplina.

(Excerto 32 – Histórias de Vida da Professora)

Um último fator pragmático a ser mencionado quanto à asserção levantada acima é a programação pré-estabelecida pelo departamento do curso, a qual permitiu uma certa rotinização principalmente quanto à necessidade de se cumprir as lições do livro didático. Essa rotinização foi percebida pelos alunos quando houve uma certa mecanização quanto ao trabalho com o livro, no sentido de configurarem-se determinadas estruturas de participação para a resolução de atividades específicas. Conforme foi identificado na análise das interações, as aulas iniciavam-se sempre com correção da lição de casa, seguidas de apresentação e prática, e por último a fase da produção, que era quando os alunos interagiam em pares. As pistas de contextualização para a construção de cada configuração também foram identificadas como constantes, o que conferia sucesso no sentido de sua inferência pelos alunos.

Quanto aos fatores mentais, a cultura de aprender dos alunos parece vir em primeiro lugar. Formada pelas crenças, essa cultura foi identificada nos questionários (Anexos 8, 9, 10 e 11) e nas entrevistas. Os alunos manifestaram que o bom professor é aquele que tem, em primeiro lugar, boa didática. Apesar de nos remeter à idéia de “transmissão” de conhecimentos, já que ter uma boa didática é normalmente entendido como “explicar bem, facilitando o insumo para o aluno”, essa afirmação também está relacionada à idéia de que ter boa didática é também ser capaz de proporcionar oportunidades de aprendizagem, o que está diretamente relacionado à capacidade que o professor tem em organizar e gerenciar a interação.

Os alunos também revelaram identificar-se com os procedimentos da professora, quando mencionaram no questionário que, praticamente, gostam de tudo o que acontece na

sala de aula (ver Anexo 9), e consideram que o sucesso da aprendizagem depende da capacidade do professor em implementar qualquer método:

Eu acho que noventa por cento é o professor ...

(Excerto 33 – Entrevista com Dri)

Acho que depende muito do professor...

(Excerto 34 – Entrevista com II)

Isso não significa que a gente tá falando que o professor é indiferente, porque é fundamental, é peça fundamental...

(Excertos 35 – Entrevista Ke)

A crença de que o que acontece em sala de aula depende do professor pode nos levar a inferir que a confiança depositada nos seus procedimentos é grande e que os alunos seguirão com obediência, todos os seus comandos e propostas. Isso é proveniente da cultura de aprender predominante em nosso país, que é paternalista, como afirma Barcelos (1995).

2 A professora parece acreditar ser a principal fonte de insumo, à qual os alunos devem estar expostos.

Os últimos excertos mencionados acima, em que os alunos dizem que o “professor é peça fundamental” ou que “depende muito do professor” também servem para sustentar essa segunda asserção. Os alunos depositam no professor o sucesso do processo ensino-aprendizagem, o que, conforme mencionado acima, é fruto de uma cultura de aprender línguas do ponto de vista de uma abordagem tradicional. Os conceitos de bom professor, mencionados acima, também servem para sustentar essa segunda asserção. Aqui, a idéia de “transmissor” de conhecimentos prevalece como fonte de insumo.

Vários alunos disseram, durante as entrevistas, que preferem interações com o professor centralizado, principalmente aqueles alunos que eram falso-iniciantes:

Eu prefiro o professor centralizado, eu não sei se teria alguma razão ((ri)) eu acho que quando ele tá falando já o tom de voz está mais alto, está te chamando mais atenção, você está escutando a coisa correta.

(Excerto 36 – Entrevista com Dri)

Eu acho que é porque a gente tem uma pronúncia que não é legal, assim e com a professora você aproveita um pouco mais né?

(Excerto 37 – Entrevista com Mo)

Lê-se nos excertos acima que os alunos têm necessidade das explicações da professora, assim como de formalizações lingüísticas, o que pode ser devido aos seus estilos de aprendizagem analíticos por serem todos adultos e terem um bom conhecimento da língua portuguesa, dado o nível de escolaridade (Tudor, 2001). Além disso, percebe-se que eles acreditam que o professor é o participante da interação que poderá ensinar corretamente a língua, e que pode direcionar a atenção dos alunos para o que realmente é relevante em termos de aprendizagem.

Já com alunos realmente iniciantes, eles sentiam que as interações centralizadas na professora eram cansativas, além de limitarem as oportunidades de interação para a construção de um conhecimento em conjunto:

Assim uma pessoa que tem mais conhecimento, por exemplo, assim, você tem uma dúvida, a professora está explicando, sei lá, sabe, a gente tá com dúvida, que nem agora com o livro, eles mesmos [os alunos] me explicaram umas coisinhas que eu mesma não tinha entendido, a gente fica mais a vontade com o colega.

(Excerto 38 – Entrevista com Ke)

Você percebe, a gente faz ali as atividades em grupo, dupla, sei lá, e volta já para aquele modelo de novo, de professor explicando e a gente prestando a atenção e tem muita coisa que você está de saco cheio de estar ali sabe, você sai da faculdade, vai pra outro curso, sai de outro curso, vai pra outro curso, vem pro inglês, é tudo aquela coisa, você assistindo ali o tempo inteiro ((ri)).

(Excerto 39 – Entrevista com Fa)

As alunas Ke e Fa mencionam dois aspectos diferentes em relação à centralização do professor enquanto fonte de insumo: Ke afirma que existe uma certa dificuldade de questionar o professor quanto a dúvidas que podem surgir durante as suas apresentações, o que provalmente se deve a fatores psicológicos como a timidez, especialmente quando os alunos têm um nível de competência inferior, por serem realmente iniciantes, já que vários iniciantes revelaram sentir a mesma dificuldade. Por isso, a aluna considera que as interações com os colegas são também produtivas porque eles se sentem mais à vontade para interromper em caso de dúvidas, pedindo o andaime (Vigostki, 2000) que necessita para os seus objetivos de aprendizagem.

Por outro lado, a aluna Fa menciona o aspecto da monotonia do tipo de interação centralizada no professor, dizendo que este modelo interacional é realmente o padrão na maioria dos contextos de ensino, não só de línguas, mas em quaisquer “cursos”, como a

própria aluna menciona, e que é exaustivo e entendiente, o que pode se dever ao não envolvimento do aluno de uma forma direta e verbalizada na interação.

Todavia, um aspecto importante a ser mencionado nesse momento é a atitude de todos alunos, o que pode também ser considerado como um fator contextual mental. Os alunos, conforme identificado nas análises das interações anteriormente, sempre demonstraram receptividade frente às propostas da professora, respondendo, mesmo que gestualmente, cooperando com a sustentação dessas interações nela centralizadas.

Outro fator mental é o próprio histórico da professora, podendo compor o seu sistema de crenças de que o professor é responsável como fornecedor de insumo aos alunos, já que esse foi também o seu modelo bem sucedido de aprendizagem e de bom professor. A partir de suas histórias de vida, a professora menciona lembrar-se de uma de suas melhores professoras:

Ela era boa para transmitir a matéria porque ela era muito amiga dos alunos.

(Excerto 40 – Histórias de Vida da Professora)

Na outra escola eu passei a gostar mais ainda por causa do estilo da professora... com música... aquele empenho dela enchia a lousa de gramática, eu adorava, queria saber a gramática tudo entendeu?

(Excerto 41 – Histórias de Vida da Professora)

No primeiro excerto a professora explicava o questionamento da pesquisadora sobre o que é ser um bom professor. Sem hesitar, responde com a idéia de transmissão de conhecimento, e em segundo lugar, a de laços de afetividade com os alunos. Quando discorre sobre sua segunda professora, que era de língua inglesa, diz que o estilo e o empenho eram fatores relevantes para sua apreciação, assim como o ensino da gramática na lousa.

As experiências da professora, enquanto aluna, podem fazer parte da sua cultura de ensinar, conforme foi discutido no arcabouço e, por isso, podem estar refletidas em sua prática, revelando como entende o bom ensino, baseada na maneira como ela mesma aprendeu enquanto aluna. Foi dito no arcabouço que muito do que o professor faz em sala de aula reflete o seu próprio modelo de aprendizagem (Felix, 1999) e acredito que aqui essa afirmação novamente se faz verdadeira.

3 A professora prefere assumir um papel centralizado durante as interações na maior parte da lição.

Assim como a asserção anterior, esta terceira está mais relacionada a fatores mentais do que pragmáticos, já que alguns destes fatores, mencionados na primeira asserção acima (por exemplo, número de alunos, tamanho da sala, tipo de carteiras), eram favoráveis à descentralização da professora, e facilitariam a organização e reorganização do grupo de alunos em pares ou grupos maiores.

Dentre os fatores mentais que podem ter influenciado esse comportamento encontram-se vários dos mencionados acima: as crenças dos alunos a respeito do que é um bom professor, assim como os papéis que deve assumir em sala de aula, dentre eles o de “transmissor” de conhecimentos e gerenciador da interação, além das experiências de vida da professora enquanto aluna e seus modelos de bom professor.

Outro fator mental que vale mencionar é a indicação da preferência dos alunos quanto às atividades propostas pela professora em sala de aula (Anexo 9). Entre as atividades que mais apreciam estão:

- 1º atividades com música e compreensão auditiva
- 2º conversa em pares
- 3º ouvir as histórias da professora
- 4º explicações gramaticais da professora
- 5º leituras

Em outra pergunta do questionário (Anexo 11), os alunos responderam que aprendem melhor com:

- 1º correção de exercícios
- 2º atividades em pares
- 3º conversas com a professora
- 4º jogos em sala de aula
- 5º leituras

As respostas dos alunos parecem contraditórias, mas se observarmos com atenção, percebemos que existe uma convergência quando separamos o grupo de alunos em iniciantes e falso-iniciantes. Essa divisão já foi apresentada anteriormente, na asserção 2, e mais uma vez se faz necessária. Os alunos falso-iniciantes responderam nas entrevistas que preferem a

interação com a professora; já os que eram realmente iniciantes, revelaram preferir uma interação mais descentralizada, em que teriam mais oportunidades de interagir com os colegas e, principalmente com a professora. Por isso, as atividades de compreensão auditiva aparecem em primeiro lugar, e depois, em terceiro, ouvir a professora, seguido de explicações gramaticais, quando a professora deve estar centralizada na sala de aula interagindo com todos os alunos como falante principal.

Os dados acima combinam com as preferências de aprendizagem dos falso-iniciantes, quando dizem que aprendem melhor com a correção de exercícios, e conversas com a professora, no sentido que essas atividades eram realizadas em sala de aula sempre em configurações interacionais tendo a professora como falante principal centralizada em relação a todos os alunos.

O outro sub-grupo de alunos, que eram realmente iniciantes, mencionou preferir interações descentralizadas, quando interagiam em pares, e, por isso, tinham também mais oportunidades de interação com a professora que circulava monitorando as atividades dos pares. Justifica-se aí o segundo item de ambos os excertos acima: os alunos desse grupo preferem as atividades em pares porque dizem aprender melhor por meio desse tipo de interação.

Entretanto, a preferência por atividades dos alunos conta, em primeiro lugar, com a correção de exercícios e atividades de compreensão auditiva que se davam com a professora centralizada e por isso, pode ter exercido uma forte influência na interação centralizada da professora.

De natureza pragmática, o fator tempo, ou melhor, falta de tempo, foi mencionado tanto pela professora quanto pelos alunos como sendo o aspecto contextual mais influente na construção de interações centralizadas na professora. O fator tempo interage intrinsecamente com outros fatores pragmáticos como o currículo pré-estabelecido e o trabalho com o livro didático. Quando foi perguntado aos alunos, durante as entrevistas, se prefeririam ter mais interações em pares, os alunos iniciantes responderam:

Sabe qual é o problema" (+) é que a preocupação do professor é terminar o livro (+) é (+) tal dia eu tenho que estar em tal página (+) né" (+) então eu acho que, se for ter mais interação em pares eu acho que precisa de mais tempo e depende da programação do professor...

(Excerto 42 – Entrevista com Ma)

Similarmente, a professora disse em uma de suas manifestações espontâneas durante as aulas:

Eu acho que o aluno tinha que ter esse tempo esse tempo esse tempo (+) o tempo tinha que ser maior (+) pra gente tá podendo fazer essa construção essa parte de trabalho interativo e ter tempo pra pensar (+) porque o aluno não (+) eu sei que meus alunos reclamam porque não dá tempo de eles processarem uma matéria já está entrando na outra...

(Excerto 43 – Manifestação Espontânea da Professora)

Nunca eu acho que eu nunca dei uma aula ideal com o que eu tenho na cabeça que eu gostaria de dar (+) porque eu sei que eu to submetida a patrão (+) a alguém ó você tem que seguir essa linha (+) se eu não tivesse dentro de uma escola eu podia fazer diferente.

(Excerto 44 – Manifestação Espontânea da Professora)

Pela leitura dos três excertos, percebe-se que os alunos entendem que a professora sofre pressões devido ao currículo pré-estabelecido e ao cumprimento das unidades do livro didático, talvez por isso não tenham manifestado a preferência de aprendizagem ou mesmo protestado quanto à falta de atividades interativas durante o curso. Semelhantemente, a professora demonstra ter consciência de que o trabalho é, muitas vezes, mecanizado, por seguir o livro didático em interações centralizadas em si mesma, as quais considera insuficientes para que os alunos aprendam. Ela parece entender que os alunos deveriam ter tempo e oportunidades de aprendizagem por meio de um trabalho mais interativo, refletindo sobre o que estão aprendendo.

Isso mostra que a professora está atenta ao seu contexto de trabalho, principalmente aos problemas que surgem durante o processo. No entanto, parece não enxergar uma solução para o problema. A modificação da prática para a resolução de problemas se dá por meio de um processo de reflexão juntamente com a ação, o que, por sua vez, é resultado do engajamento do professor em seu contexto de sala de aula, atento as suas especificidades.

4 A importância dada ao cumprimento do programa e ao trabalho com o livro didático era evidente.

Entre os fatores pragmáticos que direcionam a prática da professora para o cumprimento do currículo e das unidades do livro estão em primeiro lugar o fato de serem estes pré-determinados pela coordenação do curso. Um outro fator pragmático que vale ser

mencionado é a falta de tempo para se cumprir todos os conteúdos estipulados, questões essas que o próprio coordenador reconhece:

Bom, respeitando o conteúdo do livro, o fato é o seguinte, para dar conta do conteúdo desses livros em um ano, é muito difícil, é muito material, nós temos trinta encontros de três horas aula por semana, então é pouco encontro para tanta matéria, então o professor tem necessariamente que escolher, não pode pegar a unidade um e fazer exercício um, dois, três, quatro, até o final, não dá, é impossível, então o professor é obrigado a escolher... nesse sentido cada professor tem liberdade total de escolher seu próprio caminho pelo livro.

(Excerto 45 – Entrevista com o Coordenador)

Lê-se no excerto acima que o coordenador parece permitir que o professor tenha autonomia sobre suas ações e procedimentos em sala de aula desde que cumpra o programa com os conteúdos que o livro didático traz. Para a coordenação e o grupo de professores, o currículo do programa é entendido como a proposta do próprio material didático, conforme o coordenador diz:

Sabendo que a gente teria professores diversos e que não teria oportunidades de ter reuniões regulares com os docentes, eu achei mais adequado escolher um livro texto que serviria como base para todas as aulas... então isso daria uma estrutura bem nítida.

(Excerto 46 – Entrevista com o Coordenador)

O livro didático pré estabelecido pela coordenação do curso era o *True to Life - Starter* (Slater e Haines, 1998). Os autores do livro dizem que ele foi elaborado objetivando o aluno adulto e que traz uma combinação de insumo lingüístico estruturado com várias oportunidades de uso da língua por meio de interações entre alunos. Os tópicos escolhidos são de interesse para a faixa etária dos alunos objetivados, assim, pretendem que os alunos sintam-se motivados para conversar sobre as suas experiências, expressar suas opiniões e desafiar idéias. O embasamento teórico do livro é de uma abordagem comunicativa:

A aprendizagem é mais efetiva quando os alunos estão ativamente engajados em tarefas que consideram motivadoras e desafiadoras. É essencial que os aprendizes entendam a relevância da língua. A aprendizagem de línguas é também uma experiência social. Por isso, o curso aborda a vida e as experiências dos aprendizes como um trampolim para o uso natural da língua, atraindo o seu envolvimento, sua visão e experiência de vida.² (Slater e Haines, 1998, p. iv)

² No original: Learning is most effective when learners are actively engaged in tasks which they find motivating and challenging. It is essential for learners to see the relevance of new language to themselves. Learning a

Ao referirmos à AC, vemos que, teoricamente o livro é coerente, justamente por considerar que o aluno é o centro do processo, e que deve se sentir motivado para viver experiências sociais com o propósito de aprender a língua alvo. A professora, no primeiro questionário que respondeu, considera a escolha do livro apropriada para o curso, visto o perfil dos alunos, assim como o considera um bom material para o trabalho pedagógico:

O livro didático está dentro da abordagem comunicativa... eu acho muito bom. É um livro que condiz com a abordagem comunicativa.

(Excerto 47 – Questionário I – Professora)

Em uma outra ocasião a professora mencionou:

Eu gosto do livro eu acho ele bem propício para os adultos... você vê que não tem gramática ali, você tem que fornecer a gramática... vai devagar aquela, aquele be a ba do inglês eu acho que tá bem dentro.

(Excerto 48 – Histórias de Vida da Professora)

Essas parecem ser razões para o trabalho seqüenciado com o livro didático, já que torna-se uma ferramenta facilitadora do trabalho do professor, tanto no sentido de poupá-lo na confecção de novos materiais, quanto no sentido de satisfazer às necessidades dos alunos. Além disso a professora percebe até que ponto tem autonomia para inovar em sala de aula, assim como as limitações que o currículo, ou o método, pré-determinado, exerce sobre sua prática:

O coordenador dá muita liberdade, ele confia nas pessoas que estão ali com ele, então ele dá muita liberdade pra gente trabalhar como quiser... eu tenho que trabalhar o livro.

(Excerto 49 – Manifestação Espontânea da Professora)

Um fator pragmático relevante que vale ser mencionado quanto ao trabalho com o livro e o cumprimento do programa é a questão da avaliação. A avaliação proposta pelo departamento é escrita e padronizada, ou seja, todos os professores que lecionam no programa devem utilizá-la em suas turmas, ao final do ano letivo, quando os alunos encerram o estágio. Isso pode levar o professor a fazer vistas grossas às especificidades contextuais de sua sala de

language is also a social experience. The course therefore draws on the lives and experiences of the learners as a springboard for natural language use, inviting their involvement, their views and experience of life.

aula visando preparar os alunos para serem bem sucedidos em uma única avaliação e, assim, avançarem para o próximo módulo do curso. A partir daí, mudam-se os objetivos do trabalho, que não será mais centralizado no processo, mas sim no produto final:

Então a avaliação tem que ser padronizada ... eu acho que se uma pessoa está entrando para aprender uma língua estrangeira e não aprende, não pode passar, eu acho que a gente tem que ter um certo rigor nisso; então eu acho que o rigor deve ser igual para todo mundo... então os alunos da classe A para passar teriam que tirar a mesma nota que os alunos da classe B.

(Excerto 50 –Entrevista com o Coordenador)

Conforme o que foi colocado anteriormente, sobre o discurso da professora, ela valoriza mais a avaliação no processo, ou seja, a avaliação contínua:

Tem alunos que se esforçam horrores (++) que fazem tudinho (+) a gente percebe faz tudo (+) e isso tinha que ser levado em consideração (+) que é o progresso dele (...) agora eu estou chegando lá agora...

(Excerto 51 – Manifestação Espontânea da Professora)

Apesar de entender que o aluno está em um processo, que envolve esforço para que haja progresso na aprendizagem, a professora parece não ter forças para modificar a forma de avaliação pré-estabelecida pela coordenação, por ser uma professora nova no grupo (“eu estou chegando lá agora”), não podendo tomar decisões consolidadas, principalmente se considerarmos que todos os outros professores são muito bem conceituados na comunidade universitária.

Em resumo, podemos dizer que o trabalho com o livro didático é influenciado por fatores pragmáticos como a avaliação, a imposição do currículo e o tempo escasso e, por outro lado, por fatores mentais como a abordagem de ensino-aprendizagem dos autores, condizente com a abordagem de ensino-aprendizagem declarada do curso e da professora.

5 A correção de erros quando a professora está centralizada tende a ser imediata. Porém, em configurações descentralizadas do tipo III-A, ela parece entender que os alunos devem se sentir livres para comunicarem o que desejam, independentemente da forma.

A questão da correção de erros em sala de aula parece ter raízes nas culturas de ensinar e de aprender de todos os participantes do contexto. Da parte dos alunos, eles manifestaram, enquanto respondiam aos questionários, que acreditam aprender predominantemente pela correção de exercícios, e que acreditam ser muito importante que o professor os ajude a encontrarem seus erros. Essas afirmações foram assinaladas em seus inventários de crenças, construídos a partir das teorias da Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e adaptações do inventário de crenças de Horwitz (1987, apud Richards e Lockhart, 1994), com a devida autorização (ver Anexos 10 e 11). Com ambas as afirmações, a maioria dos alunos respondeu que concorda plenamente e por isso, parecem apreciar os exercícios de correção de lições de casa ao início das aulas, assim como os reparos da professora quando em configurações interacionais do tipo I-A.

A professora mostrou, durante as interações, conferir muita importância à precisão das estruturas e à pronúncia, assim como à adequação para diferentes situações comunicativas. Essa preferência para a aprendizagem pode ser proveniente de sua história de vida, pois ela menciona que atingiu a competência lingüístico-comunicativa desejada com a ajuda de uma professora corrigindo seus erros:

Então eu falei assim pra professora, eu posso falar qualquer coisa na sala de aula, qualquer coisa assim, posso falar qualquer... eu falei em particular com ela, você me corrige, tudo o que eu falar que não estiver legal, que a estrutura não for boa ainda, você me corrige, me apresenta uma melhor solução, você me corrige a minha entoação e a minha pronúncia.

(Excerto 52 – Histórias de Vida da Professora)

Por ter sido esse o modelo de aprendizagem que vivenciou e através do qual foi bem sucedida, ela pode entender que um de seus papéis em sala de aula é o de monitorar a produção dos alunos e apontar as “boas” estruturas da língua. Porém, a própria professora tem consciência de que os alunos podem ter fatores psicológicos que interferem em suas atitudes e preferências interacionais e, dentre os vários fatores, mostra-se mais preocupada com a timidez. Isso parece estar relacionado ao seu histórico enquanto aluna. Em sua história de vida, a professora mencionou a dificuldade que sofria devido à excessiva timidez de infância:

Eu não desenvolvia muito bem no curso de inglês porque eu tinha muita vergonha de falar no curso de inglês ... eu adorava ir ao curso de inglês, achava legal, mas não aprendi saí de lá sem falar

nada, tinha timidez, não participava. ... eu tinha uma timidez que não cabia em mim.

(Excerto 53 – Histórias de Vida da Professora)

Daí ela entende que quando os alunos estão interagindo em pares, eles estão se sentindo mais soltos, mais confortáveis, sendo esse o momento para aprender a falar:

Então a gente visa muito a comunicação né” porque o aluno precisa sair do curso falando, né? Porque senão ele se sente assim, igual antigamente, você sabia a gramática mas não sabia falar uma língua, então se sente inútil, você não produziu nada, se você não souber falar o inglês hoje em dia nos cursos né? Eles esperam muito por isso por isso eu acho que a interação é importante, porque é onde ele vai estar desinibindo. Qual que é o maior problema, que eu vejo que era o meu problema, a timidez... eu não ousava, mas hoje, hoje é diferente, acho que a gente consegue trabalhar isso diferente, o professor tem essa liberdade com o aluno, trabalhar de forma a fazer com que o aluno perca essa timidez.

(Excerto 54 – Histórias de Vida da Professora)

Percebemos, pela leitura do excerto, que a professora considera o momento da interação descentralizada, em pares, mais produtiva para que os alunos desenvolvam a competência lingüístico-comunicativa mais relacionada a habilidades orais, porque eles se sentem mais à vontade. Suas considerações parecem ter base nas próprias experiências enquanto aprendiz de línguas, quando as interações eram predominantemente centralizadas no professor e ela sofria dificuldades em comunicar-se pelo excesso de timidez. Acredita que o professor consiga trabalhar isso diferentemente, e uma das soluções para essa dificuldade psicológica parece ser justamente, de acordo com o seu ponto de vista, as interações com os colegas.

Os alunos, tanto os iniciantes quanto os falso-iniciantes também consideram as interações em pares importantes, embora tenham opiniões divergentes quanto às quantidades de interação: os alunos iniciantes consideram que mais tempo deveria ser destinado às interações em pares, enquanto os alunos falso-iniciantes, acreditam que a quantidade de interações em pares é suficiente, como dito anteriormente, por considerarem que estes momentos servem somente para a testagem de hipóteses e avaliação:

Eu gostei bastante do trabalho em par eu achei que é uma coisa assim que a gente consegue avaliar ali rapidinho, porque assim também não tem tempo pra ficar olhando muito bem, a professora

também vai passando ouvindo cada par pra ver se tem alguma dúvida assim alguma coisa de pronúncia mesmo.

(Excerto 55 – Entrevista com Ale)

Ao lermos o excerto acima, percebemos que a aluna Ale entende que os objetivos das atividades em pares são os de testar hipóteses e avaliação tanto do professor quanto dos alunos. A aluna considera que esses momentos não precisam durar muito tempo, ao dizer que “a gente consegue avaliar ali rapidinho” e que, na verdade o professor pode ainda solucionar algumas dúvidas que restaram das suas explicações e da prática quanto à pronúncia de alguns vocábulos.

Já os alunos realmente iniciantes parecem entender que o objetivo das interações em pares é proporcionar momentos mais confortáveis para que possam conversar usando a língua alvo e receber ajuda dos colegas e da professora para construir significados. O excerto abaixo revela a opinião de uma aluna realmente iniciante sobre as suas dificuldades de interação com a professora centralizada e os benefícios que as interações em pares proporcionam a ela:

Assim em par eu acho que né está só os dois daí um fala o outro ajuda não é” eu acho que até mesmo questão de de vergonha não é”

(Excerto 56 – Entrevista com Ma)

Os dois sub-grupos de alunos: iniciantes e falso-iniciantes e as suas necessidades diferenciadas parecem ser percebidos pela professora, que demonstra preocupação em contemplá-los, oferecendo atividades diferenciadas centralizadas em si, corrigindo erros, conforme a afirmação da asserção, e, paralelamente, oferecendo atividades em pares, para que tenham oportunidades de interação mais livres e se sintam confortáveis, recebendo ajuda dos colegas.

6 A professora preocupa-se com as características individuais dos alunos.

A preocupação com o aspecto psicológico dos alunos parece revelar as crenças da professora em relação à cultura de aprender dos alunos adultos, assim como a preocupação com os fatores psicológicos que interagem. Em relação à cultura, a professora acredita que os alunos adultos são mais analíticos e, por isso, gostam de refletir sobre as estruturas da língua. Como resultado, a professora explicita regras gramaticais durante vários momentos da aula,

na apresentação de novos conteúdos, na correção de exercícios, ou mesmo após a prática, conforme foi identificado na análise das interações.

Porque se a gente não der a gramática assim os alunos ficam loucos eles não conseguem captar o negócio.

(Excerto 57 – Manifestação Espontânea da Professora)

No excerto acima, a professora revela acreditar que os alunos necessitam de análise de estruturas gramaticais para que possam aprender efetivamente e por isso, ela explica a gramática de uma forma tradicional, na lousa, com esquemas, regras e exemplos que as ilustrem.

Coerentemente com as crenças da professora, os alunos revelaram, em seus questionários que acreditam que alunos adultos aprendem línguas estrangeiras diferentemente de crianças e adolescentes porque são maduros e por isso conseguem refletir sobre a “matéria”. Em seus inventários de crenças, não discordaram de afirmações como: “eu aprendo melhor com explicações gramaticais”, ou “é importante que o professor explique tudo para o aluno, mesmo que seja em português” (Anexo 11). Alguns alunos mencionaram em entrevistas:

Eu prefiro que a professora esteja no centro da sala de aula tentando passar pra todo mundo, eu gosto disso assim, e gosto também de coisas escritas na lousa, eu acho que pra mim faz falta, uma regrinha na lousa, eu gosto disso.

(Excerto 58 – Entrevista com Ale)

A aluna que concedeu essa entrevista é uma das participantes falso-iniciantes, que também prefere interagir com a professora centralizada. Todavia, os alunos inciantes também revelaram que consideram importante as explicações da professora antes de partirem para a interação em pares:

Eu acho que seria um conjunto, porque primeiro o professor teria que estar ali, pra explicar pra gente, pra depois a gente passar um pro outro... a parte gramatical eu aprendo mais com a professora, agora a parte assim a parte de comunicação eu aprendo em pares.

(Excerto 59 – Entrevista com Fa)

A professora entende as necessidades dos alunos e os supre com as explicações gramaticais desejadas. Outra preocupação da professora em relação aos alunos, o fator psicológico, parece ter raízes em sua própria experiência enquanto aluna, o que já foi

discutido anteriormente. Em suas histórias de vida a professora menciona várias vezes que a timidez excessiva foi um empecilho para que pudesse aproveitar mais os cursos e conquistar sucesso pessoal. Quanto a isso, menciona que amigos e professores tiveram papéis fundamentais, colaborando com ela quando mostravam-se solidários e amistosos:

Eu pensava, eu não quero ser assim porque todo mundo é extrovertido, todo mundo arruma namorado, e eu tinha uma dificuldade pra arrumar namorado, de tanta timidez, entendeu? Ai eu fui ficando mocinha, e eu tinha um grupo sensacional na escola, as minhas amigas me ajudaram muito, era um grupo excelente. As professoras também me ajudaram muito. Organizavam shows, a gente tinha shows de música, a professora tinha tanta empolgação tanta empolgação que ela contagiava todo mundo, a gente queria participar. E eu com toda essa minha timidez, imagina, eu toquei piano em público... tive professores excelentes, tinha uma outra professora, a gente vivia na casa dela, ela me ajudou muito a perder a minha timidez me ajudou muito sim.

(Excerto 60 – Histórias de Vida da Professora)

No excerto acima, a professora menciona a importância dos amigos do grupo da sala de aula quando cooperam entre si para ajudar na solução de problemas de aprendizagem, assim como a importância da aproximação amistosa que teve com seus professores. Devido ao seu histórico, sempre considera que o aluno pode se sentir pressionado ou desconfortável para falar a língua em público e por isso evitava ratificá-los individualmente e avaliá-los perante os colegas. Ao contrário, em sua prática, a professora buscava proporcionar momentos de descontração e informalidade, como foi observado nas análises das interações, ajudando os alunos a se sentirem mais à vontade para poderem participar das aulas.

Além do fator psicológico, a professora revela preocupações acerca das expectativas que os alunos podem trazer quanto à aprendizagem da língua:

O aluno tem que sair do curso falando né? Porque senão ele se sente assim, igual antigamente você sabia a gramática mas não sabia falar uma linha, então se sente assim inútil, você não produziu nada, se você não souber falar o inglês, falar o francês e o espanhol hoje em dia nos cursos né? Eles esperam muito isso, porque isso que eu acho que a interação é importante, por que é aonde você vai ele vai estar desinibido.

(Excerto 61 – Histórias de Vida da Professora)

Podemos perceber que as suas preocupações quanto aos objetivos dos alunos se embasam em suas crenças de que o aluno, em geral, quer fazer um curso de línguas com o

objetivo final de aprender a falar aquela língua. Porém, não houve no início do curso um levantamento das necessidades e objetivos dos alunos quanto à aprendizagem da língua. Felizmente, as suas crenças parecem ser coerentes com as crenças dos alunos, que responderam em seus questionários ter como objetivo geral, em relação às quatro habilidades da língua, aprender a falar e por isso, não se pode dizer que as crenças da professora são aleatórias. Elas se casam com as dos alunos, o que pode ser resultado de seu engajamento e preocupação com o contexto, para assim, tentar supri-los conforme as expectativas que eles possuem.

Alguns fatores pragmáticos podem ter contribuído para a construção das crenças da professora em relação aos objetivos dos alunos:

O aluno é diferenciado, é adulto, que trabalha o dia inteiro, que tá com o saco cheio da vida, que tá com um monte de problemas, eu tenho que fazer um ambiente agradável pra ele eu tenho que manter ele aí, porque se não ele para o curso no meio do caminho.
(Excerto 62 – Histórias de Vida da Professora)

O fato de ser um grupo homogêneo em relação a faixa etária e nível sócio-econômico, pode ter influenciado as crenças da professora quanto às expectativas dos alunos, assim como o horário das aulas, no período noturno, entendendo que os alunos estavam cansados e sobrecarregados com suas responsabilidades pessoais e por isso não desejava que o curso de línguas fosse mais uma preocupação para eles, mas sim um momento de descontração, um ambiente agradável que colaborasse para que eles continuassem freqüentando. Da mesma forma, entende que os alunos diferenciam-se quanto aos objetivos particulares e pessoais, e assume a responsabilidade de supri-los quando assinala em seu inventário de crenças:

Cada aluno do grupo da sala de aula tem necessidades, interesses e objetivos pessoais com relação à aprendizagem do inglês e estes devem ser atingidos com a ajuda do professor
(Excerto 63 – Inventário de Crenças da Professora)

Por isso, a professora revela entender que o seu papel é fundamental como motivadora do grupo, em seus interesses gerais, assim como de cada aluno individualmente, para que vivenciem em sala de aula situações confortáveis e significativas, estimulando-os à interagir significativamente rumo à aprendizagem, o que também é assunto para ser discutido na próxima asserção.

7. A professora entende que um de seus papéis em sala de aula é o de motivadora para a aprendizagem.

Já foi mencionado anteriormente que as professoras que admirava eram entusiasmadas e motivadas, e por isso contagiavam o grupo. Esse modelo de “bom professor” reflete-se em suas ações:

Você pode perguntar pra todo mundo, com quem você aprendeu inglês, eles vão dizer foi com ela (com a ex-professora de inglês), meu primo viajou pra Inglaterra com o inglês que ele aprendeu com ela, pra você ver como aprendia, o método dela, embora era tradicional, mas ela falava em inglês, trazia música e isso motivava, a própria empolgação dela motivava, não era aquele tipo de professor que sentava assim, e não queria dar aula, ela não, a própria empolgação dela fazia com que a gente tivesse empolgação também, e gostar de inglês...

(Excerto 64 – Histórias de Vida da Professora)

Lê-se neste excerto que sua professora era considerada competente no sentido de seu engajamento, dedicação e incentivo aos alunos. Para a sua própria aprendizagem, esse foi um modelo bem sucedido, já que releva ter aprendido com ela, independentemente do método que utilizava na época, que era o tradicional. Ela menciona que uma das ferramentas de sua professora era o trabalho com música e o uso da língua inglesa durante as aulas.

Seus alunos também mencionaram que das atividades que proporcionava, as que preferiam eram atividades com música, em primeiro lugar. Em segundo, conversas em pares, e em terceiro, ouvir as suas histórias. Vários alunos assinalaram no inventário de crenças que aprendem melhor com jogos em sala de aula, e que o modelo de bom professor para eles, em primeiro lugar, aquele que tem boa didática, e, em segundo, aquele que é carismático e que tem um papel motivador (ver Anexos 9 e 11). Portanto, percebemos o quanto a imagem dos “bons” professores que teve enquanto aluna influencia as atitudes da professora em sala de aula ao ponto de ser determinante quanto aos papéis que deve assumir perante os alunos.

A sua motivação e empolgação para o trabalho pedagógico vão além da sala de aula. O coordenador do curso de difusão diz:

Eu acho que de todos os professores que deram aula nos cursos de difusão cultural nesses últimos anos, a professora é a mais bem sucedida, eu acho que ela é uma excelente professora, muito

competente, os alunos gostam dela. Ela trabalha de uma forma muito dinâmica, é energética, tem um domínio da, ela é até melhor do que eu, eu não hesito falar isso, ela lida bem melhor com essa metodologia do que eu...

(Excerto 65 – Entrevista com o Coordenador)

O coordenador reconhece que a prática dela é bem sucedida, pois enxerga uma professora motivada e engajada no seu trabalho, o que é também representado em números: uma preocupação mencionada pelo coordenador do curso de difusão cultural no período de coleta de dados e havia um grande número de desistentes em geral. A porcentagem média de evasão do curso foi de 37,4 em 2002, considerando-se todas as turmas, que somavam sete, ministradas por diferentes professores. A porcentagem de evasão de alunos da sala de aula da professora participante dessa pesquisa foi inferior à média geral: 21,4%, mostrando-se o coordenador ainda mais satisfeito com o seu trabalho no curso de difusão (ver Anexo 13).

Entende-se que os fatores que podem levar os alunos a desistir do curso podem ser diversos, por exemplo, dificuldades financeiras, mudança de cidade, mudança de atividades pessoais etc. Porém, entende-se também, que um dos fatores que pode levar o aluno a desistir de um curso é a desmotivação quanto ao curso de línguas e ao processo ensino-aprendizagem, o que parece não ter sido problema para a professora, que sempre conseguiu envolver o aluno motivando-o para a aprendizagem e mantendo-os no curso.

3.6 A INTERAÇÃO FATORES CONTEXTUAIS - AÇÕES NA SALA DE AULA

Dos fatores contextuais identificados e analisados quanto à sua interferência nas ações dos participantes durante as aulas³, principalmente as da professora, destacam-se:

- **Fatores Contextuais Pragmáticos:**

- número de alunos;
- tamanho da sala de aula;
- disposição das carteiras na sala;
- homogeneidade do grupo de alunos quanto à faixa etária e nível sócio-econômico e cultural;

³ A tabela resumindo os fatores contextuais identificados na sala de aula encontra-se no Anexo 14.

- heterogeneidade quanto ao nível de competência lingüístico-comunicativa prévia dos alunos;
- formação da professora;
- livro didático pré-estabelecido;
- avaliação formal pré-estabelecida; e
- falta de tempo para o cumprimento do programa pré-estabelecido.

• **Fatores Contextuais Mentais:**

- cultura de ensinar do professor;
- cultura de aprender dos alunos; e
- abordagem de ensino-aprendizagem subjacente ao livro didático.

Apesar de serem os fatores pragmáticos mais numerosos, a sua natureza é bem mais simplificada em comparação com a natureza dos fatores mentais. Estes últimos, por serem analisados sob uma perspectiva êmica, constroem-se da interpretação e dos entendimentos que os participantes do contexto fazem a partir de suas crenças, expectativas, objetivos, experiências prévias etc.

Os fatores pragmáticos que influenciaram positivamente a prática da professora foram o número de alunos, o tamanho da sala de aula e a disposição das carteiras. Esses fatores permitiram que a rotina interacional fosse bem estabelecida entre a professora e os alunos, já que não era uma sala muito numerosa e, devido à sua disposição, todos tinham acesso à professora, podendo perceber claramente suas ações verbais e não-verbais, contribuindo para a construção e sustentação das interações.

Outro fator pragmático importante de ser mencionado é o nível sócio-econômico e cultural dos alunos, que foi considerado homogêneo, o que permitiu que fossem construídas crenças sobre as suas necessidades e objetivos comuns, além da generalização de seus estilos de aprendizagem.

Paralelamente, um importante fator mental que contribuiu positivamente com o trabalho da professora foi a interação coerente entre a sua cultura de ensinar línguas e a cultura de aprender dos alunos. A professora acreditava que o modelo de “bom” professor é o do profissional motivado e engajado na sua prática, ao mesmo tempo em que é enérgico e exigente. Essa noção é devido às suas próprias experiências enquanto aluna e com base nos “bons” professores que teve. Essas expectativas quanto ao papel do professor em sala de aula eram as mesmas que os alunos traziam, já que responderam em seus questionários que o bom

professor é aquele que tem boa didática, sabe explicar bem, organizar e gerenciar as interações em sala de aula, e deve ter o papel de motivador. Devido a essas razões, a professora supriu as expectativas dos alunos com sucesso, “transmitindo” conhecimentos que esperavam, corrigindo os seus erros quando estava no centro da interação, controlando as interações, ao mesmo tempo em que os motivava com sua postura amistosa e descontraída. As atividades variadas, assim como a energia e disposição da professora para o trabalho também foram fatores positivos.

O trabalho com o livro didático, da mesma forma que colaborou para a prática da professora, também a limitou. Por ser um livro predominantemente coerente com o que a professora entendia como processo de ensino-aprendizagem, ele foi trabalhado sequencialmente, sendo utilizado como uma ferramenta facilitadora do seu trabalho no sentido de poupá-la em confeccionar novos materiais. Porém, por ser pré-estabelecido, e devido à falta de tempo para o seu cumprimento, a professora se sentiu limitada quanto à variação e liberdade de ensinar independente dessa ferramenta.

Como pudemos observar na análise das interações, o procedimento que a professora utilizou como solução foi o de modificar as propostas do guia do professor quanto à realização das atividades para interações centralizadas como falante principal, pois assim, julgava ser capaz de controlar a velocidade do trabalho com o livro, visando preparar os alunos para a avaliação formal final, também pré-estabelecida, a qual foi considerada, por essas razões, como um fator pragmático também limitador.

Para finalizar, outro importante fator contextual que não poderia ter sido deixado de lado foi a divisão do grupo de alunos em dois sub-grupos: os iniciantes e os falso-iniciantes. A professora estava, desde o princípio, consciente de que o grupo não era homogêneo quanto à competência lingüístico-comunicativa prévia, já que o curso de difusão não oferece exame de seleção e colocação nos três níveis que oferece: I, II e III. Assim, qualquer aluno que deseje iniciar o programa, deve começar pelo nível I, como foi explicado anteriormente.

O sub-grupo de alunos falso-iniciantes revelou preferir interações com a professora centralizada como falante principal, pois sentiam-se mais confortáveis e seguros para tomar o turno de fala perante os outros colegas, além da confiança que depositavam na professora em aprender as “formas corretas” da língua. Esses alunos entendiam que o objetivo das interações em pares era o de testar as suas hipóteses sobre a língua e seu uso e de avaliar o que haviam aprendido e por isso, julgaram que as interações entre pares poderiam ser, até mesmo, menos freqüentes.

Por outro lado, os alunos iniciantes não se sentiam tão seguros em tomar o turno de fala enquanto a professora estava centralizada como falante principal e por isso, julgavam-se prejudicados por não conseguirem solucionar as suas dúvidas ou expressar o que desejavam. Estes preferiam as atividades em pares, pois sentiam-se mais à vontade com o colega para interagir, já que entendiam que os objetivos dessas atividades eram oportunidades de aprendizagem com os colegas por meio de cooperação e solução de problemas, e oportunidades de sentirem-se mais próximos da professora enquanto circulava pela sala e se aproximava dos pares para ajudar em suas necessidades particulares. Eles consideraram que as interações entre pares deveriam ser mais freqüentes.

A professora entendia-se dividida entre os dois sub-grupos e, na medida do possível, buscava contemplar as suas diferentes expectativas propondo configurações interacionais centralizadas ou em pares. Percebemos que a professora propôs mais interações em que assumia o papel de falante principal centralizada. Porém, vale dizer que os alunos sempre colaboraram com as suas propostas interacionais, respondendo as suas perguntas pedagógicas em interações do tipo I, silenciando-se em interações do tipo II, ou interagindo com os colegas, motivadamente, em interações do tipo III.

Concluo, a partir dessas constatações, que o engajamento da professora em seu contexto e a atenção quanto às especificidades, buscando uma postura mais apropriada e coerente com as necessidades dos participantes em relação às restrições impostas, resultou em uma prática de ensino bem sucedida.



Esta pesquisa teve como objetivos investigar a construção das interações na sala de aula de um professor que leciona inglês como língua estrangeira e que se propõe implementar uma Abordagem Comunicativa, e identificar os fatores contextuais que influenciam a construção da interação. Foram abordados alguns temas muito importantes para a área de pesquisa, principalmente os que se referem à questão da relação teoria e prática, que têm sido, mais recentemente, fonte de discussões motivadas pelo que pode ser entendido por "metodologia apropriada".

Neste último capítulo, apresenta um resumo dos resultados da pesquisa e reflete a discussão sobre a implementação de teorias de ensino-aprendizagem, trazendo algumas contribuições deste estudo para futuras pesquisas.

4.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS

1 Como a interação é construída nas aulas de inglês de um professor que declara seguir os pressupostos teóricos de uma AC?

CAPÍTULO IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estruturas de participação que se configuraram na aula de inglês de um professor que declara seguir os pressupostos teóricos de uma AC foram analisadas a partir da prática da professora, que se encontra entre uma abordagem tradicional e uma comunicativa. As manifestações de uma abordagem comunicativa foram observadas em vários momentos da aula, principalmente na primeira fase da aula, que se realizava de duas formas: quando apresentava os conteúdos a serem estudados por meio de "transmissão", em configuração interacional do tipo II, sendo a professora a falante principal e os alunos assumindo papéis de ouvintes primários; ou quando a apresentava a partir de uma forma mais interativa, ainda com a professora centralizada como falante principal, porém em configuração do tipo I, já que os alunos eram ratificados como ouvintes-falantes primários, podendo contribuir com suas experiências e conhecimentos prévios.

A segunda fase da aula, também considerada tradicional, consistia em um tipo de ensino mais tradicional, era quando a professora, centralizada como falante principal, interagia com os alunos, podendo fazer uso de reprodução de material auditivo, para praticar as estruturas apresentadas na primeira fase. O discurso nessa fase da aula foi também tradicional, já que era limitado à sequência discursiva: pergunta de informação conhecida, seguida de avaliação da

Esta pesquisa teve como objetivos investigar a construção das interações na sala de aula de um professor que leciona inglês como língua estrangeira e que se propõe implementar uma Abordagem Comunicativa, e identificar os fatores contextuais que influenciam a construção da interação. Foram abordados alguns temas muito importantes para a área de pesquisa, principalmente os que se referem à questão da relação teoria e prática, que têm sido, mais recentemente, fonte de discussões motivadas pelo que pode ser entendido por “metodologia apropriada”.

Neste último capítulo, apresento uma síntese dos resultados da pesquisa e retomo a discussão sobre a implementação de teorias de ensino-aprendizagem, trazendo algumas contribuições deste estudo para futuras pesquisas.

4.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS

1 Como a interação é construída nas aulas de inglês de um professor que declara seguir os pressupostos teóricos de uma AC?

As estruturas de participação que se configuraram na aula típica da professora revelam que a prática da professora se encontra entre uma abordagem tradicional e uma comunicativa. As manifestações de uma abordagem tradicional em sua prática emergiram da centralização da professora em vários momentos da aula, principalmente na primeira fase da lição, que se realizava de duas formas: quando apresentava os conteúdos a serem estudados por meio de “transmissão”, em configuração interacional do tipo II, sendo a professora a falante principal e os alunos assumindo papéis de ouvintes primários; ou quando a apresentação da lição se dava de uma forma mais interativa, ainda com a professora centralizada como falante principal, porém em configuração do tipo I, já que os alunos eram ratificados como ouvintes-falantes primários, podendo contribuir com suas experiências e conhecimentos prévios.

A segunda fase da lição, também considerada proveniente de um tipo de ensino mais tradicional, era quando a professora, centralizada como falante principal, interagiu com os alunos, podendo fazer uso de reprodução de material auditivo, para praticar as estruturas apresentadas na primeira fase. O discurso nessa fase da aula foi também tradicional, já que era limitado à sequência discursiva: pergunta de informação conhecida, seguida de avaliação da

resposta dos alunos. Assim, a participação verbalizada dos alunos era controlada pelo discurso da professora.

Após a prática, a professora considerava que os alunos necessitavam refletir sobre as estruturas da língua, entendendo que o seu estilo de aprendizagem tendia a ser analítico por serem todos adultos e bons falantes da língua portuguesa. Assim, a professora centralizava a interação em configuração do tipo II para explicitar as regras de gramática das estruturas alvo da lição. A explicitação gramatical podia se dar, também, durante a própria apresentação da lição, o que a professora não julgou muito adequado. Porém, procedia dessa forma quando sofria pressões da falta de tempo para o cumprimento dos conteúdos do programa pré-determinado.

Das manifestações comunicativas em sua prática encontra-se a terceira fase da lição. A professora julgava que os alunos estavam preparados para a interação em pares, com objetivos de testarem suas hipóteses por meio de uma conversa mais “livre”, e de avaliação, já que considerou que esse era o momento propício de verificar se os alunos realmente haviam “entendido” o que foi explicado e praticado anteriormente. Proporcionava, dessa forma, oportunidades para que interagissem em pares, assumindo um papel interacional descentralizado, circulando pela sala de aula e monitorando a produção dos aprendizes.

Outra manifestação comunicativa em sua prática era o seu discurso informal e a sua aproximação com os alunos. A professora mostrou-se sempre preocupada com o aspecto psicológico dos alunos, procurando não colocá-los em situações desconfortáveis. Ao contrário disso, buscava sempre proporcionar uma atmosfera descontraída e amistosa, mesmo quando assumia o papel centralizado de falante principal, para que os alunos pudessem tomar turnos de fala quando desejassem e questioná-la quanto às dificuldades de aprendizagem ou necessidades de comunicação.

A construção da interação da sala de aula mostrou, dessa forma, a existência de desencontros entre as teorias públicas da AC e a prática pedagógica da professora. Porém - e considero mais importante - a professora mostrou-se coerente em relação ao que acredita ser o processo de ensino-aprendizagem e ao que realiza em sala de aula. Em seu discurso, revelou que, para alunos adultos, é importante que haja explicitação de regras gramaticais, bem como que se leve em consideração seu aspecto psicológico e suas necessidades individuais. Além disso, revelou acreditar que o processo de aprendizagem se dá por meio de três fases: 1) exposição do aluno ao insumo, 2) facilitação do insumo e, por último, 3) produção dos alunos.

Esse modelo de aprendizagem, que se assemelha ao que propõe Swain (1995), espelha-se nas três fases da lição, identificadas na aula típica.

Pela coerência entre seu pensamento e ação, a professora foi capaz de realizar uma prática de ensino consistente, no sentido de ser capaz de planejar suas aulas de maneira informada, direcionando-as para os “previstos” objetivos e necessidades gerais dos alunos, e ser capaz de explicar os resultados que obteve.

2 De que forma os elementos contextuais presentes nas situações sociais da sala de aula interferem na construção da interação?

Pela análise sistemática do discurso e da prática da professora e dos alunos, assim como do cenário investigado e do discurso do coordenador, foi possível verificar que existe uma interação coerente entre os fatores contextuais da sala de aula, o que colaborou para que a interação fosse, nos termos da Sociolingüística Interacional, predominantemente harmoniosa e bem sucedida.

A professora mostrou-se consciente quanto às necessidades e limitações do seu contexto, tentando contorná-las por meio de uma prática teoricamente informada. As teorias sobre ensino-aprendizagem trazidas pela professora mostraram ser construídas a partir de suas leituras em Lingüística Aplicada e, principalmente, pela sua cultura de ensinar com base em crenças provenientes de suas experiências enquanto aluna e professora.

Sua cultura de ensinar revelou-se coerente com a cultura de aprender dos alunos e com a abordagem de ensino-aprendizagem dos autores do livro didático adotado. Por esta razão, atingiu, na medida do possível, os objetivos, interesses e expectativas gerais e particulares dos alunos, despertando neles motivação para participar das aulas de forma ativa e desejo de continuar freqüentando o curso.

Os resultados da análise dos dados foram lidos pela professora participante desta pesquisa, já que, desde o início, propunha-se que esta pesquisa trouxesse benefícios também para seus participantes. Após a leitura do trabalho, a professora nos escreveu um parecer, convalidando os resultados apresentados. Esse parecer pode ser lido no Anexo 16.

4.2 IDEALIZAÇÃO E REALIZAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Há tempos, a AC tem sido apontada pela literatura como promovedora de um tipo de ensino moderno e eficiente. O resultado disso é que, em vários contextos de ensino de línguas estrangeiras ou segundas línguas, professores vêm buscando maneiras de implementar os pressupostos teóricos trazidos pela literatura sobre a referida abordagem. Porém, quando suas aulas são observadas, encontra-se, normalmente, algo bem diferente do que as teorias propõem.

Nesse sentido, o que foi observado no contexto aqui investigado também foi diferente: apesar de ser uma professora experiente, informada sobre os pressupostos teóricos da AC e desejosa de implementá-los, as interações construídas em sala de aula não refletiram exatamente o que as teorias propõem.

As interações foram predominantemente centralizadas na professora, que assumia papel de falante principal e ratificava os alunos como ouvintes primários para explicar instruções de exercícios propostos pelo livro didático e para explicar novos conteúdos a serem trabalhados nas lições. A professora também assumia papel centralizado nas interações, como falante principal, para praticar os conteúdos apresentados, por meio da estrutura discursiva: 1) pergunta de informação conhecida, 2) resposta dos alunos e, 3) avaliação, considerada típica de práticas de ensino tradicionais.

As interações em pares, consideradas mais próximas do que a literatura sobre a AC propõe, eram organizadas na terceira fase da lição. Durante esses momentos, os alunos tiveram oportunidades de construir e negociar significados com os colegas e de testar hipóteses sobre o que estavam aprendendo. Esses momentos, porém, foram quantitativamente inferiores em comparação com as interações centralizadas na professora.

Devido às constatações acima, alguns pesquisadores poderiam, ao final deste estudo, apontar vários desencontros entre o que acontece na sala de aula e o que a literatura traz, considerando a prática da professora inconsistente porque não foi fiel à abordagem declarada. Mas o que eu proponho é interpretar os resultados de outra perspectiva: do ponto de vista dos participantes da pesquisa e, ao invés de criticar, refletir sobre as suas realidades, buscando as razões para suas atitudes.



Essas razões residem nos fatores contextuais. Verificamos que vários fatores contextuais, de natureza mental ou pragmática, influenciaram o trabalho pedagógico da professora participante. O ensino comunicativo proposto pela literatura, ao entrar na sala de aula por meio da abordagem da professora, construída a partir de sua formação acadêmica em Lingüística Aplicada, e por meio da abordagem do livro didático, tornou-se, também, um fator contextual que, por sua vez, interagiu com outros fatores contextuais trazidos pela própria professora, pelos alunos e pela instituição.

Nas ações e no discurso da professora, pudemos perceber que muitas de suas crenças foram construídas a partir de suas experiências enquanto aluna e a forma como aprendeu inglês por meio de práticas mais tradicionais. Da mesma forma, nas ações e no discurso dos alunos, a cultura de aprender tradicional foi diagnosticada. Com isso, não houve conflitos entre as crenças da professora e dos alunos. Como resultado, a rotina interacional era bem estabelecida. Predominantemente, os alunos seguiam as propostas da professora sem questioná-las ou vetá-las.

Outro fator contextual considerado significativo foi a heterogeneidade do grupo de alunos quanto à competência comunicativa prévia. O curso de difusão cultural onde os dados foram coletados não oferecia testes de nivelamento para os alunos que ingressavam. Assim, todos os interessados em matricular-se, deveriam começar pelo nível básico.

Os alunos que eram realmente iniciantes sentiam dificuldades em tomar o turno de fala quando a interação era centralizada na professora, assim como se sentiam mais próximos da professora quando a configuração interacional era descentralizada. Perceberam que, nesses momentos, a professora se tornava mais acessível, podendo atendê-los em suas necessidades ou dúvidas particulares. Porém, revelaram uma cultura de aprender que deposita no professor a responsabilidade de fornecer-lhes insumo, bem como facilitá-lo para a sua internalização.

Os alunos falso-iniciantes não demonstraram dificuldades em interagir com a professora quando estava no centro como falante principal. Por isso, preferiam interações nela centralizadas, acreditando que o insumo que obtinham era de melhor qualidade do que quando interagiam em pares.

Apesar de suas preferências, estilos de aprendizagem e necessidades individuais, os alunos, durante o período observado, nunca manifestaram descontentamento ou vetaram alguma proposta pedagógica da professora. Em seus relatos, revelaram entender que a

variação das propostas pedagógicas se devia aos diferentes tipos de aprendizes que faziam parte do grupo, conforme a professora buscava contemplá-los.

A professora, que tinha consciência da heterogeneidade do grupo, parece ter atingido as suas expectativas e preferências ao proporcionar interações ora centralizadas em si, ora em pares. Porém, a predominância das interações em que assumia o papel de falante principal parece ser evidência de que a sua cultura de aprender línguas, por meio de metodologias mais tradicionais, foi o fator contextual que exerceu força maior na sua prática pedagógica.

Isso não foi entendido como um problema. Pelo contrário, os frutos do trabalho consistente que realizou vieram da motivação e do desejo de continuar o curso que os alunos manifestaram ao final do ano letivo. Em comparação com outros professores do curso de difusão cultural onde leciona, a professora participante obteve um dos menores índices de desistência de alunos.

Se o processo de ensino-aprendizagem for entendido como um fenômeno que emerge de cada contexto, onde professor e alunos são indivíduos que possuem suas próprias realidades e individualidades, e entendem o que acontece em suas vidas de formas diferentes, como propõe a Abordagem Ecológica (van Lier, 2001; Tudor, 2001), o que observaremos em suas salas de aula será muito mais reflexo das suas teorias particulares do que das teorias públicas.

A prática de ensino que o professor constrói por meio de uma abordagem consciente, constituída de suas crenças, valores, estudos e reflexões, assim como da sua atenção quanto aos fatores contextuais de sua sala de aula, principalmente a cultura de aprender e as expectativas dos alunos, poderá garantir a “realização” de uma prática bem sucedida. “Idealização”, pelo contrário, é tentar reproduzir em sala de aula exatamente aquilo que está escrito nas teorias públicas e nos materiais didáticos, sem levar em conta o contexto da sala de aula.

As afirmações acima não devem ser entendidas como uma anulação da validade e contribuição da produção acadêmica. Pelo contrário, é desejável que a busca por novas teorias e novos métodos e abordagens, cada vez mais eficazes, seja entendida como uma evolução que acompanha o desenvolvimento de outras ciências e, por isso, reflete o pensamento da humanidade no momento em que são produzidas.

O desenvolvimento de novas teorias, métodos e abordagens é saudável no sentido em que fornecem possibilidades diferentes de entendermos o processo ensino-aprendizagem em

diferentes contextos, além de fornecerem ferramentas que podem facilitar o trabalho do professor. Porém, é desejável que os métodos e as abordagens sejam entendidos como a relação entre pensamento e ação do ponto de vista dos proponentes, conforme entendem, ou idealizam, um contexto.

Essa relação, conforme Larsen-Freeman (1993), não pode ser transferível para outro contexto integralmente. A razão para isso é que cada contexto é único e cada pessoa possui sua própria individualidade. Por isso, o processo ensino-aprendizagem não emergirá da mesma forma em todos os lugares, nem mesmo da mesma forma para todas as pessoas do mesmo lugar. Assim, o que é “realizável” para um professor, pode ser apenas algo “ideal” para outro.

O que proponho é a valorização das teorias particulares que os professores constroem a partir das suas crenças, de como entendem os fatores contextuais presentes em suas salas de aula e de como interpretam as teorias públicas. Desse ponto de vista, as teorias particulares dos professores constituem a sua abordagem de ensinar, representando a relação entre seu pensamento e sua ação. Assim, teorias particulares podem ser tão valiosas quanto aquelas geradas pela academia.

Eu poderia ter realizado esta investigação em minhas próprias aulas, mas não me julgava, no início da pesquisa, capaz de implementar aquilo que a literatura propunha, aquilo que considerava “ideal”. Considerava as teorias, principalmente aquelas embasadoras da AC, como propostas metodológicas eficientes e modernas, e desejava que a minha sala de aula fosse o reflexo delas para que obtivéssemos, meus alunos e eu, os resultados esperados. Acreditava que o “bom professor” era aquele que conseguia realizar, na prática, exatamente o que as teorias da AC propõem.

Hoje eu entendo que nunca serei capaz de fazê-lo e que não é com isso que devemos nos preocupar, porque, na verdade, ensinar não é algo que fazemos para os nossos alunos, mas algo que construímos com eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

4.3 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS

Os resultados desta pesquisa mostraram que as especificidades contextuais de cada sala de aula podem ser determinantes na prática pedagógica, pois interferem na interação pensamento-ação de professores e alunos durante o processo ensino-aprendizagem. Por esta razão, o que é observável na sala de aula pode não ser exatamente coerente com a teoria que um professor diz implementar. Isso não deve ser entendido como algo negativo. Pelo contrário, os resultados deste trabalho sugerem que o pesquisador deve ser cauteloso durante o estudo de contextos diferentes.

Proponho que as pesquisas realizadas em sala de aula, principalmente quando os pesquisadores estão inseridos em contextos de outros professores, levem em consideração a existência de fatores contextuais que podem intervir na relação teoria-prática, do ponto de vista do professor participante. É sugerido, portanto, que se valorize mais as teorias particulares dos professores, que podem ser tão merecedoras de atenção quanto as que estão em voga na Academia.

Além disso, proponho que as pesquisas em contextos de outros professores visem, entre seus objetivos, beneficiar também os que delas participam. O professor que abre suas portas para a atividade científica merece ser tratado com respeito e consideração.

BARBIRATO, R. C. *A sala de aula como ambiente para aprender I.E.* Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 1999.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 37-69.

BIZON, A. C. C. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português - língua estrangeira: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, 1994.

BLATYTA, D. F. Mudança de hábitos e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

BLOM, J.-P.; GUMPERZ, J. J. O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Newbury Heights: Allyn & Bacon, 1982.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. Análise de Fundador de Auto-Conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira no curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 1994.
- ANDREWS, S. Communicative Language Teaching – Some Implications for Teacher Education. In: JOHNSON, K.; PORTER, D. (Ed.) *Perspectives in Communicative Language Teaching*. Orlando: Academic Press, 1983.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos em Letras*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, 1995.
- BARBIRATO, R.C. *A tarefa como ambiente para aprender LE*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 1999.
- BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 57-69.
- BIZON, A.C.C. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português – língua estrangeira: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, 1994.
- BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- BLOM, J-P.; GUMPERZ, J. J. O significado social na estrutura lingüística: alternância de códigos na Noruega. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1982.

BORBA, F.S. Breve história da lingüística. In: *Introdução aos estudos lingüísticos*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1984.

BORTONI, S. M.; LOPES, I. A. A interação professora X alunos X texto didático. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (18), jul./dez., 1991.

BREEN, M.; CANDLIN, C. N. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, 1980.

BREEN, M. et al. Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices. In: *Applied Linguistics*. Vol 22/No. 4. Oxford University Press, 2001.

BROWN, D. H. *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: OUP, 1979.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

CAMACHO, R.G. Algumas reflexões sobre as tendências atuais da lingüística. In: *Confluência* (Assis), V. esp., 1994.

CAMACHO, R.G. Sociolingüística (Parte 2). In: MUSSALIM, F. e BENTES, A.C. (orgs.) *Introdução à lingüística 1: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Tesol Quarterly*, Vol 1, No. 1, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHIMIDT, R. (Eds.) *Language and Communication*. London: Longman, 1983.

CAZDEN, C.B. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CAZDEN, C. B.; HYMES, D. *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.

CELANI, M. A. A. *Ensino de Segunda língua: redescobrimdo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

CHAMBERS, J. K. Correlations (Part 1). *Sociolinguistics Theory*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1996.



CHOMSKY, N. Panorama e rumos atuais da lingüística. In: *Tempo brasileiro* (Rio de Janeiro), v.32, 1973.

CONSOLO, D. A. Investigando a Linguagem e a Interação professor-aluno na aula de inglês como língua estrangeira. *Intercâmbio* Vol. VI, 1997. (p. 520-540).

_____. Teachers' Action and Student Oral Participation in Classroom Interaction. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. (p. 91-107)

DONATO, R. Sociocultural Contributions to Understanding the Foreign and Second Language Classroom. In: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: OUP, 2000.

ENRIGHT, D. S.; Mc CLOSKEY, M. L. Yes, Talking!: Organizing the Classroom to Promote Second Language Acquisition. *Tesol Quarterly*, Vol. 19. No. 3, 1985.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.T. e GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

ERICKSON, F.; WILSON, J. *Sights and Sounds of Life in Schools: A Resource Guide to Film and Videotape for Research and Education*. Michigan: Michigan State University, 1982.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? In: *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15, N.1, 1984.

_____. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. *Handbook of Research on Teaching: Project of the American Education Research Association*. New York: MacMillan, 1986.

_____. *Ethnography Microanalysis of Interaction*. Mimeo, 1991.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. New York: Longman, 1989.

FEIMEN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. The Cultures of Teaching. In: WITTROCH, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan Library Reference, 1986.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998 (a).

_____. Footing. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998 (b).

GUMPERZ, J. J. *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP, 1992.

_____. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

HALL, J. K. Classroom Interaction and Language Learning. In: *Ilha do Desterro*. N. 41. Florianópolis, 2001.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: OUP, 1979.

JOHNSON, K.; PORTER, D. (Ed.) *Perspectives in Communicative Language Teaching*. Orlando: Academic Press, 1983.

KRAMSCH, C.; SULLIVAN, P. Appropriate pedagogy. In: *ELT Journal*. Vol 50/3, July, 1996.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. Theorising Practice, Practising Theory: the Role of Critical Classroom Observation In: TRAPPES-LOMAX, H. and MCGRATH, I. *Theory in Language Teacher Education*. Essex: Longman, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. Foreign Language Teaching Methodology and Language Teacher Education. *Plenary Address at AILA*, Amsterdam, August, 1993.

LARSEN-FREEMAN, D. On the appropriateness of language teaching methods in language and development. *The 4th International Conference of Language and Development*. October, 1999.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. New York: CUP, 1981.

_____. *Teaching Oral Communication*. Oxford: Blackwell, 1992.

LONG, M.H. Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. 1983 (p. 126-141)

_____. Group Work in the Teaching and Learning of English as a Foreign Language – Problems and Potential. *ELT Journal* Vol. XXI, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MCDONOUGH J.; MCDONOUGH, S. *Research Methods for English Language Teachers*. Londres, Arnold: 1997.

MEDGYES, P. Queries of a Communicative Teacher. In: *ELT Journal*. Vol 50/3. Jul., 1996.

MENEGHINI, C. M. *A Abordagem de Paulo Freire no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Unesp - São José do Rio Preto, 2001.

MOITA LOPES, L.C. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs.) *Introdução à lingüística 1 e 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

OMAGGIO, A. C. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle&Heinle, 1986.

OHTA, A. S. Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the zone of Proximal Development. In: *Applied Linguistics* Vol. 6, No. 2, 1995. (p. 93-121).

PHILIPS, S. U. Participant Structure and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. In: CAZDEN, C. B.; HYMES, D. *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.

_____. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (orgs.) *Introdução à lingüística 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 47-68.

PIRES, E. A. A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa. In: CELANI, M. A. A. *Ensino de Segunda língua: redescobrimdo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method – Why? In: *Tesol Quarterly*. Vol. 24, No. 2, 1990.

RAPOSO, E. P. A língua como sistema de representação mental (Cap. 1). *Teoria da gramática. A faculdade da linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

REINALDO, M. A. G. M. A interação acadêmica: elementos para a descrição do enquadramento de duas situações de fala na tarefa escolar de nível universitário. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (25), jan./jun., 1995.

RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

RICHARDS, J. C. e LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. New York, CUP, 1994.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 1986.

ROBERTS, J. Priorities in Disseminating a "Communicative" Syllabus. In: JOHNSON, K and PORTER, D. (Ed.) *Perspectives in Communicative Language Teaching*. Orlando: Academic Press, 1983.

SAUSSURE, F. [1916]. *Curso de Lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEEDHOUSE, P. Classroom Interactions: Possibilities and Impossibilities. *ELT Journal* v. 50 n.1, p. 17-24, January 1996.

SILVEMANN, D. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: SAGE, 2000.

SLATER, S.; HAINES, S. *True to Life – Starter – Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

STUBBS, M. *Discourse Analysis – The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Basil Blackwell, 1984.

SWAIN, M.. Three Functions of Output in Second Language Learning. In: COOK, G. and SEIDLHOFER, B. (ed.) *Principle and Practice in Applied Linguistics – Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TANNEN, D. WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

TRAPPES-LOMAX, H.; MCGRATH, I. *Theory in Language Teacher Education*. Essex: Longman, 2001.

TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction*. Londres: Penguin, 1995. (p. 55-80)

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. New York: Longman, 1988.

_____. The Ecology of the Language Classroom: Towards a New Unity of Theory, Research and Practice. In: *Proceedings of the TDTR 4 Conference*. September 2-4, 1999.

_____. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira a renovação de sua prática de sala de aula*. Tese de Doutorado, Campinas: IEL, Unicamp, 1996.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WATSON-GEORGE, K. A. Ethnography in ESL: defining the essential. *TESOL Quarterly* 28(4):673-703, 1988.

WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

_____. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

_____. *O Ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

_____. Against Dogma: a Reply to Michael Swan. In: *ELT Journal*. Volume 50/3 July, 1996.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP, 1976.

_____. Some Issues in Communicative Language Teaching and Their Relevance to the Teaching of Languages in the Secondary Schools. In: JOHNSON, K and PORTER, D. (Ed.) *Perspectives in Communicative Language Teaching*. Orlando: Academic Press, 1983.

WILLIAMS, M. Learning Teaching: A Social Constructivist Approach – Theory and Practice or Theory with Practice? In: TRAPPES-LOMAX, H. and MCGRATH, I. *Theory in Language Teacher Education*. Essex: Longman, 2001.

WITTROCK, M. C. *Handbook of Research on Teaching: Project of the American Education Research Association*. New York: MacMillan, 1986

XAVIER, R. P. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseada em tarefas em contexto de 5ª série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL, UNICAMP, 1999.



ANEXOS

Anexo 1: Instrumento particular de contrato de pesquisa	200
Anexo 2: Questionário I - Professor	202
Anexo 3: Questionário II - Professor	204
Anexo 4: Questionário III - Professor	205
Anexo 5: Inventário de Crenças - Professor	206
Anexo 6: Questionário I - Alunos	208
Anexo 7: Tabulação - Questionário I - Alunos	209
Anexo 8: Questionário II - Alunos	211
Anexo 9: Tabulação - Questionário II - Alunos	212
Anexo 10: Questionário III - Alunos	215
Anexo 11: Tabulação - Questionário III - Alunos	217
Anexo 12: <i>True to Life</i> - Starter (Amostra de unidades do livro didático)	219
Anexo 13: Tabela - Porcentagem de desistência no curso	231
Anexo 14: Tabela - Fatores Contextuais em Interação	232
Anexo 15: Quadro Sinótico	233
Anexo 16: Parecer Final da Professora Participante	269

ANEXOS

ANEXOS

Anexo I

INSTRUMENTO PARTICULAR DE CONTRATO DE PESQUISA

Anexo 1: Instrumento particular de contrato de pesquisa.....	200
Anexo 2: Questionário I - Professor.....	202
Anexo 3: Questionário II- Professor.....	204
Anexo 4: Questionário III – Professor.....	205
Anexo 5: Inventário de Crenças – Professor	206
Anexo 6: Questionário I – Alunos.....	208
Anexo 7: Tabulação – Questionário I – Alunos	209
Anexo 8: Questionário II – Alunos.....	211
Anexo 9: Tabulação – Questionário II – Alunos.....	212
Anexo 10: Questionário III – Alunos	215
Anexo 11: Tabulação – Questionário III – Alunos	217
Anexo 12: <i>True to Life – Starter</i> (Amostra de unidades do livro didático).....	219
Anexo 13: Tabela – Porcentagem de desistência no curso	231
Anexo 14: Tabela – Fatores Contextuais em Interação	232
Anexo 15: Quadro Sinótico	233
Anexo 16: Parecer Final da Professora Participante.....	269

- II) A Pesquisadora será permitida o registro das aulas por meio de equipamento áudio-visual, como filmadoras e vídeo gravadores, durante o período citado no item I.
- III) Cabe à Professora participar como colaboradora, cedendo entrevistas que serão gravadas em áudio, bem como samples de gravações das aulas registradas em vídeo.
- IV) Os registros poderão ser transcritos e estudados pela Pesquisadora. As transcrições das aulas e das entrevistas, posteriormente, poderão ser usadas como dados de um corpus de análise, e poderão ser usadas em publicações ou encontros científicos, bem como na dissertação de mestrado da Pesquisadora.
- V) A dissertação de mestrado a ser desenvolvida pela Pesquisadora poderá ser eventualmente publicada.

Anexo 1**INSTRUMENTO PARTICULAR DE CONTRATO DE PESQUISA**

Por meio deste instrumento particular, de um lado , pesquisadora, portadora do RG. , daqui em diante designada, abreviadamente, Pesquisadora, e de outro lado, , professora, portadora do RG. , daqui em diante designada, abreviadamente, Professora, tem entre si por justo e combinado o presente contrato de participação no desenvolvimento de uma pesquisa em nível de mestrado em Linguística Aplicada – Ensino de Língua Estrangeira, inserida no programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Unesp – São José do Rio Preto, sob orientação da Prof. Dra. , e intitulada: , mediante as cláusulas e condições seguintes:

- I) A Professora, na qualidade de participante da pesquisa acima mencionada, por sua própria voluntariedade, consente que a Pesquisadora observe as aulas de Língua Inglesa ministradas por ela no....., oferecido pela de São José do Rio Preto, durante o período de agosto de 2002 a dezembro do mesmo ano, realizadas às , com início às 19:00 e término às 22:00 horas.
- II) À Pesquisadora será permitido o registro das aulas por meio de equipamento áudio-visual, como filmadoras e rádio gravadores, durante o período citado no item I.
- III) Cabe à Professora participar como colaboradora, cedendo entrevistas que serão gravadas em áudio, bem como sessões de visionamento das aulas registradas em vídeo.
- IV) Os registros poderão ser transcritos e estudados pela Pesquisadora. As transcrições das aulas e das entrevistas, posteriormente, poderão ser usadas como dados de um corpus de análise, e poderão ser usadas em publicações ou encontros científicos, bem como na dissertação de mestrado da Pesquisadora.
- V) A dissertação de mestrado a ser desenvolvida pela Pesquisadora poderá ser, eventualmente, publicada.

- VI) No corpo do texto da dissertação de mestrado resultante da pesquisa em questão, não serão divulgados os nomes da Professora ou dos alunos participantes da pesquisa.
- VII) A Pesquisadora guardará sobre o trabalho da Professora a mais absoluta reserva e os registros áudio visuais das aulas, das entrevistas e sessões de visionamento serão sigilosos, tendo acesso aos mesmos, somente a Professora, a Pesquisadora, e a Orientadora.
- VIII) Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, que tem prazo de conclusão em 2004, todos os registros audiovisuais permanecerão sob a responsabilidade da Pesquisadora. Porém, por ocasião de conclusão do curso de mestrado, após a defesa de sua dissertação, a Pesquisadora obriga-se a devolver todos os registros audiovisuais para a Professora, que, por sua vez, poderá utiliza-los como desejar.
- IX) A Professora concorda em colaborar como voluntária, sendo que não haverá qualquer ônus para a Pesquisadora ou para a Instituição por sua participação.

E, por estarem de pleno acordo, assinam as partes o presente instrumento, que é feito em duas vias, de igual teor e para um mesmo efeito, na presença das testemunhas abaixo, que a tudo assistiram.

São José do Rio Preto, 14 de agosto de 2002.

Pesquisadora

RG:

CIC:

Professora

RG:

CIC:

Testemunhas:

RG:.....CIC:.....

RG:.....CIC:.....

Anexo 2

Questionário I – Professor

1) Dados pessoais

- 1.1. Nome:.....
- 1.2. Data de nascimento:.....
- 1.3. Local de nascimento:.....
- 1.4. Estado Civil:.....
- 1.5. Dependentes/ idade:.....
- 1.6. Residência:.....
- 1.7. Telefone:.....
- 1.8. Endereço eletrônico:.....

2) Formação escolar

- 2.1. Local onde cursou o primeiro grau e ano de conclusão.
- 2.2. Local onde cursou o segundo grau e ano de conclusão.
- 2.3. Local onde cursou a graduação, curso e ano de conclusão.
- 2.4. Cursos em nível de pós-graduação (local, duração e ano de conclusão).
- 2.5. Cursos de formação profissional (local e período).
- 2.6. Já participou de congressos? Caso a resposta seja afirmativa, quais e quando e trabalhos apresentados (se houver)
- 2.7. Já participou de encontros de professores de línguas estrangeiras? Caso a resposta seja afirmativa, quais e quando?

3) Atividades fora do país

- 3.1. Já viajou para outros países? Se sim, descreva o motivo, o local e o período.

4) Atividades profissionais

- 4.1. Quantos anos de experiência você tem na área de ensino de inglês?
- 4.2. Quais os locais em que já trabalhou (período e atividades desenvolvidas)?
- 4.3. Quais os locais em que trabalha atualmente (período e tipo de atividade desenvolvida)?
- 4.4. Neste ano, qual é sua carga horária semanal?

4.5. Você leciona para alunos

- () menores de 5 anos
- () entre 5 e 10 anos
- () entre 10 e 15 anos
- () entre 15 e 20 anos
- () entre 20 e 30 anos
- () acima de 30 anos

4.6. Quais níveis você leciona

- () iniciante
- () intermediário
- () intermediário avançado
- () avançado
- () preparatórios para certificados de proficiência

4. Porque leciona no curso de difusão cultural?

Porque é interessante trabalhar com um público diversificado com classes heterogêneas - "mixed-ability class". É um bom desafio.

5. Há liberdade metodológica para o trabalho no curso de difusão? Justifique.

Sim. O coordenador do curso nos dá liberdade para trabalharmos como quisermos, desde que seja dentro da "abordagem comunicativa", já que o livro (methodological) utilizado está dentro de tal abordagem.

6. A sua prática pedagógica deve estar integrada com a de outros professores no curso de difusão? Se sim, de que forma?

Sim, fazemos reuniões semanais, e que acho boas para discutirmos o andamento das coisas e trocar experiências. Fora das reuniões eu procuro entrar em contato com outros professores para trocar ideias.

7. Você participou da escolha do livro didático adotado para o curso de difusão?

Não.

8. Que avaliação você faz do mesmo?

Acho muito bom. É um livro que condiz com a Abordagem Comunicativa.

Anexo 3

Questionário II – Professor

2. Como e onde aprendeu a língua inglesa?

Em cursos de inglês quando adolescente, na universidade, em aulas particulares de conversação com nativos e no exterior.

3. Porque escolheu ser professora de línguas?

Porque adoro línguas e me realizo dentro de uma sala de aula.

4. Que abordagem de ensino você adota? Justifique a sua resposta.

Abordagem Comunicativa, juntamente com a "Task-Based Learning" (Aprendizado baseado em tarefas). Pelo bom resultado que obtenho no "feedback" dos alunos, concluo que aprendem com mais eficácia as quatro habilidades da língua.

4. Porque leciona no curso de difusão cultural?

Porque é interessante trabalhar com um público diversificado com classes heterogêneas - "mixed-ability classes". É um bom desafio.

5. Há liberdade metodológica para o trabalho no curso de difusão? Justifique.

Sim. O coordenador do curso nos dá liberdade para trabalharmos como quisermos, desde que seja dentro da "abordagem comunicativa", já que o livro (material didático) utilizado está dentro de tal abordagem.

6. A sua prática pedagógica deve estar integrada com a de outros professores no curso de difusão? Se sim, de que forma?

Sim, fazemos reuniões semestrais, o que acho pouco, para discutirmos o andamento das coisas e trocarmos experiências. Fora das reuniões eu procuro entrar em contato com outra professora para trocar idéias.

7. Você participou da escolha do livro didático adotado para o curso de difusão?

Não.

8. Que avaliação você faz do mesmo?

Acho muito bom. É um livro que condiz com a Abordagem Comunicativa.

Anexo 4

Questionário III – Professor

Descreva o que é para você linguagem, ensino e aprendizagem.

Linguagem: entendo por linguagem o uso da palavra enquanto comunicação, a palavra contextualizada de forma a transmitir uma mensagem.

Ensino: ensinar é transmitir um conhecimento de forma clara e didática cabendo ao professor encontrar a melhor maneira para tal utilizando-se também, na medida do possível, de recursos audiovisuais e objetos para que se tenha uma amplitude de conceitos e imagens procurando favorecer o aprendizado.

Aprendizagem: há aprendizagem quando há trocas de experiências em sala de aula. O professor deve passar os seus conhecimentos aos alunos levando também em consideração que os alunos trazem um conhecimento prévio das coisas. Essa troca favorece um ambiente agradável, de empatia que julgo importante para o aprendizado. É importante que o aluno se sinta à vontade para perguntar o que não compreende e para interagir com o professor ou colegas e ele só se sentirá à vontade quando seus anseios e expectativas são levados em consideração. Cabe também ao professor lançar mão de recursos de toda sorte, bem como provar diferentes formas de ensinar para que o aluno tenha chance de escolher a que melhor lhe convier, a que lhe seja mais clara proporcionando um "verdadeiro" aprendizado.

7. É possível aprender a falar uma língua estrangeira fluentemente em um curso de língua. ()

8. Os alunos de ILE geralmente precisam entender as regras gramaticais de inglês para tornarem-se fluentes na língua. (D)

9. Quando os alunos de ILE cometem erros gramaticais, é importante proporcionar a eles grande quantidade de prática oral com foco nos padrões de língua que pareçam causar dificuldades. ()

10. Podemos pensar em língua como comunicação significativa e que é aprendida subconscientemente em situações sociais fora da sala de aula. ()

¹ Traduzido e adaptado com a permissão de Yoon B. Adnan, 1992, "The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English" in: Richards, J. C. e Lockhart, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: CLUP, 1994.

Anexo 5

Inventário de crenças de professores¹

Leia todas as afirmações abaixo e selecione cinco afirmações que estejam mais próximas do que você acredita sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Depois, selecione as três afirmações com as quais você discorda mais enfaticamente.

C: concordo

D: discordo

1. Podemos pensar em língua como um conjunto de estruturas gramaticais que são aprendidas conscientemente e que são controladas pelos aprendizes. ()
2. Se os alunos de inglês como língua estrangeira (ILE) conseguem entender o que estão dizendo, então eles estão realmente aprendendo a língua. ()
3. É importante que os alunos de ILE tenham oportunidade de usar a língua em sala de aula em pares ou em grupos para praticar o que aprenderam. (C)
4. É importante que os alunos de ILE tenham oportunidade de usar a língua em sala de aula em pares ou em grupos para poderem aprender a língua de forma efetiva. (C)
5. Quando os alunos de ILE cometem erros orais, é importante corrigi-los, assim como preparar lições posteriores com o fim de explicar porque eles cometeram tais erros. ()
6. Se os alunos de ILE escutam, praticam e se lembram da língua a que foram expostos, eles estão realmente aprendendo esta língua. (C)
7. É possível aprender a falar uma língua estrangeira fluentemente em um curso de línguas. ()
8. Os alunos de ILE geralmente precisam entender as regras gramaticais de inglês para tornarem-se fluentes na língua. (D)
9. Quando os alunos de ILE cometem erros orais, é importante proporcionar a eles grande quantidade de prática oral com foco nos padrões da língua que parecem causar dificuldades. ()
10. Podemos pensar em língua como comunicação significativa e que é aprendida subconscientemente em situações sociais fora da sala de aula. ()

¹ Traduzido e adaptado com a permissão de Karen E. Johnson, 1992, "The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English". In: Richards, J. C. e Lockhart, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: CUP, 1994

11. Se os alunos de ILE entendem algumas regras gramaticais básicas da língua, eles podem criar várias sentenças novas sozinhos. ()
12. Cada aluno do grupo da sala de aula tem necessidades, interesses e objetivos pessoais com relação à aprendizagem do inglês e estes devem ser atingidos com a ajuda do professor. (C)
13. Atingir objetivos, suprir necessidades e interesses pessoais com relação ao inglês são tarefas que cabem mais aos alunos do que ao professor. ()
14. É geralmente mais importante para os alunos de ILE que o foco esteja nos significados que eles estão tentando expressar e não em como eles dizem. (C)
15. É possível que os alunos aprendam inglês como língua estrangeira em interações em pares ou em grupos na resolução de problemas. ()
16. Se os alunos de ILE praticam os padrões da língua à qual foram expostos, eles podem construir novas sentenças baseados naqueles padrões que praticaram. ()
17. É possível que os alunos de inglês como língua estrangeira aprendam a língua sem a ajuda do professor em sala de aula. ()
18. Cabe ao professor de inglês como língua estrangeira apresentar toda a língua a ser aprendida em sala de aula. (D)
19. É importante apresentar as estruturas da gramática de forma clara, freqüente e precisa durante o ensino de ILE. ()
20. O professor é a única pessoa capaz de ensinar inglês em sala de aula. (D)
21. A língua pode ser descrita como um conjunto de comportamentos que são aprendidos por meio de muito treino e prática. ()
22. Quando os alunos de ILE cometem erros orais que não interferem na compreensão do que eles estão tentando dizer, o melhor a fazer é ignorá-los. ()
23. Os alunos de ILE precisam aprender um pouco das habilidades orais básicas de ouvir e falar antes de aprender a ler e escrever. ()
24. Não há necessidade de ensinar os alunos de ILE a falar inglês; eles geralmente começam a falar inglês sozinhos. ()
25. As atividades de interação em pares ou em grupos servem para praticar a língua inglesa que o professor ensinou, servindo, também, para confirmar se a aprendizagem realmente ocorreu. ()

Anexo 6

Questionário I – Alunos

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O objetivo deste questionário é fazer um levantamento das opiniões dos alunos sobre as atividades de sala de aula. Sua contribuição será muito importante. Você não precisa necessariamente identificar-se.

Muito obrigada!

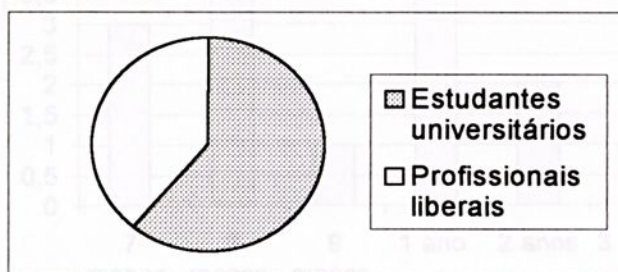
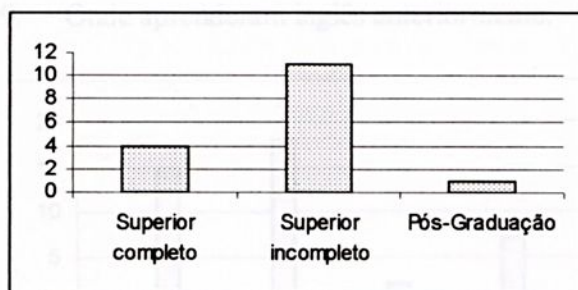
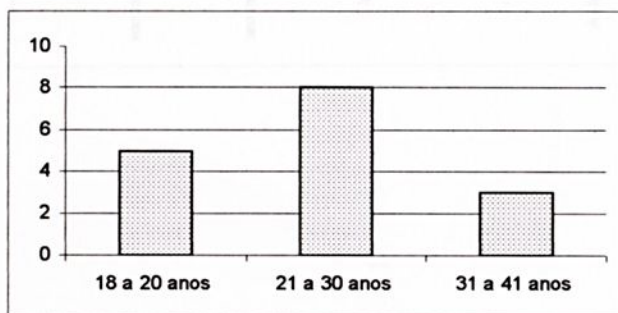
1. Sua ocupação principal:
2. Seu nível de escolaridade:
3. Sua idade: anos
4. Sexo: () fem. () masc.
4. Qual a sua língua materna?
5. Há quanto tempo você estuda inglês?
6. Você já possuía conhecimentos de inglês antes de estudar inglês no curso de difusão?

Assinale a(s) alternativa(s) abaixo que revele(m) como você aprendeu inglês:

- 6.1. Escola secundária/primeiro grau: () escola particular () escola pública
- 6.2. Escola secundária/segundo grau: () escola particular () escola pública
- 6.3. Universidade(s) ()
- 6.4. Escola(s) de língua(s) ()
- 6.5. Aulas particulares ()
- 6.6. Outra(s) maneira(s) – poderia especificar?

4. Sexo

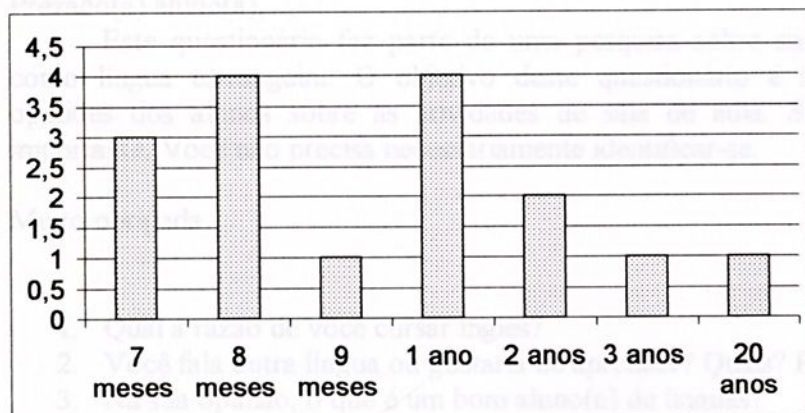
- Feminino: 11 alunos
- Masculino: 5 alunos

Anexo 7**Tabulação do Questionário I – Alunos****5. Ocupação Principal:****6. Nível de Escolaridade:****7. Idade:****4. Sexo:**

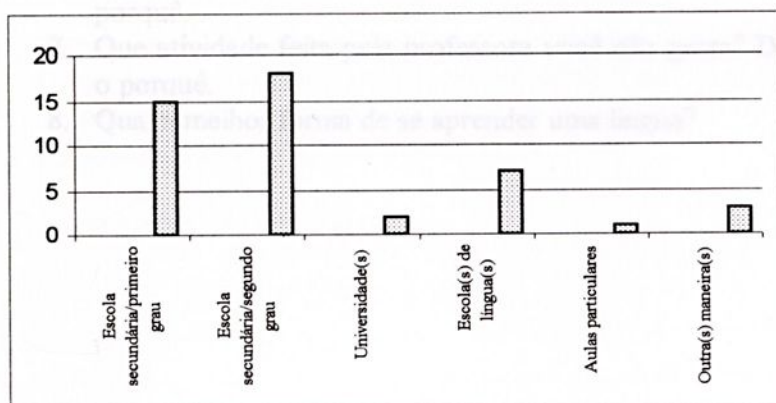
- Feminino: 11 alunas
- Masculino: 5 alunos

5. Língua Materna: Português

8. Há quanto tempo estudam inglês:



9. Onde aprenderam inglês anteriormente:



Anexo 8

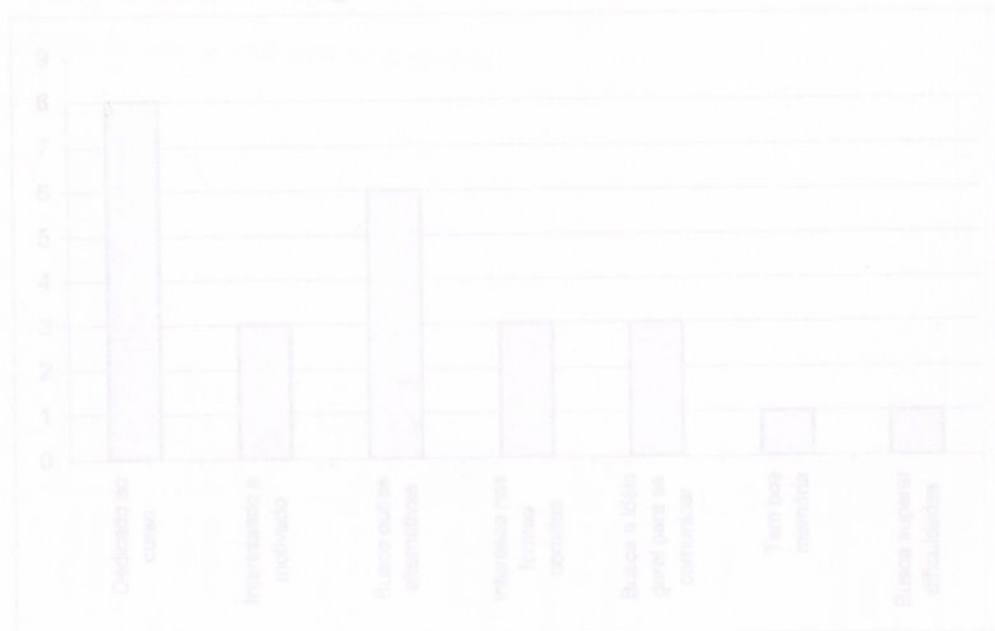
Questionário II – Alunos

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O objetivo deste questionário é fazer um levantamento das opiniões dos alunos sobre as atividades de sala de aula. Sua contribuição será muito importante. Você não precisa necessariamente identificar-se.

Muito obrigada.

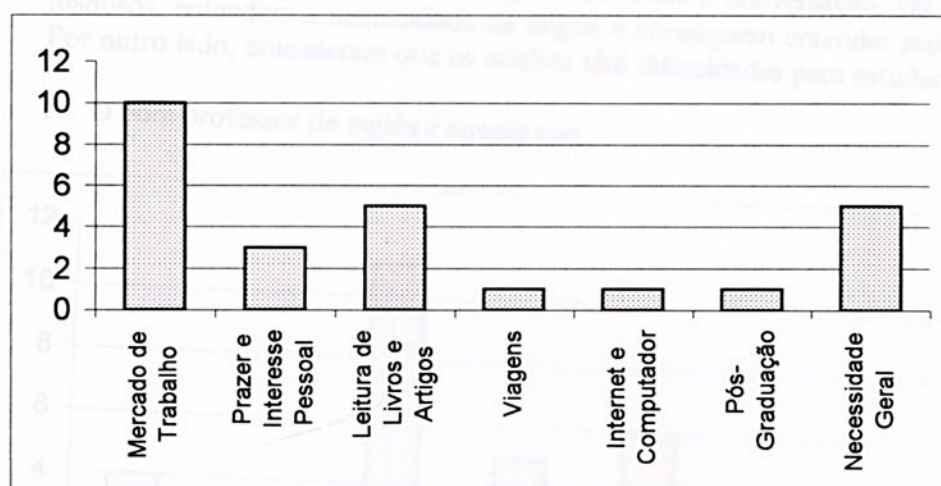
1. Qual a razão de você cursar inglês?
2. Você fala outra língua ou gostaria de aprender? Quais? Porquê?
3. Na sua opinião, o que é um bom aluno(a) de línguas?
4. Na sua opinião, há diferenças na aprendizagem do inglês entre crianças, adolescentes e adultos? Explique.
5. Na sua opinião, o que é um bom professor de línguas?
6. Que atividade feita pela professora você gosta? Descreva a atividade e explique o porquê.
7. Que atividade feita pela professora você não gosta? Descreva a atividade e explique o porquê.
8. Qual a melhor forma de se aprender uma língua?



Anexo 9

Tabulação do Questionário II – Alunos

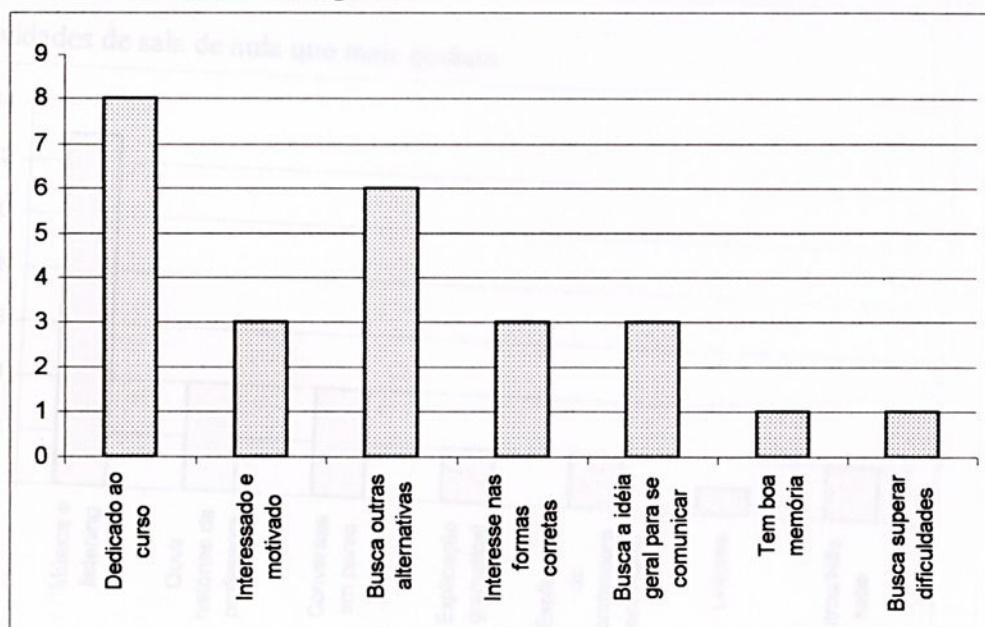
1. Qual a razão para estudarem inglês:



2. Falam ou gostariam de aprender outras línguas:

- Uma pessoa fala japonês como língua estrangeira
- Doze alunos gostariam de aprender outros idiomas, entre eles, espanhol, italiano, francês e alemão. As razões mencionadas para aprender outros idiomas são: mercado de trabalho, leituras, viagens e descendência.

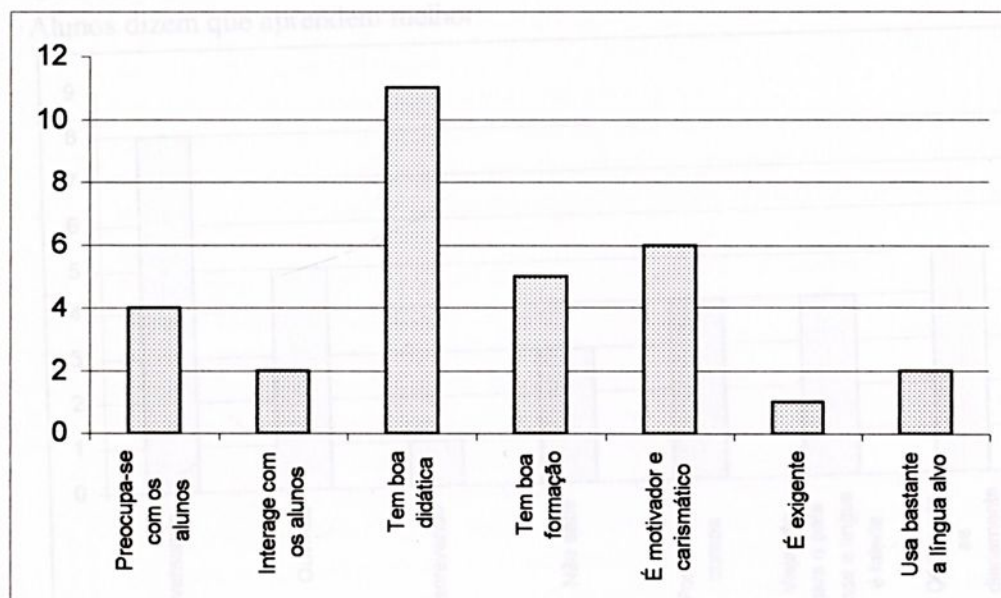
3. O bom aluno de línguas é:



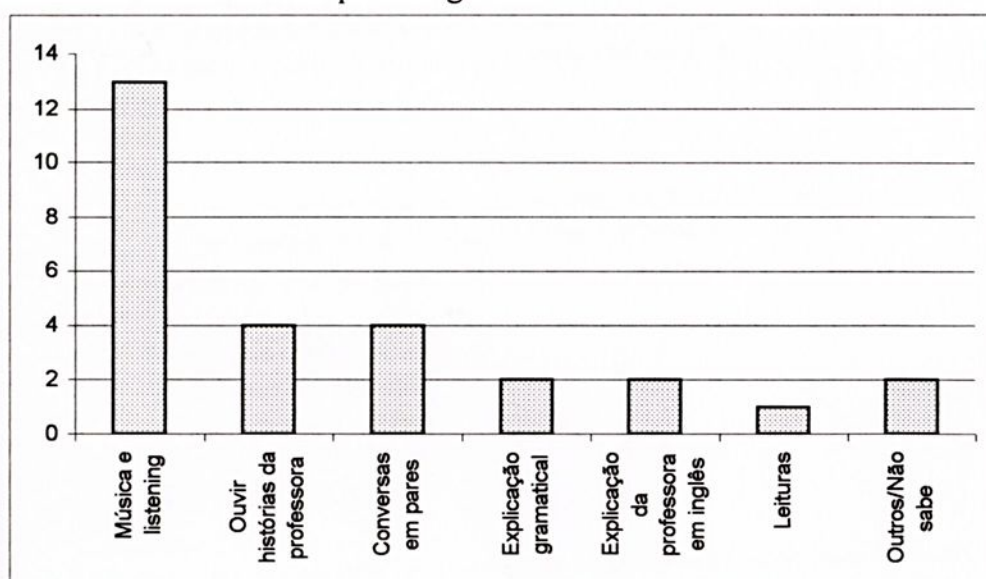
4. Há diferenças na aprendizagem do inglês entre crianças, adolescentes e adultos?

- Dois alunos opinaram que não há diferenças;
- Quatorze alunos disseram que há diferenças. Resumidamente, explicaram que as crianças ainda não foram alfabetizadas e, portanto, aprendem mais vocabulário. Os adolescentes se identificam mais e aprendem mais a conversação. Os adultos são mais maduros, entendem a necessidade da língua e conseguem entender melhor a gramática. Por outro lado, consideram que os adultos têm dificuldades para estudar.

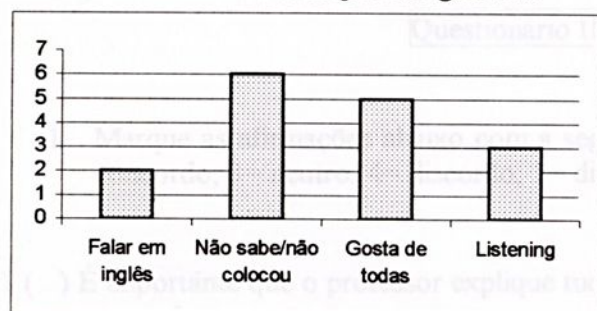
5. O bom professor de inglês é aquele que:



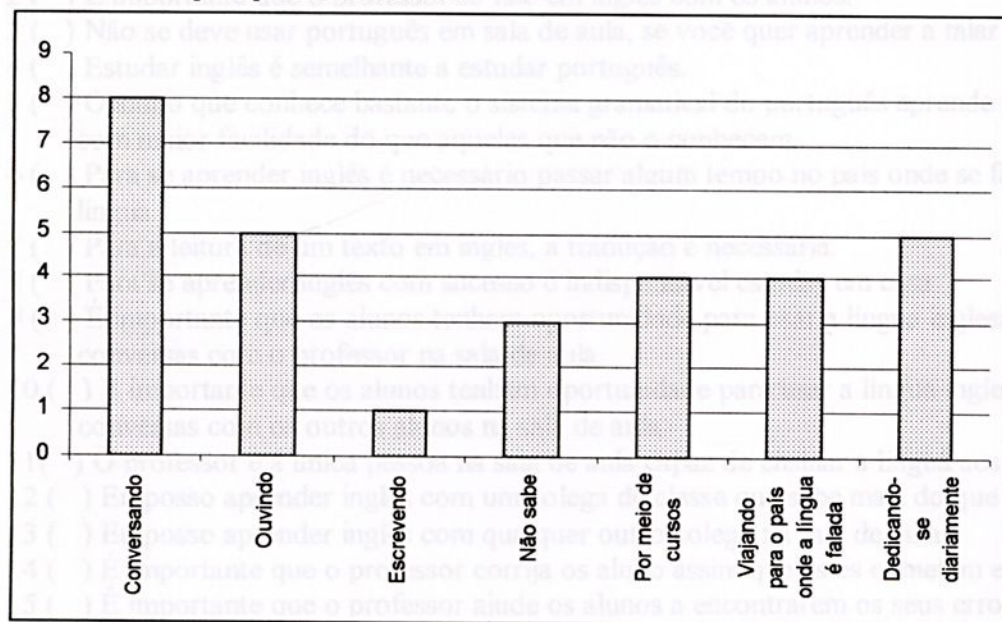
Atividades de sala de aula que mais gostam:



Atividades de sala de aula que não gostam:



Alunos dizem que aprendem melhor:



2. Enumere as alternativas de acordo com a legenda: 1= concordo plenamente; 2= concordo; 3= neutro; 4= discordo; 5= discordo plenamente.

Eu aprendo melhor com:

- | | | |
|---|------------------------|-----|
| 1 | leitura de textos | () |
| 2 | exercícios de audição | () |
| 3 | jogos em sala de aula | () |
| 4 | atividades individuais | () |
| 5 | atividades em pares | () |

² Inventário de Crenças dos Alunos traduzido e adaptado com a autorização de Philip K. Tarratt, "Surveying students beliefs about language learning", in: Richards, J. C. e Lockhart, C. *Assessing Teaching in Second Language Classrooms*. New York: CUP, 1994.

Anexo 10

Questionário III – Alunos²

- 1 Marque as afirmações abaixo com a seguinte legenda: 1= concordo plenamente; 2= concordo; 3= neutro; 4= discordo; 5= discordo plenamente

- 1 () É importante que o professor explique tudo para o aluno, mesmo que seja em português.
- 2 () É importante que o professor só fale em inglês com os alunos.
- 3 () Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender a falar inglês.
- 4 () Estudar inglês é semelhante a estudar português.
- 5 () O aluno que conhece bastante o sistema gramatical do português aprende inglês com maior facilidade do que aqueles que não o conhecem.
- 6 () Para se aprender inglês é necessário passar algum tempo no país onde se fala a língua.
- 7 () Para a leitura de um texto em inglês, a tradução é necessária.
- 8 () Para se aprender inglês com sucesso é indispensável estudar em casa.
- 9 () É importante que os alunos tenham oportunidade para usar a língua inglesa em conversas com o professor na sala de aula.
- 10 () É importante que os alunos tenham oportunidade para usar a língua inglesa em conversas com os outros alunos na sala de aula.
- 11 () O professor é a única pessoa na sala de aula capaz de ensinar a língua aos alunos.
- 12 () Eu posso aprender inglês com um colega de classe que sabe mais do que eu.
- 13 () Eu posso aprender inglês com qualquer outro colega na sala de aula.
- 14 () É importante que o professor corrija os alunos assim que estes cometem erros.
- 15 () É importante que o professor ajude os alunos a encontrarem os seus erros.
- 16 () A gramática é a parte mais importante do estudo da língua.
- 17 () A gramática é a parte mais importante da língua.
- 18 () Saber o vocabulário correto é essencial para falar a língua.

- 2 Enumere as alternativas de acordo com a legenda: 1= concordo plenamente; 2= concordo; 3= neutro; 4= discordo; 5= discordo plenamente.

Eu aprendo melhor com:

- | | | |
|---|------------------------|-----|
| 1 | leitura de textos | () |
| 2 | exercícios de audição | () |
| 3 | jogos em sala de aula | () |
| 4 | atividades individuais | () |
| 5 | atividades em pares | () |

² Inventário de Crenças dos Alunos traduzido e adaptado com a autorização de Elaine K. Horwitz, "Surveying students beliefs about language learning". In: Richards, J. C. e Lockhart. C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: CUP, 1994.

- 6 atividades em grupos ()
 7 conversas com a professora ()
 8 conversas com os colegas ()
 9 confecção de cadernos ()
 10 uso do quadro de giz ()
 11 tarefas ()
 12 exercícios de gramática ()
 13 correção de exercícios ()
 14 explicações gramaticais ()
 15 jazz chants ()

3 Quais habilidades da língua você quer, ou necessita, desenvolver em sala de aula? Enumere de acordo com o grau de importância e/ou necessidade.

- 1 Falar ()
 2 Escutar ()
 3 Ler ()
 4 Escrever ()

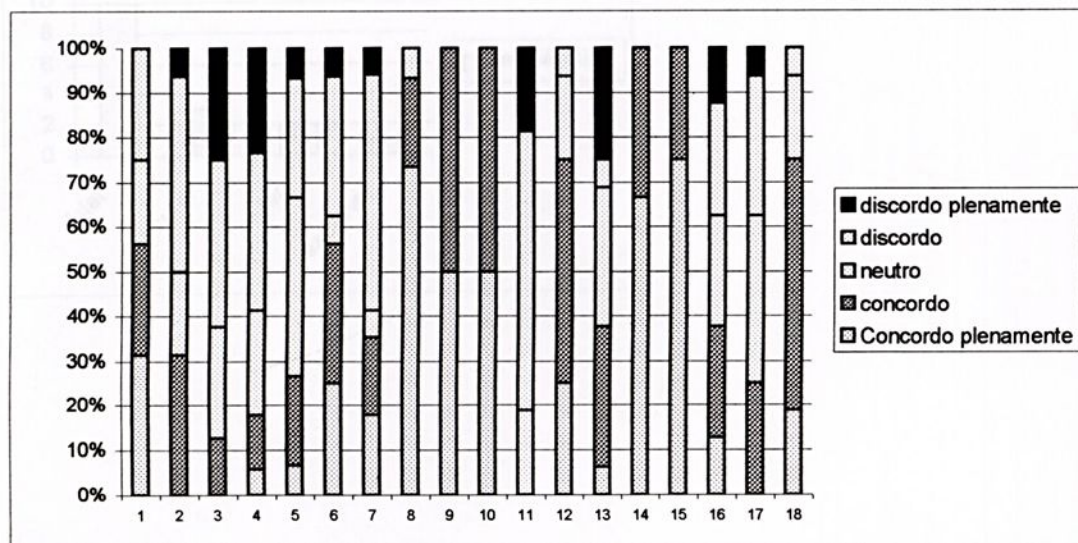
2 Enumere as alternativas de acordo com a legenda: 1= concordo plenamente; 2= concordo; 3= neutro; 4= discordo; 5= discordo plenamente. Eu aprendo melhor com:



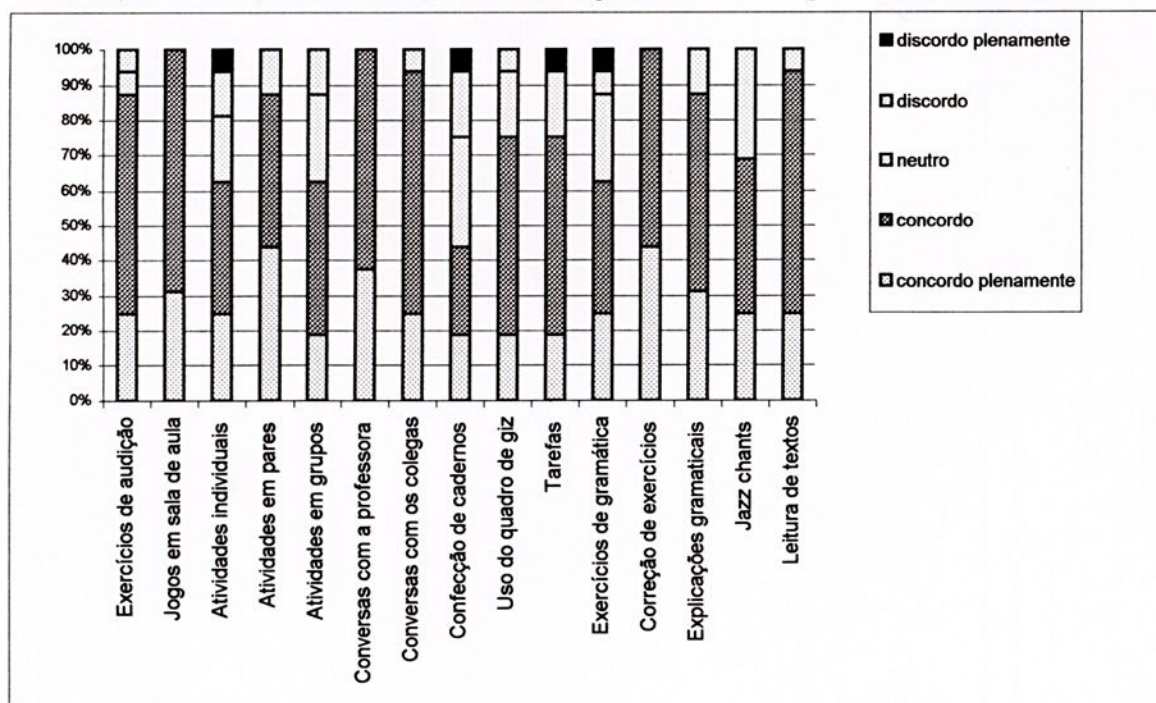
Anexo 11

Tabulação do Questionário III – Alunos

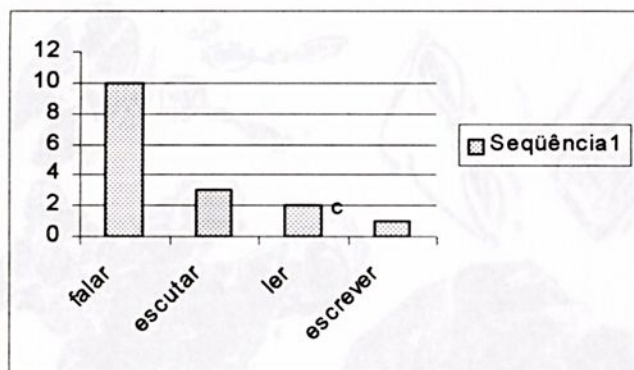
- 1 Marque as afirmações abaixo com a seguinte legenda: 1= concordo plenamente; 2= concordo; 3= neutro; 4= discordo; 5= discordo plenamente



- 2 Enumere as alternativas de acordo com a legenda: 1= concordo plenamente; 2= concordo; 3= neutro; 4= discordo; 5= discordo plenamente. Eu aprendo melhor com:



3. Quais habilidades da língua você quer, ou necessita, desenvolver em sala de aula?
Enumere de acordo com o grau de importância e/ou necessidade.



C TELEPHONE SHOPPING

1 Things in a catalogue

reading; vocabulary

Read these descriptions of things in a catalogue. Match them with the photographs. (whole class)



WALLET
Black or brown.
Real leather.
For notes and credit cards.
CODE: MLW66



MICRO RECORDER
Two-speed micro-cassette recorder.
Two hours of recording time. Speak and the recorder starts.
CODE: MCR22



NIGHT WATCH
Quartz watch. White face and large black numbers. Silver hour and minute hands and red second hand.
CODE: WWN 2



DESK FAX
Answer machine and fax in one.
Black or green.
CODE: DFX-33

2 On the phone

listening

Someone phoning a catalogue company:
(to order 2 items)

Listen to the telephone conversation and complete this form.

Telephone sales order form

Name: Paul North

Address: 17, London Road
Liverpool

Credit card number: 5 6 4 7 2 1 6 5 4 5 8 3 2 4 0 9

Telephone sales order form

Description	Colour	Code	Price
Desk fax	green	DFX-33	£284.00
Night watch	X	WWN 2	£29.99
TOTAL			£313.99

3 Role play

speaking

Role-playing in pairs

In pairs, take turns to be the customer and the assistant. Use some of these questions.

Customer: Have you got a ...? Can I have ...? How much is ...?

Assistant: What colour ...? What's your name/address/card number?

Partner A (Customer): Find the price of the watch, then order it.

Partner B (Sales assistant): Tell the customer the price of the watch (you decide), then ask for his or her name and address.

Partner A (Customer): Find the price of the wallet, then order it. (You want a brown wallet.)

Partner B (Sales assistant): Tell the customer the price of the wallet (you decide), find out the colour he or she wants, then ask for his or her name and address.

C TELEPHONE SHOPPING

1 Things in a catalogue

Suggested steps

Before learners open their books, do a quick class survey to find out how many people regularly order things from catalogues. What kinds of things?

Explain the task: to match the descriptions with the illustrations. Point out, in the learners' own language if appropriate, that there are a lot of new words in these descriptions, but that it is not necessary for them to know them all.

The matching should not take more than a few seconds, so do it as a whole class activity. Elicit the answers.

Answer key

A. Desk fax B. Night watch C. Micro recorder
D. Wallet

2 On the phone

The class now hears a conversation in which someone telephones the catalogue company to order two items described in Exercise 1. They complete the form in their books with the information they hear.

Suggested steps

Clarify the task. If you wish, you could tell learners to imagine they work for the catalogue company and take orders from telephone customers.

Pre-teach or check learners' understanding of these words and phrases from the printed form: telephone sales order form; credit card number; code; total.

Play the recording for the first time. There is repetition in the conversation, so try playing it without pausing. If learners find it very difficult, play it a second time with pauses.

Give the learners time to compare completed forms in pairs, then elicit the answers.

Tapscript

A: Hello. Telephone sales. Can I help you?
B: Oh yes, hello. I'd like some things from the catalogue.
A: Yes, what would you like?
B: The desk fax.
A: What's the code number?
B: It's DFX-33.
A: DFX-33. That's £284. Do you want black or green?
B: Green, please.
A: Green. Yes?
B: And the night watch. That's WWN2.
A: The night watch. Yes. That's £29.99. Anything else?
B: No, that's all thanks.
A: Right. That's the desk fax and the night watch. That's £313.99. How do you want to pay?
B: Credit card. Is that OK?
A: Fine. What's your card number, please?
B: 5647 2165 4583 2409.
A: And your name and address, please?
B: Paul North ...
A: Paul North.
B: 17, London Road, Liverpool.
A: Thank you, Mr North.

Answer key

Name: Paul North
Address: 17, London Road, Liverpool
Credit card number: 5647 2165 4583 2409

Description	Colour	Code	Price
Desk fax	green	DFX - 33	£284.00
Night watch	X	WWN 2	£29.99
TOTAL			£313.99

3 Role play

This role play activity can be done face-to-face as a shop conversation or back-to-back as a telephone conversation. The watch and the wallet mentioned a those in the illustrations of the catalogue items. The prices should be decided by the learner being the assistant in each case. If it is done as a telephone conversation, the assistant could write down the details on a copy of the telephone sales order form.

Suggested steps

Explain the task, then monitor conversations and check written notes.

Option

Round off the activity by asking one or two pairs to 'perform' their conversations to the rest of the class.

3 Prices

Suggested steps

Explain the activity, and get pairs of learners to read the example conversation aloud.

Each individual then decides, secretly, what each of the things illustrated costs.

Referring to their own prices, learners have conversations in pairs. Monitor, paying particular attention to the *How much?* expressions. Check particularly that learners are using *How much is?* with singular nouns and *How much are?* with plural nouns.

Quick Check

Answer key

A

- Spain is a very nice country.
- That's** / That is really expensive.
- That teddy bear is two **hundred** (NOT hundreds) pounds.
- My shoes **are** from London.
- We really like **modern** (NOT moderns) paintings.
- How much **is** this necklace?

B

- on
- for
- from
- in
- to

C

- d
- a
- f
- c
- b
- e

Personal Study Workbook

2: conversation

3 Prices

How much? speaking

How much are these things? Write a list of prices in your money and in pounds or dollars. Don't show other people.



Make conversations in pairs, like this:

- A: Hello. Can I help you?
 B: Yes, how much is this necklace?
 A: It's a hundred pounds.
 B: That's very expensive!

Quick Check

A Correct the mistakes.

- Spain ~~are~~ ^{is} a very nice country.
- That really expensive. ~~That's~~ ^{That's}
- This teddy bear is two hundred ~~pounds~~.
- My shoes ~~is~~ ^{are} from London. ~~au~~
- We really like modern ~~paintings~~.
- How much ~~are~~ ^{is} this necklace?

B Fill the gaps in these sentences with one of these words: *for, from, in, on, to*.

- My T-shirt's got my name ~~on~~ ^{for} it.
- I've bought a present ~~for~~ ^{from} my best friend.
- My shoes are ~~from~~ ⁱⁿ Italy.
- Have a nice holiday ~~in~~ ^{to} France.
- Welcome ~~to~~ ^{from} New York.

C Find the right answers to the questions.

- How much is that T-shirt? ~~d~~ ^a
- Have you got any postcards? ~~a~~ ^g
- How much are these shoes? ~~a~~ ^c
- Who are the sunglasses for? ~~a~~ ^c
- Where are you from? ~~b~~ ^e
- Who's the necklace for? ~~a~~ ^e
- a. No, we haven't.
- b. I'm from Scotland.
- c. They're for my little sister.
- d. It's twenty pounds.
- e. It's for my mother.
- f. They're £100.

4 In conversation ☐

Suggested steps

Option

A way of introducing the task would be to say something to the class that they cannot understand or hear, e.g. you could whisper something, say something in very advanced English or say something in another foreign language. Then ask the questions: *Do you understand me? No? What do you say?*

Whether or not you use the above idea, tell the class that they are going to hear a conversation in which one person doesn't understand what the other person is saying. Ask them to listen to the conversation, follow the text in their books and pick out the (three) questions Maria uses to ask for something to be repeated.

Play the recording, and elicit the words and phrases:

What did you say? Pardon? Sorry?

Play the recording again and ask learners to repeat Maria's words.

Finally, get the class to make similar conversations related to two new catalogue items: a digital diary and a mini-fridge. Monitor but do not interrupt the conversations.

Language Point

One of the phrases in the recording, *What did you say?* contains a past tense question. It is advisable, at this stage, to treat this simply as a useful phrase, rather than drawing attention to the past tense.

Quick Check

Answer key

A

1. d 2. e 3. b 4. a 5. c

B

1. the night watch
2. small
3. sixty
4. 6 (white, black, silver, red, green, brown)
5. micro and mini

Note: *micro* and *mini* are really prefixes rather than words in their own right, since they are not normally used as adjectives.

C

Obviously, there are no specific answers for this. Look at each individual learner's writing and correct errors.

Personal Study Workbook

- | | |
|-------------------|------------------------|
| 1: vocabulary | 6: reading |
| 3: question words | 7: reading and writing |
| 4: vocabulary | 8: listening |
| 5: vocabulary | 9: visual dictionary |

4 In conversation

asking someone to repeat something

☐ Listen and read.

POLLY: Look at this micro recorder.

It's a very small cassette recorder.

MARIA: What did you say?

POLLY: This is a very small cassette recorder.

You speak and the recorder starts.

MARIA: Pardon?

POLLY: You speak and it starts.

MARIA: Is it expensive?

POLLY: About £300, I think.

MARIA: Sorry?

POLLY: About £300.



Work in pairs. Have conversations like this about the digital diary and the mini-fridge.



DIGITAL DIARY

Small screen with clock and alarm. Keep your addresses and telephone numbers in one place. 500 names and numbers. £30. CODE: D01X.



MINI-FRIDGE

For offices or small shops. Keep snacks and drinks cold. 486 mm x 502 x 564. £200. CODE: MPW-101.

Quick Check

A Match the questions and answers.

Questions

1. What would you like?
2. What's the code number?
3. What colour do you want?
4. How do you want to pay?
5. What's your card number?

Answers

- a. By credit card. 4
- b. Black, please. 3
- c. 3247 9572 6129 3726. 5
- d. I'd like a mini-TV, please. 1
- e. It's MTV32. 2

B Look at the catalogue descriptions and answer these questions.

1. What has a face and three hands? *night watch*
2. What is the opposite of *large*? *small*
3. How many minutes are there in one hour? *60*
4. How many words for colours are there in the six descriptions? *6 watch (see key)*
5. Find two words for very small. *micro, mini*

C Write a catalogue description of one of your things, for example a watch, a pen, glasses, a radio. Write like this:

WALLET

- Black or brown.
- Real leather (not plastic).
- For notes and credit cards.

CODE: MLW66

PERSONAL STUDY WORKBOOK

- vocabulary of money, prices and shopping
- listening to people buying things
- reading descriptions in a catalogue
- ordering things by telephone: listening and speaking activities
- visual dictionary - a student's room
- reading - episode 9 of *Lost in time*

D REVIEW AND DEVELOPMENT

REVIEW OF UNIT 7

1 Departure times

times; speaking

Fill the spaces with one of these times. Don't show other people.

06.30 07.05 09.15 10.50 11.45 13.50 14.25 16.20 18.00
20.05 22.10 23.30

International departures

Destination	Flight	Time	Gate
Madrid	IB632		16
Perth	QF235		10
Istanbul	BA39		17
Bangkok	MAS724		22
Berlin	LH212		12
Tokyo	JAL831		18

Have conversations with another learner, like this:

- A: What time is the flight to Madrid?
B: It's half past six in the morning.

Pair work

2 Verb endings

pronunciation

Listen. What are the sounds at the end of these verbs, /s/, /z/ or /ɪz/?

1. works He works in a café. *a*
2. teaches She teaches in a primary school. *c*
3. goes He goes to school at 8 o'clock. *b*
4. finishes She finishes work at 6 o'clock. *c*
5. helps He helps his brother. *a*
6. watches She watches television in the evening. *c*
7. phones He phones his sister every day. *b*
8. writes She writes postcards to her family. *a*

Listen again and check.

a b c
/s/ - /z/ → /ɪz/

D REVIEW AND DEVELOPMENT

REVIEW OF UNIT 7

1 Departure times

Suggested steps

Explain the activity: each learner fills in the flight departure table with times from the list and then uses this table to answer a partner's questions about flight times.

Monitor the conversations, listening particularly to the correct time expressions.

Option

The main purpose of this exercise is to revise and practise saying the time. If the class finds this very easy, suggest extending the conversations to include flight numbers and gate numbers.

Example:

- A: What time is the flight to Madrid?
B: It's half past six in the morning.
A: What's the flight number?
B: It's IB632.
A: And the Gate number?
B: It's Gate sixteen.
A: Thank you very much.

More advanced learners might also include the questions from Exercise 4 in Lesson C: Pardon? Sorry? What did you say?

2 Verb endings

This pronunciation exercise draws learners' attention to the three different endings of the third person singular of present simple verbs.

Suggested steps

Explain the task, making sure that learners understand and can hear the differences between the three endings. Use these verbs, if you need examples not in the exercise:

wash/washes /ɪz/; listen/listens /z/; start/starts /s/

Play the recording, then allow learners to compare answers in pairs.

Play once or twice more as necessary, then elicit the answers.

Answer key

1. works /s/ 2. teaches /ɪz/ 3. goes /z/
4. finishes /ɪz/ 5. helps /s/ 6. watches /ɪz/
7. phones /z/ 8. writes /s/

Finally, get learners to listen to the recording again and repeat each sentence.

REVIEW OF UNIT 8

1 Do you like international fast food?

This is a free speaking activity.

Suggested steps

You could start this off as a whole class activity, eliciting the names of a few fast food restaurants and the types of food they sell and listing them on the board. Once learners understand what is required, let them continue compiling lists individually.

After about two minutes stop this listing activity and get learners to work in pairs, telling each other about their restaurants.

2 Seasonal geography

Explain the activity: to talk about when the seasons are in different cities of the world.

Suggested steps

Learners work out the answers to the questions about seasons. This is probably best done as a class activity. Elicit the answers:

Answer key

Winter in Buenos Aires: June, July, August

Summer in Oslo: June, July, August

Spring in Melbourne: September, October, November

Autumn in Edinburgh: September, October, November

Learners then ask each other about other cities or countries. Again this could be done as a whole class activity.

Unit 9 Worksheet

This is a simple information gap activity in which learners have to ask each other the prices of items they have chosen from a catalogue book.

Suggested steps

Individually, learners choose and list five items to buy for friends. They then ask their partner how much these five items cost and note down the prices.

Finally, they have shop conversations, taking turns to be the shopkeeper and the customer.

REVIEW OF UNIT 8

1 Do you like international fast food?

vocabulary; speaking

What international fast food restaurants are there near your home or in your part of the city? Write a list of the names and the type of food.

Do you like these restaurants? Tell a partner about the good and bad restaurants.

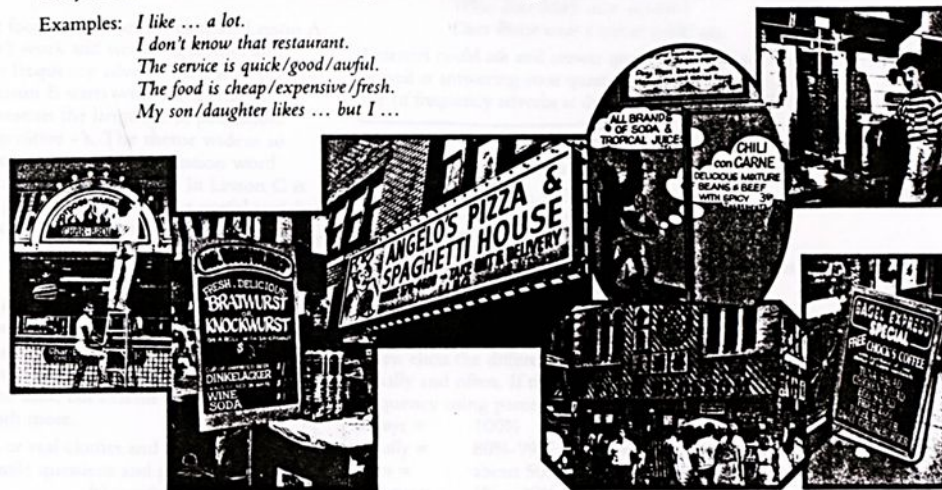
Examples: I like ... a lot.

I don't know that restaurant.

The service is quick/good/awful.

The food is cheap/expensive/fresh.

My son/daughter likes ... but I ...



2 Seasonal geography

months and seasons; speaking



Write the names of the months for the seasons in these cities.

Winter in Buenos Aires

Summer in Oslo

Spring in Melbourne

Autumn in Edinburgh

June, July, August
June, July, August
September, October, November
September, October, November

Ask a partner questions about other cities.

Example: What are the (spring) months in (Paris)?

CLOTHES FOR WORK AND PLAY

Language focus:
questions: whose?/which?
possessive 's
too + adjective
compliments: I like your ... It suits you.

Vocabulary:
clothes
jobs

A WORK AND CLOTHES

1 What do people wear for work?

present simple; frequency adverbs; reading

Match the four people with their words.

I often wear a skirt, a pullover and flat shoes.

I always wear a suit, a white shirt and a tie.

I usually wear jeans, a shirt and a jacket. I never wear a tie.

I always wear a suit, a white blouse and high-heeled shoes.



1. Pierre, 22, is a photographer.
2. Monica, 39, is a university teacher.
3. Angela, 24, works for an international company.
4. Mark, 42, is director of a German computer business.

Teach colour of frequency

2 At the weekend

present simple; listening

Pierre, Monica, Angela and Mark don't work at the weekend. What do you think they wear? Talk to another learner and then write lists.



T-shirt



shoes



evening dress



pullover



sweatshirt



blouse



shorts



sandals



skirt



trousers



jeans



cap

CLOTHES FOR WORK AND PLAY

Introduction to the unit

The main topic focus of this unit is clothes. Lesson A contrasts people's work and weekend clothes and introduces more frequency adverbs used with present simple verbs. Lesson B starts with the theme of uniforms and presents the language of possession: *whose?* and the genitive *'s*. The theme widens to include other possessions and the question word *which?* is introduced. The main focus in Lesson C is the language of paying compliments, a useful social skill; reading and writing skills are also practised.

Warm-up

Instead of using the illustrations in the Class Book to present clothes vocabulary, use your own flash cards or the clothes learners themselves are wearing. Limit the number of nouns in the first instance to those presented in Lesson A of the unit, but extend the list later if the class can cope with more.

Point to pictures or real clothes and try to elicit the vocabulary. Example questions and possible answers:

What's this? It's a jacket.
What are these? They're jeans.
What colour is it? It's blue.
What colour are they? They're blue.

A WORK AND CLOTHES

1 What do people wear for work?

If you have already presented the clothes vocabulary to the class as suggested above, Exercises 1 and 2 will revise this vocabulary, leaving you free to focus on the use of the frequency adverbs.

Suggested steps

Ask learners to look at the illustration and match the speech bubbles out in a random order, stressing the frequency adverbs.

Elicit answers from the whole class.

Answer key

I always wear a suit ... 4 - Mark
I usually wear jeans ... 1 - Pierre
I often wear a skirt ... 2 - Monica
I always wear a suit ... 3 - Angela

If learners do not already know this clothes vocabulary, teach it, first from the illustration of the four people, then, if possible using real examples from the class.

Practise by asking more questions. Examples:

What does Mark wear at work?
Does Pierre wear a suit at work? etc.

Learners could ask and answer questions like this in pairs, as well as answering your questions. Do not insist on the use of frequency adverbs at this stage.

Option

You could use the details of the four people for further practice of questions. Examples:

How old is Angela? What does Mark do?
Who is a photographer? Where does Monica work?

Now focus on frequency adverbs by asking questions like this about the four people:
Does Mark usually wear a suit for work? No, he always wears a suit ...

Then elicit the difference in meaning between *always*, *usually* and *often*. If this is a problem, show the frequency using percentages, like this:

<i>always</i> =	100%	= every day
<i>usually</i> =	80%-99%	= 5 or 6 days a week
<i>often</i> =	about 50%-79%	= 4 or 5 days a week
<i>sometimes</i> =	1% - 49%	= 1 - 3 days a week
<i>never</i> =	0%	= no days

Note: This information is included in the Grammar Reference at the back of the Class Book.

Language Point

At this stage teach the class that the position of frequency adverbs is immediately before the main verb. Only practise them with present simple questions and statements. (i.e. do not use them with the verb *be*.) Examples:

What do you usually wear for work?
I never wear a suit for work.
I don't always wear a tie for work.

2 At the weekend

Suggested steps

Learners guess what each of the four people wears at the weekend. They choose from the items in both illustrations on page 76 of their books and write lists. This could be pair work or a class activity. The lists give them a reason to listen to the next recording.

Language Point

Point out that in English these words are always plural: *shorts, trousers, jeans*.

This point could be practised by getting learners to ask and answer questions like this:

What colour are your jeans? They're blue. etc.

Clarify the task: learners listen to the recording and check to see how many of their guesses were correct. **Note:** The speakers' names are mentioned in the conversations. They speak in this order: Mark, Monica, Angela, Pierre.

Play the recording, once or twice as necessary and elicit the answers. *Who wears what at the weekend?*

Tapescript

1. INTERVIEWER: Mark, what do you wear at the weekend?
MARK: I usually wear trousers – not jeans – and a shirt. I sometimes wear a pullover.
INTERVIEWER: Do you wear a hat?
MARK: No, I don't.
2. INTERVIEWER: Monica, what do you wear at the weekend?
MONICA: Mmm, I usually wear just jeans and a sweatshirt. And sandals – I love my sandals.
3. INTERVIEWER: Angela, what do you wear at the weekend?
ANGELA: Well, I love long dresses, especially for parties. My favourite dress is black at the moment. And at discos, I usually wear a mini-skirt and a bright blouse.
4. INTERVIEWER: What do you wear at the weekend, Pierre?
PIERRE: Shorts and a T-shirt. On the beach I sometimes wear a baseball cap and sunglasses.

Answer key

Mark: trousers (not jeans), a shirt, a pullover
Monica: jeans, sweatshirt, sandals
Angela: evening dress (long black dress) / mini-skirt, bright blouse
Pierre: shorts, T-shirt, baseball cap, sunglasses
Play the recording again – learners fill the gaps in 1 – 4 with clothes words. Allow learners to compare answers, play again if necessary, then elicit the answers.

Answer key

1. jeans, pullover, hat
2. sweatshirt, sandals (x 2)
3. mini-skirt
4. T-shirt, sunglasses

In pairs, learners now ask and answer questions about the four people. Get the class to repeat the example conversations.

Language Point

Notice the short answer in the second conversation: *Monica does*. Point this out to the class and make sure they realise it is short for *Monica wears sandals at the weekend*. Make it clear that *Monica wears* is not correct. Practise this point further by asking the class about themselves. Example:
Who wears jeans? I do / You do / Juan does, etc.

3 Survey

Suggested steps

This is a personalised activity in which learners ask each other what they do and what they wear at the weekend. Work through the lists of useful vocabulary, checking understanding. (Learners might be able to add to these lists.) Explain that each learner should question at least three others and note down their details in a chart like the one in their books. Monitor conversations, supplying any new vocabulary that might be necessary for learners to talk accurately about their weekends.

Quick Check

Answer key

- A
1. What do you (usually) wear for work?
 2. Do you wear high-heeled shoes at the weekend?
 3. Is this/that your cap?
 4. Is this/that your pullover?
- Is your pullover red/white/green/blue, etc.?
5. What do you wear at the weekend?

B

Men's clothes: shirt/tie
Women's clothes: blouse/dress; high-heeled shoes; skirt
Men's and women's clothes: cap/jacket; jeans; pullover/sandals/shorts; suit/sweatshirt/T-shirt/trainers;
Note: Of course anybody can wear any clothes they like. The key word in the rubric is *usually*.

C

Each individual will have different answers for this exercise.

Personal Study Workbook

- 1: present simple; frequency adverbs
- 4: vocabulary
- 6: vocabulary

☐ Listen to the four people talking. Check your guesses.

☐ Listen again and fill the spaces with a clothes word.

1. MARK: I usually wear trousers – not jeans – and a shirt. I sometimes wear a pullover.
INTERVIEWER: Do you wear a hat?
2. MONICA: I usually wear just jeans and a sweatshirt. And sandals – I love my sandals.
3. ANGELA: And at discos, I usually wear a mini-skirt and a bright blouse.
4. PIERRE: Shorts and a T-shirt. On the beach I sometimes wear a baseball cap and sunglasses.

Ask another person questions about the four people, like this:

A: What does Monica wear at the weekend? B: She wears sandals.

or
A: Who wears sandals at the weekend? B: Monica (does).

Teach it!

3 Survey

speaking

Sts move round the classroom.

Ask other learners *What do you wear at the weekend?*

Write their answers in the table. Look at the example.

Name	What do you wear at weekends?	What do you do? (at the weekend)
Laura	jeans, T-shirt, sandals	(gets) cinema/parties
1.		
2.		
3.		

Ask *What do you do at the weekend?* Use words from the lists. Write the answers in the spaces.

play	go to	watch	work
sports (football/tennis/golf) games	the shops the beach the swimming pool the cinema parties concerts	TV sport (Sports En T. V.)	at home in the garden

HW

Quick Check

A Here are some answers. What are the questions?

1. I usually wear a suit and tie for work.
2. No, I wear flat shoes at the weekend.
3. No, it's not my cap.
4. No, my pullover's black.
5. I always wear jeans and a T-shirt at the weekend.

B Who usually wears these clothes – men, women or men and women? Make three lists.

blouse cap dress high-heeled shoes jacket jeans pullover sandals shirt shorts skirt suit sweatshirt T-shirt tie trainers

men's clothes: shirt/tie

women's clothes: blouse/dress; high-heeled shoes; skirt

men and women's clothes: cap/jacket; jeans; pullover/sandals/shorts; suit/sweatshirt/T-shirt/trainers

C What do you wear for work? Write lists of the clothes you wear:

- in the summer;
- in the winter.

B POSSESSIONS

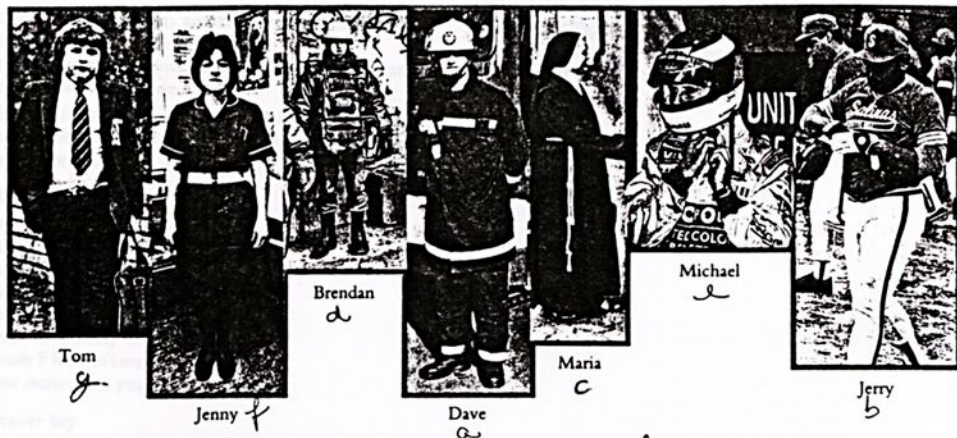
1 Uniforms

whose?, which?

Pre-awition: Do you wear a uniform at work? / at school?

Look at these photos of people in uniforms. Match the photos with the words for their jobs.

a b c d e f g
fire fighter baseball player nun soldier racing driver nurse school student



Now look at these small pictures.



Talk in pairs. Ask questions, like this:

A: Whose dress is this? B: It's Jenny's dress. / It's the nurse's dress.

or

A: Which dress is Jenny's / the nurse's? B: This dress (is Jenny's).

Possessions

Question: Whose cap is this?

Answer: It's Jerry's cap.

It's Jerry's.

Notice the 's in Jerry's.

Question: Which cap is Jerry's?

Answer: This cap is Jerry's.

Activity: Put st's belongings inside a bag -> Where is this? (st's ask questions too)

Unit 10 CLOTHES FOR WORK AND PLAY

B POSSESSIONS

1 Uniforms

Suggested steps

Even though these job words may be new to the class, they may be able to work some out by a process of elimination. Give the class two or three minutes to match the photos with the job words, then elicit answers.

Answer key

Tom: school student Jenny: nurse Brendan: soldier
Dave: fire fighter Maria: nun Michael: racing driver
Jerry: baseball player

As you elicit the words, get the class to pronounce them correctly.

Learners now look at the photos of clothes and try to work out which item belongs to which of the seven people. Make this into a quiz. Start by asking questions like this:

What's this? It's a tie.

Then work gradually towards the possessive language with sets of questions like these:

Is it Jerry's tie? No, it isn't. It's Tom's tie.

Whose tie is it? It's Tom's tie.

Is it Dave's tie? No, it's Tom's.

Introduce the question *Which?* in a similar way.

Example questions:

Is this Maria's dress? No, it isn't. It's Jenny's (dress).

Which dress is Maria's? This dress (is Maria's).

In pairs, learners ask and answer more questions like these. Monitor conversations listening carefully for the correct possessive language.

Finally draw learners' attention to the language box which summarises the use of *Whose?* *Which?* and the apostrophe -'s.

2 Discussion

This is a free speaking activity which gives the class the chance to express their personal ideas and feelings on the subject of uniforms. You may like to precede and/or round off the pair or group conversations with a short whole class discussion of this subject.

3 Famous faces

Suggested steps

Clarify the activity, do an example with the whole class, then let learners talk in pairs. Monitor conversations and insist on full *Whose* questions and answers which include -s.

Play the recording for learners to check their ideas, then elicit answers. Insist on full answers including the possessive language.

Tapescript

OK here are the answers.

Mouth A is Nelson Mandela.

Mouth B is Pope John Paul II.

Mouth C is Tiger Woods.

Mouth D is Martina Hingis.

Mouth E is Cindy Crawford.

Mouth F is John Lennon.

How many have you got right?

Answer key

Mouth A: It's Nelson Mandela's.

Mouth B: It's Pope John Paul II's. It's Pope John Paul's.

Mouth C: It's Tiger Woods's.*

Mouth D: It's Martina Hingis's.*

Mouth E: It's Cindy Crawford's.

Mouth F: It's John Lennon's.

* Note: Point out pronunciation of -s in names which end with the letter s. Tiger Woods's (/wudzɪz/) and Martina Hingis's (hɪŋɪsɪz).

Option

If time allows, get learners to say what they know about the nine people listed. Ask questions like these: *Who is Nelson Mandela? Where is he from? How old is he?*

4 Your possessions

Suggested steps

Explain this game to the class. It is important that no one sees what each learner puts on the table. Once there are enough things on the table, the conversations can start. Monitor the activity, listening carefully for the use of the possessive -s.

An alternative to this group work arrangement is for everyone in the class to put something into a large bag and for the bag to be passed round. Each learner in turn takes an object out of the bag and says: *Whose... is this?* Other learners suggest names: *I think it's Paul's*, etc.

2 Discussion

speaking

Talk in twos or threes.

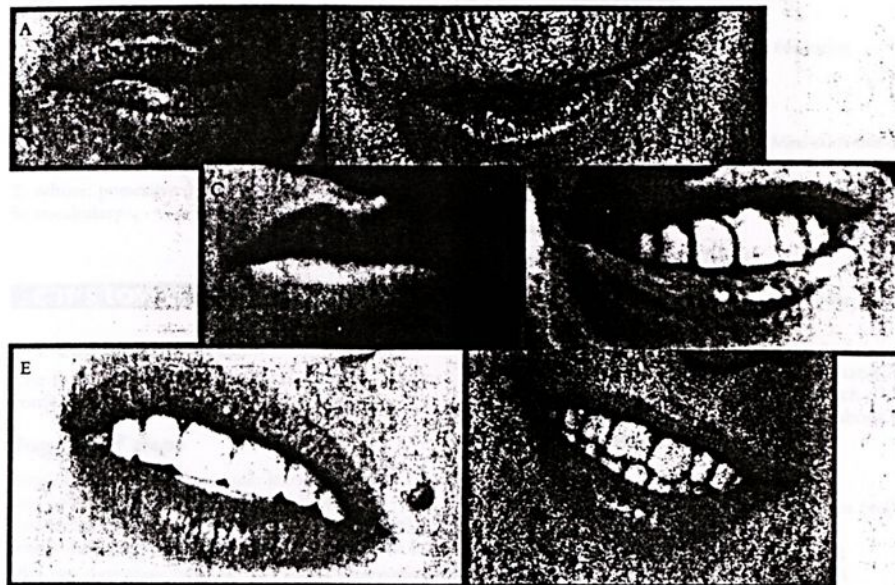
- Do you wear a uniform in your job? - Do you like uniforms? - Which uniform would you like to wear?

3 Famous faces

whose?, which?, speaking

Here are six famous mouths. Whose mouths are they? Ask each other questions. Can you agree?

(beautiful, big / lips / crooked teeth?)



Brad Pitt Margaret Thatcher Tiger Woods John Lennon Martina Hingis
Catherine Deneuve Nelson Mandela Cindy Crawford Pope John Paul II

☐ Listen and check your answers. Have you got the same answers as other people in the class? Check, like this:

A: Which mouth is Cindy Crawford's? B: This mouth is (Cindy Crawford's).

It's Martina Hingis's
It's Tiger Woods's
p.m.

4 Your possessions

vocabulary; speaking

Work with three or four other people. Close your eyes, then put something of yours on the table. Guess who the things belong to.

Example: A: *Whose bag is this?*

B: *I think it's Paul's.*

C: *I think it's Maria's.*

A: *Maria, is it your bag?*

D: *No, it isn't.*

B: *Is it your bag, Paul?*

E: *Yes, it is.*

It's a bag!
done!

Quick Check

A Which question words are missing?

what which who whose

1. A: Who's that?

B: It's my father.

2. A: What pullover is this?

B: It's Tony's.

3. A: What does a policeman wear on his head?

B: A helmet.

4. A: What dress is Sarah's?

B: The red dress.

5. A: What jacket is this?

B: It's my jacket.

6. A: What shoes do you wear at the weekend?

B: I usually wear sandals.

B 's or s? Choose the right word.

1. Nurse's / Nurses wear uniform's / uniforms.

2. This is my father's / fathers jacket.

3. Are you Paul's / Pauls brother?

4. Do racing driver's / drivers always wear

helmet's / helmets?

5. These boot's / boots are my brother's / brothers.

C Which word is different? What are the other two words?

Example: helmet, cap, shoe

Shoe is different. The other two words are hats.

1. nurse, soldier, doctor hospital

2. student, baseball player, footballer play sports

3. trousers, pullover, shorts cover your legs

4. boots, sandals, jacket, for your feet

5. dress, shirt, tie men's clothes

Quick Check

Answer key

A

1. Who's 2. Whose 3. What 4. Which
5. Whose 6. Which/What

B

1. Nurses; uniforms 2. father's 3. Paul's
4. drivers; helmets 5. boots; brother's

C

1. soldier is different. The other two work in hospitals.
2. student is different. The other two play sports.
3. pullover is different. The other two cover your legs.
4. jacket is different. The other two are plural words.
5. dress is different. The other two are men's clothes.

Personal Study Workbook

2: whose; possessive 's

5: vocabulary

Tapescript

1. BOY: Dad, can I have some new shoes?
FATHER: Yes, OK.
BOY: I like the black shoes in the window.
FATHER: No, I'm sorry, they're too expensive.

2. GIRL: Do you like my new jeans, Mark?
BOY: They're OK.
GIRL: What do you think of the colour?
BOY: It's lovely. Yellow really suits you.
GIRL: So, what's the problem?
BOY: They're too bright. Your mum doesn't like bright clothes.

3. ASSISTANT: Hello, can I help you?
ASSISTANT: Yes, I'd like to change this jacket.
ASSISTANT: What's the problem?
ASSISTANT: It's too big for me.

4. MOTHER: That skirt is very short.
GIRL: It's a mini-skirt, Mum. Mini-skirts are always short.
MOTHER: But it doesn't suit you. It's too short for you.

Answer key

Conversation 1: boy and father
Conversation 2: girl and boyfriend
Conversation 3: shop assistant and customer
Conversation 4: mother and daughter

Clarify the next listening task: learners find the appropriate picture, A, B or C for Conversations 2, 3 and 4. Play the recording, pausing after each conversation, give the class time to think about their answers, then elicit answers.

Answer key

Conversation 2: Picture B - colour of jeans (yellow) too bright

Conversation 3: Picture A - jacket too big

Conversation 4: Picture A - skirt too short

Now check learners understand the word too. Point to the pictures in turn and ask questions like these:
What's wrong with these jeans? They're too bright.
Are they too big? No, the colour is too bright.

Tracks interviews in a clothes shop (see models & transcript)

C IT'S LOVELY

too - before adjective

1 Conversations

too; listening

☐ Listen to four conversations. Who are the people?

Match a person from List A with a person from List B.

A
boy
shop assistant
waiter
mother
girl

B
daughter
manager
customer
boyfriend
father



☐ Listen to Conversations 2, 3 and 4 again and find the right picture: A, B or C.

Conversation 2



Conversation 4



Conversation 3



2 In conversation

Suggested steps

Explain that learners should follow the conversation as the recording is being played. As they listen, they should answer this question: *Does B like A's hair?*

Play the recording, then elicit the answer to the while-listening question: Yes, B likes A's hair.

Ask the class which expressions show that B likes A's hair. Elicit the compliments from the conversation: *I like your hair. / it's great. / It really suits you. / it looks lovely.*

Now play the recording again and get the class to say B's words. Repeat this until B's compliments sound genuinely complimentary.

Learners now have their own conversations in pairs. They should take turns to compliment each other on one of the things listed in their books: hair, clothes, etc. A short list of adjectives is provided to help. Monitor conversations.

3 A letter from Florida

This letter recycles language and vocabulary from this unit.

Suggested steps

Clarify the task: learners read the letter and fill the gaps with words from the list. Allow time for them to compare ideas with a partner, then play the recording, pausing from time to time to allow learners to check their answers.

Tapescript

I'm on holiday in Florida. I love America, but there are problems. There is a nightclub near the hotel - the music is too loud. And I don't like the weather. It's too hot for me.

Here's a photo of me in my holiday clothes. Do you like my T-shirt? And what about my hat? Do you think it's too big for me? I think it's fantastic! Don't worry, I only wear it on the beach.

See you next week.
Love,
Paula

Answer key

I'm on holiday in Florida. I love America, but there are problems. There is a **nightclub** near the hotel - the music is too **loud**. And I don't like the weather. It's too **hot** for me.

Here's a **photo** of me in my holiday clothes. Do you **like** my T-shirt? And what **about** my hat? Do you think it's too **big** for me? I think it's fantastic! Don't worry I only **wear** it on the **beach**.

See you next week. Love, Paula

Learners now write their own letters, using the letter in their books as a model. This could be set as a homework exercise.

Before you take this writing in for marking, get learners to exchange letters and read and correct each other's work.

2 In conversation

compliments; listening and speaking

A Listen and read this conversation.

A: Hi! How are you?
B: Fine. I like your hair!
A: Do you really?
B: Yes, it's great!
A: What about the colour?
B: It really suits you.
A: Do you think it's too short?
B: No, it looks lovely.

B Listen again. A is on the cassette. You are B. Say B's words.

Make similar conversations with other learners. Talk about hair, clothes, jewellery, shoes or other things. Use some of these words:

red blue yellow big small long short bright



3 A letter from Florida

reading and writing

Here is part of a letter from a friend. Fill the gaps with one of these words.

about beach big nightclub hot like loud photo wear

I'm on holiday in Florida. I love America, but there are problems. There is a nightclub near the hotel - the music is too loud. And I don't like the weather. It's too hot for me. Here's a photo of me in my holiday clothes. Do you like my T-shirt? And what about my hat? Do you think it's too big for me? I think it's fantastic! Don't worry, I only wear it on the beach.

See you next week.

Love,
Paula



Compare answers with another person, then listen and check.

Write a letter like this to a friend.

homework

Quick Check

A Fill the gaps in these sentences with *to* or *too*.

1. She wants *to* go *to* Turkey.
2. This jacket is *too* expensive.
3. I usually go *to* the beach on Sunday mornings.
4. A: The plane leaves at ten o'clock.
B: That's *too* late for me.
5. That cap belongs *to* me.

B All the lines have *one* word missing. What is the word and where does it go?

1. A: You like my new shoes?
B: Yes, *do*.
2. A: What do you think the colour?
B: I like it. Red suits *you*.

3. I'd like to buy these shoes, please.

4. This T-shirt is too small *for* me.

5. I like your jeans - look fantastic!

C Somebody says these things to you. Are they good or bad? Put *✓* or *✗*.

1. Your shoes are too big for you. *✗*
2. Your hair looks lovely. *✓*
3. I really like your earrings. *✓*
4. White jeans don't really suit you. *✗*
5. Your jacket's too small. *✗*
6. That uniform suits you. *✓*

✓ = positive / ✗ = negative

PERSONAL STUDY WORKBOOK

- vocabulary of clothes and uniforms
- saying nice things to other people: listening and speaking activities
- pronunciation work
- visual dictionary - clothes
- reading - episode 10 of *Lost in time*

Quick check

Answer key

A

1. to; to
2. too
3. to
4. too
5. to

B

1. A: Do you like my new shoes?

B: Yes, I do.

2. A: What do you think of/about the colour?

B: I like it. Red suits you.

3. I'd like to buy these shoes, please.

4. This T-shirt is too small for me.

5. I like your jeans - they/you look fantastic!

C

1. ✗ (It's not good for shoes to be too big.)

2. ✓

3. ✓

4. ✗ (It's not good if things don't suit you.)

5. ✗ (It's not good for clothes to be too small.)

6. ✓

Personal Study Workbook

- 3: compliments
- 7: reading
- 8: listening
- 9: writing
- 10: pronunciation
- 11: visual dictionary

D REVIEW AND DEVELOPMENT

REVIEW OF UNIT 8

1 I eat a lot of pasta

Suggested steps

To get learners to look carefully at the pizza diagram, ask them questions like this:

Does this man eat a lot of meat/vegetables?

Yes, he does. / No, he doesn't.

Learners make their own diagram dividing their circle into segments of appropriate sizes. They label the segments with food words.

Learners now use their personalised pizza diagram as the basis of their conversations with a partner.

REVIEW AND DEVELOPMENT

REVIEW OF UNIT 8

1 I eat a lot of pasta

present simple; vocabulary; speaking

Look at this 'pizza' diagram for the things this man eats.

Draw a pizza for you. Write the names of the foods.

Talk to a partner about the things you eat.

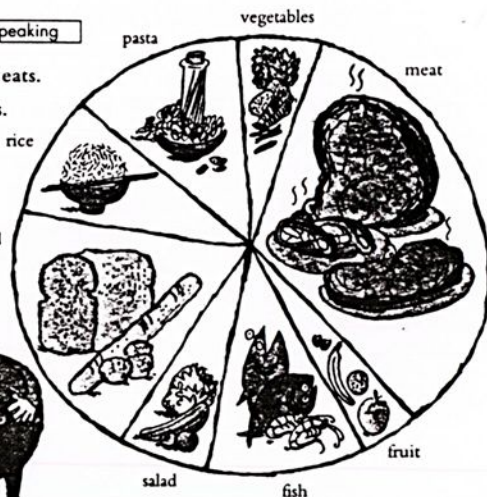
Example: I eat a lot of (vegetables).

I don't eat a lot of (meat).

Draw it - chain drill:

A: I eat a lot of *pasta*.
I don't eat a lot of *meat*.

B: I eat a lot of *vegetables*.
I don't eat a lot of *pasta*, etc.



Desistências nos cursos de Difusão Cultural de Língua Inglesa - 2002

Disciplina	Número de alunos matriculados	Número de alunos desistentes	Porcentagem de Desistência	Professor
Língua Inglesa I.i	30	12	40%	Professor A
Língua Inglesa I.ii	29	13	44,8%	Professor B
Língua Inglesa I.iii	28	6	21,4%	Professora Participante
Língua Inglesa I.iv	27	15	55,5%	Professor C
Língua Inglesa II.i	21	4	19%	Professor D
Língua Inglesa II.ii	24	8	33,3%	Professor E
Língua Inglesa III	31	13	41,9%	Professor F
Total	190	71	37,4%	

	1. Existe uma rotina interacional bem estabelecida entre os alunos e o professor durante as aulas.	2. A professora parece acreditar ser a principal fonte de insumo, à qual os alunos devem estar expostos.	3. A professora prefere assumir um papel centralizado durante as interações na maior parte da lição.	4. A importância dada ao cumprimento do programa e ao trabalho com o livro didático é evidente	5. A correção de erros quando a professora está centralizada tende a ser imediata. Porém, em configurações descentralizadas...	6. A professora preocupa-se com as características individuais dos alunos.	7. A professora entende que um de seus papéis em sala de aula é o de motivadora para a aprendizagem.
Fatores Contextuais Pragmáticos	- Faixa etária dos alunos; - Tamanho do grupo de alunos; - Grupo sócio-econômico dos alunos; - Tamanho da sala e carteiras; - Livro didático pré-estabelecido.		- Livro didático pré-estabelecido; - Falta de tempo;	- Livro didático pré-estabelecido; - Falta de tempo; - Coordenação; - Avaliação formal pré-estabelecida.	Faixa etária dos alunos.	- Faixa etária dos alunos; - Grupo sócio-econômico dos alunos.	
Fatores Contextuais Mentais	- Cultura de aprender dos alunos: “depende do professor”; - Crenças dos alunos: “bom professor é aquele que tem didática” (gerenciamento de interações).	- Cultura de aprender dos alunos: “depende do professor”; - Crenças dos alunos: “bom professor é aquele que tem didática” (transmissão de conhecimentos); - Cultura de aprender dos alunos: preferem interagir com o professor; - Crenças da professora: “o bom professor sabia transmitir a matéria”	- Crenças dos alunos: “bom professor é aquele que tem didática” (transmissão de conhecimentos); - Preferências dos alunos pelas atividades centralizadas na professora: correção de exercícios, atividades de compreensão auditiva, explicações gramaticais.	- Abordagem comunicativa do livro didático; - Abordagem de ensino-aprendizagem da professora.	- Preferências dos alunos pelas atividades centralizadas na professora: correção de exercícios; - Crenças dos alunos de que é importante que o professor os ajude a encontrar e corrigir seus erros; - Cultura de aprender da professora; - Professora se preocupa com aspectos psicológicos e expectativas dos alunos; - Abordagem de ensinar da professora; - Abordagem de aprender dos alunos;	- Crenças da professora sobre alunos adultos; - Crenças dos alunos sobre o processo de aprendizagem; - Experiências de vida da professora enquanto aluna.	- Crenças da professora de que o “bom professor é motivador e entusiasmado”; - Crenças dos alunos de que o “bom professor é aquele que a) tem boa didática e b) é motivador”

Tempo	Transcrição do Discurso Oral	Descrição das Ações da Professora	Descrição das Ações dos Alunos	Eventos	EP
0:00:00		P dispõe seu material sobre a mesa	Ale, Ed e Jan estão sentadas estudando	Cena anterior	
1:01:05	P: ah (+) eu vou arrastar (+) alguém me ajuda então pra eu não arrastar” (10 seg.) Jan (++) isso aqui é seu” Jan: é P: então tó ((Jan fala algo incompreensível)) não (+) foi a Li que te mandou Jan: obrigada Ale: hoje quase que eu não vim (++) com aquele caos de chuva (++) que eu falei gente nem sei se vai dar pra ir até lá (++) ainda bem que aqui não despençou teto nem nada né’ (+) porque P: despençou menina de Deus’ Ale: mas assim de cair o teto” (+) porque P: aqui no aqui no Ibilce caiu o teto da diretoria’ Eli: a:’ Ale: a: (++) cê acredita que lá onde eu trabalho ontem de manhã (+) despençou o teto (++) iluminaria caiu tudo (+) caiu pra baixo P: lá” Ale: não lá não lá na unidade que eu fico que é na Murchid (++) mas lá na (+++) na Bady (++) porque eu acho que a (+) a chuva de granizo entupiu a calha (+) sei lá o que (++) daí pesou e veio tudo pra baixo P: nossa (++) também com aquela chuva todo teto vem pra baixo Luci: gente que horror né”((incompreensível)) P: aqui no Ibilce (+) cadê a água”(+) caia pedra só Ale: só pedra” P: não tinha água Ale: vinha só pedra lá de cima né” (++) no começo não tinha não tinha água mesmo P: foi um medo só (++) o povo querendo filmar (++) eu tava morrendo de medo e o povo querendo filmar Eli: a: (+) é lindo (+) eu nunca tinha visto P: a: eu não vejo nada de bonito nisso Ale: a população (+) perde P: é: (+) não (+) ah (+) não Ale: fica com a gente”	P tenta arrastar a mesa e pede ajuda P senta-se e tira um livro de sua bolsa P entrega o livro a Jan P deixa de organizar seus materiais e olha para Ale	Ale conversa com P – incompreensível Jan pede algo a Ale Ale levanta-se para ajudar Jan levanta-se para buscar o livro Ale inicia conversa com P sobre condições climáticas Eli entra na sala Eli ri alto Luci entra na sala Luci faz comentário sobre conversa de Ale e P Eli faz comentário sobre a conversa Ale recusa comentário de Eli – concorda com P Ale faz pergunta sobre o material Ed retoma a conversa sobre chuva de granizo Eli faz comentário	Cena anterior Preparação para a aula Conversa livre	I-A I-B III-B I-D III-B
0:02:50	P: não (+) dá só uma olhada e devolve (5 seg.) que calor (+++) gente (+) sete e meia já’ Ed: as árvores tão tudo sem folhas aqui né” Eli: o chão tá verde assim Ale: o carro menina meu nossa senhora (++) achei que ia amassar o meu carro	P caminha até a carteira de Ale e lhe entrega um papel P volta para sua mesa e tira a jaqueta P continua arrumando seu			



0:03:15	Eli: e aqui na hora que choveu tinha gente que queria tirar o carro ((incompreensível)) ai que máximo' P: na rodovia era um carro parado atrás de outro Eli: teve um carro também que estourou o vidro trazeiro P: gente que horror Eli: não é sério ((incompreensível)) com seu carro aconteceu alguma coisa" Ale: não (+) eu nem olhei com tanto detalhe mas estava embaixo de uma árvore ai (+) vai que cai a árvore em cima do meu carro P: a árvore cai póf' Eli: pelo amor de Deus	material sobre a mesa P faz novo comentário sobre a conversa P pega o livro e vem para frente da mesa	entusiasmada Eli olha para Ale Malu entra na sala Eli olha para Ale		
0:03:48	P: let's go on' (+++) let's go (+++) ó (5 seg.) eu não sei nem onde ((incompreensível)) na nove ainda' (+++) na nove ainda (10 seg.) we have to correct some checks (++) see page seventy-one if I (+) if I corrected (++) seventy-one" (12 seg.) quick check' (5 seg.) ok' (++) did I correct this one" (+) this quick check'	P abre o livro procura páginas Mudança de código P senta-se sobre a sua mesa P aguarda Ale abrir o seu livro	Alunos interrompem a conversa Ale caminha até P e devolve-lhe o papel Alunos abrem seus livros e cadernos e aguardam comandos de p em silêncio	Início das Atividades – Correção da lição de casa	II
0:05:00	Ale: no (+) I don't remember P: então vamo lá (++) one (+) Spain" Jan: is P: is a very nice country not are (+) ok' (+) two Malu: that's P: that's (+) that is really expensive (++) three (++) three read (+) read (+) read (+)	P inicia correção da tarefa – lança pergunta P lança pergunta olhando para seu livro P nomeia Eli para responder a questão P repara Eli diretamente	Jan responde a primeira pergunta Malu responde a segunda pergunta Nenhum aluno responde	I-A	
0:05:40	read Eli (++) number three Eli: é (++) this teddy bear are two hundreds pounds P: não Eli: não P: ó (+) vamo lá (++) this teddy bear (+) teddy bear is this singular" (+) so the verb is correct Eli: ah Malu: it's hundred P: this teddy bear is two' Malu: hundred P: hundred (++) pounds (++) because there is no plural in hundreds (+) hundreds (++) ok (++) when you put a number before (++) this teddy bear is two hundred pounds (+) four Ale' Ale: my shoes are from London P: ok" (+) five (+++) Luci please' Luci: eu não fiz P: faz agora Luci: likes P: ãh" Luci: likes P: lê ai que que cê acha" (++) cê tem que ler pra você sentir (++) lê'	P oferece andaime a Eli P não olha para Malu P olha para Malu P não olha para Ale P olha para Luci P sorri amistosamente P incentiva Luci a pensar de forma diferente	Eli apresenta dúvidas para responder Kle entra na sala Malu responde no lugar de Eli Malu repete a resposta Luci apresenta dúvidas para responder	I-D	

0:08:20	Luci: we we really like (++) moderns paintins (++) não sei P: paintings ((corrige a pronúncia)) what what sounds strange to you" Luci: nothing P: nothing sounds strange" ((ela ri)) não" (+) não" (++) que que é (++) que que tem antes do substantivo (+) qual que é o substantivo da frase" Ale: que que é (+) patins" P: que que é paintings" Ale: calça Luci: calça P: painting on the walls Ale: ah é (+) que que é calça mesmo" P: trousers Ale: mas e no americano" P: pants Ale: pants agora eu pensei que é igual P: paintings é um substantivo (+) antes do substantivo nós colocamos o que" (++) Luci" Luci: o adjetivo P: o adjetivo (+) e o adjetivo tem flexão em inglês" Luci: a: (+) não tem S P: não tem S (++) adjetivo em inglês não flexiona (+) não existe (+++) né" (+) então é modern paintings (+) ok" Luci: não seria o substantivo modern" P: não (+) Jan (+) number six" Jan: how much is this necklace P: very good (+) is (+) this necklace (5seg.) fill in the gaps in these sentences with one of these words (+++) sempre que você entra eu penso assim (+) olha a aluna que tirou dez aí (++) sempre vem na minha cabeça isso ((incompreensível)) porque foi o único de de de quarenta e tanto Ma: mas você sabe que tirar dez não é sinal de aprendizagem (+) né" P: mas não é isso porque você é esforçada Ma: é que P: você acha que não mereceu" Ma: as vezes decora alguma coisa e está tudo na cabeça e depois falta alguma coisa (+) conteúdo as vezes P: é verdade (+) mas é que vem isso na minha cabeça Ale: mas é sinal de que ela se esforçou (++) não é só sinal de aprendizagem (+) mas é sinal de que você soube encarar as perguntas Ma: obrigada ((todos riem – incompreensível)) P: seus filhos ficam orgulhosos de você Ma: minha filha" P: é Ma: ah (+) ela só tem cinco anos (+) só ((incompreensível)) P: porque é assim né (+) quando o pai e a mãe estudam (+) os filhos ficam pegando	P incentiva Luci a novamente pensar sobre a questão P sorri e faz outra pergunta P aponta a parede indicando uma suposta pintura P aponta a parede P resolve dúvida de Ale e ratifica Luci novamente para que responda a questão inicial - negocia P repete novamente as regras de gramática para toda a sala P olha para Jan P olha para o livro P volta o seu alinhamento para Ma e interrompe interação com a sala – P coloca os livros sobre as pernas e sorri para Ma elogiando-a P continua a conversa informal com Ma P faz pergunta sobre vida particular de Ma P faz comentário sobre sua vida pessoal	Luci ainda não consegue responder Luci não responde Ale toma o turno para expor suas dúvidas Ale faz nova pergunta para P Luci consegue responder a pergunta de P Luci justifica a dificuldade que teve Jan responde Il entra na sala Ma entra na sala Ma declina elogio de P Alunos olham para Ma sorrindo Ale elogia Ma concordando com P Ma agradece elogio – todos riem Ma declina elogio de P	IV-A I-D III-B	Conversa Livre
---------	--	---	--	-------------------------------------	-----------------------

0:09:30 0:11:00	no pé né” (+++) a minha filha pega no meu pé (+) sempre pergunta se eu já fiz a minha tarefa da pós (++) se eu já estudei Malu: igual a mãe dela P: eu faço isso com ela e ela faz comigo (++) ela diz eu quero saber se você fez também (++) é um jogo duro lá (+) o menininha (+) e tnhosa (++) my T-shirt ó (++) how much is this necklace (+) B (++) you have to complete with the preposition (++) Ed” Ed: my T-shirt got my name on it” P: on it ((aprovando)) Ale: o que que é isso exatamente” P: my T-shirt has got my name (++) Maria (++) on it Ale: a: on it é (+) estampado P: on it é on (+) on the T-shirt (+++) two (++) two Malu” Malu: my shoes are from Italy ((leu o terceiro)) P: two number two Malu: a (+) two two two desculpa (++) I’ve bought a present for my best friend P: for (++) ok” (++) Ma (+) three” Ma: my shoes” ((tem dificuldade na pronúncia)) P: shoes Ma: shoes are from Italy P: uh-huh (++) ah ((incompreensível)) Eli: a (++) dois” P: a dois o que” Eli: é for” P: for (++) ok (+) Ju (++) go on Ju: have a nice holiday in France” P: in France (+) correct (++) Kle” Kle: welcome to New York P: ah” Kle: to New York” P: very good (+) to New York (+) find the right answers to the questions (++) so you have to match (+) how much is that T-shirt” (+++) hum” Ma: it’s a twenty (++) é o D não é” P: D (++) it’s twenty pounds (++) é só pra tomar cuidado porque não tem artigo antes tá” Ma: não é que eu na verdade (+++) é que eu respondi na frente e depois eu vi que tinha embaixo P: a: sei (++) você cê inventou uma resposta” Ma: é eu inventei ((riem)) P: ok (+) how much is that T-shirt” d (++) it’s twenty pounds (++) two (++) have you got any postcards” Alun: a P: a (+) no we haven’t (+) how much are those shoes” Alun: they’re (++) é ah (+++) pounds	P levanta seu livro na altura do rosto P nomeia Ed para resolver o exercício P coloca seu livro sobre a mesa acena olhando para Ale P nomeia Malu para resolver o próximo exercício P corrige Malu P nomeia Ma para resolver próximo exercício P repete a pronúncia de shoes P repete exercício anteriorolhando para Eli e acenando positivamente P nomeia Ju para próximo exercício P nomeia Kle para resolver o próximo exercício P olha para Kle acenando positivamente P aumenta o tom de voz para ler o enunciado do próximo exercício P lança pergunta do exercício para a sala como um todo – olha para Ma P corrige Ma P ri P repete exercício anterior P lança pergunta do exercício para a sala como um todo P repete a resposta correta como forma de confirmação (sequência PIF-ARA)	Alunos ficam sérios e olham para seus livros Ed responde Ale questiona vocabulário Malu responde uma outra questão Malu desculpa-se e responde a questão esperada Ma tem dificuldades de pronúncia Eli pede para P repetir a resposta anterior Ju responde Kle responde com voz baixa Alunos não respondem Ma responde Ma justifica o erro – alunos riem Alunos respondem em coro	Retorno à correção de tarefas	II I-D IV-A IV-A I-D II I-A I-D I-A
-------------------------------	---	--	--	--------------------------------------	--

0:12:50	P: a hundred Alun: a hundred pounds P: pounds (++) um hum (+++) who are the sunglasses for" Alun: they're for my little sister P: very good (++) they're for my little sister (+++) where are you from" Alun: I'm from Scotland P: Scotland (++) who's the necklace for" Alun: It's for my mother P: mother (+) very good ((já vai virando as páginas procurando o próximo exercício)) ((incompreensível)) é que a gente tende a falar (+) it's a (++) ta ta ta pounds né (++) Mo' (++) long time no see ((Mo chega e logo depois chega Lu)) hello' ((murmura algo com Lu)) quick check (++) page seventy-three ((murmura algo com Ale - riem)) match the questions and answers	P vira as páginas do livro P cumprimenta Mo entusiasticamente P cumprimenta Lu normalmente e murmura algo com ele P ergue seu livro na altura do rosto – muda a expressão facial para mais séria – levanta-se e conversa com Ale algo incompreensível P fica em pé ao lado direito de sua mesa – perto de Ale P lança pergunta para a sala como um todo (seqüência PIC-ARA)	Mo entra na sala	I-D IV-B	
0:13:00	P: what would you like" Alun: I'd like a mini-TV P: a: ok (+) I'd like a mini-TV (+) please (++) what's the code number" Malu: It's MTV thirty-two P: thirty-two (++) very good (+) B (+) what color do Ale: porque que é essa" (+) porque que não pode ser o três dois quatro sete" Eli: vixe" Malu: porque é o credit card number Ale: ah P: o que"	P parece não saber explicar	Alunos respondem	Correção da segunda lição de casa	I-A IV-A
0:14:00	Malu: a gente também tinha colocado esse P: ah tá ((incompreensível)) até poderia ser (++) mas também um código desse tamanho (++) é porque tem outra alternativa para ele (+) outra pergunta para ele (+) it's MTV (+) because (+) do you remember when we checked the code" (+) the number in the listening that they put letters before the numbers" (++) for the code" (++) remember the listening" (++) letters and numbers for the code" Ale: é verdade P: what color do you (+) what color do you want" Alun: black (+) please P: black please (+) how do you want to pay" Alu: by credit card P: by credit card (+) what's your card number"	P ainda parece não saber explicar P recupera o turno Mudança de código Mudança de tom de voz Prossegue correção (PIC-ARA)	Ale questiona resposta Malu toma o turno da P e responde duvida de Ale Malu justifica a sua intromissão Alunos silenciam Alunos respondem em coro		II-A I-A

0:14:48	Alu: three two four seven (+) nine five seven two (+) six one two nine (+) three seven two six ((em coro)) P: ah ok (+) you know the numbers ((todos riem)) P: look at the catalogue (+) descriptions and answer the questions (++) what has a face and three hands" (+++) the catalogue description (++) we have one (+) two (++) three four five (+) six descriptions (+++) you should you should have a look at the catalogue (++) and answer these questions (++) catalogues on page seventy-two and seventy-three (+++) what has a face and three hands" Alun: que que é isso" P: que que é isso" (+) ó what has a (+) ó what has (+) ó aqui (+) what has a face and three (+++) hands (+) what has a face and three hands" (++) what has a Alun: ah Ale: eu nunca ia lembrar isso (+) porque a face pra mim é rosto P: você fala assim ó (+) a monster (+) a monster (+) então ó (+) o que que tem uma face e três mãos" (+) não é três (++) ponteiros porque a gente usa hands para relógio (+) tinha que olhar no catálogo no catálogo (+) então"	P eleva o tom de voz e sorri P ergue seu livro na altura do peito, mostrando para os alunos as figuras P olha em volta buscando o olhar de todos os alunos P repete a pergunta várias vezes P coloca o livro sobre sua mesa e vai para a lousa P olha para Ale	Alunos riem Alunos não respondem Alunos questionam Ale justifica a dificuldade	IV-A
0:16:10	Alun: B P: que B" (+) why" Alun: no catálogo P: a watch Ale: aqui B teacher P: cadê gente" Alun: no catálogo ((incompreensível)) P: mas nesse catalogue aqui não tem B nem C nem nada (+++) escreve lá (+++) a watch (++) what is the opposite of large" (+++) então tem que ver o que tem lá né (+) ce tem que ver no catalogo Malu: what's the opposite of large" Al: small P: small (++) how many minutes are there in one hour" Malu: how Alun: sixty P: sixty Malu: how many minutes P: mandou escrever (++) write a word (+++) how many words for colors are there in (+) in the six descriptions" Malu: six P: ó então (+) how many descriptions we have (+) ó (+) one two three four (+) one two three four (+) five six descriptions (+) how many words for color appear in the descriptions" Malu: how many P: do you understand Malu: ah yes (++) black (+) brown P: que que é how many" Ma: é quantas cores"	P olha para Malu e Ed P repete sua resposta P justifica sua resposta e muda de diálogo P sorri amistosamente P olha para Malu (seqüência PIC – ARA) P repete sua justificativa P olha sempre para Malu P comprimenta os alunos suavemente Continua corrigindo o exercício (PIC – ARA) P coloca o livro sobre a mesa e bate palmas sorrindo simuliza positivamente para Ana e Am	Malu responde antes dos outros alunos Ca entra na sala Malu repete questão Malu toma turno antes dos outros alunos Ale concorda com P Ale responde Ana e Am simulizam positivamente respondendo à P e param de conversar	I-D I-A

0:19:40	P: quantas cores (+) então (+) não (+) olha nas descrições e vê (+) quantas vezes eles falam de cor Malu: black (+) brown Ma: a: P: quantas vezes eles falam de cor (++) how many times" Ale: quatro P: how many words are there" (5 seg.) ó (+) wallet (+) we have black brown (+) the night watch (+) we have black (+) silver (++) red Malu: ah (+) red (++) seven P: the micro recorder we have (+++) but black is repeated so (+) we don't count twice (++) so Malu: yeah P: so brown (+) black (+) red (+) silver Malu: black Ale: green P: green (+) because black we don't repeat (+) ok" (+) green Ale: a: Malu: mas ele mandou contra quantas palavras (+) né" P: a: (++) é verdade (+) falou tudo agora (+) ta vendo" (+) how many words for colors (+) ah mas tudo bem também (+) pode contar assim Ale: acabou nesses dois aqui P: black (+) brown (++) ã: white olha aqui' (+) não é para contar o black repetido então ó (++) black (+) brown (+) white (+) silver (+) red and green (+) six (+++) six ok" (+) it's not necessary to repeat black (+) how many words (+) but if you say black black you're repeating the same color (+) it's useless (++) so six words Malu: six' Ale: porque" P: black (+) brown (+) silver (+) white (+) red and green in the digital diary (+) six words for colors (++) six different words for colors (++) because black is repeated (+) ok" Ale: uh-huh P: hello (+++) find two words for very small (+++) tem duas palavras indicando very small aí Ale: micro P: micro Ale: mini P: mini Alun: aonde" P: também lá no catálogo (+) gente tudo no catálogo (+++) cês tem que olhar lá' tem que espiar (++) ó onde cês viram o micro" (++) micro recorder (+) mini" (+) mini fridge (++) we have two words meaning very small (++) do you understand" (10 seg.) page seventy-four' Malu: micro Alun: mini	P olha para seu livro agora sobre a mesa e conta nos dedos com as mãos erguidas P repensa sua resposta P justifica sua resposta e muda de código P repete sua justificativa P cumprimenta os alunos saudosamente Continua corrigindo o exercício (PIC – ARA) P coloca o livro sobre a mesa e bate palmas sorrindo – sinaliza positivamente para Ane e Ami	Malu responde novamente Malu questiona resposta de P Malu aceita a resposta de P Ale questiona resposta de P Ane e Ami entram na sala Ale concorda com P Ale responde Ane e Ami sinalizam positivamente respondendo à P e param de conversar	Fim da correção	IV-A II-A IV-A I-A
---------	---	--	--	------------------------	--

0:20:20	P: review of unit (++) review of unit seven (++) departure times a gente não fez isso aqui ainda (+) fez" Ale: no P: vamo fazer	P pega o livro da mesa e o segura na altura do rosto		Início da Lição	II
0:20:45	Eli: o que que é ((incompreensível)) P: ó (+++) ele quer saber quantas palavras para cores que tem nessas seis descrições (++) ó um dois três quatro cinco seis (++) então cê tem que contar quantas palavras tem para as cores (+) quantas palavras aqui tem black aqui tem brown aqui tem white aqui tem red (+) então se você contar dá seis (+) ta" (+) são seis cores Eli: e aqui" P: você tem que achar duas palavras que significa very small (+) ó tem micro e mini (+) são duas palavras que significam very small (+) então cê tem que olhar no catálogo ta" (+) ta tudo no catálogo	P caminha até ela e explica em voz baixa	Ali questiona respostas do último exercício anterior Demais alunos iniciam bate papo paralelo		IV-A
0:21:40	Eli: ah ((incompreensível)) P: ok (+) so (+) what we are gonna do now is (+) on page seventy-four (++) do you re (+) can you see this box (+) green box (++) international departures (++) then you have destination (+) flight (+) time (+) and gate (+) can you see the the the spaces for time you have blank (+) spaces (++) for time" (+) you'll have to write (+) the time to complete this time (++) ó (+) complete here ((mostra no livro dela)) with this time (++) choose the time that you prefer (++) and write here (+) and then you're gonna make a dialogue (++) with your partner (++) because you have an example here (++) and then you ask a partner (+) what time is flight (+) what time is the flight to Bangkok" (++) and then your partner will answer (+) it's (+) ta ta ta (+) in the morning (+) in the evening (+) because (+) you answer according to (++) what you wrote here (+) and vice versa (++) you ask a time to your partner and he asks a time to you (+) just to revise (+) the purpose of this exercise is to revise the time (++) ok" (++) então pode falar em português (+) que que eu falei" ((alunos riem))	P aumenta o tom de voz, muda o código e dirige-se ao centro da sala P segura seu livro na altura do rosto mostrando figuras	Alunos silenciam	Instrução para atividade em pares	II
0:22:50	Malu: é pra escrever os horários (+) não pode contar pro amigo e depois fazer o diálogo Ale: é (+) tem que escrever os horários não mostrar pro viziinho e depois fazer o diálogo de revisão (++) de hora P: então (+) então cê vai escrever o horário aqui nesse quadro (+) escolhe um horário (+) se você não gostar de nenhum desses aqui você inventa o que você quiser (++) aí cê vai perguntar pro colega usando a cidade Eli: que que é flight é vôo" P: vôo (++) vôo (+) mas não é pra copiar (+) o diálogo não basta (+) cê tem que inventar outra escolha colocar outras cidades de destino (+) ó (+) então tem lá international departures são as partidas internacionais (+) você tem (+) destination (+) Madrid Perth Istanbul Bangkok Berlin and Tokyo (+) flight (+) depois vocês vão usar isso aí (++) que horas" (+) então (+) e gate" (+) portão (++) então vocês não precisam mexer com flight (+) nem com gate (+) só com (+) destination and time Malu: então eu posso colocar Catanduva" P: Catanduva (+) não até que destination (+) esses aqui são vôos internacionais (+) cês vão pro internacional (++) ó (++) vamos ver	Muda o código para português Pede que alunos traduzam o que acabou de dizer P recupera o turno e explica com detalhes P recupera o turno explicando detalhes P sorri para Malu, responde sua questão e caminha em	Alunos riem Ale toma turno para responder Eli questiona vocabulário Malu questiona a explicação de P		I-A II IV-A II IV-A

0:24:00	Ale: tem que fazer agora ((incompreensível)) P: cê ligou ali”((pergunta para Pe sobre o gravador)) cês tão usando aqui at pra falar as horas (+) cês tão lembrando da preposição” Ane: é at P: at half past (+) at two and a quarter ((incompreensível)) at	direção a um par de alunos P aborda um grupo para questionar uso de preposições	Alunos iniciam interação Alguns alunos estão silenciosos completando tabelas antes, outros pares já iniciaram	Interação entre pares	III-A
0:27:50	Interação entre Malu e Ed Ed: eu não tô entendendo nada (++) eu tenho um monte de dúvida (++) não tem uma hora que você pode (+++) rever isso ((incompreensível)) Malu: é pra fazer uma outra versão desse diálogo (5 seg.) let's go” Ed: ãh” ((vendo que a colega não havia terminado de completar espera cerca de trinta segundos e tenta novamente)) Malu: let's go” Ed: o que” Malu: a (++) a a hora ((incompreensível)) Ed: what time is the flight to Tokyo” Malu: hum (5 seg.) it's (+++) ó ten past ten past (++) twenty-two Ed: ten past twenty-two’ Malu: isso Ed: thank you Malu: é: (+) what time (++) is the flight to (+++) Istanbul” Ed: It's six o five (+) six o'clock pm Malu: six o'clock pm ((incompreensível)) Ed: what time is the flight to (+++) Berlin” Malu: ãh (++) it's a quarter to (+) twelve Ed: quarter to twelve’ Malu: no (+) a quarter (++) to (++) twelve Ed: é: Malu: é eleven (+) forty forty-five Ed: é: Malu: eleven (+) forty-five (++) onze e quarenta e cinco (+) or (+++) a quarter to’ Ed: twelve (+++) thank you (++) what time is the flight to ((elas pausam a conversação para (10 seg.) what time is the flight to: (++) to Bangkok”	P vai até a lousa, apaga o que estava escrito e começa a escrever	Ed e Malu interrompem a conversa para escutar o que P diz ao par ao lado Alunos começam a encerrar as conversas e abrir cadernos Malu e Ed conversam em voz baixa	Fim das interações P escreve na lousa	II-B
0:31:30	Malu: Bangkok’ Ed: Bangkok Malu: é: (++) five past seven (+++) past Ed: past’ Malu: five past seven (++) Ed: que que pode falar além de hora depois” (++) na pergunta” Malu: five past seven Ed: cinco minutos passado das sete Malu: or seven (++) five ((incompreensível)) agora sabe o que cê tem que fazer (++) ó (+++) é ela só vai falar (++) sabe o livro branco” (++) sabe o livro branco esse aqui”				

0:33:50	(++) ó (+) volta fazendo todos os exercícios (++) aí ce vai lembrando tudo ((mediante à suposta reclamação da aluna em relação a sua própria aprendizagem)) P: I don't suppose (+) I don't suppose you need to copy this (+) I'll just briefly explain (++) the: (++) some rules related to the pronuntiation of third person singular verbs (++) but if you don't if you want to copy (++)it's not necessary because it's (+) too difficult (+) it's just to do this exercise (+) I'll explain on the board just for you to do this exercise (+) it's a listening exercise (+) ok" ((silêncio – P escreve an lousa – alguns alunos copiam)) Fla: já tá pronto o seu xerox Malu: agora já é um e cinquenta Fa: dois reais' P: ó (++) deixa eu explicar pra vocês (++) nós estamos falando de verbos (+) que que eu tô falando aqui" (++) em primeiro lugar (+) tipo assim ó" (++) eu to no he she it (++) tá (+) então eu tenho os verbos (+) por exemplo ((escreve os verbos na lousa)) (+) walk (++) watch (+) ah (+) dress (++) é: (+) deixa eu ver que verbo ((olha no livro)) e listen (++) por exemplo (+) quando eu falo em terceira pessoa (+) que que acontece com eles' num fica tudo assim ó (+) aqui é S (+) ces não aprenderam aquela regra" (+) ó né" (++) a regra (+) a regra gramatical (++) agora tem isso aqui que é uma regra de pronúncia (++) por exemplo (+) como é que eu pronuncio esse S esse E-S esse aqui (+) cada um (+) aí vai ter uma regra de pronúncia (+) isso é só (+) isso é pra (+) é difícil (++) é só pra ter uma noção pra poder fazer o exercício aqui (+) então por exemplo (++) tudo isso aqui é um sons que são os chiados (+) da língua ((mostra os símbolos fonéticos desenhados na lousa)) /s/ (+) /z/ (+) /ʃ/ (+) /j/ (+) /tʃ/ (+) /dj/ Ale: caramba' ((riem)) P: ta" (+) então isso aqui é fonética (+) tá (+) é só pra vocês terem uma noção (++) todos esses sons eles chamam (+) todo som que chia (+) então eu vou observar no verbo (+) quando eu pronuncio watch (+) não chiou /tʃ/ (+) como é que eu vou fazer a pronúncia disso aqui ó (+) vai soar isso aqui ó (+) watches (+) embora o pessoal pode falar a: não percebi isso muito na fita sabe porque" (+) o que que acontece' isso vai tar dentro de uma frase (++) então o nativo vai juntar e as vezes é difícil de perceber então a gente tem que (+) tentar vê isso (+) então fica watches (+) entenderam a pronúncia" (+) watches (+) todos então ó wash que é lavar (+) washes (+) he washes the dishes (+) a gente não força assim porque é na frase né" (++) ta" (+) então esses aqui são os sons que chamam (++) que vai fazer isso (+) então watch /tʃ/ (+) cês viram que chiou (+) então vocês vão fazer isso aqui (++) agora aqui (+) quando que eu vou pronunciar (+) quando que eu vou pronunciar /s/ (++) todo o verbo que terminar com esse som (+) essas letras não são do alfabeto normal (+) é do alfabeto fonético (+) tá entre barras (+) tudo que tiver barra é o alfabeto fonético (++) os sons que terminarem com /f/ (+) /k/ (+) /p/ (+) /t/ (++) /f/ /k/ /p/ /t/ (+) ta quando tiver /f/ /k/ /p/ /t/ (+) vai fazer som de /s/ (++) então por exemplo (+) walk (+) não tem som de /k/" (+) vai falar walks som de /s/ normal (+) a pronúncia (+) da pra entender mais ou menos" (++) aqui ó (+) é bom só isso Malu: work P: tá" (+) mas aí eu tenho que ver a terminação de pronúncia (+) como é que eu pronuncio a terminação desses verbos (+) ó	P anuncia a explicação de regras de fonéticas e continua escrevendo na lousa P inicia explicações das regras de fonética em português em pé em frente a lousa, apontando para o que já escreveu P gesticula muito, busca o olhar de todos os alunos, faz perguntas de confirmação – função fática – porém a sua expressão tende a ser mais séria e demonstra muita segurança	Alunos silenciam quase que totalmente Alguns aproveitam para resolver questões sobre o material e problemas de aprendizagem Alunos silenciam totalmente	Apresentação de nova lição	II-A IV-A
0:36:50					



0:37:55 0:38:00	Eli: P” P: fala Eli: o que que é aqui (+) aquilo é G” P: aonde” Eli: depois do but P: aonde” (+) aqui” Eli: não ali ó P: aqui Eli: isso P: é mais ou menos (+) é um símbolo fonético Malu: é um G com três P: é um símbolo fonético (+) é diferente do alfabeto normal tá” Eli: e esse do lado (+) TG” P: é assim (+) não é T (+) eu não posso fazer ele de qualquer jeito (++) esse símbolo ele tem esse (+) e depois (+) é isso aqui ((desenha na lousa)) é fonética (+) entendeu” (+++) esse é um /tf/ e esse é um /dg/ Eli: /tf/ (++) /dg/ ((repetem)) P: porque nós estamos no alfabeto fonético Eli: e aquele negocinho ali” P: não é grego (+) parece grego mas não é Eli: mas aqui é S e Z ou S só” P: não é S e Z (+) S e Z é do alfabeto normal (+) isso é /s/ (+) isso é /z/ isso é /f/ /g/ /tf/ /dg/ (++) é isso que eu tenho que falar (+) eu não posso falar que isso é um S porque S é do alfabeto normal Eli: ai professora P: no caso coincidiu (++) isso aqui é um K” (++) Eli” (+++) isso aqui é um K” Eli: é P: não é um /k/ ((todos riem)) então é pra vocês entenderem” Malu: eu vou ver a morte’ P: é que coincide mas é que (+) mas é que (+) assim se eu for pronunciar (+) eu ponho uma vogal de apoio pra pronunciar ai (+) mas se eu for pronunciar fica assim ó /f/ /k/ /p/ /t/ (++) entendeu” (++) porque o som sem a vogal de apoio é o som mesmo (++) é o /f/ /k/ /p/ /t/ (+) é assim tá” (+) é fonética (+) mas isso é só (+) bom (+) enfim (++) o resto das palavras que não se encaixarem (+) nos verbos (+) que não se encaixarem nesta regra ou nesta regra (++) por exemplo (+) as vogais (++) os sons nasais (+) por exemplo (+) listen (+) né” (+) é um som nasal (++) então eu vou pronunciar /z/ (+) listens (++) ta” (++) então tá (+) dá pra fazer o exercício agora Eli: o professora a senhora pode repetir ali é é /zi/ /fi/” P: não (++) não tem isso /s/ /z/ /f/ /g/ (++) é um surdo e um sonoro (+) tem vibração na garganta é um sonoro ó (+) /s/ (+) não tem /g/ (+) não tá errado esse (++) /s/ /z/ um ó um não tem som e o outro tem vibração na garganta (+) esse é /f/ sem som (+) esse é /g/ tem	P permite que Eli a interrompa durante a explicação P retoma o turno como falante principal e faz pergunta a Eli P sorri P responde a Eli apresentando informações mais complexas	Eli faz perguntas Malu toma turno para tentar explicar – não é ratificada Eli não responde conforme as expectativas de P Alunos riem Malu faz comentário sobre a dificuldade do novo conteúdo Eli questiona novamente	I-D II IV-A II
-------------------------------	---	---	---	-------------------------------------

0:39:30	som (+) na garganta (++) esse é /tf/ tf/ (+) sem som esse é /dg/ /dg/ ta" (++) mas não esquenta a cabeça com isso não que senão vocês vão ficar (++) ó (++) vou colocar a fita pra vocês fazerem o exercício (++) vamos ver o que que vocês ouvem	P prepara o toca-fitas para a atividade	Alunos permanecem em silêncio	Fim da apresentação	
0:41:30	P: ok (+) ó (+) verb endings (+) what are the sounds at the end of the verbs (+) então vocês vão dizer (++) qual é som (+) qual é o som aqui ó (+) desses verbos (+) pela regra né" (+) já dá pra saber (+) se vocês quiserem colocar assim ó (++) quer vê (+) tá assim ó (++) e o /iz/ (+) não tá" (++) então coloca assim (++) A B C (++) então vocês colocam lá qual que é o som (+) é som /s/ ou é som /z/ ou é som /iz/	P caminha para o centro da AS em frente a sua mesa	Alunos prestam atenção	Instrução para a atividade	
0:42:00	Alun: a: P: põe A B C (+) daí fica mais fácil pra gente fazer (++) vamos ver o primeiro (++) Tape: review of unit seven (+) exercise two (+) one (++) he works in a cafe Malu: A P: A ((e toca a fita)) Tape: two (++) she teaches in a primary school Alun: C P: C (++) o Carlos ((incompreensível-rebobina a fita)) Tape: in a primary school (++) three (+) he goes to school at eight o'clock Alun: B P: B Tape: four ((P pausa a fita)) P: ó o B porque já não tem mais essas regras né" (+) vocês viram (+) go (+) termina com uma vogal (+) som de vogal isso aqui vai pro"	Escreve na lousa			
	Alun: a: P: põe A B C (+) daí fica mais fácil pra gente fazer (++) vamos ver o primeiro (++) Tape: review of unit seven (+) exercise two (+) one (++) he works in a cafe Malu: A P: A ((e toca a fita)) Tape: two (++) she teaches in a primary school Alun: C P: C (++) o Carlos ((incompreensível-rebobina a fita)) Tape: in a primary school (++) three (+) he goes to school at eight o'clock Alun: B P: B Tape: four ((P pausa a fita)) P: ó o B porque já não tem mais essas regras né" (+) vocês viram (+) go (+) termina com uma vogal (+) som de vogal isso aqui vai pro"	Caminha até o aparelho de som (seqüência PIC - ARA)	Alunos olham para os seus livros mostrando-se preparados para a atividade	Prática do que foi apresentado	I-D
	Alun: a: P: põe A B C (+) daí fica mais fácil pra gente fazer (++) vamos ver o primeiro (++) Tape: review of unit seven (+) exercise two (+) one (++) he works in a cafe Malu: A P: A ((e toca a fita)) Tape: two (++) she teaches in a primary school Alun: C P: C (++) o Carlos ((incompreensível-rebobina a fita)) Tape: in a primary school (++) three (+) he goes to school at eight o'clock Alun: B P: B Tape: four ((P pausa a fita)) P: ó o B porque já não tem mais essas regras né" (+) vocês viram (+) go (+) termina com uma vogal (+) som de vogal isso aqui vai pro"	P pausa a fita para retomar a explicação anterior rapidamente P toca a fita			II-A
	Alun: a: P: põe A B C (+) daí fica mais fácil pra gente fazer (++) vamos ver o primeiro (++) Tape: review of unit seven (+) exercise two (+) one (++) he works in a cafe Malu: A P: A ((e toca a fita)) Tape: two (++) she teaches in a primary school Alun: C P: C (++) o Carlos ((incompreensível-rebobina a fita)) Tape: in a primary school (++) three (+) he goes to school at eight o'clock Alun: B P: B Tape: four ((P pausa a fita)) P: ó o B porque já não tem mais essas regras né" (+) vocês viram (+) go (+) termina com uma vogal (+) som de vogal isso aqui vai pro"				I-B
	Alun: a: P: põe A B C (+) daí fica mais fácil pra gente fazer (++) vamos ver o primeiro (++) Tape: review of unit seven (+) exercise two (+) one (++) he works in a cafe Malu: A P: A ((e toca a fita)) Tape: two (++) she teaches in a primary school Alun: C P: C (++) o Carlos ((incompreensível-rebobina a fita)) Tape: in a primary school (++) three (+) he goes to school at eight o'clock Alun: B P: B Tape: four ((P pausa a fita)) P: ó o B porque já não tem mais essas regras né" (+) vocês viram (+) go (+) termina com uma vogal (+) som de vogal isso aqui vai pro"				
0:44:00	Eli: A (6 seg.) P: A (+) she writes postcards to her family (+) ok ((procura algo em outras páginas do livro)) so review of unit eight page seventy-five (+) então vamos lá (+) what international	P caminha até a sua mesa e fala em inglês em voz alta	Alunos permanecem em silêncio	Fim da atividade	II

0:44:40 0:45:00	Ale: P" (+) eu tenho uma dúvida aqui (++) é write e phone não terminam igual" P: qual" Ale: writes e phones (++) não é do do P: não Ale: phones P: ó (+) phones é nasal (++) é a pronuncia final (++) então fica phones /z/ Ale: ai tem som de Z P: é não termina com E (++) termina com é pela pela pronúncia que termina (+) phones (+) e writes (++) tem que ver antes do S (+) tem que ver write é /t/ /t/ (+) ó /t/ /t/ (++) faz aqui (++) ta" Ale: um hum P: ó (+) do you like interna vamo aqui do you like international fast food" (+) what international fast food restaurants are there near your home" (+) and in your part of the city (++) write a list of the names (++) ok (+) can you tell some of the names of fast food restaurants we have in Rio Preto" Ale: Chinese P: Chinese (+) Chinese food (++) Jin Jin Ale: China in Box P: China in Box Mo: McDonald's P: McDonald's Ane: Giraffa's P: ah" Ane: Giraffa's P: o que" Alun: Giraffa's no shopping P: oh (+) I didn't know that (++) Giraffe's (+) é isso" ((ri)) Malu: McDonald's P: McDonald's ((incompreensível)) Ale: McDonald's Malu: é: (+) Italian P: so we have we have Chinese fast food (+) we have American fast food Mo: Japanese P: Japanese (+) Japanese" Malu: Japanese yeah ((incompreensível)) P: um (+) vocês estão fina hein" Malu: tem um Lola mexicano Ale: é Lola Malu: é Lola P: Lola" Alun: é Alun: é uma delícia P: fast food as well" Ale: não	P caminha até Ale P caminha até a lousa e aponta as regras enquanto explica novamente, mas olha somente para Ale P caminha para o centro da sala e fala com voz mais alta P pede que alunos contribuam com seus conhecimentos prévios P elogia alunos com brincadeira	Ale questiona a atividade anterior Alguns alunos conversam em voz muito baixa Alunos silenciam totalmente e olham para ela Alunos se voluntariam para responder	Apresen- tação de nova lição	IV-A II I-A
-------------------------------	---	--	---	---	----------------------------------



0:46:00	P: it's just a restaurant (+) not a fast food one (+) Mexican food but not a fast food restaurant (+) to take away (+) take away Alun: não P: it's fine Malu: ah (+) fast food P: então vamos ver aqui (+) examples (+) o que que a gente tem aqui ó (+) tão vendo esses quadros aqui" do you like this restaurant" (+) como é que vocês vão gostar vocês vão como" ((ri)) tell a partner about vamos só ver isso aqui er (+) a gente vai fazer o exercício oral de acordo com a nossa realidade só pra ter uma idéia (++) tá tá então tem ali hot dog (++) que é fast food né" hot dog (+) tem a hot dog tem a hot dog van (++) in every corner in Rio Preto (+) you know van" selling hot dog" (+) não é uma van aqui que vende cachorro quente (+) van" Alun: ah ((acenam que sim)) P: então fast food (++) and then we have to the right we have Mr. Bratwurst (++) fresh (+) delicious (+) Bratwurst (+) eu não sei o que que é bratwurst	Mudança de código para o português. P segura o livro na altura do rosto e caminha para o centro da sala P senta-se sobre a sua mesa, sinalizando maior informalidade	Alunos silenciam e abrem o livro Alunos respondem gestualmente Alunos tomam o turno para questionar vocabulário	II IV-A II-A I-A IV-A
0:47:00	Alun: o que será que é" Ale: onde você está vendo isso" P: aqui no quadro nos aqui nos cartazes (++) bratwurst (+) on a roll with a (++) sei lá o que que está escrito aí ((incompreensível)) são fast food restaurants todos eles (+) de comida (+) mas aqui tem tem tem (+) italiano tem (+) né" Ale: esse segundo é o que" P: então (+) não sei Ale: é alemão" P: ((incompreensível)) parece parece (+) tem parte alemão (+) tem parte em inglês (+) o roll eu estou pegando só as palavras em inglês pra ensinar pra vocês (+) roll é aquele pão redondo de cachorro quente ou de hambúrguer é roll (+) R O L L (+) vocês estão vendo aqui embaixo Alu: uh-huh P: with sauer (++) então isso aqui parece alemão (+) não sei (+) cup of imported imported beer (++) a lá (+) né" (+) glass of red or white wine (+) então tem tem vinho tinto tem branco (+) soda (+) soda pode ser (++) refrigerante (+) ou pode ser um tipo de um de uma água com gás sparkling water that put in a in a alcoholic drink (+) é colocado no uísque por exemplo (++) isso é soda (+) sabe aquela	P retoma o papel de falante principal ao se referir a outra palavra, negocia significados em português P coloca o livro sobre a sua mesa P continua negociação com todos os alunos		
0:48:20	Ale: é tipo uma P: tem uma garrafinha preta com um rótulo preto ((incompreensível)) Malu: é (+) schwepps P: da schwepps (++) que você adiciona no no na bebida alcoólica (+) também pode ser soda em inglês Ale: pode ser limonada ou então" P: não Ale: não (+) soda limonada que eu digo é o tipo de refrigerante (+) soda tipo sprite assim P: ah sim (+) pode ser um um refrigerante sim (+) soda (+) soda tem várias (+) dependendo do país tem várias traduções (+) duas delas são essas (+) ou ou seria aquela que		Ale questiona	

0:49:00	você adiciona na bebida alcoólica ou pode ser um sinônimo de refrigerante Malu: mas não o refrigerante que a gente tem aqui não que a gente chama ((incompreensível)) P: qualquer um é qualquer um Ale: guaraná qualquer um" P: sprite (+) guaraná (+) qualquer refrigerante pode ser (+) ou soft drink (+) ou eles falam soft drink (+) ó Angelo's pizza então ta aqui ó (+) pizza pizza for fast food (++) take out and delivery (+) não tem umas pizzas delivery aqui (+) escrito delivery vocês já viram"(+) cês viram Ale: já P: ali na marginal (+) tá delivery (+++) tá escrito Malu: Cascata" P: tem a cascata que é delivery (+) é fast food a Cascata e tem outra ali na marginal que ta escrito assim delivery ou é ou é deliver (+) alguma coisa assim que tá escrito você já viu Pe (+) na marginal" Pe: não é a Mama Mia" Malu: é a Cascata P: oi Pe: Mama Mia P: não é lá na marginal lá da Washington Luis Malu: é a Cascata também P: tem não (+) é a Cascata" Malu: tem a Cascata também Ma: é na Murchid (+) não é" P: mas só que é perto do trator Rio Preto lá Malu: é perto do do (++) de onde" P: não é a Cascata (+) eu sei onde é a Cascata (+) Cascata também é uma Ale: eu acho que é a Mama P: é uma bem pequenininha perto daquele negócio de trator lá (+) perto da minha casa (+) perto daquele negócio de trator lá Ale: perto do Augustus lanches ali não é (+) pra cima daquele Augustus lanches ali não é"	P segura o livro na altura do rosto e recupera o turno como falante principal P coloca o livro sobre as pernas e faz outras perguntas para os alunos P questiona Pe	Alunos silenciam Ale responde Malu responde Pe responde	II-A I-A I-B
0:50:10	P: é é ali (+) é a Mama Mia"(+) aquele delivery ali" Ale: é a Mama Mia Eli: o que que é delivery" P: então (+) por isso que eu to falando (+) o que é delivery" Ale: entrega P: entrega (+) fast food (+) take away Ale: e take out" (+) esse take out P: levar embora (+) take out Ale: ah tá P: aí pode ser take out take away delivery Ale: vai e pega né"	P pede que os outros alunos expliquem	Eli questiona Ale responde Ale questiona	IV-A I-A IV-A
0:50:20	P: é (+) aí depois tem aí tem um negócio ali (+) que que é (+) é é Plum Blossom (+) é	P segura o livro na altura do rosto		II

0:51:40 0:52:10	chinês chinês japonês não sei não sei ler (+) ah (+) então tá assim all brands of soda and tropical juices (+) tá vendo” chili com carne (+) delicious mixtures (+) ta ta ta (+) então é chili chili aqui já é (+) ali em cima já é (+) como é que fala mexicano né” (+) porque tem chili ali Ale: all brands” P: todas as marcas (++) all brands (+) delicious mixtures (+) tá vendo” (+) beans and beef with spicy (+) porque o chili con carne eu expliquei pra vocês” (++) é aquela comida (++) mexicana (+) que até na Inglaterra se vende em saquinho (+) tem feijão (+) tem carne e é bem apimentado (+) feijão feijão é feijão com carne (++) chili con carne (+) con carne (+) la eles falam con carne (+) então ó então olha ali em cima é brasileiro (+) Brazilian restaurant” (++) lá em São Paulo não tem assim aquelas portinhas com cheiro de carne que fica horas lá” Ale: churrasco de grego P: ah é” (++) it’s a greek barbecue” ((riem – incompreensível)) Malu: churrasco de que” P: churrasco de grego (++) que ela tá falando Ale: é aquela carne que fica rodando o dia inteiro lá P: o dia inteiro com as moscas em cima Ale: poluição ((ri)) P: poluição Ale: vai ver que acabou por isso P: mas vocês viram que passou até passou até no no globo repórter (+) aquele passou até passou até no no globo repórter (+) aquele pessoal que come na rua em São Paulo” (+) fica essas comidas expostas ai você vai ver nossa (++) vocês viram” ((incompreensível)) é os carros vão passando e eles vão comendo (+) deus (+) que mais (+) aí tem aqui ó (+) ta vendo (+) tem umas coisas aqui embaixo aqui ó (+) bagel express especial (+) free chock’s coffee (+) ta ta ta Ale: aonde” P: no último ali ó (+) on the right (+) aí tá escrito tuna (+) que que é tuna cês lembram tuna (+) tuna fish” Malu: é peixe né” P: tuna fish (+) aquelas latinhas que a gente compra (+) tuna fish” Fla: tipo P: atum (+) atum (++) então ó tuna salad (+) eles adoram atum (+) mas como eles comem atum gente na Inglaterra é impressionante (++) tuna salad chicken salad egg (+) salad fried egg bagel burger (+) então tudo que é cheeseburger burger é fast food né” Ale: que que é bagel” P: é o tipo do do Ale: ah ta P: do restaurante (+) ta (+) então vocês vão fazer assim agora ó (+) tá vendo o exemplo aqui ó (+) I like (+) então vocês vão fazer assim pro colega ó (+) I like McDonald’s a lot (+) por exemplo (++) ou então I like põe um nome de um restaurante que vocês não precisa ser um um fast food de Rio Preto não tá pode ser qualquer restaurante (+) I like ah (+) sei lá vocês que sabem (+) sei que lá a lot	P coloca o livro sobre as pernas e lança pergunta a todos os alunos P faz comentários P segura o livro na altura do rosto P faz pergunta a todos os alunos P faz breve comentário sobre a cultura britânica P começa a dar instruções para o exercício P pede que alunos	Ale responde Alunos riem Ale faz novos comentários Alunos começam a conversar paralelamente Alunos continuam conversando Malu respnde Ale questiona Alguns alunos continuam conversando	Instrução para atividade em pares	I-A II I-A IV-A II
-------------------------------	--	---	---	--	---



	Malu: Lola Alun: Lola P: Lola a lot (++) aí depois o outro fala assim (+) I don't know that restaurant se ele não sabe e ele vai falar que ele não sabe que restaurante é esse (+) ou vocês vão fazer Ale: comentários P: comentários (+) como é o serviço desse restaurante" (+) the service is quick good awful (+) tudo isso é adjetivo (+) isso é uma conversa informal tá" (+) não é pra perguntar nada (+) é pra fazer é pra fazer (+) comentários na afirmativa (+) tá" (+) a comida ó (+) the food is fresh expensive (+) eu gosto mas (+++) então vai ((os alunos iniciam as interações em pares))		Malu contribui		
0:54:00	Interação entre Fla e Fa: Fla: I like Lola a lot Fa: I don't know that restaurant Fla: the service is good (+) is cheap ((incompreensível)) P: por exemplo (+) I like (+) a lot ah (++) I don't know that restaurant (+) aí cê pode falar assim (+) I like ((incompreensível)) entendeu" Fla: tá P: então não é pra copiar (++) é pra inventar' Fla: ah tá ((incompreensível)) I like Lola a lot Fa: I don't know that restaurant Fla: the service is good (++) the food is cheap and my son likes (++) ah (10 segundos) Japanese food (+) but I don't like (++) entendeu" (+) por exemplo (+) ((incompreensível)) oh (+) it's good' P: então o que vocês estão fazendo é (+) você não vai dar continuidade no diálogo (+) você faz um comentário sobre um restaurante e ela faz outro (+) por exemplo você fala assim I like não sei o que a lot (+) aí você fala assim se ele conhece você pode falar assim (+) so di I (+) eu também gosto (+) ou então você fala de outro (+) I like ta ta ta because the service is good	P elvanta-se de sua mesa e caminha em direção a um par de alunos P se aproxima de Fa e Fla P interfere na conversa percebendo que as alunas estavam usando um modelo do livro P aproxima-se de outro par e percebe que estão também seguindo o modelo do livro	Alunos iniciam interação	Interação em pares	III-A
0:56:15	Ane: a gente estava alternando P: ta (+++) ó gente (+) deixa eu contar mais uma coisa que eu acho (+) não é pra vocês falarem (+) eu acho que eu não expliquei direito isso (+) não é pra vocês falarem na sequência (+) por exemplo (+) um fala assim (+) I like ta ta ta a lot (+) se o outro conhece aquele restaurante ele pode até falar assim (+) so do I' Malu: ah é so do I P: né"(+) tem que improvisar' (+) aí (+) é: ele pode também falar uma frase assim (+) I like (+) ah China in Box a lot because the service is quick (+) explicar o porque que ele gosta do restaurante Eli: que que é quick mesmo" P: o serviço é rápido (+) the service is quick (+) ou então and the food is cheap (++) ele faz uma frase grande (+) aí o outro fala de outro restaurante (+) and I like McDonald's because the food is fresh (++) the food is fresh and the service is (+) is good (+) my my son	P caminha até a lousa e toma o turno de falante principal, em português e voz muito alta P responde rapidamente e retoma a explicação do exercício	Alunos silenciam	Instrução para a atividade	II-A IV-A

0:57:10	(+) se você tem um filho ou uma filha você também pode fazer um comentário (+) my son also likes (+) entenderam" (+) são comentários Ale: é só uma frase P: é só uma frase pra ver o que sai (+) vamos no improviso mesmo (+) pra ver o que é que sai	P caminha em direção a um par de alunos	Alunos reiniciam as conversas	Interação entre pares	III-A
	Interação entre Fla e Fa Fla: então vamos conversar direito (++) Fa: I don't like McDonald's Fla: I like McDonald's (++) but is (+) in (+) no (++) expensive (+) but (+) the service Fa: there isn't a fresh food Fla: so (+) so do you go in a Japanese food" Fa: yes (+) I prefer Fla: because the (+) the foods are very trash Fa: are very trash or Fla: or (+) or awful Fa: but expensive (++) too Fla: vai lá comer os peixinhos do aquário"((riem)) I like Fa: pega daí mesmo Fla: Brazilian food (+) a lot Fa: me too Fla: ah (+) the service is not so fast (++) as an Italian food or Japanese food (+) but is very cheap (++) Fa: and very delicious Fla: my my daughter (+) and my son (+++) like (++) too (+) but my husband don't like Brazilian food Fa: I agree (++) but (++) Japanese food (+++) ((riem)) o ((incompreensível)) é japonês (+) vai fazer comida de japones pra ele Fla: I prefer Chinese food (+) I don't like Japanese food' Fa: I like Chinese but (++) ah (10 segundos) but it's very (++) spicy Fla: spicy" Fa: yes (+++) spicy Fla: na realidade né (+) I like everything because I'm fat and I like to eat a lot ((riem)) Fa: and a (+) and a Germany food" Fla: I (+++) I don't know Fa: just the beer Fla: oh I like beer from (++) Germany (10 segundos) and I like beer from Belém ((encerram)) 20 seg.	P caminha para a frente da sala de aula e elogia todos em portgues	Fa e Fla encerram a interação e permanecem em silêncio observando os outros pares	Fim da interação em pares	II-A
1:01:30	P: very good (++) I liked what you did' (+++) então vamos embora (+) unidade dez (+) unit ten (+++) ó (+) eu tenho música pra dar pra vocês ((incompreensível)) let's talk about clothes Ma: about o quê" P: clothes clothes	P apaga a lousa e escreve novas informações			

1:03:00	Ma: ah tá P: let's talk about clothes in unit ten (+) ó (+) eu pulei esse último exercício aqui porque ele é tonto (+) como é que eu vou saber (+) que mês como é que eu vou saber quando é que é o inverno lá em pequê gente" (+) não dá (+) esse é besta (+) vamos pular (++) ok" (5 seg.) clothes (+) ó listen (+) clothes for work and play ó clothes for clothes clothes ((tentando chamar a atenção dos alunos – ela estava atrás da mesa)) ah (+++) let me (+) let me (++) ok let me show you some pictures of clothes and then we can make a list of (++) some clothes ok" (+) so if you have a look at the pictures (+) let's try to identify the pieces of clothing people are wearing (+) a: we are gonna use the verb (+) wear (+) que é usar vestir (+) só que como vocês ainda não aprenderam o presente contínuo nós vamos usar o presente simples pra (+) usar vestir (+) wear (+) tem a mesma pronúncia disso aqui ((escreve where na lousa)) tá (+) tem a mesma pronúncia não quer dizer que é a mesma coisa (+) wear wear é vestir usar (+) não é use não hein" (+) use você use qualquer outra coisa (+) um objeto sei lá (+) você wear (+) clothes and accessories (++) ok" (+) ó (+) então vamos ver aqui (+) the girl wears (+) a dress (+) the girl wears a dress (+) ok" (+) and the woman wears'		Alunos silenciam e abrem os cadernos	Apresentação de nova lição	
0:04:30	Fla: T-shirt P: é uma camisa só (+) não é" (++) uma camisa só Alun: shirt P: é shirt (+) shirt (+) shirt and she wears (+) ó Ale: trousers P: trousers Ale: então A né" (+) é um par né" P: não é plural aqui né" (+) é aquela história (+) cintura pra baixo é tudo plural (+) cintura pra cima é singular com exceção do olho ((riem)) é pra fazer uma regra aí ta (+++) e da orelha né que eu compro um par de brincos eu compro brinco apesar de que brinco aí pode ter singular (++) é mais ou menos pra pensar nisso porque depois na substituições pelos pronomes né" (+) ok so the the woman wears a shirt trousers and" Alun: shoes P: ela tá usando outra coisa (+) ó Fla: a bota é P: boots Alun: boots P: boots (+) okey-dokey (+) let me show you another picture (+) ó (+) this woman wears isso aqui é uma blusa que homem pode usar" Alun: no P: vocês tão vendo que não ((riem)) vocês gostaram né" (++) é uma blusa que homem não pode usar então a gente chama isso de (++) blouse (+++) é blu é feminino só ta (+) blouse (+) ok she wears a blouse and ok (+) what if I'm going to write to to to mention the color" (++) a pink Alun: pink P: eu ponho o adjetivo cor não é adjetivo" (+) então eu falo (+) she wears a pink blouse and white" Alun: trousers	P pede a participação dos alunos de forma verbalizada Seqüência (PIC – ARA) P explica uso de artigos P escreve na lousa conforme mostra figuras de roupas e apresenta a pronúncia	Fla responde Alunos sorriem Alunos repetem a professora e copiam da lousa	I-A II I-A	

1:09:00	P: trousers (++) trousers (+++) ok" (++) he wears a T-shirt Alun: T-shirt P: T (++) shirt (+) what's the di (+) what's the difference between shirt and T-shirt" Ane: um é camisa e o outro é camiseta P: é (++) a polo shirt Malu: é camiseta" (++) T-shirt" P: é Kle: qual que é a camiseta" Eli: T-shirt P: she wears Alun: skirt P: skirt (+++) she wears a skirt a (+) blouse (++) meia calça (++) tights (++) inglês americano acho que é panty hose alguma coisa assim (+) panty hose (+) tights in British English (+) soutien (+) tem soutien debaixo dela aqui (++) under under the blouse (+) it's a" (+) bra Alun: o que que é isso" P: bra (+) bra (+) do you wear bra" Fim da fita IV - Continuação na fita V P: top ok' (+) top (+) and" (+) ó que fashion Alun: shorts P: shorts (+) plural (++) shorts and boots (+) ok' Alun: que é isso" P: é meia é meia Alun: como é meia" P: deixa eu ver se tem mais alguma coisa (++) aqui ó (+) é que tá faltando uma parte (+) tá faltando uma parte se ele tivesse um casaco aqui seria o que esse conjunto" Alun: terno P: terno (+) então" Alun: suit P: suit Alun: suit P: não confundir suit (+) sweet (+) and sweat Alun: humm P: já confundiram né" Alun: já P: é assim ó (+) suit (+) sweet (+) e sweat que tem uma roupa que tem uma coisa aqui então ó deixa aqui um minutinho (+) já já eu volto ali (+) ó então (+) a suit (++) ok' (+) but the other part of the suit is a a" (+) ó (+) eu não sei se vocês vão saber escrever depois (+) for example (+) Adri is wearing" (+++) it is the other part of the suit in fact (+) anyway (+) depois a gente a gente come back lá no (+) ó vamos ver (+) aqui ó this this thing in here Malu: blaser	P tenta diferenciar ingles americano de inglês britânico P continua pedindo participação dos alunos P não responde – parece estar preocupada com a variedade de vocabulário P escreve na lousa Mudança de código – inglês	Alunos participam entusiasmadamente Alunos questionam Alunos demonstram-se confusos	
---------	---	---	--	--

P: no (+) it' a coat Malu: a coat is casaco" P: blaser is Portuguese (+) I don' know if it's in English (+) in English is blaser Malu: coat que que é (+) é casaco" P: é (+) coat (+) coat (++) can you see this boy" can you see what he's wearing" (+++) what he wears ((incompreensível)) Alun: bermudão (+) macacão P: macacão (+) macacão (+) macacão Lu: big monkey P: dungarees (++) dungarees (+) macacão (+++) dungarees Ma: e bermuda" P: bermuda é long shorts Ma: long shorts P: long shorts (++) tem que por long aí (+) long shorts (+) ok (+) what else (++) I don't have extra pictures (+) meia alguém falou né" Alun: é P: so (+) socks (+) socks (++) shoes (+) né vocês já viram (+) shoes Alun: shoes P: que mais what else (++) que que tá faltando (+) a então and this (+) it's not a coat (+) a coat is supposed to be more sophisticated than this one Alun: jacket P: jacket (++) jacket (+) jacket is smaller and more informal (+++) jacket (+) né" (+) falta alguma coisa" Alun: calcinha P: calcinha Ale: é underwear" P: então é (+) na Inglaterra é (+) eu sei que tem diferença na Inglaterra e nos Estados Unidos (+) na Inglaterra é (+) panties (+) por isso que dá confusão com pants né" (+) as vezes na pronúncia (++) cuecas vocês querem saber (++) na Inglaterra na Inglaterra é briefs Malu: na Inglaterra é briefs (+) e lá nos Estados Unidos" P: então (+) preciso olhar no dicionário (+) vocês sabe Pe (+) nos Estados Unidos" Pe: eu acho que é shorts P: shorts" pra cueca" (++) e calcinha" Pe: pode ser panties também P: também panties (++) então nos Estados Unidos a Pe tá falando ó (++) panties pra calcinhas e shorts (+) é mesmo (+) e shorts pra cueca (+) na Inglaterra eles falam briefs (5 seg.) what else" (15 seg.) a: e calça jeans" Alun: jeans P: é jeans só (+) a outra trousers é pra não jeans (+) ó (+) this is British English pants (+) American English (+) ok" (5 seg.) a blusa de lã (+++) sweater (+) or jumper (++) sweater or jumper Fla: o que" P: blusa de frio (++) abrigo (+) o que é abrigo (+++) track	P tenta negociar sem traduzir Mostra outras figuras P escreve na lousa P lembra-se de uma questão colocada anteriormente P diferencia inglês britânico do americano P questiona Pe Continua escrevendo na lousa	Malu parece pedir a tradução Alunos riem Ma questiona Alunos continuam copiando Alunos querem saber nomes das roupas intimas		
--	--	--	--	--

1:16:00	Fla: que que é P: ah” Fla: que que é isso sweatshirt” P: então isso aí também (++) deixa eu colocar o abrigo aqui (+) deixa eu colocar esse então (++) sweat (++) deixa eu colocar esse então (++) sweat (++) esse aqui é pra falar né (++) sweatshirt (+) é aquela malha deixa eu ver se alguém tem uma sweatshirt (++) é isso aqui (++) assim é um moleton (++) né” (+) só a blusa Ed: é tudo junto escreve” P: é uma sweatshirt (+) sweat quer dizer suar (+) porque quando inventaram a sweatshirt era pra você fazer cooper (++) é uma camisa de suar (++) fazer cooper a sweatshirt (+) é aquela é aquela parte de cima de abrigo (+) o abrigo é tracksuit (+) é um terno pra track pra andar na track (+) na trilha de corrida então tem tracksuit (+) sweatshirt (+) por isso que eu falei que é pra não confundir (+) então você tem repeat (+) a: let’s repeat all of them (+) vai (+) suit Alun: suit P: sweet Al: sweet P: sweat Alun: sweat P: então (+) terno (+) doce e suar (+) nada a ver né” então cuidado com as pronúncias ta” (+) ó (++) repeat sweatshirt Alun: sweatshirt P: tracksuit Alun: tracksuit P: dress Alun: dress P: shirt Alun: shirt P: trousers Alun: trousers P: pants Alun: pants P: boots Alun: boots P: blouse Alun: blouse P: T-shirt Alun: T-shirt P: skirt Alun: skirt P: tights Alun: tights P: bra Alun: bra	P centraliza interação para explicar as três palavras e vai para lousa		II-A
	P convida alunos a repetirem – conforme aponta as palavras na lousa, pronuncia e espera que alunos repitam	Alunos repetem em coro, uns olhando para a lousa e outros para o caderno	Repetição de vocabulário	I-C

1:17:20 1:18:20	P: sweater Alun: sweater P: jumper Alun: jumper P: top Alun: top P: shorts Alun: shorts P: aí tem o adjetivo short que é sem S né” (+) então suit Alun: suit P: coat Alun: coat P: dungarees Alun: dungarees P: socks Alun: socks P: shoes Alun: shoes P: jacket Alun: jacket P: panties Alun: panties P: briefs Alun: briefs P: or shorts Alun: or shorts P: jeans Alun: jeans P: ok Ale: evening dress” P: evening dress (+) vai (+) tá escrito aí né” (+) que que cês acham” Ale: noite né” P: é bonitão então pra sair a noite (++) evening dress (+) que que quer dizer isso aqui ó (5 seg.) night dress” Fla: deve ser de gala P: ó evening dress é pra que” Alun: pra noite P: pra sair (+) e night dress” Alun: pra dormir P: então é a (++) camisola (++) night dress (++) night dress (++) ok” (++) então olha (+) então vamos iniciar (+) let’s start the lesson (+++) at nine o’clock I’ll stop for a break (+) ok” (+) ó work and clothes (+) então a gente vai falar aqui we are going to talk about clothes for work and clothes for ã: (+) enjoyment (+) clothes to go out in the evenings (+) to wear on Saturdays (+) então ó what do people wear for work” (+) então vamos ver aqui	P sinaliza fim da repetição, colocando o giz no suporte e caminha para a sua mesa P responde e escreve na lousa P faz nova pergunta P coloca o giz no suporte e caminha até a sua mesa novamente – bate palmas e	Ale questiona Alunos guardam os cadernos e abrem os livros	Fim da repetição Prepara- ção para atividade	IV-A I-A II
-------------------------------	---	--	--	--	----------------------------------

	match the four people with their words (+) então vocês estão vendo quatro pessoas (+) então tem lá (+) Pierre (+) twenty-two years old (+) is a photographer (+) number two (+) Monica (+) thirty-nine (+) is a university teacher (+) Angela (+) twenty-four (+) works for an international company ó (+) veja a preposição aí (+) work for (+) ela trabalha para né” (+) Mark (+) forty-two (+) is director of a German computer business ok’(+) let’s try to match the people with their works (+) ó (+) I often I have to explain the adverbs of frequency (+) in a minute or two I’ll do that (+) ãh we use the adverbs of frequency as the word says to say how frequently we do things (+) for example (+) how frequently we wear jeans for work suppose (++) and if you say I always wear jeans for work for school (+) eu sempre uso jeans (++) então tem as porcentagens aí (+) I sometimes wear jeans (+) I often wear jeans (+) I never wear jeans (++) do you understand” (++) então é a frequência com que eu visto que eu uso tais e tais roupas por isso que a gente vai usar o advérbio de frequência nesta parte (+) what’s the position of the adverbs of frequency do you think” (+) I sometimes wear jeans for school (++) I never wear a jacket (++) qual que é a posição do advérbio aí” (++) porque a gente tem que saber onde é que a gente encaixa o advérbio na frase Alun: humm	pega seu livro, a seguir, senta-se sobre a mesa. Lê as instruções do livro P chama a atenção para as preposições P coloca o livro sobre as pernas e explica os advérbios de frequência, dá exemplos e chama atenção dos alunos para a sua colocação na frase			
1:21:00	P: é antes do verbo principal tá (+) a gente fala (+) I often (+) eu posso usar pra outras atividades (+) eu sempre vou ao cinema I always go to the cinema (+) ou I never go to the cinema (+) I sometimes go to the cinema (+) I usually go to the cinema (+) ok I’ll put the adverbs in a minute (++) before we go to the break (+) ok (+) let’s just have a look here (++) I often wear a skirt (+) a pullover (+) pullover is the same as sweater (+) tá” (+) a pullover and flat shoes (+) quem tá falando isso” Malu: a Monica (+) one P: yes (+) Monica Ma: Monica” P: não pera aí (+) flat shoes (+) é a Mônica flat shoes (+) ó (++) deixa eu colocar aqui um negócio (+) a gente tem esses sapatos aqui ó (++) ó flat shoes (+) shoes (+) então tem flat (+) que é o sapato” Ma: alto P: não (+) baixíssimo Ma: ah (+) baixo” P: flat plano (+) tem ó (+) high (+) heeled shoes (+) sapato de” (+) salto alto Alun: salto alto	P segura o livro em frente o rosto e lê a legenda da figura. Pergunta para a sala como um todo Sequência (PIC – ARA) P escreve pullover na lousa P coloca o livro sobre a mesa	Alunos olham para os livros Malu responde Alunos estão em silêncio	Prática do que foi apresentado	I-A
1:21:30	P: high-heeled shoes (+) e tem o (+) tem um sapato que a gente fala (+) pump shoe (+) saltinho (+) então ó (+) flat shoes (+) sem salto (+) que que é sem salto”(+) é baixo (+) pump shoes” (+) é um saltinho (+) high-heeled shoes é um salto alto (+) daí a gente tem (+) platform shoes (++) né” (++) por exemplo (+) então esse são os tipos de sapato Ale: pump shoes é mais com salto” P: é (+) saltinho (+) o outro é saltão (+) high-heeled (+) ok” (+) então (+) I often wear (+) I frequently wear a skirt a pullover and flat shoes (+) Monica (++) ok (+) I always wear a suit a white shirt and tie Alun: Mark P: Mark (+) what is tie” (+) nós não pusemos tie ali na nossa listinha né” (+) tie (++)	P pega o livro e caminha até a lousa P responde a Ale e segura o livro na altura do rosto. Lança pergunta para todos	Ale questiona Alunos respondem em coro		II-A
				I-A	



1:23:40	tie is something that Brazilian men hate wearing ((riem)) (++) isn't it true" (++) tie is something ridiculous for Brazilian (++) men sometimes most of them don't like wearing tie (++) do you like wearing a tie Lu" (++) do you like wearing tie" Lu: o que que é isso" P: gravata Lu: no P: no way (+++) nothing to do with you (+) ok (+) então ó (+) I always wear a suit a white shirt and tie (+) é o" Alun: Mark P: Mark que está falando (+) Ale (+) can you read the next one please" Ale: I usually wear jeans, a shirt and a jacket (+) I never wear a tie P: who" Ale: Pierre P: Pierre Ale: despojado né" P: yeah (++) Fla can you read the other one" Fla: é (+) só uma pergunta P: pode fazer Fla: esse daqui é suit que lê né" P: é Fla: tá (++) I always wear a suit (+) a white blouse and a high-heeled shoes P: sem a né" (+) and high-heeled shoes Fla: high-heeled shoes	P levanta nova questão sobre vocabulário P escreve na lousa e depois senta-se sobre a mesa novamente P ratifica Lu para uma questão pessoal P segura o livro novamente na altura do rosto e ratifica Ale para responder sua pergunta seqüência (PIC – ARA)	Alunos riem Lu responde negativamente, conforme a expectativa da P	I-D I-A I-D
1:24:50	Eli: pode falar suit também só pra (+) só pra casaco" P: não (+) aí só o casaco é coat Eli: é que tem aqui P: quem tá falando isso" Eli: a Angela P: Angela (+) existe um terno feminino e um terno masculino (+) tá" (+) um terno feminino é um casaco e uma saia (+) é um terno também		Eli questiona	IV-A
1:25:00	Ale: ou um casaco e uma calça também P: pode ser também um casaco e uma calça (+) um terno (++) a white blouse (+) é século passado não podia usar né" (+) milênios (+) and high-heeled shoes ok" (+) então ó (+) at the weekend (+++) agora tenho que colocar os advérbios ((incompreensível)) eu só vou por os advérbios e a gente faz um intervalo (+) ó ((apaga a lousa)) ó aqui ((escreve na lousa e alunos copiam))	P faz brincadeira sobre o tipo de roupa e ri sozinha. Segura o livro na altura do rosto e muda para uma expressão facial mais séria Vai até a lousa escrever as regras de uso dos advérbios	Alunos copiam regras da lousa Alunos abrem os cadernos e copiam em silêncio	II-B
1:28:30	P: ó let me explain (10 seg.) a porcentagem não é a ferro e fogo (+) é só pra vocês			

1:29:50	terem uma idéia dos advérbios Ale: como é que é uma vez ao dia (+) como que fala isso em inglês ((incompreensível)) de um a três dia da semana” P: from one to three days a week (+) from one to three days a week Ale: como que é faltam três dias” P: faltam três dias” Ale: é	P pede para iniciar as explicações, mas toma água e espera que os alunos terminem de copiar	Alunos alegam que ainda estão copiando		
1:30:00	P: there are three days left (15 seg.) ó (+) aqui tem a hundred percent é always (+) é uma coisa que eu faço todo dia né” (+) então (+) eighty percent to ninety-nine percent usually Alun: usually P: usually (+) não usually (+) ju (+) repeat ó always Alun: always P: usually Alun: usually P: often Alun: often P: esse T não existe não existe na pronuncia often Alun: often P: sometimes Alun: sometimes P: never Alun: never	P caminha até a lousa e, falando em inglês aumenta o tom de voz e olha para todos os alunos para explicar P pede que alunos repitam com foco na pronuncia	Alunos olham para professora Alunos repetem o vocabulário	Explicação de regras gramaticais	II-A I-C
1:30:20	P: então o o always everyday (+) usually five a six days a week (+) about fifty percent seventy-nine percent often (+) four or five days a week (+) as atividades ou ou no caso aqui a gente vai falar de roupa né” (+) one percent to forty-nine percent sometimes (+) one to three days a week (+) and zero percent never because you never wear something (+) então a posição do advérbio sempre antes do verbo principal (+) mas na oralidade eu posso usar o advérbio de frequência ou sempre antes do sujeito ou no fim da frase (+) eu posso falar assim (+) bom esse é o inglês padrão (+) I sometimes wear jeans for work (+) sometimes (+) I wear jeans for work (+) I wear jeans for work sometimes Ale: pode” P: pode (+) na oralidade então eu posso fazer isso (+) sometimes aqui (+) e aqui (+) todos eles de frequência (+) mas o padrão no escrito é sempre aqui antes do verbo (+) Peter never wears (+) ó eu continuo usando o presente simples (+) vocês não vão esquecer tá (+) não é porque eu introduzi o advérbio que eu deixo de usar o S de terceira pessoa (++) Peter never wears a tie (+) tá” (+) so let’s have a break now and after the break we’re gonna practice and describe (+) what you what you wear today (+) ok” ((alunos saem para intervalo)) tem um monte de exercício oral pra fazer ((P murmura))	P ratifica alunos como ouvintes e explica as regras	Alunos silenciam		II-A
1:31:30		Mudança de código.			
1:47:40	Fla: você pediu o xerox”	P caminha até a mesa e faz algumas anotações	Alunos saem para o intervalo Ale vai embora Alguns alunos aproximam-se para conversar com P	Intervalo Conversa livre	III-B

1:48:00	Ane: pedi Fla: você pegou" Ane: não (+) tá pronto" Fla: é eu vi que tava faltando alguém Ane: é que eu estava faltando (7 seg.) quanto que deu" Fla: um e vinte Ane: você tem trocado" Fla: shh (+) eu acho que eu não vou ter (++) cê quer deixar (+) cê me paga na aula que vem Ane: acho que ele tem dez centavos (+) eu tenho dez centavos Fla: cê me paga a aula que vem Ane: pega (+) se ele não tiver depois eu te dou dez centavos tá bom" ((incompreensível)) ai gente é tudo em inglês" ((riem)) nossa vou ter que pegar um dicionário (10 seg.) ó (+) Fla Fla: obrigada		Alunos retornam à sala e continuam conversando informalmente Alunos conversam sobre livro para-didático		
1:54:40	P: vamo lá ((incompreensível)) então vai (++) ó (+) vocês vão falar (+) two (+) at the weekend Alun: ah" P: vamo vamo fazer uma parte vamo ((olha para o relógio)) vamo lá (+) vocês vão fazer uma parte aqui ó (+++) é (+) we have to to look at these clothes and think (+) ó ah Pierre Mônica Ângela and Mark don't work at the weekend (+) what do you think they wear (+) talk to another learner and then write lists (+) let's talk together (+) what do you think these four people wear at the weekend" (+) o que que é que vocês acham que eles usam então ó (+) for example T-shirt shoes Pierre (+) let's talk about Pierre (+) what do you think he wears at the weekend" Alun: Pierre" Fla: T-shirt (+) shoes P: T a T-shirt" Ma: sandals" P: sandals (+) ah eu não falei o sandals (+) sandals é é (+) é chinelo aquele aberto assim (+) né ou é esse esse aqui de couro no caso (+) sabe aquele que estrangeiro adora (+) eles gostam disso (+) então é sandals ta" (+) é mais pra chinelo assim (++) sandals ok" (+) so you think Pierre wears T-shirt (+) sandals" Alun: shirts (+) shoes (+) shorts P: shorts" Alun: cap P: and a cap (+) cap é o (+) o boné (+) cap (+) what about Monica" (+++) Monica" Fla: skirt P: a skirt (+) ah" Alun: and a blouse P: a blouse (+) ok (+) and ã: flat shoes the same (++) tá faltando tênis na lousa né" ((vai para a lousa)) tênis nos Estados Unidos (++) sneakers (+++) no Britânico (+) trainers	P é solicitada pelo grupo de alunos Ca, Kle, Eli e Lu para ajuda-los com uma letra de música P caminha até a sua mesa, bate palmas e pega o livro. Senta-se sobre a mesa e levanta o livro na altura do rosto P lê instruções do livro P coloca o livro sobre o colo e olha para os alunos perguntando o que o livro propõe. P refaz a pergunta Seqüência (PIC – ARA)	Demais alunos permanecem em silêncio Alunos abrem os seus livros Alunos parecem não entender as instruções Alunos não respondem Alunos se voluntariam para responder	Reinício das atividades Preparação para atividade Prática do que foi explicado antes	IV-B II I-A

1:58:20	(++) tênis tá (++) sneakers (+) trainers Fla: teinis ((ri)) P: ah" Fla: eu fui escrever tênis coloque teinis P: tênis (+) sneakers or trainers (++) so do you think Pierre likes wearing trainers for the weekend" Alun: yes P: probably (+) ok (++) ãh (+) Angela (+) what does she wear at the weekend" Alun: dress P: a dress (+) ok (+) an evening dress" Malu: evening dress P: ãh (+) what else" Ane: sandals Fa: se bem que não vai combinar sandália com esse vestido Fla: e sandalinha baixinha" P: é flat shoes (+) é flat shoes Fla: flat shoes P: é tudo é shoes tá" (+) flat shoes (+) and flat shoes (+++) or high-heeled shoes with the evening dress" Alun: é (+) yes P: sounds better" (+) ok (+) and Mark" Fla: jeans P: Mark for the weekend" Alun: trousers trousers P: because he's because fed up he's fed up of wearing a suit for the week that for the weekend he prefers something lighter (+) ok ((todos riem)) can be (++) so he wears jeans Alun: trousers P: or trousers Alun: shirt (+) T-shirt (+) pullover P: pullover (+) ãh" Alun: e shoes P: fine (+) vamos ver se vocês acertaram (+) ó (+) let's listen to the tape (++) ah (+) you're you're gonna listen to the four people talking about what they like wearing for the weekend (+) you don't have a complete version of the dialogue (+) you just have part of the dialogue (++) listen and complete the missing words (+) dialogue (+) we have two cassettes here can you see (+) up and down" Alun: uh-huh P: but they are the same listening (+) I'll play once (+) and if it's necessary if necessary (+) I'll rewind the cassette (+) listen once and complete the missing information (++) vamo lá	P repete a pronuncia varias vezes e lança nova pergunta (mesma seqüência discursiva) P segura o livro em frente ao rosto e permanece assim até o final da resolução do exercício			
1:59:00	tape: unit ten (+) clothes for work and play (+) lesson A (+) work and clothes (+) exercise two (+) one (+) Mark (+) what do you wear at the weekend" ((pausa a fita)) P: do you know that he is an interviewer" (+) he is a person who is asking questions (+) he is interviewing Mark about what he likes wearing at the weekend (+) ok"	Mudança de código – vira a página do livro, levanta-se e mostra e aponta para o seu livro mostrando figuras aos alunos P caminha até o aparelho de som P toca a fita	Alunos viram a página do livro	Prepara- ção para a ativida- de de compre- ensão auditiva	II
				Ativida- de de	I-B

2:03:00	Tape: four (+) what do you wear at the weekend (+) Pierre" (+) shorts and a T-shirt (+) on the beach I sometimes wear a baseball cap and sunglasses ((pausa a fita)) P: shorts and a" Alun: T-shirt P: T-shirt (+) in both you got right Fla: sunglasses ele falou" P: yes (+) on the beach I sometimes wear a baseball cap and (+) sunglasses (+) esse esse bonezinho é é tipo baseball né" (+) baseball (+) baseball is a (+) an important sport Fla: tem algum outro outro nome pra outro tipo de boné" P: cap Fla: só" P: tem a boina (+) mas eu não me lembro agora (+) é do francês se eu não me engano essa palavra eu não sei se vai ter no dicionário (+) eu procuro em casa e trago pra aula que vem Eli: e no outro" P: ah"	P explica e retoma atividade	Fla questiona	Fim da atividade de compreensão auditiva	IV-A
2:03:30	Eli: e no outro" P: sunglasses (+) ok (++) ó deixa eu explicar um negócio aqui pra vocês fazerem esse exercício (5 seg.) olha aqui (++) então tá assim (+) what does (+) Mônica (++) wear (++) at the vocês viram a preposição pra final de semana" (5 seg.) aí tem assim (+) she então vamo lá she wears ((escreve na lousa – 10 seg.)) olha só deixa eu explicar isso aqui que é interessante (+) então é assim (+) eu vou perguntar o que que a pessoa usa (+) what does Mônica wear at the weekend (+) ou então eu vou falar assim what does Monica wear (++) for work (+) quer dizer pro trabalho (+) né observando então eu posso de cada pergunta (+) what does Monica wear at the weekend" (+) what does Mônica wear for work" (+) she wears (+) vai lá e responde normal (+) agora olha o que eu tenho aqui (+) vocês estão percebendo que nessa frase não tem auxiliar" (++) porque será (+) who does wear sandal" (+) who do (+) aí não tem (+) vocês viram" (++) tem sujeito nessa frase" (++) nessa pergunta (++) tem sujeito aqui" Alun: tem P: qual que é o sujeito" Alun: Monica P: Monica (+) beleza então eu tenho auxiliar (+) tem sujeito nessa frase" Alun: não P: por isso que não tem auxiliar (+) ta" (+) toda vez que eu (+) não tenho viu Fla" (++) toda vez que eu não tiver um sujeito na minha interrogativa e eu busco esse sujeito na resposta (+) eu não estou buscando ele" (+) eu falo assim quem gosta de fazer alguma coisa (+) o fulano gosta (+) eu não estou buscando esse sujeito" (++) então guardem isso (+) toda vez que eu buscar um sujeito (+) eu não uso auxiliar na pergunta (+) tem que prestar atenção nisso (+) então who wears sandals at the weekends" (+) então eu posso falar assim (+) por exemplo Monica (+) ó quem que usa chinelos no fim de semana" (+) a Monica usa (+) então eu vou falar assim (+) Monica wears (+) sandals (+) at the weekend (+) vamos desligar gente (+) por favor" ((a respeito do aparelho celular de Ane que está tocando)) ó (++) então que que é isso (+) Mônica wears sandals at the weekend (+) eu preciso falar	P desliga o aparelho de som e caminha até a lousa. Apaga o que esta escrito e explica novas regras de gramática P faz perguntas para os alunos – parece que são somente fáticas, por isso não perde o turno como falante principal P chama a atenção de Fla que estava conversando paralelamente com Fa P escreve na lousa e pede para desligarem o aparelho	Alunos silenciam Alunos respondem em coro Alunas silenciam imediatamente pedindo desculpas Alunos sorriem	Explicação de novas regras de gramática	II-A

2:09:00	tudo isso" (+) who wears sandals at the weekend" (+) Mônica wears sandals (+) não fica muito repetitivo" (+) grande demais" (+) quer dizer ninguém fala assim (+) então ao invés de eu usar (+) olha como o inglês é bom (+) ao invés de eu usar tudo isso aqui (+) eu vou falar assim (+) a Mônica usa (+) qual é o auxiliar implícito que eu vou colocar" Alun: é o does (+) does P: Mônica does (++) pronto (+) já subentende toda a frase (+) porque" (+) eu busquei o sujeito não tem auxiliar na resposta mas o auxiliar substituindo toda a frase da pergunta (5 seg.) ((P fica com medo de um besouro que entra na sala)) ó então (+) who wears sandals at the weekend (+) Mônica does (++) vamos ver se vocês entenderam (+) vai (+) vou fazer oral (+) vou chamar os nomes ((aula para devido ao besouro – Fla pega o besouro com a mão e joga no chão)) P: cê acha' (++) isso (+) isso tadinho (+) ah eu pensei que fosse barata (++) fica aqui fofo (++) tchau (+) vai brincar lá fora ((empurra o bicho para fora com o pé)) se o Gustavo ver isso ele me mata (+) ver eu chutando o bicho (++) eu não matei tá (+) ele sobrevive (+) sobreviveu (++) então ó (+) ó aqui (+) quem vai responder pra mim" (++) quem quer responder essa" (++) eu vou fazer uma pergunta (++) what does Mark wear for work" Fla: for work" P: Lu (+) eu sei que você tá a fim de responder' Lu: eu" P: vai (+) então eu vou fazer perguntas sobre o trabalho e assim você tem que responder tá (++) what does Mark wear for work" (++) o Mark (+) o Mark (+) o Mark (+) eu tô perguntando do Mark olha lá na primeira página (+) setenta e seis (+) what does Mark wear for work" (++) então nós vamos fazer uma terceira pessoa (+) vocês tão entendendo (++) what does Mark wear for work" Lu: Mark wears a suit (+) a White shirt (+) and a tie P: very good (+) ok ok ah (++) Fa" (++) who wears (++) who wears (+) a T-shirt (+) at the weekend" (++) who wears a T-shirt at the weekend" Fa: Pierre does P: Pierre does' (++) entenderam" (++) então eu tô alternando (+) então tá (++) ah (++) Ca (+) agora é você' (+) eu sei que cê tá com vontade de responder ((todos riem)) what does (+) what does Angela wear at the weekend" (++) what does (+) what does Angela wear (+) eu tô na Angela aqui ó (+) é só olhar aqui ó ((P aponta no livro onde Ca pode encontrar a resposta)) what does she wear at the weekend" (+) at discos" Ca: ((ri e parece não saber – olha para o caderno do colega ao lado, que é Eli)) P: a Angela (++) she (++) lê isso (++) que que ela usa (+) what does she wear" (+) at the weekend" (5 segundos) fala Eli Eli: at a disco" P: at a disco (++) fala (++) she (+) fala você Eli: she wears a (++) dress P: ó tá escrito aqui (+) aqui é weekend (+) aqui é work Eli: ah (+) she wears P: she wears' Eli: wears mini-skirt P: and"	celular que está tocando P caminha até o centro da sala em frente a sua mesa P interrompe a explicação devido a um besouro que entrou voando na sala P retorna para o centro da sala e senta-se sobre a mesa P ratifica Lu para responder as perguntas P explica o que ele deve fazer Seqüência (PIC – ARA) Segue nomeando alunos	Alunos riem Alunos olham para os livros Lu demonstra surpresa, parecendo recusa	Prática do que foi explicado I-D
---------	--	---	--	--

2:13:00	Eli: and a bright blouse P: blouse (+) é só pra copiar aí (+) é só falar o que tá ali Eli: eu pensei que era pra inventar P: não gente eu tô falando dos artigos aqui do livro Ca: eu não consegui falar porque ela tava me atrapalhando Eli: mentira (+) você me perguntou P: Ju (+) who wears (+) who wears (+) trainers (+) who wears trainers for work” (+++ que que é trainers” (+) é pra olhar no vocabulário isso (+) trainers (++) trainers ((aponta)) Alun: tênis Ju: Pierre does P: Pierre does (+) very good (+) Pierre does (+) ok (+) vai lá Ami” (+) facinho (+) é pra treinar (+) facinho (+) vamo lá what does Mônica (++) wear (++) at the weekend (+) what does Monica wear at the weekend” Ami: weekend” P: weekend é aqui no no listening Ami: Monica wears (5 seg.) posso falar assim ó (+) Monica (+) wears (+++) skirt” P: mas aonde você tá lendo isso” Ane: é na Monica P: é na Monica (+++) aqui é do trabalho (+) o listening é do final de semana Ami: ah tá (+) aqui em cima’ P: isso Ami: ah P: tão entendendo o que eu tô falando” (+) what does she wear Ami: ah (+) agora entendi P: what does she wear at the weekend” Ami: é (+) eu vou falar então (+) Mônica wears (++) sweatshirt P: isso (+) a sweatshirt ((corrigir a pronúncia dele)) tem que por A antes do sweatshirt (++) vocês não tem aquela caneta assim que faz aquele brilho assim” ((riem)) porque vocês podiam grifar as roupas (+) porque tem uns espaços para vocês completarem mas tem roupa antes do espaço (+) ou depois do espaço né” Ami: Mônica wears jeans P: jeans” Ami: and a (++) sweatshirt P: isso (+) tá bom (+) and a sweatshirt (+) não precisa falar sandals (+) tá” (+) she wears jeans and a sweatshirt tá” (+) she wears jeans and a sweatshirt tá (+) tá escrito ali (+) então vamos ver todas as roupas que tem (+) vocês completaram direitinho” Fla: é na pergunta que eles falam (+) é do you wear a hat (+) ele responde (+) eu não peguei isso P: ela fala (+) no I don’t (++) né (+) Il (+) who wears (+) who wears a long skirt and a jacket for work” (5seg.) a long skirt (+) and a jacket for work” Il: Angela does P: então eu tô eu tô mudando aqui só pra ver se vocês estão com a antena parabólica ligada	P responde	Fla questiona	IV-A
---------	--	------------	---------------	------

2:14:30 2:15:15	Il: Angela P: Angela (+) long skirt saia longa (+) ó vocês estão espertos (+) porque eu tô mudando pra ver se vocês estão espertos ((incompreensível)) meio rápido de mais né" (+) a long skirt or a coat or a jacket ((riem)) vamos dizer assim Il: a coat" P: Angela" Il: does P: does (+) então ó (+) ah (+) who (+) who (+++) who (+) wear (++) deixa eu ver o que que eu vou perguntar aqui ta ra ra (+) who wears (+) who wears (+) who wears flat shoes for work" Alun: flat shoes (+) Angela (+) Monica (+) Angela (+) as duas P: as duas (+) então" Alun: Mônica and P: Mônica and and" Alun: Angela does P: Ângela do (+) não é does Alun: não é does" P: porque does é he she it Mo: a Angela é high (+) high heel P: não (+) mas faz de conta que é flat ((riem)) faz de conta que é flat (+) se você perguntar das duas (+) vocês vão falar assim (+) Monica and Angela do (+) do (+) porque são as duas do (+) uma só é does Alun: ah (+) então fica" P: então (+) entenderam" (+) e se for nenhuma delas (+) nenhuma delas (+) ah (+) nenhuma das duas (+) who wear (+) se eu falar assim (+) who wears a hat for work" (+) nenhum deles (++) none ((escreve na lousa)) Alun: none P: of (+) them (+) do (+++) none of them do (+) ou none of them does (+) póim (+) deu branco (+) pera aí (+) não porque none é none é singular são é singular (+) none of them do none of them does Alun: nenhum deles (+) nenhum deles P: não eu tenho que pensar em inglês (+) pensar em português não vale (+) os advérbios (+) os pronomes indefinidos são todos singulares Alun: aí se tem que pensar none of them do pra concordar com eles P: none of them do or none of them does" Fla: mas vai concordar com o que" P: com none Alun: então é does P: não mas (+) não mas a estrutura toda é assim mesmo (+) none of them do (+) none relativo a todos (+) none of them do (+) nenhum deles Malu: e na verdade P: porque no geral a gente (+) o que que acontece com o pronome indefinido (+) se eu concordasse com o pronome indefinido só (+) eu teria que usar o singular do verbo (+) porque todo pronome indefinido é singular (+) mas aí é a estrutura toda (+) none of them do	P segue nomeando alunos P lança a pergunta para o grupo todo – repete varias vezes P relembra regra de gramática, corrigindo alunos P levanta-se e vai até a lousa P fica em duvida em sua própria explicção P chega a sua conclusão sem ouvir os alunos	Alunos não respondem a principio, mas depois respondem Alguns alunos começam a conversar Alguns alunos tentam ajuda-la	Fim da prática	I-D I-A II-A
-------------------------------	--	--	---	-----------------------	-----------------------------------



2:16:40 2:17:50	Mo: e nobody” P: nobody (+) aí sim (+) e se eu usar nobody que é um pronome (+) ó (++) nenhum ninguém (+) aí eu tenho que falar nobody does (+) porque aí é só o pronome indefinido (+) não tem nem estrutura nada (+) aí é só o pronome indefinido (++) nobody does (+) ninguém usa (+) do you understand” (++++) ó (+) can you (+) então eu improvisei (+) esse aqui a gente não vai fazer porque esse aqui eu já fiz oral com vocês (++) ah vocês vão só se descrever (+) se descrever (+) esse quick check (+) tarefa (+) vamos descrever (+) vamos lá (+) todo mundo aí (+) vocês vão virar pro colega e vão descrever o que é que vocês estão vestindo hoje então vocês vão falar uma frase assim (++) assim ó (+) I wear (+) porque vocês não aprenderam o presente contínuo então o que que ce veste hoje (+) o modelito que vocês vestem hoje (+) então vocês vão falar assim (+) I wear ta ta ta (+) ta ta ta (+) põe a cor antes tá”	P escreve na lousa e depois vai até a mesa e pega o livro Explica o que os alunos vão fazer	Mo questiona Alunos silenciam	Instrução para a próxima atividade de	II
2:17:50	Interação entre Fla e Fa Fla: I wear Fa: I wear a brown clothes ((interrompem porque parecem querer perguntar algo para P)) but I ((incompreensível)) I wear a blouse and trousers (++) ãh a green shirt ((incompreensível)) sandals Fla: well (+) I wear a black T-shirt Fa: vem cá (+) ((chamando a P)) quando você sabe o que que é blouse o que que é uma T-shirt Fla: é (+) uma blouse e uma T-shirt (+) e uma blouse” ((incompreensível)) P: T-shirt” (+) Fla: é P: ((aponta para peças de roupas que os alunos estão vestindo)) Fla: essa que vem com colarinho” P: não (+) qualquer camiseta de malha é T-shirt (++) só blusinha com decoração tal seria blouse Fla: I wear a black T-shirt ãh (10seg.) trousers (++) I wear a trousers (++++) brown P: então (+) então Fla (+) mas antes da trousers não tem A né” Fa: mas é que eu fico pensando assim ah (+) ah (+) entendeu ((incompreensível)) Fla: trousers (+) trousers (++) brown (+) não brown Fa: jeans” Fla: tênis” Fa: fala que você wear socks (++++) white socks Fla: I wear white socks (++) ah era verde né” (+) agora é branca né” ((descrevem a roupa do corpo)) and a white P: a white bra Fla: white bra ((incompreensível – riem)) Fa: and a hat (++++) como fala pêlo em inglês” Fla: pelo (++++) professora (+) como fala pêlo em inglês” pêlo” P: fur (++++) a fur o que” (++) is it a fur cap” a fur cap Fla: não mas na realidade nem sei que que isso (+) que que é isso” ((mostra uma peça	Caminha em direção a um par de alunos P vem imediatamente	Alunos começam a interagir em pares Fa e Fla solicitam a professora	Atividades em pares	III-A

2:21:50	de roupa que está usando)) P: ah então é wool (+) não é pelo (+) ó eu (+) falando que é pelo (+) esse é wool (++) a wool Fla: e aquele outro lá" P: fur (+) F-U-R Fla: I have fur ((incompreensível - riem)) Malu: teacher (+) é trousers" P: trousers Malu: é sempre trousers" P: sempre plural (+) daqui pra baixo (+) ó (+) então eu vou me descrever ó Ane: e se a pessoa tem uma perna só e usa uma calça com uma perna só ((Ami ri)) P: não tem importância (+) tem que ser no plural (+++) ó (+) today I wear a white T-shirt (++) jeans (++) ãh (++) a white T-shirt (+) jeans (++) a brown (+) a brown belt and brown shoes	P explica a origem da calção que vão escutar Toca a fita Reclama da qualidade da gravação mas não interrompe	Fla e Fa encerram a interação Malu e Ane questionam P	Fim das interações em pares	
2:22:20	Ane: a cor vem sempre antes" P: vem antes (+) se for plural eu falo eu falo jeans (+) eu falo brown shoes Malu: sandals" P: sem sem colocar o A antes do plural (+) hein" Ale: sandals" (+) sandals" P: ãh" Malu: sandals" P: não (+) shoes sandal não é sandália (+) é chinelo (++) é que tem aqueles de corinho que estrangeiro gosta" (++) que é (+) aberto assim (+) aquilo lá é sandal (++) mas sandália e chinelo e sapato é tudo shoe (++) tá" Fa: e cinto" P: belt Ane: belt	P caminha para o centro da sala e fala alto em ingles P descreve-se e pede ajuda dos alunos	Todos os alunos silenciam Alunos colaboram Alunos questionam vocabulário	Considerações finais	II-A I-A IV-A
2:23:10	P: é belt (+) B-E-L-T (++) B-E-L-T (+) ó o resto fica pra depois (+) vamos escutar uma música agora Alun: vai (+) vai (+) vamos P: ai não' Ma: ai fia (+) agora já fechou o caderno Ca: ah não' Eli: ah não (+) professora' P: o que" (+) ah não o que" (+) é pra pintar ((incompreensível)) aqui ó um xeroxzinho bonitinho pra vocês pintar	P caminha até a sua mesa e anuncia atividade de fechamento da aula com música	Alunos começam a conversar e guardar o material	Desfecho da aula – Atividade de relaxamento	III-B
2:24:15	Ca: ó ó ta gravando Ane: ó P (+) distribui só o xerox que a gente vai pintando em casa Eli: é eu não trouxe lápis de cor Ma: eu vou dar pra minha filha P: gente eu vou dar uma folhinha e vocês vão pintar pra próxima aula Alun: ah'((incompreensível – P coloca fita da música – distribui as copias)) P: vocês já assistiram o Spiderman" Alun: não (+) ah há	P distribui copias de letras de uma musica Pega a fita e prepara o toca fitas			

2:27:20	P: O Homem Aranha (+) é o é o é o tema do homem aranha(+) Alun: oh' ((em coro)) P: maravilhosa ((incompreensível)) já tá acabando isso (+) espera um pouquinho que falhou aqui	P explica a origem da canção que vão escutar			
	Tape: ((toca a música tema do filme do filme Homem Aranha – qualidade de som ruim)) P: nossa que horrível Fla: P (+) diminui um pouco	Toca a fita Reclama da qualidade da gravação mas não interrompe	Alunos acompanham a letra enquanto escutam	Reprodução de musica	V
	2:30:00 Fim da música P: I'm so sorry ((reclamando da qualidade do som que para ela parece ser surpresa – ao terminar a música diz)) next class I'll bring another record and in the beginning (+) o next class I'll play again (+) ok" Alun: ok P: então tá (+) gente mas ainda tem cinco minutos de aula Alun: ah não teacher ((já guardando todo o material e levantando-se – alunos saem – dizendo tchau)) Malu: ainda eu não assisti o filme (+) eu queria ter assistido mas ainda eu não assisti o Homem Aranha P: meu mas as músicas (+) ai gente que coisa mais linda (+) tchau (+) ((incompreensível)) não sabia que tava assim a gravação (+) não ouvi (+++) eu gravei e ouvi a primeira falei tá tudo bem (+) e a primeira tá mais alta ((incompreensível))	P desculpa-se pela qualidade da gravação P organiza seu material	Alunos começam a se levantar despedindo-se	Despedidas	II
2:32:30	Fim da gravação	P lamenta novamente a qualidade da música	Malu faz comentário sobre o filme cuja música é parte da trilha sonora Mo espera P para irem embora		III-B

Anexo 16

Parecer Final da Professora Participante

Devo parabenizá-la pelo profissionalismo com que realizou a presente pesquisa. Todos os dados discutidos são verdadeiros e devo ressaltar que sou adepta de uma Abordagem Tradicional associada à Abordagem Comunicativa, pelo menos para os dois primeiros anos básicos de um curso de línguas.

Percebi, ao ler sua pesquisa, que me declarei seguidora dos pressupostos da Abordagem Comunicativa apenas, portanto disse meia verdade. Acho que, no fundo, há uma tentativa de negar a Abordagem Tradicional por imaginar que estaria procedendo de forma errada, o que é uma bobagem.

Como você mesma observou, obtenho bons resultados e alunos motivados. O importante é saber conduzir a aula considerando o contexto dos alunos, as suas angústias, quanto à aprendizagem e agir de acordo com isso, além de procurar proporcionar-lhes um ambiente agradável e descontraído para que não haja bloqueios.

No início de minha carreira profissional, procurava seguir apenas os pressupostos da Abordagem Comunicativa, como havia aprendido, pois fazia parte da minha formação. Porém, percebi que faltava alguma coisa. Percebia que os alunos, embora todo o meu esforço, não correspondiam muito às propostas inovadoras e sempre pediam algo mais direcionado, não tão à vontade. Foi aí que comecei a pensar em uma solução e busquei um equilíbrio entre as duas abordagens (Tradicional e Comunicativa). Acredito que os alunos brasileiros gostam de ser guiados e comandados, pelo menos no princípio, para se sentirem mais seguros. Eles acham que uma aula mais livre é sinônimo de bagunça e desconhecimento do professor, portanto, eles não se prontificam em participar, ousar ou sugerir, embora todo o ambiente esteja preparado. Então, os meus alunos passaram a pedir um input maior por parte do professor. Uma interferência maior. Foi assim que descobri, por meio das sugestões deles e por meio dos cursos em que participei no exterior, que não há mal nenhum você seguir várias propostas ao mesmo tempo, contanto que faça tudo consciente e procurando ajustar sua conduta às necessidades dos alunos.

Um outro aspecto, discutido na pesquisa, foi a questão da correção imediata dos erros gramaticais e de pronúncia. Quando comecei a dar aula, não corrigia dessa forma, anotava e deixava para uma outra ocasião. Também percebi que isso é utópico. Os alunos aprendem mais com a correção imediata do que posterior, desde que o professor saiba como corrigir e interferir.

É claro que em uma apresentação, uma tarefa em pares, por exemplo, eu não iria interrompê-los, e sim corrigir mais tarde, individualmente. O importante é saber realmente como e quando interferir numa correção. Os meus alunos gostam muito quando os corrijo, porque combino isso com eles no primeiro dia de aula. Peço autorização para corrigi-los e isso fica

estabelecido desde o princípio. Se um deles me disser: “professora, eu não quero que me corrija na frente dos outros”, então isso será respeitado, mas não é o que acontece. A maneira com que nós estabelecemos as coisas desde o primeiro dia de aula é muito tranqüila e transparente.

Os lingüistas diriam que o aluno é que deve descobrir os erros por si próprio através de experimentação constante da língua.

Eu não acredito nisso. Acreditava quando comecei, mas também chego à conclusão de que eles vão carregar esse erro e fossiliza-lo na mente pelo resto da vida, mas se o professor corrige e dá suporte para que ele treine mais, continuando a corrigi-lo, o resultado é positivo. Lembremos sempre de como corrigir!

O uso do livro didático é, como foi possível observar, um fator limitador para que possamos seguir os pressupostos da Abordagem Comunicativa na íntegra. Mesmo lidando com adultos no curso de difusão cultural, percebo que os alunos querem seguir o livro do início ao fim. Se eu eliminar alguns tópicos ou exercícios, não há problemas, mas se de doze lições eu resolvesse trabalhar seis, com certeza eu teria problemas. Portanto, a meu ver, uma aula dentro da Abordagem Comunicativa apenas só é possível em uma instituição mais moderna, com profissionais que trabalhem todos da mesma forma e sem o material didático pré-estabelecido, ou ainda em níveis mais avançados, também dentro de uma instituição mais livre, aberta, com alunos conscientes de que o trabalho pedagógico acontecerá sem material pré-estabelecido.

Certa vez, eu e uma outra professora montamos um curso dentro de uma instituição particular, totalmente dentro das propostas da Abordagem Comunicativa e do “Task-based learning”. Não utilizamos materiais didáticos pré-estabelecido. Montamos uma sala ambiente maravilhosa, com toda a infra-estrutura necessária para uma aula livre e descontraída. Utilizamos várias propostas de autores diversos para fornecer input comunicativo aos alunos e, dar-lhes suporte para uma comunicação eficaz e para que ousassem e improvisassem na língua. Tudo em conformidade com as duas abordagens (“Task-based learning” e Comunicativa). A princípio tudo parecia ir maravilhosamente bem, até que, no final do curso, após um ano, os pais dos adolescentes (o nosso público maior eram os adolescentes vestibulandos em geral - com nível, no mínimo, intermediário) vieram nos cobrar o trabalho com livro e provas, e questionar como era possível um curso daquele nível sem livro, só com “folhinhas avulsas” e sem prova.

Veja, então, Andréia, que implementar totalmente as abordagens mais recentes significa “problemas” e “dores de cabeça” aqui em nosso país.

