

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)
EM CONTEXTO DE ENSINO INTERDISCIPLINAR

Débora C. Mantelli Baghin

Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Linguística Aplicada na
Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda
Língua e Língua Estrangeira.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Débora Cristina

Mantelli Baghin

e aprovada pela Comissão Julgadora em

Campinas, dezembro de 1993

15, 12, 1993

[Assinatura]

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Candidata: Débora Cristina Mantelli Baghin

Banca Examinadora: Prof. Dr. José Carlos P. de Almeida Filho

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Profª Drª Maria Ignês do Carmo Tílio

Dedico este trabalho a meus pais,
"Filipe" e Alda, que me ensinaram,
com seu exemplo, a viver com
coragem, dignidade e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jesus e à Maria, por sempre me protegerem e iluminarem em todos os momentos de minha vida, especialmente neste, da realização deste trabalho.

Agradeço ao meu orientador, Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelo apoio, atenção, amizade e incentivo, em todos esses anos de *Linguística Aplicada*.

Agradeço às Professoras Marilda C. Cavalcanti e Maria José F. Coracini pelo carinho, apoio, e pelas inúmeras sugestões que muito enriqueceram a realização deste trabalho.

Agradeço à UNICAMP e à CAPES pelo apoio financeiro na realização deste trabalho.

Agradeço a meus pais e a toda minha família, pelo amor, incentivo ao meu trabalho, paciência e compreensão em todos esses anos.

Agradeço aos queridos Renato F. C. Ganciar, e família, pelo amor, carinho e incentivo, tão valiosos em minha vida.

Agradeço a minha querida amiga Ana Cecília Cossi Bizon, pela paciência, apoio e amizade constantes.

Agradeço a minha querida amiga Erika L. Rodrigues, pelo apoio, paciência e pela companhia sempre amiga e constante.

Agradeço à professora Patrícia N. Santos e à direção da Escola Estadual Prof. Adalberto Nascimento pela confiança e apoio, sem os quais este trabalho não teria sido realizado.

Agradeço às queridas amigas, Leila R. de Caldas e Maria de Lourdes Tílio, pelo apoio e pelas inúmeras contribuições prestadas para a realização deste trabalho.

Agradeço a todos os amigos da ALAB: Lígia Ferrari, Suzana Vargas, Olívia Moreira, Eliana Mastrelli, Luciane Manera, Ana Cecília, Izaura, João Bosco C. dos Santos, Edcléia Macowski, Fumiko Takasu, Elizabeth Fontão, Marisa Morita, Nelson Viana, Douglas Consolo, Fátima Arantes, Cláudia Pádua, Jackeline, Dora, Maria Cecília Truffi, entre tantos outros, pelo apoio, carinho e amizade em todos esses anos de Lingüística Aplicada.

Agradeço a todos os professores do programa de Lingüística Aplicada pelo apoio e atenção ao longo do curso.

Agradeço aos funcionários do IEL, os amigos: Eunir, Lídia, Wilson, Carlão, e Claudinho, pela atenção constante.

Agradeço ao Sérgio, Helton e Carlão, pela atenção nas milhares de cópias, realizadas sempre com muita gentileza e profissionalismo.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que me incentivaram e apoiaram nessa caminhada.

Resumo

Esta pesquisa analisa a manifestação da motivação de alunos de uma 5ª série, em escola pública, para aprender língua estrangeira (LE) (Inglês) em contexto de ensino interdisciplinar. Ao considerar a sala de aula nesta investigação, contexto principal, e, às vezes, exclusivo de contato do aluno com a LE, este estudo revela a complexidade na qual se procede essa manifestação, apontando para o seu caráter multifacetado, composto e oscilante. Fatores são apontados como influenciadores da motivação dos aprendizes para a aula. Com base na categorização proposta por Viana (1990), esses fatores são especificados em *lingüísticos*, *metodológicos*, *sócio-ambientais*, *físico-ambientais*, *físico-humanos* e *externos*. Suas ações (concomitantes), estimulando e/ou desestimulando essa variável, são reconhecidas como provocadoras da configuração oscilante de sua manifestação durante o processo. O referencial teórico traz considerações a respeito de estudos que tratam da análise da motivação de alunos (contemplando ou não a sala de aula), no âmbito nacional e internacional de ensino de segunda língua (L2) e LE. Esse referencial traz também considerações a respeito das possíveis interpretações de *interdisciplinaridade*, como também de propostas apresentadas pelos Programas de Ensino de L2/LE com Conteúdos, estabelecendo algumas das diretrizes subjacentes da proposta de ensino interdisciplinar, em cujo contexto de desenvolvimento se deu este estudo. Contemplam-se ainda nesse referencial teórico, questões relacionadas à interação em sala de aula, através, principalmente, de perspectivas da Lingüística Aplicada e da Sociolingüística Interacional. Nas considerações finais deste trabalho, através de uma interpretação oriunda da análise dos dados, os fatores *lingüísticos* e *metodológicos* revelam-se como os mais apontados pelos alunos como

influenciadores de sua motivação para a aula. Daí confirma-se a importância que têm os conteúdos trabalhados em aula, como também, os recursos e procedimentos metodológicos utilizados dentro do âmbito de ensino/aprendizagem das LEs. Nesse sentido, a proposta de ensino interdisciplinar apresenta-se válida, pois pôde-se verificar durante o processo (e também no seu final), alunos, em sua grande maioria, satisfeitos com o curso, e reconhecedores de estarem aprendendo não só a LE como conteúdos de outras disciplinas. No entanto, a análise realizada, aponta alguns aspectos que se apresentaram como problemáticos e/ou negativos dessa proposta, como: a utilização de material didático artesanal (mimeografado e manuscrito); e o pouco intercâmbio realizado com os professores das disciplinas cujos conteúdos estavam sendo abordados nas aulas de LE. Com relação ao professor de LE, esta pesquisa salienta o seu importante papel, como influenciador da motivação dos alunos para a aula, e para a aprendizagem da língua-alvo. Através deste estudo, espera-se que eles possam começar a compreender a motivação dos alunos para a aula com maior amplitude, reconhecendo sua complexidade, buscando medidas para manter sob controle os fatores motivacionais que operam no processo de ensino/aprendizagem de línguas no ambiente escolar.

ÍNDICE

Capítulo 1

1. Introdução	02
1.1. Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas	04
1.1.1. Histórico	04
1.1.2. Hipótese Direcionadora	06
1.1.3. Abordagem Norteadora	08
1.1.3.1. Planejamento de Curso	15
1.1.3.2. Material Didático	16
1.1.3.3. Procedimentos Metodológicos	19
Elaboração e Prática das Atividades Previstas no material Didático	
1.1.3.4. Avaliação	20
1.2. Problema	23
1.3. Justificativa	23
1.4. Metodologia de Pesquisa	24
1.5. O Cenário de coleta dos Dados	28

Capítulo 2

2. Introdução	36
2.1. A Motivação para Aprender LE/L2	36
2.2. A Motivação para Aprender LE/L2 em Sala de Aula	52
2.3. A Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas	59
2.4. Dos Anos 60 aos 80: As Raízes do Ensino de Línguas	62
Baseado em Conteúdo	
2.4.1. O Ensino Temático	65
2.4.2. A Instrução Abrigada de Conteúdo	66
2.4.3. O Modelo Adjunto de Instrução	67

2.5. Interdisciplinaridade: possíveis interpretações	74
2.6. O Ensino Interdisciplinar de LE na Escola	77
2.7. Concepção de Interação	80
2.8. A Interação em Sala de Aula	81
Capítulo 3	
3. Introdução	92
3.1. O Perfil do Professor	94
3.2. O Perfil dos Alunos	95
3.3. Macro Análise dos Dados	99
3.4. Micro Análise dos Dados	119
3.4.1. A Aula do dia 22/05/92	119
3.4.1.1. Micro Análise da Aula do dia 22/05/92	121
3.4.2. A Aula do dia 06/11/92	126
3.4.2.1. Micro Análise da Aula do dia 06/11/92	129
3.5. Os Questionários de Motivação	135
3.6. A Entrevista de Final de Ano	138
3.7. Considerações Finais	141
4. Bibliografia	157
5. Apêndices	171
5.1. Apêndice I	171
5.2. Apêndice II	173
5.3. Apêndice III	177
5.4. Apêndice IV	178
5.5. Apêndice V	179
5.6. Apêndice VI	180
5.7. Apêndice VII	181
5.8. Apêndice VIII	182
5.9. Apêndice IX	183

CAPÍTULO 1

1. Introdução

Tratar de motivação atualmente significa mais do que tratar simplesmente de uma das variáveis afetivas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (LE, daqui por diante). Motivação, segundo Brown (1987), é o termo mais abrangente para explicar o sucesso ou o fracasso numa tarefa complexa; e, no contexto brasileiro de ensino de inglês, especialmente no da escola pública (foco de interesse deste trabalho), tratar dessa variável significa lidar com uma das questões mais fortemente vinculadas ao fracasso em que se encontra esse ensino.

A falta de motivação dos alunos para o aprendizado desse idioma torna-se, cada vez mais, reclamação constante de professores da área que se sentem despreparados, tanto prática quanto teoricamente, no sentido de reverter esse quadro.

Contemplando a sala de aula de LE de escola pública (área ainda carente de pesquisa aplicada) e as questões motivacionais pertencentes a esse universo, pretendo apresentar neste trabalho um estudo da motivação de alunos de uma 5ª série (1º Grau) para aprender inglês em contexto de ensino interdisciplinar, no qual fui professora-pesquisadora durante o ano letivo de 1992. Durante esse ano, essa 5ª série foi palco de uma pesquisa etnográfica de intervenção que procurou estabelecer processos diferenciados de ensinar/aprender LE na escola.

A realização dessa pesquisa obedeceu às diretrizes de um projeto intitulado "Interação e Relevância no Ensino de Línguas"¹, elaborado e em andamento desde 1991.

Para que o estudo da motivação desses alunos possa ser tratado aqui, faz-se necessário explicar primeiramente as características principais desse projeto, a saber: seu histórico, hipótese e abordagem direcionadoras. Dessa forma, será possível ao leitor acompanhar os princípios que regem esse projeto de pesquisa, princípios esses, observados durante a intervenção.

Essas informações são essenciais, uma vez que configuram o contexto de ensino interdisciplinar onde realizou-se o estudo a ser apresentado nesta dissertação.

Após esta explanação, serão definidos mais detalhadamente o problema a ser investigado neste trabalho, a metodologia de investigação empregada, assim como o cenário onde os dados foram coletados.

¹- Esse projeto é um dos sub-componentes de um projeto maior intitulado "Interação e Aprendizagem de Línguas: Subsídios para a Auto-Formação do Professor de 1º Grau", elaborado e coordenado por professores-doutores do Departamento de Linguística Aplicada (IEL, Unicamp), com o apoio financeiro da FAPESP.

1.1 - Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas"

1.1.1- Histórico

É de conhecimento geral que a situação do ensino de línguas estrangeiras nas escolas de 1º e 2º Graus em nosso país apresenta um quadro bastante desalentador atualmente, com raríssimos casos de alunos que conseguem, ao término do curso secundário, alguma competência comunicativa² na LE que "estudaram" durante tanto tempo.

Durante dois anos desenvolveu-se uma pesquisa em cinco escolas públicas da região de Campinas-SP (Almeida Filho et alii, 1991) com o intuito de definir o papel do livro didático nacional de LE dentro do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Cinco grupos de alunos de 5ª e 8ª séries foram acompanhados pelos pesquisadores. Houve entrevistas com os professores de LE (inglês, no caso) de cada grupo, assim como com um determinado número de alunos. Tanto professores como alunos deram evidências de que não esperavam que um aprendizado real da língua-alvo fosse ocorrer. Professores justificaram suas baixas expectativas devido à falta de interesse dos alunos (a língua estrangeira não é "disciplina" como matemática ou história, por exemplo, mas uma "atividade"³), além de condições adversas de ensino (falta de recursos

² - O termo "comunicativo" surgiu no ensino de LE como uma reação à abordagem do ensino de línguas entendida como o gradual fornecimento e mecanização de estruturas formais ao nível da frase. O ímpeto teórico para essa posição comunicativa no ensino de línguas se deveu em boa medida à crítica radical de Hymes (1972) ao conceito chomskyano de competência linguística (entendido como capacidade criativa inata de geração de frases através do emprego de regras). Esse autor elaborou o conceito alternativo de **competência comunicativa**, ou seja, um conhecimento da gramática e blocos lexicais adaptáveis, uma capacidade abstrata para uso coerente e apropriado de linguagem em situações reais de interação e negociação (Almeida Filho, 1993).

³Um componente curricular é considerado atividade quando possui o caráter de disciplina não promocional. A resolução SE 7 de 19/10/89, em vigor no Estado de São Paulo, dispõe sobre adequação dos quadros curriculares de 1º e 2º Graus das escolas da rede estadual de ensino. Art. 10: A promoção do aluno, independente do tratamento metodológico dispensado ao componente curricular, decorrerá apenas da apuração da assiduidade nos seguintes casos: I- No ensino de 1º Grau: a) em todos os conteúdos curriculares estabelecidos pelo art. 7º da Lei 5692/71, à exceção de programas de saúde que

materiais, poucas aulas por semana (2), classes numerosas, além de materiais didáticos não relacionados às experiências e interesses dos alunos).

Os alunos, por sua vez, demonstravam altas expectativas no começo da aprendizagem (5ª série) mas acabavam se desmotivando à medida que o processo tinha sua continuidade. Muitas respostas dadas por eles (alunos de 5ª e 8ª séries) apontavam para o material didático, assim como para os procedimentos de ensino adotados pelo professor, como responsáveis pela falta geral de motivação. As expectativas mais baixas foram mostradas pelos alunos de 8ª série que sentiam que após quatro anos de estudo não conseguiam obter nenhum resultado.

Segundo os pesquisadores puderam constatar (Almeida Filho et alii, op.cit.): não ocorriam nos registros das aulas interações livres ou espontâneas na língua-alvo. Ocorriam sim muitas interações na língua materna (falas institucionais como avisos, chamadas à ordem/ disciplina) e falas paralelas (casos pessoais, comentários sobre episódios da vida na escola, que não tinham relação com a disciplina de LE). Havia interações na LE, mas estas eram "engessadas" (Almeida Filho et alii, 1992), ou seja, eram premeditadas pelo professor ou pelo livro didático antes dele (portanto ditadas pelo livro didático). O aluno repetia, completava turnos modelados pelo professor, respondia perguntas pedagógicas que verificavam a aprendizagem das formas da língua, e, frequentemente, fazia falas paralelas.

Essas constatações, no início de 1991, apontaram a necessidade de realização de uma pesquisa etnográfica de intervenção que pudesse produzir processos diferenciados de ensinar/aprender LE na escola. Procurou-se mostrar,

nessas condições "experimentais"⁴, que tipo de interação se poderia obter, e como ela se daria.

A pesquisa de intervenção objetiva uma interferência planejada no cenário, isto é, considerando-o enquanto contexto produzido para modificar rotinas e implantar novas sistemáticas de atuação dos sujeitos (Santos, 1993). Nesse tipo de pesquisa o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de modificar a situação existente em sala de aula (Moita Lopes, 1992).

Para que haja um entendimento da modificação planejada pelo Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas" no contexto de ensino de LE, faz-se necessário tratar a seguir de sua hipótese e abordagem direcionadoras.

1.1.2 - Hipótese Direcionadora

A hipótese direcionadora do projeto até aqui descrito é a de que uma LE ensinada na escola, pode cumprir melhor seus objetivos educacionais se relacionada a conteúdos de outras disciplinas do currículo. Foi Widdowson, um lingüista aplicado inglês, um dos primeiros a defender a relevância de conteúdos curriculares como forma de proporcionar o ensino de uma língua para o uso real ("use") e não simplesmente para a prática de formas ("usage") . De acordo com esse autor, dentro do processo de ensino/aprendizagem há princípios pedagógicos que precisam ser considerados. Um deles é o *apelo racional*, ou seja, a necessidade de se associar o ensino de LE a outras áreas do conhecimento *para que o aprendiz saiba o que ele está fazendo e as razões de estar fazendo isso (...). O objetivo é fazer com que o aluno conceba a LE da mesma forma como*

⁴ - Estou utilizando o termo "experimental" aqui não para denotar uma pesquisa laboratorial positivista, mas no sentido qualitativo-interpretativista de se observar resultados numa situação existente especificamente modificada na intervenção.

ele concebe sua própria língua e a use da mesma forma que outras atividades comunicativas (Widdowson, 1978).

Associando-se o ensino de LE a conhecimentos autênticos e relevantes, como os conteúdos de outras disciplinas, por exemplo, estimula-se o processo de significação (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980) na aprendizagem/construção da nova língua, onde o aprendiz cria ligações e dá significados ao que está vivenciando.

Esta hipótese revela já um enfoque contemporâneo de ensinar línguas que toma o sentido ou a significação como foco central e o compreende como função de uma relação. A esse respeito, Almeida Filho (1993) afirma que *algo terá sentido se for tomado em conjunto, em relação a alguma outra coisa. Aprender a significar numa nova língua implica, pois, entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que se desestrangeiriza* (Almeida Filho, op.cit.). A LE se *desestrangeiriza* quando, ao longo do tempo, vai construindo o seu aprendiz. Ela, em algum momento futuro, vai não só ser falada por ele com propósitos autênticos mas também irá 'falar o aprendiz', revelando índices de sua identidade. A nova língua para tanto vai ser aprendida **para e na** comunicação sem se restringir apenas ao 'domínio' de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema (Almeida Filho, op. cit.).

1.1.3 - Abordagem Norteadora

Essas concepções encontram respaldo no "Progressivismo" (cf Clark, 1987), uma das tendências mais atuais do movimento comunicativo de ensino de línguas (cf Wilkins, 1976; Widdowson, 1978, 1979; Canale & Swain, 1980) constituindo a abordagem norteadora deste projeto de pesquisa em desenvolvimento.

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto (muitas vezes contraditório) de pressupostos, princípios ou mesmo crenças relativos aos conceitos de linguagem humana, de língua estrangeira, de aprender e ensinar línguas, da concepção de sala de aula e dos papéis de aluno e professor nesse contexto (Almeida Filho, 1993).

Os pressupostos teóricos básicos da abordagem progressivista são:

- a consideração do aprendiz como central no processo de ensino/aprendizagem, respeitando seus interesses e objetivos no planejamento do curso, e considerando-o como pessoa única e completa, como indivíduo que tem necessidades intelectuais e emocionais e encontra-se envolvido num contexto sócio-cultural específico que precisa ser considerado (Crawford, 1981);
- a concepção do professor como facilitador da aprendizagem, como um negociador do conteúdo das aulas e do processo. Alguém que responde às necessidades dos alunos, e os encoraja a ter responsabilidades no próprio aprendizado. Um membro que age como participante interdependente no processo de ensino/ aprendizagem (Breen & Candlin, 1981), que ao problematizar as tarefas não permanece como mero espectador, mas em contínua

aprendizagem (Freire, 1970). Um instigador de situações que permite ao aluno desenvolver sua competência comunicativa;

- a consideração da sala de aula como ambiente social único e autêntico, com suas próprias atividades humanas, e com convenções próprias governando essas atividades. Um ambiente onde uma realidade social, psicológica e cultural particular é construída (Breen & Candlin, 1981: 98).

Este papel autêntico da sala de aula implica uma postura consciente do professor e a proposta de atividades reais e significativas que não simulem situações ou imponham disfarces de atores aos alunos e ao próprio professor. Este tem de assumir o seu papel de professor, e o aluno o de aluno.

Para que se possa empreender o ensino/aprendizagem nessas bases não há outro caminho senão a dialogicidade:

Para ser autêntico (o ambiente de ensino/aprendizagem) só pode ser dialógico, e isto significa vivenciar o diálogo. Ser dialógico é empenhar-se na transformação da realidade.

(Freire, 1970:43)

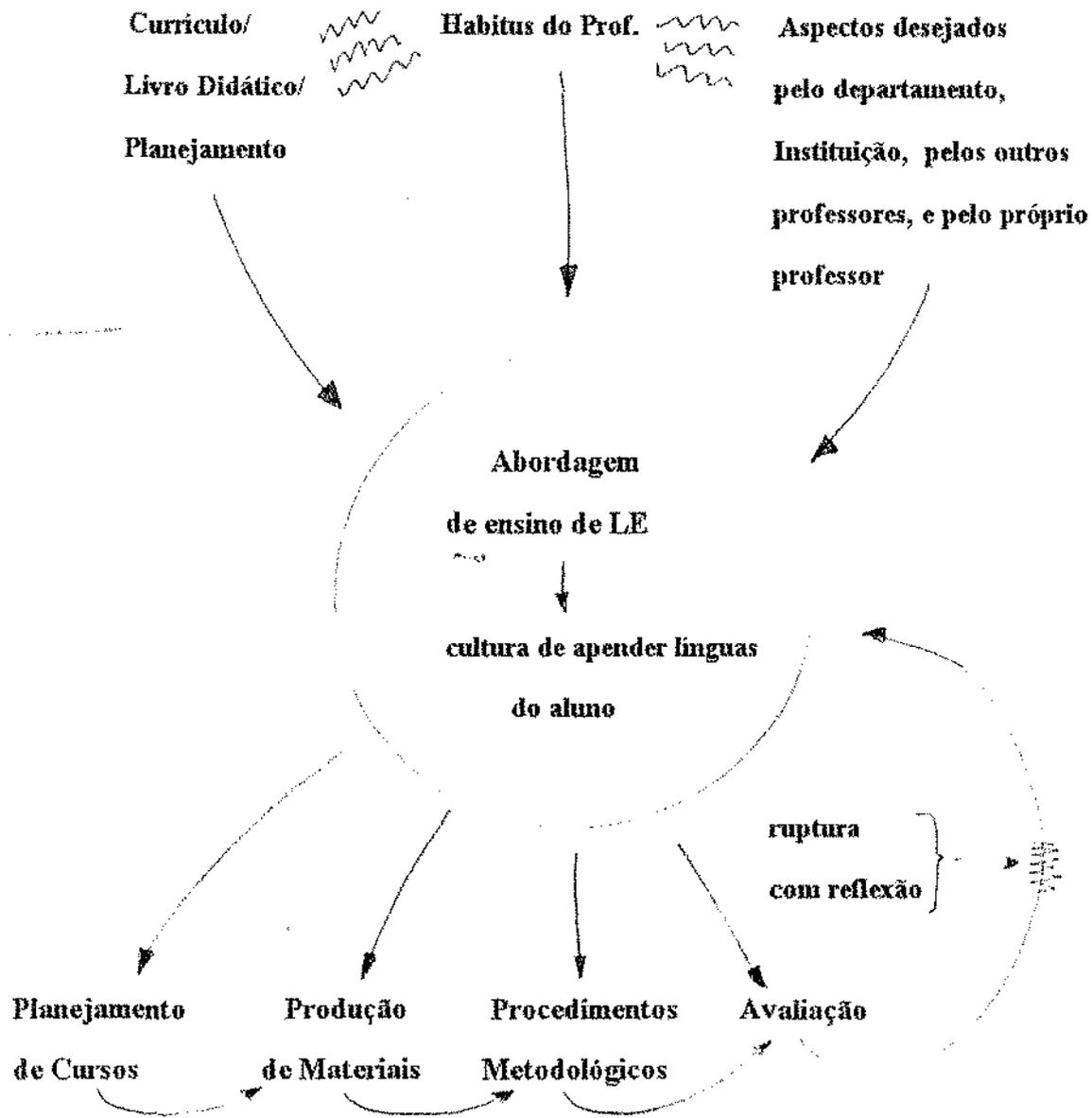
É através da dialogia que a interação autêntica se consolida em sala de aula, e isso se dá quando professor e aluno são capazes de atuar comunicativamente, negociando, (re)criando e produzindo sentidos. É essa interação que ajudará a ativar o processo de aquisição⁵. Essa premissa tem

⁵ - O termo "aquisição", aqui, é usado segundo Krashen (1982). Para este autor, "aquisição" é um processo subconsciente, muito similar aquele utilizado por crianças ao adquirirem a língua materna. A aquisição se dá quando o foco do aprendiz não está nas formas da língua-alvo, mas no discurso como um

implicações importantes no planejamento de curso e suas unidades, na produção ou seleção criteriosa de material didático, na escolha e no emprego de procedimentos para experienciar a língua-alvo e, nas maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. O processo ou operação global de ensino de uma LE compreende todas essas etapas. Esse processo pode ser esquematizado como propõe Almeida Filho (1990), através da seguinte representação esquemática do seu "Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas":

processo significativo construído através de inter-relações entre seres humanos. Krashen distingue "aquisição" de "aprendizagem"; para ele, aprendizagem é um processo consciente, é saber a respeito da nova língua, é o conhecimento formal, gramatical do sistema linguístico, e este conhecimento por si só não garante a aquisição.

Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas



objetivos baseados em necessidades, interesses, fantasias, além de projeções do planejador

apresentação/ prática uso/ técnicas e recursos

Nesta representação esquemática podemos verificar que a abordagem é o elemento piloto do modelo, uma vez que toda operação de ensino de uma língua-alvo sofre a influência dela (Almeida Filho, 1990: 24). Ela se constitui numa força potencial, síntese de concepções do que é linguagem, do que é ensinar e aprender uma LE, força essa que orienta a prática do professor no seu dia-a-dia de sala de aula. A abordagem quase sempre é implícita, ou seja, muitas vezes, o professor não está sequer ciente dela. Todos, porém, têm uma abordagem, ou, mais amplamente falando, toda pessoa que ensina tem uma abordagem (Almeida Filho, 1992, comunicação pessoal).

Ela sempre se dá onde existem professores ensinando e alunos aprendendo, e os alunos aprendem a partir de uma *cultura de aprender*. Esse conceito pode ser definido como um *conjunto de disposições adquiridas pelos aprendizes, mediadas ou não pelos seus professores, desenvolvidas a partir das experiências educacionais, e construídas de forma idiossincrática, que determinam o estilo e a prática de sistematizar por parte dos alunos* (Santos, 1993). A *cultura de aprender* é socialmente diferenciada, e torna-se imperativo que os professores conheçam a(s) cultura(s) de aprender de seus alunos, para conseguirem um trabalho harmônico em sala de aula, uma vez que ela(s) são uma contra partida à abordagem do professor (Almeida Filho, 1992, em comunicação pessoal). Por exemplo, se um professor de LE tem como proposta dar uma aula com ênfase em atividades comunicativas e seus alunos têm em mente, como aula-padrão do idioma, uma aula de gramática, haverá, com certeza, um problema de antagonismo entre as partes: o que o professor concebe ser aula de LE não o será para o aluno.

Voltando ao desenho esquemático, apresentado acima, pode-se perceber (através das flechas) que a abordagem orienta o planejamento de curso, a produção e/ou análise de material didático, os procedimentos de construir a

nova língua em sala de aula e em casa, e a avaliação. Esse processo, marcado pela abordagem, é sempre orientado da esquerda para a direita, especialmente em situações novas. Quando o professor vai ministrar um curso novo, ele primeiro o planeja, o planejamento irá ditar a escolha dos materiais didáticos apropriados aos objetivos do curso, os materiais irão influenciar as técnicas, os recursos, os procedimentos de sala de aula, que, por sua vez, terão influência sobre a avaliação. Cada fase dessas é resultado das outras fases anteriores. A avaliação é a fase mais avançada e potencialmente de maior poder retroativo - aquilo que o professor faz na avaliação é, em grande parte, o que vai influenciar os métodos, os materiais e os objetivos no planejamento. Pode-se notar assim que, cada uma das fases tem também repercussão nas fases anteriores, sendo que, cada uma delas tem um retorno para a abordagem, confirmando-a ou não. Geralmente, o sistema todo tende ao equilíbrio, que pode ser rompido quando o professor se abre a uma reflexão. Nesses casos, quando ele assume uma mudança nos conceitos por ele já incorporados como: conceito de aprender e de ensinar LE, de seu papel de professor, ou do papel do aluno, por exemplo, o sistema se desequilibra em busca de uma nova estruturação.

O que precisa ainda ser salientado é que a abordagem do professor tem como determinante direto o seu *habitus*. Este termo foi introduzido por Bourdieu, educador francês, que o caracterizou como o conjunto de referenciais pré-teóricos que regem a prática do professor na sala de aula (Thompson, 1991, apud Santos, op.cit:68). Ele é usado por Almeida Filho para designar o que ele chama de *Habitus de Ensinar*, ou *Habitus do Professor* (que pode ser localizado logo acima no desenho esquemático). Segundo esse último, este termo significa:

atitudes sistemáticas incorporadas pelo professor, tomando como pressupostos: a experiência de aprender do mesmo enquanto aluno; as concepções teóricas que adota como tendo valor de verdade adquiridas ao longo de sua formação acadêmica; e uma adaptação às exigências institucionais atribuídas a ele ou ela no exercício do magistério

(Almeida Filho, em comunicação pessoal, apud Santos, op.cit.:68)

Geralmente o *habitus do professor* está em conflito com aspectos desejados pela Instituição onde ele trabalha, ou pelos colegas da área, pelo Livro Didático ou pelo planejamento, muitas vezes imposto pela direção da escola, entre outros. Essa situação de conflito é representada pelas linhas onduladas que ligam o *habitus do professor* aos outros fatores também influenciadores da abordagem. Essas situações podem explicar de uma certa forma as ações incoerentes de muitos professores no exercício do magistério, fazendo coisas em que nem sempre acreditam em sala de aula, devido a essas "pressões".

Faz-se necessário agora nos determos, ainda que brevemente, em cada uma dessas partes, influenciadas pela abordagem progressivista de ensino. Dessa forma, pretendo configurar um quadro onde o leitor possa visualizar o projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas" em cada uma de suas etapas configuradoras: planejamento de curso, material didático, procedimentos metodológicos, e avaliação. Nesse sentido, apresentarei uma descrição das decisões tomadas no âmbito de cada uma delas, na 5ª série onde atuei no desenvolvimento desse projeto⁶.

⁶ - É relevante informar que esse projeto se deu basicamente em dois contextos de ensino durante os anos letivos de 1991, 1992 e 1993: na escola pública de 1º Grau (4ª, 5ª, 6ª e 7ª séries), e na universidade (no ensino de Português para Estrangeiros). Quatro-professoras-pesquisadoras ministraram as aulas, três em contexto de escola pública (nas cidades de Campinas -SP, Jundiaí -Sp, e Uberlândia - MG), e uma em universidade paulista.

1.1.3.1 - Planejamento de Curso

Conforme já exposto, esta proposta de ensino interdisciplinar de LE⁷ teve de ser adaptada a contextos reais de ensino (várias séries do 1º Grau de Escola Pública, e cursos, a nível de graduação, na Universidade). Para a 5ª série em questão, optou-se por um planejamento de curso do tipo aberto como descrito por Dubin & Olshtain (1986), flexível o suficiente para que se pudesse ter mobilidade para fazer possíveis ajustes quando necessário, de acordo com as necessidades do aluno ou do grupo. Assim, procurou-se colher (no decorrer do curso), junto a essa clientela, dados que fornecessem subsídios para a preparação e implementação do material didático. Esses dados foram colhidos através de questionários (durante o decorrer do ano letivo), ou mesmo conversas informais.

No início do ano letivo (1992), foi apresentado um programa aos alunos que trazia conteúdos de geografia e ciências a serem trabalhados na LE. Por ser uma classe composta em sua grande maioria de pré-adolescentes (numa faixa etária de 10 a 12 anos), foram previstas dificuldades em se estabelecer um consenso entre esses alunos na escolha de conteúdos interdisciplinares para a preparação de um programa no início do curso, daí a apresentação de um como proposta inicial. Esta pareceu uma alternativa melhor, pois seria um programa apresentado para negociação no início e durante o ano letivo, com o acréscimo de conteúdos novos ou omissão de outros já existentes.

⁷ - A concepção de ensino interdisciplinar de LE será tratada mais detalhadamente no capítulo 2.

1.1.3.2 - Material Didático

Através dos questionários, foi possível obter informações pessoais básicas de cada aluno, de sua formação, de seu conhecimento e impressões sobre a língua-alvo, além dos interesses, objetivos, expectativas de cada um em relação ao curso. Também era importante que fosse verificado se os alunos consideravam importante ter conhecimentos interdisciplinares, e quais desses seriam percebidos como os mais relevantes para o grupo. No entanto, sabemos que o estabelecimento da "relevância" não é um procedimento simples. "Relevância" é uma condição que não está livre de críticas. Para teóricos como Mey (1987) e McLaughlin (1978), a máxima de "relevância" se circunscreve a uma instância de abstração e relatividade, ressaltando ainda que o seu locus está onde está o poder social. Ou seja, em nossa sociedade, quem detém o poder social pode impor o que é relevante ou não para os seus subordinados.

Relacionado à aspectos da educação e linguagem, a crítica de Mey é oportuna e nos leva a refletir sobre o perigo que correm os professores - estatutariamente numa posição hierárquica superior à dos alunos - quando elegem o que é relevante de forma totalmente arbitrária, sem tomar objetivos, interesses e necessidades do alunado.

Apesar da responsabilidade inerente ao papel do planejador, produtor do material didático ou professor, no sentido de precisarem responder pelo conhecimento e tecnologia específicos que os tornariam aptos a tomar decisões e, no caso, estabelecer o que é importante para o aluno aprender, pressupomos, dentro do Projeto, que a relevância possa ser investigada, negociada e estabelecida junto aos aprendizes.

No processo de elaboração dos materiais didáticos foram utilizados insumos de enciclopédias, jornais, livros didáticos de ciências/ estudos

sociais/ geografia (destinados ao nível correspondente à 5ª série utilizados na Escola Americana de Campinas-Sp)⁸, e de materiais didáticos interdisciplinares (ainda não publicados) elaborados por colegas da área de Lingüística Aplicada.

As unidades dos materiais foram estruturadas buscando sintonia com as tendências atuais do movimento comunicativo que consideram os planejamentos disciplinares e atividades baseadas em recortes e funções comunicativas como os mais coerentes com os pressupostos teorizados pela tendência progressivista da abordagem comunicativa.

A noção de *recorte comunicativo* foi introduzida por Almeida Filho (1990) como resposta à necessidade de se utilizar ações comunicativas maiores que as funções e ela traduz em parte o princípio pedagógico de *integração* de Widdowson (1978), onde as atividades vivenciadas em sala de aula não são apresentadas mais como "habilidades" separadas (produção oral, escrita, compreensão oral e leitura), mas como atividades globais de uso real da língua. Assistir a uma palestra, anotar os pontos expostos para, num segundo momento, discuti-los com o grupo/colega, é um exemplo de atividade pautada por recorte comunicativo, uma vez que nela o indivíduo, num esforço global, terá que compreender o conteúdo da palestra, selecionar e anotar os pontos mais importantes, para depois reler essas anotações e discuti-las oralmente. Integrar parece genérico demais e recorte alude à possibilidade de se variar a abrangência da atividade selecionada como experiência de aprendizagem da língua-alvo.

⁸ - As fontes utilizadas na produção do material didático foram:

HEJ SCIENCE - 1985 - Harcourt Jovanovich Publishers (USA)

Authors: Cooper, E.K.; Blackwood, E.; Boesch, J.A.; Giddings, M.G.; e Carin, A.A.

CITY, TOWN AND COUNTRY - 1983 - Scott, Foresman Company - Editorial Offices: Glenview, Illinois

Authors: Dr. Joan Schreiber, William Stepien, Dr John Patrick, Dr Richard Kemy, Dr. Geneva Gay, Fr Alan Hoffman.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO

ENCICLOPÉDIA INFANTIL AMERICANA

Cumprе ressaltar, ainda, que os recortes comunicativos contemplados no material utilizado nessa 5ª sѐrie foram definidos de acordo com os temas centrais propostos durante o ano (Geografia, Estudos Sociais, Ciѐncias, Matemática), assim como os aspectos da LE que deveriam ser sistematizados. Dessa forma, năo havia nessa proposta a exigѐncia de gradação gramatical, característica de métodos oriundos de abordagem de ensino gramatical centrada na forma. Essa gradação é uma característica evidente na maioria dos livros didáticos nacionais e importados de LE⁹. Ela reflete uma "concepção" de que existe uma ordem natural (de dificuldade) de aprendizagem das formas da língua. Segundo essa visão, por exemplo, primeiro se aprende o tempo presente, o verbos ser e estar, o presente simples, as formas interrogativas e negativas no presente, depois o tempo passado e assim por diante.

Na proposta de ensino interdisciplinar, portanto, as formas da língua que eram trabalhadas eram aquelas necessárias para se garantir a compreensão do conteúdo sendo estudado na LE, de como ele estava sendo (re)construído.

Para que haja um melhor entendimento da configuração do material didático nesses parâmetros, foram anexadas no Apêndice (I) amostras da estruturação de uma das unidades do material elaborado para as aulas da 5ª sѐrie.

⁹ - Segundo Santos (1993:138), grande parte das sѐries didáticas brasileiras, ou importadas, lançadas ao longo da década de oitenta, possuem gradação gramatical, embora se definam como comunicativas. Hipotetiza-se, ainda que intravisionalmente, que essa gradação gramatical aconteça para que haja uma transição metodológica do audiolingualismo (e sua gradação gramatical) em seus materiais, para o comunicativismo, estabelecendo um parâmetro comum nas duas abordagens que favoreça uma melhor adaptação dos aprendizes à nova metodologia de aquisição-aprendizagem de uma LE (o comunicativismo). Urge, contudo, segundo esse autor, que se desenhe uma pesquisa com o intuito de investigar a validade dessa transição metodológica.

1.1.3.3 - Procedimentos Metodológicos

Elaboração e Prática das Atividades Previstas no Material Didático

As atividades previstas no material didático foram elaboradas a partir de insumos próximos da realidade dos alunos. Por exemplo, os alunos da 5ª série analisada, estudaram o planeta Terra, os continentes e oceanos nele existentes; a organização físico-política de sua comunidade (Campinas); e os animais (suas classes, seus ciclos de vida), para mencionar alguns deles.

As atividades realizadas em sala de aula privilegiavam trabalhos em grupo e/ou pares, onde o tema gerador de cada aula era problematizado pelo professor na interação constante com os alunos. É dessa interação que o insumo na língua-alvo ia se constituindo, servindo de subsídio para que os alunos pudessem se empenhar na solução das tarefas propostas. Tais tarefas consistiam na produção de pequenos textos sobre os temas trabalhados em aula; na resposta a perguntas que avaliavam a compreensão do conteúdo estudado e o uso da LE para expressá-lo; na checagem, entre colegas, da compreensão desses conteúdos através de atividades orais com cartões; e, na apresentação oral (para a classe) de um tema abordado em aula (normalmente apresentações feitas por um grupo de alunos que, previamente avisados, as preparavam em casa, tendo, em sala de aula, o apoio e a orientação do professor).

Muitos recursos extra-linguísticos foram utilizados na problematização dos temas geradores de cada aula, como: a utilização de mapas políticos (mapa-mundi, e o mapa do Brasil); o uso do globo terrestre, de esferas de isopor (para explicar (em LE) os movimentos dos planetas); a utilização de cartazes com desenhos explicativos; sem contar nos desenhos feitos na lousa,

recurso esse muito utilizado para fazer referências pertinentes no momento das explicações, para a exposição aos alunos de vocabulário novo, e de trechos de textos sendo estudados nos momentos de revisão.

O uso da língua materna (LM), quando necessário nesse contexto, servia como estratégia de ensino. Ela era usada quando se percebia que o conteúdo não estava sendo compreendido, mesmo depois de explicações na LE, utilização de mímica e recursos extra-lingüísticos (como os apresentados acima).

1.1.3.4 - Avaliação

Segundo a tendência progressivista, a avaliação é uma fase muito importante do processo de ensino/aprendizagem e não deve se reduzir a momentos específicos de verificação de conhecimentos aprendidos. A avaliação deve ocorrer ao longo do processo onde o professor, na interação com os alunos, é capaz de perceber suas dificuldades e necessidades, fazendo diagnósticos e encaminhamentos que os levem ao desenvolvimento. Além disso, o propósito da avaliação nesse tipo de abordagem é levar o aprendiz a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, o que contribuirá para o seu crescimento. Os erros não são vistos como sinais de uma aprendizagem imperfeita ou incompleta, ou como efeitos de interferências indesejáveis; mas como sinais de crescimento da interlíngua que tende a se aproximar, com o tempo, da língua do falante mais competente (Clark, op. cit.).

As avaliações nessa 5ª série foram conduzidas de duas formas. De uma maneira informal, durante as aulas, onde era avaliada a participação oral dos alunos, isto é, se tentavam interagir na língua-alvo entre si e comigo; e na produção das tarefas pedidas, que podiam ser orais e/ou escritas. E, também, de

uma maneira formal através de instrumentos, na medida em que os alunos sabiam que estavam sendo avaliados. Nesse contexto de avaliação formal, os instrumentos de avaliação utilizados eram elaborados e preparados sempre com vistas à abordagem norteadora do projeto, procurando ser coerente com ela e com todas as etapas precedentes a esse momento de avaliação. Sendo assim, nessas avaliações, solicitava-se aos alunos que elaborassem pequenos textos em LE a respeito dos conteúdos estudados em aula. Havia também exercícios de completar lacunas, que verificavam o entendimento desses conteúdos; exercícios de montar gráficos a partir de problemas apresentados; e um ditado (utilizado em algumas dessas avaliações). Na correção desses exercícios, como critério de avaliação, procurava-se reconhecer o esforço do aluno em falar/escrever sobre os conteúdos estudados utilizando-se da LE. Os erros gramaticais, em geral, eram apontados nessas correções, mas, somente os erros que impedissem o entendimento da veiculação desses conteúdos eram considerados para a avaliação e sua representação em notas (e os alunos eram cientes disso). Os momentos de apresentação oral para a classe eram considerados pelos alunos (apresentadores) como sendo avaliação formal. Porém, havia o meu amparo nesses momentos, orientando-os pontualmente, caso precisassem.

Tendo descrito o panorama geral de como se produziam as aulas dentro dessa proposta de ensino interdisciplinar (mais especificamente na 5ª série focalizada), contemplando cada uma das etapas do Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas, faz-se necessário tratar agora do problema que fez surgir este trabalho de dissertação.

1.2 - Problema

Ao iniciar o trabalho de intervenção, já tratado em linhas gerais nesta dissertação, meu principal interesse, além de levar a efeito uma proposta de ensino interdisciplinar coerente em cada uma de suas etapas, foi estudar a motivação dos alunos para aprender a LE nesse contexto diferenciado de ensino, já que esse estudo poderia, em grande parte, explicar aspectos bem e mal sucedidos dentro dessa experiência¹⁰. Sendo assim, levantei a seguinte pergunta de pesquisa: Como se manifesta a motivação¹¹ dos alunos para aprender LE em sala de aula nesse contexto específico de ensino? Há fatores que parecem estimular ou desestimular essa variável nesse contexto?

Como se pode depreender dessa pergunta, um tratamento estático da variável motivação não é adequado ao propósito deste trabalho. Segundo Viana (1990), essa variável tem sido estudada na grande maioria dos trabalhos existentes (Wong-Fillmore, 1979; Bialystock, 1980; Reves, 1987; Sanchez Peres, 1982; Araújo, 1981; entre outros) justamente com esse tratamento, ou seja, apenas como um construto existente ou não, sem referência a um quadro de dinamismo que operaria em termos de reações/ações, atitudes ou disposição para as atividades em sala de aula. Analisando a variável motivação em sala de aula, procurei contemplar esse quadro. (Exceções ao tratamento estático sobre a

¹⁰ - O termo "experiência" aqui está sendo usado da mesma forma que o termo "experimental" (já usado anteriormente neste trabalho), ou seja, não para denotar uma pesquisa laboratorial positivista, mas no sentido qualitativo-interpretativista de se observar resultados numa situação existente especificamente modificada na intervenção.

¹¹ - Para esta pesquisa, como no trabalho de Viana (1990), terei como objetivo procurar um rigor maior na determinação deste termo, não em sentido de definição pois esse nível não foi atingido nem mesmo nos estudos específicos sobre a variável na psicologia, mas em sentido de se identificar e analisar fatores que possam atuar como constituintes ou como influenciadores da motivação para atuação na aula. Cumpre ressaltar que considerações acerca dessa variável encontradas na literatura pertinente serão encontradas no capítulo 2.

variável motivação são os trabalhos de Roa Polanco (1987 e 1989), Figueiredo (1989) e do próprio Viana (op. cit.)¹²).

A consideração da sala de aula, de importância reconhecida nas pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada, por ser o lugar principal, e, às vezes exclusivo de contato do aluno com a língua-alvo, proporcionaria a triangulação¹³ dos dados desta pesquisa, que não ficariam restritos a questionários e entrevistas de motivação aplicados aos alunos (como se poderá verificar na seção 1.4.2, onde abordo o cenário de coleta dos dados).

1.3 - Justificativa

De acordo com o que pôde ser verificado na pesquisa sobre o livro didático nacional de LE (cf Almeida Filho et alii, 1991, tratada neste capítulo), o quadro de ensino de LE nas escolas públicas em geral é bastante desalentador: baixas expectativas de aprendizagem tanto por parte dos alunos como por parte do professor; desmotivação dos alunos (logo a partir da 5ª série) relacionada principalmente aos procedimentos de ensino adotados pelo professor e, ao livro didático adotado por este; a inexistência praticamente de interação espontânea na língua-alvo, para lembrar algumas das características mais evidentes configuradoras desse quadro.

Ao intervir na sala de aula de LE da Escola Pública, através do Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas", pretendemos (todos os membros da equipe) produzir processos diferenciados de ensinar/aprender LE na

¹² - Considerações a respeito desses e de outros trabalhos relacionados a um estudo da motivação serão dadas no Capítulo 2.

¹³ - Uma explicação ainda que breve do conceito de "triangulação dos dados" se encontra na página 26 deste trabalho.

escola. Além de diferenciados (através de uma abordagem norteadora específica, com planejamento de curso, produção de material didático, procedimentos metodológicos e avaliação próprios), esses processos pretendiam ser bem sucedidos, com o intuito de reverter o quadro de fracasso acima referido.

Um estudo da motivação dos alunos nesse contexto específico de ensino, se mostra relevante na medida em que os resultados obtidos da análise desses dados podem trazer implicações importantes para o Projeto, como também evidenciar ao professor de LE a complexidade em que se procede a manifestação dessa variável em sala de aula, e a necessidade de tomada de consciência do valor motivacional de alguns procedimentos básicos nesse ambiente.

Este trabalho pretende, portanto, trazer contribuições para o Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas", e para os professores de LE em geral.

Faz-se necessário agora tratar da explicação da metodologia de pesquisa desenvolvida nesse trabalho, assim como do cenário onde os dados foram coletados.

1.4 - Metodologia da Pesquisa

Para responder à questão proposta neste trabalho, optei pela realização de uma pesquisa do tipo etnográfico. Este tipo de pesquisa considera a sala de aula como um meio cultural específico em que ao se proceder a investigação leva-se em consideração este todo social e a visão dos participantes - professor, aluno e pesquisadores - neste contexto (Moita Lopes, 1990).

Para tratar das características desse tipo de pesquisa, faz-se pertinente a consideração do trabalho de Cavalcanti & Moita Lopes (1991).

Segundo esses autores (pp:136-9), pode-se dividir o campo de pesquisa na sala de aula em duas grandes áreas: a área de análise interativista e a área de pesquisa de base antropológica (cf. Long, 1980). A pesquisa etnográfica (cf. Erickson, 1986; van Lier, 1988 e Moita Lopes, 1989), juntamente com a pesquisa iluminativa (cf. Parlett & Hamilton, 1972), a pesquisa participante (cf. Brandão, 1980), e a pesquisa-ação (cf. Nixon, 1981, e Stenhouse, 1975) podem ser agrupadas na área de pesquisa de base antropológica¹⁴.

A diferença básica entre a pesquisa de base antropológica na sala de aula e a pesquisa interativista é calcada no modo de levar a efeito a observação do contexto de sala de aula. A análise interativista é caracterizada pelo uso, por parte do pesquisador-observador, de uma grade com categorias previamente estabelecidas, com o objetivo de codificar o que os alunos e professores fazem na sala de aula, isto é, detectar os processos que subjazem ao ato de ensinar/aprender línguas. Entre os vários tipos de grades de observação encontrados na literatura, a mais conhecida é a de Flanders (1970), uma grade para a análise interativista composta de dez categorias que pretendem dar conta do papel do professor, do aluno e do silêncio em sala de aula.

O pesquisador-observador utiliza então essas grades para reduzir a aula que investiga a um determinado número de categorias detectadas dentro de um espaço de tempo determinado que define a unidade básica de análise (por exemplo, de três em três segundos). Os resultados dessas análises são expressos em números que podem, então, receber um tratamento estatístico, tendo estes

¹⁴ - Segundo Cavalcanti & Moita Lopes (1991: 138), a pesquisa iluminativa é caracterizada por ser pesquisa avaliativa, ou seja, envolve necessariamente a avaliação de uma inovação em ensino; a pesquisa participante enfatiza a questão política do ato de investigar, no sentido de que os sujeitos da pesquisa devam estar envolvidos efetivamente na pesquisa, de modo que os resultados revertam na transformação do mundo em seu benefício; a pesquisa-ação centra-se na questão de que os professores estejam continuamente envolvidos com a investigação de sua própria prática, e, portanto, com a produção do conhecimento; e a pesquisa etnográfica realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social.

instrumentos de investigação demonstrado um alto grau de fidedignidade ao serem usados por pesquisadores diferentes. Assim, a pesquisa de análise interativista, embora centrada no processo de ensino/aprendizagem, pretende dar conta do ideal positivista de objetividade.

Na pesquisa de base antropológica, na qual se insere a pesquisa etnográfica, metodologia empregada neste trabalho, a observação é feita através da elaboração de notas de campo que vão fornecer os meios para a posterior construção de diários em que o pesquisador-observador procura descrever o que, na sua visão, ou seja, na sua interpretação, está ocorrendo no contexto de ensino/aprendizagem.

Geralmente o desenho da pesquisa inclui instrumentos outros, por exemplo, entrevistas, questionários, diários de participantes (alunos e professores), gravação de aulas em vídeo e áudio, documentos, etc. na tentativa de triangular os dados coletados na investigação. Na triangulação, busca-se junto aos participantes aqueles conhecimentos adicionais do contexto - pensamentos, decisões, razões - que não são conhecidos ou avaliados pelo etnógrafo (Hammersley e Atkinson, 1983). Desta maneira, a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim a confiabilidade. Este tipo de pesquisa (na qual se inclui, como vimos, a pesquisa etnográfica) é, portanto, exploratório, pois além de não incluir verificação de hipótese, a decisão sobre os aspectos a serem estudados, tomada anteriormente à entrada no campo, pode ser redefinida durante a realização do estudo. Além disso, não se opera aqui com categorias pré-estabelecidas - a teorização é calcada nos dados. Assim, a pesquisa de base antropológica na sala de aula é parte de uma tradição de pesquisa nas Ciências Sociais que questiona a validade

da utilização do paradigma positivista, típico das Ciências Naturais, devido à natureza subjetiva de investigação das Ciências Sociais. Portanto, baseia-se na visão de que no contexto social não existe um significado/verdade único(a) - típico da visão positivista - mas a construção de significados pelos participantes do contexto social - no caso em questão professores e alunos. As duas críticas principais que têm sido feitas a este tipo de pesquisa são relativas à questão da falta de cientificidade e da impossibilidade de generalização em investigação de base antropológica. Tem-se argumentado (cf. Hitchcock & Hughes, 1989), porém, que este tipo de pesquisa obedece a critérios de cientificidade no sentido de que é metódico (ou seja, segue procedimentos explícitos), sistemático (ou seja, o conhecimento produzido inter-relaciona variáveis), e é submetido à crítica. Quanto à questão da generalização, pode-se dizer que só se torna possível através da realização de pesquisa em várias salas de aula, pois é exatamente a preocupação com o particular que caracteriza a pesquisa de base antropológica.

Dentro desse tipo de pesquisa, a etnografia, talvez mais do que qualquer outra técnica de pesquisa, envolve o pesquisador em uma relação intensa e direta com pessoas e eventos, e esta dimensão pessoal da equação do trabalho de campo necessita de alguma atenção, pois, emoções, valores, atitudes e expectativas irão todos, atuar em qualquer situação de trabalho de campo (Hitchcock & Hughes (op. cit.:56).

Após haver explicitado o tipo de pesquisa desenvolvida neste trabalho de dissertação¹⁵, cumpre tratar agora do cenário onde os dados foram coletados.

¹⁵ - Maiores detalhes sobre a metodologia de investigação empregada serão considerados no capítulo 3 desta dissertação.

1.5 - O cenário de coleta dos dados

A 5ª série, analisada neste trabalho, foi frequentada por 32 alunos (em média) durante o ano letivo de 1992. Alguns deles saíram logo no primeiro semestre letivo, e outros entraram no início do segundo. Foram considerados na análise dos dados apenas os alunos que frequentaram o curso desde o seu início (março/92) até o seu final (novembro/92), um total de 28 (abrimos aqui exceção para dois alunos que começaram a frequentar o curso em abril/92). Esses alunos, em sua grande maioria, eram pré-adolescentes (possuíam idades de 10 a 12 anos), cerca de sete alunos (desses 28) já poderiam ser considerados adolescentes, pois suas idades variavam de 13 a 15 anos.

A Escola Pública onde se desenvolveu esta pesquisa situa-se em um bairro de classe média da cidade de Campinas-SP, frequentada por uma clientela correspondente à mesma classe social, em sua grande maioria.

Receptiva a uma nova experiência de ensinar/aprender LE (inglês) em uma de suas 5ª séries, a direção da escola aprovou o projeto apresentado por mim a ela no início do ano (fevereiro/92), e deixou a cargo dos professores da disciplina "deixar" ou não que eu atuasse em uma de suas classes. Nesse projeto estava explicitada a proposta de ensino interdisciplinar a ser desenvolvida durante o ano: os objetivos a serem alcançados, o seu embasamento teórico, um programa (parcial) de conteúdos de outras disciplinas (Geografia, Ciências) a serem trabalhados na LE, como também os resultados esperados. O "problema" era que o professor que me aceitasse em uma de suas classes, teria que abrir mão das aulas dadas nessa turma. Para o desenvolvimento do projeto e, para a análise da motivação dos alunos durante a intervenção, era necessário que me fosse possível assumir as aulas e acompanhar o processo, isto é, era necessário que me fosse dada a possibilidade de ministrar todas as aulas durante o ano letivo. De

nada adiantaria, que algumas aulas minhas fossem intercaladas com as do professor titular do Estado. Se isso acontecesse, os alunos não teriam nem um nem outro tipo de ensino, e, tanto o projeto inicial de ensino interdisciplinar, como o trabalho proposto nesta dissertação, ficariam comprometidos.

Para minha sorte, uma 5ª série estava sem professor de inglês desde o início do ano letivo (fevereiro/92), e a professora titular da disciplina que assumiu essas aulas concordou em cedê-las, freqüentando-as, mas permanecendo no fundo da classe, deixando que me responsabilizasse pelas aulas. Sendo assim, a série analisada possuiu "duas" professoras de inglês durante todo o decorrer do ano: eu, que ministrava as aulas, e, a professora P., que as assistia em silêncio. Houve também a presença esporádica de duas pesquisadoras vinculadas ao projeto que, a partir de maio/1992 começaram a freqüentar as aulas com objetivos de pesquisa próprios.

Atuações como essas (tanto da direção da escola como da professora titular) são raras, infelizmente, nas escolas públicas e particulares de nosso Estado. O mais comum é encontrarmos diretores de escolas e professores reticentes a atuação de pesquisadores nas escolas, apresentando impecilhos de ordem burocrática, institucional, e às vezes, até mesmo particular.

Com a aprovação da direção da escola e da professora responsável pela 5ª série em questão, iniciei o trabalho de intervenção no dia 13 de março de 1992. Até essa data, como foi falado, esses alunos ainda não haviam tido aulas de inglês naquele ano. Seriam duas aulas semanais, de 50 minutos cada, centralizadas num mesmo dia - às sextas-feiras, no período vespertino. Essas aulas vinham depois das aulas de português e matemática, sendo intercaladas pelo intervalo do recreio. História vinha depois da segunda aula de inglês, finalizando o horário daquele dia, e da semana.

A coleta dos dados para a análise da motivação desses alunos para aprender LE se deu através de vários instrumentos:

- um diário com notas de campo sobre todas as aulas durante o ano letivo;
- notas de campo dos pesquisadores sobre as aulas observadas por estes durante esse ano;
- diários dialogados entre eu e todos os alunos, durante todas as aulas do ano letivo, com exceção das duas primeiras;
- gravações em áudio de 10 (dez) aulas duplas (de 100 minutos cada), sendo que, uma delas, gravada também em vídeo;
- três questionários de motivação para os alunos, empregados respectivamente no início (13/03), na metade (03/07), e no final do curso (20/11/92);
- uma entrevista gravada em áudio com os alunos no final do curso (20/11/92);
- fotos.

Em minhas notas de campo eram anotados os conteúdos tratados nas aulas, a organização destas, as atividades propostas, as percepções (enquanto professora-pesquisadora) das reações dos alunos às atividades: interesse, desinteresse, ansiedade.

Quando o professor toma notas de campo, ele está engajado num importante exercício que para ele não é só a gravação de eventos e a produção de dados, mas, simultaneamente, um trabalho de análise em seus estágios preliminares da onde podem se desenvolver linhas de investigação (Hitchcock & Hughes, op. cit.). O que se pode perceber daí é que a análise dos dados, numa pesquisa etnográfica, não acontece numa etapa específica da pesquisa. A etnografia, por ser um processo dialético e não linear, permite que a análise dos dados ocorra em todas as suas etapas.

As notas de campo coletadas durante esta pesquisa formavam uma espécie de diário do professor, onde eu tinha a oportunidade de refletir sobre a pesquisa, de voltar atrás e olhar novamente as cenas a fim de gerar novas idéias. Segundo Hitchcock & Hughes (op. cit.), o diário é um tipo de nota de campo onde o pesquisador, em conversação consigo mesmo, pode recordar esperanças, medos, confusões, e momentos de intravisão importantes para o trabalho sendo desenvolvido por ele.

Nas notas de campo cedidas pelas pesquisadoras presentes nas aulas do projeto, procurei aproveitar os comentários tecidos para (re)compor o quadro de sala de aula a partir também da visão "do outro", ou seja, a partir da visão de pessoas que, conhecedoras de minha proposta de trabalho, vinham me observando há um tempo considerável. Embora não estivessem interessadas em observar especificamente o comportamento dos alunos neste contexto, nem aspectos de sua motivação para o aprendizado da língua-alvo, alguns pontos por elas levantados foram de grande utilidade no momento da análise dos dados desta pesquisa.

Dada a dificuldade de se captar o que os alunos estavam pensando ou sentindo através da simples observação (Cohen, 1989), além dos questionários, entrevistas e conversas informais, foi estabelecido um acordo: cada aluno deveria possuir uma caderneta, que seria uma espécie de diário dialogado com o professor. Nesse diário, os alunos deveriam expor, ao final de cada aula, no decorrer do ano letivo, suas necessidades e seus interesses em relação ao curso. Dessa forma, aos alunos seria dado o direito de fazer críticas e sugestões, que seriam respondidas uma a uma por mim, em forma escrita no diários, e, em forma de ações: na re-avaliação constante do curso, no re-planejamento das aulas e na seleção de conteúdos a serem trabalhados a partir

dessas sugestões. Os diários dialogados se tornaram um meio de ter acesso ao que se passava no íntimo de cada um dos aprendizes.

Segundo van Lier (1988), (...) *os diários podem proporcionar muita informação sobre o que motiva aprendizes e professor em sala de aula. Elas são, portanto, particularmente valiosos para intravisiões dentro da aprendizagem e interação afetiva* (van Lier, op.cit.: 66); além de ser um terreno seguro para determinados comentários (Porter et al, 1990)¹⁶.

Segundo Viana (op. cit.), *ninguém melhor que o próprio envolvido na tarefa para relatar o que está sentindo ou qual o seu nível de motivação para as tarefas propostas e/ou negociadas.*

Foi considerada a possibilidade dos alunos se esquivarem de dar uma opinião sincera a respeito do curso ou da aula, o que, de fato, pude observar na análise destes dados (por exemplo, alguns alunos insistiam em escrever *hoje a aula foi legal* em praticamente todas as aulas do ano letivo sem tecer qualquer outro comentário sobre as mesmas); contudo, pude constatar que a grande maioria utilizou-se desses diários para fazer críticas, dar sugestões, o que revelava uma conscientização de que aquele instrumento servia para uma conversa franca comigo (a professora), um momento onde os alunos podiam "falar" de suas necessidades e interesses.

Os diários dialogados se constituíram fonte de dados de grande relevância dentro desta pesquisa.

As gravações em áudio e vídeo (usadas exhaustivamente nas análises micro-etnográficas (Hitchcock & Hughes, op. cit.)), foram técnicas usadas nesta pesquisa com o objetivo de me proporcionar a possibilidade de

¹⁶ - Os trabalhos de Riolfi (1991), Cunha (1992), e Morita (1993) merecem destaque dentro da bibliografia nacional pela utilização do procedimento de troca de diários dialogados entre professor/alunos em suas investigações. O estudo de Morita (op.cit.) se diferencia dos demais (que se utilizam de troca de diários na forma escrita), caracterizando-se como uma pesquisa onde essa troca se dá através de fitas gravadas em áudio.

voltar aos dados de sala de aula sempre que necessário. Essa volta aos dados foi facilitada através da transcrição integral dessas aulas, segundo os moldes de van Lier (op. cit.), (com algumas adaptações feitas pela autora desta dissertação).

Através dessas transcrições, foi possível observar e analisar as interações entre mim e os alunos e aluno-aluno, e depreender, destas interações, intravisiões a respeito dos quadros interacionais (cf Tannen & Wallat, 1987), ou seja, do envolvimento, interesse, e participação dos alunos nas atividades, assim como do(s) estilo(s) (formal e/ou conversacional) (cf. Rech, 1992, com base em Tannen, 1984) por mim adotado(s) durante as aulas.

Os questionários de motivação (para alunos) empregados nos três momentos do período letivo (começo, metade e final do ano) tiveram, cada um, objetivos específicos. (Amstras desses questionários serão afixadas no Apêndice II deste trabalho).

O primeiro questionário, empregado no primeiro dia de aula (13/03/92), visava traçar um perfil dos alunos daquele grupo: idade; atitude com relação à língua-alvo; opinião a respeito de se aprender uma LE na escola, de como o professor dessa disciplina deveria dar a aula (toda em inglês, parcialmente em inglês, ou, toda em português); expectativas com relação à aprendizagem da LE; com relação ao uso de um livro didático em aula; conscientização para o significado de aprender uma LE hoje em dia; opinião dos pais a respeito da aprendizagem de LE na escola; e, se já tiveram experiência prévia de aprender inglês fora do contexto escolar. Esse primeiro questionário teve sua importância na medida em que tornava possível traçar um primeiro perfil dos alunos da 5ª série, levantando suas expectativas em relação à aprendizagem da LE, cujo alcance seria verificado nos questionários seguintes, como também no decorrer do processo (através dos diários dialogados, principalmente).

O segundo questionário, empregado no dia 03/07/92, visava levantar aspectos que detectassem fatores influenciadores da motivação dos alunos para a aprendizagem da LE naquele contexto de ensino, como: a aceitabilidade destes do conteúdo interdisciplinar trabalhado nas aulas, a metodologia de ensino empregada para veicular esse conteúdo, a influência de seus pais e, a própria satisfação do aluno com o curso. Objetivei, com este questionário, abordar pontos que pudessem ainda não estar contemplados nos diários dialogados, procurando, assim, preencher possíveis lacunas.

O terceiro questionário, empregado no dia 20/11/92, visava avaliar a opinião dos alunos quanto as suas expectativas, se sentiram que aprenderam durante o curso, se estudaram assuntos percebidos como relevantes, interessantes por eles, se sentiram vontade de estudar em casa; se os pais tiveram alguma influência sobre o interesse deles pelo curso no decorrer do ano e, se o curso deveria ser mudado (e, em que aspecto), segundo suas opiniões. Através desse último questionário, procurei detectar fatores ainda não revelados nos questionários anteriores, como também nos diários dialogados.

A entrevista feita no final do curso (em 20/11/92), por ser uma conversa informal com alguns alunos, procurou levantar opiniões, ainda não detectadas nos diários dialogados, nem nos questionário empregados durante o ano. O fato de não ser uma atividade escrita, garantiria uma maior espontaneidade deles ao falar de suas opiniões sobre o curso.

A gravação em áudio desse momento conservaria esses dados para momentos posteriores de análise.

As fotografias tiradas serviram para documentar atividades em sala de aula (Hitchcock & Hughes, op. cit.), momentos considerados relevantes durante o decorrer do processo, tais como: instrumentos extra-linguísticos utilizados por mim e/ou pelos alunos durante a re(construção) de um conteúdo;

atividades em pares e/ou grupos desenvolvidas pelos alunos; disposição regular dos alunos (e das carteiras) na sala durante aulas; minha utilização do quadro negro durante algumas explicações específicas ("The Solar System", "Classes of Animals").

Tendo tratado das questões direcionadoras desta pesquisa, de sua metodologia de investigação, e, do cenário onde ela se deu, pretendo, no próximo capítulo, fazer uma revisão da bibliografia em L2 e LE (principalmente) focalizando concepções importantes dentro deste trabalho, a saber: de "motivação", de "interação", e de "ensino interdisciplinar de LE", a fim de determinar quais visões serão assumidas aqui. Ao tratar de motivação e interação mais especificamente, buscarei tecer o embasamento teórico norteador da análise dos dados desta pesquisa, a ser apresentada no terceiro e último capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 2

2. Introdução

Este capítulo será dedicado a uma revisão bibliográfica onde serão abordadas as concepções de "motivação", "interação", e, de "ensino interdisciplinar" existentes nas obras especializadas, e determinadas quais visões serão assumidas neste trabalho de dissertação. Ao tratar de motivação, em especial, não estarei tratando de definir o termo, já que esse objetivo não foi atingido nem mesmo nos estudos específicos sobre a variável na psicologia¹ (Viana, op.cit.), mas terei como plano identificar e analisar fatores que possam atuar como estimuladores ou desestimuladores da motivação dos alunos para a atuação em sala de aula. Buscarei também, através dessa revisão bibliográfica, explicitar ao leitor, de que maneira essa variável é tratada dentro do âmbito do ensino/aprendizagem de segunda língua (L2) e LE.

2.1 - A Motivação para Aprender LE/L2

Apesar do grande interesse que os professores têm nesse tópico, a motivação não tem sido objeto de estudo corrente nas investigações em Lingüística Aplicada (Crookes & Schmidt, 1991). Uma definição de motivação tem sido uma questão delicada e trabalhosa dentro da área de ensino/aprendizagem de segunda língua (L2) ou LE (Viana, op.cit.), sendo

¹ - "Os vários autores que tentaram definir e delimitar a motivação, encontraram nessa tarefa, sérias dificuldades, consequência da busca exclusiva de critérios comportamentais externamente observáveis. O critério original e até hoje usado, à exceção dos psicólogos comportamentalistas, é o critério subjetivo. Maslow, na sua "Introdução à psicologia do ser"(1958, p.48), diz textualmente: "sou motivado quando sinto desejo, ou carência, anseio ou falta. Ainda não foi descoberto qualquer estado objetivamente observável que se relacione decentemente com essas informações subjetivas, isto é, ainda não foi encontrada uma boa definição comportamental de motivação" (Mosqueira, 1982, apud Viana, op. cit.: 51-2).

usada como termo geral abrangente para incluir um número de conceitos possíveis distintos, cada um deles podendo ter diferentes origens e efeitos, pedindo diferentes tratamentos em sala de aula (McDonough, 1981: 143, apud Crookes & Schmidt, op. cit.).

O trabalho de Crookes & Schmidt (op. cit.) se apresenta como leitura obrigatória para pesquisadores e/ou professores-pesquisadores empenhados no estudo e análise da motivação. Revisando as limitações com as quais a comunidade de pesquisa em L2 tem geralmente tratado do tópico, e mostrando as diferenças de uso deste por parte dessa comunidade de pesquisa e por parte dos professores da área, os autores apresentam um trabalho que procura melhorar o entendimento corrente do tópico motivação em L2, revisando também a pesquisa educacional e psicológica na área de estudos em L2.

De acordo com esses autores, embora haja discussões intermitentes sobre explicações sócio-psicológicas da aprendizagem de L2s em periódicos (Soh, 1987; Svanes, 1987; Au, 1988), e capítulos ou sub-unidades dedicados ao tópico motivação em textos introdutórios sobre a aprendizagem de L2 (Dulay, Burt & Krashen, 1982; Stern, 1983; Ellis, 1985; Klein, 1986; Brown, 1987; e Skehan, 1989), uma indicação da frequente falta de ênfase de pesquisa nesta área é o fato de que a discussão sobre a motivação em tais textos é curiosamente isolada de considerações teóricas mais amplas. Eles argumentam que os trabalhos sobre motivação para o aprendizado da L2 até hoje têm sido limitados em dois sentidos: eles têm sido quase que exclusivamente de abordagem psicológico-social, e não têm conseguido distinguir entre os conceitos de atitudes, especialmente atitude com relação à cultura da língua-alvo, e motivação.

Eles afirmam que essa abordagem particular tem sido tão dominante que conceitos alternativos não têm sido seriamente considerados, e que a falha em se distinguir atitude social de motivação tem tornado difícil ver a conexão entre motivação, definida em estudos prévios na área de L2, e motivação, discutida em outros campos, assim como, fazer ligações diretas entre a motivação e mecanismos psicológicos de aprendizagem de L2, o que nos impede de ver claras implicações da pesquisa prévia em L2 para o ensino de línguas.

Como exemplo de trabalho mais influente dentro da abordagem tradicional (psicológico-social) de motivação na área de L2, pode-se destacar o de Gardner e Lambert e seus associados no Canadá, começando nos anos 50 e continuando até o presente (Gardner & Lambert, 1959, 1972; Lambert, 1967; Gardner, 1968, 1980, 1985, 1988; Gardner, Clément, Smythe & Smythe, 1979; apud Crookes & Schmidt, *op.cit.*).

Gardner e Lambert (1959) fizeram a distinção entre motivação integrativa e motivação instrumental que influenciou toda pesquisa relacionada à L2 nesta área. Até aquele momento (1959), a ênfase de pesquisa era sobre a aptidão como explicação para o aprendizado de línguas (Ramage, 1990); a abordagem integrativo/instrumental para medir a motivação era introduzida por esses autores para dar uma explicação alternativa a esse contexto.

Para Gardner e Lambert (1959), a motivação é identificada primeiramente como a orientação do aprendiz em direção ao objetivo de aprender a L2. A motivação integrativa é identificada com atitudes positivas em direção ao grupo que fala a língua-alvo, sua cultura, seus costumes e tradições; enquanto que a motivação instrumental se refere às razões mais funcionais de se aprender uma língua: conseguir um emprego melhor ou uma promoção, ou passar num exame.

A motivação integrativa tem sido mantida como um suporte superior para o aprendizado de línguas, no sentido de que uma pessoa integrativamente motivada provavelmente será melhor sucedida no aprendizado de uma língua do que outra que não tenha essa motivação (Gardner, 1988)

Estudos (Oller, 1981; Au, 1988, apud Crookes & Schmidt, op.cit.) mostram resultados contraditórios, emergentes de diferentes contextos, na tentativa de se verificar a "superioridade" da motivação integrativa.

Segundo Ramage (op.cit), a distinção entre motivação integrativa/instrumental é adequada para o contexto canadense de aprendizagem de L2, o que não quer dizer que o seja para todos os demais contextos (Clément & Kruidenier, 1983). Ao impor esta abordagem, certos motivos, determinados por contextos específicos, ficam ignorados (Luckamani, 1972; Teitelbaum, Edwards & Hudson, 1975; Chihara & Oller, 1978; Pierson, Fu & Lee, 1980). Acrescenta ainda a autora que tem havido muita dificuldade em se esclarecer quais são os fatores subjacentes que compõem as motivações instrumental e integrativa (Anisfeld & Lambert, 1961; Teitelbaum, Edward & Hudson, 1975).

Clément & Kruidenier (1983) (apud Dornyei, 1990) sugerem duas razões para a falta de resultados bem definidos em relação a essa dualidade:

- (1) ambigüidade na definição de integratividade e instrumentalidade, e,
- (2) a influência não relatada do ambiente lingüístico na motivação dos indivíduos.

Tais críticas mostram como uma definição de motivação, que apesar da grande influência até hoje na área de pesquisa em L2, se mostra ainda limitada, no sentido conceptual e de emprego contextual.

Em 1985, Gardner formaliza seu trabalho no que chama de "Modelo Sócio-Educacional", com quatro variáveis resumindo diferenças

individuais: inteligência, aptidão lingüística, motivação e ansiedade situacional.

Segundo Spolsky (1989), nesse modelo, a motivação é influenciada por dois tipos de atitudes. O primeiro é a "integratividade", ou seja, um conjunto de atitudes relacionadas a grupos e línguas estrangeiras em geral, assim como com relação à comunidade específica da língua estudada e orientações integrativas para aprender a língua. O segundo tipo se refere às atitudes com relação à situação de aprendizagem como um todo, incluindo o professor e o curso. A motivação então possui três componentes:

- atitude com relação à L2;
- desejo de aprender a língua, e
- esforço para aprendê-la.

Skehan (1989) representa a equação proposta por Gardner (1985) da seguinte forma:

$$M = \text{esforço} + \text{desejo de alcançar um objetivo} + \text{atitudes}$$

onde:

M = Motivação; e

esforço = "bons hábitos de estudo", "desejo de agradar o professor ou os pais" e "pressões sociais" (incluindo provas e recompensas externas).

Como exemplos de outras abordagens na área de motivação e aprendizagem de L2 que mantêm uma perspectiva psicológico-social, temos a Teoria de Acomodação do Discurso, de Giles e Byrne (1982), e o Modelo de Aculturação de Schumann (Schumann, 1975, 1978a, 1978b, 1986) (apud Crookes & Schmidt, op.cit.).

Na teoria da Acomodação do Discurso, a motivação é definida primeiramente em termos de identificação com a comunidade falante da língua-alvo, sendo considerada crucial para o aprendizado da L2. Essa teoria ainda não foi suficientemente testada para permitir uma avaliação mais detalhada.

Quanto ao Modelo de Aculturação de Schumann, a motivação instrumental/integrativa é vista como um dos muitos fatores psicológicos e sociais contribuindo para a construção da aculturação neste modelo. Este modelo restringe o aprendizado da L2 ao meio natural (não o formal de sala de aula), enfatizando a importância de algum nível de motivação integrativa ao prever que aprendizes irão adquirir a L2 apenas até o ponto em que se aculturarem à comunidade da língua-alvo. Segundo Schumann (1986, apud Crookes & Schmidt, op.cit.), a importância da aculturação, incluindo o fator motivação, é que ela põe o aprendiz em contato com a língua-alvo. A interação verbal com esses falantes resulta na negociação de insumo apropriado o que vem a ser a causa imediata de aquisição lingüística, segundo o autor.

Como resultado do foco no insumo, o modelo de Aculturação de Schumann pode ser ligado ao Modelo do Monitor de Aquisição de L2 de Krashen (Krashen 1981, 1982, 1985) e, particularmente, à parte conhecida como "hipótese do insumo".

Krashen, diferentemente de Schumann, não vê o primeiro papel da motivação na aquisição de L2 como ligado à provisão de insumo compreensível. Ao invés disso, ela é vista como um componente do filtro afetivo. Segundo o modelo apresentado por Dulay, Burt & Krashen (1982), o filtro afetivo é um mecanismo sub-consciente e suscetível a variações do insumo lingüístico que se apresenta para os processadores do modelo. O filtro se comporta de acordo com as atitudes e estados emocionais do aprendiz,

afetando o grau de motivação para aprender ou não a L2. Dependendo do tipo e intensidade da alteração da motivação, dos fatores de atitudes e dos estados emocionais, ocorrerão configurações do filtro afetivo, permitindo a absorção do insumo rumo ao dispositivo adquiridor de linguagem (organizador), o que resulta no desenvolvimento de um tipo específico de aprendizagem (ou aquisição, nos termos de Krashen) (Figueiredo, 1991).

Como podemos notar, no Modelo de Krashen, como no de Schumann, a motivação é tratada como um componente de um conceito mais abrangente.

Cumpra agora nos determos um pouco nos conceitos alternativos de motivação não seriamente considerados dentro da área de pesquisa em L2 e LE. Com relação aos conceitos não técnicos, do dia a dia, do que quer dizer "estar motivado", Crookes & Schmidt (op.cit.) apontam que quando os professores dizem que um aluno é motivado, eles não estão se referindo à razão de o aluno estudar, mas estão observando que o aluno realmente estuda, ou pelo menos, se engaja num comportamento desejado pelo professor em sala de aula e possivelmente fora dela. Os professores descrevem um aluno como "motivado" se ele se torna produtivamente engajado em tarefas de aprendizagem, e mantém esse engajamento sem a necessidade de um encorajamento contínuo. Esse uso validado do termo, segundo os autores acima citados, não tem sido adotado pelos investigadores em L2, mas está muito próximo do conceito de motivação explorado particularmente na psicologia educacional e social.

Segundo esses autores, as discussões em psicologia sobre motivação, centradas no conceito de instinto, desenvolveram subsequentemente o tópico durante a maior parte da primeira metade do século, e concentraram-se particularmente nas necessidades orgânicas

orientadas pela sobrevivência (Woodworth, 1918; Hull, 1943). Um tratamento menos psicológico do tópico apareceu recentemente na psicologia social, relacionado ao trabalho de Lewin (1951), ainda com forte influência behaviorista. Nas décadas recentes tem havido uma reformulação das abordagens de motivação (Ball, 1984), sendo que teorias recentes ainda mantêm a distinção entre cognição, motivação e afeto (por exemplo, Kuhl, 1986).

Um autor que merece destaque dentro da área é Keller (1983), que define motivação como algo que se refere às escolhas que as pessoas fazem de acordo com o que querem alcançar ou evitar, e ao grau de esforço que eles terão nesse sentido (p:389). Em sua teoria orientada para a educação, Keller (op.cit.) identifica quatro determinantes maiores de motivação: interesse, relevância, expectativa e resultados, que, segundo Crookes & Schmidt (op. cit.), determinam a escolha, o engajamento e a persistência, termos pelos quais a motivação pode ser definida.

Os autores finalizam seu trabalho fazendo uma revisão da conexão existente entre motivação e aprendizagem de L2, analisada ao nível micro, de sala de aula, de programa de curso, e, considerando fatores informais fora da sala de aula (aspectos que merecem grande consideração nas pesquisas sobre a variável). Eles concluem que uma teoria do papel da motivação em L2 tem que ser geral e não restrita a contextos particulares ou grupos. Posicionamento ideal, do qual tenho que discordar em parte, no sentido de que as restrições contextuais não podem ser ignoradas (Ramage, 1990).

Ainda segundo Crookes & Schmidt (op.cit.), um entendimento preciso da interface entre motivação e aprendizagem de L2 requer uma visão ampla do desenvolvimento lingüístico; e ressaltam que a falta de atenção no aprendizado de sala de aula e a falta de estudos mais minuciosos e duradouros

representam as limitações da pesquisa e teoria em L2 até bem recentemente (grifo meu). Nesse sentido, cumpre ressaltar o trabalho de Viana (op.cit.), que corrobora essa análise. Segundo aponta, geralmente a motivação é tratada nas pesquisas como uma variável estática, que existe ou não, tem uma ou outra orientação (instrumental e/ou integrativa) e influencia o processo de aprendizagem bem como o nível de aprendizado. Uma perspectiva dinâmica da variável em sala de aula fica, portanto, desconsiderada na grande maioria dos estudos sobre motivação.

Cumpre agora nos determos, ainda que brevemente, em alguns desses estudos, a fim de conhecermos o tratamento por eles dado à variável em questão.

Wong-Fillmore (1979), por exemplo, analisa a aquisição de inglês em ambiente natural, por cinco crianças falantes de espanhol. A autora destaca o sucesso alcançado pela criança Nora, e os fatores apontados como influenciadores: "uma combinação especial de interesses, inclinações, habilidades, temperamento, necessidades e motivação que constituem sua personalidade".

Bialystock (1980) tem a posição de que há estudantes que são bem sucedidos e outros que fracassam na tarefa. Segundo ela, há alguns fatores que devem influenciar esses resultados diferentes. Entre eles, são registrados alguns com referência à individualidade como: conhecimento de mundo, conhecimento de outras línguas, estratégias de aprendizagem e traços de personalidade, motivação, atitude e aptidão, dando importância relativa a esses dois últimos. Pode-se perceber aqui que, segundo o tratamento dado pela autora, atitude é um fator praticamente "independente" da motivação, diferindo da concepção de Gardner e Lambert, onde a atitude é um forte componente da motivação.

Reves (1987), analisa a aquisição de hebraico por crianças inglesas em Israel. A partir de várias fontes e do controle de diversas variáveis, a autora obtem, entre outros resultados, a conclusão de que os índices de motivação foram claramente expressos nos diários e respostas (em entrevistas) de dois alunos bem sucedidos. Esses dois aprendizes revelaram atitudes positivas e forte motivação (instrumental e integrativa), enquanto que outros dois alunos, que obtiveram menos êxito, mostraram claramente, falta desses dois tipos de motivação.

Através de uma perspectiva de distância cultural, Svanes (1987), pesquisou a motivação de alunos estrangeiros aprendendo norueguês no país da língua-alvo. Foram 167 alunos universitários analisados, com os seguintes resultados: os europeus e americanos eram mais integrativamente orientados, ou seja, apresentavam atitudes positivas em relação ao povo que falava a LE, sua cultura e tradições. Os estudantes do Oriente-Médio, Ásia e África eram mais instrumentalmente orientados, ou seja, apresentavam razões mais funcionais para aprender a língua-alvo: arranjar um emprego, passar no exame. Os europeus obtiveram notas mais positivas e os asiáticos mais negativas. Porém, segundo o autor, a distância cultural ofereceu melhor predição da variação do que as variáveis de motivação.

Pode-se notar a forte dependência da distinção "motivação integrativa x motivação instrumental" na análise dos dados nesses dois últimos trabalhos, que não levam em consideração trabalhos específicos que mostram a fragilidade dessa distinção (Lukamani, 1972; Teitelbaum, Edwards & Hudson, 1975; Chihara & Oller, 1978, Pierson, Fu & Lee, 1980; já citados neste trabalho).

No contexto nacional de pesquisa², pode-se citar o trabalho de Araújo (1981), onde foram analisadas, estatisticamente, a atitude e a motivação de 748 alunos universitários na Universidade Federal da Paraíba, matriculados em cursos de inglês. Entre os resultados obtidos, pode-se ressaltar uma atitude relativamente favorável com relação à língua inglesa e a seus povos, uma variabilidade da motivação para níveis mais baixos de acordo com o aumento da variável idade, o que foi atribuído ao desejo de melhorar o prestígio e a posição social ou o salário, e uma maior resistência a mudanças sociais e culturais. O nível de motivação foi analisado por idade, curso, nível de escolaridade (graduação ou pós), conhecimento/tempo de estudo anterior do idioma, o fato de estar des/empregado e outros.

Também merece atenção o trabalho de Tilio (1981) nesse contexto, que embora não seja diretamente relacionado à variável motivação, é importante por considerar a variável "atitudes", componente da motivação, segundo Gardner & Lambert. Tilio (op. cit.), realizou uma pesquisa envolvendo 3884 sujeitos, entre professores secundários e universitários e de 8ª série, para investigar as atitudes com relação ao ensino/aprendizagem de LE e às culturas de língua inglesa. Entre outros resultados, delineou-se uma atitude positiva relacionada ao uso do inglês em músicas, filmes, etc.

Retomando os autores estrangeiros, Sanchez Perez (1982) diz que não se pode desligar motivação e atitudes da finalidade pela qual se aprende um idioma. Além do professor, como elemento que pode influenciar a motivação dos alunos, o autor aponta para outros elementos, como: a procedência do aluno, seus problemas familiares e pessoais, condição social, idade e outros.

² - Outros trabalhos a respeito da variável motivação realizados em contexto nacional serão abordados ainda neste capítulo, a saber: Viana (op.cit.), Roa Polanco (1987) e (1989), e Figueiredo (1989). Uma atenção especial será dada a eles por considerarem a saia de aula na análise dos dados.

Também ressaltando a importância do papel do professor na motivação dos alunos, merece destaque o trabalho de Medley (1992), que parece fazer uma consideração maior do contexto de sala de aula no estudo dessa variável. Segundo ele, a motivação é um condutor interno ou impulso que faz com que façamos alguma coisa, atuemos de uma forma ou de outra em situações diferentes, ou busquemos atingir um determinado objetivo. Este autor diz que "motivação é uma questão de atitude, atitude do professor". Para ele, é de suma importância que professores inspirem seus alunos para aprender. No século XIX, Horace Mann, um educador americano, já dizia que o professor que ensina sem inspirar o seu aluno, se assemelha ao ferreiro que martela em ferro frio. A introspecção em nossa própria motivação para aprender uma outra língua normalmente nos revela que, embora tenhamos começado esse estudo por uma variedade de razões, nossa decisão de continuar foi baseada mais provavelmente numa pessoa: um amigo, um professor, que nos inspirou a continuar, perseverar, a alcançar uma proficiência na língua cada vez maior. Para o autor, o que melhor motiva o aluno parece ser muito mais intrínseco, resultado de um processo de ensino, do que uma decisão lógica, racional e consciente de continuar a estudar³.

É imperativo, afirma ele, que descubramos caminhos para motivar nossos alunos a agir de forma a alcançar seus objetivos, reconhecendo que esses são seres humanos com necessidades.

Segundo Maslow (1970), essas necessidades podem ser: fisiológicas (devidas à deficiência) tais como fome, sede, repouso, sexo; de segurança (proteção, ordem, preferência pelo que é rotineiro, conhecido,

³ - Apesar de estar tratando, neste trabalho, de um estudo da motivação de alunos que não escolheram exatamente estudar a língua inglesa por vontade própria, mas por determinação de um currículo escolar, as considerações de Medley são de interesse para este estudo, como poderá ser verificado na análise dos dados.

crença numa religião, ciência ou filosofia que organize o universo); necessidade de amor e posse (afirmação social, afeição, ligação, raízes); necessidades de estima (auto-estima, respeito por parte dos outros) e, necessidades de auto-realização (desenvolvimento dos valores do ser, talentos, potencialidades e capacidades).

Para Medley (op.cit.) aqueles alunos cujas necessidades básicas de sobrevivência foram supridas e cujo senso de pertencer ou de auto-estima não foi ameaçado pela classe, têm atitudes positivas em relação ao aprendizado. Esse senso de pertencer ao grupo, de ser aceito por ele, é apontado também por Terry (1992) como uma das duas necessidades afetivas mais importantes influenciadoras da motivação dos alunos em sala de aula. A outra, é a sensação de progresso vivida pelo aluno durante o processo de aprendizagem da LE. A motivação na sala de aula, segundo o autor, envolve esforços individuais de cada um para satisfazer essas duas necessidades.

Terry (op.cit.) afirma que a motivação pode ser definida como :

- o desejo de perseverar numa tarefa de aprendizado;
- o direcionamento ou impulso que nos faz agir de determinada maneira;
- o direcionamento interno, impulso, intenção, que faz uma pessoa fazer alguma coisa ou agir de determinada maneira. (Papalia, 1986: 23).

A motivação é, de fato, segundo esse autor, uma das influências mais fortes no progresso em sala de aula. Inconstante, a motivação é também muito influenciada pelo que o professor faz em sala de aula, pela maneira como o currículo é organizado, pela percepção do aprendiz do curso, seu relacionamento com o professor, e outros fatores extra-curriculares, como: saúde, horário, e outras prioridades (Cooper, 1985: 15, apud Terry, op. cit.) (grifo meu).

Dando continuidade ao estudo das obras que tratam de motivação, temos o trabalho de Calvin (1991). Para ele, a motivação é diretamente relacionada às necessidades da pessoa, e sua concepção inclui o conceito de atitude. Uma atitude, segundo este autor, é um estado mental organizado através de experiências vividas pela pessoa, trazendo uma influência direta e dinâmica em sua resposta individual para todos os objetos e situações com as quais está relacionada.

A definição de motivação apresentada por Calvin (op.cit.) se assemelha a de Medley (op.cit.) e Terry (op.cit.), onde ele diz que ela é uma força interior da pessoa que estimula e/ou mantém seu interesse numa atividade particular. Segundo Calvin, esse fenômeno complexo é formado de 4 componentes:

- o estabelecimento de um objetivo;
- o desejo de alcançar esse objetivo;
- atitudes favoráveis em direção a uma atividade particular;
- esforço dispendido.

Em se tratando da aprendizagem de uma LE, segundo esse autor, as atitudes do aluno em relação: aos falantes da língua-alvo, à língua-alvo, ao professor, ao material didático e metodologia de ensino utilizados no curso, assim como à aprendizagem de LEs em geral, atuam de forma favorável ou desfavorável no processo de aprendizagem. Identificar os fatores que afetam a motivação não é, portanto, uma tarefa fácil, uma vez que os alunos estão sujeitos a muitas influências internas e externas, que frequentemente operam juntas.

Segundo Renè Fourcade (1977), considera-se, simultaneamente, três tipos de "fontes" que dão origem à motivação:

- a) motivações incidentais, ou seja, aquelas do meio externo (sociedade, T.V.) que se impõem de forma categórica;
- b) motivações cultivadas, ou seja, aquelas que são desenvolvidas graças ao trabalho dos professores e às condições didático-acadêmicas que rodeiam os alunos (ex: métodos de ensino); e,
- c) motivações deliberadas, aquelas que surgem do próprio desejo do aprendiz de progredir e de ser bem sucedido.

Ao se trabalhar ao mesmo tempo nesses três níveis, o professor irá obter, segundo Calvin, um quadro multidimensional da origem da motivação dos alunos. Considerando-se as várias fontes da motivação apresentadas acima, outra classificação se torna possível:

- motivação extrínseca, onde o interesse provém de fatores externos ao aprendiz; e,
- motivação intrínseca, onde o aluno tem interesse em aprender por conta própria.

Finocchiaro (1984) critica essa distinção, como também a que existe entre motivação integrativa e instrumental. Segundo a autora, a motivação deveria ser um contínuo entre esses polos.

O trabalho de Calvin (op.cit.) traz também reflexões sobre fatores influenciadores da motivação, e seu trabalho se mostra importante por fazer considerações a respeito do ambiente de sala de aula (contexto tão enfatizado no estudo apresentado nesta dissertação). As condições físicas sob as quais o ensino ocorre pode influenciar essa variável de maneira positiva ou negativa, por exemplo: se a classe estiver super lotada, a luz e a temperatura inapropriados, o quadro negro pouco legível para os alunos, tudo isso, pode se tornar desmotivador para eles.

Além das condições físicas, os princípios metodológicos e os conteúdos trabalhados em aula são fatores de grande influência sobre a motivação. Segundo o autor, estes têm que se adequar às necessidades e interesses dos alunos. Além deles, a avaliação tem um poder inegável sobre a variável em questão. Utilizada como uma "ferramenta" diagnóstica, ela permite ao aprendiz avaliar o seu sucesso (identificando erros e localizando áreas onde mais tempo e dedicação devam ser investidos).

Calvin trata de uma questão pouco explorada nas obras que tratam de motivação, ou seja, da motivação do professor, da importância de se motivá-lo, uma vez que, enquanto um dos "fatores externos" influenciadores da motivação do aprendiz, o professor é dos mais importantes.

O autor conclui seu trabalho salientando que a motivação pode ser vista como causa e efeito de uma aprendizagem bem sucedida. *A motivação gera motivação, e, um fator desmotivante pode enfraquecer as bases, os alicerces dessa variável* (Calvin, op.cit.: 21).

Cumpramos agora dar maior destaque aos trabalhos que analisaram a variável motivação em sala de aula. São eles, os trabalhos de Viana (op.cit.), Roa Polanco (1987 e 1989) e Figueiredo (1989). Estes são trabalhos de grande relevância, por considerarem o ambiente de sala de aula como contexto de pesquisa e análise da motivação de alunos para o aprendizado da L2 ou LE, e, por serem todos (com exceção do trabalho de Roa Polanco (1989)) realizados em salas de aula brasileiras.

2.2 - A Motivação para Aprender LE/L2 em Sala de Aula

Viana (op.cit.), discute aspectos significativos da variabilidade da motivação para a aprendizagem de LE (Russo) em sua manifestação em sala de aula. Através de um estudo introspectivo, onde analisou seu próprio processo de aprendizagem da língua-alvo, esse autor aponta para um quadro de fatores que se inter-relacionavam e influenciavam o seu nível de motivação positiva ou negativamente. São eles os fatores: lingüístico, metodológico, físico-humano, físico-ambiental, sócio-ambiental, e externo. O fator lingüístico é definido pelo autor como aquele que contém aspectos do conteúdo ocorrido/apresentado na sala de aula, e do relacionamento do aluno com esse conteúdo; o metodológico, como aquele contendo considerações acerca da influência dos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula para apresentação e implementação do conteúdo; o físico-humano, que apresenta a influência do estado físico/disposição física do aprendiz; o físico-ambiental, que traz os aspectos físicos da sala de aula; o sócio-ambiental, como abrangendo considerações acerca do relacionamento humano entre professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula⁴; e, o externo, que traz as influências de fatores externos à sala de aula, como: informações e notícias sobre o povo, o país e a língua-alvo, veiculados por pessoas fora da sala de aula, jornais, revistas, músicas e filmes.

Segundo o autor, os fatores lingüístico e metodológico podem ser considerados relativamente como os principais fatores de influência na variável

⁴ - Observa-se nas transcrições das aulas que o papel do professor é **extremamente importante** dentro do fator sócio-ambiental (Viana, op.cit.). Posicionamento semelhante ao de vários autores já citados neste trabalho.

"Motivação para a aula"⁵. A relativização deve-se ao fato de que foram poucos os registros de aspectos negativos oriundos dos fatores físico-humano, físico-ambiental e sócio-ambiental. Segundo Viana (op.cit.), isso pode ser entendido de acordo com a teoria da motivação de Maslow (op.cit.): essas necessidades estariam satisfeitas quando não houve registro de sua manifestação. Isso equivale a dizer, segundo Viana, que o fator físico-humano seria o fator principal a influenciar a motivação para a aula, pois depende primordialmente da disposição física do aprendiz, o surgimento da vontade de se dedicar, de voltar a atenção para os estudos na sala de aula, ou seja, o aluno deve estar fisicamente bem disposto e alimentado. Dessa forma, o fator metodológico, por exemplo, dificilmente consegue interferir positivamente diante de um quadro de sono, cansaço, ou qualquer mal estar físico.

Com relação aos fatores externos, segundo o autor, quando há uma motivação alta para a aprendizagem da LE, essa motivação não se altera facilmente devido a esses fatores, e também não há evidência de que aspectos negativos da sala de aula a tenham influenciado. O que ele aponta com relação à influência desses fatores, em especial, é que, embora essa influência ocorra, o estudante adulto parece saber lidar melhor com ela, de forma que a motivação fique menos vulnerável (grifo meu).

A análise dos dados leva em conta a importância das diferenças individuais no aprendizado, e reconhece portanto, que os fatores que atuam positivamente para um aluno, podem atuar de maneira diferente para outro.

Além das considerações apontadas acima, relevantes para este estudo, está a de que a motivação para a aula foi observada pelo autor como a

⁵ - Além da variável "Motivação para a Aula", Viana (op. cit.) analisou também em seu trabalho introspectivo, as variáveis "Motivação em relação ao aprendizado da Língua-Alvo", e, "Motivação com relação ao Povo e ao País Falante da Língua-Alvo".

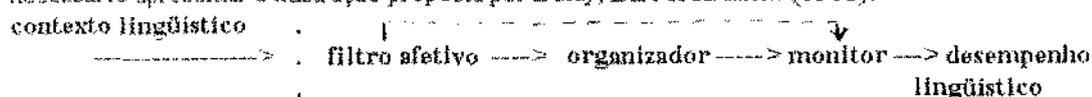
que mais se altera durante o processo, porque reage às configurações específicas de cada aula.

Também oferecendo uma perspectiva de dinamismo da motivação, Roa Polanco (1987), reflete sobre a sua aprendizagem de português como segunda língua (L2), em ambiente formal de sala de aula, através de estudo de diário. Ela hipotetiza a existência de uma relação direta entre o insumo e o filtro afetivo⁶, isto é, que o próprio insumo, as condições de sua criação em classe e a maneira de sua apresentação, bem como a qualidade e a quantidade do insumo, influenciam a atitude e conseqüentemente a motivação do aluno. Ela apresenta como um dos resultados, o seguinte:

essa conformação do filtro é transitória, já que muda na medida em que a qualidade e a maneira de apresentação do insumo (...) satisfaçam as necessidades e expectativas do aprendiz

A conformação a que a autora se refere, relaciona-se com o filtro afetivo (Krashen, 1982), e pode ser entendida como uma configuração de fatores afetivos, como: motivos, necessidades, atitudes e estados emocionais. Uma configuração positiva do filtro afetivo facilitaria a aquisição. Segundo Dulay, Burt e Krashen (1982), a motivação é entendida como incentivo no

⁶ - Para um maior esclarecimento do papel do filtro afetivo na aprendizagem/aquisição de uma L2, faz-se necessário apresentar a ilustração proposta por Dulay, Burt & Krashen (1982):



O insumo, ao entrar em contato com o aprendiz, passa pelo filtro afetivo (estados emocionais e motivacionais do aprendiz) que é a primeira "barreira" que ele encontra no caminho rumo ao processador ou organizador inconsciente (onde se dá a aquisição da língua-alvo pelo aprendiz), ou ao monitor (auto-edição usando regras conscientes, ou seja, onde ocorre a aprendizagem) para, finalmente, transformar o desempenho do aprendiz mediante uma competência adquirida ou aprendida. Segundo Krashen, as variáveis afetivas (o filtro afetivo) atuam para impedir ou facilitar o envio do insumo rumo ao processador-organizador inconsciente. O impedimento proporcionado pelo filtro se dá quando ele está alto, ou seja, quando o aprendiz está desmotivado, muito consciente de si mesmo e ansioso.

filtro afetivo, ou seja, a necessidade ou o desejo que o aluno tem de aprender a segunda língua.

A perspectiva de dinamismo da motivação é oferecida pela autora ao sugerir essa instabilidade na configuração dos fatores afetivos durante a aprendizagem de uma L2.

Em outro trabalho de 1989, Roa Polanco, se propõe a analisar o processo de ensino/aprendizagem/aquisição num contexto de ensino instrumental de inglês como LE em uma universidade colombiana. Nessa análise, ela pretende captar os diferentes aspectos que interagem no processo e, fundamentalmente, as relações insumo-afetividade-aprendizagem/aquisição. Seu pressuposto é de que o filtro afetivo e o insumo lingüístico são aspectos fundamentais no processo de aquisição/aprendizagem de uma L2 e/ou uma LE.

A pesquisa evidencia que a afetividade do aluno, embora instável (grifo meu), é decisiva no processo de aprendizagem/aquisição da LE. A compreensibilidade e relevância do insumo lingüístico principalmente, bem como a atitude do professor na sala de aula, explicitaram-se como aspectos interativos, influenciando na afetividade do aluno nas diferentes fases para facilitar ou dificultar o desenvolvimento do processo. Segundo a autora, confirma-se a importância dos fatores afetivos no aprendiz propostos no modelo de Krashen⁷, embora esses evidenciem uma relação com a afetividade do professor e com o insumo lingüístico.

Os trabalhos de Roa Polanco se apresentam como de grande interesse para este trabalho na medida em que apresentam, em suas análises,

⁷ - O modelo de Krashen pode ser resumido como se segue:

a- "A aquisição é mais importante do que a aprendizagem;

b- Para adquirir uma L2 ou LE, duas condições são necessárias: a primeira é um insumo compreensível (ou melhor ainda, compreendido) que contenha "i+1", ou seja, estruturas a um nível um pouco mais avançado do que o nível real de competência do aprendiz; e, a segunda, é um filtro afetivo baixo ou fraco, que permita a assimilação do insumo. Isto quer dizer que o insumo compreensível e o grau de resistência do filtro são verdadeiras causas de aquisição" (Krashen, 1982:33).

um quadro de afetividade instável dos alunos no momento da aprendizagem em sala de aula, o que pôde também ser evidenciado na análise dos dados desta dissertação.

Finalizando os trabalhos nacionais que consideram a sala de aula na análise da motivação dos alunos para o aprendizado da LE, temos Figueiredo (1989), que teve como propósito de trabalho determinar os efeitos de uma intervenção sistemática no processo de aprendizagem de uma LE (alemão, no caso). Seu estudo teve como sujeitos alunos universitários com prognósticos afetivo-cognitivos desfavoráveis. O objetivo da autora foi explicitar os efeitos que essa intervenção pôde causar nas atitudes desses alunos com relação à aprendizagem da língua-alvo, com a hipótese de que os fatores cognitivos e afetivos são, mesmo que parcialmente, manipuláveis quando se tenta, através da intervenção, reverter um quadro afetivo cognitivo que parece determinar grande possibilidade de fracasso na aprendizagem formal de uma LE.

Terry (op.cit.) também aponta que o professor pode trabalhar para mudar as atitudes dos alunos, redirecionar expectativas, e substanciar ou alterar os preconceitos desses em relação ao estudo da língua. Um professor, segundo ele, pode aumentar a motivação do aluno ao considerar se o conteúdo e andamento do curso estão intrinsecamente interessantes e refletem os interesses dos alunos e seus estilos de aprendizagem (Papalia, op.cit.: 24).

Retomando o trabalho de Figueiredo (op.cit.), esta elegeu o filtro afetivo do modelo de Dulay, Burt e Krashen (1982) como ponto de partida. O filtro, como já foi falado, se comporta de acordo com as atitudes e estados emocionais do aprendiz, afetando o grau de motivação para aprender ou não a L2. A motivação, que segundo essa concepção, também configura o filtro

afetivo, é uma variável passível de alteração, segundo aponta a autora. (grifo meu)

Sete alunos foram selecionados através de um teste de aptidão linguística cujos resultados os prognosticavam como possuidores de aptidão abaixo da média. Quatro desses alunos receberam um acompanhamento extra-classe pela autora em cinco sessões durante o semestre (I semestre letivo de 1989), onde esses elementos recebiam um reforço com estratégias de aprendizagem sugeridas por Stern (1975) e sobre estratégias mais específicas sugeridas por Rubin e Thompson (1982). Os três alunos restantes também receberam um acompanhamento, porém, este se caracterizou por revisão de conteúdo, explicações gramaticais, resolução de exercícios, ou seja, uma extensão do tratamento dado pela professora de alemão. Com este último grupo, a autora participou de três sessões.

Figueiredo (op.cit.) apresenta que um dos objetivos de sua pesquisa, que era o de alterar as atitudes iniciais dos sujeitos em relação à aprendizagem da língua-alvo, foi bem sucedido (no grupo onde as estratégias de aprendizagem foram trabalhadas), pois os sujeitos com perfis sócio-afetivo-cognitivos desfavoráveis sofreram alterações em suas atitudes iniciais, reverteram expectativas e apresentaram resultados positivos quanto à utilização de estratégias sociais e afetivas de aprendizagem.

A autora ainda aponta que, *a maioria dos trabalhos realizados com estratégias de aprendizagem destaca aquelas classificadas como metacognitivas e cognitivas, dedicando, lamentavelmente, menor atenção às estratégias sociais e afetivas*. Segundo ela, o que se pôde inferir de sua pesquisa é que há necessidade de se dedicar igual atenção às estratégias sociais e afetivas, levando em conta que esse tipo de estratégia foi mais utilizado por aprendizes com quadros afetivos-cognitivos desfavoráveis.

Por lidar, mesmo que parcialmente, com variáveis cognitivas e afetivas através de uma intervenção em contexto de ensino/aprendizagem de uma LE, pode-se estabelecer uma certa semelhança entre o trabalho da autora, acima apresentado, e o desta dissertação, uma vez que, através da implementação de uma proposta de ensino interdisciplinar, variáveis cognitivas e afetivas foram levadas em conta.

A importância das obras resenhadas neste trabalho, principalmente das que consideram a sala de aula no estudo da variável motivação, está na medida em que apontam a instabilidade dessa variável durante o processo de ensino/aprendizagem de uma LE e os diversos fatores que a influenciam em sala de aula (e até mesmo fora dela). Essas considerações determinam que um estudo da motivação baseado na diferença de motivação integrativa X motivação instrumental se torna, no mínimo, incompleto, e que a análise da variável motivação (ou "variáveis afetivas"/ "afetividade" como denominam alguns autores), em sala de aula, se apresenta como uma tarefa de grande complexidade.

Tal tarefa será realizada neste trabalho com base na concepção de motivação apresentada pela equação de Skehan (op.cit.)⁸, e principalmente nos trabalhos de Viana (op.cit.), Medley (op.cit.), Calvin (op.cit.) e Terry (op.cit.), que apontam fatores influenciadores da motivação no contexto de sala de aula, a serem re-analisados durante a análise dos dados deste estudo.

A concepção de motivação, apresentada por Skehan (op.cit.), será tomada por base neste trabalho por incluir aspectos que parecem revelar o

⁸ - Embora Skehan (op.cit.) não possua a mesma postura epistemológica que a da autora desta dissertação, não foram constatados impecilhos na utilização de sua concepção de motivação para este trabalho.

caráter instável e idiossincrático dessa variável, sendo, portanto, mais adequada, entre as demais, para a análise dos dados neste estudo⁹.

Considerando haver tratado da bibliografia sobre motivação relevante para este trabalho, vejo necessidade, no momento, de tratar com mais especificidade da abordagem e proposta de ensino que configuraram, na prática, o contexto de pesquisa onde se deu este estudo.

2.3 - A Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas

Segundo aponta Fontão (1991:154), o ensino de línguas estrangeiras recebeu diversos tratamentos ao longo de sua história, motivados por sínteses distintas de conceitos de linguagem, de aprender e de ensinar línguas, ou seja, motivados pelas abordagens de ensino.

Na primeira metade do século, o ensino, consideravelmente elitista, assumia como padrão de linguagem os clássicos da literatura - como consequência de tal concepção, o método da Gramática-Tradução era utilizado. Dessa forma, aprender a língua-alvo consistia em aprender as regras de gramática, ler (e apreciar) os "bons autores", e analisar e traduzir os textos (Almeida Filho, 1991). Com o passar do tempo, a linguagem começou a ser concebida como instrumento, um código de transmitir mensagens. No ensino, essa tendência se concretizou em métodos de base estruturalista focalizados

⁹ - Apesar de não estar buscando uma definição única ou definitiva de motivação (que, como vimos, ainda não foi atingida nem mesmo nos estudos específicos sobre a variável), uma concepção desta se faz necessária para ser tomada como base neste estudo, desde que esta se conforme aos propósitos aqui já apresentados.

nos elementos da frase. Embora já houvesse uma preocupação com a oralidade, tanto no audiolingualismo (estrutural-behaviorista) quanto nas aplicações de teoria gerativo-transformacional (cognitivista) - tendências proeminentes nos anos 60/70 - as amostras da L-alvo ainda priorizavam a variedade padrão. No estruturalismo o sujeito era ignorado, no transformacionalismo, era idealizado. De qualquer forma, em ambas as tendências, excluía-se o contexto social (Fontão, op.cit.: 154). Ainda segundo a autora, o movimento comunicativo em sua versão inicial (nocional-funcional), inaugurada por Wilkins (1976) nos anos setenta, representou um passo adiante no sentido de levar em conta o sujeito relacionado a outras funções além da mera comunicação (entendida aqui como troca de informações). Segundo define Santos (op.cit.:147), essa versão caracteriza-se por introduzir o insumo da língua-alvo através de noções e funções. As noções dizem respeito a significados e conceitos que são considerados essenciais para a aprendizagem dos educandos. As funções são os elementos da linguagem utilizados para expressar essas noções em diferentes tipos de atos de fala - consolidação de sentidos representados através da linguagem. Para exemplificar noções, é possível citar os conceitos de tempo, quantidade, duração, localização, entre outros. Para exemplificar funções, pode-se mencionar um pedido, uma sugestão, uma promessa, uma descrição, entre outras (cf. van Ek, 1975; Wilkins, 1976; Finochiaro & Brumfit, 1983).

De uma maneira geral, as aulas de L2 ou LE com base nocional-funcional começam com uma contextualização das noções a serem introduzidas aos aprendizes. Essa contextualização geralmente é acompanhada da introdução de novos itens lexicais que serão utilizados pelos educandos na prática das funções comunicativas. As funções comunicativas são apresentadas a partir da instauração dos chamados eventos de fala, que,

segundo Santos (op.cit.: 148), são entendidos como atos de comunicação, delineados a partir de uma relação de reciprocidade de sentidos entre dois ou mais interlocutores, ou seja, uma interação.

No final da década de setenta, alguns teóricos, como Widdowson (1978), começam a chamar a atenção para o fato de que, nessa concepção nocional-funcional, os eventos de fala ainda permanecem restritos a listagens de funções, da mesma forma como anteriormente listavam-se elementos gramático-estruturais, faltando estruturar esses atos no interior dos eventos em que ocorrem - providência essa que marca de maneira distinta a abordagem comunicativa em seu segundo momento (Fontão, op.cit.). Nesta postura a preocupação passa a ser em torno de como os elementos gramático-estruturais são combinados para realizar uma função comunicativa em eventos de fala, dependendo dos papéis sociais/psicológicos, dos cenários, etc (cf. Widdowson, 1991). Dessa forma, os componentes sociolingüístico, discursivo e estratégico passam a ser considerados com maior atenção.

As críticas ao ensino de base estrutural/gramaticalista (Wilkins, op.cit.; Widdowson, 1991 e outros) provocam o desenvolvimento da abordagem comunicativa no contexto de ensino-aprendizagem de línguas ao longo dos anos oitenta, estendendo-se pelos anos noventa. Contudo, as interpretações feitas a respeito da abordagem comunicativa são muitas e, ainda hoje, não se conhece tudo sobre o modo comunicativo de se ensinar.

Necessidades de experimentação e ajustes teóricos fizeram surgir múltiplas possibilidades de concretizações coerentes com os pressupostos teóricos dessa abordagem. Nessa linha, pode ser citado o Progressivismo (cf. Clark, 1987), que, como já foi apontado nesta dissertação, constitui a abordagem norteadora da proposta de ensino interdisciplinar, proposta esta que

configurou o contexto de ensino-aprendizagem onde se deu o estudo a ser apresentado neste trabalho.

Cumprido destacar aqui que, no aparato teórico progressivista, encaixam-se as experiências de "Ensino de Conteúdo" ("Content Teaching"), como as realizadas nos Estados Unidos, Canadá (cf. Brinton, Snow & Wesche, 1989; Mohan, 1986) e na China (cf. Ting, 1987); e as propostas de "Ensino Temático", também no Canadá e Estados Unidos (cf. Brinton, Snow & Wesche, op.cit.).

A proposta de ensino apresentada neste trabalho baseou-se principalmente na proposta de ensino comunicativo de Widdowson (1991) que chamamos (dentro do projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas") como proposta de ensino interdisciplinar. Essa proposta, assim como a própria noção de "interdisciplinaridade" não deixam de estar relacionadas com o Ensino de Línguas Baseado em Conteúdos. Por haver uma variedade de interpretações correntes desse tipo de ensino na literatura, convém explicitá-las, para, em seguida, tratar da noção de "interdisciplinaridade" e, conseqüentemente, de ensino interdisciplinar.

2.4 - Dos anos 60 aos 80: As Raízes do Ensino de Línguas baseado em Conteúdos

Segundo Brinton, Snow & Wesche (1989), as raízes da instrução lingüística com base em conteúdo podem ser encontradas há muitos séculos atrás. Em 389 dC, Santo Agostinho já enfatizava a necessidade de um foco no conteúdo significativo para a aprendizagem de línguas. Hoje, esse tipo de

instrução é definido pelas autoras como a integração de conteúdo particular com objetivos de ensino de línguas. Três exemplos maiores de experimentação de ensino baseado em conteúdo podem ser encontrados no ensino de língua materna, LE e L2, na Grã-Bretanha, Estados Unidos e Canadá, segundo apontam. O movimento de ensino de primeira língua através do currículo ("Language Across the Curriculum"), desenvolvido pelo governo britânico nos anos setenta (cf Bullock, 1975) é o primeiro deles. Tal proposta tem como objetivo oferecer aos falantes nativos de inglês acesso ao amplo conjunto de atividades educacionais nas quais a língua e o conteúdo são tecidos. Dessa forma, os alunos não recebem apenas a oportunidade de aprender a ler e a escrever na língua-alvo (que, neste caso, é a materna), mas são também encorajados a "escrever para aprender" e "ler para aprender", a fim de participar completamente do processo educacional. Esses objetivos necessitam da cooperação entre professores da língua e professores de outras disciplinas, com os primeiros dando enfoque nos problemas relativos à escrita e à leitura, e os professores das outras disciplinas complementando esse trabalho com atividades onde a leitura e a escrita são necessárias para o aprendizado do conteúdo da disciplina.

O segundo exemplo, apresentado pelas autoras, é o ensino de língua com fins específicos ("Language for Specific Purposes" - LSP). Estes cursos geralmente envolvem instrução pragmática, baseada em experiência, e objetivam preparar os aprendizes para as exigências do mundo real. Mais notadamente desenvolvidos na Inglaterra, esses cursos são mais comuns no nível universitário e em meios profissionais (onde os clientes adultos possuem objetivos identificáveis na L2). Este tipo de curso é possível apenas quando as características, necessidades e propósitos do grupo de alunos forem

relativamente homogêneas. Através do uso frequente de materiais autênticos¹⁰ e atenção aos propósitos da vida real dos aprendizes, essa proposta de curso segue uma metodologia similar a daqueles outros modelos baseados em conteúdos nos quais um componente maior é a aprendizagem da língua experimental em contexto. São exemplos de LSP os cursos preparatório de alunos que pretendem estudar em países de língua inglesa (EAP - "English for Academic Purposes"), ou, por exemplo, cursos específicos de inglês para médicos canadenses, cursos específicos de inglês para economistas brasileiros, etc.

Um terceiro exemplo de experimentação de ensino de línguas baseado em conteúdo pode ser encontrado nos Programas de Imersão, com instrução em L2 e LE, nos Estados Unidos e Canadá.

Em torno da década de oitenta, a imersão se tornou um movimento educacional de massa no Canadá, onde mais de 240.000 crianças recebiam grande parte ou toda a instrução escolar através da L2. Desde 1971, com o estabelecimento de um programa de imersão hispânico na cidade de Culver, Califórnia, a educação por imersão se espalhou pelos Estados Unidos como uma alternativa para o ensino tradicional de LE nas Escolas Elementares.

Nesse modelo, o professor de língua e o de conteúdo mantém suas respectivas prioridades, mas trabalham de forma integrada no sentido de contribuir para que o aprendiz seja capaz de satisfazer suas necessidades comunicativas e acadêmicas e para a avaliação dos resultados no desenvolvimento das habilidades lingüísticas.

Todos esses exemplos, apontam as autoras, assumem que a língua é aprendida mais efetivamente usando conteúdo de interesse e

¹⁰ - As autoras definem "material autêntico" como aquele criado com propósito outro que não o ensino de línguas.

relevância para o aprendiz. Apontam ainda que tal tipo de instrução é particularmente apropriado onde os aprendizes têm necessidades funcionais específicas na L2.

Mais recentemente, outros modelos de instrução lingüística orientados por conteúdo aparecem no cenário de ensino de L2. Esses modelos proporcionam ainda outras alternativas para a integração do currículo lingüístico aos interesses ocupacionais ou acadêmicos dos alunos (Brinton, Snow & Wesche, op.cit.). São eles: o Ensino Temático ("Theme-Based Language Instruction"), a Instrução Abrigada de Conteúdo ("Sheltered Content Instruction") e o Modelo Adjunto de Instrução ("Adjunct Model Instruction").

2.4.1 - O Ensino Temático

Nestes cursos, a aula de línguas é estruturada em torno de tópicos ou temas com os tópicos formando a espinha dorsal do currículo. O conteúdo apresentado pelo professor de línguas proporciona a base para a análise e prática lingüística, dessa forma, o professor é responsável pela instrução lingüística e a de conteúdo. Um curso baseado em temas pode ser organizado em torno de vários tópicos não relacionados, como: doenças cardíacas, poluição sonora, energia solar, cobertura de notícias televisivas, etc. Esses tópicos podem ser apresentados inicialmente através de uma leitura, reciclados juntamente com o vocabulário em discussões guiadas. Materiais áudio e vídeo-gravados relacionados podem proporcionar a base para atividades de compreensão oral, e tarefas escritas, sintetizando várias fontes de material, podem englobar a unidade temática.

Os cursos temáticos diferem substancialmente dos cursos de línguas mais tradicionais nos quais os tópicos são normalmente restritos a uma única atividade, como um exercício de leitura ou compreensão oral. Mais importante, eles diferem nos princípios organizacionais inerentes ao tema ou tópico, que ditam ao programa lingüístico um rico vestuário de itens lingüísticos ou atividades, assegurando sua contextualização e significado.

Um outro tipo de curso dessa natureza pode ser elaborado em torno de um tópico maior (ex: marketing), que é então subdividido em tópicos especializados (ex: desenvolvimento de produto, estratégias de anúncios, comportamento do consumidor, etc.).

Os meios mais comuns onde um tipo de curso como esse pode ocorrer são as Escolas de L2 para adultos, Instituto de Línguas, e, todos os outros programas lingüísticos.

2.4.2 - A Instrução Abrigada de Conteúdo

Estes são cursos de conteúdo em L2 ministrados por um professor nativo da língua-alvo, especializado no conteúdo da disciplina em questão. Tais cursos estão intimamente ligados à educação secundária e elementar de imersão, onde os aprendizes da língua ficam separados dos alunos falantes nativos. Estes cursos são comuns, portanto, nas escolas secundárias, e nas faculdades e universidades.

2.4.3 - O Modelo Adjunto de Instrução

Neste tipo de ensino, os alunos estão envolvidos em dois cursos interligados - um curso de língua e um curso de conteúdo - onde esses dois cursos dividem a base do conteúdo e se complementam em termos de tarefas coordenadas mutuamente. Os aprendizes de L2 são abrigados no curso lingüístico e integrados no curso de conteúdos, onde tanto falantes nativos como não nativos freqüentam a mesma aula. Esse tipo de curso é comum em escolas secundárias, faculdades e universidades.

As autoras apontam várias diferenças entre esses cursos: com relação ao principal propósito deles, quanto ao seu formato instrucional, quanto às responsabilidades instrucionais, quanto à população de alunos, e ao foco de avaliação, como poderá ser visualizado no esquema abaixo:

Cursos Temáticos	Cursos Abrigados	Cursos Adjuntos
principais propósitos)		
Ajudar o aluno a desenvolver a L2 dentro da área de conteúdo específica.	Ajudar o aluno a dominar o conteúdo.	Ajudar o aluno a dominar o conteúdo. Introduzir, apresentar os alunos à L2, ao seu discurso acadêmico e desenvolver habilidades acadêmicas transferíveis.

Cursos Temáticos**Cursos Abridados****Cursos Adjuntos****(Formato Instrucional)**

Cursos de Inglês como
Segunda Língua.

Cursos de Conteúdo

Curso de Inglês como
Segunda Língua interli-
gado ao Curso de Con-
teúdo.

(Responsabilidades Instrucionais)

O professor de língua é respon-
sável pela instrução lingüística
e de conteúdo.

O instrutor de conteúdo
é responsável pela ins-
trução de conteúdo. A
aprendizagem da língua
é incidental.

O professor de língua
é responsável pela
instrução lingüística.
O professor de con-
teúdo, pela instrução
do conteúdo.

(População de Alunos)

falantes não nativos.

falantes não nativos.

falantes nativos e não
nativos integrados pa-
ra a instrução do con-
teúdo. Falantes não
nativos separados para
instrução lingüística.

Cursos Temáticos	Cursos Abridados	Cursos Adjuntos
(Foco na Avaliação)		
Habilidades lingüísticas e funções.	Domínio do conteúdo.	Domínio do conteúdo (na aula de conteúdo), Domínio das habilidades lingüísticas e funções (na aula de língua).

O conhecimento das características de cada curso, vistas acima, são de grande importância para que se possa estabelecer um paralelo entre eles e a proposta de ensino interdisciplinar a ser apresentada em breve neste trabalho.

Merece ainda destaque na área de Ensino de Conteúdos, o trabalho de Mohan (1979, 1986), pesquisador que se empenhou em estabelecer/explicitar as bases teóricas desse tipo de ensino nas suas diversas possibilidades de concretização, cada uma dessas possibilidades enquadrando-se em contextos específicos de ensino de línguas, como o ensino da língua-alvo para minorias lingüísticas, em contextos de imersão em universidades, etc. Shih (1986) é um dos pesquisadores que aprofundou ainda mais essas possibilidades de utilização do Ensino de Conteúdos descrevendo cinco formas de trabalho com essa abordagem, especificamente para a modalidade escrita em contexto universitário, tanto para falantes nativos como não nativos.

Apesar das inúmeras interpretações do ensino de línguas baseado em conteúdos (cf. Brinton, Snow & Wesche, op.cit.; Mohan, op.cit.; Shih, op.cit., entre outros), a premissa básica de todos esses pesquisadores e educadores é a de que a aprendizagem não envolve a linguagem de forma simples como um meio passivo de recepção de conceitos. A aprendizagem, dessa forma, não se processa meramente através da linguagem, mas com a linguagem (Marland, 1977, apud Mohan, 1986). Não há mais como assumir, portanto, que a aprendizagem de língua e a aprendizagem de conteúdo estejam totalmente separadas, como operações não relacionadas (Mohan, 1986).

Brinton, Snow & Wesche (1989:03) apontam as seguintes razões teóricas para o ensino de línguas baseado em conteúdos:

- a linguagem pode ser aprendida mais efetivamente usando-se conteúdo de interesse e relevância para o aprendiz - o que pode ser encontrado nas outras disciplinas do currículo;
- pode-se focalizar formas e funções da língua que melhor servirão o aluno, baseados em suas necessidades;
- o uso de conteúdo "informal" ou autêntico percebido pelo aluno como relevante pode estimular sua motivação e auxiliar na aprendizagem da língua, (grifo meu);
- programas baseados em conteúdo aplicam o princípio pedagógico de que qualquer ensino deve ser construído com base na experiência prévia do aluno, levando em consideração o conhecimento do aluno de conteúdos de outras matérias e do ambiente acadêmico, como de seu conhecimento na segunda língua;
- a língua pode ser ensinada focalizando um uso contextualizado e não simplesmente prática estrutural de exemplos fragmentados (a nível de sentença) gramaticalmente corretos.

- oferecimento de insumo compreensível (cf. Krashen, 1985), o que parece ser condição importante para que a aprendizagem/aquisição ocorra;
- o ensino com conteúdo estimula os estudantes a pensar e a aprender na língua-alvo, requerendo deles informações sintetizadas sobre as aulas expositivas e leituras;
- o conteúdo oferece uma base cognitiva para a aprendizagem da língua já que proporciona significado verdadeiro e real. (Brinton, Snow & Wesche, op.cit.).

Muitas dessas argumentações são semelhantes as de Widdowson (1991), que, como já foi apontado, é um dos que defendem a associação do ensino de LE ao ensino de outras disciplinas do currículo escolar. Segundo afirma, *se nós queremos que nossos alunos usem a língua com propósito comunicativo ("use"), então precisamos ensiná-los como reconhecer e criar coerência, como interpretar o discurso*¹¹. A associação do ensino de LE ao de outras disciplinas do currículo parece resolver esta questão para o autor. Ele argumenta com base nas seguintes linhas de pensamento:

- as habilidades comunicativas se desenvolvem pela combinação de habilidades lingüísticas e pragmáticas (estratégias interpretativas relacionadas às convenções do discurso, elementos não verbais, etc);
- quando a maioria dos alunos começa a estudar uma LE, eles já desenvolveram, ou estão desenvolvendo, habilidades comunicativas em sua língua materna, incluindo habilidades comunicativas associadas às matérias específicas da escola;

¹¹ - Segundo Widdowson (op.cit.), o entendimento do uso da língua ("use") requer que reconheçamos que, na produção de uma sentença nós expressamos uma proposição de algum tipo, e, nessa expressão, realizamos um ato ilocucionário de algum tipo. O uso da língua tem a ver com proposições e atos ilocucionários que realizam essas proposições. Proposição e ato ilocucionário se combinam então para formar o discurso. A coerência, segundo este autor, tem a ver com a função ilocucionária das proposições, ou seja, como elas são usadas para criar tipos diferentes de discurso: reportagens, descrições, explicações, e assim por diante. O leitor/ouvinte entende a coerência reconhecendo que as proposições na forma e na ordem em que aparecem podem ser associadas com valores ilocucionários que ele aceita como apropriados.

- as habilidades lingüísticas são específicas da língua, mas as pragmáticas não o são, estas já estão disponíveis aos alunos;
- a associação do ensino de línguas ao ensino de outras disciplinas promove uma transferência de habilidades.

Segundo aponta, há três maiores benefícios que podem ser adquiridos com a associação do ensino de línguas ao de outras disciplinas do currículo. São eles:

- 1 - O professor pode se apoiar em habilidades pragmáticas que o aprendiz já desenvolveu, ou está desenvolvendo, sem ter que ajudá-lo a desenvolvê-las;
- 2 - Ao invés de ensinar habilidades lingüísticas gerais na L2, o professor pode se concentrar naquelas habilidades lingüísticas que são mais importantes visto as habilidades pragmáticas do aprendiz; isto resultaria num ensino e aprendizagem mais eficientes;
- 3 - Há uma maior motivação do aprendiz para o aprendizado da língua-alvo, uma vez que o professor leva em consideração os interesses dos alunos.

Se retomarmos as argumentações das autoras Brinton, Snow & Wesche (op.cit.) e as contrapormos as de Widdowson (op.cit.), poderemos notar pontos de semelhança básicos:

- o ensino de línguas baseado em conteúdo proporciona ao aluno uma aprendizagem além das formas da língua-alvo simplesmente (o que, para Widdowson, consiste no desenvolvimento da habilidade comunicativa do aprendiz);
- a consideração da experiência prévia do aluno (na língua materna, do conteúdo da disciplina, ou de ambos concomitantemente), nesse tipo de ensino, parece promover um ensino/aprendizagem mais efetivos, pois o aprendiz transfere habilidades (lingüísticas e principalmente, as pragmáticas, segundo

Widdowson) já adquiridas em língua materna para o contexto de aprendizagem de LE;

- a utilização de conteúdos, verificados como relevantes e interessantes pelo aprendiz, o motivam para o aprendizado da língua-alvo.

Esses são aspectos do ensino de línguas baseado em conteúdos e do ensino de LE associado a conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar (segundo denominam Brinton, Snow & Wesche (op.cit.), e Widdowson (op.cit.), respectivamente), considerados como variantes da proposta interdisciplinar de ensino de LE, contexto onde se desenvolveu o trabalho desenvolvido nesta dissertação. A consideração de tais aspectos revela a proximidade entre o ensino de línguas com base em conteúdos (de outras disciplinas do currículo escolar) com a proposta interdisciplinar.

Como já foi apontado, não existe uma única interpretação de interdisciplinaridade. Deste modo, faz-se necessário agora, apresentar algumas dessas possíveis interpretações, encontradas na literatura, uma vez que esse termo está sendo usado por nós (dentro do projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas) para identificar uma proposta de ensino de LE. A apresentação dessas interpretações se faz necessária para que se possa explicitar ao leitor o que está se chamando de ensino interdisciplinar neste trabalho, e o que se entende por interdisciplinaridade segundo alguns autores.

2.5 - Interdisciplinaridade: possíveis interpretações

Por volta de 1979, o termo *interdisciplinaridade* já era bastante atual e controvertido na Europa e Estados Unidos, enquanto que, no Brasil, era admitido como possibilidade para uma sistematização da educação (Fazenda, 1979).

Segundo Fazenda (op.cit.), esse termo não possui um sentido único e estável, e seu papel nem sempre é compreendido da mesma forma. Embora as distinções terminológicas sejam inúmeras, o princípio delas é sempre o mesmo:

A Interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa

(Japiassú, 1976, apud Fazenda, op.cit.)

Com a finalidade de esclarecer os problemas de terminologia e abrir caminho a uma reflexão epistemológica, Guy Michaud (1972) propõe uma distinção terminológica em quatro níveis: multi, pluri, inter e transdisciplinar. Esse documento serve como ponto de partida para um grupo de especialistas, que, em fevereiro de 1970, tenta estabelecer o papel da interdisciplinaridade e seus vínculos com a universidade. Eles estabelecem a elucidação dos seguintes significados:

- Disciplina - conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano de ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias.

- Multidisciplina - justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex: música + matemática + história.

- Pluridisciplina - justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex: domínio científico: matemática + física.

- Interdisciplina - interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias à integração dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

- Transdisciplina - resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (ex: Antropologia considerada como "a ciência do homem e de suas obras", segundo a definição de Linton (cf. "L'Interdisciplinarité", p.23).

M. Boisot, como Piaget e André Lichnerowicz, são adeptos do posicionamento de que a interdisciplinaridade é o *instrumento epistemológico capaz de alargar os limites da formalização lógico- matemática*. E. Jantsch, por sua vez, considera a questão da interdisciplinaridade do ponto de vista dos valores da sociedade global, levando em conta o triplo papel da universidade: ensino, pesquisa e serviço. Ele vê a interdisciplinaridade como meio de auto-renovação e como forma de cooperação e coordenação crescente entre as disciplinas. Sua análise supõe uma modificação na atitude epistemológica de

compreensão do conhecimento, ao salientar a necessidade de uma finalidade na organização das ciências.

Diante dessa variedade a nível conceptual, Fazenda (op.cit.) se posiciona definindo interdisciplinaridade como o termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, visando um enriquecimento mútuo. Não é ciência, mas ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude frente os problemas de ensino e pesquisa e a aceleração do conhecimento científico. Surge como crítica a uma educação por "migalhas" (fragmentada), como meio de romper o encasulamento da universidade e incorporá-la à vida, uma vez que a torna inovadora ao invés de mantenedora de tradições. (Fazenda, op.cit.:41)¹². A autora ainda aponta que, o valor e aplicabilidade da interdisciplinaridade podem ser verificados tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa, e como forma de permitir uma educação permanente.

Num projeto interdisciplinar, comumente muitas barreiras são encontradas: as de ordem material, pessoal, institucional e gnoseológica. Tais barreiras podem ser transpostas pelo desejo de criar, inovar, de ir além. Uma das possibilidades de execução de tal projeto na universidade é a "pesquisa coletiva" onde existe uma pesquisa-mãe, que catalisa as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-filhas, onde cada uma pode apresentar o seu pensar individual e solitário (Fazenda, 1991: 18).

Como pôde ser observado, nenhum dos autores já citados se refere à *interdisciplinaridade* em um nível concreto, ou seja, de prática de sala de aula. Caracterizada ora como ciência, ora como atitude, ou, como

¹² - A autora se refere aqui à necessidade de transformar desde a sala de aula dos cursos de graduação em locais de pesquisa, que ela não fique reservada apenas aos cursos de pós-graduação. (cf.Fazenda, 1991:18).

cooperação entre as disciplinas, as múltiplas interpretações de *interdisciplinaridade* parecem mostrar que esse termo pode ser usado e concebido de diversas formas.

Faz-se necessário, portanto, explicitar ao leitor, o que está sendo chamado de ensino interdisciplinar de LE neste trabalho, e suas possíveis semelhanças com as propostas de ensino de línguas baseado em conteúdos, a lembrar: o ensino temático, a instrução abrigada de conteúdo, e o modelo adjunto de instrução.

2.6 - O Ensino Interdisciplinar de LE na Escola

Como já pôde ser depreendido das considerações feitas no primeiro capítulo desta dissertação, uma proposta de ensino não se resume num método de ensino simplesmente. Por trás de uma proposta de ensino, existe uma abordagem, que determina o planejamento de curso, os procedimentos metodológicos e a escolha de material didático, assim como a avaliação (como pôde ser visto no Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (1990)).

A abordagem norteadora dessa proposta de ensino é o Progressivismo, que, como também foi visto, é uma das vertentes da abordagem comunicativa de ensino de línguas (cujas características principais já foram tratadas no capítulo 1).

A proposta interdisciplinar de ensino de LE surge no contexto nacional em duas vertentes: no ensino de LE (inglês) no 1º Grau (5ª, 6ª, e 7ª séries) em Escolas Públicas; e no ensino de português como LE na

universidade (graduação). Com base na sugestão teórica de Widdowson (1991), essa proposta tem por objetivo associar o ensino da LE a conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar, para que tanto conteúdo como língua-alvo sejam ensinados. Essa proposta poderia ser definida então como o **ensino de LE com conteúdos de outra(s) disciplina(s)**. Com a escolha da(s) disciplina(s) ficando a critério do professor, que leva em consideração os interesses e necessidades de seus alunos (o que pode ser alcançado através de uma postura aberta a sugestões em sala de aula, e, através da utilização de questionários, entrevistas, e diários dialogados (como pôde ser observado em minha experiência enquanto professora-pesquisadora dentro dessa proposta).

O que precisa ser esclarecido é que o professor de línguas não precisa ser um especialista na área do conteúdo sendo trabalhado (o que deve ser explicado aos alunos desde o princípio). O que, na verdade, se exige do professor, nessa proposta, é que ele tenha um bom conhecimento desse conteúdo (o que implica em estudo, e intercâmbio com o professor da disciplina em questão); e, bom conhecimento da língua-alvo, uma vez que ela será usada em grande parte da aula: na apresentação dos conteúdos, na orientação dos alunos, na interação com eles, nas explicações de sistematização da língua-alvo (quando necessário). O uso da língua materna fica sendo considerado como estratégico, quando o professor percebe que mesmo fazendo uso de mímicas, e de instrumentos extra-lingüísticos (como mapas, cartazes, desenhos feitos na lousa, por exemplo), não consegue se fazer entender pelos alunos.

Seguindo o mesmo esquema, já utilizado para apresentar os cursos Temático, Abrigado e Adjunto, a proposta de ensino interdisciplinar de LE pode ser entendida da seguinte forma:

- **Principal propósito:** Ajudar o aluno a adquirir uma competência comunicativa na LE, ou seja, um conhecimento de gramática e blocos lexicais adaptáveis, uma capacidade abstrata para o uso coerente e apropriado da linguagem em situações reais de interação e negociação (Almeida Filho, 1993), e, ajudá-lo a dominar o conteúdo sendo estudado nessa língua.
- **Formato Instrucional:** Curso de LE com conteúdos de uma ou mais disciplinas do currículo.
- **Responsabilidades Instrucionais:** O professor de língua é responsável pela instrução lingüística e de conteúdo.
- **População de Alunos:** falantes não nativos.
- **Foco na Avaliação:** Domínio do conteúdo e das habilidades lingüísticas e funções.

A partir desse resumo de características distintivas, e retomando os já apresentados, pode-se perceber uma certa semelhança (ainda que superficial) entre a proposta de ensino interdisciplinar com os cursos Temático e Adjunto. Com o Temático, uma proximidade pode ser percebida pois ambas (propostas de ensino) trabalham com tópicos no ensino da língua-alvo, com a diferença de que na proposta interdisciplinar, esses tópicos se relacionam. Ou seja, o ensino temático, ao estruturar suas unidades, não pensa na disciplina, isto é, pode-se elaborar diversas unidades com conteúdos distintos de várias áreas de conhecimento. No ensino interdisciplinar, pensa-se primeiro na disciplina, e, a partir daí, exploram-se temas e tópicos inclusos nessa área.

A semelhança com o curso Adjunto se dá ao nível de objetivos de curso, ou seja, o de levar o aluno a elaborar conhecimentos e a língua-alvo concomitantemente.

Tendo tratado da definição de ensino interdisciplinar, sua concepção a nível teórico, principalmente (pois, o nível prático, de sala de aula, será visto com mais especificidade no capítulo 3, de análise dos dados), urge agora tecer algumas considerações a respeito da concepção de interação adotada neste trabalho. Tratar de interação se faz uma tarefa essencial aqui, uma vez que a análise dos dados será feita com base principalmente no contexto de sala de aula, onde se deram as interações professor/aluno, aluno/aluno, professor/ aluno /conteúdo interdisciplinar, configurando o processo de ensino/aprendizagem da LE.

2.7 - Concepção de Interação

Muitas são as concepções de *interação* existentes na literatura (Freire, 1970 e 1983; Orlandi, 1981 e 1983; Cazden, 1988; Erickson, 1991; Bakhtin, 1981; Mey, 1987, entre outros), o que torna a questão polêmica e complexa, podendo ser entendida de várias formas, e incitando cada vez mais a pesquisa acadêmica (cf. Almeida Filho et alii, 1992; Kleiman (org.) 1991; entre outros).

O termo *interação* está sendo concebido neste trabalho como *atos de comunicação, delineados a partir de uma relação de reciprocidade de sentidos entre dois ou mais interlocutores* (Santos, op.cit.: 148), sendo que esses atos podem apresentar características e estilos diversos.

Muitos são os trabalhos que tratam da análise da interação, entre eles, Gumperz, 1982, 1986, 1993; Tannen, 1984, 1986; Tannen & Wallat,

1987; Schultz, Florio e Erickson, 1982; Erickson e Schultz, 1981, 1982, Sinclair & Coulthard, 1975; Dabène et alii, 1990, entre outros.

Entre eles, merecem atenção especial neste trabalho os estudos de Gumperz (1982, 1986 e 1993) da linha da sociolinguística interacional; de Tannen (1984, e 1986); Tannen & Wallat (1987); Schultz, Florio e Erickson (1982), e Erickson e Schultz (1981 e 1982), por trazerem considerações importantes a respeito do momento da interação, tratando de concepções, como: *contextos interacionais*, *pistas contextuais*, *estruturas de participação na interação*, entre outras, constituindo noções essenciais e relevantes para a análise dos dados deste trabalho, e que serão vistas a seguir.

2.7.1 - A Interação em Sala de Aula

A interação em sala de aula, contexto onde serão analisadas as manifestações da motivação dos alunos para aprender a LE neste trabalho, segue algumas normas comuns a qualquer interação face a face. Este tipo de interação (face a face) pode ser concebido como um trabalho social e, como tal, segue princípios organizacionais próprios - regras implícitas de comportamento - que regulam e orientam a situação social de desenvolvimento¹³(Rech, 1992).

Falar, portanto, em qualquer interação, não significa simplesmente uma questão das pessoas dizerem o que querem, e quando querem (Gumperz, 1986). É preciso ter competência comunicativa para saber identificar a *etiqueta interacional ou comunicativa* adequada para o momento, e saber monitorar os

¹³ - Uma situação social é um ambiente de mútuas possibilidades de monitoração, podendo ocorrer em qualquer lugar em que um como os demais indivíduos descubram-se com acesso uns aos outros e em que atribuam um sentido ao que se passa entre eles (Goffman, 1972).

diversos contextos que vão surgindo no decorrer de uma interação (Schultz, Florio e Erickson, 1982). As pessoas regulam suas falas e determinam o que vão dizer, portanto, de acordo com o contexto em que se encontram e de acordo com suas expectativas (Gumperz 1982; Tannen & Wallat, 1987).

As mudanças de contexto devem ser percebidas através de sinais enviados pelos participantes, tais como mudança de tom de voz, do ritmo da fala, do tópico ou do uso do código lingüístico, além de mudanças de postura, da direção do olhar, da expressão facial ou ainda pela alteração no número de falantes e ouvintes (Hymes, 1974). As pistas ou sinais de contextualização formam o quadro ou enquadramento interacional do momento. Gumperz (1982, 1993) define *pistas contextuais* como as características superficiais da mensagem, através das quais os falantes e os ouvintes interpretam a interação, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona com o que a precede e/ou segue. Um *quadro ou enquadramento interacional* é aquilo que está acontecendo na interação no momento, um conjunto de mensagens ou ações significativas que servem como intruções ao ouvinte para que este possa atribuir significado aos enunciados de uma determinada atividade, num dado instante (Tannen & Wallat, 1987).

A interação face a face é, portanto, uma interação dinâmica, em que as pessoas estão continuamente trabalhando sua postura, seus alinhamentos (uns perante os outros), negociando seus objetivos e, sobretudo, negociando o contexto de fala, dentro de um contexto de ação. Conseqüentemente, as mudanças de alinhamento e de quadros interacionais também são contínuas, pois nascem do quadro e do alinhamento anteriores dos participantes em relação uns aos outros (Tannen, 1986).

Partindo-se desses pressupostos teóricos tratados até aqui, pode-se constatar que a análise da organização social de uma aula não se mostra

como tarefa das mais simples. Reconhecer o estilo de um professor, identificar como ele sinaliza os diversos quadros interacionais, ou o quadro predominante, é apenas um passo no complexo estudo da interação em sala de aula. Cada um dos contextos de aprendizagem no desenrolar de uma aula envolve diferentes modos de interação e de aprendizagem e, conseqüentemente, cada contexto requer o uso de diferentes padrões para a avaliação do comportamento e para a interpretação do que está acontecendo. Também faz parte do processo de aprendizagem a familiarização dos alunos com as estruturas - contextos e micro-contextos - de uma aula. Eles vão, aos poucos, percebendo e compreendendo como as transições entre as atividades são sinalizadas e quais as estratégias comunicativas que funcionam para ganhar a atenção do professor ou para garantir a cooperação dos colegas. Segundo Gumperz (1986), quanto maior for a familiaridade do aluno com as sutilezas da organização social da aula, maior será seu acesso às oportunidades de aprendizagem.

O trabalho de Rech (1992) merece atenção dentro desta dissertação por observar a organização social de algumas aulas¹⁴, em contexto de ensino público, focalizando como professores e alunos sinalizavam a interpretação do que estava acontecendo nessas aulas, e, como conseguiam a cooperação uns dos outros para construir esse momento. Partindo também de uma abordagem da sociolinguística interacional (Gumperz 1982, 1986) e da etnografia da comunicação (Gumperz e Hymes 1964, Hymes, 1968), a autora aponta dois quadros interacionais predominantes, percebidos na análise de seus dados de pesquisa: um *formal* ou *institucional*, e outro *conversacional*, quadros esses resultantes principalmente do estilo (cf. Tannen, 1984) do(a)

¹⁴ - Rech (op.cit.) acompanhou as aulas de três professores (de matemática, Geografia, e Português) numa 5ª série de escola pública. A turma era composta de 41 alunos (19 meninos e 22 meninas), com idade média entre os 10 e os 13 anos.

professor(a), *formal* ou *conversacional*. O primeiro quadro foi denominado *formal* devido ao alinhamento do professor aproximar-se mais das expectativas de assimetria de status na relação com os alunos. O segundo, foi denominado *conversacional* por ter uma estrutura mais próxima à conversação realizada rotineiramente entre amigos no dia-a-dia. Cada um destes quadros é formado por diversos subquadros, que moldam as atividades de fala que vão se desenrolando no decorrer da interação. Estes dois quadros são decorrentes primordialmente dos *esquemas de conhecimento* dos participantes. Os *esquemas de conhecimento*, ou *esquemas cognitivos*, são estruturas de natureza não-interacional (Ribeiro, 1991, apud Rech, op.cit.), que dizem respeito a qualquer experiência prévia do indivíduo, levando-o a criar expectativas sobre tudo aquilo que lhe é familiar. Tannen e Wallat (1987), definem esquema cognitivo como *as expectativas dos participantes sobre as pessoas, os objetos, os eventos e as situações no mundo, conforme classificadas a partir de alinhamentos das pessoas numa interação específica* (p.207). Essa definição nos remete às concepções de *cultura de aprender* e *habitus de ensinar* (já vistas no 1º capítulo desta dissertação), pois tanto a cultura de aprender do aluno, como o *habitus de ensinar* do professor são conjuntos de disposições desses sujeitos adquiridas de uma experiência de vida prévia, fazendo surgir uma série de expectativas com relação às pessoas, coisas, situações, etc. Segundo aponta Rech (op.cit.), são as expectativas partilhadas que governam e controlam uma interação, pois, caso contrário, não há envolvimento conversacional e a interação não se desenvolve. As expectativas da escola, explícitas e implícitas, traduzem-se em suas práticas pedagógicas e em seus currículos, determinando certos comportamentos "ideais" de alunos e professores quanto à disciplina, à ordem e à boa formação dos indivíduos.

Conforme Rech (op.cit.) pôde constatar em suas observações de campo, o quadro institucional (ou formal), decorrente do estilo formal do professor, foi o mais frequente. Segundo a autora, *o professor apela mais ao poder do que à solidariedade* (Magalhães e Costa, 1988: 151.) Nesse quadro, Rech aponta duas estruturas de participação básicas, com base na obra de Erickson e Schultz (1982):

I) a primeira delas apresenta o professor invariavelmente como falante primário, ou seja, é aquele falante que tem a palavra no que pode ser chamado de "conversa principal"; podendo nomear o(s) aluno(s) que irá(ão) receber a palavra logo depois dele;

II) o segundo tipo de estrutura de participação mais frequente adotada pelo professor de estilo formal é aquele em que o professor dirige o enunciado a todo o grupo. Quando ele adota esta estrutura de participação, ele não quer ser interrompido, nem espera que alguém tente ocupar o turno¹⁵. Este tipo é mais frequente nos momentos de explicação do conteúdo, orientação de trabalhos e censura de comportamentos do grupo como um todo.

No quadro interacional onde o professor possui estilo conversacional, Rech (op.cit.) aponta que embora sendo a autoridade máxima da sala de aula, o professor pode conduzir a aula e monitorar as atividades com um menor grau de formalidade e menor rigidez no controle dos turnos. No quadro conversacional, as falas simultâneas e as sobreposições não são vistas como transgressão à ordem da interação, desde que ninguém tenha garantido o seu espaço conversacional como falante primário do grupo. Embora a estrutura

¹⁵ - O termo "turno" está sendo utilizado por Rech (op.cit.) para caracterizar o sistema de trocas verbais, segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

de uma aula conversacional apresente maior maleabilidade, ainda assim seus participantes não estão numa relação simétrica, como a de uma conversação informal. Num mapeamento de instância da conversação em sala de aula (Green e Wallat, 1981, apud Rech, op.cit.), foi constatado que, pela natureza de seu papel, cabe ao professor determinar a estrutura e a direção da interação na aula. Os alunos não têm direito de vetar tópicos, nem o conteúdo programático proposto pelo professor, e nem as orientações disciplinares que regulam o comportamento deles e estabelecem a ordem da sala. Mesmo nas situações mais "abertas", é o professor quem determina o tópico e quem controla a distribuição dos turnos e quantidade de fala dos alunos (Green e Wallat, 1981: 175, apud Rech, op.cit.).

Desta forma, a diferença básica entre os estilos dos professores não está no poder de controle da situação interacional. Segundo Rech (op.cit.:61), faz parte do papel do professor esse controle. A diferença se encontra na forma de exercer esse poder e de implementar as regras interacionais, na forma explícita ou de forma implícita, mitigada, projetando maior assimetria ou maior simetria, amenizando a hierarquia dos papéis.

Apesar do professor ter um papel social de maior poder, no quadro conversacional ele não utiliza explicitamente este poder para "dominar" a interação. O controle de distribuição de turnos obedece a normas sociais subjacentes da interação em sala de aula, e não é tão rígido quanto o contexto institucional. Frequentemente, aponta Rech (op.cit.), os alunos conseguem introduzir tópicos de interesse imediato e verem-no respaldado pelo professor, ainda que depois, este volte ao tópico agendado como lição do dia. Há, portanto, no quadro conversacional, uma maior espontaneidade e informalidade na candidatura e ocupação da palavra conversacional, ao contrário do que acontece no quadro institucional. Em suma, no quadro conversacional existe

um maior equilíbrio entre a solidariedade e o poder. O poder dilui-se em formas mitigadas de expressão, que atenuam a hierarquia existente. Embora se saiba que a interação estabelecida seja eminentemente assimétrica (pela diferença de idade, experiência, domínio de informação e nível de conhecimento), ocorre uma insistente busca de maior simetria do professor com seus alunos.

Há ainda outras três estruturas de participação (cf. Erickson e Schultz, 1982), citadas por Rech (op.cit.), em seu trabalho. São elas:

III) o terceiro tipo de estrutura de participação é aquele que possui um único espaço conversacional e todos os participantes estão engajados nele, podendo haver um considerável número de falas sobrepostas. Schultz, Florio e Erickson (1979), distinguíram 2 subtipos dentro desta estrutura:

III-a) o primeiro é o mais comum e ocorre em vários momentos: na apresentação da agenda de tópicos do dia, na revisão da aula anterior, na orientação de trabalhos, na explicação do conteúdo, e, em algumas vezes, até mesmo durante a correção dos exercícios. Há aí uma única palavra conversacional com múltiplos níveis de participação: primário e secundário. Em termos de papéis discursivos, o falante e o ouvinte primários (no caso exemplificado pela autora, a professora e uma aluna), têm os mesmos direitos e quase as mesmas obrigações que no tipo I, isto é, endereçar o enunciado ao grupo, ouvir a resposta e responder quando necessário. Os direitos e obrigações dos ouvintes e falantes secundários também são os mesmos que no tipo I, sendo-lhes acrescentado o direito de fazer comentários sobre a conversação primária. Tais comentários podem ou não receber atenção ou serem respaldados por qualquer outro membro do grupo;

III-b) o segundo apresenta um único espaço conversacional intercalado. Aí, a explicação do professor desencadeia uma série de perguntas e comentários sucessivos que faz com que a palavra conversacional fique suspensa. Vários ouvintes primários, ou seja, vários alunos, discutem ao mesmo tempo a informação recebida e fazem comentários a partir do que outros colegas estão dizendo. Neste tipo de situação existe um espaço conversacional (*conversational pool*), onde são lançados os vários comentários. Os papéis discursivos são só dois: falantes e ouvintes:

- os falantes lançam suas observações para dentro de um único espaço conversacional, sabendo de antemão que as mesmas poderão ser aceitas ou contestadas.

- os ouvintes devem ao menos demonstrar estar prestando atenção naquilo que os outros estão dizendo. Contudo, ao contrário da estrutura (formal) do segundo tipo (II), eles têm o direito adicional de emitir comentários durante as observações dos outros, sem tais comentários serem tomados como interrupções.

Este tipo de estrutura de participação acontece normalmente acompanhando assuntos que não sejam relacionados ao conteúdo programático da matéria.

A quarta configuração (IV), costuma ocorrer no início da aula, logo que o professor entra e enquanto ele e os alunos se preparam para o início das atividades. Também acontece nos momentos de transição de atividades, como no final do tempo dado para a resolução individual de exercícios, enquanto se aguarda que alguns alunos terminem a atividade para se iniciar a correção. É uma estrutura com várias sobreposições de turno, com diversas palavras conversacionais em andamento ao mesmo tempo, geralmente reconhecida pelos participantes como sendo uma "confusão". Há muitas

sobreposições de falas, pois o grupo divide-se em diferentes sub-grupos que conversam sobre tópicos distintos.

A quinta configuração (V), é aquela em que o professor dirige o enunciado a todo o grupo e este responde ou complementa o enunciado do professor. É a estrutura de participação mais adotada no momento da revisão de um conteúdo. Neste quinto tipo, há uma palavra conversacional por vez. Professores e alunos ocupam, alternadamente, posições de falantes e ouvinte primários, sendo que:

- o falante primário é o professor, que dirige a sua fala ao grande grupo, tendo o direito de ocupar sozinho o seu espaço conversacional. Terminada sua fala, ele presta atenção na fala dos outros falantes primários;
- os ouvintes primários, todos os alunos, prestam atenção no falante primário, e respondem quando necessário, sendo que ocupam a palavra em conjunto, proferindo o mesmo enunciado ao mesmo tempo.

Nesta estrutura de participação, não há (ou, ao menos, não deveria haver) ouvintes secundários, pois todos devem prestar atenção ativamente sendo convocados a participar, tomando a palavra.

A manutenção de um quadro interacional, como pode ser depreendido dessas múltiplas configurações, resulta de um trabalho coordenado, conjunto, que é realizado pelos participantes da interação. Em sala de aula, professor e alunos utilizam-se continuamente de traços (ou pistas) contextuais (Gumperz, 1982, 1993) que lhes permitam tanto manter quanto mudar quadros interativos de situação para situação. Esses traços estão relacionados aos esquemas de conhecimento (Tannen & Wallat, 1987), que regulam o comportamento do indivíduo de acordo com sua percepção do que está acontecendo no momento e de acordo com sua experiência prévia.

Rech (op.cit.) retoma na conclusão de seu trabalho que o professor de estilo formal projeta maior assimetria na relação professor/aluno, explicitando seu poder. Por sua vez, o de estilo conversacional, expõe seu poder de uma forma implícita, ficando a hierarquia de papéis mitigada pela projeção de uma maior simetria na interação. Neste último estilo, em geral, há um maior envolvimento dos participantes nas atividades da aula, pois nela se permite uma maior variedade de configurações de estrutura de participação.

Rech (op.cit.) ainda aponta que os estilos não se caracterizam unicamente pela presença de um determinado tipo de estrutura de participação: em uma aula com um determinado estilo, podem surgir quadros diversos, que exigem estruturas de participação diferentes. Tais quadros organizam a aula e ajudam a determinar a quantidade de informações repassadas ou trabalhadas em uma lição (e/ou dia letivo).

Outro apontamento da autora, de implicações importantes para a análise dos dados deste trabalho, é de que nem sempre os participantes de uma aula se entendem sobre *o que está acontecendo aqui*, com relação a atividade de fala. E o que é pior, em muitas situações, eles estão predispostos a se entenderem mas não conseguem. O uso inadequado das pistas contextuais e a interpretação errada de tais pistas mostrou-se um fator importante na criação desses desentendimentos (Rech, op.cit.:127). Infelizmente, aponta a autora, a grande maioria dos professores não está atenta à metamsagem dos alunos e avaliam-nos pelo seu comportamento imediato, produzido, muitas vezes, por expectativas diferentes e esquemas cognitivos incompletos, em formação. Sentido-se ameaçado, o professor reforça um comportamento autoritário, pois dessa forma, terá justificativa na própria instituição para seus atos distanciados e não convergentes.

O problema de falta de motivação dos alunos, segundo deduz Rech (op.cit.), tem como uma de suas causas os constantes conflitos interacionais em sala de aula.

Com base nas considerações teóricas apresentadas, e na análise apresentada nos estudos de Rech (op.cit.), pretendo dar início à análise dos dados propriamente dita.

CAPÍTULO 3

3. Introdução

Após haver tratado de concepções teóricas importantes no capítulo anterior, a saber, de "motivação" (com a apresentação de trabalhos acadêmicos considerando (ou não) o contexto de sala de aula para a análise dessa variável); de "ensino interdisciplinar" (contexto onde se desenvolveu o estudo sendo apresentado nesta dissertação); e, de "interação", acatando concepções apresentadas por Gumperz (1982, 1986, 1993), Erickson e Shultz (1981, 1982), entre outras já abordadas, pretendo iniciar neste capítulo a análise dos dados, procurando construir uma interpretação guiada pela pergunta de pesquisa, norteadora deste estudo: como se manifesta a motivação dos alunos para aprender LE em sala de aula no contexto de ensino interdisciplinar? Há fatores que parecem estimular ou desestimular essa variável nesse contexto?

A fim de alcançar o objetivo proposto, será feita uma macro análise dos dados, considerando: anotações de campo feitas de todas as aulas do ano letivo (totalizando 27 aulas duplas), os diários dialogados dos alunos (28), de todas essas aulas, e, as transcrições das aulas gravadas em áudio ou vídeo (totalizando 10 aulas duplas).

A interpretação desses dados será feita com base na concepção de motivação apresentada por Skehan (1989), e nos trabalhos de Viana (1990), Calvin (1991), Terry (1992), e Medley (1992), principalmente, para a identificação e análise de fatores influenciadores da motivação dos alunos para a aprendizagem da língua-alvo. Posteriormente, os dados serão retomados através de uma micro análise, onde serão enfocadas duas aulas do ano letivo, uma do primeiro semestre, e outra, do segundo, selecionadas segundo critérios a serem explicitados adiante. As transcrições dessas aulas serão analisadas a fim

de se observar nelas manifestações da motivação dos alunos na interação com os colegas/professora/conteúdo interdisciplinar. Algumas concepções apresentadas por Gumperz (1982, 1993); Erickson e Schultz (1982); Tannen e Wallat (1987); Tannen (1984, 1986); assim como alguns argumentos levantados na análise de Rech (1992), serão considerados nesse momento. Aí, os diários dialogados e anotações de campo poderão ser retomados, assim como trechos de outras aulas transcritas que se apresentarem como relevantes, relacionados à manifestação da motivação dos alunos para aprender LE em sala de aula. Prosseguindo com o trabalho de análise, serão apresentados os dados obtidos dos questionários de motivação (aplicados no meio e no final do ano), analisados juntamente com a entrevista gravada com os alunos na penúltima aula do ano letivo.

Antes de dar início à análise dos dados propriamente dita, faz-se necessário explicitar os perfis dos sujeitos envolvidos neste estudo - alunos e professora regente (como já exposto, a autora desta dissertação).

Embora este estudo tenha como enfoque principal o aluno de 1º Grau de escola pública aprendendo LE em contexto de ensino interdisciplinar, informações a respeito do professor responsável pelo desenvolvimento dessa proposta de ensino não podem ser omitidas. Elas se fazem necessárias, uma vez que podem, de alguma forma, contribuir à explicação do porquê de suas atitudes em sala de aula. Essas atitudes, segundo Roa Polanco (1989), são apontadas, entre outros aspectos interativos em sala de aula, como um dos fatores influenciadores da afetividade do aluno nesse contexto.

3.1 - O Perfil do Professor

Mestranda em Lingüística Aplicada em uma universidade paulista, graduada há três anos em Letras (egressa em 1990), pela mesma universidade, minha experiência com o ensino da LE antes de dar início ao desenvolvimento da proposta de ensino interdisciplinar na 5ª série analisada neste trabalho, pode ser resumida em três anos como professora em Instituto Particular do Idioma, e, seis meses como professora de uma 4ª série de 1º Grau em escola pública, onde dei andamento à proposta de ensino interdisciplinar iniciada por uma colega do Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas".

Pode-se depreender daí que já possuía alguma experiência no ensino de LE com conteúdos de outras disciplinas, porém, seria a primeira vez a ensinar numa 5ª série.

A escolha de uma 5ª série não foi aleatória. Buscávamos (dentro do Projeto) iniciar nossa proposta de ensino com alunos que não tivessem tido (se possível) experiência prévia de aprendizagem de LE na escola. O objetivo era acompanhar esses alunos também nas séries seguintes a fim de poder analisar o processo, sem interferência de uma cultura de aprender advinda de experiências outras de aprender línguas. Observando-se qual o tipo de interação e como ela se construiria nesse contexto específico de ensino/aprendizagem, se procuraria verificar o processo de construção da aprendizagem da língua-alvo nesses termos.

Conhecedora das dificuldades (de ordem burocrática, entre outras) normalmente encontradas para se desenvolver projetos de pesquisa nas escolas, dei início à visita^{ão} das direções de várias escolas públicas da cidade no início do ano letivo de 1992, apresentando um documento que

continha a descrição da proposta de ensino interdisciplinar, seus objetivos e resultados esperados. Não havia critérios pré-estabelecidos para a escolha das escolas visitadas. Procurei apenas descartar as mais distantes, de bairros periféricos, evitando assim possíveis problemas de locomoção.

Duas escolas públicas de bairros centrais da cidade se mostraram abertas ao desenvolvimento do Projeto. A escolha de uma delas se deu com base nos horários das aulas de LE das quintas séries, que tinham que ser compatíveis com o meu tempo disponível. Como já exposto no 1º capítulo desta dissertação, depois dessa etapa, haveria a necessidade de que o professor de LE concordasse em ceder as aulas de uma dessas séries para que a proposta de ensino interdisciplinar pudesse ser levada a efeito. Nesse sentido, as circunstâncias foram favoráveis.

Cumpra agora tratar mais especificamente do perfil dos alunos da 5ª série que foi palco do desenvolvimento dessa proposta diferenciada de ensino de LE.

3.2 - O Perfil dos Alunos

Trinta e dois alunos (em média) freqüentaram as aulas de LE durante o ano letivo. Vinte e oito alunos foram considerados na análise dos dados: quinze meninos e treze meninas, por terem acompanhado o curso do início ao fim, mais especificamente, de 13/03 a 27/11/92. A idade média deles variava entre 10 a 12 anos. Acima desta média, já experimentando o início da

adolescência, havia sete alunos: três meninos (A5, R15 e R16) e quatro meninas (C27, F28, L e V)¹. Suas idades variavam entre 13 a 15 anos.

Essas informações puderam ser obtidas através do primeiro questionário de motivação (vide Apêndice II), aplicado no primeiro dia de aula (13/03/92)². Os outros dados obtidos, configuradores do perfil desses alunos, serão tratados a seguir.

Com exceção de um aluno, todos afirmaram ver importância na aprendizagem de LE na escola, embora não soubessem justificar com clareza suas opiniões. Entre os argumentos mais frequentes estavam: que a LE é "bonita", "interessante", que "gostam" dela, que podem "viajar para o exterior" e "se comunicar com estrangeiros".

A atitude em relação à língua-alvo mostrou-se positiva, de um modo geral. Ela foi identificada como "útil" (1º lugar nas escolhas), "interessante" (2º lugar), e "bonita" (3º lugar). Quatro alunos marcaram a alternativa "difícil", e apenas um aluno marcou a alternativa "inútil".

Com respeito às expectativas dos alunos em relação ao curso/material didático/ professor, os dados revelaram que os alunos esperavam "falar bem" a língua-alvo, "escrever", "entender bem", e "ler textos" (estando esses itens em ordem decrescente de preferência). Esperavam também que o curso fosse dado todo na língua-alvo (apenas 4 alunos apontaram para o uso de inglês e português em sala de aula), e, no tocante à necessidade da utilização de um livro didático, o grupo pareceu dividido: metade dos alunos se mostrou a favor da adoção de um livro, argumentando principalmente que "seria mais fácil de estudar", e o restante manteve a posição de que "se o professor sabe explicar, o

¹ - A identidade dos alunos está se limitando aqui às iniciais de seus nomes. Alunos compartilhando de uma mesma inicial estão sendo identificados também pelo seu número correspondente da lista de chamada.

² - Cumpre ressaltar que os vinte e oito alunos, considerados nesta análise, responderam a esse questionário.

livro didático não seria necessário". Essa dependência ou necessidade do livro didático, expressa por alguns alunos, revela que eles têm (e tiveram), nesse material, muitas vezes, seu único referencial de contato, tornando-se o mesmo responsável pelo conhecimento que esse aluno vai adquirir (ou adquiriu) durante o seu processo educacional (cf. Santos, op.cit.). Quando o professor se constitui no referencial de contatõ principal do aluno nesse processo, o livro didático parece não desempenhar um papel tão decisivo e imprescindível.

O significado da aprendizagem de uma LE para esses alunos foi apontado através das seguintes alternativas (em ordem decrescente de escolha):

- possibilidades de viajar, visitar outros países;
- garantias de um bom emprego no futuro;
- possibilidades de se comunicar com estrangeiros;

As duas últimas alternativas que se referiam à possibilidade de enriquecimento cultural, e, de entendimento melhor da própria língua via aprendizagem da LE, foram muito pouco assinaladas.

Segundo a grande maioria dos alunos, seus pais achavam importante que eles aprendessem uma LE na escola. Três alunos afirmaram desconhecer a opinião dos pais a esse respeito, e, outros três apontaram que os pais não achavam importante esse tipo de aprendizagem na escola.

A última questão revelou que nenhum dos alunos já havia tido qualquer experiência de aprendizagem da LE em cursos particulares do idioma. Com exceção dos sete alunos mais velhos, que, pelo fato de serem "repetentes", já haviam tido a oportunidade de aprender a LE na escola, os demais nunca haviam tido essa experiência.

O que pode ser depreendido dos dados desse primeiro questionário é que no início do ano, os alunos pareciam demonstrar atitudes positivas com relação ao aprendizado da LE, em relação à língua-alvo, e, altas

expectativas de aprendizagem. Pareciam ver relevância no uso da LE (pelo professor) durante o curso, e revelavam pais conscientes da importância do aprendizado da língua-alvo na escola, de uma maneira geral.

As questões desse questionário foram retomadas informalmente com a classe na aula seguinte, e explicitados os objetivos do curso: o por quê de se aprender LE nos nossos dias; o por quê de ensiná-la com conteúdos de outras disciplinas; o uso da língua-alvo pelo professor na apresentação e (re)construção do conteúdo com os alunos; a não utilização do livro didático convencional no curso, mas de folhas mimeografadas, principalmente; e, o por quê da troca de diários dialogados entre professora e alunos durante o curso³.

Tendo traçado os perfis dos sujeitos envolvidos neste estudo, inicio a seguir a análise dos dados, começando pela macro análise dos mesmos.

³ - Os alunos foram informados logo no primeiro encontro sobre a proposta de ensino interdisciplinar a ser desenvolvida com eles naquele ano, como também sobre o meu projeto de pesquisa próprio. Sendo assim, eles sabiam porque estavam estudando a LE com conteúdos de outras disciplinas, respondendo questionários, entrevistas, e trocando diários dialogados comigo.

3.3 - Macro Análise dos Dados

Esta macro análise tem por objetivo identificar e analisar fatores estimuladores e desestimuladores da motivação dos alunos para a aprendizagem da língua-alvo em sala de aula, nas condições específicas de ensino já explicitadas neste trabalho. Nessa visão, foram comparadas anotações de campo e diários dialogados de todas as aulas do ano letivo (27), contrapondo meus apontamentos, enquanto professora-pesquisadora, e as colocações dos alunos, em cada uma dessas aulas. Através das anotações de campo, pude relembrar os conteúdos interdisciplinares e atividades propostos/desenvolvidos em cada aula, minha percepção da reação dos alunos frente a esses conteúdos e atividades: interesse, demonstrado através da atenção aos tópicos tratados, e engajamento, exteriorizado através de perguntas feitas em sala, e prontidão para a resolução de tarefas propostas; assim como desinteresse, sono e cansaço, de outro lado. Através dos diários dialogados pude analisar se as opiniões expostas pelos alunos (a respeito do curso, da aula, entre muitos outros pontos levantados por eles) vinham a confirmar ou desconfirmar as percepções adquiridas por mim a cada aula.

Nessa comparação, foram consideradas também as transcrições das aulas que haviam sido gravadas em áudio (e vídeo, o caso de apenas uma). Uma nova análise dessas aulas, através de suas transcrições, pôde mostrar novas percepções, e confirmar (ou desconfirmar) as já adquiridas.

Para essa análise, como já exposto, fez-se necessária a adoção de um conceito de motivação que explicitasse, de alguma forma, o seu caráter instável e idiossincrático. O trabalho de Skehan (1989) foi tomado por base, pois pareceu trazer uma proposta de conceituação do termo possível de ser adotada, tendo em vista os propósitos deste estudo. A motivação então pôde ser

definida pela combinação de componentes como: esforço, desejo de alcançar um objetivo e atitudes. No contexto de ensino/aprendizagem de L2 no qual essa concepção está inserida, a motivação pode ser entendida como o esforço do aprendiz de atingir uma meta, um objetivo, ou seja, a aprendizagem⁴ da língua-alvo. Esse esforço pode ser traduzido no engajamento e persistência do aluno exteriorizado em "bons hábitos de estudo", "no desejo de agradar os pais/ ou o professor", e alcançar recompensas ou reconhecimento (alcançado também através das notas nas avaliações). As atitudes dos alunos podem ser de dois tipos:

- relacionadas às LEs em geral e à comunidade da língua-alvo estudada⁵; e
- relacionadas à situação de aprendizagem da língua-alvo como um todo, incluindo professor e a aula/curso, podendo ser evidenciado aí o papel do livro didático, que tem se apresentado como agente potencial da interação professor/aluno na aquisição de uma LE (cf. Consolo, 1990; Almeida Filho et alii, 1991; Santos, 1993).

Tendo realizado a macro análise, cuja metodologia foi explicitada no início desta seção, uma série de fatores influenciadores da motivação dos alunos puderam ser apontadas. Esses apontamentos puderam ser feitos com base na categorização de fatores proposta por Viana (1990), fatores esses responsáveis pela oscilação da motivação entre níveis altos e baixos para a atuação do aprendiz em sala de aula. Essa categorização, contudo, teve de ser adaptada às características específicas do contexto desse estudo, uma vez que Viana (op.cit.) fez um estudo introspectivo de sua própria motivação para aprender LE, em contexto universitário, condições totalmente distintas do estudo

⁴ - Este termo está sendo utilizado aqui em seu sentido denotativo comum.

⁵ - Assume-se neste trabalho que essas atitudes muitas vezes podem estar relacionadas a fantasias dos alunos e/ou idéias vagas de valorização da aprendizagem da LE, ou seja, o aluno tem por objetivo aprender a língua que foi de seus antepassados, procurando assim retomar suas raízes; ou, aprender a língua que é considerada "universal" por todos.

sendo apresentado nesta dissertação. Com a adaptação, necessária no âmbito dos fatores metodológico e externo, a categorização de fatores adotada para este estudo ficou a seguinte:

fator lingüístico: relacionado a aspectos do conteúdo apresentado/(re)construído em sala de aula; e, ao relacionamento do aluno com esse conteúdo;

fator metodológico: associado à influência dos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula para apresentação e (re)construção do conteúdo, como também para avaliação da aprendizagem desse conteúdo;

fator físico-humano: ligado à influência do estado físico/disposição física do aprendiz;

fator físico-ambiental: concernente a aspectos físicos da sala de aula: espaço disponível em relação ao número de carteiras, distribuição da luz, temperatura, qualidade do(s) quadro(s) negro(s);

fator sócio-ambiental: referente ao relacionamento humano entre professor-aluno, aluno-aluno;

fator externo: pertinente à influência de fatores externos à sala de aula, como:

- informações e notícias sobre o povo e o país da língua-alvo, veiculados por pessoas fora da sala de aula, por jornais, revistas, filmes, músicas;
- opiniões dos pais sobre a importância da aprendizagem de uma LE, e sobre o aproveitamento dos filhos no curso;
- opiniões de amigos/colegas de outras séries escolares sobre a aprendizagem de uma LE (incluindo aí o tipo de curso idealizado por eles).

Durante o ano letivo, puderam ser constatadas evidências da ação de todos esses fatores influenciadores da motivação dos alunos nos diários

dialogados, como também nos questionários de motivação e na entrevista, como poderão ser constatadas a seguir.

Com relação ao fator linguístico, os alunos expressaram a necessidade de compreender o conteúdo interdisciplinar trabalhado em sala, e considerá-lo relevante como condições para sua satisfação com o curso. Tal revelação aponta para uma convergência com os resultados do trabalho de Roa Polanco (1989), que explicitou a compreensibilidade e relevância do insumo, assim como a atitude do professor, como aspectos interativos influenciadores da afetividade do aluno. Como exemplos de depoimentos dos alunos, entre muitos outros que poderiam ser citados, tem-se⁶:

- *hoje eu gostei da sua aula e entendi tudo que você ensinou e explicou* (B., 27/03/92);

- *não entendo nada do que você fala, não sei inglês e também não gosto* (V., 03/04/92);

- *eu entendi tudo gostei muito da aula. Está sendo interessante por que assim eu aprendo as outras línguas* (A3., 24/04/92);

- (...) *continue nesse assunto que eu gosto e entendo* (C36, 12/06/92);

- (...) *estou aprendendo e entendendo sua matéria. No começo era um pouco mais difícil mais agora já estou acostumada. Graças a você estou sabendo até o que não tinha entendido de Geografia quando o professor explicou.*(...) (L., 03/07/92);

⁶ - As opiniões dos alunos, retiradas dos diários dialogados, dos questionários, ou da entrevista, sempre serão reproduzidas em sua íntegra neste trabalho, sem omitir os erros gramaticais, caso existam. A identidade dos informantes será protegida. Apenas as iniciais de seus nomes serão expostas. Quando dois alunos possuírem a mesma inicial, esses serão diferenciados pelo seu número correspondente da lista de chamada.

- *eu tenho vontade de aprender mais as vezes me dá um desânimo porque as vezes eu não entendo nada* (resposta de C27 à terceira questão do segundo questionário de Motivação (vide Apêndice II), em 03/07/92).

Esses depoimentos revelam uma relação causal diretamente proporcional estabelecida pelos alunos entre "entender" e "gostar" da aula. Só a compreensão do conteúdo, no entanto, não garante a satisfação do aluno com o curso/ a aula. A relevância desse conteúdo, percebida pelos alunos, se constitui como a outra causa dessa satisfação, segundo suas opiniões.

O que os alunos consideravam como relevante no curso/na aula foi estabelecido por eles através de elogios ou críticas aos conteúdos interdisciplinares trabalhados, e através de sugestões, que na maioria das vezes expressavam o que eles "consideravam aula de LE", ou seja, parte de suas *culturas de aprender*:

- *professora, eu gostaria que a senhora desse aula de matemática ou português⁷ porque estudar a Terra os planetas já enjoou por favor faz isso que eu pedi. Obrigada um beijão de sua aluna B. (B., 10/04/92);*

- *professora Débora. Não gostei muito dessa aula porque não gosto de aprender sobre o mundo mas sim sobre os números ou aprender os significados das palavras para conseguir fazer frases. Tudo menos coisas do país e do mundo (...)* (A20, 22/05/92);

- *eu sentia preguiça, ficava com sono, porque não gostava do assunto. Quando a senhora ensinou umas coisas sobre português em inglês eu adorei* (resposta de B. à terceira pergunta do segundo questionário de Motivação, em 03/07/92);

⁷ - A aluna quis dizer aí, dar aula de gramática da língua-alvo.

- *Hoje eu gostei muito da aula só que na próxima aula a senhorita ensine gramática. Obrigado por tudo. Kisses. bye-bye. (A1., 21/08/92);*
- *Professora Débora gostei muito da sua aula sobre coisas vivas e coisas que não tem vida professora eu queria ter uma aula lá em baixo⁸ sobre esporte em inglês nós praticamos e na mesma hora falar em inglês. Kisses Kisses. B. (B., 04/09/92);*
- *Professora hoje eu adorei sua aula de falar sobre classes of animals, e falar sobre birds, mammals, etc. Um big beijo com gosto de melancia (A21, 25/09/92);*
- *Adorei a aula de hoje. A melhor matéria foi a adolescência. Bay (A7, 06/11/92);*
- *(...) ensine o alfabeto que a aula vai ficar mais legal as letras K Y W também ensine para ficar melhor de aprender e vai ficar mais fácil de aprender o inglês, a gente junta as letras e descobre como se escreve as palavras (...)* (A19, 20/11/92).
- *na "adolescência" tinha coisas que eu não sabia, eu aprendi, eram interessantes. ... (depoimento de A6, na entrevista de final de ano);*
- *gostei da "adolescência" e dos continentes. Gostei dos continentes porque eu descobri algumas coisas que em Geografia eu não aprendi (depoimento de A4, na entrevista de final de ano, em 20/11/92).*

Esses depoimentos revelam como os alunos estabeleciam o que era ou não percebido como relevante para eles no curso/nas aulas. Demonstraram-se como relevantes os conteúdos interessantes para os alunos, aqueles que os levavam a aprender/ descobrir coisas novas, além da LE. Suas culturas de aprender, reveladas em seus depoimentos, apontavam também para

⁸ - A aluna está se referindo ao pátio da escola.

o que consideravam relevante aprender em aula: "gramática", "o alfabeto na língua-alvo", "números", entre outros exemplos. Muitas vezes, a expressão dessas culturas de aprender revelavam uma resistência dos alunos à proposta de ensino interdisciplinar, que não preenchia suas expectativas em relação a um curso de LE.

Dando prosseguimento aos fatores apontados na macro análise deste estudo, entre os metodológicos, a avaliação se evidenciou como fator de grande influência sobre o estado emocional do aprendiz. Os dias de aplicação de instrumentos de avaliação eram caracterizados por uma onda de apreensão e ansiedade entre os alunos em sala de aula (observações encontradas nas anotações de campo), mesmo havendo um procedimento cuidadoso no sentido de conscientizá-los da importância desse momento de verificação e de acalmá-los, mostrando-me acessível no esclarecimento das dúvidas. Isso confirma o poder que a avaliação tem sobre a motivação do aluno (Calvín, 1991). A preocupação dele com esses diagnósticos era evidente nos depoimentos obtidos. Isso refletia a necessidade de se auto afirmar perante o grupo e perante o professor como bom aluno, não comprometendo sua auto-estima; e de suprir a necessidade afetiva de vivenciar progresso na aprendizagem da língua-alvo (cf. Medley, op.cit.; Terry, op.cit.). A preocupação desses alunos se estendia também com relação aos pais, para quem as boas notas pareciam ser uma exigência (aqui a "pressão" oferecida pelos pais dos alunos se revela como um dos fatores externos, com influência desfavorável na motivação deles⁹, como pôde ser visto na categorização apresentada neste capítulo). Como exemplos dessa preocupação dos alunos, podem ser destacados os seguintes depoimentos:

⁹ - Interpreto essa influência, no mais das vezes, como desfavorável uma vez que intensifica a tendência a bloqueios. Contudo, é possível interpretar essa "pressão" em alguns dos sujeitos como fontes de energia/motivação.

- *you think I am a good student?* (A4, 10/04/92);
- (...) *I hope I don't get a D or an E but a B or at least a C. Because otherwise I can even get some kisses from my dad, né!* (F29, 10/04/92);
- *Professora. Eu adoro aulas de inglês não quero repetir de ano por que se não meu pai me tira da escola* (F29, 21/08/92);
- *I'm confused in this I would like you to explain again for me and my classmates to do well in the exam. Kisses. Kisses. your friend and student C.E.* (C8, 28/08/92);
- *I think in this exam I will get at least a C. At least I tried to get a blue note* (C27, 09/10/92);
- *Professora. Adorei muito sua aula tomare que eu e meu grupo tire A. Bye-bye* (A23, 13/11/92);
- (...) *I was bad because I studied more but I couldn't understand this part that fell in the exam (...). I wanted you to give me a job so I could just stay with a C in the report and my mother would hit me if I got that note in my report (...)* (A19, 27/11/92);
- *can I do this job for you?.....eu ganho pelo menos um pontinho?* (participação de V. na aula do dia 06/11/92).

Esse quadro pôde ser constatado apesar dos alunos estarem cientes do caráter não promocional da disciplina de LE. Eles pareciam se sentir inferiorizados se concluíssem o ano letivo com notas baixas em LE. Este fato foi também apontado por Santos (1993): *entre os alunos, é considerado vergonhoso ficar retido em uma disciplina que, institucionalmente, não o levaria a uma retenção na série.*

Esse caráter não promocional era apenas evidenciado pelos alunos em aula, ou nos diários dialogados, quando se sentiam ameaçados por expectativas de nota baixa na prova:

- professora Débora. Sexta-feira você fala para mim a minha nota e a minha média professora. Você acha que eu fui bem ou se eu não fiquei de recuperação e eu sei que não repete de ano inglês (A19, 03/07/92).

Depoimentos específicos dos alunos sobre os procedimentos e/ou recursos utilizados no curso foram feitos com menor frequência:

- Eu quero saber se você vai dar folhinha até o final do ano ou você vai parar em tal número de folhas (A19, 18/09/92) - o que parece ser uma crítica ao fato de não haver um livro didático sendo utilizado no curso¹⁰;

- Professora Débora. Achei muito legal pois não era cada um por si (A4, 13/11/92)¹¹;

- Não aprendi muitas coisas em inglês porque esse método é muito difícil de aprender (depoimento de K., no 3º questionário de motivação).

Esses depoimentos demonstram que o aluno tem uma concepção (na maioria das vezes implícita) de aula de LE, que os permite "julgar" os procedimentos e recursos utilizados pelo professor dessa disciplina. Baseados em suas culturas de aprender, em suas experiências de aprendizagem das outras

¹⁰ - A não adoção de um livro didático convencional no curso, ou seja, de um livro didático impresso graficamente, com ilustrações coloridas (ou não), por não existir um que se adequasse à proposta do Projeto, influenciou desfavoravelmente na motivação de muitos alunos que se sentiam sem "recursos" suficientes para estudar em casa - o que poderá ser visto a seguir, e nos resultados do 2º e 3º questionários de motivação (que serão tratados em breve neste trabalho).

¹¹ - O aluno se referia aí a uma atividade em grupo proposta na aula.

disciplinas (podendo incluir aí experiências de aprendizagem de outras LEs, ou do idioma em questão (Inglês)), eles vão estabelecendo paralelos e idealizando a aula de LE que deveria caber no protótipo deles. A não utilização de um livro didático convencional neste contexto específico de ensino, acabou se tornando para alguns um fator metodológico com influência desfavorável na sua motivação. Eles se sentiam inseguros, "não sabendo como estudar" em casa e para as provas. Isto tornava o "método mais difícil", segundo alguns deles. Essa insegurança diante da falta de um livro didático convencional pode ser entendida, como já apontado anteriormente, pelo fato desse material ter estado sempre presente nas experiências de aprender desses alunos, sendo, na maioria das vezes, o veículo responsável pelo conhecimento adquirido por eles durante seus processos educacionais (cf. Santos, op.cit.). A utilização de folhas mimeografadas e manuscritas como material didático, acabou por proporcionar-lhes uma experiência de aprender "diferente" da comumente vivida, causando em alguns dos alunos, conseqüentemente, esse sentimento de insegurança.

Além dos fatores lingüístico e metodológico, a disposição física do aprendiz foi outro fator influenciador da motivação, constatado nos depoimentos dos alunos nos diários dialogados, porém, com menor freqüência:

- *professora Débora. A senhora me perguntou se eu estava um pouquinho cansada na aula passada, para falar a verdade eu estava um pouco sim (...)* (B., 26/06/92);

- *professora eu achei tudo muito legal mas eu não acompanhei muito a aula porque estava com dor de cabeça. tchau professora* (R16., 21/08/92);

- *professora não prestei muita atenção na aula por aquele motivo tá?* (C36, 06/11/92)¹²

¹² - A aluna havia me dito (em segredo) que estava com cólica.

Esses dados confirmam o que já foi apontado por Viana (op.cit.), ou seja, que o fator físico-humano é o fator principal a influenciar na motivação para a aula. Fatores metodológicos e/ou lingüísticos dificilmente conseguem interferir positivamente diante de um quadro físico de dor, sono ou cansaço.

Evidências do fator físico-ambiental não foram constatadas nos diários dialogados. Elas foram observadas no decorrer do curso, segundo apontamentos feitos nas anotações de campo (confirmados por alguns depoimentos de alunos na entrevista). O problema mais sério, encontrado nesses apontamentos, era o fato da classe se situar na proximidade de dois banheiros. O forte odor que exalava deles, fazia com que a porta da sala de aula se mantivesse fechada. Nas temporadas mais quentes, o calor acentuava o problema, provocando reclamações generalizadas:

- (...) *fechar a porta com aquele calor atrapalhava a aula* (...) (A4, 20/11/92).

Em relação ao fator sócio-ambiental, posso afirmar que o relacionamento professora/alunos era bom. Essa observação foi feita também pelas pesquisadoras que frequentavam as aulas do curso. As demonstrações de carinho eram muitas: na classe e após o recreio, quando me traziam guloseimas (balas, chicletes, bolachas), e nos diários dialogados, na expressão escrita dos sujeitos:

- *obrigado por se preocupar comigo professora, não conversei na aula só não fiquei sabendo da prova por isso fui mau mas prestei atenção na aula* (A5; 03/07/92);

- *eu gostei muito estou cadaves melhor. obrigado por me ensinar* (C8, 21/08/92);

- *Professora. Adorei o que você escreveu aliás eu gostei de todas as coisas que você já me escreveu, não repare na letra.(...) Um abraço. L. (L., 18/09/92);*

- *obrigado por esse ano muito bom de inglês. Pelas notas e pelo B que você me deu na prova do 4º bimestre. E também pelas broncas dadas por você eu mereci por que conversei. Muito obrigado pelo amor que você me deu nesse ano (...) (C9, 27/11/92);*

- *(...) tomara que no ano que vem caia com você. Você é muito legal comigo e com seus alunos da 5ª D. Você sabe o que faz com a gente. Nunca te esquecerei. Um grande beijo. Bye bye (A23, 27/11/92);*

Os diários dialogados, na verdade, acabaram se tornando um dos fatores influenciadores da motivação desses alunos favoravelmente. Através dessa atividade, a relação professora/alunos se tornou mais próxima: os alunos se sentiam importantes, foco do meu interesse e atenção. Nesses diários, eu procurava esclarecer suas dúvidas (quando essas me eram apresentadas), responder às sugestões e opiniões tecidas por eles a respeito do curso/ das aulas, assim como esclarecê-los sempre para a importância de se aprender uma LE nos dias de hoje, e para os meus objetivos no curso. Os diários se tornaram um vínculo afetivo forte entre nós. Alguns, porém, insistiam em se esquivar dessa atividade, com poucas participações durante o decorrer do ano letivo. Cinco foram esses alunos: dois meninos (R16 e A5) e três meninas (V., F28, e C27), coincidentemente alunos com idades entre 13 a 15 anos. Esses alunos mais velhos se destacavam dos demais pelas características físicas, principalmente pela estatura mais avantajada, sendo nas meninas, os sinais da adolescência ainda mais evidentes do que nos meninos.

Pôde-se observar, durante o ano, que esses alunos não se socializavam com os demais. As três meninas, principalmente, sempre se mostravam alheias ao que ocorria na sala. V., em especial, respondia com muita agressividade, se fosse chamada sua atenção, e interferia sempre nas aulas fazendo comentários não pertinentes ao conteúdo estudado.

Insistentes tentativas foram feitas no sentido de "trazer" esses alunos para a aula: conversas pessoais, verdadeiras "cartas" foram escritas com o intuito de estabelecer um diário dialogado freqüente com esses alunos, mas, essas tentativas não tiveram sucesso.

As atitudes negativas desses alunos em relação ao aprendizado da língua-alvo podem ser entendidas talvez pelo fato deles não se sentirem pertencentes ao grupo, e conseqüentemente, de não serem aceitos por ele (podia-se perceber que os alunos mais jovens não procuravam interagir com eles). Essa situação reflete uma necessidade afetiva (de pertencer ao grupo) não suprida, que pôde repercutir no tipo de atitude relatado acima (cf. Medley (op.cit.) e Terry (op.cit.)).

Os demais alunos demonstravam ter um bom relacionamento entre si: conversavam muito, faziam brincadeiras uns com os outros num clima quase sempre descontraído. Esse bom relacionamento, expresso através de conversas entre os alunos, às vezes incomodava a classe, que não conseguia se concentrar na aula:

- *os amigos não deixavam prestar atenção na aula direito* (resposta de A22, à quinta questão do terceiro questionário de motivação);
- *os alunos que atrapalhavam a aula* (resposta de K à quinta questão do terceiro questionário de motivação).

Esse incômodo causado pelos colegas mais "falantes" causava muitas vezes um certo clima de confronto entre os alunos, que se desfazia

rapidamente com o entendimento entre as partes. Algumas vezes fazia-se necessária minha intervenção para que se restabelecesse esse entendimento.

Entre os fatores externos, influenciadores da motivação dos aprendizes, dois se destacaram entre os demais nos depoimentos dos diários dialogados, questionários e entrevista: a influência de amigos e/ou colegas das outras séries escolares (e até de outras escolas)¹³; e, a influência dos pais¹⁴:

- *tinha umas coisas que eu sabia que meu pai não sabia. Ele falava "muito forte o inglês mesmo, tá ótimo aprendendo assim* (depoimento de B., na entrevista de final de ano);

- *meus pais acham que a outra forma é mais fácil* (depoimento de A20, na entrevista de final de ano);

- *meu pai me ensina todo dia inglês, também estudo os livros de inglês do meu pai* (depoimento de A7, na entrevista de final de ano);

- *eles ficavam elogiando o curso da escola e perguntavam para mim se eu estava gostando também* (resposta de C9 à sétima pergunta do terceiro questionário de Motivação, em 20/11/92);

- *(...): minha irmã na 8ª série não aprendeu o que eu aprendi* (parte da resposta de A22 à segunda questão do terceiro questionário de Motivação).

- *bom, pois aquele inglês que a 5ª E tem é muito chato não aprendemos nada* (resposta de F13 à primeira questão do segundo questionário de Motivação, em 03/07/92);

¹³ - Os alunos fazem muita comparação entre o sistema de ensino de sua escola e de outras escolas (frequentadas por amigos e/ou parentes); o mesmo se dá com as aulas de LÉ, cuja comparação se faz também dentro da escola, com as outras séries de mesmo nível e as mais adiantadas.

¹⁴ - Pode-se constatar também a influência (na motivação dos alunos) de informações veiculadas por pessoas fora da sala de aula (parentes residentes no exterior, vizinhos dos alunos, de outras nacionalidades), sobre o povo e/ou o país da língua-alvo; porém, com menor frequência.

- *bom, pois não é aquele inglês chato como de muitas classes* (resposta de A4 à primeira questão do segundo questionário de Motivação);

- (...) *incine o abecedário em inglês para a gente logo a turma da manhã já aprendeu e está bem mais adiantada que nós* (A19, 18/09/92); (depoimento também revelador da cultura de aprender da aluna).

- *meus irmãos até que ficaram espantados, porque algumas coisas que eu sabia que eles não sabiam. Eles até falaram que é muito esforçado. Meus amigos que estudam na 6ª, 7ª série no Liceu falaram que nunca teve um inglês assim, inglês bom, ensina coisas novas, não é assim...ensina "caneta" em inglês...essas coisas de geografia, história, ciências que é divertida de aprender* (depoimento de F12, na entrevista de final de ano, em 20/11/92);

Esses dados revelam a forte influência que a opinião dos pais, amigos e parentes têm sobre a motivação dos alunos com relação ao curso/à aula. Essa vulnerabilidade diante de fatores externos como estes (lembrando também a pressão exercida pelos pais com relação ao desempenho dos filhos nas provas escolares), pode ser devido à faixa etária desses aprendizes (10 - 15 anos), que possuem personalidades ainda em formação. O estudante adulto parece saber lidar melhor com a influência desse tipo de fator (cf. Viana, op.cit.: 98)¹⁵.

Como pode ser depreendido dos dados apresentados, diversos fatores se evidenciaram como estimuladores ou desestimuladores da motivação dos alunos, para o aprendizado da LE em sala de aula. Em resumo, como estimuladores, estão:

¹⁵ - Cumpre lembrar aqui que os "fatores externos", influenciadores da motivação para Viana (op.cit.), se restringem a informações e notícias sobre o povo, o país e a língua-alvo, veiculados por pessoas fora da sala de aula, jornais, revistas, músicas e filmes. Os outros fatores externos, apresentados nesta dissertação, são, como foi visto, adaptações que tiveram que ser feitas para esse contexto específico de análise.

- entre os fatores lingüísticos:

. a compreensibilidade do conteúdo sendo apresentado/(re)construído no curso; um dos fatores responsáveis pela sensação de progresso vivenciada pelo aluno (sensação essa apontada como uma das necessidades afetivas que repercutem no tipo de atitude do aluno em relação ao curso, e, conseqüentemente, em relação à aprendizagem da LE (cf. Medley (op.cit.); Terry (op.cit.)));

. a percepção de relevância desse conteúdo, assumida nas opiniões dos alunos (opiniões decorrentes de suas culturas de aprender);

- entre os fatores metodológicos:

. procedimentos e recursos utilizados em sala de aula pelo professor considerados procedentes pelos alunos; entre os procedimentos utilizados, as avaliações (formais e informais), realizadas no decorrer do ano (quando o aluno conseguia atingir um bom rendimento);

- entre os fatores sócio-ambientais:

. o bom relacionamento com o professor (proporcionado em grande parte pela troca de diários dialogados), e com os demais colegas em sala de aula, o que proporcionava a sensação de pertencer ao grupo, de ser aceito por ele (necessidade afetiva que, segundo Terry (op.cit.); e Medley (op.cit.), repercute no tipo de atitude do aluno em relação ao curso e, à aprendizagem da LE);

. o reconhecimento do bom desempenho dos alunos pelo professor no curso/nas avaliações, partilhado, conseqüentemente, pelos demais colegas da classe e, pelos pais dos alunos em casa (quando cientes dele, e do bom aproveitamento dos filhos no curso)¹⁶;

¹⁶ - O reconhecimento de seu bom desempenho, partilhado pelo professor, colegas, e pelos pais, proporciona também ao aprendiz a sensação de progresso vivenciada no curso. Essa sensação, na verdade, uma necessidade afetiva, garante a ele que sua auto estima não fique comprometida, caso

- entre os fatores físico-humanos:

. a boa disposição/ condição física do aprendiz, proporcionada por uma boa alimentação, boas noites de sono, enfim, por uma saúde equilibrada;

- entre os fatores externos:

. a opinião e/ou informações favoráveis sobre o povo, o país, e a língua-alvo, veiculadas por pessoas fora da sala de aula, por noticiários na T.V., revistas, jornais, filmes, músicas (podendo esses elementos, muitas vezes, estimular a criação de fantasias ou de imagens idealizadas pelos aprendizes, em relação ao povo e ao país da língua-alvo);

. a opinião favorável dos pais, colegas, e parentes sobre o curso.

Como fatores desestimuladores da motivação dos alunos para a aprendizagem da LE, estão, portanto:

- entre os fatores lingüísticos:

. a incompreensibilidade do conteúdo apresentado/(re)construído, muitas vezes responsável pela sensação de fracasso vivenciada pelo aluno no curso (sensação que compromete sua auto-estima perante os colegas de classe e perante o professor; situação que pode trazer implicações negativas para as atitudes desse aluno em relação ao curso/à aula de LE (cf. Terry (op.cit.); e Medley (op.cit.);

. a não percepção de relevância desse conteúdo, segundo as opiniões dos alunos;

contrário, haveria implicações negativas para suas atitudes com relação ao curso/à aula de LE (cf. Terry (op.cit.) e Medley (op.cit.)).

- entre os fatores metodológicos:

. procedimentos e recursos utilizados em sala pelo professor considerados não procedentes (pelos alunos), merecendo destaque entre os recursos utilizados, a utilização de folhas mimeografadas como material didático em aula; e, entre os procedimentos, as avaliações (formais e informais) realizadas durante o ano (quando o aluno não conseguia atingir um bom rendimento);

- entre os fatores físico-humanos:

. influência de um mau estado físico/disposição física, como: fome, cansaço, sono, dor de cabeça, mal estar, cólica, entre outros;

- entre os fatores físico-ambientais:

. condições inapropriadas do espaço físico da sala de aula, como: classe super lotada, luz e temperatura inapropriados, quadro negro danificado e/ou pouco legível para os alunos, giz de má qualidade (comprometendo a inteligibilidade do conteúdo apresentado no quadro negro), carteiras em mau estado de conservação;

- entre os fatores sócio-ambientais:

. o mau relacionamento com o professor e demais colegas em sala de aula, o que pode proporcionar a sensação de não pertencimento ao grupo e/ou de rejeição manifestada por ele (apontando para uma necessidade afetiva não suprida (de pertencer e de ser aceito pelo grupo), com implicações negativas para as atitudes do aluno com relação ao curso/à aula, e à aprendizagem da LE (cf. Terry (op.cit.); e Medley (op.cit.));

- entre os fatores externos:
 - . opiniões/informações negativas sobre o povo, o país e sobre a língua-alvo, veiculadas por pessoas fora da sala de aula, por noticiários na T.V., revistas, jornais, filmes e músicas (elementos responsáveis, muitas vezes, pela formação pelo aluno de estereótipos negativos, do povo e do país da língua-alvo);
 - . a opinião negativa dos pais, amigos, parentes, sobre o curso.
 - . a pressão exercida pelos pais diante do mau desempenho dos filhos no curso (constatado através das notas nas avaliações e/ou de comentários feitos pelo professor).

Esses dados revelam portanto que a motivação desses alunos para a aula, nas condições específicas de ensino apresentadas, se manifesta de forma múltipla, composta e oscilante, reagindo às configurações específicas de cada aula, configurações essas compostas pelo quadro de fatores já apresentado¹⁷.

Tais dados não seriam obtidos nessa amplitude se somente fossem utilizadas as anotações de campo como instrumento de investigação neste estudo, sem a consideração de outros recursos, como os diários dialogados, os questionários de motivação, e a entrevista de final de ano.

Na comparação das anotações de campo com os diários dialogados, procurei observar e analisar se os apontamentos feitos eram compatíveis com aqueles feitos pelos alunos nos diários, ou seja, se as percepções exteriorizadas por mim (professora-pesquisadora), e pelos alunos, de alguma forma se assemelhavam em cada aula do ano. A consideração das transcrições das aulas gravadas, nesse momento, vinha a confirmar (ou

¹⁷ - A significação dos dados acima apresentados será abordada mais especificamente na seção 3.7 que trata das considerações finais deste trabalho.

desconfirmar) essas percepções, e apresentar outras ainda não identificadas nas anotações de campo.

A análise dessa comparação mostrou que algumas vezes o que eu considerava "válido", "interessante" para os alunos, na verdade não o era, na opinião deles, o que revelava uma lacuna entre o meu interesse e o interesse e motivação dos alunos. Essa lacuna pôde ser suplantada, na maioria das vezes, pela utilização dos diários dialogados, onde, como foi visto, os alunos estabeleciam o que era ou não relevante para eles aprenderem no curso. Outras vezes, o que pôde ser constatado, a partir dessa comparação, é que nem sempre eu entendia as pistas contextuais (cf. Gumperz, 1982, 1993) que os alunos davam no momento da interação em sala de aula, o que me levava a fazer uma avaliação imediata do comportamento deles, levada pelas minhas expectativas do que seria um aluno "motivado" e "disciplinado"¹⁸.

Essas constatações levaram à necessidade de uma análise feita a nível micro, de interação em sala de aula, para se tentar detectar essas pistas contextuais, suas participações/reações específicas em determinados momentos da aula; como também meu posicionamento enquanto professora diante dessas participações/reações, e meu(s) estilo(s) (cf. Tannen 1984) e sua(s) possível(ois) implicação(ões) para a motivação dos alunos em sala. Duas aulas transcritas foram selecionadas entre as demais por apresentarem de maneira mais evidente os dois aspectos apresentados na análise. Uma micro análise dessas aulas com enfoque na manifestação da motivação dos alunos na interação em sala de aula será apresentada a seguir. Posteriormente, para complementação desta análise, serão apresentados os dados obtidos dos

¹⁸ - Segundo minhas expectativas, um aluno motivado deveria ser aquele aluno atento às explicações e participante nas aulas de LE, fazendo perguntas e mostrando engajamento nas atividades propostas. Um aluno atento e participante, conseqüentemente, seria disciplinado, segundo essas expectativas.

questionários de motivação (aplicados no meio e no final do ano), e da entrevista.

3.4 - Micro Análise dos Dados

As duas aulas selecionadas para esta análise se deram uma no primeiro e a outra no segundo semestre letivo, mais especificamente nas seguintes datas: 22/05/92 e 06/11/92. Antes de aprofundar a análise, um breve histórico dessas aulas será apresentado: as aulas precedentes e os conteúdos trabalhados nessas aulas; o conteúdo interdisciplinar (re)construído com os alunos nas respectivas datas, juntamente com as atividades desenvolvidas. Serão apresentadas, ainda que de uma forma geral, as opiniões dos alunos presentes nos diários dialogados nesses dias, as minhas anotações de campo referentes a essas datas, e minha percepção posterior advinda de uma pré-análise das transcrições dessas aulas, recompondo os aspectos apresentados por último na macro análise dos dados.

3.4.1 - A Aula do dia 22/05/92

Sete aulas haviam sido dadas antes desse encontro, desde o começo do ano letivo. Nessas aulas, cinco conteúdos interdisciplinares haviam sido abordados: "The Earth" (A Terra), "The Earth and its Movements" (A Terra e seus Movimentos), "The Solar System" (O Sistema Solar), e "The Continents" (Os Continentes). A aula do dia 22/05 começou com a chamada dos

alunos, como sempre era feito¹⁹. Nesse dia, eles tiveram que entregar um exercício proposto na aula anterior onde era pedido que identificassem e pintassem com cores diferentes os continentes e oceanos do nosso planeta produzindo uma legenda num mapa-mundi pré-desenhado (ver apêndice III). Apenas 16 alunos fizeram a tarefa. Com a utilização de um mapa-mundi, foi feita a revisão do conteúdo sobre os continentes (ver apêndice IV), incitando sempre a participação dos alunos. As noções de quantidade (com o uso de "how many" (quantos(as)), e do superlativo (as noções de "the smallest" (o menor) e "the largest" (o maior)) foram também revisadas. Uma atividade com o uso de cartões foi desenvolvida em aula. Os alunos tiveram que recortar a figura dos continentes (ver apêndice V) de uma folha de sulfite e colá-las numa cartolina. Em classe a atividade foi a seguinte: em pares, os alunos mostrariam a figura de um determinado continente ao colega, fazendo a seguinte pergunta: "what continent is this?" (que continente é este?), e o colega identificaria o continente respectivo, ou responderia "I don't know" (eu não sei), "I can't remember" (eu não me lembro) caso não soubessem. Depois dessa atividade houve pausa para o recreio. Na segunda aula, houve a apresentação de um grupo de alunos (A19, A23, K, A22, e A3) sobre os continentes. Eles haviam preparado um cartaz com o desenho do mapa-mundi e um pequeno texto (feito com base nas informações já recebidas em aula), onde se apoiaram para fazer a apresentação oral do conteúdo. Após essa apresentação, "The Directions" (As Direções) foi o conteúdo abordado em sala, aproveitando a familiarização dos alunos com o mapa-mundi. Já no final da aula, um texto relacionado a esse conteúdo foi apresentado e lido com os alunos (ver apêndice VI).

¹⁹ - Além de mim e da professora P., compareceram a esta aula as duas pesquisadoras já mencionadas neste trabalho.

Nas anotações de campo, puderam ser constatadas observações positivas com relação à aula. Os alunos, embora agitados, participaram das tarefas propostas em aula (fato também apontado pelas pesquisadoras presentes na aula aquele dia). Uma certa ansiedade e cansaço puderam ser observados entre os alunos a partir da metade da segunda aula, o que podia ser compreensível após duas aulas de uma mesma disciplina, e também, pelo dia da semana: sexta-feira.

Nos diários dialogados, a grande maioria dos alunos se mostrou ansiosa pela mudança do conteúdo sendo estudado, o que, de fato, me surpreendeu, uma vez que considerava aquele assunto percebido como relevante pelos alunos para o estudo em LE. Esse fato denota a lacuna de interesses entre professor e alunos mencionada anteriormente.

Com a possibilidade de rever essa aula em áudio, e através de sua transcrição, pude notar uma agitação e um certo desconforto entre os alunos a partir da segunda aula. Essa agitação era exteriorizada em forma de falas paralelas, o que me obrigava a chamar-lhes a atenção constantemente.

Tendo apresentado as características principais da aula desse dia, faz-se necessário agora tratar das interpretações obtidas da micro-análise feita nesse contexto.

3.4.1.1 - Micro Análise da aula de 22/05/92

A primeira aula desse dia, a saber, uma aula de revisão, apresentou basicamente a seguinte estrutura de participação (cf. Erickson & Schultz, 1982): um único espaço conversacional com todos os participantes (professora e alunos) engajados nele, havendo aí um considerável número de

falas sobrepostas. Eu, enquanto falante primária, exercia o controle dos turnos, endereçando os enunciados ao grupo, ouvindo sua(s) resposta(s), e endereçando novos enunciados a partir dessas respostas. A participação dos alunos era consoante, não havendo nomeação de alunos para participar da revisão. Falas sobrepostas ocorriam na medida em que vários alunos respondiam ao mesmo tempo às perguntas levantadas²⁰. Tais falas não eram consideradas como transgressões à ordem da interação, não sofrendo portanto qualquer tipo de repressão:

[professora se utiliza de um mapa-mundi, exposto em frente à sala, para dar início à revisão sobre os continentes e oceanos de nosso planeta]

P: *vamos ver se vocês guardaram.....ok?.....everybody...pay attention.....what's this?.....in English.....what's this?.....a globe?.....a map?.....what's this?*

A: *mãp!* / A: *map!*

AA: *map!*

P: *a map.....ok?.....this is a map / A: this is (the) map*

P: *this is a map of...our...world.....nosso mundo.....yes?.....we have two different parts.....the oceans.....and the continents.....repeat.....class...oceans!*

AA: *oceans!*

P: *this blue part.....ok?.....this blue part is the ocean.....and this colored part is the continent.....right?*

A: *right!*

²⁰ Cumpre lembrar que as transcrições das aulas foram feitas segundo os moldes de van Lier (1988), com adaptações feitas pela autora desta dissertação. Traduzidos para o português, merecem explicitação dentro deste trabalho as seguintes normas:

P: professor

A: aluno não identificado; A3: aluno identificado pelo número da chamada do diário de classe;

AA: vários alunos simultaneamente;

/: separa comentários feitos simultaneamente por membros diferentes;

.....: três pontos, separados por vírgula, equivalem à pausa de um segundo;

? : indica entonação crescente, não necessariamente uma questão;

! : indica forte ênfase;

((...)): incompreensível

(cat): "cat", provavelmente, foi a palavra pronunciada.

(cf. van Lier, 1988, pp 243-4)

Acrescentadas a essas normas estão:

[] : traz comentários/informações a respeito dos vários momentos da interação

{ } : traz a pronúncia da palavra como ela ocorreu.

(...): indica omissão de um trecho da transcrição

P: *now.....how many continents are there in the world.....how many?*

AA: *seven!*

AA: *seven!*

Na segunda aula, o meu controle dos turnos revelou-se maior, mesmo no momento da apresentação do grupo:

[professora pede a A3 que dê início à apresentação]

P: *vai.....there are...*

A3: *there are seven continents.....in our.....world*

P: *ok.....seven continents!*

A3: *they are.....Asia / P: Asia...*

A3: *Africa / P: Africa*

Este trecho mostra como o aluno ficava submetido às minhas intervenções e controle no momento da apresentação (quadro que se manteve com os demais alunos do grupo). Aí a estrutura de participação se caracterizou pelo meu controle completo do turnos e da nomeação dos alunos que iriam receber a palavra logo depois de mim. Palmas e gritos foram as participações mais freqüentes dos outros alunos nesse momento, fato que ocorria após a conclusão da apresentação de cada um dos alunos do grupo.

Com o início da apresentação do novo assunto ("The Directions"), houve novos aplausos e algumas vaias. O controle dos turnos continuava sendo mantido por mim nesse momento de apresentação. Algumas interferências dos alunos, embora relacionadas ao conteúdo sendo visto, eram reprimidas por se apresentarem no momento como uma ameaça a esse controle, considerado essencial para o momento da explicação:

P: *east.....leste.....east...yes?.....and between / A: southwest!*

P: *could you please...pay attention! / A: southwest!*

P: *please...be quiet.....ok?*

E, em outro momento, a necessidade de controle do turno se tornou mais explícita:

AA: ((...))

P: *deixa eu explicar.....depois vocês podem perguntar.....we have four main directions.....(Jonas).....four principal directions.....northsouth / AA: south!*

Os trechos demonstram minha necessidade de controle dos turnos para apresentação do conteúdo, o que denota um estilo formal (cf. Rech, op.cit, com base em Tannen, 1984) dentro de sala de aula, com as atividades sendo monitoradas com bastante rigidez. Esse estilo se evidencia ainda mais quando busco explicitar a hierarquia existente entre professora/alunos como forma de obter silêncio na classe:

P: *pay attention.....this is / AA: ((...))*

P: *vocês querem uma prova agora...não querem?*

AA: *não! / AA: no!*

A demonstração de poder aí se revela fortemente, com a ameaça feita através da prova. Esse subterfúgio não traz resultados, os alunos se mantêm agitados e impacientes, e as conversas paralelas permanecem até o final da aula.

O estilo formal adotado no decorrer das aulas (1ª e 2ª), com o controle dos turnos em todos os momentos (principalmente na 2ª aula), pode ser interpretado aqui, como um fator metodológico influenciador das atitudes dos alunos em relação à aula/ao curso (atitudes essas componentes da motivação, como foi visto). Tal fator, aliado a não percepção de relevância do conteúdo pelo aluno na data em questão (segundo os depoimentos constatados nos diários dialogados), podem ser interpretados como fatores (metodológico e lingüístico,

respectivamente) desestimuladores da motivação dos alunos para a aula, podendo ser conferidos através da agitação, desconforto e impaciência deles no andamento das aulas (principalmente na 2ª).

A adoção de um estilo formal em sala reprimiu os alunos de uma participação mais livre e ativa na (re)construção do conteúdo sendo estudado. As inúmeras interferências (pertinentes) feitas por eles em aula, acabavam recebendo pouca atenção (ou eram reprimidas), por medo de que aquela participação ameaçasse meu controle dos turnos, uma vez que esse era considerado necessário para o momento das explicações. A participação limitada por um rigoroso controle, e um conteúdo considerado pouco relevante, para a maioria dos alunos, dava margem às conversas paralelas, e essas conduziam a um rigor ainda maior dos turnos estabelecido por mim em sala de aula, produzindo um círculo vicioso.

Os aplausos, gritos e vaias observados no decorrer da segunda aula podem ser interpretados como uma pista contextual (cf. Gumperz, 1982, 1993) dos alunos no sentido de tentar quebrar a rigidez imposta pelo meu estilo ao quadro interacional estabelecido.

As atitudes por mim adotadas nessa como em outras aulas do ano letivo podem ser entendidas como atitudes de um professor pouco acostumado a classes numerosas (devido à experiência maior em classes menores em escolas de idiomas). Os momentos onde se davam as falas sobrepostas nas aulas nem sempre eram interpretados corretamente como participação efetiva dos alunos nesses momentos, mas, como falas paralelas, constituindo interrupções do meu turno enquanto falante primária, que estariam denotando a meu ver uma desatenção dos alunos à aula propriamente dita (cf. Tannen, 1986).

Essas avaliações imediatas (e equivocadas), são procedimentos que deveriam ter sido evitados por mim, a professora, uma vez que elas podem gerar atitudes que influenciam desfavoravelmente a afetividade dos alunos em aula, como pôde ser observado na análise apresentada.

3.4.2 - A Aula do dia 06/11/92

Vigésima quinta aula do ano, e décima primeira do segundo semestre letivo, nessa aula foi abordado o tema da "Adolescência"²¹. Nas duas aulas anteriores a essa (23/10 e 30/10), os alunos vinham estudando o "Ciclo básico de vida dos animais": o nascimento, crescimento, reprodução, e morte. Na aula do dia 30/10, estudou-se o ciclo básico de vida do ser humano, desde sua gestação até sua fase adulta. Nesse dia, os alunos já foram levados a refletir sobre a fase em que se encontravam e que mudanças físicas já podiam ser notadas. O crescimento da barba nos meninos, e, dos seios, nas meninas, foram alguns pontos levantados (o que provocou alguns "risinhos" na classe). A segunda aula desse dia foi feita no pátio da escola (sugestão que vinha aparecendo com frequência nos diários dialogados). Uma série de exercícios físicos foram feitos com os alunos (um deles guiado por uma música, ensinada a eles).

Após a chamada, a aula do dia 06/11 começou com uma nova explicação dos estágios componentes do ciclo de vida do ser humano. Chamou-se a atenção dos alunos para a fase da adolescência, e a sua localização dentro desse ciclo. Havia sido pedido a eles para que entregassem nessa aula uma tarefa onde deveriam escrever sobre as mudanças físicas sofridas na

²¹ - A transcrição integral desta aula se encontra no Apêndice IX desta dissertação.

adolescência. Para essa atividade não foi exigido o uso da LE (essa tarefa, feita na língua materna do aluno, lhe daria embasamento para a aula de LE). Dezoito alunos a entregaram. Uma folha mimeografada contendo um texto sobre a "Adolescência" foi então distribuído à classe (ver apêndice VII). Pedi que fizessem uma leitura silenciosa e que apontassem as palavras "parecidas com o português" presentes no texto. Depois de conferidas essas palavras com os alunos, foi pedido que fizessem uma nova leitura e detectassem as palavras desconhecidas. Muitas palavras foram levantadas por eles que perguntavam: "what's the meaning of?" (qual o significado de....?) para esclarecerem suas dúvidas. Essas eram esclarecidas sempre considerando o contexto onde apareciam. Nos vinte minutos finais da primeira aula, abordou-se com os alunos as mudanças físicas que ocorriam na fase da adolescência. Um quadro intitulado "Physical Changes" (Mudanças Físicas) foi elaborado na lousa junto com os alunos. Depois disso, distribuiu-se uma folha de exercícios (ver apêndice VIII) sobre o assunto.

Na segunda aula desse dia, os exercícios foram lidos e explicados para os alunos. A 4ª e 5ª questões foram respondidas na lousa com a participação deles. As questões restantes foram estabelecidas como dever de casa. Em seguida, por volta da metade dessa aula, foram distribuídas folhas de sulfite (em branco) para que os alunos elaborassem uma pequena série de exercícios físicos na LE (com base naqueles vistos na aula do dia 30/10).

Nas anotações de campo, puderam ser constatadas opiniões negativas a respeito dessa aula. Os alunos, com exceção dos primeiros trinta minutos da primeira aula, conversaram muito. A aula foi apontada nessas anotações como cansativa e de pouca participação dos alunos.

Os diários dialogados desse dia apresentaram opiniões muito positivas sobre a aula, que se confirmaram na entrevista de final de ano.

A contradição presente entre essas duas fontes de dados, reveladora novamente de uma avaliação imediata e equivocada do que realmente havia acontecido em sala de aula, pôde ser entendida após uma revisão da aula desse dia, que havia sido gravada em áudio e transcrita. O que essa pré-análise mostrou foi um certo excitamento provocado nos alunos a partir do momento em que o tema sobre "mudanças físicas" na adolescência foi abordado. As conversas entre eles aumentaram de maneira evidente, e "risinhos" puderam ser notados várias vezes no andamento da aula. O interesse e o constrangimento provocados concomitantemente por esse assunto gerou as "conversas particulares" entre os alunos, o que pôde ser confirmado por alguns depoimentos nos diários dialogados:

- professora eu adorei a sua aula, mas eu não gosto de falar sobre o corpo da menina e do menino, porque esses meninos dessa classe são idiotas. Um beijo da aluna que te adora. A. (A21, 06/11/92);

- (...) não dá pra falar daquele assunto do desenvolvimento dos adolescente, porque eles só ficam falando bobagens que eu não gosto de ouvir. Mas do resto eu gostei. Kisses, Kisses. B. (B., 06/11/92).

A transcrição pôde mostrar que os alunos participaram muito durante as duas aulas daquele dia, o que não foi percebido naquele momento devido a minha irritação com o que considerava conversas "paralelas" dos alunos. Na verdade, tais conversas "paralelas" eram comentários sobre o assunto em epígrafe na aula, feitos em sigilo com os colegas (sigilo esse decorrente do constrangimento proporcionado pelo assunto).

As comparações feitas entre os comentários observados nas anotações de campo desse dia e a análise da transcrição desse aula, revelam que houve um julgamento imediato (e equivocado) do comportamento desses alunos em aula (expresso nas anotações de campo). As falas sobrepostas,

presentes nos momentos de (re)construção do conteúdo, foram interpretadas, no momento da aula, não como participação ativa dos alunos (o que, na verdade, pôde ser verificado na transcrição), mas, como indisciplina. Isso explica o antagonismo de opiniões presentes nas anotações de campo e nos diários dialogados.

Após haver tratado das características principais dessa aula, urge partir para os dados obtidos da micro análise feita nesse contexto.

3.4.2.1 - Micro Análise da aula de 06/11/92

O primeiro momento dessa aula, é marcado por um estilo conversacional (cf. Rech, op.cit., com base em Tannen, 1984), onde a formalidade dá lugar a um tom de brincadeira e descontração, na medida em que introduzo o assunto sobre "adolescência":

[professora coloca a data na lousa enquanto fala]

P: *november.....november...sixth.....nineteen...ninety-two.....pay attention class.....today we are going to talk about....adolescence...ok?.....write down on your notebooks.....adolescence*

A: *adolescência*

P: *yes.....adolescence is like portuguese.....ok?.....(it's) very similar to portuguese.....adolescence.....everybody...are you adolescents? yes or no?*

AA: *yes!*

P: *are you an adolescent?* [dirigindo-se a um aluno]

A: *yes!*

P: *yes?.....am I an adolescent?*

A: *no!* / AA: *no!*

P: *no?.....really?...why not?* [tom de brincadeira]

A: *adult!*

Ao dar início à explicação sobre o tópico, assumo o turno como falante primária, permitindo a interferência e também a co-participação dos alunos nesse momento:

P: *pay attention...to the stages.....estágios..ok?.....to the stages / A3: professora! / P: of our lives.....just a moment [dirige-se a A3]*

A3: *empresta uma caneta?*

P: *yes.....pay attention to the stages of our lives.....the first one is the birth*

E, em outro momento:

P: *pay attention.....the adolescence begins.....ok?.....in the puberty.....do you understand this?.....begins*

A3: *begins?*

P: *começa.....the adolescence is a period of life that begins in the puberty and...ends...termina / A3: começa na infância e termina.. / P: begins in the puberty.....na puberdade.....pay attention.....não (na) childhood.....,.....puberty.....the adolescence begins in the puberty and ends in the adulthood.....all right?*

Aí, como em outros momentos que poderiam também ser citados, as interrupções não são vistas como transgressões à ordem da interação. Os alunos têm uma liberdade muito maior de participação nesta aula em comparação com a de 22/05/92.

A leitura do texto (ver apêndice VII) se dá de maneira silenciosa. Eu passeio entre as carteiras nesse momento atendendo a alguns alunos particularmente.

No levantamento de palavras cognatas e desconhecidas presentes no texto, o tipo de estrutura de participação se caracteriza por um único espaço conversacional, com o engajamento de todos os participantes, havendo aí uma série de falas sobrepostas. Essas diminuem a medida que as explicações são dadas.

Essa estrutura de participação permanece com a retomada do texto, onde se inicia um levantamento com os alunos das mudanças físicas ocorridas no período da adolescência. O constrangimento já pôde ser percebido em alguns alunos:

P: *puberty is that period of life...during which...the reproductive organs...mature..tá?...quais são as sex characteristics...vamos falar disso agora um pouquinho?*

A: *ah..não!*

A: *ah...já escrevi no trabalho dona!*

O constrangimento dos alunos pôde ser percebido também através dos risos que ocorriam frequentemente durante a aula, e, às vezes através da omissão a uma resposta determinada:

P: *and the girls...what happens to the girls...class?...everybody...come on...pay attention*

AA: (silêncio)

(...)

P: *cresce os seios..né?*

A: (grita)

AA: (risos)

Com o aumento considerável do barulho (os alunos se mostravam bastante agitados com o assunto), e temendo perder o controle do turno, apelei ao poder estatutário do professor e da avaliação como subterfúgios, procurando recobrar o silêncio dos alunos e, conseqüentemente (no que era do meu ponto de vista), o controle da situação:

AA: (risos)

P: *we're going to have a test...a gente vai ter uma avaliação...daqui duas aulas e vai (caí isso)...então...the boys...what happens to the boys?*

AA: ((...))

P: *se for pra ficar conversando..... vai pro pátio!*

Esse apelo ao poder foi observado apenas nesse momento (final da primeira aula). Manifestações desse tipo não ocorreram mais nesse dia. Os risos continuaram com o decorrer da aula e também as participações dos alunos na (re)construção do conteúdo:

[professora mostra figuras presentes no texto sobre "adolescência" para a classe - ver apêndice VII]

P: *did you see here...class?.....the picture?.....Arthur...pay attention!.....did you see here class?.....the picture?.....we have two adolescents.....a boy and a girl.....ok?...the boy starts using a razor.....to shave the beard..... / A: barbeador! / P: yes!.....razor.....aparelho de barbear.....right?.....and the girl. / A: batom! / P: the girls like to / AA: batom! / P: like the lipstick*

AA: ((...))

P: *lipstick...batom...right?...what else?.....que que vocês tão vendo a menina usá aí?.....she's wearing. / AA: sutiã!*

AA: *sutiã!*

AA: (risos)

Após a entrega da folha de exercícios (ver apêndice VIII), e da explanação geral das questões, na segunda aula, as de número 4 e 5 foram feitas em sala com a participação dos alunos:

P: *chat upchat up significa paquerar.....tá?.....the teenagers like to chat up?*

A: *yes! / A: yes!*

P: *yes or no?*

AA: *yes!*

A: *chat up!*

E, num outro momento logo em seguida:

P: *what do you like to do?.....do you like to study?...yes or no?*

AA: *yes!*

A: *no!*

P: *yes?*

AA: *no!*

A24: *ir no shopping!...na sorveteria!*

Pode-se perceber nesses trechos, a liberdade proporcionada aos alunos de participar da aula com suas opiniões e pontos de vista. As falas sobrepostas aí novamente não foram consideradas como transgressões da ordem da interação:

P: *pay attention now.....if I change this.....boys and girls.....what do teenagers...dislike to do?.....não gostam de fazer?.....dislike to do?*

AA: *não gostam de escutar encrenca dos seus fathers!*

P: *really?.....olha..they..!* A: *não gosta de estudar!!* A: *não gosta de ficar parado!*

A: *não gosta de sermão professora...de seus pais!* / A: *não gosta de estudar dona!*

AA: *((:))*

Determinados os outros exercícios como tarefa de casa, a atividade proposta para os minutos finais dessa segunda aula foi caracterizada pela mesma estrutura de participação da apresentada acima, havendo aqui também um número considerável de falas sobrepostas. Nesse momento, os alunos demonstraram um certo cansaço, o que pôde ser observado através da proposta de escrita nas cadernetas (diários dialogados). Essa atividade sempre era feita no final da aula. A sugestão feita por alguns alunos para se escrever nas cadernetas revelava o desejo de que a aula fosse finalizada:

[professora orienta os alunos sobre os exercícios que ficaram como lição de casa]

P: ...é...*terminá.. em casa...homework...é lição de casa*

A: *pode escrevê na caderneta..dona?*

A: *pode escrevê na caderneta?*

P: *ah?*

A: *pode escrevê na caderneta?*

P: *não tá na horu ainda.../ AA: ((...))*

Retomando os vários momentos dessa aula, pode-se novamente salientar a liberdade proporcionada aos alunos de interferir no momento das explicações, de co-participar da construção do conhecimento, e, de até sugerir (ainda que indiretamente) a finalização da aula. Essa liberdade de participação dos alunos aliada a um conteúdo relevante/interessante sendo estudado em aula, compôs um quadro interacional interpretado à primeira vista como problemático (devido a grande participação oral dos alunos), interpretação essa presente nas anotações de campo. O que só pôde ser compreendido após a análise desses dados é que, na verdade, os procedimentos metodológicos adotados em sala, juntamente com o enfoque de um conteúdo percebido como relevante para o aluno, corroboraram para um maior envolvimento desse aluno com o conteúdo, com os colegas (com quem conversava sobre esse conteúdo), e com o próprio professor, (o que, consequentemente, provocava uma maior participação oral dos alunos em sala de aula). Diferentemente da aula do dia 22/05, desta vez, os fatores metodológico e lingüístico se revelaram como estimuladores da motivação dos alunos para aprender LE em sala de aula.

Concluindo a análise dos dados desta pesquisa, urge apresentar a seguir os resultados obtidos dos questionários de motivação (aplicados no meio e no final do ano letivo), como também da entrevista de final de ano.

3.5 - Os Questionários de Motivação

Como já exposto neste trabalho, os questionários aplicados no meio e no final do ano, tinham por objetivo levantar aspectos que detectassem fatores influenciadores da motivação dos alunos para a aprendizagem da LE no contexto de ensino interdisciplinar, que pudessem não ter sido ainda contemplados nos diários dialogados, como: a relação deles (alunos) com os conteúdos interdisciplinares trabalhados em aula, com a metodologia de ensino empregada para (re)construir esses conteúdos, a influência dos pais em relação ao curso, e a satisfação dos alunos com ele.

As informações obtidas do segundo questionário²² revelaram que a grande maioria dos alunos (22) demonstrava estar satisfeita com o curso e já sentir progressos na aprendizagem da língua-alvo. Os demais demonstravam ter expectativas diferentes em relação a um curso de LE (advindas de suas culturas de aprender), apresentando por isso, uma certa resistência à proposta interdisciplinar.

Vinte e três alunos expressaram o desejo de aprender mais durante as aulas, alguns apontaram para outros conteúdos que não os interdisciplinares:

- vontade de aprender coisas novas, não ciências, geografia e estudos sociais que a gente já aprende diariamente.

²² - Cumpre ressaltar que 27 (dos 28 alunos considerados nesta análise) responderam a esse questionário.

Esse depoimento confirma outros detectados nos diários dialogados e na entrevista: o aluno tem necessidade de aprender/ descobrir coisas novas na aula de LE. No caso específico da proposta de ensino apresentada aqui, além da LE, que é um elemento novo para o aluno, o conteúdo interdisciplinar visto, deve trazer informações novas, não vistas na aula da disciplina específica desse conteúdo. Em várias aulas, onde conteúdos novos (não abordados ainda pelo professor da disciplina específica) foram apresentados aos alunos, pôde-se perceber um nitido interesse e engajamento deles, sem a constatação de "agitação", ou "ansiedade" em sala de aula. A escolha desses conteúdos se deu, na maioria das vezes, seguindo sugestões dos próprios alunos, presentes nos diários dialogados, como no caso das aulas sobre aspectos gramaticais da LE, relacionados ao conteúdo sendo visto no momento (aulas dos dias 29/05/92, 14/08/92, 28/08/92, entre outras); sobre matemática, com o estudo de problemas envolvendo diagramas de barra (aula do dia 24/04/92); e sobre educação física, com exercícios físicos guiados na língua-alvo (aula do dia 30/10/92). Quando esses conteúdos não eram sugeridos pelos alunos, mas traziam informações novas e interessantes para eles, o engajamento deles podia também ser percebido nas aulas (como exemplos, a aula sobre os planetas do sistema solar (03/04/92), onde informações novas para os alunos sobre cada planeta foram trazidas na LE; as aulas sobre o ciclo básico de vida dos animais (23/10 e 30/10/93); e a aula sobre a adolescência (06/11/92)).

Dando prosseguimento aos dados obtidos nesse segundo questionário, esses revelaram que poucos alunos estudavam em casa (13). Os demais não se sentiam motivados para isso. A não utilização de um livro didático foi a justificativa de alguns para esse fato. A criança moderna (mesmo a de classe média), acostumada com os inúmeros recursos audio-visuais disponíveis à sua volta, e com a utilização de livros didáticos convencionais,

pode considerar o material didático constituído de folhas mimeografadas, manuscritas e não coloridas, como pouco atraente/interessante.

Concluindo a relação de dados detectados nesse questionário, um grande número de alunos (20) afirmou que os pais faziam perguntas sobre o curso em casa; os restantes declararam que estes não se interessavam, ou não faziam perguntas a respeito. Como já pôde ser constatado neste trabalho, o interesse ou o desinteresse dos pais têm forte influência sobre a motivação dos alunos para o curso, favoravelmente ou não.

As informações obtidas do terceiro questionário de motivação²³ não foram muito diferentes das do segundo. Os dados revelaram que a grande maioria dos alunos (18) afirmou ter tido uma boa experiência de aprendizado da LE com outras disciplinas, tendo o curso correspondido às suas expectativas (embora não tenham sabido justificar com clareza essa afirmação). Os demais demonstraram ter aprendido pouco ou quase nada.

Novamente, os dados deste questionário apontaram para o fato de que poucos alunos estudavam em casa, desta vez, apenas quatro fizeram essa afirmação. A interpretação de tal fato pode estar novamente relacionada ao material didático pouco atraente utilizado no curso, e talvez também às poucas orientações prestadas por mim aos alunos no sentido de como estudarem em casa.

Como fatores desestimuladores de suas motivações para a aula, dois foram os apresentados pelos alunos: a "bagunça feita pelos colegas em classe", que pode ser analisado como fator sócio-ambiental; e, os assuntos "chatos", "repetitivos", não percebidos como relevantes para os alunos,

²³ - Cumpre destacar que 24 alunos (dos 28 considerados nesta análise) responderam a esse questionário, e também à entrevista (feita no mesmo dia: 20/11/92).

analisados como fator lingüístico, segundo a categorização apresentada neste estudo.

As sugestões apresentadas pelos alunos para mudanças no curso, revelaram dados já constatados nas outras fontes de investigação, ou seja: a necessidade de se abordar assuntos novos nas aulas de LE, não os mesmos vistos nas disciplinas específicas do conteúdo; e a necessidade da utilização de um livro didático no curso.

Os dados obtidos na entrevista de final do ano confirmaram essas como também outras informações até agora apresentadas e analisadas. Para concluir esta seção sobre a análise dos dados, apresentarei os dados obtidos nessa entrevista.

3.6 - A Entrevista de Final de Ano

Na entrevista, foram feitas as mesmas perguntas presentes no terceiro questionário de motivação. Doze alunos participaram voluntariamente dela: cinco meninos e sete meninas. As perguntas foram feitas inicialmente a um aluno de cada vez, porém, rapidamente os outros alunos foram participando, o que a caracterizou, no geral, como uma conversa informal sobre o curso. Os dados obtidos dessa entrevista (muitos já relatados na macro análise dos dados), reafirmam algumas das constatações feitas a partir da análise dos questionários de motivação (do meio e do final do ano), e também dos diários dialogados. Como fatores estimuladores da motivação dos alunos para a aprendizagem da LE em sala de aula, detectados nessas fontes de dados, estão:

- entre os fatores lingüísticos:

. a compreensibilidade do conteúdo sendo apresentado/(re)construído durante o curso;

. a percepção da relevância desse conteúdo, na opinião dos alunos;

- entre os fatores externos:

. a opinião favorável de pais/parentes/ amigos sobre o curso.

Dando complementação a esse quadro, como fatores desestimuladores da motivação dos alunos para a aprendizagem da LE em sala de aula, estão:

- entre os fatores lingüísticos:

. a incompreensibilidade do conteúdo apresentado/ (re)construído no curso;

. a não percepção da relevância desse conteúdo, nas opiniões dos alunos²⁴, considerado muitas vezes dessa forma, por ser um conteúdo trabalhado concomitantemente pelo professor da disciplina específica e pelo professor da LE, tornando-se algo repetitivo para o aluno;

- entre os fatores metodológicos:

. a utilização de procedimentos e recursos pelo professor considerados não procedentes pelos alunos, como a não utilização de um livro didático (convencional), segundo a grande maioria deles;

²⁴ - Opiniões essas decorrentes de suas "culturas de aprender", quando não compatíveis com a abordagem de ensino sendo utilizada no curso.

- entre os fatores sócio-ambientais:

. o "mau" relacionamento entre colegas na sala de aula provocado pelo estorvo causado pelos alunos mais "falantes", o que implicava muitas vezes um não entendimento do conteúdo sendo tratado (devido ao barulho causado por esses);
e,

- entre os fatores externos:

. o desinteresse dos pais, ou suas opiniões negativas sobre o curso.

A análise desses fatores, feita em seções anteriores (dos questionários de motivação, e principalmente, na destinada à macro análise dos dados), conduz, juntamente com a micro análise apresentada, às considerações finais deste trabalho, seção a ser tratada a seguir.

3.7 - Considerações Finais

Tendo concluído a análise dos dados desta pesquisa, pretendo apresentar, nesta seção, os resultados dessa análise e suas significações. A partir dessa apresentação, serão apontadas implicações para a proposta de ensino interdisciplinar, no tocante a aspectos relacionados a procedimentos e recursos metodológicos utilizados. Essas implicações irão servir para a elaboração de sugestões para o aprimoramento do Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas", o que pode proporcionar-lhe importante contribuição. Serão apontados também aspectos motivacionais concernentes à relação aluno/aluno, professor/aluno/conteúdo interdisciplinar, úteis a professores de LE em geral, na medida em que irão evidenciar a importância da tomada de consciência do valor motivacional de procedimentos metodológicos básicos no ambiente de ensino/aprendizagem. Através desses apontamentos, pretende-se também que os professores dessa disciplina, possam começar a compreender a motivação dos alunos para a aula com maior amplitude, reconhecendo sua complexidade.

Dando início portanto às considerações finais deste estudo, pôde-se depreender das análises dos dados realizadas²⁵, que a motivação de alunos

²⁵ - Cumpre lembrar aqui, que a análise dos dados deste trabalho se deu em dois níveis, um mais geral e abrangente (macro), onde foram consideradas as anotações de campo e os dados obtidos dos diários dialogados de todas as aulas do ano letivo, como também as transcrições das aulas que haviam sido gravadas em áudio e vídeo, identificando-se e analisando-se aí os fatores influenciadores da motivação dos alunos para a aula; e um mais específico (micro), de interação em sala de aula, analisando-se aí a manifestação da motivação dos alunos na interação com os colegas/a professora/conteúdo interdisciplinar. Essa análise mais específica dos dados foi necessária a partir do momento em que se constatou (na macro análise) que, algumas vezes, havia uma lacuna de interesses entre mim e os alunos durante o curso, revelando que o que era considerado "interessante", "relevante" para o aluno estudar não o era considerado da mesma forma por ele; é que, outras vezes, interpretações minhas equivocadas de "pistas contextuais" (cf. Gunperz 1982, 1993) de alunos, trazia implicações para a motivação deles nesse contexto, revelando uma necessidade para uma análise mais específica, da manifestação de sua motivação na interação em sala de aula (nesse sentido, duas aulas foram escolhidas para análise, dos dias 22/05 e 06/11/92).

(pré)adolescentes para a aula de LE, nas condições específicas de ensino apresentadas, em contexto escolar, se manifesta de forma múltipla (ou multifacetada), composta ou ((re)combinante), e oscilante (ou variável), reagindo às configurações específicas de cada aula. Isto equivale a dizer que a motivação dos alunos para a aula se manifesta através de várias facetas, numa multiplicidade de formas, ou seja, ela implica numa motivação deles em relação ao conteúdo lingüístico trabalhado, em relação ao professor da LE (aos procedimentos metodológicos utilizados por ele, ao seu relacionamento com os alunos), ao livro ou material didático utilizado, entre outros. Aliado a esse aspecto, a manifestação da motivação para a aula se dá de forma composta, ou seja, através da (re)combinação dos vários fatores influenciadores (lingüístico, metodológico, sócio-ambiental, externo, físico-humano e físico-ambiental) que podem atuar, como foi visto na análise dos dados, em quantidade e qualidade distintas²⁶. Esses aspectos revelam a configuração oscilante (ou variável), da manifestação da motivação dos alunos para a aula de LE, e apontam, portanto para a sua complexidade.

Com relação aos fatores detectados como influenciadores da motivação dos alunos para a aula, cumpre lembrar, de forma resumida, os resultados da análise. Como estimuladores, revelaram-se:

- entre os fatores lingüísticos:

- . a compreensibilidade do conteúdo apresentado/(re)construído no curso, um dos fatores responsáveis pela sensação de progresso vivenciada pelo aluno;
- . a percepção da relevância desse conteúdo, assumida nas opiniões dos alunos (decorrentes de suas culturas de aprender);

²⁶ - Como pôde ser depreendido da análise dos dados, nos diversos momentos de cada aula do ano, cada aluno individualmente, pode sofrer a influência de vários fatores concomitantemente, que podem atuar qualitativamente de maneira distinta: estimulando e/ou desestimulando a motivação desse aluno para a aula.

- entre os fatores metodológicos:

. os procedimentos e recursos utilizados em sala de aula pelo professor considerados procedentes pelos alunos; entre os procedimentos utilizados, as avaliações (formais e informais) realizadas durante o ano (quando o aluno conseguia atingir um bom rendimento);

- entre os fatores sócio-ambientais:

. o bom relacionamento com o professor (proporcionado em grande parte pela troca de diários dialogados), e com os demais colegas em sala de aula, o que proporcionava a sensação de pertencer ao grupo, de ser aceito por ele;

. o reconhecimento do professor do bom desempenho dos alunos no curso/ nas avaliações, partilhado, conseqüentemente, pelos demais colegas da classe e, pelos pais dos alunos em casa (quando cientes dele, e do bom aproveitamento dos filhos no curso);

- entre os fatores físico-humanos:

. a boa-disposição/ condição física do aprendiz, proporcionados por uma boa alimentação, boas noites de sono, enfim, por uma saúde equilibrada;

- entre os fatores externos:

. a opinião e/ou informações favoráveis sobre o povo, o país, e a língua-alvo, veiculadas por pessoas (estrangeiras ou não), fora da sala de aula, por noticiários na T.V., revistas, jornais, filmes, músicas (podendo esses elementos, muitas vezes, estimular a criação de fantasias, pelos aprendizes, em relação ao povo e ao país da língua-alvo);

. a opinião favorável dos pais, colegas e parentes sobre o curso;

Como desestimuladores da motivação dos alunos para aprender LE em sala de aula, revelaram-se:

- entre os fatores lingüísticos:

. a incompreensibilidade do conteúdo apresentado/(re)construído, muitas vezes responsável pela sensação de fracasso vivenciada pelo aluno no curso (sensação que compromete sua auto-estima perante os colegas e perante o professor; situação que traz implicações negativas para as atitudes desse aluno em relação ao curso/à aula de LE (cf. Terry (op.cit.); e Medley (op.cit.)));

. a "não" percepção da relevância desse conteúdo, segundo os alunos, (cujas opiniões são decorrentes de suas culturas de aprender);

- entre os fatores metodológicos:

. a utilização de procedimentos e recursos pelo professor considerados não procedentes pelos alunos; entre os recursos a utilização de folhas mimeografadas como material didático; entre os procedimentos realizados, as avaliações (formais e informais) realizadas durante o ano (quando o aluno não conseguia atingir um bom rendimento);

- entre os fatores físico-humanos:

. a influência de um mau estado físico ou condição física do aprendiz, como: fome, cansaço, sono, mal estar, dores em geral, entre outros;

- entre os fatores físico-ambientais:

. condições inapropriadas do espaço físico da sala de aula, como: classe super lotada, luz e temperatura inapropriados, quadro negro danificado, giz de má

qualidade, comprometendo a inteligibilidade do conteúdo apresentado no quadro negro, carteiras em mau estado de conservação, entre outros;

- entre os fatores sócio-ambientais:

. o mau relacionamento com o professor e demais colegas em sala de aula, podendo proporcionar a sensação de não pertencimento ao grupo e/ou de rejeição manifestada por ele (apontando para uma necessidade afetiva não suprida (de pertencer e ser aceito pelo grupo), com implicações negativas para as atitudes do aluno com relação ao curso/à aula (cf. Terry (op.cit.); e Medley (op.cit.));

- entre os fatores externos:

. opiniões/informações negativas sobre o povo, o país e a língua-alvo, veiculadas por pessoas fora da sala de aula; por noticiários na T.V., revistas, jornais, filmes e músicas; responsáveis muitas vezes pela formação de estereótipos negativos pelo aluno, do povo e do país da língua-alvo);

. a opinião negativa dos pais, amigos e parentes sobre o curso;

. a pressão exercida pelos pais diante do mau desempenho dos filhos no curso (constatado através das notas nas avaliações e/ou de comentários feitos pelo professor).

Cumprir lembrar também que esses fatores foram especificados com base na categorização proposta por Viana (op.cit.) (explicitada no segundo capítulo desta dissertação, pp 51-2), que sofreu algumas adaptações. Elas tiveram que ser feitas, uma vez que esse autor fez um estudo introspectivo de sua própria motivação para aprender LE, em contexto universitário, condições totalmente distintas do estudo apresentado nesta dissertação: um estudo da

motivação de alunos de uma 5ª série de 1º Grau, em escola pública, para aprender LE, num contexto específico de ensino interdisciplinar.

Como apontado anteriormente, as adaptações foram feitas com relação a dois tipos de fatores influenciadores da motivação dos alunos em aula: o metodológico, dando ênfase a procedimentos utilizados para a verificação de rendimento, como também os instrumentos de avaliação em si; e o externo, acrescentando itens, como: a influência da opinião dos pais, amigos e parentes sobre a aprendizagem de LEs em geral, e sobre o curso; e a influência exercida pelos pais na cobrança de um bom aproveitamento dos filhos no curso. Essas adaptações se fizeram necessárias à medida que se procedeu à análise dos dados. Elas revelaram aspectos influenciadores da motivação do aluno (pré)adolescente não detectados na pesquisa de Viana (op.cit.), investigadora do aluno adulto.

A análise dos fatores revelou os fatores lingüísticos e metodológicos como os mais apontados pelos alunos, dentre os demais, como influenciadores de sua motivação para a aula (o que converge para os resultados de Viana (op.cit.). Os alunos, observados e analisados nesta pesquisa, demonstraram (como foi visto) a necessidade de compreender o conteúdo (ou o insumo) veiculado em sala de aula, e considerá-lo relevante, como condições para sua satisfação com o curso.

A proposta de ensino interdisciplinar, apresentada aqui, como os programas de ensino de L2/LE com conteúdos, aplicam o princípio pedagógico de que qualquer ensino deve ser construído com base na experiência prévia do aprendiz, levando em consideração o conhecimento dele dos conteúdos de outras disciplinas e do ambiente acadêmico (cf. Brinton, Snow & Wesche, 1989) (neste caso específico, do ambiente escolar). Sendo assim, dentro de uma proposta de ensino interdisciplinar, o aprendiz pode chegar à compreensão do

insumo efetivamente, uma vez que lhe é proporcionado o estabelecimento de "pontos de ancoragem" (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980)²⁷. O uso da língua materna pode servir também como estratégia de ensino para garantir a compreensão do insumo pelos alunos (principalmente nas séries iniciantes, como foi o caso da 5ª série analisada).

A questão da percepção da relevância do conteúdo estudado pelo aluno se mostrou mais delicada. Com base nos resultados da análise, abordar um conteúdo de uma dada disciplina em LE não garante que ele seja percebido como relevante para o aluno. Muitas vezes, ele apresenta desinteresse (ou antipatia) pela disciplina cujo conteúdo está sendo abordado na aula de LE (por exemplo, geografia); conseqüentemente, esse aluno pode não atribuir relevância a aquele conteúdo em aula. Em outros casos, o desinteresse pela aprendizagem da língua-alvo leva o aluno a não perceber relevância em sua aprendizagem, seja ela com conteúdos de outras disciplinas ou não. Contudo, essas duas questões, que parecem explicitar um aspecto com implicações negativas para a proposta de ensino interdisciplinar, podem ser trabalhadas pelo professor da LE²⁸. Em geral, os alunos iniciam a 5ª série com grandes expectativas com relação a estudar uma LE (Almeida Filho et alii, 1991; Santos, 1993), o que pôde ser constatado dos dados do primeiro questionário de motivação aplicado nesta pesquisa (como foi visto, ainda neste capítulo). Em casos contrários, apurados pela aplicação de instrumentos de investigação (questionários, entrevistas), ou pela própria observação do professor, cabe a este último, através de suas

²⁷ - O princípio da proposta de ensino interdisciplinar encontra respaldo na teoria de Ausubel (1980), que juntamente com Novak e Hanesian, dá enfoque às questões educacionais. Essa teoria pode ser reduzida a uma frase, proposta no próprio livro: "o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe". Moreira e Masini (1982:04), numa análise da aprendizagem significativa (proposta por Ausubel, Novak e Hanesian (1980)), apresentam uma de suas bases como sendo o "ponto de ancoragem", ou seja, "novas idéias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem dessa forma como um "ponto de ancoragem" para novas idéias e conceitos".

²⁸ - Retomando Figueiredo (1989), "o professor pode trabalhar para mudar atitudes dos alunos, redirecionar expectativas e substanciar ou alterar preconceitos".

atitudes em sala de aula, mostrar ao aluno a importância da aprendizagem de uma LE para sua vida, e demonstrar um interesse sincero pela sua aprendizagem do idioma (o aluno reconhece esse interesse no professor). Esse trabalho deve ser feito constantemente durante o ano, uma vez que o aluno dessa série geralmente não sabe explicar o porquê de se aprender uma LE, e também tem seu interesse por essa aprendizagem vinculado, na maioria das vezes, a fantasias, idéias vagas de valorização, relacionadas ao povo, ao país e à própria língua-alvo.

Quanto ao fato do aluno não simpatizar pela disciplina cujo conteúdo está sendo estudado na aula de LE, o professor pode também trabalhar no sentido de reverter esse quadro. Muitas vezes, a maneira como ele aborda esse conteúdo, o interesse com que ele faz isso, e, principalmente, a explicitação do valor pedagógico ao aluno de cada atividade proposta (Ausubel, Novak e Hancsian, op.cit.) em aula, podem até mesmo (re)despertar o interesse do aluno pela disciplina.

Outro fato observado, é que o aluno tem necessidade de aprender/descobrir coisas novas na aula de LE (além da aprendizagem do idioma, que se constitui numa experiência nova para a maioria dos alunos de 5ª série, principalmente no contexto público de ensino²⁹). Este fato traz implicações importantes para a proposta de ensino interdisciplinar, ou seja, de que o professor da LE deve trabalhar em conjunto com o professor da disciplina sendo abordada em suas aulas. Desta forma, ele pode preparar suas aulas explorando temas e tópicos não abordados pelo professor da disciplina específica, proporcionando assim, informações novas aos alunos daquele conteúdo. Isso não quer dizer que o professor da língua-alvo não possa abordar

²⁹ - Normalmente, nos dias de hoje, a clientela que frequenta as Instituições Públicas de Ensino não tem condições financeiras para pagar cursos particulares de idiomas, em geral, onerosos.

temas e tópicos já apresentados pelo professor da disciplina específica; fazê-lo significa estar seguindo o princípio pedagógico explicitado anteriormente nesta seção, ou seja, *o ensino deve ser construído com base na experiência prévia do aprendiz, levando em consideração seus conhecimentos das outras disciplinas* (Brinton, Snow & Wesche, op.cit.). O trabalho do professor de LE, feito em conjunto com o professor da disciplina (cujo conteúdo está sendo abordado nas aulas de LE), lhe garante a possibilidade de trabalhar com conteúdos novos, não abordados pelo outro professor, além dos conteúdos abordados em comum por ambos, uma vez que através desse intercâmbio, o professor da língua-alvo torna-se conhecedor dos conteúdos já vistos por seus alunos nas aulas dessas disciplinas.

Quando apontou-se neste estudo para o fato de que os alunos iniciam a 5ª série com grandes expectativas em relação à aprendizagem da língua-alvo, não se pode ignorar que essas expectativas são decorrentes de uma cultura de aprender, a lembrar, um *conjunto de disposições adquiridas pelos aprendizes, mediadas ou não pelos seus professores, desenvolvidas a partir de experiências educacionais, e construídas de forma idiossincrática, que determinam o estilo e a prática de sistematizar por parte dos alunos* (Santos, op.cit.). Os alunos de 5ª série, portanto, iniciam o curso de LE na escola já com certas expectativas, idéias, e generalizações com relação ao que vão encontrar nele, baseados em suas culturas de aprender (tenham tido ou não experiências prévias de aprendizagem da LE). Eles já trazem idéias (muitas vezes implícitas) de como devem ser as aulas desse idioma, de como deve ser o professor, e os procedimentos adotados por ele numa aula dessa disciplina, por exemplo, *ensina-se gramática, listas de vocabulários, teatrinhos, músicas*, enfim, uma série de expectativas povoam a mente dos alunos, que, com o início das aulas, podem ver essas expectativas realizadas ou não.

Quando suas expectativas em relação ao curso não são realizadas, o aluno pode se desinteressar por ele, criando muitas vezes resistência à proposta de ensino adotada pelo professor da LE (o que pôde ser constatado dos dados desta pesquisa). Este fato traz implicações importantes portanto para o professor de LE, não importando a proposta de ensino adotada por ele. Ou seja, este precisa se tornar conhecedor da cultura de aprender de seus alunos, para poder, no decorrer do ano, trabalhar com ela. Isto é, através de instrumentos de investigação (questionários, entrevistas, diários dialogados (que se mostraram bastante úteis nesse sentido), gravações de aulas), o professor pode tomar conhecimento dessa cultura de aprender, o que seus alunos consideram ser uma aula de LE e, portanto, o que consideram relevante aprender numa aula de LE. A partir daí, o professor pode fazer um trabalho de conscientização dos alunos para a proposta de ensino adotada no curso, suas semelhanças e diferenças com as "expectativas" trazidas por eles, explicitando-lhes os objetivos do curso, como também o valor pedagógico dos procedimentos e das atividades a serem desenvolvidos no seu andamento. Dessa forma, pode-se evitar que haja um conflito de expectativas dos alunos no andamento do curso, e conseqüentemente, que ele perca o interesse por ele e pela aprendizagem da LE.

Com relação ainda aos procedimentos que devem ser adotados em sala de aula, um deles merece atenção especial devido à constatação de sua forte influência na motivação dos alunos no curso: os procedimentos utilizados para a verificação da aprendizagem dos alunos, ou seja, as avaliações. Nesses momentos, os professores devem ter um cuidado especial na preparação (psicológica e emocional) dos alunos, esclarecendo-lhes para a importância desses momentos de verificação, e garantindo-lhes instrumentos de avaliação coerentes com a abordagem de ensino utilizada, e mais especificamente, com os

procedimentos e recursos utilizados no decorrer do curso. Há três requisitos para um bom teste, apontados por Brown (1987), que devem ser respeitados pelos professores. São eles:

- a praticidade, ou seja, um instrumento de avaliação deve ser prático, dentro das limitações financeiras e de tempo do contexto escolar; deve ser fácil de ser administrado e corrigido, e de fácil interpretação, tanto para os alunos (no momento da avaliação), como para os professores (na hora da correção);
- a confiabilidade, ou seja, um instrumento de avaliação deve ser confiável, claro e exato em suas especificações; e
- a validade, ou seja, um teste é válido quando cumpre o papel que lhe era conferido, refletindo a abordagem à qual está baseado (validade de conteúdo), e ser validado por uma teoria vigente (validade de construto) (Morrow, 1979).

Respeitando-se esses requisitos, e compreendendo que existe uma necessidade afetiva que precisa ser suprida pelo aluno, que é a sensação de progresso vivenciada no curso (cf. Medley (op.cit.); Terry (op.cit.)), os professores de LE têm grandes chances de administrar a influência (muitas vezes negativa) que a avaliação tem sobre a motivação dos alunos para a aprendizagem da LE, proporcionando-lhes condições de alcançar bons rendimentos nessas ocasiões (poupando-lhes das pressões causadas pelos pais em casa, através de ameaças e exigências de um bom aproveitamento no curso).

Com relação aos recursos utilizados em sala de aula, o livro didático, ou mais especificamente, as folhas mimeografadas e manuscritas, utilizadas como material didático no curso tratado nesta pesquisa, foram constatadas como aspectos negativos dentro da proposta de ensino interdisciplinar. Acostumados à utilização de livros didáticos convencionais nas outras disciplinas, ou seja, livros didáticos impressos graficamente, com ilustrações coloridas (na maioria das vezes), e em suas experiências de

aprender, esses alunos se demonstraram pouco interessados pelo trabalho com folhas mimeografadas no curso. O fato também desses livros terem sido, quase sempre, o veículo responsável pelo conhecimento adquirido por esses alunos durante seus processos educacionais (cf. Santos, *op.cit.*), fez com que a utilização de um material artesanal lhes causasse insegurança.

Dando prosseguimento à consideração da análise dos demais fatores influenciadores da motivação dos alunos para a aula de LE, em especial, nesse momento, a análise dos fatores sócio-ambientais, observou-se que quando o aluno tem sua necessidade afetiva de pertencer e ser aceito por um grupo, suprida (cf. Medley (*op.cit.*); Terry, *op.cit.*), ele tem sua motivação para a aula influenciada favoravelmente. Nesse sentido, o bom relacionamento com o professor e com os colegas é decisivo.

A troca de diários dialogados entre mim e os alunos, foi uma atividade que aproximou-nos afetivamente, contribuindo para tornar o relacionamento professora/alunos mais próximo e amigável. Essa atividade proporcionou-lhes a importante sensação de serem parte integrante de um grupo, de serem importantes dentro dele, de terem suas opiniões e sugestões a respeito do curso consideradas e respeitadas por mim, a professora (na medida em que procurava por em prática suas sugestões e/ou justificar-me quando da impossibilidade dessa ação).

Também as atitudes tomadas por mim em sala de aula, na interação com os alunos, puderam ser compreendidas, na micro análise dos dados, como fatores influenciadores da motivação dos alunos (fato que converge, como foi visto, com os resultados da pesquisa de Roa Polanco, 1989). Na análise da aula do dia 22/05/92 apresentada, a adoção de um estilo formal (cf. Rechi, 1992, com base em Tannen, 1984), caracterizado por um controle rígido dos turnos, e pelo estabelecimento de um alto grau de

formalidade na condução da aula, mostrou-se influenciar a motivação dos alunos para a aula desfavoravelmente. Em contraposição, a aula do dia 06/11/92, também analisada nesta pesquisa, mostrou procedimentos adotados em sala de aula influenciadores da motivação dos alunos favoravelmente. Nesse dia, constatou-se a adoção de um estilo conversacional (cf. Rech, *op.cit.*, com base em Tannen, 1984) caracterizado pela condução da aula com um menor grau de formalidade e menor rigidez no controle dos turnos. Nessa aula, observou-se que os alunos possuíam maior liberdade para interagir com o professor e com os colegas, na (re)construção do conhecimento; nesse sentido, as falas sobrepostas dos alunos não eram vistas como transgressões à ordem da interação. Essa maior espontaneidade e informalidade na candidatura da palavra conversacional no contexto, contribuiu para influenciar favoravelmente a motivação dos alunos.

Um aspecto importante a ser depreendido da análise produzida é que as atitudes do professor têm um forte poder de influência (favorável ou desfavorável) sobre a motivação dos alunos para a aula, e para a aprendizagem da LE (o que confirma os resultados de pesquisa de Roa Polanco (1989); e Viana (*op.cit.*)). Novamente, a esse respeito, cumpre ressaltar a necessidade do professor conhecer bem seus alunos³⁰, suas necessidades e interesses, a fim de tomar atitudes em sala de aula que possam influenciar a motivação desses aprendizes favoravelmente. Conhecer bem o aluno no entanto, não é o suficiente. O professor tem que se conhecer também, como profissional e educador; sabendo explicar por que faz o que faz em sala de aula. Nesse sentido, a gravação de suas aulas em áudio (ou vídeo), e a auto-observação e

³⁰ - O que pode evitar com que ele faça avaliações imediatas (e equivocadas, muitas vezes) do comportamento dos alunos em aula.

análise através da transcrição dessas aulas, abrem caminhos ao professor para o seu auto-conhecimento³¹.

Com relação à análise da influência de fatores externos na motivação dos alunos considerados neste estudo, pôde-se constatar que a opinião dos pais, de amigos e parentes sobre o curso e/ou sobre a aprendizagem da LE, tem forte influência sobre essa variável³², favorável ou desfavoravelmente. Esse fato aponta novamente para a necessidade de se conscientizar o aluno para os objetivos do curso, para o valor pedagógico dos procedimentos e recursos metodológicos utilizados nele, como também para a importância da aprendizagem de uma LE nos dias de hoje, para que ele possa saber contra-argumentar com certeza, às opiniões desfavoráveis e/ou equivocadas a respeito do curso e/ou da aprendizagem de uma LE.

A análise de fatores físico-ambientais apontou a influência desfavorável que, classes super lotadas, luz e temperaturas inapropriadas, lousas e carteiras em mau estado de conservação, podem ter sobre a motivação dos aprendizes para a aula. Cumpre ao governo do Estado, providenciar recursos para que esse quadro (acima citado) seja evitado; cumpre às direções das escolas a boa administração desses recursos; e ao professor (de qualquer disciplina), a educação dos alunos para a manutenção e conservação da sala de aula.

Concluindo as repercussões obtidas da análise de fatores, cumpre novamente salientar aqui o fator físico-humano como o principal a influenciar a motivação para a aula (o que confirma outro resultado da pesquisa de Viana (op.cit.), como já exposto neste trabalho). A bom estado físico do aprendiz é

³¹ - O artigo de Almeida Filho, Baghin, e Caldas (1993), apresenta, nesse sentido, uma proposta de resgatar o papel do professor de LE já em exercício, fornecendo-lhe subsídios para que venha a se repensar como profissional e educador, e para que inicie processos de mudança em busca de uma auto-superação (caso assim o deseje).

³² - Fato não constatado por Viana (op.cit.) em sua pesquisa, investigadora do aprendiz adulto.

pré-requisito para que outros fatores influenciadores de sua motivação possam atuar de maneira favorável.

A análise apresentada neste estudo revelou a complexidade na qual se procede a manifestação da motivação de alunos (pré)adolescentes para a aula de LE. As multifaces dessa variável, os fatores influenciadores que se apresentaram como estimuladores e/ou desestimuladores dessa motivação no decorrer do processo, confirmam essa complexidade, e apontam para a necessidade de mais pesquisas aplicadas nessa área.

Este estudo revelou também que, na configuração oscilante da manifestação da motivação dos alunos para a aula, a influência de fatores lingüísticos e metodológicos foram as mais apontadas por eles no decorrer do ano letivo. Daí pode-se confirmar a importância que têm os conteúdos trabalhados em aula, como também, os recursos e procedimentos metodológicos utilizados dentro do âmbito de ensino/aprendizagem das LEs. Nesse sentido, a proposta de ensino interdisciplinar apresentou-se válida, pois pôde-se verificar durante o processo (e também no seu final), alunos, em sua grande maioria, satisfeitos com o curso, e reconhecedores de estarem aprendendo não só a LE como conteúdos de outras disciplinas. Esse quadro se difere, portanto, dos muitos quadros constatados em pesquisas (cf. Almeida Filho et alii, 1991, entre elas), onde os alunos chegavam ao final da 5ª série, com raras exceções, desmotivados para as aulas, e conseqüentemente, para o aprendizado da língua-alvo.

A análise realizada apontou no entanto, alguns aspectos que se apresentaram na análise dos dados como problemáticos e/ou negativos dessa proposta, como: a utilização de material didático artesanal; e o pouco intercâmbio realizado com os professores das disciplinas, cujos conteúdos estavam sendo abordados nas aulas de LE (neste caso, em particular).

Com relação aos professores de LE, salientou-se, nesta pesquisa, o seu importante papel, como influenciadores da motivação dos alunos para a aula, e para a aprendizagem da língua-alvo. Conhecedor de algumas questões motivacionais envolvidas no processo de ensino/aprendizagem da LE, através deste estudo, cumpre a ele que se empenhe no conhecimento de seus alunos, de suas necessidades e interesses, como também de seu auto-conhecimento, para que se torne um profissional capaz de fazer da sala de aula um ambiente de aprendizagem cada vez mais rico de experiências profundas, válidas e pessoalmente relevantes.

4. Bibliografia

Almeida Filho, J.C.P. (1993), Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas, Campinas: Pontes Editores.

_____ (1991), "Alguns Significados de Ensino Comunicativo de Línguas" . Letras, vol.10, nº 1 e 2, pp. 19-30, 1991.

Almeida Filho, J.C.P. (1990), "El Enfoque Comunicativo: Promesa ou Renovación en la Década del 80? . Pensamiento, Lengua, Acción, Actas del VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior. Santiago de Chile: Facultad de Humanidades - Universidad de Santiago de Chile, pp. 24- 37.

Almeida Filho, J.C.P.; Baghin, D.C.M.; & Caldas, L.R. (1993), "A Formação Auto-Sustentada do Professor de Língua Estrangeira", seção Teacher's Update do APLIESP Newsletter, Junho/1993.

Almeida Filho et alii (1992), "Projeto Interação e Relevância no Ensino de Línguas: Subsídios para a Auto-Formação do Professor de 1º Grau", (mimeo), Unicamp.

Almeida Filho, J.C.P. et alii (1991), "A Representação do Processo de Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1º Grau", em Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº 17, Unicamp.

Anisfeld M., & Lambert, W.E. (1961), "Social and psychological variables in learning Hebrew", Journal fo Abnormal and Social Psychology, 63, 524-529.

Apostel, L., Berger, Michaud, G. e outros (1972), L'Interdisciplinarité: problemes d'enseignement et de recherche dans le université. Nice: OCDE.

Araújo, F.R. (1981), Attitudes, Motivation, and Foreign Language Learning: Research Conducted at Federal University of Paraíba, Brasil. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

- AU, S.Y., (1988), "A Critical Appraisal of Gardner's social-psychological theory of second language (L2) learning", Language Learning, 38, 75-100.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1980), Psicologia Educacional, 2ª ed., Rio de Janeiro: Interamericana.
- Ball, S. (1984), "Student Motivation: Some Reflections and Projections". In R.E. Ames & C. Ames (Eds) Motivation in Education, 1, 313-327. New York, New York: Academic Press.
- Bakhtin, M. (1981), Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec.
- Brandão, C.R. (org.) (1980), Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense.
- Breen, M. & Candlin, C.N. (1981), "The Essentials for a Communicative Curriculum in Language Teaching", Applied Linguistics, 1/2.
- Brinton, D.M., Snow, M.A., & Wesche, M.B. (1989), Content-Based Second Language Instruction. New York: Newbury House Publishers.
- Brown, H.D. (1987), Principles of Language Learning and Teaching, 2ª ed., Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bullock Committee (1975), A Language for Life. London: HMSO.
- Bialystock, E. (1980), "A Theoretical Model of Second Language Learning", in K. Croft (ed.) Readings on English as a Second Language, Boston: Little Oxford: OUP.
- Calvin, J.C. (1991), "A Reappraisal of Motivation: The Cornerstone of Second Language Learning", Revista Alicantina de Estudios Ingleses, 4, 11-23.
- Canale, M. & Swain (1980), "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Language Teaching and Testing", in Applied Linguistics, vol. 1, n.1.

- Cavalcanti, M.C. & Moita Lopes, L.P. da (1991), "Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro", em Trabalhos em Linguística Aplicada, vol.17, Unicamp.
- Cazden, C.B. (1988), Classroom Discourse: The language of teaching and learning. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Chihara T. & Oller, J.W. (1978), "Attitudes and attained proficiency in EFL: a sociolinguistic study of adult Japanese Speakers", Language Learning, 28, 55-68.
- Clark, H.D. (1987), Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning, Oxford: OUP.
- Clément, R. & Kruidenier, B.G. (1983), "Orientations in second language acquisition: The Effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence", Language Learning, 33, 273-291.
- Cohen, A.D. (1989), "Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada: Mudanças e Perspectivas", Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 12, 1-14, Unicamp.
- Consolo, D.A. (1990), O Livro Didático Como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública. Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp.
- Cooper, T.C. (ed) (1985), Research within Reach: Research-guided Responses to the Concerns of Foreign Language Teachers. Athens, G.A.: Agee Publishers, Inc.
- Crawford-Lange, L.M. (1981), "Redirecting Second Language Curricula - Paulo Freire's Contribution", Foreign Language Annals.
- Crookes, G. & Schmidt, R.W., (1991), "Motivation: Reopening the Research Agenda", Language Learning, 41, 469-512.
- Cunha, W. M. (1992), Reflexões sobre o Papel da Reflexão na Formação de Professores de Inglês como Segunda Língua. Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUC.

- Dabène, L.; Cicurel, E.; Lauga-Hamid, M. -C, & Foerster, C. (1990), **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: Hatier-Credif.
- Dornyei, Z., (1990), "Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning", Language Learning, 40, 45-78.
- Dubin, F. & Olshtain, E. (1986), **Course Design Developing programs and materials for language learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S.D., (1982), **Language Two**, New York, New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985), **Understanding Second Language Acquisition**, Oxford: Oxford University Press.
- Erickson, F. (1986), "Qualitative methods in research on teaching" in M. Wittrock (org.), **Handbook of Research on Teaching**. Nova York: Macmillan.
- _____ (1991), "Ethnographic Microanalysis of Interaction", mimeo.
- Erickson, F. & Schultz, J. (1977/1981), **When is a context? Some issue and methods in the anlysis of social competence. Ethnography and Language in Educational Settings**. ed. by J. Green and C. Wallat. Norwood, New Jersey: Ablex Press.
- _____ (1982), **The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews**. New York: Academic Press.
- Fazenda, L.C.A. (1979), **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia?**. São Paulo: Edições Loyola.
- _____ (org.) (1991), **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez.
- Figueiredo, M.R.M. (1989), O Averso do Bom Aprendiz: Uma Tentativa de Intervenção Sistemática no Processo de Aprendizagem de Segunda Língua, Dissertação de Mestrado, Unicamp.

- _____ (1991), "Efeitos da Intervenção Sistemática no Processo de Aprendizagem de Língua Estrangeira: Uma experiência", Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 17, 24-41, Unicamp.
- Finnocchiaro, M. (1984), "Focus on the Learner: Bologna Conference 1983". Ed Susan Holden. Modern English Publications.
- Finnocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983), **The Funcional-Nocional Approach from Theory to Practice**. Oxford: Oxford University Press.
- Flanders, N.A. (1970), **Analysing Teaching Behavior**. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Fontão, E.M.P. (1991), "Os Bastidores do Processo de Ensino-Aprendizagem: Uma Análise de Abordagem de Ensino em Sala de Aula de LE", Letras, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 10, nº 1 e 2, pp. 153-164.
- Fourcade, R. (1977), **La Motivación en la enseñanza**. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (1970), **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, S.P.
- _____ (1983), **Extensão ou Comunicação**. Paz e Terra, S.P.
- Gardner, R.C. (1968), "Attitudes and Motivation: Their Role in Second Language Acquisition", Tesol Quarterly, 2, 141-150.
- _____ (1980), "On the Validity of Affective Variables in Second Language Acquisition: Conceptual, Contextual, and Statistical Considerations", Language Learning, 30, 255-270.
- _____ (1983), "Learning Another Language: A True Social Psychological experiment", Journal of Language and Social Psychology, 2, 219-240.
- _____ (1985), **Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold.

- _____ (1988), "The Socio-educational Model of Second Language Learning: Assumptions, Findings, and Issues", Language Learning, 38, 101-126.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959), "Motivational Variables in Second Language Acquisition", Canadian Journal of Psychology, 13, 266-272.
- _____ (1972), **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R.C., Clément, R., Smythe, P.C., & Smythe, C.L. (1979), "The Attitude/Motivation Test Battery-Revised Manual", Research Bulletin, 15; London, Ontario: University of Western Ontario, Language Research Group.
- Giles, H. & Byrne, J.L., (1982), "An Intergroup Approach to Second Language Acquisition", Journal of Multicultural and Multilingual Development, 3, 17-40.
- Goffman, E., (1972), **The Neglected Situation. Language and Social Context.** (ed) P.P. Giglioli. New York: Perguin Books, 61-66.
- Green, J. & C. Wallat (1981), **Mapping Instructional Conversation. Ethnography and Language in Educational Settings.** ed by J. Green & C. Wallat, Norwood, New Jersey: Ablex Press.
- Gumperz, J. (1993), "Linguistic Variability in Interactional Perspective", Berkeley, University of California, (mimeo).
- _____ (1986), **International Sociolinguistic in the study of schooling. The Social Construction of Literacy.** ed by J. Cook-Gumperz. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1982), **Contextualizing conventions. Discourse Strategies.** ed. by J.Gumperz . Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1964), "The ethnography of communication", American Anthropologist, 66 (6). Pt.II.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983), **Ethnography: Principles in Practice**. London: Routledge.

Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989), **Research and the Teacher**. London: Routledge.

Hull, C.L., (1943), **Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory**. New York, New York: Appleton-Century-Crofts.

Hymes, D. (1974), **Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

_____ (1968), **The ethnography of speaking**. *Readings in Sociology of Language*. ed. by J.A. Fischman, Mouton.

Japiassú, H. (1976), **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago.

Keller, J.M., (1983), "Motivational Design of Instruction". In C.M. Reigeluth (ed), Instructional Design Theories and Models, 386-433, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Kleiman, A.B. (org) (1991), Trabalhos em Linguística Aplicada, vol.18, Campinas: Unicamp (IEL).

Klein, W., (1986), **Second Language Acquisition**, Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S.D. (1981), **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York, New York: Pergamon.

_____ (1982), **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon.

_____ (1985), **The Input Hypothesis**. New York: Longman.

- Kuhl, J. (1986), "Motivational Chaos: A Simple Model", in D.R. Brown & J. Veroff (Eds), Frontiers of Motivational Psychology, 55-71, New York, New York: Springer-Verlag.
- Lambert, W.E. (1967), "A Social Psychology of Bilingualism", Journal of Social Issues, 23, 91-109.
- Lewin, K. (1951), Field Theory in Social Science, New York, New York: Harper & Brothers.
- Long, M. H. (1980), "Inside the 'Black Box': Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning", Language Learning, 30/1, 1-42.
- Lopes, I.A. (1989), O Processo Interacional em Sala de Aula: Um Estudo Comparativo de Dois Grupos Sociais. Tese de Mestrado. UNB.
- Lukamani, Y. (1972), "Motivation to Learn and Language Proficiency", Language Learning, 22, 261-273.
- Magalhães, M. I. & P. Costa (1988), "Discurso Assimétrico: A Interação professor-aluno". Trabalhos de Sociolinguística Aplicada, 12, 147-164, Campinas, Unicamp.
- Marland, M. (1977), Language Across the Curriculum. London: Heinemann.
- Maslow, A. H. (1970), Motivation and Personality. 2 ed. New York: Harper & Row, Publishers, 1970.
- McDermott, R.P. (1976), Kids make sense: An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University D.
- McDonough, S.H., (1981), Psychology in Foreign Language Teaching. London: Allen and Unwin.
- McLaughlin, B. (1978), Theories of Second-Language Learning, University of California, Edward Arnold.

Medley, F.W., Jr. (1992), "Motivational Considerations in the Teaching of Grammar", Proceedings Of The Second Caribbean Language Conference - Instructional Innovation for the Foreign Language Classroom, Port of Spain, Trinidad & Tobago, 88-114.

Mey, J.L. (1987), "Poet and Peasant - A Pragmatic Comedy in Five Acts", Journal of Pragmatics II, (North-Holand).

Mohan, B.A. (1979), "Relating language teaching and content teaching", Tesol Quarterly, 13 (2), 171-182.

_____ (1986), Language and Content. Reading, M.A.: Addison-Wesley.

Moita Lopes, L.P. da (1992), "Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. Trabalho apresentado na Mesa Redonda: "Aprender e Ensinar Línguas: Iniciativas de Pesquisa Contemporânea no Brasil e no Exterior, II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Unicamp.

_____ (1990), "The Evaluation of an EFL Reading Syllabus Model : Integrating Experimental and Qualitative/Ethnographic Data". Trabalho apresentado no 9th World Congress of Applied Linguistics Thessaloniki, Grécia, 15 a 21/03/1990.

_____ (1989), "Ensino de Leitura em Inglês em Escolas Públicas de Primeiro Grau: Análise de Alguns Dados Etnográficos", Anais da IV ANPOLL, PUC-SP.

Morita, M.K. (1993), Diálogos à Distância no Processo de Aquisição da Oralidade em LE. Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp.

Morrow, K.E. (1979), "Communicative Language Testing: Revolution or Evolution?", in Brumfit C. & K. Johnson (Orgs.), The Communicative Approach to Language Testing. London: Oxford University Press.

- Mosqueira, J.J. M. (1982), "A Motivação Humana na Concepção de A.A. Maslow", in M. de La Puente (org.) Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez Editora.
- Nixon, J.(org.) (1981), A Teacher's Guide to Action Research. Londres: Grant Mcintire Ltd.
- Oller, J. W., Jr., (1981), "Research on the measurement of Affective Variables: Some Remaining Questions", in R.W. Andersen (ed.) New Dimension in Second Language Acquisition Research. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Orlandi, E.P. (1981), "Financiamento e Discurso" - in Sobre a Estruturação do Discurso. Campinas: Unicamp (IEL).
- _____ (1983), A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso. São Paulo, Brasiliense.
- Papalia, A. (1986), "A research report on motivating the language learner", in John B.Webb (ed), Language Association Bulletin XXXVIII, 23-24.
- Parlett, R.D. & Hamilton, D. (1972), "Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovation Programs". Occasional Paper, 9, Centre for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh.
- Pierson, H.D., Fu, G.S., & Lee, S. -Y. (1980), "An analysis of the relationship between language attitudes and English attainment of secondary students in Hong Kong", Language Learning, 30, 289-316.
- Porter, P.A.; Goldstein, L.M.; Leatherman, J. & Conrad, S. (1990), "An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation". In: J.C. Richards & D. Nunan (Eds.).
- Ramage, K. (1990), "Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study", Language Learning, 40, 189-219.

- Rech, M.D. (1992), O Conflito de Expectativas na Interação em Sala de Aula, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Reves, T. (1987), "Individual Differences in Language Learning: The Initial Stages", em Trabalhos em Linguística Aplicada, vol.10, Unicamp.
- Ribeiro, B.T. (1991), "Papéis e Alinhamentos no Discurso Psicótico", Cadernos de Estudos Linguísticos 20: Sociolinguística. Giselle M. Oliveira e Silva & F. Tarallo (eds). Campinas: Unicamp.
- Riolfi, C.R. (1991), O Processo Interativo de Ensino/Aprendizagem de Escrita em LE: Pesquisa-Ação em Diários Dialogados. Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp.
- Roa Polanco, D. (1987), "Fatores do Insumo Linguístico e Filtro Afetivo num Curso de Português para Estrangeiros", (mimeo), Unicamp.
- _____ (1989), Afeto e Insumo Linguístico no Processo de Ensino/Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira de Tipo Instrumental na Colômbia. Dissertação de Mestrado, Unicamp.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1982), **Be a More Successful Language Learner**. Boston: Heinle.
- Sacks, H., E.A. Schegloff & G. Jefferson (1974), "A Simplest Systematic for the Organization of Turntaking for Conversation": Language, 50:4, 696-735.
- Sanchez Peres, A. (1982), **La Enseñanza de Idiomas**. Barcelona: Hora S.A.
- Santos, J.B.C. (1993), A Aula de Língua Estrangeira (Inglês) Modulada Pelo Livro Didático, Dissertação de Mestrado, Unicamp.
- Shih, M. (1986), "Content-based approaches to teaching academic writing", Tesol Quarterly, 20 (4), 617-648.

- Shultz, J., S. Florio & F. Erickson 1979/1982. **Where's the floor? aspects of cultural organization of social relationships in communication at home and in school.** *Children In and Out of School*. ed. by Gilmore e Glatthorn. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J.H., (1975), "Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition", Language Learning, 25, 209-235.
- _____ (1978a), "The Acculturation Model for Second-Language Acquisition". In R.C. Gingras (Ed.) Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching, 27-50, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- _____ (1978b), **The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- _____ (1986), "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition", Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7, 379-392.
- Sinclair, J.M. & Coulthard, R.M. (1975), **Towards an Analysis of Discourse**. London: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1989), **Individual Differences in Second Language Learning**. London: Edward Arnold.
- Soh, K. C. (1987), "Language use: A missing link?", Journal of Multilingual and Multicultural Development, 8, 443-449.
- Spolsky, B. (1989), **Conditions for Second Language Learning**. Hong Kong: Oxford University Press.
- Stenhouse, L. (1975), **Introduction to Curriculum Research and Development**. Londres: Heinemann, 1975.
- Stern, H.H. (1983), **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

- _____ (1975), "What can we learn from the good language learner?", Canadian Modern Language Review, 31.
- Svanes, B. (1987), "Motivation and Cultural Distance in Second Language Acquisition", Language Learning, 37, 341-359.
- Tannen, D. (1986), **That's not what I meant! How conversational style makes or breaks relationships**. New York: Ballantine Books.
- _____ (1984), **Conversational Style: Analysing Talk Among Friends**. Norwood, New Jersey: Ablex Press.
- Tannen, D. & C. Wallat (1987), "Interactive frames and Knowledge schemas in interaction: examples from a medical interview", Social Psychology Quarterly, 50(2).
- Teitelbaum H., Edwards, A., & Hudson, A. (1975), "Ethnic attitudes and the acquisition of Spanish as a second language", Language Learning, 28, 55-68.
- Terry, R.M. (1992), "A Pragmatic Consideration of Motivation in the Foreign Language Classroom", Proceedings Of The Second Caribbean Language Conference - Instructional Innovation for the Foreign Language Classroom, Port of Spain, Trinidad & Tobago, 42-57.
- Tílio, M. I. C. (1981), "Cultural Identity and Foreign Language Teaching: Attitudes towards English-Speaking people and their culture", Revista Unimar, 3.
- Ting, Y. R. (1987), "Foreign Language Teaching in China: Problems and Perspectives", Canadian and International Education, 16, nº 1, 48-61.
- van Ek, J. (1975), "The Threshold Level", Strasbourg Council of Europe.
- van Lier, L. (1988), **The Classroom and the Language Learner**. London: Longman.
- Viana, N. (1990), A Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula, Dissertação de Mestrado, Unicamp.

Widdowson, H.G. (1978), **Teaching Language as Communication**, Oxford University Press.

_____ (1979), **Explorations in Applied Linguistics**, Oxford University Press.

_____ (1991), **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas: Editora Pontes.

Wilkins, D. (1976), **Notional Syllabuses**, London: Oxford University Press.

Wong-Fillmore, L. (1979), "Individual Differences in Second Language Acquisition". In Fillmore, C.J. Kempler, D. & Wang, W.S.Y.(org.) **Individual Differences in Language Ability and Language Behavior**. New York: Academic Press, Inc.

Woodworth, R.S. (1918). **Dynamyc Psychology**. New York, New York: Columbia University Press.

forma: numerais ordinais
superlativo

função 3: descrever

expoentes de formulação: There are seven continents in our world
The continents are: Asia, Africa, Europe, etc
Each of these areas is called a continent
Only about one third of the surface of the Earth is covered by land

indicações do léxico: there are
is covered
is called

forma: verbo haver
verbos na forma passiva

APÊNDICE II

Primeiro Questionário de Motivação (Aplicado no dia 13/03/92)

Este questionário tem por objetivo levantar sua opinião sobre a aprendizagem da língua inglesa aqui na Escola. Sua opinião será muito importante para o seu professor. Seja sincero. Você não precisa se identificar se não quiser.

1) Qual a sua idade? _____ anos.

2) Você acha importante estudar inglês aqui na Escola?

() sim () não Por quê: _____

3) O que você acha da língua inglesa?

() bonita () feia
() interessante () chata
() fácil () difícil
() útil () inútil

4) Neste curso, você espera aprender:

() a falar bem inglês;
() a escrever bem em inglês;
() a ler textos em inglês;
() a entender bem a língua inglesa, por exemplo: entender os filmes, as músicas, etc.

5) Em sua opinião, o professor de inglês deve falar:

() só inglês em sala de aula, porém fazendo gestos, mímicas, que ajudem o entendimento dos alunos;

() inglês e português em sala de aula;

() só português em sala de aula, mesmo que o curso seja de inglês, como é o nosso caso.

Justifique sua resposta: _____

6) O livro didático de inglês é necessário em sala de aula?

() sim () não () indiferente

Por quê?: _____

7) Aprender inglês, ou qualquer outra língua estrangeira significa para você:

() garantias de um bom emprego no futuro;

() a possibilidade de poder se comunicar com estrangeiros, oralmente ou através da forma escrita;

() a possibilidade de viajar, visitar outros países;

a possibilidade de um enriquecimento cultural. Você poderá ler livros, revistas que lhe darão informações que não estão disponíveis nos livros e revistas escritos em português;
 a possibilidade de entender melhor a sua própria língua, o português. Afinal, a medida que você for aprendendo uma nova língua, o funcionamento de sua própria língua se tornará mais claro.

8) Seus pais acham importante que você aprenda inglês aqui na escola?

sim não não sei

9) Você já estudou (ou estuda) em algum curso particular de inglês? Ex: Fisk, CCAA, Yázigi, União Cultural, etc.

sim não

Se sua resposta foi "sim", quanto tempo você estudou (ou estuda)?

Obrigada por sua colaboração. Espero que possamos fazer um ótimo trabalho juntos esse ano!

Débora C. Mantelli Baghin

Segundo Questionário de Motivação
(Aplicado no dia 03/07/92)

Caro aluno, dois bimestres já se passaram nos quais estudamos e trabalhamos nas aulas de Inglês. Responda este questionário com toda sua sinceridade (você não precisa se identificar se não quiser). Fico muito grata por sua colaboração.

1) Estudamos Inglês através de conteúdos de outras disciplinas, como: Geografia, Ciências, Estudos Sociais. O que você achou de estudar Inglês desse jeito? Justifique sua resposta.

2) Pense bem sobre esses quatro meses de aula. Você sente que está aprendendo Inglês?
()sim ()não Por quê?

3) Nesses meses, o que você sentia a respeito das aulas de Inglês? Desânimo? Preguiça? Vontade de aprender bastante? Vontade de assistir e participar das aulas? Justifique sua resposta.

4) Você se sentia motivado a estudar inglês em casa? ()sim ()não Por quê?

5) Como foi a atitude de seus pais em casa nesses meses? Eles eram interessados pelo que você aprendia nas aulas de Inglês? Perguntavam sobre as aulas? Se você estava indo bem? gostando?...

6) Você está satisfeito com o curso? Justifique sua resposta.

**Terceiro Questionário de Motivação
(Aplicado em 20/11/92)**

- 1) Como foi para você aprender Inglês com conteúdos de outras disciplinas?
- 2) Você acha que aprendeu inglês no decorrer do ano? Justifique sua resposta.
- 3) O curso correspondeu às suas expectativas?
- 4) Que assunto (ou quais assuntos) você gostou mais de estudar esse ano nas nossas aulas? Por quê?
- 5) Havia alguma coisa que "atrapalhava" o seu ânimo para participar das aulas de inglês?
- 6) Você tinha vontade de estudar inglês em casa? Você estudava?
- 7) Como foi a atitude dos seus pais em casa em relação ao curso?
- 8) Se você pudesse mudar o nosso curso, o que você tiraria ou acrescentaria?

APÉNDICE IV

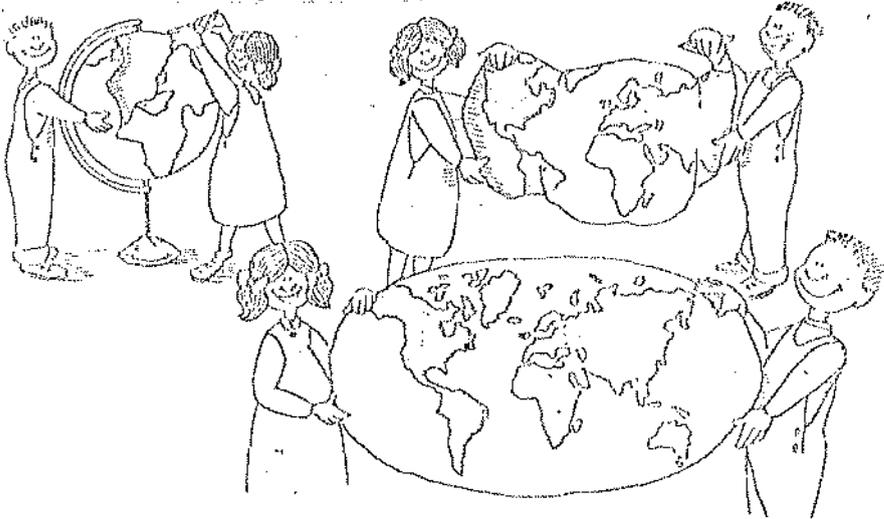
The Continents

(8)

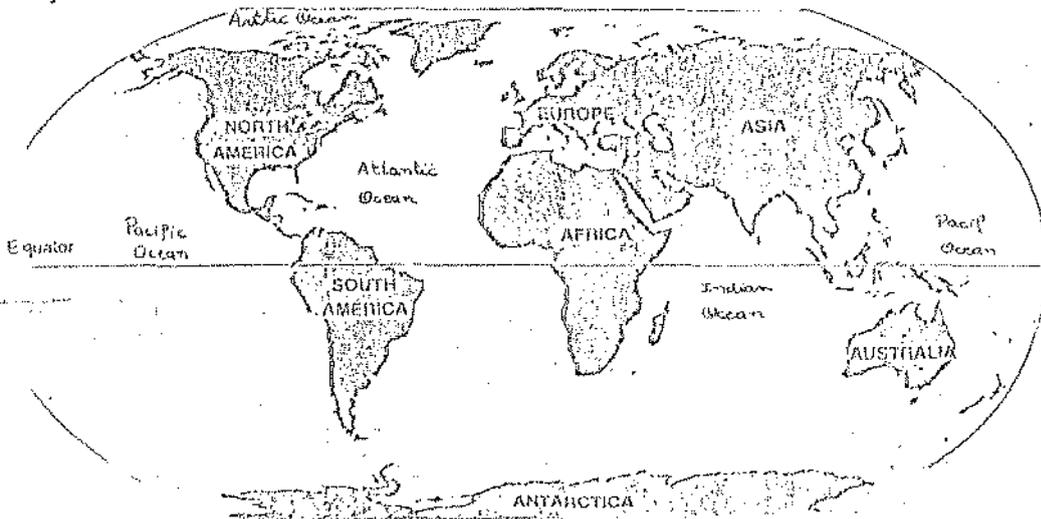


This is the globe.

The globe is a round map of our world.



Only about one third ($\frac{1}{3}$) of the surface of the earth is covered by land. This land is made up of seven main areas. Each of these areas is called a continent. They are:



School : _____

Date : _____

APÉNDICE V

The Shapes of the Continents

(11) :

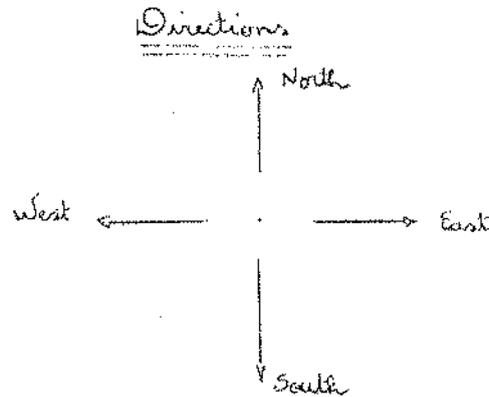


APÉNDICE VI

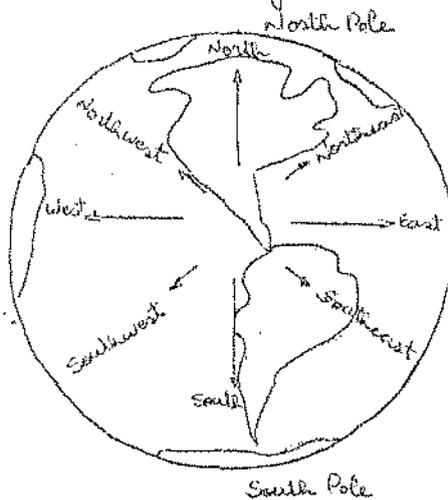
School: _____

Date: _____

(12)



North, south, east and west are the four (4) main directions. They help us understand where places are.



North is the direction toward North Pole.

South is the direction toward South Pole.

There are four (4) directions more between these main directions:

Northeast between _____ and _____

Northwest between _____ and _____

Southeast between _____ and _____

Southwest between _____ and _____

U. Review: The word "north" is a noun. "Northern" is an adjective. Thus, we have: Northern, Southern, Western, Eastern.

APÉNDICE VII

School: _____

Date: _____

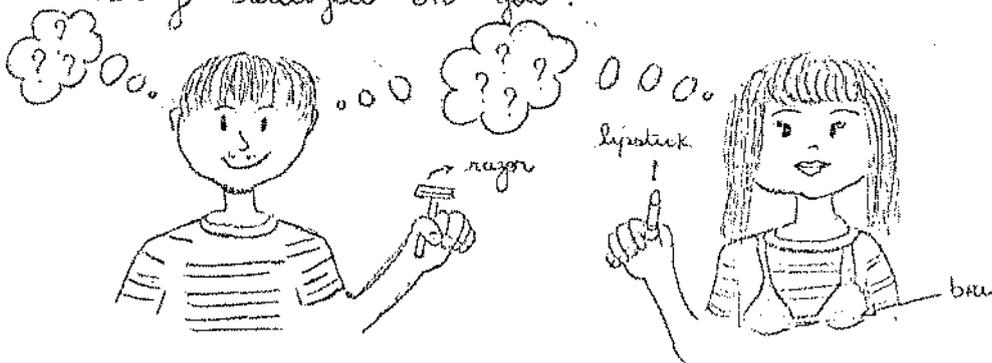
(24)

Adolescence

Adolescence is the period of life from the beginning of puberty to the attainment of adulthood. There are many individual differences, for girls adolescence begins at about age 12 and ends about age 21; for boys the age range is from about 13 to about 22.

Puberty is that period of life during which the reproductive organs and secondary sex characteristics mature. In the female, it's usually considered that puberty begins with the first menstrual period, but this is not a very dependable criterion. For the male, it is more difficult to fix a specific time as indicating the beginning of puberty, but such conditions as the need for occasional shaving, the deepening of the voice, and the rapid growth of the external sex organs may be noted.

During the period of adolescence, the teenagers undergo changes (physical and mental ones). In groups, make a list of these changes you've already realized on you.



APÊNDICE VIII

School: _____

Date: _____

Activity

- 1) Make a list of physical and psychological changes (25)
 teenagers undergo during the period of adolescence.

Physical changes

Psychological changes

Male:

Female:

- 2) What's adolescence?

- 3) What's puberty?

- 4) In your opinion, what do the teenagers like to do?

- 5) And, what do the teenagers dislike to do?

APÊNDICE IX

Transcrição da aula do dia 06/11/92

Assunto tratado: "Adolescence"

Escola Estadual de 1º e 2º Graus "Prof. Adalberto Nascimento" - 5ª D

Professora-pesquisadora: Débora C. Mantelli Baghin

Convenções para transcrição:

P = professor;

A = aluno não identificado;

As = aluno identificado pelo número da chamada do diário de classe;

AA = vários alunos simultaneamente;

/ = separa comentários feitos simultaneamente por membros diferentes;

..... = três pontos, separados por vírgula, equivalem à pausa de um segundo;

? = indica entonação crescente, não necessariamente uma questão;

! = indica forte ênfase;

((...)) = incompreensível;

(cat) = "cat" provavelmente foi a palavra pronunciada;

(cf. van Lier, 1988, pp 243-4)

Acrescentadas a essa normas, estão:

[] = traz comentários/ informações a respeito dos vários momentos da interação;

{ } = traz a pronúncia da palavra como ela ocorreu;

(...) = indica omissão de um trecho da transcrição.

Primeira aula: 14:25 às 15:15h

[Professora faz a chamada, os alunos estão bastante agitados]

P: nineteen.....nineteen

A: ô Aline!

P: nineteen.....good morning!.....twenty

A: ((...))

P: twenty-one!

A: present!

P: twenty-two!

A: (present)

P: twenty-three!

A: present!

P: twenty-four!

A: present!

P: twenty-six!

- AA: ((...))
- P: ((...))of school.....twenty-seven
- AA: ((...))
- A: tá lá embaixo [o aluno está se referindo ao pátio da escola]
- P: twenty-eight!
- AA: não veio! não veio!
- P: no?.....twenty-nine!
- A: ((...))
- P: twenty-nine não veio?.....thirty!
- A: present!
- P: thirty-two!
- A: ((...))
- A: ((...)) lá embaixo!
- P: thirty-three!
- A: professora.....trinta tá aqui!
- P: thirty-three
- A: a Vanessa senta aí [Vanessa é o nº 33; a afirmação da aluna pretende mostrar que Vanessa não está presente, pois seu lugar está vago]
- P: thirty-three!
- AA: ((...))
- P: thirty-four!
- A3: saiu da escola.....faz tempo já!
- P: thirty-five!
- AA: ((...))
- A: present!
- P: present?.....thirty-six!
- A: present!present!
- P: thirty-seven.....Jaimel.....thirty-eight!
- A: present!
- P: thirty-nine!
- A: present!
- P: forty!
- AA: faltou!
- A: absent! / A: absent!
- A6: ó o trabalho dona [o aluno entrega 1 folha de exercício para a professora. Esta havia pedido uma tarefa para casa onde os alunos teriam que escrever um texto sobre as mudanças físicas e psicológicas pelas quais passam os adolescentes]
- P: (riso).....ok..... [professora lê rapidamente o trabalho do aluno A6]
- A6: é professora? [aluno quer saber se o trabalho parece satisfatório]
- P: é.....it's right!
- A30: ô dona!.....não consegui fazer esse trabalho aí....
- AA: ((...)) [alunos falam todos ao mesmo tempo]
- A21: ô dona.....é meu e da Bianca [entrega os exercícios à professora]
- [professora se dirige à lousa]
- P: pay attention to the date.....all right class?.....what's the date?
- A: five!

A7: ((...)). nineteen ninety-two!

P: november...../ AA: ((...))

P: november.....sixth.....nineteen ninety-two [escreve na lousa]

P: pay attention class.....today we are going to talk about adolescence.....ok?.....
,write down on your notebooks.....adolescence [professora escreve na lousa enquanto fala]

A: adolescência!

P: yes...adolescence is like portuguese.....ok?.....(it's) very similar to portuguese.....adolescence.....((...))...everybody.....are you adolescents?.....yes or no?

A4: o quê?

AA: yes!

P: are you an adolescent? [professora se dirige a A4]

A4: yes!

P: yes?.....am I an adolescent?

A4: no!

AA: no!

P: no?.....really?.....why not? [em tom de brincadeira]

A: adult!

P: ok!.....I'm an adult.....what about Patrícia? [Patrícia é a outra professora de inglês que cedeu as aulas para o projeto]
 is she an adolescent?

AA: adult!

P: adult?.....what about Leila? [Leila é uma das pesquisadoras que frequentava as aulas com relativa frequência]

AA: adult!

P: pay attention.....to the stages.....estágios..ok?.....to the stages/ A3: professora!/P: of our lives.....just a moment [dirige-se a A3]

A3: empresta uma caneta? [dirige-se à professora]

P: yes.....[entrega a caneta ao aluno].....pay attention to the stages of our lives.....the first one is the birth.....[escreve "birth" na lousa].....do you understand?.....yes or no?.....birth.....nascimento.....try to speak.....birth!

AA: birth!

AA: birth! birth!

A: birth!

P: birth.....the second stage or the second period.....período.....period of our lives.....childhood..... [escreve "childhood" na lousa].....child.....do you remember what's the meaning of child?.....

AA:[alunos olham para a professora mas não respondem]

P: cri.....ança.....ok?.....childhood.....infância.....childhood.....childhood.....infância.....then we have puberty....[escreve "puberty" na lousa].....puberty.....do you know the meaning of puberty?

A7: puberdade?

P: puberdade.....very good.....puberty/ A3: que que é professora?

P: puberdade/A2: adolescência!

P: yes.....puberdade (é) adolescência.....ok?

AA: ((...))

P: ok..., everybody..., these are the periods of our lives..., ok?..., the first one ...the birth..., nascimento..., ok?..., let's try to speak again class..., birth!

AA: birth!

AA: birth!

P: língua no dente...tá?...birth!

AA: birth!

A: birth!

P: childhood!

AA: childhood!

P: in..., in...infância..., ok?...childhood..., puberty!

AA: puberty!

A: puberty!

P: adulthood!

AA: adulthood!

P: ok?...pay attention..., the adolescence...begins..., ok?...in the puberty..., ok?...do you understand this?...begins

A3: begins?

P: começa..., the adolescence is a period of life that begins in the puberty and...ends..., termina.../A3: começa na infância e termina/ P: begins in the puberty ...na puberdade..., pay attention...não na adul...(na)..childhood..., puberty..., the adolescence begins in the puberty and ends in the adulthood..., all right?...here...ok?.../AA: ((...))

P: years old é a idade..., tá?...I say..., I'm twenty-four years old in English..., vinte e quatro anos..., so...here [mostra na lousa]..., the childhood begins..., ok?...at zero up to eleven years old

A24: o que que é ((...))?

P: what?

A24: por que (aquele ó ali) embaixo?

A: é zero!

P: o quê?...é o nascimento...né?...então é o zero..., a idade zero..., tá?...você começa no zero..., right?

AA: (risos)

P: childhood..., from zero to eleven years old..., puberty..., begins...ok?...around [faz gestos com a mão]..., around.../ AA: ((...))

P: puberdade...I'm going to explain..., ok?

AA: (risos)

P: I'm going to explain...just a moment..., the pur...the puberty..., is a period of life...é um período da nossa vida..., that begins at age about twelve..., up to twenty-two...years old

A21: dos doze aos vinte e dois anos!

P: yes!..., e..., a fase adulta...adulthood

A: vinte e dois a...

P: begins at age twenty-two and (so on)

A3: so so

A: so so

A: éééé!

P: now...I'm going to give you a text..., um texto

A33: deixa eu entregar?

A30: deixa eu e a Vanessa entregar?

P: entrega pra lá... tá Vanessa?...,...thank you

A33: ó dona...,...tem coisa a mais aqui ó

P: passa pra frente

AA: ((...)) [escuta-se um burburinho na classe]

A: ó teacher!

P: yes

A: ((...))

A33: cadê o André?

A: ó...,...sobrou um [dirige-se à professora]

P: everybody in silence...ok?...,...you're going to read the text...do you understand me?...,...vamos ler o texto...tá?...,...todo mundo em silêncio...,...ok?...,...in silence...,...the first step...,...o primeiro passo...,...pay attention...to the title of the text

A33: cadê minha caneta rosa? preciso dela!

P: what's the title of the text class?...,...qual é o título do texto?

A: adolescência/ A: adolescence!

AA: adolescence!

P: in English...adolescence...,...so...this text is about adolescence...,...é sobre adolescência...,...right?...,...vocês vão ler o texto e vão grifar as palavras parecidas com o português...,...aquelas palavras que te dão a idéia do que significa...,...tá bom?...,...leiam...linha por linha e grifem as palavras que são parecidas...,...que dão pistas pra vocês...,...não é pra traduzir...,...tá?...,...vamos ler e (prestar atenção) pra tentá entendê

A: ((...))

P: grifem as palavras parecidas

A: ((...))

P: ah?

A24: e aquilo que eu sei?

P: o que você sabe não precisa...,...só as parecidas com o português

AA: ((...))

P: puberdade

A7: ((...)) from?

P: de...,...é uma preposição

A3: de?

P: de...,...do começo

A4: do começo da puberdade...

P: pra ler em silêncio...,...cada um vai pensando...,...from the beginning to...,...tá?...,...from...do...,...para...,...from the beginning of puberty to the attainment of adulthood

A: qual a parte importante dona...,...a mais importante?

A33: o que que é puberdade dona?

P: tá definido aqui...,... [mostra no texto para a aluna]...,...é a fase que vocês estão...,...do you understand?...,...you are going to underline the words that are similar to portuguese...ok?...,...similar [faz gesto com as mãos]

A: professora...,...((...))é em inglês? professora

P: ((...))in English...((...)) it's very similar to portuguese

A: voice {vóice}
 P: voice?
 A: voice {vóice}
 P: voice...voice of America...,...voice
 AA: ((...))
 A: professora
 P: yes?
 A: que que quer dizer ((...))?
 P: ((...))
 A: ((...))
 A7: acabei professora...acabei...,...professora vem cá!
 AA: ((...)) [escuta-se um burburinho na classe]
 A: professora!
 P: yes?
 AA: ((...))
 P: ready class? yes?
 AA: no!
 A30: no!
 A6: professora...vem cá!
 P: just a moment [dirige-se á lousa e começa a escrever]
 A: isso aí é pra escrever né dona?
 P: no.....esse "vem cá" que vocês falam é "como here".....tá?
 [escreve "come here" na lousa]
 P: "teacher...come here...please"! [dá o exemplo aos alunos]
 A3: please!
 AA: ((...)) [escuta-se um burburinho na classe]
 A: teacher.....((...))
 AA: ((...))
 A3: ((...)) /psicólogi/ não é psicologia?
 P: psychological...,...yes...psicológico
 AA: ((...))
 A3: que que significa ((...)) em português?
 P: usually?...,...normalmente
 A13: nossal...,...chutô o balde agora! [dirige-se ao colega A3]
 AA: ((...))
 P: give me the words...,...come on class...,...give me the words that are similar to portuguese...,.../AA: ((...)) [alunos falam todos ao mesmo tempo]
 P: have?...,...a word...,...one word that are ...that is similar to portuguese
 A7: external professora! {external}
 P: external?....ok!...,...very good...,...external [escreve "external" na lousa]
 P: what else?...,...what else class?
 A24: adolescent {adolescent!} [professora vai escrevendo as palavras ditadas pelos alunos na lousa]
 P: ok!
 A: adolescence
 A: ((...))
 AA: ((...)) [alunos falam todos ao mesmo tempo]
 A24: puberty!
 A: period

AA: ((...))
 A: puberty!
 A: puberdade!
 P: puberty.....((...))
 A24: adult!
 A: adult
 A: adult! {adult}
 A: adult!
 A3: individual {aluno pronuncia em português}
 P: individual
 A: individual
 A21: differences! {differences}
 P: differences
 AA: ((...))
 P: individual
 A30: mental...mental...dona...teacher! {aluna pronuncia em português}
 A: ((...))
 P: female
 A30: teacher!
 P: male...
 A30: mental!...mental! {aluna pronuncia em português}
 AA: ((...))
 P: menstrual...
 AA: (risos)
 A: mental dona! {pronuncia em português}
 A7: occasional {okésional}
 P: very good...mental
 AA: mental
 A: ((...))
 A7: physical
 P: occasional
 A7: physical!
 A: ((...))
 A4: teacher.....physical!...physical!
 A7: reali..., realiz..., professora...realize/ P: realized
 A7: professora.....((...))
 P: characteristics.....ok?.....characteristics
 AA: ((...))
 A: group...group!
 P: group...
 A24: organs!
 P: organs
 A: ((...))
 A3: é.....during
 P: what?
 A3: during
 P: during.....durante...né?.....during
 A7: difficult!

P: difficult...ok?...class...we have/ A24: condi...conditions {conditions}
P: conditions...ok...conditions
A24: occasional!.....occasional!
A: ((...))professora!
A4: occasional.....((...))
P: occasional
AA: ((...))
A: voice
P: voice
A3: reali...realized {realised}
A24: occasional!.....ocasional!
A: realized {realised}
P: realized?
A: occasional
A7: external/ A: external/ A: external!
A: aonde?
A: occasional!
P: o que será que significa "realized"⁷?
AA: ((...))
P: realized...é ...percebido.....é o verbo perceber.....realize.....é um falso amigo...tá?.....é uma palavra falso cognata.....parece que é realizar..mas não é.....é perceber...notar.....((...))..então não pode/ A9: sex!/ AA: sex!
A9: sex!
P: sex?
A: sex!
AA: (risos)
A24: occasional! ocasional!
P: occasional
AA: ((...))
P: all right?.....(chiii) [pede silêncio].....all right?.....ok?.....very good.....we have.....several.....many similar words.....ok?
A7: very! very!
P: [lé as palavras escritas na lousa]...adult.....individual.....female...../ A: o que é female?
P: fêmea.....fêmea.....((...))
A: aonde é que tá?
A: professora.....e ((...))?
P: female is the opposite of male.....ok?.....I'm an example of female/ A7: professora.o que que é ((...))/? P: Filipe is an example of male...tá?.....fêmea ou mulher.....e homem.....dependendo do contexto.....ok? [continua lendo as palavras da lousa].....mestrua /AA: (risos)/ P: similar...mental.....mental.....((...))...external.....adolescence.....period.....difference.....puberty...../ AA: sex!/ P: sex.....conditions...reproduction.....physical.....characteristics...group...organs..((...))
A7: professora...e ((...))?
P: mature?
A7: é!
P: mature.....maturam.....amadurecem.....very good!.....right?
A21: A dona esqueceu de uma..

P: tem muito mais aqui ...não tem?

AA: é!

P: mais palavras

A: tem!

P: então...o que é que a gente vai fazer/A: ((...))

P: now...you're going to read the first paragraph...vão ler o primeiro parágrafo.....tá?.....e as palavras que vocês não souberem...the words that you don't know...as palavras que vocês não souberem de jeito nenhum...nem pelo contexto.....you're going to ask me....."teacher...what's the meaning of...".....olha...qual o significado...what's the meaning of.....e vão perguntar a palavra pra mim

A4: posso traduzir no caderno professora?

P: no.....não é pra traduzirnão é exercício de tradução.....é de entendimento.....quem tiver a pergunta.....raise your hand.....and ask me [faz um gesto levantando a mão]

A4: teacher!

P: yes?

A4: what's the meaning of from?

P: from?.....from is a preposition.....ok?.....ó... [se dirige à lousa]olha.....pay attention class..... the meaning of from.....from means "de" "do".....tá?significa "ã" preposição "de".....então...como fica aqui.....olha.....adolescence is the period of life.....from...the beginning of puberty ...do começo da puberdade.....to the attainment.....of adulthood.....até o attainment...é o alcance.....é.....o.....como eu traduzo isso?...how can I translate? alcance? [dirige-se à pesquisadora que estava presente na aula]

L: alcance [L. é uma das pesquisadoras que frequentavam as aulas]

P: o alcance da fase adulta.....ok?...more questions?

A7: teacher.....what's the.....what's the meaning of...é.....begins..begins

P: begins.....ok?

A7: é

P: begin is a verb.....é o verbo começar.....tá?...to start.....começar.....então fica.....for girls.....for girls..adolescence begins about age twelve..and ends...about age twenty-one

A: teacher!

A7: e but?

P: but/ A: but/ P: but.....mas.....mas

A3: ô professora!

P: yes

A3: what's the meaning of.....(range)?

P: range..... / A7: professora.....cê sabe falar tudo em português do (livro)?

P: yes.....but we're studying English

A: teacher.....depois cê fala / P: range...means...é.....in this case.....age range.....ó.....age range.....significa... a variedade de idade.....a variação da idade

A6: minha tia comprou um tênis no ((...)) aqueles (cobra)...((...)) é tudo inglês dona

P: yes.....another one?

A: what's the meaning of / P: just a moment [interrompe o aluno]

A: ((...))

P: the first one?.....three.....where's it?

A: bicudo!.....bicudo! [há um aluno na sala cujo sobrenome é "Bicudo"]

P: there are.../ AA: ((...)) [alunos começam a falar todos ao mesmo tempo]

P: differences between girls and boys.....yes?

AA: ((...))

A3: what's the meaning of (that)?

P: that?

A5: t...h...a...t [o aluno soletra em português]

P: [escreve "that" na lousa]class...pay attention.....that...pode ser "aquele"....."aquela".....ou ..."que"...tá?

A: ((...))

A3: puberty is/ A: professoral

A7: teacher!

A: ((...))

P: what's the meaning of...?

A7: no!.....((...))

P: [dirigindo-se a A7]it's difficult.....ó...for the male.....it is more difficult to fix / A: dificuldade!

P: fix...é / AA: ((...)) [alunos falam todos ao mesmo tempo]

P: a specific time... um tempo exato

A22: teacher!

P: yes?

A22: what's the meaning of ((...))?

P: reach?.....where's this?.....where's this? [procura no texto].....((...)).....puberty?.....puberdade.....ok?

A3: teacher.....what's the meaning of very?

P: very?.....muito...muita.....very.....yes?

A7: teacher.....what's the meaning of "suchi"?

[professora se dirige ao aluno mas outro se antepõe]

A: ((...))

P: beginning.....começo.....such.....onde tá isso daí?.....Arthur.....where's it?

A7: quarta linha.....não não.....na sétima linha do segundo parágrafo

A: debaixo pra cima/ A: na quinta linha debaixo pra cima

P: such conditions.....such conditions.....tais condições.....André.....ask me.....ask me...ask me (question).....what's the problem?

A3: what's the meaning of ((...))?

A4: what's the meaning of ((...))?

P: that?.....it means "aquele"..."aquela"..ou ..."que".....uma coisa gente.....as palavras.....elas têm sentido no contexto.....tá bom?.....as...as palavras...elas têm sentido que elas têm dentro do texto.....então vamos ler o primeiro parágrafo...tá?

A22: teacher!

P: yes?

A22: é.....but.....b...u...t [soletra em português]

P: but.....mas.....mas...ok?

A3: what's the meaning of / P: olha então gente.....vamo ver se vocês entendem.....the first paragraph.....did you understand?.....the first paragraph.....yes or no?

A: ((...))...hein..professora?

P: what?

A: ((...))

P: in English...tá?

AA: ((...))

P: occasional shaving....é o barbear ocasional....de vez em quando [faz mímica]

[Algumas mulheres aparecem na sala e pedem para dar uma olhada, não chegam a entrar]

AA: ((...))

A: que que é?

A6: ((...)) na classe pa vê se tem cadeira tem carteira pro ano que vem na escola padrão

A: ah!

P: ok.....to finish class.....the first-paragraph.....no problem?

AA: no!

P: did you understand?.....deu pra entender o primeiro parágrafo?.....será?

AA: (afirmam com a cabeça)

P: so so?

AA: so so

P: se eu ler pra vocês...ajuda?

AA: yes!/AA: ajuda!

P: olha.....adolescence is the period of life from the beginning of puberty to the attainment of adulthood.....is a period of life.....um período da vida.....ok?.....there are many.....individual differences...ok?.....for girls....pras meninas.....o que que acontece?.....for girls...the adolescence...begins...at about age twelve and ends about age twenty-one.....do you understand?

AA: yes!

P: ok?.....for girls.....for boys.....the age range is from about thirteen to about twenty-one.....ok?.....and puberty?.....what is puberty...class?.....puberdade.....puberdade is that period of life.....during which...the reproductive organs...os órgãos reprodutivos.....and secondary sex characteristics mature.....tá?.. quais são as sex characteristics.....as características sexuais.....physical characteristics.....vamo falá disso um pouquinho?

A21: ah...não!

A24: ah.....já escrevi no trabalho dona!

AA: ((...))

P: let's talk about

AA: ((...))

A33: tá passando mal de novo.....prá variar! [dirige-se a uma outra aluna]

AA: ((...))

A: ai nervosa!

AA: ((...))

P: pay attention now everybody.....let's think about the boys...ok?.....think about the boys.....only the boys.....physical characteristics.....physical changes...

A: changes

A: ((...))

A: como é que fala baba...babaca...em inglês?

P: que?

A: cara de babaca...como é que fala?

P: estúpido?...silly

A: sh?

P: silly

A: silly

AA: silly/ AA: silly!

AA: (risos)

P: we're going to have a test.....a gente vai ter uma avaliação.....daqui duas aulas.....e vai (caí isso).....então.....the boys...what happens to the boys?

AA: ((...))

P: se for pra ficar conversando...vai pro pátio!

AA: ((...))

P: ó.....the boys.....what happenspay attention.....to the voice of the boys...

A: engrossa!

P: in the adolescence period...what happens?

A: ((...))

P: what happens?...o que acontece?

A2: em português ou inglês?

P: in portuguese...no problem

AA: ((...))

A: the voice.../ AA: ((...))

P: não dá pra dar aula assim!...não consigo.....não consigo!.....((...))

AA: (silêncio)

A3: ei dona....((...))

P: eu quero a participação de vocês um de cada vez!

A: cresce pelo debaixo do braço

A: cresce ((...))

AA: ((...))

A30: posso marcá dona? [a aluna queria marcar os alunos que estavam conversando, estratégia usada pelos professores das outras disciplinas]

AA: ((...))

A12: tô marcando!

AA: ((...))

A12: tô marcando!

P: ok?...pay attention...class

AA: ((...))

A4: a voz engrossa!

A: professora!

P: o que?.....fica quieto!.....be quiet!.....shut up!.....all right?
[chama atenção de um aluno que conversava muito]

A: shut up

AA: (silêncio)

P: what happens to the boys?.....first.....the deepening [começa a escrever na lousa]the deepening of the voice.....the deepening of the voice.....everybody.....come on...write down...ok?...write down on your note books...the first one ((...))

AA: ((...))

P: engrossar

AA: ((...))

P: the deepening of the voice...ô ô ô ô ô [faz som de voz grossa]
 ...cresce pelo ...não cresce pelo no corpo?

AA: cresce

A3: cresce!

AA: ((...))

A12: tô marcando!

P: olha...((...))up there...crescimento de
 pelos...all right?...growth of hair... [escreve na lousa]...what else?

A: começa a tomar vergonha na cara!

P: não...physical...physical changes

A9: cresce a barba!

P: cresce...the growth... [escreve na lousa]

AA: ((...))

P: ((...))

A3: professora!...((...))

P: deepening of the voice...o engrossar da voz / AA: ((...))

A9: cresce o pé!

P: the growth of the beard...ok?...beard / A9: cresce o pé!

P: que é barba...and moustache...moustache/ A: bigode! / P:
 bigode..ok?

A6: mostarda!

P: moustache!

AA: (risos)

A4: ((...)) professora...como (todos)...todo período da vida a pessoa cresce!

P: yes...crescimento/ A7: ((...)) na cama! / AA: ((...))

A24: ô (o menino) falando besteira!

P: [escreve na lousa enquanto fala] the growth of the body...right?...ok...class?...for
 the boys...Rafael ..pay attention...physical changes.../ AA: ((...))

P: eu quero todo mundo quieto!...tá?...for boys...the deepening
 of the voice...ok?...voice...aaaaahhhh...the deepening ...é o engrossar
 da voz

A4: voice também é parecido com voz!

P: the growth of hair...crescimento de pelo...hair pode ser cabelo ou
 pelo...ok?...the growth of beard...ok Filipe?...the growth of
 beard...crescimento do quê?...beard and moustache...bigode

A: moustache é bigode?

P: yes...and the growth of the body...crescimento do corpo...né?

A9: engorda!

P: é...o crescimento do corpo...né?

AA: ((...))

P: copiaram?...did you copy?

AA: no!

A: yes!

A: no!

AA: no!

AA: yes!

AA: ((...))
P: and the girls.....what happens to the girls class?.....((...))...everybody...boys... come on!...pay attention!
AA: (silêncio)
P: que que isso?
AA: girl!
AA: (risos)
P: cresce os seios...né?
A: (grita)
AA: (risos)
A: cresce a ((...))
A: cresce o pelo
A: cresce a / P: é sério tá gente?
A: é menina... / AA: ((...))
P: girl / A3: professora / P: yes...pay attention class!
A: ((...))
AA: ((...))
P: pay attention here class...the girls...the growth of the breasts...ok?...breast.seio.seios...breasts...what else?...cresce barba e bigode na mulher ou não?
AA: não!
A: certas mulheres ((...))
A: pelos
A: professora
AA: ((...))
A: aquela mulher barbada!
AA: ((...))
A3: mas tem mulher que ((...)) barba sim...é verdade!
P: mas...não como o homem...né?
A3: como o homem...não...como o homem ((...))
AA: ((...))
P: deve ser algum distúrbio hormonal.../ AA: ((...))
P: estamos falando de mulher normal...what else class?
A: ((...))
P: isso!
AA: ((...))
P: chega!
AA: ((...))
P: chega...please!.....(chiii)...what else class?.....menstruation...for girls... [escreve "mestruation" na lousa]...is a change ...uma mudança no corpo...né André?.....que que cê tá fazendo aí André?...come on...sit down...ok?...the growth of hair...crescimento de pelos...a mesma coisa que nos meninos /AA: (risos)/ P:né?...and the growth of the breasts...e crescimento do corpo em geral...the growth of the body
A4: a voz afina mais ou engrossa professora?
P: no / A: afinal / P: não é uma mudança tão vizível...tá?...the growth of...the body... [escreve na lousa]
P: Kátia/ AA: ((...))

A30: ô dona.....o André falou que podia fazer em português.....ah...eu não vou fazer outro não!

A33: não é em português?

A30: cê falou que podia fazer em português...também dona

P: não bem.....pra entregar pra mim in English.....tá? em inglês

A33: ah ...eu posso fazer esse trabalho de par dona?....eu ganho pelo menos um pontinho?

P: I don't know

A33: eu faço dona!

AA: ((...))

P: did you see here class?...the picture?...Arthur.....pay attention...did you see here class?.... [mostra o texto para a classe]the picture...we have two adolescents....a boy....and a girl....ok?...the boy starts using the razor...to shave the beard / A: barbeador! / P: yes!....razor....aparelho de barbear....right?...and the girl? /A: batom! / P: the girls like to / AA: batom! / P: like the lipstick

AA: ((...))

P: lipstick...batom...right?...what else?...que que vocês tão vendo a menina usar aqui?...she's wearing / AA: sutiã!

AA: sutiã!

AA: (risos)

P: sutiã in English é bra.../ AA: (risos)

A: ela pôs o sutiã errado! [aluno se refere à figura do texto] ...tá por fora!

P: tá por dentro.....right?...the boys...the boys.ok?...have to shave...all right?...so they use the razor/ A: meu irmão usa!

AA: ((...))

P: did you understand the text class?...no problem?

AA: no!

P: boys...come on....did you understand the text? yes or no?

A9: tão falando mal de mim aqui! / A: é ele aqui ó!

A: pára com isso!

A9: tão falando que eu tô de sutiã!

AA: ((...))/ P: ((...)).....you are going to do an exercise now/ A33: deixa eu entregá?

P: no.....thank you

[fim da fita - lado A]

[começo da fita - lado B]

A33: vou ficar de recuperação dona

P: depois a gente conversa sobre isso

AA: (risos)

[professora começa a apagar a lousa]

A30: aí não dona!

[professora apaga tudo]

A30: ai caramba!

AA: ((...))

A7: professora!

A: professora!

A: teacher!

P: before ((...)) please.....antes de fazer.....vamos terminar de ((...))

A24: eu não recebi! eu não recebi!

A: nem eu! / A30: nem eu dona!

[as alunas estavam se referindo à folha de exercícios - ver apêndice VIII]

A24: essa fileira não recebeu!

P: I'm sorry

A: ((...))/A: não!

AA: ((...))

A7: professora!

A33: que que isso dona?

A: psychological changes

AA: ((...))

A7: que que é changes?

P: what's the meaning of changes?.....yes?.....what's the meaning?...mudanças

AA: ((...))

P: ((...)) mudanças

A: ((...))

AA: ((...))

A3: ô professora.....o Carlos não tem ((...)).cê tem ((...))?

P: do you have?

A4: professora.....mudanças psicológicas?...((...))

P: yes!

A12: tô marcando!

P: you may.....you may.....speak in portuguese ...ok?.....if you want.....que acontece...com a cabeça de vocês quando vocês entram na adolescência.....what happens to you?

A4: começa a criar vergonha na cara!

A7: professora!.....((...))

A: começa a pensar na juventude.....((...))

AA: ((...))

P: espera um minutinho.....que é Seiji?

A: pensa ((...)).....pensa mais nos outros!

P: pensa nos outros e no futuro?.....yes?.....ceis concordam?...do you agree?

AA: no! / AA: no!

AA: yes!

AA: no!

AA: no!

A: no!

P: olha.....vão por assim.....olha...../ A4: é prá colocar num...na folha professora?

P: não.....vamo prestar atenção.....depois vocês copiam...tá?.....the teenagers [começa a escrever na lousa enquanto fala]

A: teenagers

A33: por que que cê tá escrevendo em cima dona? [a aluna se refere à parte de cima da lousa]

P: porque eu vou fazê um monte.....((...))..né?.....the teenagers...the adolescents..think more.....pensam mais..... about the future.....sobre o futuro.....what else?

AA: (silêncio)

P: vamos ver se vocês concordam com o que eu vou por aqui...ó.....o adolescente...fica pensando no menininho e na menininha?

AA: yes!/ A: no!

A: pode crê!

P: teenagers think about the opposite sex?

A: no!

P: yes or no?

AA: yes!

A: que tá escrito aí?

P: pensam...../A: yes!/ P: about the opposite sex

AA: no!

AA: yes!

P: yes

AA: (risos)

AA: ((...))

A: teacher!...teacher!

AA: ((...))

AA: yes!

P: chat up.....chat up...significa paquerar.....tá?.....the teenagers like to chat up?/ A: yes!

A: yes!

P: yes or no?

AA: yes!

A: chat up

P: the teenagers.....like.....do you understand this?.....yes?.....

gostam.....the teenagers.....like to chat up.....gostam de paquerar.....né?.....paquerar
.....paquerar [professora escreve na lousa enquanto fala]

A: ficar!

AA: ((...))

A: ficar!...ficar!

P: gostam de namorar?.....Kisses?.....yes?

AA: (risos)

P: so...teenagers.....like.....to date/ AA: ((...))

P: olha.....date.....significa namorar.....ou ficar com alguém

AA: ((...))

P: não.....mas significa ((...))

AA: ((...))

A6: é.....porque tem gente que vai em festinha e fica com a menina.....só uns dia e sai fora...né?.....((...)) é considerada como uma galinha

AA: êêêê!

A33: não tem nada a ver.....ai!.....não tem nada a ver!.....meu Deus!

P: ((...)) horário?.....what time is it?~

A33: [dirigindo-se a A6] porque você vai.....beijou a menina a menina é vagabunda?

AA: ((...))

P: depois do recreio a gente ((...))

A: vamo vê o que tem de lanche lá embaixo

2ª Aula: 15:30 às 16:20h

[Nesse dia, os alunos voltaram do recreio às 15:40. Esse atraso foi devido à inspetora, que demorou para abrir o portão que separava o pátio (do recreio) das salas de aula. (Esse portão era fechado durante o intervalo do lanche)]

AA: ((...))

P: Andrezinho!...sit down!

A: ai...Andrezinho!

AA: ((...))

[professora faz a leitura da folha de exercícios - ver apêndice VIII]

P: activity.....make a list of physical and psychological changes.....teenagers undergo during the period of adolescence.....pay attention.....male.....means boys.....female.....means girls.....ok?.....you're going to make a list of the physical changes and the psychological changes.....ok?.....now!...I want it now!.....number two.....what's adolescence?.....ok?..you have the other text.....you have this text [mostra texto - ver apêndice VII]...you are going to answer the question

A: que que é ((...))

P: female.....female...girl.....male.....boy

A24: [dirige-se a outra colega] ..do começo da puberdade até o ((...))

P: macho..fêmea.....male.....girl ((...)).....right?.....what's adolescence...number two.....number three..what's puberty.....ok?.....and number four class thisthis question.....what do the teenagers like to do?.....what do you like to do?

AA: (silêncio)

P: I like....I like to go to the cinema...I like...eu gosto.....what do the teenagers like to do?.....que que eles gostam de fazer?

A7: quem?

P: os adolescentes!

A4: ir ao cinema.....lanchonete

A33: curtir um som

A24: sorveteria/ A: ((...))

P: yes?

A4: ficar sozinho num lugar escurinho

P: sozinho? alone? /AA: ((...))

A: sozinho [tom brincalhão]

P: ok.....vamos por isso.....escrever.....isso no quadro/AA: ((...))

P: yes.....they like to go/ A3: í na discoteca dona! / P: to the cinema

A4: boate professora!

P: they like to goopa.....comi um negócio.....péra aí

A7: ô professora.....((...)) pode trazer((...))?

P: yes!

A: gostam de ((...))

A: tô marcando!

P: they like to go...../ AA: ((...))

P: vamos anotar aí?

A: o bico do ((...))

A: isso aí cai na prova?

P: yes

AA: ((...))

P: they like to go to the cinema...,they like to go to...the snack bar/A3: que que é esse quatro aí professora?

P: ...,they like to go to the club...,do you like to go to the club? ceis gostam de ir no clube?...,yes?

A: yes

P: they like to go/ A: discoteca!/ P: to the disco...or disotheque...
...disotheque or nigt club...tá?
.../ A: é prá copiar isso dona?

P: yes

A: ((...))

P: yes...,it may be

A: aqui...dona?

P: yes...,pode ser já direto...,não copiem no caderno...,depois vocês passam

AA: ((...))

P: what else...,they like...,/ A: banheiro

A: deixa eu ir no banheiro?

P: no...,the teenagers...,they like to chat up...,ok?...,gostam de paquerar...que mais gente!...,que ceis gostam de fazer?...,what do you like to do?...,do you like to study?...,yes or no?

A: i na sorveteria!

A: i no shopping!

P: do you like to study class?

A4: yes!

A: no

P: yes?

AA: no!

A24: ir no shopping!...na sorveteria!

P: gostam de estudar?

A: no/ P: do you like to study?

AA: no!

AA: no!/ A: yes!/ AA: no!

A: no!

P: aqui Bianca fica...,they like to go to...,the shopping center.../ A: Galeria! [é o nome de um Shopping Center de Campinas -SP]

A: ((...)) sorveteria!

A: enter?/A: enter?

P: center

A: ir na sorveteria

A: ir na casa do sorvete (risos)

AA: (risos)

A24: dona...,cê vai vim na festa? [a aluna se referia à festa do sorvete da escola]

A7: cê vai vim professora?

P: ((...)) to the party

A3: professora!...,professora!/A33: aqui não pode mais dona!

AA: ((...))

A3: professora!/ A: professora!/ A: teacher!

AA: ((...))
P: que festa?
AA: festa do sorvete!
AA: ((...))
A3: professora!
AA: ((...))
A3: professora!
P: I'm ((...))
A: ah?
P: I'm going to Araras this weekend
A: ah!
AA: ((...))
P: pay attention now...if I change this.....boys.....boys...and girls....what do the teenagers ...dislike to do?..., não gostam de fazer?...,dislike to do
A4: não gostam de escutar eucencia dos seus fathers!
P: really?.....olha...they.../ A2: não go...é aqui...não gosta de estudar
A2: não gosta de ficar parado.....não gosta ((...))
A4: não gosta de sermão.....professora...de seus pais
A: não gosta de estudar dona
P: ((...))
A: não gosta de ((...))
AA: ((...))
P: quarrel.....quarrel significa brigar
A3: não gosta de ir à escola dona
P: let's pay attention girl...please!/ A: gosta de enforçar aula/ P: they dislike to quarrel at home.....não gostam de brigar em casa...né?.....right?.../ AA: ((...))
P: what else?.....o que mais?
A4: brigar com a namorada o namorado
P: é?
A3: ficar de castigo
P: pode ser o quarrel...tá?...brigar no sentido de discutir...tá?...olha então...aqui você pode por...André.....quarrel ((...))
A3: professora.....((...)) de domingo pra ir na missa
P: you don't like.....you dislike
A: eu gosto!
A: pra ir na missa
A: acordar cedo ((...))
A: não gosto
A: eu não gosto de ir na missa dona!
A: Bianca!
AA: ((...))
P: olha.....they dislike to get up early...../ AA: ((...))
P: pay attention.....get up é levantar...de manhã...tá?...ou se levantar
A2: cê tá escrevendo em português Kátia [tom de reprovação] êêêê!
P: in English....ok girl?
AA: ((...))
A3: ((...))ficar de castigo!
A: tava na fousa!

A: ah

P: how can I say ficar de castigo.....do you know? [dirige-se a outra pesquisadora]

AA: ((...))

A: deixa eu copiar

P: punished?.....yes!..... [escreve na lousa].....

A24: [dirige-se a A30] tá certo isso?

A30: tá.....eu copieei da lousa!

[silêncio na sala]

P: ah.....eles não gostam de se punidos...castigados.....né....they dislike to be punished...../ A: ninguém gosta!

P: teenagers.....(nobody).....) get uplevantar-se.....early....cedo.....ok?.....quem gosta de levantar cedo?

A: ((...))

AA: ((...))

A: só que essa daí ((...))

AA: ((...))

A: dona...essa daí não é a cinco?

P: number five!

A: ah! [tom de reclamação]

A: ((...))

P: pay attention girl.....((...))

AA: ((...))

A22: tá marcando...viu?

A24: grande coisa!

A30: ô dona.....péra aí.....não apaga aí não

AA: ((...))

A: quem tá marcando?

A: bicudão

AA: ((...))

A: péra aí teacher!

P: ok...everybody.....let's do the exercises

A3: professora.....o que que é esse ((...))?

P: girl.....girlfriend.....namorada.....girlfriend.....boyfriend...namorado

A3: girlfriend

AA: ((...))

A3: tô escrevendo o exercício professoral

AA: ((...))

A24: ô dona.....que que é/ P: teacher ok?

A24: at ((...))/ P: at home.....em casa

A24: então.....aquele ali inteirinho.....que que tá escrito?

P: they... the teenagers dislike...não gostam...to quarrel...discuss...brigar

A3: que que é esse ((...))

P: eles não gostam de brigar em casa

A: ((...))

A: professora.....que que é esse (artigo)?

P: ((...))

AA: ((...))

A: professora.....que que é esse (artigo)?

AA: ((...))

P: early.....cedo

AA: ((...))

A2: lá tem cadeira?

AA: ((...))

A: (cadeira) jumina

AA: ((...))

A: ((...))

A: teve sim!

AA: ((...))

P: ready class?

AA: ((...))

P: isso daqui vai ficar homework... tá?.....finish at home.....tá?.....pra terminar em casa

A: ((...))

P: não.....não tem nada a ver com prova.....é...termina em casa.....homework.....é lição de casa

A3: pode escrevê na caderneta...ou não?

A: pode escrevê na caderneta?

P: ah?

A3: pode escrevê na caderneta?

P: não tá na hora ainda

AA: ((...))

P: ((...))

AA: ((...))

P: ready class?/ AA: ((...))

A: professora.....eu não entendi essa aqui/ AA: ((...))

P: pay attention to the activity now...ok?...I'll give you this papers....right?

A3: ó loco professora!

AA: ((...))

P: pega um e passa o resto [orienta alunos na distribuição das folhas de sulfite]

A: ((...))

AA: ((...))

P: deixa aqui em cima.....class.....no problems here?.....no problems?.. yes?

A: yes

P: não tem nenhum problema.....eles entenderam tudo?

A3: entendemos

AA: ((...))

A3: por que que que ((...))?

AA: ((...))

P: olha o que vocês vão por em cima gente:

AA: ((...))

A: ((...))

A: ((...))

A: que que é esse number aí dona?

AA: ((...))

fim da fita - lado B