

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**A CONSTRUÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA COM ADOLESCENTES**

EDCLEIA A. BASSO MACOWSKI

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Edcleia Basso
macowski

e aprovada pela Comissão Julgadora em
14, 12, 1993.

(M)

CAMPINAS

1993

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**A CONSTRUÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA COM ADOLESCENTES**

EDCLEIA A. BASSO MACOWSKI

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

CAMPINAS

1993

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Carlos P. de Almeida Filho

1990 2000 1992

CANDIDATA: Edcleia A. Basso Macowski

BANCA EXAMINADORA:

J. Almeida Filho

Montenegro

Albuquerque

AOS MEUS FILHOS

DOUGLAS E DIOGO, CUJA ADOLESCÊNCIA INSPIROU-ME O DESEJO DE ENTENDER TAMBÉM COMO PROFESSORA ESSE PERÍODO TÃO SIGNIFICATIVO;

VANESSA, QUE ENTRANDO NA ADOLESCÊNCIA ME FEZ REPENSAR CRITICAMENTE CADA PALAVRA ESCRITA NESTE TRABALHO;

ANDRÉ, PARA QUE EU POSSA ENTENDÊ-LO MELHOR QUANDO DA SUA ADOLESCÊNCIA.

AGRADECIMENTOS

Minha profunda e sincera gratidão ao Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho por todo incentivo e atenção dispensados à minha vida profissional que, aliados a sua valiosa orientação nessa última fase, foram os grandes responsáveis pela realização desse Curso de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras.

À Professora Doutora Marilda do Couto Cavalcanti pela amizade, estímulo e, sobretudo, por ter-me introduzido pelos caminhos da Microetnografia, fazendo-me ver seu valor e sua aplicabilidade às pesquisas de sala de aula voltadas ao processo.

Aos meus filhos Douglas Augusto, Diogo Heron, Vanessa Cristina e André Gustavo que, mesmo com horas inúmeras a eles roubadas, souberam sempre entender constituírem-se o principal motivo dessa minha busca incessante de saber.

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, sem os quais seria totalmente impossível a realização desse Mestrado, pela ajuda constante e desvelo para com os meus filhos.

Ao Edmundo, pela compreensão durante esses três anos.

À Hermínia P. de Camargo, amiga que o tempo já fez irmã, pelas incansáveis leituras e revisões desse trabalho.

A todos os amigos que tanto me incentivaram nesse percurso e em particular à Maria de Lourdes Tílio, pelo carinho e atenção.

À FECILCAM, pelo afastamento concedido para a realização do Curso de Mestrado.

Ao Departamento de Letras da FECILCAM, cuja união e disposição de seus membros possibilitou a conclusão desse curso.

Às duas últimas Direções do Colégio Estadual "Dom Bosco" EPSG de Campo Mourão e aos professores amigos, pela ajuda e incentivo.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que facilitou a realização desse curso.

À Secretaria da Educação do Estado do Paraná, pela licença de seis meses concedida para o término do curso.

Aos colégios e escolas que gentilmente permitiram a realização dessa pesquisa, que ela possa lhes trazer benefícios.

Aos sujeitos dessa pesquisa, cuja cooperação resultou nesse trabalho que, acredita-se, contribuirá para um maior iluminamento da área em estudo.

ÍNDICE

	Páginas
RESUMO	X
ABSTRACT	XI
CAPÍTULO I	
1.1. INTRODUÇÃO.....	1
1.2. O PROBLEMA	3
1.3. JUSTIFICATIVA.....	5
1.4. OBJETIVOS.....	5
1.5. HIPÓTESE DIRECIONADORA DA PESQUISA.....	6
1.6. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	8
CAPÍTULO II	
2.1. O CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA	11
2.2. ASPECTOS CARACTERIZADORES DA ADOLESCÊNCIA	13
2.3. O SIGNIFICADO DE GRUPO/TURMA PARA O ADOLESCENTE.....	16
2.4. PESQUISAS E ESTUDOS NA ÁREA DE SEGUNDA LÍNGUA E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COM ADOLESCENTES	18
2.4.1. FATOR BIOLÓGICO	19
2.4.2. FATOR COGNITIVO	24
2.4.3. FATOR AFETIVO	29
2.5. KRASHEN E VYGOTSKY EM INTERAÇÃO DIALÓGICA.....	32
2.5.1. EXPLICITANDO CONCEITOS	33
2.5.2. AS PRINCIPAIS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	37
2.5.3. ASPECTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY.....	42
2.5.4. A TEORIA DE AQUISIÇÃO DE KRASHEN.....	44
2.5.5. TENTATIVA DE INTERAÇÃO DIALÓGICA ENTRE AS TEORIAS....	50
2.5.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS TEORIAS APRESENTADAS.....	53
CAPÍTULO III	
3.1. TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	57
3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A PESQUISA.....	75
3.2.1. COLETA DE DADOS DO CORPUS PRINCIPAL	75
3.2.2. COLETA DE DADOS DO CORPUS SECUNDÁRIO.....	76

3.2.3.	CONTEXTO DE PESQUISA DO CORPUS PRINCIPAL.....	77
3.2.4.	CONTEXTO DE PESQUISA DO CORPUS SECUNDÁRIO.....	77
3.2.5.	SUJEITOS DE PESQUISA DOS CORPUS PRINCIPAL.....	79
3.2.6.	SUJEITOS DE PESQUISA DO CORPUS SECUNDÁRIO.....	80
3.2.7.	TRANSCRIÇÕES.....	81

CAPÍTULO IV

4.1.	INCONGRUÊNCIA CULTURAL NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-ADOLESCENTE.....	83
4.1.1.	OS ADOLESCENTES E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	86
4.2.	INCONGRUÊNCIA AFETIVA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-ADOLESCENTE.....	108
4.2.1.	O DISTANCIAMENTO AFETIVO.....	109
4.2.2.	O ENVOLVIMENTO DOS ADOLESCENTES COM AS AULAS DE LE..	119
4.2.3.	A RESISTÊNCIA ÀS INTERAÇÕES EM LE COM ADOLESCENTES....	137
4.3.	CONCLUSÃO.....	144

BIBLIOGRAFIA	152
--------------------	-----

ANEXO - TRANSCRIÇÕES ADAPTADAS PARA ANÁLISE MICROETNOGRÁFICA	
AULA L6	166
AULA E1.....	184

APÊNDICES .

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	
ENTREVISTA COM OS ALUNOS (ENTR - 1).....	204
ENTREVISTA COM A PROFESSORA (ENTR - 2).....	208
QUESTIONÁRIOS	
QUESTIONÁRIO 1 (Q1).....	212
QUESTIONÁRIO 2 (Q2)	215
ROTEIRIZAÇÃO DAS FITAS EM VÍDEO.....	218
AULA I1	219
AULA I2.....	220
AULA L1	221
AULA L6	222
AULA E1.....	222
AULA E2.....	224
AULA E3 e E4.....	226
AULA E5.....	227
AULA E6.....	228

DIÁRIO.....	229
TEXTOS ORIGINAIS TRADUZIDOS PELA AUTORA.....	243

ÍNDICE DAS FIGURAS E DOS GRÁFICOS

FIGURA 1	34
FIGURA 2	35
FIGURA 3	36
FIGURA 4	51
FIGURA 5	66 a
FIGURA 6	66 b
FIGURA 7	66 b
GRÁFICOS (CENAS - TAAM)	124

SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES ADAPTADAS PARA ANÁLISE MICROETNOGRÁFICA

----	VOZES SIMULTÂNEAS INCOMPREENSÍVEIS DOS ALUNOS COM A PROFESSORA SEGURANDO O TURNO
//	CORTE NA GRAVAÇÃO
.	PAUSA (,;)
...	PAUSA MAIOR
?	PERGUNTAS OU ENTONAÇÃO ASCENDENTE
:	ALONGAMENTO DA VOGAL
ATÉ	ÊNFASE NA SÍLABA
N:	ALUNO NÃO IDENTIFICADO
M:	ALUNA NÃO IDENTIFICADA
()	COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA
MAISCA	INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
/--/	PAUSA PREENCHIDA COM CONVERSAS PARALELAS, INCOMPREENSÍVEIS
Maiusc	QUANDO HÁ UM SÓFALANTE PRIMÁRIO
//	INTERRUPÇÃO POR PERGUNTAS DO ALUNO
[]	FALA SIMULTÂNEA NO ASSUNTO
(())	DÚVIDA SOBRE O QUE FOI DITO
{negrito}	SIMULTÂNEAS COMPREENSÍVEIS FORA DO ASSUNTO
(incomp)	INCOMPREENSÍVEL
(PE)	PRONÚNCIA ERRADA
SUBLINH	PERDEM-SE NA SEQÜÊNCIA
DESTAQUE	BRINCADEIRAS IRÔNICAS, PORÉM NO ASSUNTO
<i>ITÁLICO</i>	IRONIA
NEGRITO	PARTICIPAÇÕES GERADAS PELO INSTRUMENTO DE PESQUISA
# #	DIGRESSÕES OU FUGAS DO ASSUNTO PROPOSITADAMENTE
** **	INTRODUÇÃO DE ASSUNTO NOVO PELOS ALUNOS
MAIÚSC	ELES PRÓPRIOS REPROVAM ALGUMA COISA

SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

.	PAUSA (,;)
...	PAUSA (.)
?	PERGUNTAS OU ENTONAÇÃO ASCENDENTE
:	ALONGAMENTO DA VOGAL
ATÉ	ÊNFASE NA SÍLABA
N:	ALUNO NÃO IDENTIFICADO
M:	ALUNA NÃO IDENTIFICADA
()	COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA
[]	FALA SIMULTÂNEA NO ASSUNTO
(())	DÚVIDA SOBRE O QUE FOI DITO
(INCOMP)	INCOMPREENSÍVEL

LEGENDA PARA AS CENAS

	Quadro de giz
	Professora segura o o livro didático.
	Professora em interação com os alunos
	O aluno acompanha a leitura pelo livro didático.
	O aluno lê o texto.
	O aluno encontra-se alheio às atividades propostas.
	Aluno lendo ou escrevendo paralelamente à atividade.
	O aluno senta-se em posição paralela ao quadro de giz.
	Interação face a face.
	O aluno olha para a professora ou para outra pessoa (câmera).
1375	Metragem da fita de vídeo.
	Deslocamento do aluno.
	Deslocamento da professora.
	Deslocamento de papéis.
	Movimento de J com o lápis em B.
	Atenção voltada para alguém não presente na cena.
	Aluno debruçado na carteira, ou apoiando a cabeça com a mão, lendo monotonamente

RESUMO

O propósito desta pesquisa é examinar a construção do processo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes, principalmente os de oitavas séries, focalizando de modo especial o aspecto do seu envolvimento com as aulas.

Partiu-se da hipótese direcionadora que este processo apresenta-se com características muito peculiares influenciadas por aspectos sociais, cognitivos, biológicos e afetivos que podem trazer novas interpretações para o que se experiência com adolescentes aprendendo uma língua estrangeira.

Os dados foram coletados usando instrumentos etnográficos e foram analisados à luz de estudos e resultados de pesquisas provindos da Psicologia, da Lingüística Aplicada e da Etnografia.

O envolvimento dos adolescentes, conseguido pelo congelamento da imagem das fitas em vídeo, foi graficamente representado e inserido em uma detalhada transcrição, elaborada especialmente para a análise microetnográfica.

Os dados revelam a presença de duas importantes incongruências na relação professor/aluno-adolescente, as quais não se acham devidamente preparados para entender, explicando-se assim, o motivo de professor e alunos usarem estratégias afetivas para conduzirem o processo de ensino-aprendizagem adiante.

Acredita-se que este trabalho possa ajudar os professores a melhor compreenderem os padrões interacionais de seus alunos-adolescentes e, através de uma alta configuração afetiva melhor aproveitar sua nova capacidade cognitiva.

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the construction process of foreign language learning and teaching with adolescents, particularly regarding their involvement in the observed 8th grade classes.

It is proposed that psysical, cognitive and affective changes occurring during adolescence can modify the way teachers and students interact.

The data were colected using ethnographic instruments and they were analysed under the light of Psychology, Applied Linguistics and Ethnography studies and researches.

The adolescents' involvement was videotaped and the scenes were graphically represented and then inserted into a detailed and elaborated transcription especially made for the microetnographic anlysis.

The data reveal two important incongruencies to explain what was observed and for which teachers and studentes were (are) not duly prepared. For this reason, both of them make use of affective strategies to carry on the foreign language teaching-learning process.

It is believed that this research effort can help teachers have a better understanding of their adolescent students' interactional patterns, and ways to explore their cognitive changes supported by an affective configuration that enhances the whole process.

CAPÍTULO I

Eles não querem nada com nada...

1.1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional público brasileiro apresenta traços eloqüentes de falência e descrédito por não ter merecido ainda a atenção política prioritária de que carece. Debatendo-se entre inúmeras funções como atendimento médico, dentário, psicológico e outras, justificáveis diante da situação econômica do país, a escola atualmente não consegue atender sequer às necessidades básicas formais do alunado. Faltam-lhe recursos técnicos, materiais, pedagógicos e, sobretudo, humanos, isto é, professores e profissionais do ensino com o necessário preparo teórico-prático para enfrentar a difícil batalha da educação formal, já que são poucos os que ainda cultivam a vontade de se qualificar, de investir em seu aperfeiçoamento (VEJA, 13 out. 93). Resulta, portanto, que a educação básica da grande maioria do alunado brasileiro fica em mãos de profissionais com formação nem sempre adequada.

Transpondo essa situação para a área do ensino de línguas estrangeiras (LE), a situação parece agravar-se ainda mais, já que a possibilidade de um contato interativo dos alunos com a língua-alvo no Brasil restringe-se, com raras exceções, àquele feito na sala de aula e, nesse contexto, o professor de LE é tido como a pessoa que tem um maior conhecimento da língua e da cultura a serem ensinados, pressupondo-se, portanto, que tenha uma certa competência lingüístico-comunicativa desse idioma. Essa pressuposição, porém, normalmente não se concretiza na prática. Essa lacuna na formação do professor de línguas torna-se evidenciável em várias pesquisas (Tílio, 1979, Macowski, 1989, Consolo, 1990, Almeida Filho et alii, 1991) que têm demonstrado que a língua-alvo é pouco usada nas aulas de LE e que as competências acima citadas dos professores são quase sempre menores do que as esperadas.

Alguns acontecimentos favorecem essa situação:

- após a implantação da Lei 5692/71, houve uma quase que exclusividade do ensino da língua inglesa nas escolas de 1. e de 2. graus, o que parece ter trazido uma certa acomodação aos professores dessa disciplina que, na falta de um quadro profissional estimulante à formação contínua e de certa concorrência com professores de outros idiomas, não sentiram e ainda não sentem necessidade de buscar melhoria na qualidade do ensino dessa disciplina.

- surgem inúmeras Faculdades de Letras Anglo-Portuguesas por todo o país que, devido ao grande número de alunos por sala, passam a viabilizar precariamente o ensino de LE por métodos orientados por uma abordagem gramaticalista, ou seja, com o foco na forma.

Assim, provindos dessas Faculdades, munidos quando tanto de conhecimento sobre o sistema formal da língua-alvo, os professores tentam "repassar" apenas esse conhecimento aos seus alunos e, mesmo sabendo não ser este o ensino desejado por eles, não o modificam por lhes faltar competência de uso na língua-alvo. Os alunos, por sua vez, demonstram querer saber usar o idioma e não só saber sua gramática de forma solta, desaplicada, limitada quando muito aos confins da frase.

*Eu acho que deveríamos aprender falar, cantar em inglês, mas não, sempre gramática, sempre explicação de verbos e verbos...
(Araruna - PR - 7ª série - curso diurno)
(Macowski, 1989:75)*

Essa disparidade entre os objetivos e metodologia utilizados pelos professores e os anseios dos alunos demonstra claramente que há uma grande diferença entre o que os alunos desejam e o que eles estão efetivamente recebendo (Schon, 1987).

Paralela e possivelmente por esse desencontro flagrante, observa-se uma desvalorização da disciplina que tem sofrido reduções constantes em sua carga horária semanal e em muitos Estados passando a ser considerada como mera "atividade" e ainda limitada somente a algumas séries. Esse quadro parece levar os professores e os alunos à conclusão de que a proficiência oral é requisito básico e único capaz de fazer com que todos os problemas com o ensino-aprendizagem de LE desapareçam, o que leva os professores a solicitarem constantemente junto à Secretaria de Educação cursos de fonética, de "conversação", de capacitação oral, numa crença quase que utópica de que

cursos esporádicos de extensão possam sanar essa deficiência na sua formação profissional.

Observa-se nas pesquisas anteriormente citadas que pouca ou nenhuma importância é dada à formação teórica específica e tão necessária para compor o perfil daquele que deveria ser verdadeiramente ser o professor ideal de LE (Chagas, 1969), encontrando-se, nesse espaço, o problema para o qual se volta essa dissertação por se acreditar ser de fundamental importância e concorrer para uma maior eficiência do ensino-aprendizagem de uma LE.

1.2. O PROBLEMA

Conforme o exposto acima, se a consciência quanto à disparidade entre a metodologia utilizada e os desejos dos alunos e quanto à falta de um nível mínimo necessário de competência na língua-alvo aflora facilmente em pesquisas e levantamentos junto aos professores, o mesmo não acontece com outra lacuna muito importante, também de formação profissional, que fica obscurecida: a da necessidade e do interesse em se entender teoricamente e através de resultados de pesquisas de natureza aplicada e qualitativa o processo de ensino-aprendizagem de LE e de como esse processo ocorre diferentemente influenciado por fatores sejam esses de ordem biológica, cognitiva, afetiva ou sócio-cultural que se manifestam de forma visível nas diversas etapas da vida do ser humano.

Dessa falta de preocupação resulta que normalmente se ensina o aluno-adulto da mesma maneira como se ensina o aluno-adolescente, sem que sejam consideradas diferenças, numa suposição infundada de que todos os alunos sejam cronológica e psicologicamente iguais, utilizando-se inclusive dos mesmos livros didáticos majoritariamente alinhados por uma abordagem gramatical (Tílio, 1989). Essa atitude acarreta muitas dificuldades para o professor de LE, porque freqüentemente esse se depara em sala de aula com problemas que são específicos de determinada faixa etária e aos quais não está devidamente preparado para entender, resultando daí o desânimo, a

falta de condições psicológicas para enfrentar determinadas turmas, principalmente as de adolescentes.

Nessa conjuntura, em uma tentativa de controle disciplinar da turma e para uma autopreservação, o professor de LE, por lhe faltarem subsídios teóricos que o ajudem a compreender, tolerar e tentar encontrar caminhos mais adequados à situação e, sem dizer da já discutida falta de competência comunicativa, refugia-se ou protege-se contra os adolescentes no **saber** e no **poder**, transformando suas aulas em tediosas explicações gramaticais, posteriormente cobradas em provas. Essa situação leva o professor e os alunos a um sentimento de frustração.

Essa é a cena do cotidiano da grande maioria das salas de aula de LE de escolas de 1ª e de 2ª graus e, diante de tal constatação, parece ficar delineado que não é somente a falta de competência comunicativa na língua-alvo que tem trazido muitas dificuldades à maioria dos professores de LE para conduzir suas aulas satisfatoriamente, mas também a falta de formação e informação adequadas para lidar com LE diferenciadamente de acordo com a faixa etária de seus alunos.

Infelizmente, essa lacuna não se restringe somente à formação do professor, mas estende-se também às pesquisas e estudos na área. Revendo a literatura específica sobre a aquisição de línguas, nota-se que duas são as grandes preocupações dos pesquisadores relativas a essa aquisição. A primeira concentra-se na aquisição ocorrida na infância, e neste caso o maior número de pesquisas volta-se à aquisição de língua materna. A segunda trata da aquisição de segunda língua, porém acontecida na idade adulta, ficando o período da adolescência praticamente sem ser explorado (ver a resenha bibliográfica apresentada no Capítulo II). Essa área mostra-se ainda mais carente em se tratando de pesquisas que retratem a realidade do ensino-aprendizagem de LE no contexto regular de ensino do Brasil e em especial as que tenham o objetivo de estudar o ambiente social no qual esse processo acontece, bem como as características específicas de cada faixa etária, já que parecem concorrer e influenciar a construção do conhecimento em LE.

1.3. JUSTIFICATIVA

Visando tentar contribuir para minimizar esta lacuna de pesquisas, propõe-se nesta dissertação focalizar de modo particular o processo de construção do ensino-aprendizagem de LE com adolescentes e seus respectivos professores, buscando em salas de aula de LE, através de pesquisa microetnográfica, subsídios que levem a uma reflexão, a um iluminamento dos problemas ocorridos com alunos que se encontram nessa faixa etária.

A escolha, por focalizar alunos-adolescentes aprendendo LE, deve-se principalmente ao fato de que a maioria dos alunos de 1ª e 2ª graus dos cursos diurnos e grande parte dos alunos dos cursos noturnos encontrarem-se na adolescência, período esse extremamente importante e significativo, porém pouco compreendido por eles próprios e pelos que os cercam (família, escola, sociedade). Corroborou também para essa escolha a falta de pesquisas e estudos na área específica da construção do conhecimento de LE na adolescência, como anteriormente discutido.

1.4. OBJETIVOS

Objetiva-se com este projeto obter-se um quadro, colocando-lhe como moldura a imagem - as qualidades ou atributos constitutivos- do que seja o adolescente com suas peculiaridades, e como tela, a pintura que retrate o adolescente aprendendo LE, especificamente sob o aspecto de seu envolvimento e efeitos com as aulas, com os assuntos tratados, com a professora e com eles próprios.

Nesta dissertação o termo envolvimento está sendo tomado, baseando-se parcialmente em Santos (1993), como o comprometimento, empenho e identificação pessoal e do grupo relacionado a determinadas situações ocorridas durante o processo de ensino-aprendizagem de LE.

Busca-se analisar o ambiente social no qual o processo do ensino-aprendizagem de LE acontece, as influências a que esse processo está sujeito e que

parecem explicar o envolvimento ou o não envolvimento desses adolescentes, bem como as estratégias encontradas pelos sujeitos da pesquisa para levar esse processo adiante.

Para que os objetivos propostos sejam alcançados, serão considerados **a naturalização da linguagem na escola** (Fairclough, 1991, Cavaicanti, 1991) **a veiculação de preconceitos pela linguagem** (Van Dijk, 1987) **a estrutura de participação utilizada e a cultura invisível** (Erickson, & Mohatt, 1982, Erickson, 1982), **o tipo de interações verbais e paraverbais ocorridas durante as aulas de LE** (Cazden, 1990, Vygotsky, 1989b, Kleiman, 1991 e 1992, Bortoni, 1991, Cicurel et alii, 1990).

Deve-se ressaltar que o objetivo geral dessa dissertação é contribuir para a formação específica do professor de LE na perspectiva da Lingüística Aplicada. Porém, embora consciente de o caráter dialógico de que se reveste o processo de ensinar/aprender uma língua em escolas de ensino regular envolver sobretudo professor e alunos, ambos com rico potencial de pesquisa a ser explorado, devido à necessidade de se limitar o escopo da pesquisa, o foco principal deste trabalho foi colocado no aluno-adolescente, ficando um estudo mais aprofundado do papel do professor na construção do ensino-aprendizagem com adolescentes para estudos posteriores.

1.5. HIPÓTESE DIRECIONADORA DA PESQUISA

Circunscrito o tópico de investigação, coloca-se a hipótese direcionadora da pesquisa: o processo de ensino-aprendizagem de LE com alunos na adolescência apresenta-se com características muito peculiares e influenciado por mudanças sociais, cognitivas, biológicas e afetivas pelas quais estão passando. Essas mudanças podem concorrer para explicar ou até mesmo determinar seu envolvimento com as aulas, trazendo diferentes nuances para a interpretação do ritual das aulas de LE.

De acordo com a concepção geral dos professores e dos profissionais da área, o rendimento escolar dos alunos adolescentes freqüentemente situa-se muito aquém das expectativas. Eles criam situações extremamente problemáticas em sala de aula tais como indisciplina, agressividade, falta de concentração e de interesse, fazendo com que

certas aulas, por melhores e mais bem preparadas que sejam, muitas vezes resultem em aparente fracasso.

Estas afirmações encontram respaldo em estudos realizados na Psicologia da Adolescência. Tiba (1986) e Kalina (1985) afirmam que juntamente com o nascimento, a puberdade e a adolescência constituem duas fases de intensa transformação, tanto física como psicológica. Assim sendo, fica claro que os adolescentes precisam de muita atenção, compreensão e atendimento adequados. Para Tiba (1986), La Taille (1990), Campos (1990), Cappanari (1990), Lagoa (1991) este período é freqüentemente marcado por fortes contradições internas e pela busca constante de auto-afirmação que se manifestam através de rebeldia e agressividade para com os adultos. O senso crítico torna-se extremamente aguçado fazendo com o que era normalmente aceito sem questionamentos parecer algo merecedor de debates fervorosos, numa tentativa de impor suas idéias. Por vezes, o extremo oposto acontece, caindo o adolescente em profunda apatia, ou apresentando uma grande indiferença, o que causa problemas de relacionamento na família e na escola, entre professor e alunos, e que poderão ter reflexos na aprendizagem.

Neste ponto, pode-se perguntar como são os adolescentes aprendendo especificamente LE, como se envolvem, se as características peculiares transparecem nas aulas de LE, e, em caso positivo, se são suficientemente fortes para efetuar mudanças no relacionamento entre professor e alunos, antepondo antepor barreiras entre eles, ou alterando o tipo de interação normalmente almejada pelo professor.

Todos estes questionamentos estão embutidos em uma pergunta global que norteou este trabalho e que direcionará pesquisas posteriores:

Como se apresenta a construção do processo ensino-aprendizagem de LE com adolescentes?

Espera-se que através dos dados obtidos em diferentes salas de aula de LE, com particular atenção nas de ensino regular, tomadas como contextos da pesquisa e portanto recortes autênticos da realidade desse ensino no Brasil, possa-se começar a responder essa pergunta e assim colocar à disposição dos professores um estudo que possa ajudá-los talvez os ajude a entender melhor o que se passa em suas aulas de LE com adolescentes.

1.6. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O **Capítulo I** retrata as maiores dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem de LE no Brasil, introduz o problema para o qual se volta essa dissertação, justifica-o, propõe os objetivos e coloca a hipótese direcionadora da pesquisa, oriunda da pergunta de pesquisa sob o aspecto estudado.

O **Capítulo II**, tendo em vista buscar especificamente estudos e pesquisas na área do ensino-aprendizagem entre adolescentes que possam começar a clarear as questões propostas, apresenta uma resenha bibliográfica contendo conceituação e aspectos caracterizadores da adolescência, resultados de pesquisas e estudos envolvendo adolescentes e a aquisição de LE, bem como explicita os construtos, as teorias e os modelos que sustentam esta dissertação.

No **Capítulo III**, apresenta-se a Trajetória da Pesquisa que descreve a metodologia utilizada e os motivos que levaram à sua escolha, discute a aplicabilidade da Microetnografia e os procedimentos usados neste tipo de pesquisa, apresenta a descrição dos contextos e dos sujeitos envolvidos. Registra também os fatos que aconteciam fora da sala de aula, normalmente não relatados em outros tipos de pesquisas, por acreditar-se poderem oferecer ao leitor subsídios importantes sobre o ambiente psicológico no qual se desenrolou a pesquisa, o que facilitará por certo uma melhor compreensão quando da análise dos dados. Neste capítulo colocam-se também os problemas enfrentados pela pesquisadora para a coleta dos registros junto aos adolescentes.

O **Capítulo IV** apresenta os dados e sua análise colocando os contextos e os sujeitos da pesquisa inter-relacionados na construção do ensino-aprendizagem de LE, sob a luz de teorias, construtos e modelos, procurando evidências comprobatórias e desconfirmatórias para as asserções oriundas da pergunta de pesquisa que levem a uma reflexão maior e mais cuidadosa sobre o que significa verdadeiramente ensinar e aprender uma outra língua na adolescência.

Neste capítulo ficam também as conclusões, as considerações finais alcançadas com a pesquisa, alguns encaminhamentos e também os aspectos não estudados que resultam em lacunas para pesquisas posteriores, deixadas como sugestões.

A TAAM (transcrição adaptada para análise microetnográfica) segue como Anexo; seguem-se a bibliografia consultada para esse trabalho, bem como os apêndices com os registros coletados durante a pesquisa.

CAPÍTULO II

É perguntar para um e o outro já faz gracinha... o outro não quer responder...

Para dar início ao capítulo que discute as pesquisas, estudos e teorias que iluminarão a análise de dados, propõe-se primeiramente que se faça a discussão do conceito de Adolescência que, assemelhando-se ao próprio adolescente, também é alvo de posições contraditórias e debates entre os autores. Passa-se a seguir aos aspectos que caracterizam o adolescente enquanto ser em desenvolvimento e ao significado que grupo/turma adquire nessa faixa etária.

As profundas mudanças que culminam na definição de sua identidade final e os problemas que advêm dessas mudanças tanto para o próprio adolescente quanto para os que o cercam, permitem que se veja o fator afetivo como o mais relevante e sobre o qual assentarão as teorias advindas da Lingüística Aplicada (LA), Psicologia, Sociologia e outras Ciências afins, que por sua vez darão suporte às asserções trabalhadas na análise dos dados. Para tanto, espera-se oferecer ao leitor suporte necessário nessas áreas do conhecimento para que possa melhor entender os adolescentes retratados nessa pesquisa.

Esse procedimento mostra-se pertinente, uma vez que o tema desta dissertação, que envolve adolescentes aprendendo LE, relaciona-se diretamente com a Psicologia e não ser essa normalmente a área de muitas leituras e de domínio específicos de quem trabalha com o ensino-aprendizagem de LE, quer sejam em sala de aula, professores (ver discussão apresentada no capítulo I), ou mesmo de muitos pesquisadores em LA, pois a visão multidisciplinar de LA que recorre quando necessário a outras Ciências, que não à Lingüística, para explicar um problema envolvendo o estudo da linguagem é relativamente nova (cf. Cavalcanti, 1986, Almeida Filho 1991).

2.1. O CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA

A adolescência e, sobretudo, como os adolescentes a experienciam dependem essencialmente da sociedade onde estão inseridos. Portanto, entender o adolescente implica entender o ser humano tanto ontogenética quanto filogeneticamente, já que este período apresenta características físicas e psíquicas comuns à espécie ao mesmo tempo em que apresenta outras, psicológicas e sociais, nitidamente ditadas pela história e pela cultura de um determinado grupo social. Assim, mesmo em sociedades, como as dos índios, por exemplo, nas quais o púbere passa à vida adulta sem crises ou problemas, há um momento em que o menino e a menina são levados a reformular seus conceitos a respeito de si mesmos e dos outros e a procurar se engajar na vida adulta.

Com esse pressuposto, apresenta-se agora a possibilidade de se colocar com Sherif & Sherif (apud Adolescência, 1991:38) a adolescência como sendo um período de transição entre a puberdade, marcada pelo início das transformações físicas, e o estado adulto do desenvolvimento, podendo este período variar dependendo de como varia o reconhecimento do que seja um adulto em determinada sociedade.

Para Piaget (1967), a adolescência é vista como período marcado por profundas mudanças cognitivas e afetivas que culminam quando o jovem torna-se capaz de se organizar, de estruturar sua personalidade e de ingressar definitivamente no trabalho. No Brasil, onde crianças começam a trabalhar muito cedo, esta posição como marcadora de final de adolescência perde um pouco do significado que tem em países de primeiro mundo.

Tiba (1986), psicólogo e estudioso dos adolescentes brasileiros, por sua vez coloca que o início da adolescência é nitidamente marcado pela puberdade, mas seu final depende muito do adolescente, do seu grau de maturidade física, psíquica e social.

Da discussão apresentada pode-se chegar a um conceito de adolescência como um fenômeno universal que sofre influência marcante da cultura específica da sociedade em que acontece. Cabe aqui lembrar que dentro de uma mesma sociedade pode haver diferentes formas de se passar por este período. Um adolescente do meio rural não terá obrigatoriamente os mesmos problemas que um adolescente do meio urbano, que por

sua vez terá problemas diversos dependendo de morar na periferia ou no centro, em cidade grande ou pequena e do seu nível sócio-econômico.

Com referência específica a esse último item antecipa-se que a maneira pela qual os adolescentes reagiram à presente pesquisa, aos instrumentos utilizados - câmera, gravadores e sobretudo à presença da pesquisadora em sala de aula foi totalmente diversa em contextos onde o nível econômico era médio/alto - colégio particular (CP1) e escola particular de Inglês (CS3) - e onde esse nível econômico era baixo - colégio público de periferia (CS1 e CS2). Estas diferenças serão tratadas especificamente no Capítulo III em que é analisado o tipo de pesquisa escolhido.

Existem vários critérios que podem ser tomados para se fazer um estudo sobre a Adolescência. De acordo com Piletti (1986) por exemplo, esses critérios seriam o CRONOLÓGICO, relacionado com a idade na qual os fenômenos biopsicossociais começam e terminam, o FÍSICO, no qual as transformações físicas são estudadas, o SOCIOLÓGICO, maneiras como a sociedade vê o adolescente e o PSICOLÓGICO, que vê a adolescência como reorganização da personalidade e das estruturas psicológicas.

É importante observar que essa categorização um tanto quanto genérica foi retirada da Psicologia na qual serve para outros propósitos, tal como fazer generalizações sobre a adolescência. Para esta pesquisa no entanto, que procura interpretar o envolvimento de adolescentes com as aulas de LE foi necessário um tipo de coleta de dados, que exigiu um observar profundo do pesquisador diretamente no campo (ver discussão tratada no Capítulo III), após o qual se concluiu ser necessário explicitar e entender primeiramente os aspectos, físicos, psíquicos, sociais dos adolescentes, para depois poder analisá-los como se apresentam durante as aulas: **profundamente entrelaçados e costurados por um fio afetivo que constrói uma verdadeira rede de significações de difícil interpretação e acesso.**

Frente aos problemas levantados, que já deixam entrever a adolescência como um período no qual o jovem apresenta-se totalmente vulnerável, sensível e que ao mesmo tempo traz profundas mudanças qualitativas ainda não bem compreendidas por ele e pelos que o cercam, propõe-se a apresentar agora sucintamente aspectos caracterizadores da adolescência que possam estar ligados direta ou indiretamente ao fator

afetivo, visando a compreensão de como estes aspectos podem ou não corroborar para a construção do ensino-aprendizagem neste período.

2.2. ASPECTOS CARACTERIZADORES DA ADOLESCÊNCIA

A adolescência pode ser vista como um fenômeno globalizante, já que em sua totalidade inclui fatores de ordem física, psíquica e social. Seu começo é nitidamente marcado pela puberdade que se apresenta como puberdade física, facilmente notada, puberdade psíquica, na qual as evoluções são mais insidiosas, pouco perceptíveis a quem não estiver atento a elas, e a social, resultado das modificações físicas e mentais, é como o púbere reage a quem e ao que o rodeia. Tiba (1986), Kalina (1985) vêem o nascimento e a puberdade como as duas maiores modificações no desenvolvimento biopsicossocial da pessoa. Essas modificações ocorrem em período de tempo muito pequeno e, embora sendo sinônimos de libertação, podem acarretar-lhe sérios traumas.

Portanto, devido às transformações ocorridas na adolescência, pode-se dizer que a vida do ser humano apresenta-se marcada por dois grandes movimentos antagônicos e igualmente traumatizantes: um de dentro para fora - o nascimento - e outro de fora para dentro - a adolescência. Este último acarreta crises agudas que se manifestam nos três níveis físico, psíquico e social e geram grande instabilidade e desequilíbrio, muitas vezes encarados como psicopatias. O adolescente vê-se subitamente imerso em uma grande batalha tendo como adversários muito fortes o seu novo EU e o ambiente que o cerca, os quais não se encontra preparado para enfrentar.

O corpo do adolescente colabora enormemente para a sua desestruturação, porque se transforma de modo quase que agressivo, sem lhe dar tempo para que ele assimile, entenda e conviva harmoniosamente com todas essas mudanças. Se antes meninos e meninas se desenvolviam de modo paralelo, agora este desenvolvimento toma rumos distintos, colocando as meninas à frente do desenvolvimento físico.

Há nesta fase um forte apelo sexual, já que, ditado pelo grande desenvolvimento corporal, o adolescente é chamado agora a assumir sua identidade sexual,

afastando-se de suas fantasias bissexuais e aceitando seu corpo e o do outro. O adolescente busca essa identificação sexual e pessoal, inicialmente, procurando em outro púbere do mesmo sexo a confirmação de sua normalidade. Os meninos se agrupam e não permitem a entrada das meninas, formando o tão conhecido **Clube do Bolinha**. Após essa fase, eles estendem este relacionamento a pessoas de outro sexo. Revivem também a identificação e a valorização internas de figuras femininas e masculinas introjetadas, o que concorre para sua identificação sexual.

Os meninos, buscando sua identificação, geralmente preferem ter aulas com professores com os quais podem mostrar mais livremente sua agressividade, transferindo-lhes o que sentem pelo pai, e mostram-se, por outro lado, tímidos com as professoras. Têm distúrbios freqüentes de concentração e de esquecimento o que os leva a ficar aéreos durante longo tempo, chegando muitas vezes a se isolar dos colegas. As meninas submetem-se aos professores, porém preferem aulas com as professoras para poder transferir os sentimentos e a rivalidade que têm com as mães, explicando-se assim as atitudes geralmente agressivas que elas têm com suas professoras. Unem-se às outras amigas, formando grupos fechados ou rivalizam-se com a mesma força e, embora já exista o interesse pelo sexo oposto, esse é distarçado no início da adolescência.

Segundo Tiba (obra citada), aliadas às modificações físicas surgem as novas características do pensamento que levam o púbere a começar a questionar o que existe. O egoísmo infantil cede lugar a um aparente altruísmo, levando-o a preocupar-se com as pessoas com as quais esteja emocionalmente envolvido, porém, basicamente, permanece o egocentrismo que agora alimenta-se da gratidão e do reconhecimento das pessoas. Em vivências reais ou imaginárias, corporais ou psicológicas, o púbere busca sua nova identidade, sua importância pessoal e sua independência familiar. Encontra-se sempre voltado para si mesmo, pouco tempo lhe sobrando para dedicar-se aos outros. É como se ele se fechasse em seu mundo para reverenciar-se a si próprio. Nesta fuga ele se prepara para enfrentar o mundo adulto para o qual fisicamente encontra-se pronto, porém psicologicamente ainda não. Busca para tanto prever as intervenções dos adultos em sua nova vida, baseando-se em experiências e conhecimentos prévios.

Outro aspecto que aparece com muita freqüência é a presença de pseudopersonalidades, ou de personalidades temporárias. O adolescente usa de várias

máscaras para proteger seu EGO em formação, tão vulnerável nessa fase e essas diferentes máscaras confundem extremamente os adultos. Assim, o filho que em casa tem um comportamento exemplar, pode ser o mais indisciplinado na escola, o dócil e maleável em casa pode vir a ser o mais agressivo da sala. Este aspecto pode ser relacionado com outra característica desta fase que é a de estar sempre entre sentimentos antagônicos: amor ou ódio, egoísmo ou altruísmo, fé ou descrença, o que leva o adolescente a ser incapaz de reagir moderadamente a qualquer ato ou intervenção de outras pessoas. Nesta fase, tudo o que vive ou recebe passa a ter forte influência em sua vida, por isso reclama tanto por ser solicitado quanto por não o ser.

Na adolescência surge a necessidade de se tornar independente, de individualizar-se, havendo agora o corte do cordão emocional que o ligava ainda à família. Esta transformação é bastante sofrida por ambos os lados, porque a sociedade que até há pouco tempo o tratava como criança, agora lhe cobra atitudes e posturas de adulto, ficando todos os envolvidos um tanto quanto frustrados. Muitas vezes para buscar essa independência, o jovem recorre a uma substituição das figuras familiares fora de casa. Se esta substituição for positiva, ele buscará apoio em adultos conhecidos, em sua turma, iniciará algum tipo de relacionamento amoroso, ou se empenhará na luta por seus ideais. Porém, em caso negativo, o adolescente pode recorrer às drogas, vícios como cigarro ou bebidas ou em desafios de alta periculosidade, tais como os conhecidos **rachas, roleta paulista e roleta russa**. De uma forma ou de outra, tudo isso ele o faz na tentativa de recuperar o equilíbrio perdido. Neste drama puberal de se cortar o vínculo emocional, sobretudo com a mãe, dá-se, de acordo com Garcia Arzeno (apud Adolescência, 1991:35) o renascimento. Nessa fase, o jovem sente necessidade de pôr em prática a sua criatividade, de ser espontâneo, o que requer um conhecimento de si mesmo, de seus problemas, de suas potencialidades, de seus próprios sentimentos e para tanto precisa contar com o apoio dos que o cercam.

O corpo novo traz conseqüências emocionais muito fortes, fazendo com que o adolescente gaste sua energia em busca de sua própria aceitação e, na ânsia pela aceitação dos outros e sendo este processo complexo e difícil, ele recorre ao que lhe parece ser o meio mais viável - a identificação com o grupo - surgindo daí o lema dos

escoteiros: *todos por um e um por todos*, aspecto que por ser muito relevante para a compreensão dos dados da pesquisa será discutido na seção a seguir.

2.3. O SIGNIFICADO DO GRUPO/TURMA PARA O ADOLESCENTE

A nossa turma sempre foi assim e a gente não quer mudar... nós gostamos de ser assim...

O momento de transição da dependência familiar para a independência adulta passa pelo poder que o grupo exerce sobre o adolescente. A sensação de estar diferente o leva a procurar identificar-se com pessoas que tenham os mesmos problemas, os mesmos gostos e que sejam da mesma faixa etária, porque isto lhe dá a impressão de que não está só, ao mesmo tempo que lhe serve como refúgio: *a turma*. Ela lhe dá segurança, padroniza seu comportamento para que ele possa crescer. Geralmente a turma tem mais força e influência sobre o adolescente que os pais e professores, pois nela o adolescente se diferencia dos familiares e do seu ego infantil. Esta força é de tal forma dominadora que o pensamento do adolescente passa a ser o pensamento da turma, suas idéias já não são próprias, são apenas uma ressonância do que os amigos dizem, de maneira que mesmo separado do grupo, ele se mantém fiel a eles. Caso ele ceda um pouco para os adultos com os quais ele interage, é considerado como um traidor, perdendo assim o prestígio da turma.

As normas que regem o grupo são ditadas segundo o lugar social e o momento. De acordo com os autores de *Adolescência* (1991), pode-se caracterizar um grupo como uma configuração humana, dinâmica que sofre influências internas (dos membros do grupo) e externas caracterizando-se por uma maior ou menor interação de seus membros, por uma maior ou menor coesão, com normas que regulam a conduta da interação e cujos membros têm um objetivo comum.

Para Tiba (1989), grupo e turma têm significados diferentes, colocando para grupo uma reunião de pessoas que encontram-se juntas circunstancialmente, por algum motivo específico, para realizar algo em comum, enquanto que turma evidencia um grupo de

peessoas que estão juntas pelo simples fato de quererem estar, por sentirem-se bem umas com as outras, que se juntam independentemente de escolha de outrem.

Ainda pode-se colocar certos fatores que são comuns à maioria dos grupos como a comunicabilidade entre os membros, a igualdade ou diferença das posições sociais e as características próprias dos indivíduos. Quanto maior a proximidade entre seus membros, maior será a rede de comunicação existente no interior do mesmo. Surge daí a dificuldade que os adultos têm de penetrar no grupo - *turma* - dos adolescentes, porque a rede estabelecida entre eles é muito forte, uma vez que inconscientemente o objetivo que os une é de ordem sócio-afetiva na tentativa de superar as tensões, os conflitos gerados pela transformação física e psíquica.

São fatores preponderantes e responsáveis pela coesão nos grupos de adolescentes a atração por um objeto comum, a atração por uma ação coletiva - gosto de estarem juntos - o sentimento de pertinência ao grupo, que lhes traz segurança, orgulho, satisfaz sua necessidade de comunicação normalmente reprimida quando perto dos adultos. Todo este conjunto desperta no adolescente, antes tão EU, o sentimento de NÓS. **A turma passa a ser um meio de satisfação pessoal, de descarga emocional, de palco para suas idéias.**

Segundo Piletti (1986), os grupos de jovens são verdadeiras sociedades de discussão. Assim, sendo o grupo tão necessário ao desenvolvimento do adolescente, acredita-se que a sociedade deva proporcionar espaço para que estas relações se desenvolvam de modo positivo, canalizando a força que une os membros do grupo para realizar ações que os beneficiem.

Se na infância o número de amigos é sinônimo de popularidade, na adolescência a qualidade passa a ser mais importante, passando a ser considerado amigo aquele com o qual se possa contar, confiar, aquele que dá apoio e compreensão e, sobretudo, que esta pessoa tenha as qualidades e requisitos valorizados pela turma. O apego ao amigo e a fidelidade ao mesmo são imprescindíveis e não é raro ver-se adolescente chorar desesperadamente por sentir-se traído pelo que considerava ser seu melhor amigo.

Crê-se que, através das idéias colocadas, pode-se concluir ser praticamente impossível falar sobre adolescentes sem que o fator afetivo se faça fortemente presente,

tornando-se assim a tecla que instala e propicia a compreensão não só dos fenômenos que envolvem a adolescência, como também das atitudes, e das peculiaridades com as quais os adolescentes respondem e reagem também à escola e em particular às aulas de LE.

Após essas discussões de caráter mais específico sobre a natureza da adolescência, passa-se agora à resenha bibliográfica que focaliza pesquisas e estudos envolvendo adolescentes e a aquisição de outra língua.

2.4. PESQUISAS E ESTUDOS FEITOS NA ÁREA DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ADOLESCÊNCIA.

O grupo de adolescentes de 10 a 15 anos constitui um laboratório natural para a investigação de fatores subjacentes a uma bem sucedida aquisição de segunda língua...assim como futuros estudos das exceções ocorridas com esse grupo clarearão o como e o porquê da puberdade exercer o efeito que realmente exerce na aprendizagem de línguas.

(Seliger, Krashen e Ladefoged, 1982:16-17)

Esta resenha procura focalizar somente pesquisas e estudos que estejam relacionados diretamente à aquisição de LE na adolescência e, conforme já salientado anteriormente, há poucos estudos e pesquisas realizados e ou publicados nesta área. Nota-se que a preocupação maior dos pesquisadores concentra-se na infância com a aquisição de primeira língua e de segunda língua na idade adulta, ficando a adolescência e mais precisamente a puberdade como 'ponto de virada' entre essas etapas.

Encontram-se subsídios em pesquisas focalizando diferenças individuais tais como em Stern, 1975; Rubin, 1975, --- & Thompson, 1982, Wong-Fillmore, 1979; Reves, 1987; Skehan, 1989; porém estudos específicos na área do ensino-aprendizagem de LE com adolescentes e, principalmente, no contexto de ensino regular, parecem ser exíguos ou ainda fora de circulação, inclusive nos maiores centros de pesquisas, limitando assim seu acesso.

Dos estudos e pesquisas encontrados na Lingüística Aplicada e em outras Ciências afins referentes a aquisição de LE com adolescentes, conclui-se que três fatores são considerados de grande importância: o biológico, o cognitivo e o afetivo, esse particularmente relacionado com o aspecto social. Esses fatores são ora defendidos ora recusados por uma gama de autores cujas idéias às vezes convergem e por outras se contrapõem, o que se pode perceber na bibliografia relativa a tais aspectos apresentada a seguir.

2.4.1. FATOR BIOLÓGICO - O PERÍODO CRÍTICO

Um dos problemas centrais nos estudos, cujo foco é a adolescência, consiste no questionamento da existência ou não de um período crítico para a aquisição de línguas, o qual estaria situado nessa faixa etária, e as tentativas de respostas são, em sua maioria, encontradas no campo neurológico.

O problema é discutido por Penfield and Roberts já em 1959 (apud Beebe, 1989), que propõem a existência de um período crítico que terminaria por volta da puberdade, entre nove e 12 anos, após o qual o domínio do idioma oralmente como o de um nativo tornar-se-ia muito difícil. Segundo os autores, esse período coincide com a plasticidade neurológica, quando diferentes áreas do cérebro são capazes de assumir uma variedade de funções, incluindo a linguagem. Após essa plasticidade ser perdida, essas funções não podem ser recuperadas ou rearranjadas.

Autores como Bickerton (1981) e Lenneberg (1967) retomam o assunto e constroem argumentos a favor, defendendo a posição de que há um tempo biológico - período crítico - antes do qual a língua é adquirida mais facilmente e, após o mesmo, a aquisição automática pela exposição parece desaparecer. Apóiam-se em evidências apresentadas por portadores de afasia e em outros estudos na área, que os levam a concluir que por volta da puberdade completa-se no cérebro o fenômeno da lateralização de funções específicas, entre as quais a linguagem, fazendo com que, após este período, a aquisição de primeira língua torne-se muito difícil.

Muitos pesquisadores citados por Beebe (1989) como Selinker (1978), Lamendella, (1977) preferem sugerir ser mais apropriado dizer **período sensível a crítico**, por acreditarem que a plasticidade não acontece em um tempo determinado e fixo, podendo, ao contrário, mudar progressivamente com a idade e, em alguns casos, podendo estender-se para além da puberdade. De acordo com esses pesquisadores, certas habilidades lingüísticas são adquiridas mais facilmente em determinados períodos do desenvolvimento que em outros, e algumas delas podem ser aprendidas inclusive após o período crítico, embora menos facilmente.

Os estudos de Lenneberg suscitaram várias pesquisas na área de aquisição de L2, porque os pesquisadores ampliaram a hipótese do período crítico para esse contexto tendo como argumento fundamental o de que o ponto crucial para a aquisição de outra língua acontece por volta da puberdade, tomando como referência a quase que impossibilidade de se adquirir outra língua sem sotaque após este período. Assim, o período crítico aparece quase que na totalidade das pesquisas relacionado com a aquisição do sistema fonológico da nova língua e sempre em comparação a este sistema adquirido por um falante nativo, focalizando principalmente dois aspectos: o nível de proficiência obtido por aqueles que chegaram ao país antes ou depois da puberdade, geralmente relacionado com a pronúncia e com a aquisição de dialetos, enquanto que o outro aspecto refere-se à média na rapidez para que a aquisição da outra língua aconteça.

Asher e Garcia (1982) em seu estudo com crianças e adolescentes cubanos vivendo na Califórnia- USA, concluem que nenhum sujeito da pesquisa havia conseguido sotaque idêntico ao de um nativo, porém que vários aproximaram-se muito disso. Concluem frente a estes resultados que parece haver um relação entre a idade de chegada ao país e o número de anos vividos nele, isto é, quanto mais nova a criança, maior a possibilidade de falar quase igual a um nativo. Segundo os autores, esses dados sugerem existir no desenvolvimento infantil um poderoso determinante para a fidelidade na pronúncia de segundas línguas e que esse parece ser biológico, porém apontam como fato descomprobatório desta asserção que alguns dos sujeitos estudados, os quais tinham chegado ao país com mais idade, haver também conseguido se aproximar ao falar de um nativo, o que sugere poder existir mais fatores concorrendo para que haja este tipo de aquisição.

Asher and Price (1982), em estudo com crianças, adolescentes e adultos comparando-os quanto ao nível de compreensão auditiva, concluem que a hipótese geralmente aceita de que as crianças são melhores do que os adultos na aprendizagem de línguas parece estar relacionada com o fato de que as crianças aprendem outra língua sempre associando-a a movimentos corporais e a linguagem utilizada pelo adulto ao ensinar-lhes o idioma é objetiva. Esta situação não acontece quando o aprendiz é adulto, já que o mesmo normalmente fica passivo, somente recebendo o insumo, que normalmente é abstrato, desassociado de ações concretas. Estes adultos estudados, sob as mesmas condições em que se ensinam às crianças, mostraram-se superiores a elas. Com relação aos adolescentes (10-14 anos), esses mostraram ser significativamente melhores do que as crianças na compreensão auditiva, fato esse atribuído a sua memória ser capaz de guardar um maior número de palavras do que a das crianças.

Seliger, Krashen, e Ladefoged (1982) em pesquisa realizada nos Estados Unidos e em Israel com pessoas que haviam entrado no país antes, durante e depois da puberdade, confirmam este período como ponto de virada na habilidade de aprender línguas, embora discordem que seja devido ao desenvolvimento da dominância cerebral, ou seja, à lateralização da linguagem - fator biológico - conforme proposto por Lenneberg. Acreditam que essa lateralização ocorra em torno dos cinco anos (período em que se completa a aquisição da primeira língua) não sendo assim responsável por modificações na aquisição de segunda língua associadas à puberdade e à adolescência. Levantam também a possibilidade de que a motivação integrativa possa concorrer para a aquisição sem sotaque, uma vez que os adolescentes que mais se aproximaram da pronúncia do falante nativo tinham como seus melhores amigos falantes nativos, ao contrário dos que apresentaram sotaque, cujos melhores amigos compartilhavam a mesma língua materna. Os autores sugerem ainda serem os adolescentes - de 10 a 15 anos - um **laboratório natural** para a investigação dos fatores que subjazem a uma bem sucedida aquisição de segunda língua.

Oyama (1982) em pesquisa com sessenta emigrantes italianos que aprenderam inglês após terem chegado aos Estados Unidos, preocupou-se especificamente com a aquisição do sistema fonológico em busca de respostas para a hipótese da existência ou não de um período sensível limitado pela idade para que essa aquisição ocorra. Conclui

que seus dados parecem confirmar que há realmente esses limites, e acredita que a causa seja uma redução biologicamente determinada nessa capacidade de aquisição, mas também concorda que esta diminuição pode estar sujeita a outros fatores e entre eles os emocionais. A autora, de acordo com Lenneberg, crê que o ser humano tem uma inata propensão para adquirir línguas e desse modo a disciplina LE torna-se de fato diferente das demais do currículo que podem ser aprendidas após a infância. Essa posição da autora parece sugerir que LE seja introduzida nos primeiros anos do primeiro grau, porém, de acordo com Beebe (1988), há poucas razões empíricas e conceituais para justificar decisões ou mudanças educacionais, baseando-se na hipótese da existência de um período crítico para aprender línguas.

Oyama (1982) ainda em busca de respostas para um período sensível - crítico - para a aquisição de línguas, deteve-se para analisar se a compreensão do discurso poderia ser também conectada a esse período. Seus dados confirmam essa hipótese. Os sujeitos de pesquisa que começaram a aprender inglês antes dos 10 anos tenderam a se parecer com nativos na compreensão do discurso, os que começaram na puberdade divergiram um pouco dos níveis alcançados por nativos e aqueles que começaram depois do meio da adolescência apresentaram baixo nível de compreensão. Conclui que parece cada vez mais haver razões para se acreditar que o domínio de uma nova língua está relacionado em aprendê-la antes da adolescência.

Krashen (1982) confirma sua posição quanto ao tempo em que acredita ocorrer a lateralização da linguagem no cérebro da criança - cinco anos - e diz que somente alguns aspectos lingüísticos como os necessários para a percepção de estímulos mais longos e complexos ocorram mais tarde, por volta da puberdade, não vendo portanto, a habilidade para aprender línguas diretamente relacionada ao fator biológico ou maturacional.

Krashen, Dulay e Burt (1982) recusam mais veementemente as proposições de Lenneberg porque, segundo a sua interpretação, ela está condicionada à deterioração do processador mental - LAD (Dispositivo para a Aquisição de Línguas), proposto por Chomsky e isto contraria o modelo de aquisição proposto por esses autores. Nesse modelo, influenciados pelas idéias de Chomsky (1969, 1986, 1989), os autores transferem para a aquisição de L2 o sistema chomskiano, ampliando-o para explicar a aquisição em todos os

períodos da vida do ser humano. O processador continuaria atuando e explicaria a aquisição ocorrida na adolescência e na idade adulta, encontrando neste aspecto respaldo em Ellis (1985).

Diante dessa posição, parece necessário reforçar que Lenneberg (1967) estava se referindo à aquisição de primeira língua, e que esse autor também crê que, devido à maturação biológica, o ser humano encontra-se preparado para adquirir sua primeira língua normalmente por volta dos dois anos, porém estende este período até a puberdade por ter verificado que pacientes portadores de afasia eram capazes de ter ou de recuperar a capacidade de falar sua primeira língua até este período. Assim, a matriz biológica, que capacita o indivíduo a adquirir sua primeira língua pela exposição, estaria completa por volta da puberdade, quando o cérebro alcança o tamanho final e começam a surgir mudanças no pensamento. A partir daí haveria o aprendizado da primeira língua com esforço consciente do indivíduo.

Com referência a aquisição de outras línguas, Lenneberg menciona rapidamente que compartilha as idéias de Chomsky sobre o inatismo e sobre as línguas naturais e explica a aquisição de línguas em momentos posteriores à puberdade através da matriz biológica para habilidades lingüísticas, ou seja, pelo LAD :

*Contudo, uma pessoa pode aprender a se comunicar em uma língua estrangeira aos quarenta anos. Isto não muda nossas hipóteses básicas sobre as limitações causadas pela idade, porque assumimos que a organização cerebral para a aprendizagem de línguas como tal, acontece durante a infância e, uma vez que as línguas naturais tendem a serem parecidas umas com as outras em muitos aspectos fundamentais, a matriz para habilidades lingüísticas está presente.
(Lennerberg, 1967:176)**

Após essas discordâncias, percebe-se que o fator biológico não se mostra satisfatório para sustentar afirmações como a da superioridade das crianças sobre os adultos, nem para explicar e garantir ser a adolescência um período crítico para a aquisição de línguas. Assim, outros argumentos de base cognitiva e afetiva foram trabalhados, encontrando em Krashen o principal expoente na argumentação cognitiva. Segundo esse autor, o surgimento das operações formais de Piaget (1967) marca o declínio desse período crítico (ver discussão na próxima seção).

Negando ou aceitando a influência do fator biológico na aquisição de línguas, a presença do sotaque surgido geralmente por volta da puberdade é um forte traço a lembrar que o período crítico ainda não pode ser totalmente rejeitado. Porém, de forma ponderada, Brown (1987:42) afirma que se deve avaliar o que significa ser bem sucedido na aquisição de uma outra língua e o papel que o sotaque desempenha nesse sucesso, indicando assim a possibilidade de que outros fatores possam ser mais relevantes para explicar essa aquisição e sobretudo para entender as mudanças que ocorrem durante a adolescência e de como essas mudanças podem estar influenciando a aquisição.

Buscando apresentar e discutir esses outros argumentos, passa-se para as pesquisas sobre o fator cognitivo envolvendo os adolescentes e a aquisição de LE.

2.4.2. FATOR COGNITIVO

Se o fator biológico encontra forte respaldo na dificuldade que o aprendiz de uma nova língua tem para adquirir um sotaque igual ao de um nativo após a puberdade, justificando dessa maneira a existência do período crítico, o fator cognitivo por sua vez apresenta argumentos talvez ainda mais convincentes para justificar a adolescência como sendo esse período crítico devido às mudanças ocorridas com o jovem nessa faixa etária que podem concorrer para que a aquisição de línguas se dê.

A cognição humana desenvolve-se rapidamente até por volta dos 16 anos, quando então esse desenvolvimento passa a ser mais lento. Algumas dessas mudanças são passíveis de serem observadas, outras porém, são mais sutis. As teorias mais aceitas atualmente nessa área ainda são as que têm como base os estudos de Piaget. Julga-se pois, necessário, que se reveja alguns pontos fundamentais dessa teoria relativos ao desenvolvimento da cognição, visando entender sua relação com a aprendizagem de línguas.

Segundo o autor, o desenvolvimento humano passa por estágios específicos: sensório-motor - de 0 a 2 anos, pré-operacional - de 2 a 7 anos, operacional - de 7 a 16 anos, havendo nesse último uma mudança muito significativa que é a passagem do estágio

das operações concretas para o das operações abstratas, o qual acontece por volta dos 12 anos:

*É na realidade por volta dos doze anos que é preciso situar a modificação decisiva (...) efetua-se uma transformação fundamental no pensamento da criança (...) é a passagem do pensamento concreto para o formal. Só depois que esse pensamento formal começa é que possível a construção dos sistemas que caracterizam a adolescência.
(Piaget, 1964:62-5)*

Tiba (1986) difere um pouco na determinação das idades quando diz que, por volta dos 9 a 10 anos, o pensamento da criança evolui do raciocínio analógico para o raciocínio dedutivo e para a interdependência lógica dos conceitos, porém só depois, dos 11 aos 13 anos, é que a criança pode coordenar um conjunto de relações múltiplas para então chegar aos problemas abstratos do pensamento puro.

Esta mudança cognitiva no pensamento acontecida na puberdade parece ser um forte indicador de que este período é realmente crítico para a aquisição de línguas, pois então o púbere torna-se capaz de trabalhar somente com idéias, sem o envolvimento de referentes concretos, passando a ter idéias de idéias.

*As operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo e libertá-lo do real, permitindo-lhe, assim, construir a seu modo as reflexões e teorias.
(Piaget, 1964:64)*

O grande enriquecimento da puberdade psíquica é a capacidade de abstração e interpretação. O adolescente é capaz de completar pontos não esclarecidos com base em suas referências, de abstrair hipóteses, de transferir e/ou associar informações, o que sugere ser esse o momento adequado para se introduzir o estudo explícito dos aspectos gramaticais. Assim sendo, a hipótese do Monitor de Krashen (1982) encontra-se diretamente relacionada a esse estágio das operações formais de Piaget, uma vez que essa hipótese faz parte do processo interno por que passa o aprendiz de uma nova língua, na qual ele controla, regula e corrige sua produção de acordo com as regras gramaticais aprendidas conscientemente.

Genesee (apud Krashen, 1982:91) observa que o sistema cognitivo mais maduro dos adolescentes e sua capacidade de abstração, classificação e generalização se adaptam mais à tarefa de aprender outra língua do que as crianças que a aprendem de modo automático e inconsciente. Assim, com a mesma instrução ou com menos ainda, o adolescente aprenderá tanto ou mais que elas.

Krashen no livro anteriormente citado, um dos expoentes nessa área, constata porém, que as evidências citadas, as quais situam claramente o adolescente no estágio das operações formais do pensamento, estão diretamente relacionadas com o aprendizado consciente da língua, acreditando desempenhar esse aprendizado um papel muito pequeno no que seja usar o idioma comunicativa e fluentemente. A capacidade adquirida para pensar sobre a língua, faz com que o adolescente crie teorias abstratas sobre ela e isto faz com que o processo de aquisição natural fique bloqueado. Considera ainda o autor que os aprendizes que adquirem subconscientemente o sistema lingüístico novo ultrapassam aqueles que dependem de regras conscientes.

Constitui essa diferença apresentada a tão questionada e debatida (Mclaughlin, 1978, Bialystock, 1978) dicotomia aprendizagem/aquisição proposta por Krashen que se relaciona diretamente com o fator cognitivo na aquisição de outra língua. Para Krashen, aprendizagem e aquisição constituem-se em dois processos cognitivos distintos, praticamente sem pontos de articulação entre si. A exposição a um insumo bom e farto, compreensível, oferecido em ambientes naturais, não defensivos, com o foco no significado e não na forma, propicia a aquisição, processo esse semelhante ao da aquisição de primeira língua. Já a aprendizagem envolve o conhecimento de regras do sistema lingüístico em questão, levando o aprendiz a fazer uso do Monitor, espécie de editor interno que regula e refaz a produção no sentido de correção pela norma gramatical.

Relacionando a hipótese do Monitor com os adolescentes e a mudança do pensamento concreto para o abstrato, Mclaughlin (1978:29)* encontra forças para rebater o modelo de Krashen argumentando que:

Se o argumento de Krashen estiver correto, esperar-se-á que os adolescentes mais jovens, que estejam no estágio das operações formais no sentido piagetiano, façam uso muito freqüente do Monitor e que demonstrem, portanto, fraco desempenho. Porém, ao contrário, seu desempenho parece mesmo ser até melhor que o das crianças.

Esses argumentos, transpostos às salas de aula de LE no contexto de ensino regular do Brasil, ganham outra dimensão, já que o tempo de exposição é pouco, no máximo duas aulas semanais, e o professor nem sempre tem um suficiente desempenho oral e escrito na língua-alvo, fato que o leva a ensinar somente regras gramaticais, a falar sobre o idioma e não a usá-lo.

Nesse ponto, pode-se questionar se não seria a adolescência a fase em que os alunos estariam aptos a estabelecer uma ponte sobre estes dois conceitos: aquisição e aprendizagem. Ellis (1989:75) deixa entrever essa possibilidade quando afirma que os adolescentes com faixa etária entre 12 a 15 anos aprendem mais rapidamente do que as crianças e os adultos. Crê que a consciência advinda com as operações formais facilita uma aprendizagem mais eficiente, pois o adolescente não só é capaz de adquirir subconscientemente a língua como uma criança, mas também suplementar este processo conscientemente, além de ter uma memória melhor que a dos adultos.

Outro aspecto cognitivo decorrente das teorias de Piaget é o da noção de equilíbrio que se faz pertinente nesta dissertação. Para o autor, a cognição se desenvolve como um processo que se move de estados de dúvida e incerteza - desequilíbrio - para estados de resolução e certeza - equilíbrio - havendo então uma volta para a dúvida e para a sua resolução e o ciclo continua. Os períodos de desequilíbrio marcam virtualmente todo o desenvolvimento cognitivo até os 14 ou 15 anos, quando então as operações formais são firmemente organizadas e o equilíbrio é finalmente alcançado. Na criança, a linguagem interage com a cognição à procura do equilíbrio, não se importando com as ambigüidades cognitivas ou com as diferenças entre os dois sistemas lingüísticos porém, com o crescimento intelectual na adolescência, essa situação se reverte: os adolescentes querem encontrar resoluções para aquilo que as crianças aceitam naturalmente. Para Brown (1987:48), pode ser este o motivo por que, para muitos adolescentes, a perspectiva de aprender outra língua se torna cansativa e desencorajante.

Outra teoria que se apóia no aspecto cognitivo é a proposta por Ausubel (1978), que apresenta também uma dicotomia entre aprendizagem mecânica/aprendizagem significativa. Considerando uma LE, a aprendizagem mecânica, envolvendo drills, repetições, memorizações de diálogos, de itens gramaticais, situa-se no nível da memória

curta, utilizada somente para fins artificiais como mostrar em uma prova o domínio da matéria aprendida, não sendo pois necessária a ninguém que realmente esteja engajado em um processo interativo na nova língua. Com a aprendizagem significativa, os novos itens a serem aprendidos encontram-se firmemente ancorados, interrelacionados em conhecimentos e experiências relevantes anteriores, que conduzirão o aprendiz de uma aprendizagem receptiva, a um descobrimento guiado pelo professor até a uma aprendizagem autônoma. Essa teoria porém, não se detém somente na proposição que relaciona o conhecimento novo ao antigo, quer outrossim, dar conta do que acontece com esse conhecimento após estabelecida essa relação, questionando sobre a sua singularidade, se ele é sentido como similar ao que o aprendiz já sabia, tornando assim possível sua ancoragem, se ele se torna uma extensão ou uma ampliação do conhecimento antigo.

O autor propõe que uma vez testada e confirmada uma hipótese pelo aprendiz ela se incorpora sobre uma esquema conceitual já existente. A maneira como essa incorporação acontece ditará se o material recentemente aprendido vai ser mantido na íntegra ou se parte dele será apagado ou perdido quando dessa incorporação. Acredita-se que, normalmente, a ancoragem dos conhecimentos novos na outra língua vai se dar junto aos conceitos que o aprendiz traz de sua língua materna, explicando-se assim, o processo de transferência que freqüentemente acontece.

Bruner, Goodwin e Austin (apud Beebe, 1988) em seu estudo sobre o desenvolvimento chegam muito próximo à proposição de Ausubel.

Krashen (1982a) conclui que os fatores cognitivos explicam bem a idade na qual começam a consciência metalingüística e as vantagens iniciais na média de rapidez na aquisição de outra língua com adolescentes e com adultos, porém acredita que o fator afetivo pode dar conta de maneira mais abrangente de explicar a aquisição de línguas em diversas etapas da vida do ser humano.

Ainda com referência ao fator cognitivo, o construto de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que faz parte da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1989a, 1989b, 1991), e o construto de I+1, parte integrante da Teoria de Aquisição de Krashen (1982, 1984, 1982), serão discutidos na tentativa estabelecer uma articulação entre essas teorias, após a seção que trata das pesquisas e estudos sobre o fator afetivo.

Adianta-se que a escolha desses construtos deve-se ao fato de o construto de ZPD focalizar a aprendizagem de modo geral independentemente da faixa etária na qual ela ocorre, da mesma forma que o construto I+1, ao tratar especificamente da aquisição de outra língua, englobando, portanto, ambos a aprendizagem de LE na adolescência.

Passa-se a seguir à discussão dos estudos e das pesquisas que envolvem o fator afetivo que, conforme dito anteriormente, mostra-se relevante sobremaneira para se compreender as situações experienciadas com os adolescentes sujeitos dessa pesquisa.

2.4.3. FATOR AFETIVO

Pela discussão promovida nas seções anteriores conclui-se que há discordâncias entre os autores na aceitação do fator biológico com a lateralização da linguagem, com a plasticidade do cérebro para justificar a adolescência como período crítico para a aquisição de línguas. O fator cognitivo, representado pela mudança no pensamento ocorrida com o adolescente quando entra no estágio das operações formais propostas por Piaget (1967) e sobre as quais se assentam a hipótese do Monitor e a da dicotomia aquisição/aprendizagem para a aquisição de línguas apresentadas por Krashen, bem como construtos e idéias diferentes tentando explicar como se aprende (ZPD e I+1) são fortes marcadores da adolescência como um período crítico para que a aquisição de outra língua ocorra. Porém, as pesquisas não conseguem estabelecer relações diretas, causativas entre o fator cognitivo e essa aquisição, apontando assim para outros fatores que parecem concorrer mais fortemente e por isso são considerados como determinantes nesse processo.

Nos últimos anos tem havido um crescente interesse entre pesquisadores e professores no papel desempenhado pelos fatores afetivos na aprendizagem de outra língua. E, desde a década de 50, quando Lambert e Gardner iniciaram um grande projeto de pesquisa focalizando essencialmente a motivação e a atitude, a maioria das pesquisas abrange esses aspectos, porém muitas outras características afetivas dos aprendizes têm sido pesquisadas também, principalmente as que estudam os traços de personalidade.

Conforme discutido anteriormente, o fator afetivo parece revelar-se como indicador de ser a adolescência um período verdadeiramente crítico para a aquisição de línguas. Autores como Piaget (1967), Tiba (1986), Brown (1989), Vygotsky (1989b) e Krashen (1982), embora com visões diferentes sobre a linguagem, apresentam-se em consonância, ao concordarem ser a afetividade um fator complexo, forte e iluminativo na compreensão da adolescência e dos fenômenos que nela ocorrem.

No início deste capítulo, foram discutidos alguns aspectos e problemas característicos dos adolescentes. Nesse momento pode-se apresentar algumas proposições que tentam relacionar alguns desses problemas, sobretudo os de ordem afetiva, com a aquisição de línguas, tentando melhor entender esse processo.

Pode-se começar com o construto do **EGO LINGÜÍSTICO** proposto por Guiora (apud Brown:1989). Para esse autor, toda pessoa, quando aprende outra língua, cria uma identidade nova (ego lingüístico) referente a esse idioma. Esse novo ego se expõe, em maior ou menor quantidade e/ou facilidade, dependendo de vários fatores, entre eles incluindo-se a capacidade de risco, o tipo de personalidade, o grau de motivação, o entrosamento da pessoa com o ambiente.

Na adolescência contudo, frente a todos os problemas profundamente afetivos ligados ao trauma de superar as modificações físicas, cognitivas, emocionais e de buscar sua nova identidade, encontrando o equilíbrio, o adolescente faz com que o seu ego lingüístico fique defensivo, escondido na segurança da língua materna, por medo de se expor ao ridículo, de cometer erros na língua-alvo.

*Contudo, as mudanças físicas, emocionais e cognitivas acontecidas simultaneamente na puberdade originam um mecanismo defensivo no qual o ego lingüístico se torna protetor e defensor. Ele adere-se à segurança da língua materna para proteger o frágil EGO em formação do adolescente. O ego lingüístico, agora já parte integrante de sua identidade, sente-se ameaçado em um contexto que por si mesmo o chama literalmente a fazer-se ridículo: a luta para falar e compreender uma língua estrangeira através de ensaios e erros.
(Guiora, apud Brown, 1989:50)**

Autores como Taylor (1974) e Schumann (1975) têm idéias muito próximas às de Guiora quando ligam o período crítico às mudanças sócio-afetivas que ocorrem com o

adolescente no início da puberdade, quando surge a consciência de si mesmo e fica muito forte o medo de se expor ao ridículo.

Outro aspecto importante a ser considerado quando se estuda o fator afetivo relacionando-o com os adolescentes é o uso de estratégias de caráter afetivo quando esses se encontram em interação na LE. Novamente, poucos estudos existem focalizando essa faixa etária. Assim, optou-se por começar com a pesquisa de Wong-Fillmore (1979) que, embora não tratando de estratégias e nem estar envolvendo adolescentes, pois está preocupada em entender as diferenças individuais focalizando crianças aprendendo outra língua, seus dados trazem uma importante contribuição, ao apontarem que o insumo apropriado parece ser adquirido mais fácil e rapidamente se aliado a estratégias cognitivo-sociais significativas, como as do tipo utilizadas quando o aprendiz tenta estabelecer uma interação com falantes da língua-alvo. Conclui que crianças também têm problemas para aprender uma outra língua, porém são capazes de aprender qualquer idioma desde que haja motivação e exposição suficiente nessa língua.

Reves (1987) confirma que as estratégias sociais e afetivas usadas pelo aprendiz para se aproximar do falante nativo o faz absorver uma quantidade maior de insumo apropriado e isto lhe faz adquirir uma proficiência superior àquela dos que não se utilizam destas estratégias.

Scarcella & Higa (1981) demonstram em sua pesquisa que adolescentes aprendizes de línguas colocados em interação com falantes nativos, em um ambiente não defensivo, mostram ser superiores às crianças na capacidade de sustentar uma conversação, usando estratégias diversas para segurar o turno. São capazes de iniciar os tópicos e negociam o significado, obtendo assim o insumo ao seu alcance, o que os conduzem a uma maior aquisição.

Acontece que normalmente no Brasil, no contexto escolar onde uma LE é ensinada, em geral o professor representa a pessoa que melhor domina, ou que pelo menos deveria dominar a língua-alvo, porém, devido à insegurança que os professores sentem ao usá-la, faz com a interação na LE, ao nível de discurso durante as aulas, seja praticamente nula. A isso se acrescenta a formação inadequada dos professores também no que concerne aos estudos que ajudam a compreender como se dá o processo de aquisição de outra língua em diferentes etapas da vida do ser humano.

Considerando-se esses problemas e por trazer construtos de grande relevância para se entender a aprendizagem de LE na adolescência, como o do filtro afetivo e o do I+1, a Teoria de Aquisição de Krashen será analisada em interação dialógica com certos aspectos da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky, (1989a, 1989b) estabelecendo os construtos finais que nortearão esta dissertação.

Sabe-se que a teoria de aquisição proposta por Krashen (1982) tem sofrido muitas críticas (White, 1987, McLaughlin, 1978, Bialystock, 1978, Spolsky, 1989, Delaware, 1991), que deixam evidente a necessidade de mais pesquisas e estudos que a confirmem, porém, tratando-se especificamente de teorias que procuram dar conta do processo que se passa no interior do aprendiz de LE, essa parece ainda ser a mais abrangente, justificando assim sua escolha.

2.5. VYGOTSKY E KRASHEN EM INTERAÇÃO DIALÓGICA

O ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido mudanças de paradigmas nas últimas décadas: da Abordagem Gramatical (AG), focada na forma, na estrutura, que tem no Método da Gramática e Tradução e no Método Audiolingual seus legítimos e maiores representantes, para a Abordagem Comunicativa (AC) cujo foco está no significado que os interlocutores constroem em uma interação, sendo em seu início representado pela proposta de planejamento de cursos notional-funcional de Wilkins (1976), chegando até os métodos atuais que mostram uma linha progressivista da Abordagem Comunicativa do ensino de línguas, tais como o Temático, seguindo idéias de Freire (1974, 1987, 1988a, 1988b), o Natural de Krashen and Terrell (1983), o de Projetos de Prabhu (1987), entre outros. Os anos noventa porém já dão mostras de novas inquietações dentro desse paradigma como em uma reação ao movimento comunicativo - o "Language Awareness", com ênfase na consciência dos processos cognitivos que ocorrem no indivíduo ao aprender uma outra língua.

Durante todo esse transcorrer, várias pesquisas e estudos no campo da Linguística, da Psicologia e em outras áreas têm contribuído e influenciado o

desenvolvimento de teorias sobre o ensino-aprendizagem de línguas, e, embora não tivessem em sua origem esse objetivo, mostram-se relevantes e significativos para explicar a aquisição de línguas.

Pretende-se, neste momento, apresentar algumas destas influências para em seguida articulá-las esperando resultar daí um construto teórico condizente com o real processo de se aprender uma outra língua, considerando o aprendiz como parte da História em que está inserido e concluindo assim o arcabouço teórico que ajudará a sustentar a análise de dados dessa dissertação.

Para tanto, busca-se lidar com aspectos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1989a, 1989b, 1991) como o construto de ZPD (zona de desenvolvimento proximal), a internalização da fala, a mediação signica feita pelo outro, articulando-os dialogicamente com a Teoria de Aquisição de Krashen (1982b), que partiu de alguns pressupostos de Chomsky (1969,1986,1989), extrapolando-os para o contexto do ensino-aprendizagem de línguas e acrescentando-lhes diversas inovações como as hipóteses do insumo e do filtro afetivo entre outras.

2.5.1. EXPLICITANDO CONCEITOS

Antes de se empreender tal articulação é preciso que se explicitem os conceitos e o modelo teórico que sustentam o decorrer da discussão.

Observa-se que os professores utilizam com maior freqüência a palavra MÉTODO que ABORDAGEM ao falarem de sua atuação no ensino-aprendizagem de LE e, nesses casos, o termo método designa o livro adotado na escola, por outras, leva o nome de instituições ou centros lingüísticos que lançaram determinados livros ou materiais instrucionais. Outro fato observado ainda é o uso indistinto das palavras método, técnica e abordagem:

*...supõe-se uma revisão das posturas metodológicas hoje em voga no Paraná.(...)
 (...) Entende-se por postura metodológica a maneira pela qual o professor conduz seu trabalho em sala de aula. Essa postura decorre, necessariamente, de uma visão de mundo mais ampla ou*

menos ampla. A metodologia adotada se define dentro desses limites, podendo-se superar-se constantemente.

(PCE 2º grau do Paraná, 1988:4)

O uso nem sempre apropriado de tais termos por muitos professores pode encontrar sua razão de ser no fato de que geralmente durante a graduação se lhes é apresentada apenas uma visão diacrônica dos métodos de ensino de LE, sem a preocupação de encontrar a ABORDAGEM que os sustentava.

Todo processo de ensinar línguas é direcionado por uma ABORDAGEM, implícita ou explícita, que assenta-se em três vertentes: uma concepção do que é língua, uma concepção do que é aprender línguas e uma concepção do que é ensinar línguas, estando as duas últimas profundamente relacionadas. Segundo Brown (1987), o professor fundamenta sua teoria de ensino com conceitos claros sobre o que é uma língua e de como ela é aprendida.

Reverendo a literatura especializada, encontra-se outra razão para o uso inadequado desses termos. Nota-se que muitos autores, ao discutir e definir esses termos, normalmente o fazem com o intuito de comparar diferentes métodos. Com essa intenção, Anthony (1963) propõe um esquema hierárquico em três níveis:

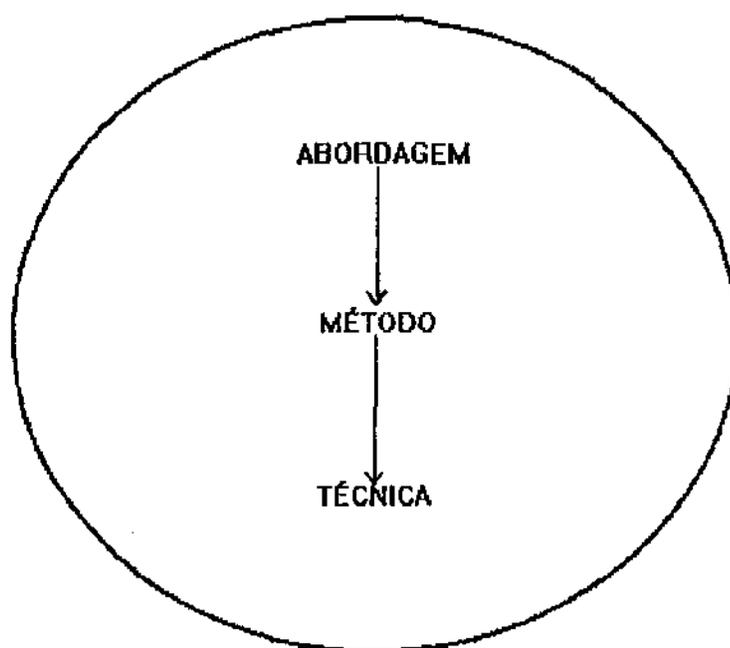


FIG.1

propondo para a compreensão de ABORDAGEM um conjunto de pressupostos axiomáticos que abarcam a natureza do ensino-aprendizagem de línguas; por MÉTODO, plano global, ordenado para a apresentação do material lingüístico, sendo que nesse nível a abordagem é posta em prática através da escolha dos conteúdos e das habilidades a serem ensinadas;

por TÉCNICA, a maneira pela qual os dois níveis se concretizam, aquilo que realmente se faz em sala de aula. Nesse modelo, uma abordagem pode conter vários métodos.

Richards & Rogers (1988) propõem um outro modelo, baseado no de Anthony, porém colocam MÉTODO como um termo que abrange os demais: ABORDAGEM, PLANEJAMENTO (DESIGN) E PROCEDIMENTO.

Assim, um método está relacionado teoricamente com uma abordagem, é determinado organizacionalmente por um planejamento e realizado na prática no procedimento.
(Richards & Rodgers, 1988:15)*

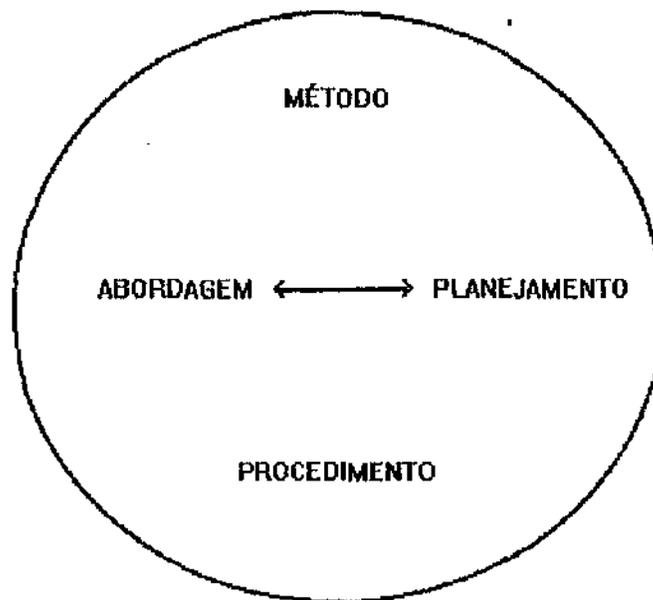


FIG.2

Esses autores definem ABORDAGEM como teorias a respeito da natureza da língua e do aprendizado de línguas que servem como fontes para as práticas e princípios em ensiná-las, PLANEJAMENTO como nível em que é feita a análise do método, dos objetivos, a seleção e organização dos conteúdos, os tipos de tarefas e atividades que o método sugere, o papel do aprendiz, o papel do professor e o papel dos materiais instrucionais, PROCEDIMENTO pela qual um método explicita a sua abordagem e seu planejamento em sala de aula.

Almeida Filho (1991) propõe um modelo alternativo não com a intenção de descrever ou comparar métodos, mas para a compreensão da constituição e do funcionamento da Operação Global de Ensino de Línguas. Esse modelo é ordenado e composto no seu nível intermediário de quatro partes distintas, mas que se encontram intrinsecamente relacionadas a dois outros níveis hierárquicos (ver fig.3).

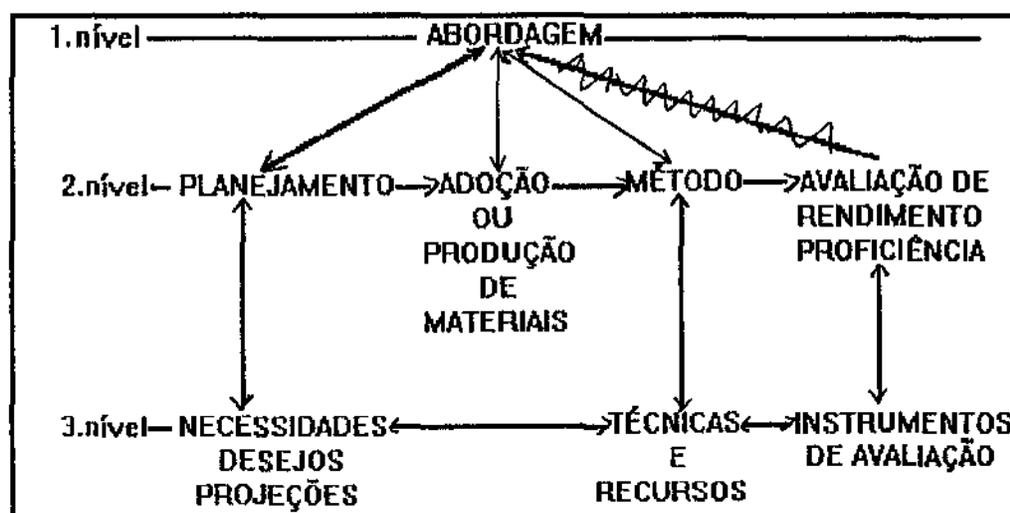


FIG.3

Almeida Filho (1993) define ABORDAGEM para o ensino de LE como um conjunto de disposições, crenças, pressupostos e princípios sobre o que é linguagem humana, e conhecimentos que englobam concepções de Homem, de sala de aula e dos papéis representados de professor e de aluno de uma nova língua. É a força potencial básica de ensino, que imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a língua alvo. O autor (1991) define MÉTODO como elemento intermediário constituído de procedimentos do ensino-aprendizagem em sintonia com um planejamento e guiado por uma abordagem, sendo essa posição similar ao modelo de Anthony discutido anteriormente. Por TÉCNICA entende o procedimento sistemático de apresentação (familiarização do aluno com a língua-alvo) e a interação real (construção do saber). Situa-se no terceiro nível e mantém-se diretamente relacionada com o método e ambos em coerência com a abordagem.

Nesse modelo, todas as fases são interligadas, contíguas, porém distintas e mudanças em uma delas pode implicar em alterações nas demais.

*O fenômeno de produzir alterações (nas fases) se apresenta como reações em cadeia nas fases à frente (proativas) ou para trás (retroativas).
(Almeida Filho, 1993:1)*

Por esse modelo contemplar todo o processo para o ensino de línguas, foi o escolhido para nortear essas discussões no transcorrer desta dissertação.

2.5.2. AS PRINCIPAIS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao se propor uma análise e articulação da Teoria de Aquisição de Krashen com aspectos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e seu conceito de ZPD, surge de imediato também a necessidade de se rever as abordagens principais que têm norteadado o ensino-aprendizagem de línguas. Explica-se essa decisão, por Krashen fazer distinção muito profunda entre aprendizado consciente (gramatical) e subconsciente (similar a aquisição de língua materna), acreditando ser a escola o lugar propício para que essa aquisição ocorra com aprendizes iniciantes. Vygotsky, por outro lado, vê a aprendizagem sempre precedendo o desenvolvimento e por essa razão dá à escola um papel privilegiador de continuar este processo, sendo o local do aprendizado formal, de se articularem os conceitos cotidianos com os científicos em interações sociais assistidas pelo professor.

O ensino de línguas no mundo tem uma tradição de muitos séculos e as línguas ensinadas têm sempre estado direta ou indiretamente ligadas a certa supremacia dos povos que as falam, seja essa supremacia financeira, bélica, industrial, tecnológica, política ou cultural.

Essa longa história teve seu começo sistemático com a expansão do Império Romano e a influência cultural da Grécia fazendo com que as línguas latina e grega fossem ensinadas nas escolas até o século XVII. A partir dos séculos XVIII e XIX, o conhecimento de outras línguas passou a ser visto como complemento de uma educação refinada, o que levou à introdução do estudo de línguas modernas no currículo escolar. Seu ensino

acontecia nos mesmos moldes do ensino das línguas clássicas, predomínio das explicações de regras gramaticais, memorização exaustiva dessas regras e tradução de bons autores, pouca ou nenhuma atenção era dada ao ensino oral da língua. Segundo Vygotsky (1989a:92), acreditava-se que através de um grande treino de determinada função psicológica, da memória, por exemplo, resultaria numa melhoria geral das demais funções. Assim, mesmo não vendo relevância para a vida prática, a escola continuava, e ainda continua, a ensinar, baseando-se nesta crença, muito embora pesquisas já tenham provado que esta inter-relação só acontece em áreas de conhecimento muito afins.

Este ensino gramatical com foco na forma, na estrutura, no domínio do sistema lingüístico passou a ser conhecido como o Método da Gramática e Tradução (MGT), extremamente difundido e utilizado até hoje em muitas escolas no mundo todo, muito embora estudos avançados na área de aquisição de L2 e pesquisas demonstrem ser esse método muito falho no sentido de se obter proficiência em outra língua. Brown (1987:7)* explica a popularidade desse método:

Ele requer poucas habilidades específicas dos professores. Testes envolvendo regras gramaticais e traduções são fáceis de serem elaborados e podem ser avaliados objetivamente.

Por volta de 1920 e 1930, estudos feitos nos campos da Lingüística e da Psicologia, ou em ambos, já apresentavam pressupostos teóricos explícitos para a abordagem no ensino-aprendizagem de uma nova língua. Poucas porém foram as modificações então ocorridas: houve a tentativa de se tratar a língua sistematicamente e a introdução dos padrões de sentenças. A Segunda Guerra Mundial é que verdadeiramente trouxe a necessidade de se procurar caminhos mais eficazes para se ensinar línguas, uma vez que a comunicação oral entre os povos tornara-se premente.

Dentre os métodos que floresceram, o de maior repercussão e ainda muito empregado atualmente foi o Audiolingual, baseado no behaviorismo de Skinner.

Assim, com uma visão estruturalista da língua, esta passou a ser ensinada em blocos ou unidades (fonológicas, gramaticais, lexicais...), as quatro habilidades passaram a ser ensinadas separadamente, a gramática gradualmente, havendo largo emprego dos "drills" com grande ênfase na parte oral através de repetições dos diálogos

propostos pelos livros didáticos. De acordo com Richards & Rodgers (1988:61), o Audiolingualismo acentua os aspectos mecânicos do aprendizado e do uso da linguagem.

Portanto, pode-se dizer que o Audiolingual por ter uma base tecnicista, estuda um idioma por partes, de modo linear e pretende alcançar uma implementação fácil da sua gramática; vê a linguagem separadamente da cultura, colocando por isso pouca ênfase no aspecto cultural, quando de sua aprendizagem; focaliza o indivíduo e por essa razão, pouca atenção é dada à parte social ou à sua importância na construção do conhecimento.

Assim, sob esse paradigma, tanto o MTG quanto o Audiolingual, embora com características e procedimentos peculiares, são coerentes com a abordagem gramatical, porque suas concepções de língua e do que é aprender e ensinar línguas estão centradas na forma, na estrutura. A língua é vista em ambos os casos como algo externo, à parte, para ser ensinado, estudado e memorizado. Os professores que ensinam por estes métodos acreditam, consciente ou inconscientemente, que o domínio do sistema lingüístico garante ao aluno o uso apropriado da língua-alvo quando em necessidade de comunicação.

No final da década de setenta, lingüistas aplicados começaram a questionar a validade do Método Audiolingual, baseando-se principalmente nos estudos de Chomsky, que demonstravam que as teorias estruturalistas não consideravam a principal característica da linguagem: 'a criatividade e a singularidade das sentenças individuais'. Lingüistas Aplicados como Wilkins (1976), Widdowson (1978,1979,1983), bem como pesquisadores e estudiosos de outras áreas, como Hymes (1972) trouxeram também outra dimensão à língua: o potencial funcional e comunicativo da linguagem, vendo a necessidade do foco estar na capacidade de se comunicar muito mais do que no domínio do sistema lingüístico. Esta mudança de foco da forma para o significado trouxe uma nova visão para as concepções de língua, do que é aprender e do que é ensinar línguas, resultando na ABORDAGEM COMUNICATIVA.

No início deste movimento, passou-se à concepção de que aprender uma língua seria capacitar-se a realizar tarefas nesta língua, ditadas pelas necessidades reais do aprendiz. Wilkins fez uma análise dessas necessidades e de como seriam realizadas no uso da língua, através de funções. Em 1976 publica o livro *Notional Syllabuses* que influenciou fortemente o desenvolvimento do ensino comunicativo de línguas. Nesse livro, Wilkins coloca três categorias de significado: a) categorias semântico-gramaticais, b) categorias de

significado modal e c) categorias comunicativo-funcionais. As idéias de Wilkins e os trabalhos de lingüistas aplicados de renome como Widdowson foram rapidamente aceitos e, de imediato, materiais instrucionais nessa linha começaram a ser publicados. Esse movimento veio a ser conhecido por diversos nomes: Abordagem Comunicativa, Ensino Comunicativo de Línguas ou Abordagem Notional-Funcional.

Críticas severas porém logo surgiram e ainda aparecem (Widdowson, 1979, Major, 1988, Savignon, 1987) demonstrando que a Metodologia Notional-funcional não atende aos pressupostos comunicativos, por não garantir a competência comunicativa, uma vez que não representa o discurso em interações verbais e sua validade está em ter aberto novos horizontes ao ensino de línguas tão restrito ao Audiolingualismo.

Portanto, crê-se poder definir essa abordagem que, em sua essência já engloba a comunicação, como sendo a capacidade de crítica, de integração na transformação do saber que é construído através das interações em LE, buscando no social a promoção do crescimento individual.

Atualmente, há vários métodos que são coerentes com a AC, como o Temático, baseado na metodologia de Paulo Freire, o Natural de Krashen, o de Projetos de Prabhu, bem como o ensino de LE através de conteúdos de outras disciplinas que, inspirado em uma proposta de Widdowson (1978:20), tem sido posto em prática no Brasil por Almeida Filho et alii no Sub-Projeto Interesse e Relevância da UNICAMP, representando todos esses métodos citados uma linha progressivista no ensino de línguas (Clark, 1987).

Por ter sido utilizado o Ensino Temático na intervenção acontecida durante a coleta de dados para esse trabalho, apresenta-se a seguir algumas das suas características.

Baseia-se na filosofia do educador brasileiro Paulo Freire e tem suas raízes nas humanidades, sendo a cultura seu componente central expressada através da linguagem. Esse método fundamenta-se na filosofia existencialista, portanto pressupõe para a sala de aula de LE situações reais do cotidiano sobre as quais o aprendiz seja levado a opinar, a tomar decisões, enfatizando como os aprendizes percebem sua situação pessoal.

Esse ensino é marcadamente subjetivo e diferencia o papel do professor na aprendizagem. Enquanto na educação tradicional, Freire (1988b) vê o professor como o transmissor de conhecimentos, ficando os alunos como simples receptores (educação

bancária), nessa nova visão professor e alunos interagem refletindo sobre um tema cultural, oferecendo ambas as partes valiosas contribuições. Com essa mudança de papéis, espera-se desenvolver no aluno a habilidade de pensar criticamente a respeito primeiramente do que o cerca, para ir ampliando seus horizontes até alcançar outras situações.

Os conceitos pedagógicos centrais do Ensino Temático são a práxis e o diálogo, entendendo-se práxis como a unidade de reflexão e de ação - é a colocação de problemas, enquanto que o diálogo forma o contexto educacional, sendo o lugar onde a práxis acontece. O diálogo estimula idéias, opiniões, percepções muito mais do que o faz um simples repassar de conhecimentos. Professor e alunos participam dele em condições de igualdade e, uma vez que ele acontece no grupo, o diálogo reafirma e garante a aprendizagem como uma atividade social. No livro *Methodology* apud TESOL (1987) o Ensino Temático é visto como um currículo alternativo para o ensino de Línguas, porém nessa dissertação será colocado como Método, no modelo da Operação Global de Ensino de Almeida Filho já discutido, por se acreditar ser perfeitamente compatível com o conceito de abordagem apresentado.

Portanto, nota-se que o ensino de línguas no decorrer de sua história tem passado por duas principais abordagens - a gramatical e a comunicativa - ambas em uso atualmente, muito embora pesquisadores, professores e estudiosos da área já estejam apontando mudanças neste paradigma (Almeida Filho, 1990).

A AC, principalmente em contextos como o do Brasil, onde a língua-alvo é falada praticamente e, quando muito, apenas na escola e na maioria das vezes por professores com proficiência oral e escrita na língua-alvo nem sempre adequadas, tem sofrido algumas alterações sensíveis que implicam uma maior necessidade de sistematização gramatical. Outro motivo para que essa sistematização ocorra é a certeza de que também o conhecimento consciente de estratégias e a compreensão dos processos cognitivos que se passam com a pessoa que aprende outra língua ajudam e facilitam a aprendizagem de LE.

Após essa discussão sobre as principais abordagens para o ensino de línguas, passa-se a seguir para as teorias em foco.

2.5.3. ASPECTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

Pesquisador russo, envolvido com as preocupações de sua época que era encontrar um lugar para o estudo da consciência na Psicologia ao mesmo tempo em que devia relacionar seus estudos e pesquisas com a nova visão que se lhe apresentava da Rússia pós-revolucionária, ou seja, com uma visão social. Sofreu naturalmente influências de outros pesquisadores como Pavlov, Kohler, Stern, Piaget, e via sobretudo no pensamento marxista um recurso científico de muito valor.

Vygotsky interessou-se em estudar a organização dos processos superiores e percebeu que eles eram profundamente influenciados pelos meios sócio-culturais que os medeiam (Wertsch,1987:4), considerando a linguagem como o instrumento sócio-cultural que permeia todas as relações do indivíduo. Assim, juntamente com seus colaboradores, passaram a desenvolver a Teoria Histórico-Cultural, que no início esteve orientada pelos estudos de Pavlov para em seguida passar a estudar o significado dos sistemas de signos historicamente evoluídos. A mediação semiótica torna-se o elemento central para se compreender a natureza das funções psicológicas, cujas origens são filogenética e ontogeneticamente sociais, e a sua transformação de funções elementares para superiores.

Para Vygotsky (1989a:95) toda função psicológica aparece em dois níveis, o primeiro deles interpessoal e o segundo, intrapessoal. A criança é mediada pelos signos lingüísticos através do outro desde antes de seu nascimento para depois, nos seus primeiros anos de vida, com o continuar desta interação, passar a dominá-los completamente e a usá-los para alcançar seus objetivos.

Assim, a criança ajudada pela fala é capaz de primeiramente transformar seu ambiente e depois seu próprio comportamento. A maior mudança na capacidade da criança para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas dá-se quando a fala, usada socialmente para pedir ajuda ou alguma coisa, é internalizada. Neste momento ela apela a si mesma - adquire a função intrapessoal além do uso interpessoal que já possuía. Organiza sua atividade em consonância com formas sociais de comportamento ao mesmo tempo em que impõe a si mesma atitudes sociais. Este processo é a própria história da socialidade do intelecto da criança e mostra um desenvolvimento enraizado nas ligações

entre história individual e história social. De acordo com Wertsch (1987) o indivíduo maduro não fica só no nível individual, porque mesmo em uma esfera privada o ser humano conserva as funções de instrumento social. Para Vygotsky, toda a mediação semiótica produzida pelo homem reverte para o homem.

A lógica ao construir a Teoria Histórico-cultural levou Vygotsky e seus colaboradores à necessidade de se conceituar os processos do desenvolvimento que consideram o presente e o futuro na estrutura funcional do sistema psicológico. Pesquisas demonstravam que a criança tinha possibilidades de progredir para além do seu nível presente de desenvolvimento com a ajuda da mediação signica e a ação instrumental. Isto levou Vygotsky a elaborar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), construto teórico que tem influenciado pesquisas em diversas áreas, inclusive em L2 e em LEM.

Ao apontar dois níveis de desenvolvimento para as funções psicológicas, Vygotsky levou em conta o desenvolvimento efetivo, aquilo que a criança é capaz de executar sozinha, sem ajuda, e o nível de seu desenvolvimento proximal, o que ainda não consegue fazer sem a mediação de outra pessoa, mas que em futuro próximo dominará quando então passará para o nível de desenvolvimento efetivo (1989a:97). Interessou-se por ver para quais funções psicológicas (as já observáveis no presente ou as que estavam emergindo) deveriam se dirigir os esforços dos adultos e opta pelas emergentes, ou seja pelas que estão na zona do desenvolvimento proximal da criança (ZPD). Segundo Valsiner (1991) é aqui que a compreensão dialética teórica do desenvolvimento encontra-se com o processo de ensinar e de aprender. Este processo guia a criança para superar seu estado atual baseando-se nas funções já existentes para alcançar o desenvolvimento de outras novas.

Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.
(Vygotsky, 1989a:101)

Este conceito sempre esteve ligado a questões práticas para o seu criador que via a necessidade da escola repensar o sistema de avaliação baseado então somente no desenvolvimento efetivo da criança. Atualmente existem vários estudos propondo uma

mudança no sistema de avaliação, como os de Marcuschi, 1992a, 1992b. Na área de LE, Macowski, 1992, introduz o construto de ZPD de Vygotsky, propondo o que denomina de Avaliação Democrática.

Vygotsky passou a enfatizar muito as situações que propiciavam trabalhar com a ZPD da criança. Via no período pré-escolar o brinquedo como criador desta zona, porque ao brincar a criança sempre está acima do seu desenvolvimento real e na idade escolar a aprendizagem formal teria esta função. Para concretizar seu pensamento sobre ZPD Vygostky passou a enfatizar o papel da situação social onde o desenvolvimento se dá e assim o fazendo, abriu, segundo Valsiner (1991:10), a possibilidade de se discutir o importante papel da assistência social do outro no desenvolvimento individual.

O conceito de ZPD tem sido muito difundido e começa a ser expandido para outras situações de ensino-aprendizagem, inclusive de línguas (Steiner, 1985, Hu-Pei Au e Kawakami, 1984, Frawley e Lantolf, 1985, Amato, 1988, Brown & Ferrara, 1985). Sempre unido à idéia de que a apropriação dos meios histórico-culturais pelo indivíduo se faz através de interações mediadas pela palavra, os pesquisadores consideram este construto significativo para explicar o processo dinâmico que é aprender outra língua.

Para Vygotsky (1989b) a afetividade é fator extremamente ligado à fala e à relação entre fala e pensamento. A fala está ligada à emoção, serve filogeneticamente para exteriorizar os estados emocionais e como meio de contato psicológico entre as pessoas.

2.5.4. A TEORIA DE AQUISIÇÃO DE KRASHEN

Stephen Krashen é, dentre os autores que se propõem a apresentar teorias e modelos que dêem conta dos processos pelos quais o ser humano passa ao aprender uma nova língua, o mais discutido e criticado atualmente (McLaughlin, 1978, Bialystock, 1978, Ellis, 1985, White, 1987). Envolvido pela revolução teórica iniciada por Chomsky, Krashen leva adiante algumas das idéias daquele pesquisador, extrapolando-as para o ensino-aprendizagem de segunda língua e de língua estrangeira e apresentando um modelo de aquisição que considera o processo interno e externo que se passa com o aprendiz ao

aprender outra língua. Assim, para melhor poder compreender esta teoria de aquisição, necessário se faz que se revise os pressupostos extraídos dos estudos de Chomsky tornando-os agora claros sob este novo enfoque: de L1 para L2 e LE.

Como foi dito anteriormente, os estudos de Chomsky trouxeram aos lingüistas aplicados, no final da década de setenta, argumentos para questionarem a validade dos métodos até então existentes para o ensino de línguas e a necessidade de se compreender o processo que se passa no indivíduo ao aprendê-las. Atualmente muitos resultados de pesquisas e de estudos em L1 e em outras áreas têm auxiliado e, muitas vezes, até norteado pesquisas em L2, principalmente na área da Psicolingüística. Assim compreende-se porque a teoria chomskyana, que revolucionou a Lingüística sobretudo na década de sessenta, tenha também influenciado pesquisadores como Krashen, Brown e outros.

Parece que os pressupostos de Chomsky que mais fortemente têm tido este efeito influenciador ou direcionador são o do INATISMO, ou seja a capacidade inata que todo ser humano tem para adquirir línguas através do LAD (Dispositivo para a aquisição de Línguas), espécie de órgão mental que interagindo com outros órgãos mentais propiciaria a aquisição da língua materna, e o da COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA, que é a capacidade que todo falante nativo tem de adquirir a gramática implícita de sua língua materna pela exposição natural. Este pressuposto considera a existência dos universais, ou seja a teoria de uma gramática universal comum a todos os falantes que propicia a aquisição da gramática da língua a que o falante (criança) estiver exposto.

Chomsky questionou a validade das crenças behavioristas de que uma língua é aprendida pela imitação, memorização e repetição mecânica de frases corretas contrapondo o argumento de que a força motriz para a aquisição de uma língua é a estrutura mental específica para línguas (LAD) que todo ser humano dispõe e que governa e determina que forma possível uma linguagem humana pode tomar. Este mecanismo permite que a criança adquira um complexo sistema linguístico em um período de tempo muito pequeno (1969). A exposição à língua aciona o LAD e proporciona os detalhes da língua a serem aprendidos.

Confirmando as teorias de Chomsky, psicolingüistas descobriram que alguns comportamentos na aprendizagem de língua materna são comuns a todas as crianças, não

importando que língua seja esta, que usam tipos similares de construções verbais e cometem os mesmos tipos de erros gramaticais.

Krashen, retomando estas idéias de Chomsky (1969,1986,1989), propõe que aprender línguas é um processo criativo inerente ao ser humano que não se limita a repetir o ouvido/ido, mas cria novas sentenças baseadas nas propriedades estruturais inatas e universais. Ainda usa a noção de criatividade significando o uso de regras linguísticas que são acessíveis a todo falante exposto naturalmente à língua:

*Todos temos internalizado um sistema de regras que governa o uso da linguagem que ultrapassa aquele sistema aprendido pela imitação e memorização.
(Krashen, 1982a:11)**

Krashen transfere para a aquisição de L2 o sistema de aquisição proposto por Chomsky acreditando que, à medida que o aprendiz vai sendo exposto à língua, seu sistema lingüístico vai se desenvolvendo, isto é, as regras gramaticais vão sendo refinadas gradualmente incorporando-se ao sistema lingüístico já maduro. Krashen discorda da posição de pesquisadores como Bickerton (1969) de que a aquisição através da exposição ocorra mais facilmente até por volta da puberdade quando então o processador mental (LAD) se deterioraria havendo pois a lateralização da linguagem no cérebro (ver discussão nesse capítulo 2.4.1.). Para Krashen, no entanto, esse processador continuaria atuando e explicaria a aquisição na adolescência e nos adultos. McLaughlin (1978:23), um dos críticos mais severos de Krashen, diz que esse amplia o uso do LAD para qualquer tipo de aquisição inconsciente, ultrapassando o uso que o próprio Chomsky fez desta noção, que via o LAD como um dos órgãos mentais que interagindo entre si e com o insumo propiciaria a competência lingüística, podendo ser este insumo consciente ou não, enquanto que para Krashen a aquisição só se refere ao que é subconsciente.

Ampliando o LAD para a aquisição de L2 e de LE e desenvolvendo outros construtos teóricos para atender ao processo tanto interno quanto externo de se aprender outra língua, Krashen(1982b) formula sua teoria de aquisição composta por cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem; a ordem natural; o monitor, o insumo e o filtro afetivo, sendo as duas últimas consideradas por ele como causativas para que a aquisição ocorra e são as de maior relevância para este trabalho.

Segundo o autor, o insumo, amostra de linguagem oferecida ao aluno (I), deve ser compreensível (I+1), onde 'I' representa o que o aprendiz já sabe e '+1' o material novo que deve estar um pouco além do conhecido, relevante/interessante, não seqüenciado gramaticalmente, oferecido em quantidade suficiente, e em ambiente que incentive o aluno a sentir-se bem e o filtro afetivo, primeiro obstáculo interno com que o insumo se depara antes de ser processado, que deve estar, na terminologia de Almeida Filho, *positivamente configurado* de modo a permitir que esse insumo seja internalizado.

O filtro afetivo, parte do processo interno no qual configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, a motivação do aprendiz ao aprender outra língua, regula e seleciona consciente ou inconscientemente certos modelos de língua a serem aprendidos, a ordem de prioridade na aquisição, a velocidade nesta aquisição e quando os esforços devem cessar. A empatia para com os falantes desta língua também é um aspecto que influencia querer aprendê-la (Krashen, 1982a:46). Uma alta configuração do filtro ajudaria o insumo ser processado mais rápida e facilmente.

Uma grande polêmica apresentada pelo modelo de Krashen é a distinção profunda feita entre aquisição e aprendizagem. Para esse autor, a 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, que para ele é um processo subconsciente muito similar a aquele utilizado por crianças ao adquirirem a língua materna.

Se considerarmos aquisição como capacidade de usar a nova língua adequadamente em diferentes contextos e que este uso não é alcançado através somente do ensino formal da gramática esperando que o aluno seja capaz de retirar do seu "bolso mental" as estruturas aprendidas, Krashen terá neste aspecto muitos pesquisadores com posições similares como Widdowson (1978), Reves (1987), Almeida Filho (1985).

Através de leituras dos estudos de Chomsky (1969, 1986, 1989) nota-se a sua não preocupação com o aspecto social na aquisição da linguagem, pois centraliza no indivíduo seu interesse e principalmente no falante e no ouvinte ideais. Para este pesquisador, nem o desempenho nem a situação onde este desempenho ocorre são importantes e sim o porquê e o como os falantes conseguem extrapolar o que lhes foi ensinado, gerando ou criando novas frases individuais. Para muitos pesquisadores em L2,

com concepção de linguagem norteada pela abordagem comunicativa, esse desempenho torna-se fundamental.

Hymes, em 1966, ampliando o conceito de competência lingüística de Chomsky, elabora o conceito de competência comunicativa como sendo a capacidade do indivíduo de se expressar adequadamente em diferentes situações de interação. Desde então os estudos e pesquisas em L2 têm levado em consideração as funções da linguagem, as necessidades reais do aluno para uma efetiva comunicação (Widdowson, 1978, 1979, 1983, 1989, 1990), as inferências e o conhecimento prévio de mundo que ele já traz para a aprendizagem de L2 e de LE (Van Dijk, 1989a e 1989b, Langleben, 1981, Tommola, 1978, Taylor, 1986), as estratégias utilizadas pelo aprendiz (Rubin, 1982, 1982, Cavalcanti, 1987, Carrell, 1988, 1989, Nelson e Schmid, 1989, Moura, 1992).

Em Almeida Filho (1990:4) encontra-se um conceito de aprender uma língua, norteado por princípios da AC:

Aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais e culturais apropriadas.
(Almeida Filho, 1990:4)

Portanto, o conceito do ensino-aprendizagem de segunda língua extrapola o modelo baseado na sentença para alcançar o discurso como um processo significativo construído através de inter-relações entre seres humanos.

Norteado pela AC e para levar adiante sua teoria de aquisição através da exposição, Krashen teve que ir além do indivíduo, embora seja este o seu foco principal de estudo, extrapolando e diferindo assim das idéias de Chomsky.

Krashen atribui papel muito importante ao ambiente onde esta aquisição vai acontecer e ao tipo de insumo (amostra de linguagem oferecida na L2) a que o aluno vai ser submetido. Portanto, o ambiente e o insumo são dois fatores externos que influenciam sobremaneira a aquisição de outra língua e cabe ao professor de L2 a responsabilidade de criar um ambiente lingüístico natural, propício para que a aquisição ocorra, assim como tentar introduzir referentes concretos a respeito do insumo que está sendo oferecido através de recursos audiovisuais, colocar o foco no significado mais do que na forma, oferecer um ensino centrado no aluno, no seu papel na comunicação sem causar ansiedade, angústia e

respeitando um período de silêncio do aluno durante o qual ele processa os conhecimentos na nova língua. Segundo este autor, um ensino que não contemple estes fatores é considerado pobre e não concorre para que a aquisição se dê, mas somente favorece a aprendizagem.

Krashen reconhece também que a situação de sala de aula usualmente oferece poucas oportunidades de discutir, debater assuntos relevantes e quase sempre focaliza a forma da língua a ser aprendida, limitando o potencial dos alunos para se comunicarem efetivamente. A gramática é dada seqüencial e gradualmente, portanto não é a gramática natural adquirida através da exposição (discutida anteriormente). Krashen, novamente influenciado pelos universais de Chomsky, não acredita que o ensino explícito de regras gramaticais deva preceder obrigatoriamente o uso natural da língua. Ao contrário, para o autor, esse tipo de ensino não traz nenhum benefício ao aluno quando se vê envolvido em uma circunstância real de uso. Essa posição lhe trouxe muitas críticas (ver White, 1987), já que fica claro que sua preocupação é sempre maior com o insumo que vai ser oferecido e não muito com o que o aprendiz vai mostrar no desempenho (output).

Outra crença que Krashen abala é a de que uma alta frequência de exposição a certas estruturas farão com que as mesmas sejam adquiridas mais rapidamente. Segundo o pesquisador, o aluno só adquirirá o que estiver no ponto certo de seu desenvolvimento maturacional, não importando a frequência com que ele é exposto e nem o grau de dificuldade envolvido. Assim, estruturas que estejam além desse desenvolvimento vão ser quando muito memorizadas sem contudo, serem integradas, o que significa uma não capacidade desse aluno de usá-las efetivamente (Krashen, 1982b:40).

Com a apresentação dos aspectos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky de relevância para esse trabalho e com a breve discussão da Teoria de Aquisição de Krashen, propõe-se a seguir uma tentativa de aproximação entre ambas.

2.5.5. TENTATIVA DE INTERAÇÃO DIALÓGICA ENTRE AS TEORIAS APRESENTADAS

Krashen e Vygotsky, embora saindo de pontos diferentes: este partindo da apropriação histórico-cultural mediada pelo outro na aquisição da linguagem e aquele partindo da capacidade inata do ser humano para aprender línguas através do LAD com a preocupação maior no indivíduo, vão se encontrar muito próximos no que concerne às proposições da hipótese do insumo compreensível "I+1" e do conceito de ZPD, além do conceito de internalização da fala e dos fatores emocionais, indicando a possibilidade de uma complementariedade (ver o quadro ilustrativo na página seguinte). Deve-se lembrar que os estudos de Vygotsky estavam voltados para a aquisição de língua materna, enquanto que os de Krashen voltam-se para a aquisição de segunda língua e de língua estrangeira.

Vygotsky, ao estudar a transformação das funções elementares em superiores, entendeu que a mediação sócio-cultural, de origem e natureza histórico-culturais, era o elemento central para isto. Para este autor, a fala emerge no indivíduo através de interações sociais com outras pessoas e em determinado ambiente, com funções primeiramente comunicativa e social, para depois ser internalizada (mas não deixando de ser social), voltando a seguir ao nível interpessoal em relações sociais novamente, por ser o homem sócio-cultural por natureza. Seu conceito de ZPD, nível de desenvolvimento potencial da criança para o qual devem dirigir-se todos os esforços dos professores durante o período escolar, mostra claramente a importância do papel da assistência mediada pelo outro até que esta criança atinja o nível de desenvolvimento efetivo.

Neste momento pode-se começar articular esses conceitos com a teoria de Krashen, lembrando que, de acordo com esse autor, a aquisição se dá quando o aprendiz é exposto naturalmente a um insumo compreensível "I+1", relevante, não graduado gramaticalmente, cujo foco não esteja na forma e sim no significado. Desta forma, o insumo oferecido se internaliza. O professor, oferecendo este tipo de insumo, leva o aluno a aquisição subconsciente da língua, da mesma maneira pela qual ele adquiriu a língua materna.

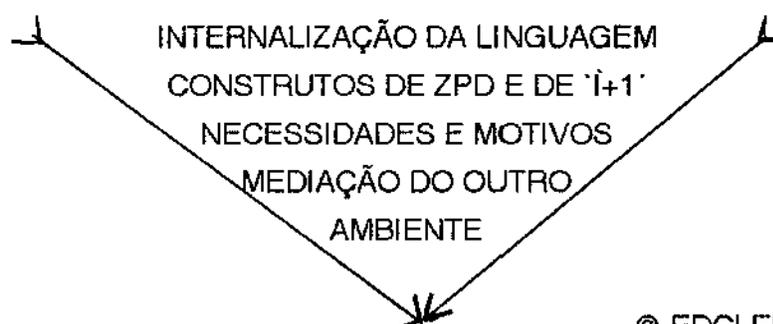
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: NOVAS PERSPECTIVAS

VYGOTSKY E KRASHEN EM INTERAÇÃO DIALÓGICA

FORMAÇÃO DISCURSIVA DIVERGENTE

VYGOTSKY	KRASHEN
APROPRIAÇÃO HISTÓRICO CULTURAL MEDIADA PELO OUTRO	CAPACIDADE INATA PARA APRENDER LÍNGUAS PELA EXPOSIÇÃO
A FALA EMERGE DAS INTERAÇÕES SOCIAIS	PREOCUPAÇÃO COM O INSUMO E COM A PARTE INTERNA DO PROCESSO
FUNÇÃO COMUNICATIVA → SOCIAL → INTERNALIZADA	PERÍODO DE SILÊNCIO → INTERNALIZAÇÃO
DOIS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO: EFETIVO E POTENCIAL	COMPREENSIBILIDADE DO INSUMO 'I+1' → O NOVO COMO DESAFIO

PONTOS DE CONVERGÊNCIA



© EDCLEIA A. B. MACOWSKI

FIG. 4

Para que este insumo (fala) seja internalizado, Krashen e Vygotsky colocam na pessoa do outro (professor) a responsabilidade de oferecê-lo. Porém, Krashen deixa de observar explicitamente que na interação há uma troca, uma negociação, o que equivale dizer que o professor também pode receber insumo dos alunos, mesmo que não além de seu nível de conhecimento e desempenho, e que, **juntos**, constroem o significado através de interações sociais, chegando-se aqui ao conceito de internalização da fala e à necessidade de se trabalhar na zona de desenvolvimento proximal propostos por Vygotsky, por mostrarem-se ambos mais abrangentes.

Ainda concernente à internalização, as teorias poderiam se aproximar mediadas pela afetividade. Para Vygotsky, ela é fator extremamente ligado à fala e à relação entre fala e pensamento. A fala está ligada à emoção, servindo filogeneticamente para exteriorizar os estados emocionais e constituindo-se como o meio fundamental de contato psicológico entre as pessoas. Segundo o autor, fala e pensamento têm raízes diferentes que se cruzam em determinado estágio, surgindo o pensamento verbal e a fala racional (1989b:38). A fala se interioriza porque sua função muda: de fala exterior (social) para fala egocêntrica (atividade unida à fala) e então para a fala interior (silenciosa), quando a criança passa a operar intrinsecamente com os signos interiores, não deixando de haver contudo, uma interação entre formas externas e formas internas. Para Vygotsky, a interiorização psicológica da fala ocorre primeiro que a interiorização fisiológica (1989b:39).

Tomando-se a 5ª série como sendo o início da aprendizagem de LE no período escolar, percebe-se que o aluno já se encontra na fase do pensamento verbal em L1, ou seja sua fala já é interiorizada, assim a LE entra em interação com a L1 neste estágio. Portanto, a internalização da LE se processa no estágio do pensamento verbal e como este não abrange todas as formas de pensamento ou de fala resulta que muitas vezes o aluno compreende o insumo dado na língua-alvo, porém não se sente capaz o suficiente para demonstrá-lo através da fala exterior. Chega-se aqui à proposição de Krashen quando diz da necessidade que o aluno tem de um período de silêncio ao começar aprender outra língua, para que a internalização da linguagem aconteça, ou que o insumo seja processado, posto que o aprendiz não é mais uma criança aprendendo sua língua materna, nem a situação de sala de aula é tão natural para que a fala comunicativa referida por Vygotsky aconteça também em LE.

Considerando-se adolescentes de oitavas séries aprendendo LE, tema dessa dissertação, vê-se que, embora eles já tenham superado o período de silêncio, tendo já estudado LE por mais de três anos, seu filtro afetivo apresenta-se como um grande obstáculo não só para a internalização do insumo, mas principalmente para a sua volta ao social, por medo de se exporem ao ridículo, conforme anteriormente discutido.

O professor deve propiciar andaimes (scaffolding) necessários até que o aluno se sinta capaz de se manifestar através da fala exterior, com segurança e confiança, sem medo, e em situações de construção real e não de mera repetição mecânica de estruturas

pré-determinadas. Assim, da função interpessoal, a fala passa a intrapessoal (internalizada) para voltar a ser interpessoal nas relações sociais estabelecidas através do novo instrumento sócio aprendido.

2.5.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS TEORIAS APRESENTADAS

Nota-se pelas leituras feitas de Vygotsky e de seus comentaristas (Wertsch, 1987, Valsiner, 1991, Smolka, 1991, Góes, 1991) que a teoria de Vygotsky por si mesma, coerente com seu pensamento, é dinâmica e envolvente. Considera o desenvolvimento do indivíduo em dois níveis que estão sempre em conjuntura e em movimento - o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial sendo que à aprendizagem cabe ao papel de força motriz que puxa este desenvolvimento. Assim, mesmo tendo estabelecido a criança como fonte de pesquisa para estudar a transformação das funções psicológicas elementares em superiores, seu método, sua teoria extrapolam o limite de idade podendo atingir qualquer situação de aprendizagem, já que não se vinculam a um determinado aprendizado, apresentando-se como uma teoria do desenvolvimento geral, podendo-se assim ser aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas.

Para esse autor russo, toda aprendizagem é social e deriva de esforços sociais conjuntos tanto do aprendiz quanto do outro e se dá em atividades interacionais, na zona do desenvolvimento potencial (ZPD).

Krashen, por sua vez, concentra-se especificamente nos processos internos do indivíduo ao aprender uma outra língua. Portanto, por trazer idéias e pressupostos de Chomsky do inatismo e do LAD, concentra-se a nível individual, acentuando porém, como fator preponderante o ambiente lingüístico onde se dá a aquisição: a naturalidade, o foco no significado, o uso de referenciais concretos para clarear o significado e os modelos lingüísticos. O insumo deve ser compreensível - 'i+1' - , relevante, não graduado gramaticalmente entre outras qualidades.

Tanto o ZPD de Vygotsky quanto o 'i+1' de Krashen referem-se a aprendizagem potencial, àquilo que o aprendiz será capaz de realizar em futuro próximo e

que para tanto necessita de ajuda assistida para superar. Segundo Amato (1988:42), enquanto Krashen acentua a importância da natureza do insumo, Vygotsky preocupa-se com a importância das interações sociais no desenvolvimento. É claro, portanto, que para o insumo ser adquirido pressupõe-se que haja quem o necessite, e quem o dê e isto só é possível em uma interação. Krashen, talvez ainda influenciado por Chomsky, preocupa-se muito com o insumo a ser oferecido e como este vai ser processado, não enfatizando sua produção exteriorizada na fala, chegando a lembrar que a "língua pode ser adquirida simplesmente pelo insumo compreensível" (apud Amato, 1988:41). Neste aspecto, o conceito de ZPD de Vygotsky é mais abrangente exatamente por focalizar a aprendizagem de modo geral mediada pelo signo que é social e que volta a ser social após a internalização. Porém os dois pesquisadores, para explicar estes construtos teóricos (ZPD e $i+1$) vão buscar no ambiente e no papel do outro seu referencial concreto.

As teorias apresentadas focalizam o processo, são dinâmicas e tentam explicar os processos cognitivos que acontecem na aquisição de uma língua. Embora com pontos de partida diferentes, encontram-se no processo para acentuar a importância de estarem juntos, professores e alunos, no esforço lingüístico de construção/reconstrução de significados, assim podendo ser agentes transformadores de sua própria História através do ensino-aprendizagem de outra língua.

CAPÍTULO III

Essa turma é terrível de nascença..

Para se construir uma interpretação do que foi experienciado em aulas de LE com adolescentes, propõe-se apresentar antes como esses alunos estão sendo vistos por aqueles que estão em contato direto e permanente com eles, ou seja, pesquisadores, professores, coordenadores, orientadores e diretores.

Através de Cursos de Capacitação, Atualização, Grupos de Estudos, Encontros e Seminários envolvendo professores de LE do Estado do Paraná (1988,1989) 1990,1992,1993), de conversas informais com professores das demais disciplinas e com outros profissionais da área, e, baseando-se em experiência da pesquisadora como professora de LE (Inglês) em escolas públicas por vários anos, pode-se concluir que a tarefa de ensinar adolescentes é árdua, extenuante e que por vezes apresenta-se aos professores como de todo inútil, já que aqueles parecem sequer ouvi-los e nem um pouco interessados em construir o conhecimento em conjunto.

Infere-se também, por essas conversas e em artigos que enfocam a adolescência, que determinadas características dos adolescentes assomam-se como mais evidentes para os adultos do que outras, aparecendo assim para defini-los com maior frequência palavras como agressividade, contradição, cinismo, rebeldia, apatia, indiferença, agitação, gosto pelo barulho, falta de atenção e de concentração. Todos esses atributos corroboram a afirmação de que os professores sentem dificuldade em lecionar para alunos naquela faixa etária.

Segundo Larson (1993:45), uma maior ou menor capacidade para se lidar com adolescentes pode estar diretamente relacionada com a maneira pela qual se os vê: se são problemas ou se têm problemas. Essa afirmativa parece não ser de todo ratificada pelos professores de LE, já que esses pensam poder enquadrar seus alunos nas duas alternativas, uma vez que parece já ser lugar comum dizer que psicologicamente os adolescentes **têm** problemas, mas que na verdade eles **são** realmente problemas em sala

de aula, e em se tratando de aprender LE pelas maneiras convencionais da escola brasileira, que o desinteresse é quase que total.

Talvez levados pelas dificuldades encontradas ao trabalharem com adolescentes, professores e profissionais da área não escondem sua insatisfação e referem-se a eles sempre fazendo uso em discurso de estereótipos, repetindo-os inclusive aos próprios adolescentes, muitas vezes inconscientemente, sem se darem conta da força motriz que a linguagem possui.

Van Dijk (1989a, 1989b) discute a veiculação de preconceitos através da linguagem e de como eles passam a fazer parte do inconsciente social coletivo, onde uma vez instalados dificilmente podem ser removidos. Fairclough (1989, 1990) discute também a questão da naturalização da linguagem e de como a ideologia é veiculada entre os falantes. Assim, parece que os adultos já têm uma imagem formada do que seja adolescente. Essa imagem, aliada às suas experiências de sala de aula, transparece no falar do professor. Essa atitude pode implicar que, devido à auto-afirmação tão procurada na adolescência (cf. Capítulo II), esse discurso pode ser incorporado por esses adolescentes, uma vez que eles podem querer corresponder à imagem que as pessoas que os cercam têm a seu respeito, o que certamente dificultará ainda mais o trabalho dos professores.

Objetivando evidenciar tais aspectos na análise e oferecer subsídios extraclasse necessários para compor o ambiente psicológico no qual o ensino/aprendizagem de LE acontecia os quais levem a uma melhor compreensão do que se passava em sala de aula, propõe-se neste momento fazer uma trajetória da pesquisa que trace o perfil desses adolescentes vistos por diversas óticas: deles, da direção e coordenação, da professora e da pesquisadora. Por ser de natureza etnográfica, os motivos que culminaram na escolha desses adolescentes como sujeitos da pesquisa, as dificuldades encontradas na coleta dos registros, assim como a evolução da própria pesquisa são também apresentados.

3.1. TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Conforme discussão apresentada anteriormente, é grande a dificuldade sentida pelo professorado para conduzir o processo de ensino/aprendizagem com adolescentes. Essa afirmação é válida não só para os professores de LE como é extensiva aos demais profissionais da educação. O barulho, a conversa, a agressividade, a falta de concentração, o desassossego, o descontentamento, a volubilidade a que estão sujeitos seus gostos são qualificadores sempre apontados por eles quando se referem aos seus alunos que se encontram nesta faixa de desenvolvimento.

Em se tratando de LE especificamente, há alguns elementos que parecem colaborar para agravar essa situação: o fato de LE (Inglês) não fazer parte do Núcleo Comum do Currículo Básico do 1. grau no Estado do Paraná, não sendo portanto reprobatória; não ser utilizada pelos alunos cotidianamente para fins comunicativos; dificuldade na sua aprendizagem por não haver semelhanças marcantes com a língua portuguesa, já que têm raízes em distintas famílias lingüísticas; a aprendizagem deve ocorrer considerando-se principalmente o insumo recebido nas duas aulas semanais de LE existentes na grade curricular, visto a grande maioria dos alunos de escolas públicas não fazer cursos particulares de LE.

Todas essas circunstâncias, vividas pelos alunos de LE de escolas públicas independentemente de sua faixa etária, avultam-se com alunos-adolescentes que tendem ou a questionar, a debater a validade, a necessidade e até mesmo a obrigatoriedade de determinadas disciplinas impostas pela escola ou simplesmente a adotar uma atitude irônica ou de total indiferença frente a elas. Ambos os casos desmotivam sobremaneira os professores de LE, nem sempre preparados para sustentar uma argumentação convincente ou para entender tais atitudes típicas desses alunos.

Frente à problemática, decidiu-se por estudar essa questão do ensino de LE para adolescentes, buscando primeiramente encontrar em pesquisas anteriores subsídios para começar entendê-la (ver resenha bibliográfica) e em se fazendo isso evidenciou-se a existência de uma grande lacuna de pesquisas na área.

Pesquisas de Tílio, 1979, Macowski, 1989, ambas de base quantitativa, apontam que os alunos gostam de estudar LE (Inglês) e ainda sentem uma certa motivação

para com as aulas. Esses resultados parecem um tanto contraditórios considerando o cotidiano das salas de aulas de LE, evidenciado através das conversas com seus professores. Essa aparente contradição instigou o questionamento sobre o que de verdade havia por trás das atitudes e das respostas dos alunos-adolescentes e de seus professores e se havia coerência entre o que diziam e o que faziam.

Para tal proposição, faz-se cabível a citação de Pasteur, in Selinger & Schohamy, 1989:50*:

O acaso não favorece senão os espíritos preparados.

Pelas razões apresentadas, optou-se por pesquisar a sala de aula com adolescentes aprendendo LE, através de outro paradigma de pesquisa usando o termo no sentido de Kuhn (1989) no qual se fizessem possíveis interpretações de um mesmo foco visto sob vários ângulos; que pudesse haver uma imersão do pesquisador no campo para um acompanhamento a longo prazo desses adolescentes (Erickson, 1992, 1984, Hammersley & Atkinson, 1983), levando-se já em consideração a mudança súbita de gostos e opiniões a que estão sujeitos. Por esse mesmo paradigma se poderia considerar na análise os traços sociais, cognitivos, afetivos e físicos dos atores envolvidos, traços esses que se revelam diferentemente ao longo do processo.

Para o tipo de análise pretendida, dados numéricos e/ou dados estatísticos provindos de instrumentos de pesquisa como questionários e entrevistas estruturados, não se mostravam suficientes, por não captarem adequadamente a realidade da sala de aula vivida pelos atores envolvidos e manifestada em interações verbais e paraverbais. Era preciso ir além da análise fornecida somente por dados quantitativos, considerar dados coletados com adolescentes fora da sala de aula frente àqueles fornecidos pela observação direta do pesquisador no campo, pelas gravações em áudio e vídeo que serviriam de *retrato falado* do contexto social no qual estavam inseridos (Hammersley & Atkinson, 1983, Van Lier, 1988, Cançado, 1991, Santos, 1993). Era preciso focalizar mais o **como** do que o **quê**, sem preocupações maiores em fazer generalizações amplas, assim como estabelecer uma relação consistente, ainda que evolutiva, entre as perguntas de pesquisa explícitas e a coleta de dados (Erickson, 1982)

Naturalmente a linha de pesquisa que atenderia a esses requisitos se delineou: a interpretativa, seguindo a terminologia de Erickson (1986,1992) que sendo etnográfica, não exclui que sejam usados dados quantitativos, se necessários.

De acordo com Oschner (1979), a pesquisa etnográfica liberta os sujeitos da dependência de poderes objetivos, do medo de ser subjetivo, de contaminar os dados com sua interpretação. Nela o pesquisador pode dar seu ponto de vista, libera-se do ritual seguido pelo paradigma positivista de se fazer Ciências Sociais nos moldes das Ciências Naturais (Kuhn, 1990). Hitchcock & Hughes, 1989:35)* também afirmam que:

As técnicas da pesquisa etnográfica interpretativa ajudam a preencher a lacuna entre a chamada pesquisa acadêmica pura e a realidade do ensino do dia a dia (...) e esta abordagem e técnicas são capazes de resgatar o conhecimento consistente dos processos da escola e os da sala de aula (...) e de reduzir a distância entre a pesquisa e o sujeito da mesma.

Para se conseguir esse afinamento entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, faz-se necessária uma familiarização entre os

mesmos e um grande entrosamento do pesquisador com o ambiente a ser estudado antes do início da coleta dos dados, constituindo-se esses dois itens pressupostos básicos para se fazer uma pesquisa etnográfica (Erickson, 1992, 1986, --- & Mohatt, 1982, Hammersley & Atkinson, 1983, Cançado, 1991).

Watson-Gegeo (in Tilio, 1991:11) argumenta que o estudo etnográfico da linguagem engloba a atenção do pesquisador não somente para o ensino-aprendizagem ou para a aquisição das habilidades lingüísticas, mas também para o contexto onde isso acontece e, sobretudo, para os valores, atitudes e estrutura de interpretação que acontecem simultaneamente com o ensino da língua.

Tendo optado por essa linha de pesquisa, restava saber que série composta por alunos-adolescentes seria o foco da pesquisa. Novamente as conversas informais com professores e a experiência da pesquisadora em sala de aula indicaram o caminho: a oitava série, por ser aquela tida como sendo a mais difícil de se obter resultados positivos na aprendizagem de LE. Os alunos, quando na oitava série, talvez levados pelo `espírito de formatura`, ou por se sentirem `adultos` perto dos alunos das demais séries, ou por já se

sentirem no segundo grau, dificilmente se interessam pelas aulas, ficando alheios, dispersos e, por vezes, agressivos.

Tiba (1986) analisa esse comportamento e concorda em ser a oitava a série em que os problemas de auto-afirmação, de identidade dos adolescentes se manifestam com maior intensidade, porém os professores, geralmente alheios a importantes teorizações como esta proveniente da área da Psicologia, sentem-se desmotivados para prosseguir a sua jornada de ensino, principalmente com alunos dessa série.

Pode-se ilustrar esse cansaço e desânimo com palavras da professora dos adolescentes sujeitos primários dessa pesquisa, quando manifesta-se veementemente sobre o assunto durante uma entrevista não estruturada que teve com a P:

...

L: mas no ano passado eles não eram assim...aluno nenhum é assim, E...eles vão até a sétima ...vão que é uma beleza...chegou na oitava série.. você pode ver...é este desastre...eu não sei se é porque o colégio não tem segundo grau...ai eles já sabem...sabe é uma despedida...então é igual eles falaram na reunião... eles se formam desde o começo do ano...a oitava série já está formada sabe? (ri diante do espanto da P) é...eles pensam que na oitava série não reprovam...todo mundo passa...então sabe ...eles não levam muito a sério ...é uma judiação porque tem gente que quer levar a sério ...que quer participar mas esses são atrapalhados pela maioria

P: e a outra oitava?

L: a outra oitava é assim também só que é melhor...se você quiser filmar...lá é bem melhor de trabalhar...é bagunça também mas não é tanto quanto essa...

...

Estes posicionamentos confirmam que os problemas maiores no trabalho com adolescentes encontram-se na oitava série e por esse motivo foram alunos dessa série e suas professoras os escolhidos inicialmente como focos dessa pesquisa (ver caracterização pontuada dos sujeitos da pesquisa no fim desse capítulo).

A P iniciou seu projeto com um estudo exploratório sem perguntas de pesquisas ou hipóteses direcionadoras que a guiassem nessa fase (Hitchcock & Hughes, 1989), tendo somente o propósito de observar o que se passava em aulas de LE com adolescentes para depois começar a definir e estreitar o foco de sua pesquisa. Escolheu duas turmas de oitavas séries totalmente distintas entre si, uma de colégio público de periferia, o maior da cidade em número de alunos e outra de colégio particular, tradicional na cidade (ver caracterização pormenorizada no final desse capítulo).

A opção pelo colégio público, contexto cujos dados serão identificados nessa dissertação como **CS1** (corpus secundário 1), deveu-se ao fato de esses adolescentes terem sido em sua maioria alunos da P nas séries anteriores e assim sua presença em sala não seria considerada como algo anormal ou estranho, o que facilitaria em muito o tipo de pesquisa escolhido. Isto realmente aconteceu, não havendo nenhum tipo de resistência por parte dos alunos, sequer em relação às gravações em vídeo. Ao contrário, talvez devido ao nível sócio-econômico baixo, o fato de serem filmados parecia mesmo lisonjeá-los, levando-os inclusive a se indisporerem com os demais alunos do colégio que também queriam ser filmados. Outro motivo que levou a P a escolher essa turma foi a certeza de que nenhum aluno ali havia feito cursos particulares de LE, resultando daí que a aprendizagem deles dependia exclusivamente do que acontecia em sala de aula ou deles próprios fora da escola, dependendo do seu envolvimento com a LE.

Em relação ao diretor e à professora, houve total receptividade, isto é, não colocaram nenhum tipo de obstáculo, ao mesmo tempo em que se prontificaram em fornecer todos os dados que fossem necessários ao andamento da pesquisa.

A professora declarava seguir princípios da Abordagem Comunicativa materializada no Método Temático, indicado pelo Currículo do Segundo Grau e utilizado também no primeiro grau nesse colégio já há três anos. De inspiração provinda do pensamento do educador Paulo Freire, esse método busca nos alunos, em suas necessidades, desejos e fantasias os temas direcionadores dos conteúdos a serem trabalhados nas unidades. Dessa maneira, não há adoção de livros didáticos, girando todas as aulas em torno de um tema, explorado sob diversos ângulos: produção oral, leituras, produção escrita.

Assistiu-se a várias aulas, algumas foram gravadas em vídeo, bem como realizou-se entrevistas não estruturadas com os alunos e com a professora.

Para a escolha da outra turma, a 8ªB do colégio particular, contexto cujos dados serão analisados como **CP1** (corpus principal 1) para as aulas trabalhadas por L e como **CP2** (corpus principal 2) para as aulas trabalhadas por E, há algumas explicações: a pesquisadora (P) já os conhecia bem, não como professora, porém como mãe de um deles e por isso mesmo tinha informações importantes sobre os mesmos, tais como saber que muitos deles estudavam juntos desde as séries iniciais, sendo portanto muito forte os laços

afetivos a uni-los; que a turma sempre havia sido considerada difícil, devido à indisciplina, levando seus pais a serem chamados à escola freqüentemente.

Embora ciente de todas essas informações, a P ao entrar em contato com a diretora e com a coordenadora da escola não pediu para observar precisamente essa turma, uma vez que havia duas oitavas no colégio. Disse-lhes somente ser a oitava, a série escolhida como foco de pesquisa, expondo-lhes os motivos que a levaram a essa opção. Concordando com os mesmos, a diretora sugeriu-lhe que observasse a oitava B por essa lhes estar causando muitos problemas. Acrescentou ainda que a Coordenação de ensino já havia tentado várias estratégias, nada porém havia resolvido ou amenizado o caso e que, por isso mesmo, os professores sentiam-se desmotivados para trabalhar com essa turma.

A diretora demonstrou uma preocupação não vista no colégio público em relação ao alcance da pesquisa. Temia que a discussão e a análise dos dados chegassem a resultados negativos, o que poderia ser ruim para a imagem do colégio. Isso confirmava a idéia de ser a turma realmente difícil. A P assegurou-lhe que os nomes, tanto da escola, direção, coordenação, quanto dos atores envolvidos mais diretamente com a pesquisa, professora e alunos, não seriam mencionados. A coordenadora e a diretora pediram ainda que no final do trabalho a P apresentasse suas conclusões a todos os professores e sugerisse alguns encaminhamentos.

A professora de Inglês (L) concordou com a pesquisa, porém o tempo todo repetia que a turma era muito difícil, chegando mesmo a sugerir várias vezes, durante seu transcurso que a P escolhesse outra sala, por que com aquela o trabalho seria de todo inútil. Pode-se evidenciar claramente esse posicionamento de L com relação à turma envolvida, quando ela diz à P perto dos alunos:

...

L: você vai assistir à aula hoje?...ih:::...

L: bom...essa turma é terrível de nascen::ça...né, N?.. (frente ao espanto da pesquisadora) é::: de NASCENÇA ...

L: eles não querem nada com nada...

(Conversa informal gravada em cassete em 17/06)

Esse comentário foi recebido por eles, entre risadas, como um elogio e o barulho aumentou consideravelmente.

No primeiro dia de observação, a P foi acompanhada até a sala pela coordenadora e, em meio ao barulho e à agitação dos alunos, ela os lembrou de que já havia estado ali aquele dia devido à indisciplina e que essa mesma indisciplina havia feito com que optasse pela única solução que restava para aquela turma - a troca diária dos alunos de seus costumeiros lugares para que não formassem grupos e tumultuassem as aulas (cf. a posição dos alunos nas figuras 6 e 7 e nas Cenas (TAAM) que se encontram no Apêndice A). Esse comentário foi novamente recebido com risos e olhares até então não bem compreendidos pela P e parece que nem pela coordenadora de quem pareciam ter um certo ressentimento.

Se a receptividade da direção e da coordenação foi boa, não trazendo nenhum obstáculo quanto à realização da pesquisa, o mesmo não aconteceu em relação aos alunos. No primeiro dia de observação, a P explicou o motivo de sua presença em sala deixando bem claro que ela estava ali como pesquisadora e que os registros coletados serviriam para que professores e pesquisadores pudessem entender melhor como os adolescentes se envolviam no processo do ensino/aprendizagem de outra língua. Contou-lhes que estava observando também outros adolescentes aprendendo LE em outro contexto. Essa explicação parece não tê-los convencido. Sentia-se um clima de hostilidade, porém a manifestação verbal foi mínima, ocorrendo muitas trocas de olhares e meio-risos. A presença da P em sala foi vista como uma ameaça, como alguém que estivesse ali com o intuito de fiscalizá-los, verificar se realmente o que falavam deles correspondia à realidade observada em sala de aula. Todo o conhecimento e a familiaridade que tinham com ela foram colocados à parte.

Nesse caso, o comportamento esperado era de que passassem a agir dentro dos parâmetros considerados normais, isto é que apresentassem atitudes que fossem compatíveis com o que os professores e adultos pensam ser o papel do aluno e do professor, seguindo uma estrutura de participação comum em salas de aula.

O termo estrutura de participação usado nessa dissertação baseia-se em Schultz (1982:94) que reformulou por sua vez o termo 'estruturas participantes' usado por Philips (1972), e quer significar na tradução de Bortoni e Lopes (1991:41) 'padrões de alocação de direitos e obrigações interacionais entre todos os membros que estão desenvolvendo conjuntamente uma situação social'

Na estrutura de participação comumente utilizada em salas de aulas, o aluno é aquele que ouve, presta atenção, acompanha as atividades da sala, participa quando solicitado e algumas vezes toma o turno para manifestar-se sobre o assunto, dá idéias e sugestões, enfim, ***o que aprende***. O professor é o que dirige e controla a turma pelo poder a ele conferido pela escola, sendo esse poder manifestado pelo conhecimento dos conteúdos específicos da disciplina e pelo controle disciplinar da turma, distribui os turnos, é sempre o falante primário e a ele cabe a última palavra, enfim, é ***o que ensina***. Assim, contrariamente às esperadas, foram as atitudes apresentadas por esses alunos.

Nada fizeram para que a imagem deles fosse mudada em relação às aulas: comportaram-se de maneira muito agressiva com a professora titular e entre si, xingando-se, brigando, realizando atividades paralelas como jogar futebol com bola de papel por baixo das carteiras, jogar aviões de papel com recados, decorar e responder cadernos de confidências, entre outras atitudes manifestadas verbal e paraverbalmente. O mesmo pode ser dito em relação à P. Tudo fizeram para que desistisse de seus propósitos e os deixasse em paz. Manifestaram esses sentimentos desligando os aparelhos, apagando as gravações, jogando papel na câmera, fazendo caretas e outros gestos, conforme se pode visualizar no gráfico que registra as vezes em que essas atitudes foram captadas pela câmera. Um desses alunos chegou a dizer que o objetivo das filmagens era 'entregá-los' aos pais. Acredita-se que esse receio possa ser uma das explicações para as atitudes que tiveram durante todo o transcorrer da pesquisa.

O Diário da P neste dia registra ainda outro dado que pode ajudar a compor o perfil desses adolescentes, assim como evidenciar a resistência deles em relação às filmagens:

*...a professora aparenta estar muito tensa, enquanto que eles só demonstram algum desconforto e ainda de uma maneira bem diferente em relação à câmera.
(Diário - 17/06)*

Várias tentativas foram feitas para que eles se acostumassem com os instrumentos de pesquisa e agissem naturalmente. À princípio pensou-se em gravar as aulas somente em áudio. O resultado não foi positivo, porque eles continuavam desligando o gravador. Faziam isso, quando, com algum pretexto, iam até o cesto de lixo, próximo à única tomada da sala que ficava mais separada deles.

Logo após a assistência a algumas aulas, a P percebeu que seria muito interessante poder captar também o envolvimento paraverbal deles através das gravações em vídeo, já que desenvolviam várias atividades paralelas simultâneas ao desenrolar das aulas. Se estes registros fossem conseguidos, a P poderia sobrepor a eles o que os alunos diziam e pensavam do ensino-aprendizagem de LE e de suas aulas particularmente, porém a atitude deles de oposição às gravações continuava ferrenha, o que dificultava esse propósito.

Diante de tantos problemas, a P decidiu observar outro contexto totalmente diferente, o de escola particular de idiomas (**CS2**). Embora fossem somente adolescentes aprendendo LE (inglês) também, havia a variável de ter que pagar separadamente pelo ensino extra e específico a língua-alvo. Esse contexto mostrou-se relevante por ajudar a confirmar ou a desconfirmar algumas asserções importantes para o trabalho que serão discutidas no capítulo seguinte. Foram observadas oito aulas com essa turma, algumas tendo sido gravadas em áudio.

À medida que os alunos do **CP1** manifestavam tanta resistência, mais a P se interessava em entender o porquê da situação e os dois contextos com alunos de 8ª séries até então pesquisados começaram a se configurar em pontos extremos. As situações ocorridas na sala de aula do colégio público pareciam à P muito familiares, poucos traços fugiam ao esperado, não havendo um estranhamento necessário para um adequado desenrolar da pesquisa (Erickson, 1986). Nenhuma resistência, pouca dispersão ou atividades paralelas, bom relacionamento com a professora, boa aceitação da abordagem e do Método Temático. Em resumo, se comparados à turma do colégio particular, esses alunos poderiam ser tomados como `exemplares`. Ao passo que a turma do colégio particular mostrava-se como um desafio, apresentando em si todas as peculiaridades do outro contexto e extrapolando-as em muito. Paralelo a isso, havia o posicionamento da professora deles que afirmava ser essa turma a pior de todas e que, se a P quisesse levar a pesquisa adiante, deveria mudar para a outra oitava. O quadro era totalmente adverso para quem gosta de segurança, estabilidade, porém não o era para a P que decidiu-se por ficar só com eles e fazer um acompanhamento paralelo às aulas, numa tentativa de ganhar sua confiança para assim entendê-los melhor.

A opção por essa turma foi ditada, portanto, por critérios comportamentais apresentados pelos alunos e não cognitivos (ver o quadro com as notas bimestrais de Inglês dos alunos envolvidos), já que não se pensou primeiramente se eles tinham dificuldade em aprender ou não, se o insumo, amostra de linguagem oferecida a eles em LE, era suficiente, relevante, adequado (cf. no Capítulo II, a Teoria de Aquisição de Krashen), se a abordagem e metodologia utilizadas atendiam suas necessidades e levavam em conta as mudanças físicas, psíquicas e sociais ocorridas na adolescência.

Dessa maneira, essa escolha não deixou de ser um tanto preconceituosa, já que foi baseada exclusivamente nas atitudes deles, no jeito descompromissado e irônico com o qual *passavam* pelas aulas, nas brincadeiras acontecidas, sutil e acintosamente reveladas nas gravações em vídeo, ou nas notas de campo, transformadas posteriormente em diário, feitas durante o período que a P manteve-se sem instrumentos de gravação, pensando serem estes os causadores de tais comportamentos. Essa preocupação deveu-se ao fato da resistência deles frente às gravações e numa suposição de que sem elas as atitudes agressivas, dispersivas e irônicas demonstradas nas aulas cessariam, o que não aconteceu.

Com relação às atividades extraclasse, percebeu-se de imediato que a turma estava totalmente sozinha no colégio, sem apoio da direção, coordenação e dos professores. Nada que esses alunos solicitavam junto a eles lhes era concedido, devido à fama de destruidores, de irresponsáveis, fama essa que certamente não deve ter surgido do nada. Porém, essa atitude parecia estar dificultando o relacionamento deles com os professores. A P sentiu que, embora com ares de superioridade, de indiferença àquela situação, eles estavam necessitando de quem os ajudasse e confiasse neles. Assim, decidiu-se por oferecer-lhes, sem que soubessem, esse apoio.

Entrou na luta por eles, intercedendo junto à Direção no sentido de que lhes fosse liberada a quadra esportiva à tarde para que pudessem treinar vôlei, uma vez que o professor de Educação Física, único que gostava da turma, os havia inscrito em um campeonato e sem treinamento era impossível qualquer participação. A diretora concordou mediante a afirmação de que qualquer vidro quebrado seria pago por eles e que se fizessem qualquer coisa para os alunos menores que estudavam naquele período levariam suspensão e acabariam os treinos.

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS NOTAS BIMESTRAIS DE INGLÊS - 8ªB						
	ALUNO(A)	1ª BIM	2ª BIM.	3ª BIM	4ª BIM	OBS.
1		90	45	70	55	
2		80	85	90	80	
3		60	40	75	55	RECUP.
4		90	70	85	75	
5		80	25	65	55	RECUP
6		75	25	55	65	RECUP
7		90	60	70	80	
8		85	60	90	85	
9		90	60	80	80	
10		75	75	60	50	
11		95	95	90	90	
12		--	--	--	--	
13		90	50	70	70	
14		65	70	85	80	
15		70	80	70	55	
16		95	95	95	75	
17		80	60	80	60	
18		95	80	70	40	
19		95	40	70	75	
20		90	70	75	65	
21		55	25	--	--	
22		75	60	85	75	
23		45	40	60	70	RECUP
24		90	90	100	90	
25		90	85	85	65	
26		95	70	75	70	
27		90	60	75	70	
28		95	60	90	90	
29		90	90	90	70	
30		100	90	100	100	
31		85	70	70	80	
32		76	86	70	75	

FIG.5

FIGURA 6
POSICAO DOS ALUNOS EM 20/05/91

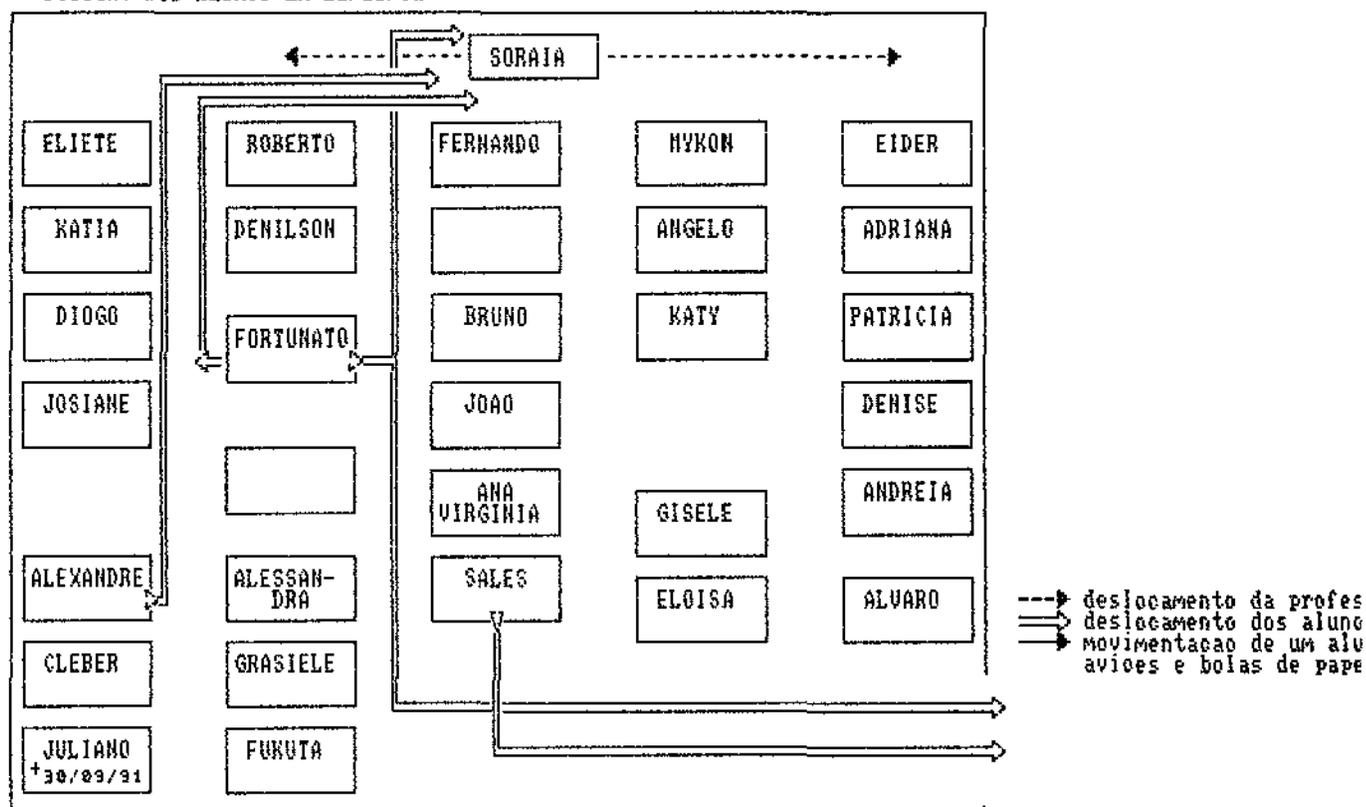
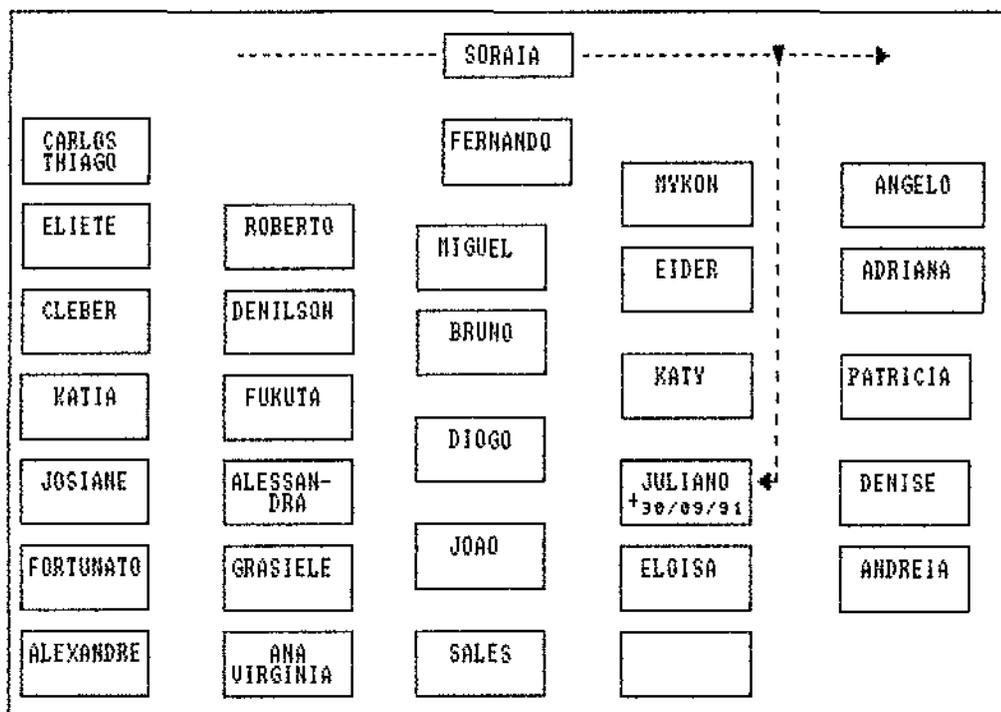


FIGURA 7
POSICAO DOS ALUNOS EM 17/06/91.



A P começou a acompanhá-los aos treinos e depois aos jogos. A sua assistência constante e várias intercessões por eles junto à diretora fizeram com que eles se acostumassem e quisessem a sua presença. A cada jogo, a equipe esperava que ela fosse torcer por eles. Muitas vezes acontecia de ser ela a única torcedora deles, o que os levou a apelidá-la de *Mãe-Gelol - não basta ser mãe, tem que participar!*

Colocar apelidos é uma característica típica dos adolescentes e, em geral, esses apelidos estão diretamente relacionados com o que eles pensam da pessoa referida, acentuando seu principal traço. Não é raro também representarem os professores ou as situações por meio de desenhos. Nesta dissertação serão inseridos vários deles feitos durante a realização da pesquisa pelo adolescente que filmou as aulas trabalhadas durante a intervenção.

Deve-se, a bem da verdade, asseverar que a P gosta de esportes e que a ida aos jogos era uma forma muito prazerosa e agradável de se obter registros sobre os adolescentes em foco, que ainda a viam como mãe e não como pesquisadora.

A ida da P aos jogos e treinos trouxe também à tona problemas afetivos diretamente ligados à família. Certa vez, antes do início da aula, enquanto a P conversava com os meninos a respeito do último jogo deles, uma menina da turma, disse à pesquisadora que gostaria que sua mãe também assistisse a seus jogos de basquete, mas que não havia a menor possibilidade disso acontecer. Era evidente a necessidade que esta aluna sentia de ter a mãe como companheira nas atividades que lhe davam realmente prazer, estabelecendo ou fortalecendo um vínculo novo entre ambas - o da amizade.

A figura materna representa maiores problemas para o adolescente, porque está associada ao corte do cordão umbilical psicológico que o une à família. Se esse corte for feito de maneira que surja em seu lugar uma amizade verdadeira, de respeito e companheirismo, esse momento de transição será superado mais facilmente. O contrário, no entanto, pode gerar fugas, transferências desse sentimento para outras pessoas nem sempre as mais adequadas.

A falta notadamente sentida dos demais pais, dos professores e da direção para acompanhá-los aos jogos evidencia o distanciamento que se estabelece na adolescência entre os adultos e os adolescentes, levando a conclusão que muitas vezes não são eles que excluem os adultos de seu mundo e sim o contrário. Ferreira

(Comunicação Pessoal, 1991) apresenta um questionamento acerca do porquê da negligência, até mesmo do abandono e dos preconceitos tidos pelos adultos em relação aos adolescentes e conclui que na maioria das vezes isso acontece porque cada adulto vê no adolescente sua própria adolescência que tenta esquecer a qualquer custo, por esta lhe ter sido traumatizante e difícil.

No segundo bimestre, passou-se a acompanhar outra turma de adolescentes de escola pública, por serem exatamente o oposto da 8ªB, isto é, por serem considerados a melhor turma por todos os professores da escola. Foram assistidas dez aulas, sendo que sete foram gravadas em vídeo, bem como foram feitas notas de campo, posteriormente transformadas em diário.

No final do mês de agosto, um aluno da 8ªB, identificado durante o transcorrer da pesquisa como G, morreu enquanto participava de um *racha*. Os alunos foram dispensados da aula de Inglês por ser a última do dia para irem ao velório. Esse acontecimento abalou consideravelmente a turma toda. Durante a análise dos dados, pode-se verificar como G exercia um certo magnetismo entre eles, levando-os a se indispor com a professora para protegê-lo.

Outro tipo de apoio oferecido a esse grupo de adolescentes foi o de ajudá-los a fazer e a ensaiar uma paródia para apresentarem no concurso anual de paródias do colégio. Durante quinze dias, uma equipe composta de dez alunos - sete meninos e três meninas - freqüentou diariamente a casa da P, fato que se mostrou relevante para uma melhor compreensão deles e por oferecer à P registros totalmente opostos àqueles coletados em sala de aula. A rebeldia, a agressividade, o descaso, a indiferença deram lugar à busca e ao envolvimento. Foi importante observar como eles lidavam com as dificuldades; sem qualquer ansiedade, em um clima descontraído, expunham e discutiam suas idéias, deixando entrever suas concepções de beleza, de estética, tão diferentes das dos adultos. Muitas vezes aceitavam sugestões, porém não as que se referiam aos passos que teriam que executar para cantar a paródia. Não queriam nada de coisa delicada que levasse a platéia a pensar `coisas erradas` sobre eles.

Aqui aparece muito clara a questão da identificação sexual que os adolescentes têm que assumir nessa fase da vida, e principalmente o medo que sentem dos preconceitos que marcam as pessoas identificadas diferentemente do sexo físico que

possuem. Esse medo é mais transparente nos meninos, tanto que eles próprios passam a manifestar esses preconceitos numa tentativa de provar que não estão do outro *lado*.

Essa paródia foi filmada, assim como alguns jogos também o foram e faz-se relevante observar que a resistência às gravações nestes casos foi zero.

Conseguiram um terceiro lugar na classificação geral do campeonato de voleibol, porém isto não impediu a direção de despedir o professor de Educação Física, porque, segundo informação recebida, era ele que instigava os alunos da oitava B contra os demais professores e contra a direção, e também por não gostar de ser chamado professor, por viver brincando, caçoando, parecendo não levar nada a sério. A identificação do professor com os alunos o colocava mais perto deles e isso significava problema, pois os afastava mais dos outros professores. A P, como mãe, opôs-se a essa decisão, tentou argumentar que ele era o único em quem eles confiavam e que essa demissão iria piorar o relacionamento deles com todos, mas foi em vão. A revolta deles foi visível. Tornaram-se **impossíveis** em todas as aulas usando suas armas preferidas: a ironia e a agressividade.

Interessante é observar também que em todas as atividades extracurriculares a P era bem vista e aceita e o relacionamento entre ambas as partes era muito bom, sem conflitos nem tensões, sempre discutindo e resolvendo em conjunto os problemas do grupo. Porém, em relação à presença da P em sala de aula, as mudanças aconteciam com mais vagar.

Normalmente, a P sentava-se no fundo da sala. Assim, aos poucos alguns alunos começaram a procurá-la para ajudá-los a resolver os exercícios de Inglês passados pela professora. As meninas que ainda não conheciam bem a P começaram a fazer-lhe perguntas pessoais, como por exemplo: se tinha mais filhos, onde estava fazendo seu Mestrado, se a P gostava realmente de Inglês.

Em uma das aulas observadas, enquanto a professora no palco (confira a comparação com o contexto teatral no Capítulo IV) tentava explicar-lhes o uso dos modais, usando e repetindo exatamente os exemplos do livro adotado, uma menina aproximou-se da P e perguntou-lhe se era verdade que L estava grávida. A P disse-lhe não saber e sugeriu-lhe que perguntasse a ela, mas em inglês, porque assim ela ficaria satisfeita. A menina então ficou desanimada, por não saber fazer essa pergunta em LE. A P porém, propôs-se a ensiná-la e subitamente viu-se cercada de alunos querendo aprender a falar

sobre o assunto. Não se via claramente se estavam com o intuito de colocar L em situação difícil ou se realmente estavam interessados em obter essa informação, motivados talvez pelo fato da professora ser solteira. A P resolveu acreditar na segunda alternativa. Introduziu então propositadamente no curto diálogo ensinado a eles os modais que L estava trabalhando desde o começo da aula. Essa era uma tentativa para que ela percebesse a possibilidade de ensinar-lhes tais aspectos gramaticais em situações reais de uso. Imediatamente aprenderam, bastando repetir uma vez. Todos queriam ir até L para fazer-lhe as perguntas, porém a menina que havia tido a coragem de se aproximar de P, julgou ser seu esse direito. Foi até L, mas quando iniciou a pergunta todos correram para perto delas e perguntaram ao mesmo tempo, fazendo silêncio (coisa muito rara nessa turma) e em seguida esperando pela resposta. Após a negativa, voltaram aos seus lugares e ninguém mais tocou no assunto.

Devido às mudanças físicas que levam à maturidade dos órgãos sexuais durante a adolescência e à identificação sexual que o jovem tem que assumir nesse período, tudo que se refere a sexo passa a ter extrema relevância e constitui-se em assunto preferido.

A situação acima descrita, aliada ao que estava sendo observado durante as aulas, levou a P a pensar em assumir essa turma totalmente, trabalhando LE com eles através de outra abordagem e com outro método. Ao expor essa idéia a D (seu filho e um dos alunos dessa turma), ele foi veementemente contra dizendo que a turma não mudava e que L já tinha tentado tudo, sem chegar a resultado algum. Essa atitude lembrava uma tentativa de proteção. Ele parecia não querer expor a P às mesmas situações vividas por L. Mesmo assim, a P quis tentar.

Os questionamentos provindos das observações feitas somados às leituras feitas na Psicologia do Desenvolvimento (Vygotsky, 1990, 1990, Luria, 1991, Valsiner, 1991), na Psicologia (Piaget, 1967, Tiba, 1989), na Linguística Aplicada (Krashen, 1982, 1988, Brown, 1989, Almeida Filho, 1987, Bortoni, 1991) começavam a tomar a forma da pergunta que serviria de eixo para a pesquisa em andamento. Levantava-se também a hipótese que passaria a nortear as buscas nos registros de que as mudanças físicas, cognitivas e sociais ocorridas na adolescência podiam explicar ou concorrer para o envolvimento ou não dos adolescentes com as aulas de LE.

Enquanto essas idéias iam tomando formas mais concretas, a P continuava a observar as aulas e as atividades extraclasse e como se aproximava o final do ano, época de formatura, surgiu outra oportunidade para que a P pudesse ajudá-los. A coordenadora e diretora queriam que comemorassem a ocasião com um almoço em algum lugar perto da cidade. Eles, porém, queriam viajar para poder ficar juntos pela última vez, já que no colégio não havia segundo grau. Além do mais, achavam um almoço coisa muito formal e eles não gostavam disso.

Outro impasse foi criado, porque ninguém da escola ou das suas famílias podia ou queria acompanhá-los e assim a viagem estava fadada a não se realizar. Novamente a revolta se manifestou em todas as aulas, inclusive nas de LE. D pediu à P para acompanhá-los e ela lhe disse que se nenhum pai se prontificasse, ela iria. No dia da reunião com a diretora, coordenadora e algumas mães ficou claro que todas julgavam ser muita responsabilidade sair com esses adolescentes. Os representantes deles então lhes disseram que ninguém confiava neles, na educação que lhes haviam dado. A P, presente à reunião como mãe, confirmou-lhes que iria, caso não aparecessem outros.

Passados alguns dias, o presidente da turma ligou para a P e lhe disse que várias mães estavam dispostas a levá-los, mas eles queriam que ela fosse, porque eles a achavam "legal"; já haviam excluído a diretora e uma outra professora as quais haviam se prontificado a ir. Disseram ainda que tinham convidado o professor de Educação Física (aquele que havia sido demitido) para ir com eles e que ele havia aceito.

O convite para levá-los ao Play Center foi considerado como um ponto positivo para a P, parecendo-lhe finalmente ter ganho sua confiança.

Pelo exposto, nota-se que eles revidaram à altura todas as atitudes, justas ou injustas dependendo do ponto de vista, tidas para com eles durante o ano. Ainda essa discussão vislumbra caminhos para se chegar aos adolescentes que certamente não são os ditados por imposição, brigas, discussões, chamadas ao gabinete da diretora ou coordenadora, castigos, suspensões, proibições nem pelo seu oposto, a displicência, o fingir não perceber o que eles fazem, o ausentar-se deles. Embora não demonstrando, ou as vezes demonstrando de maneira estranha aos padrões dos adultos, o adolescente se dá à medida que recebe. Piaget (1967) diz que o egocentrismo existente nos primeiros anos da infância volta e presentifica-se na adolescência, por isso ele espera e precisa receber

primeiro para depois doar-se, girando tudo em torno de si e dos que têm os mesmos problemas - **a sua turma**.

Nesse ponto, quando tudo indicava haver um bom relacionamento da P com grande parte deles, ela voltou a gravar as aulas, contudo pouca ou nenhuma modificação nas atitudes desses adolescentes em relação à câmera foi registrada. A P entendeu finalmente que eles não mudariam suas atitudes, resolvendo aceitá-las como sendo característica peculiar deles e não se admirar mais.

A P conversou com a coordenadora e com a professora para poder trabalhar com eles nas aulas de LE. Nenhuma oposição foi encontrada. Pelo contrário, L suspirou, aliviada, quando soube que não teria mais que dar aulas para eles, uma vez que eram as últimas do ano.

Além de todas as observações das aulas, a P tinha outros dados fornecidos por eles durante uma entrevista e através dos quais concluiu ser adequada à turma uma intervenção usando pressupostos da Abordagem Comunicativa, (ver discussão no Capítulo II) materializada pelo Método Temático, usado com resultados positivos com a oitava série do colégio público observada durante o período exploratório da pesquisa.

Para chegar aos temas de seu interesse, a P encontrou certa dificuldade (ver transcrição completa no apêndice), porque subitamente a P representava e propunha uma mudança para as aulas de LE, o que significava mudar toda uma estrutura à qual estavam acostumados. Começaram a assumir posições divergentes: alguns disseram que gostariam de experimentar um outro tipo de aula, porém outros achavam que seria impossível aprender inglês sem ser através de exercícios gramaticais, e a isto se acrescia o problema da prova, pois achavam impossível fazê-la sem ser através de cobrança de conteúdos gramaticais. Davam a entender ser a nota a única preocupação deles com referência à LE.

Antes de assumir totalmente a turma, a P aplicou-lhes um questionário semi-aberto (Q1) (ver os questionários com suas respectivas respostas no Apêndice) com o propósito de confirmar os registros até então obtidos durante o transcorrer do trabalho em campo, isto é, através das observações das aulas, acompanhamento das atividades extraclasse e da entrevista com alunos e professora, bem como obter outros registros que porventura pudessem ser necessários durante a análise dos dados.

Faltando apenas seis aulas para terminar o ano letivo e totalmente responsável pelos conteúdos e pela nota do último bimestre, a P iniciou sua intervenção. As aulas foram filmadas por um adolescente que havia concluído o primeiro grau nesse colégio no ano anterior e era irmão de um dos alunos, sendo portanto, conhecido da turma. Isto explica a liberdade maior para fazer gestos, dizer ou ainda cantarolar músicas contendo palavras consideradas obscenas e pornográficas ou ainda fazer gracinhas e caretas para a câmera. A única observação que a P lhe fez antes de começar as gravações foi a de que ele não se preocupasse em filmar somente aqueles que estivessem quietinhos ou participando nas aulas, mas também os que não estivessem e que ele tentasse captar aquilo que considerasse importante para entender como os adolescentes se envolvem no processo do ensino/aprendizagem de LE. Dessa conversa resultou que as duas primeiras interpretações das aulas, do que era considerado de relevância para o adolescente e de quem filmar, foram dadas pela câmera e pelos desenhos através do olho e da percepção de um adolescente também.

A roteirização de todas as aulas com os questionamentos levantados encontram-se no Apêndice 4 e as aulas escolhidas para serem trabalhadas microetnograficamente serão discutidas no Capítulo IV.

No último dia de aula da P, o qual por coincidência um tanto quanto forçada pela direção, foi também o último dia de aula deles, a P entregou-lhes outro questionário (Q2) que eles deveriam responder posicionando-se frente à intervenção realizada. O objetivo da P era ver se eles haviam observado algumas diferenças nas aulas e sobretudo saber sua opinião sobre o envolvimento deles com as mesmas. As respostas serão discutidas juntamente com a análise das aulas.

Após a aula de LE, os alunos se reuniram e fizeram uma verdadeira guerra de ovos, sujando as paredes do colégio e quebrando alguns vidros. Agora foi a vez da diretora ficar revoltada e em sinal de protesto não compareceu a nenhuma solenidade de formatura. Isso, no entanto, pareceu não ter significado nada para eles.

A P esteve na excursão com eles, filmou a missa e a colação de grau, concluindo assim sua coleta de registros com esses adolescentes.

As variáveis negativas que atuavam contra L continuaram contra a P, a saber: o não gosto deles pela disciplina, uma aula semanal de LE, sendo que essa aula era dada

às segundas-feiras, no último horário. Outras porém, foram acrescentadas tais como serem as seis últimas aulas de LE do ano; a manutenção da imagem de pior turma da escola criada por todos os elementos da escola; o fato de a maioria já ter passado em Inglês no terceiro bimestre; o pouco tempo que a P teve para fazer a intervenção, a obrigatoriedade de se ter que fazer prova escrita, mesmo não tendo havido tempo para se desenvolver a contento as atividades desejadas; o exibicionismo frente à câmera ou a vergonha de serem filmados; a opressão do grupo fazendo com que não se entregassem ou se envolvessem totalmente com as atividades propostas pela P.

A experiência embora difícil, mostrou-se singular e relevante por trazer diferentes registros de adolescentes aprendendo LE e apontar para uma grande lacuna de pesquisa na área. Também foi positiva no sentido de questionar se a tão propalada dificuldade de se trabalhar com adolescentes de nível econômico baixo principalmente os de periferia não é outro mito. É senso comum considerar-se que os maiores problemas enfrentados na escola com alunos adolescentes advêm da situação econômica precária de seus pais, fator que explicaria a revolta, a agressividade, a falta de concentração, a dispersão nas aulas. Os dados da pesquisa porém, evidenciam ser a adolescência uma fase difícil para todos os que nela se encontram, sejam quais forem seus níveis sócio-econômicos, e que não entender e/ou atender adequadamente os adolescentes de classe econômica mais favorecida também pode mostrar-se como mais uma atitude equivocada dos adultos em relação aos adolescentes. A atenção dos professores, diretores e demais profissionais da área da educação deve voltar-se a todos os que estejam passando por estes momentos difíceis da adolescência, de modo a ajudá-los a viver essa fase com mais tranqüilidade e, sobretudo sem perder a criatividade, a criticidade e a vontade de reformar o mundo, isto é, sem se massificarem e serem finalmente enquadrados no sistema.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DE ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A PESQUISA DESENVOLVIDA

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa é elaborar uma imagem de como o adolescente se envolve na construção do processo de ensino-aprendizagem de LE, acompanhou-se inicialmente, durante o período exploratório, duas turmas de alunos-adolescentes aprendendo LE e suas respectivas professoras. Com o desenrolar da pesquisa, procurou-se diversificar os contextos para que adolescentes pudessem ser vistos interagindo em diferentes situações de aprendizagem de LE: em escola pública, em escola particular e em escola de idiomas e favorecendo assim uma melhor compreensão do que estava sendo experienciado. Com o continuar da observação, esses contextos foram sendo reduzidos a dois e, finalmente a um, constituindo-se esse no contexto principal, no qual foram coletados registros durante o ano letivo inteiro.

Visa-se com essa seção, oferecer subsídios pontuados explicitamente sobre os dois tipos de corpus existentes na pesquisa, descrevendo os sujeitos envolvidos, os contextos nos quais ela aconteceu e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o que será feito a seguir.

3.2.1. COLETA DE DADOS DO CORPUS PRINCIPAL

(CP1 e CP2) - Os registros foram coletados durante todo o ano letivo, tanto na escola, em sala e fora dela, quanto em contextos diversos, como na casa da P, nas quadras de esportes, por telefone, na viagem ao Play Center - centro de diversões situado em São Paulo (capital) - e nas solenidades da formatura.

A coleta se deu através de observação direta da pesquisadora no campo, que fez anotações de campo as quais posteriormente foram transformadas em diário. Várias aulas foram gravadas em vídeo e algumas também o foram em áudio.

Todos os atores envolvidos participaram de entrevistas não estruturadas, de modo informal, nas quais puderam manifestar-se sobre o processo ensino/aprendizagem de LE o mais naturalmente possível.

Os alunos responderam a dois questionários abertos sobre o assunto, visando obter sua opinião através de outro instrumento de pesquisa para que os pontos de vista da pesquisadora e dos sujeitos de pesquisa fossem confrontados através da triangulação dos dados (Hammersley & Aktinson, 1983, Erickson, 1992).

3.2.2. COLETA DE DADOS DO CORPUS SECUNDÁRIO

CS1 - Os registros foram coletados na própria escola durante os meses de abril, maio e junho.

Foram coletados através de observação direta da pesquisadora no campo, que fez notas de campo as quais posteriormente foram transformadas em diário. Foram gravadas duas aulas em vídeo.

Todos os atores desse contexto participaram de entrevistas não estruturadas, de modo informal, gravadas em áudio e vídeo, nas quais puderam manifestar-se sobre suas aulas e sobre a condução das aulas da disciplina LE.

CS2 - Os registros foram coletados na escola durante os meses de agosto, setembro e outubro, através de observação direta da pesquisadora em campo, das notas de campo, do diário e de gravações em vídeo de todas as aulas.

Houve o visionamento das aulas com a professora, que discutiu detalhes específicos das aulas.

Houve também o visionamento das aulas com os alunos, porém o interesse deles não estava em entender o processo e sim em observar a si mesmos e os amigos e colegas quando da gravação tais como cabelo, roupa.

Foi aplicado um questionário aberto a esses alunos.

CS3 - Os registros foram coletados nos meses de agosto e setembro.

Foram observadas e gravadas em áudio oito aulas.

Foi feita uma entrevista não estruturada com a professora.

3.2.3. CONTEXTO DE PESQUISA DO CORPUS PRINCIPAL

COLÉGIO PARTICULAR (CP1 e CP2) - Escola particular, tradicional na cidade, situado bem no centro, na avenida principal.

Funcionam nessa escola o Maternal, para crianças de 2 a 4 anos, o Jardim da Infância, para crianças de 4 a 6 anos, o pré-escolar para alunos com até 7 anos e o 1. grau completo. Como cursos extracurriculares são oferecidos cursos de inglês, de computação (convênios), de teatro, de datilografia, de alfabetização de adultos.

Essa escola é dotada de ótimos recursos técnico-pedagógicos como sala de vídeo, som em todas as salas, gravadores, papel e material para impressão. Conta como recursos humanos de apoio ao professor e alunos: a direção, a supervisão, a orientação educacional, mecanógrafo, guardas de pátio e várias serventes.

Nessa escola, o ensino de LE (Inglês) sempre esteve orientado por uma abordagem gramatical com adoção de livro didático nessa linha. Durante o ano letivo em que aconteceu a pesquisa, o livro utilizado foi o DO IT, de Dirce Guedes de Azevedo e Aírton de Azevedo Gomes. Era alocada uma aula semanal para esta disciplina.

3.2.4. CONTEXTOS DE PESQUISA DO CORPUS SECUNDÁRIO

COLÉGIO PÚBLICO (CS1 e CS2) - Colégio Estadual contando com ensino de 1º e de 2º graus e salas especiais para deficientes mentais. É o maior colégio público da cidade em número de alunos. Situa-se na periferia e conta com pouquíssimos recursos técnico-pedagógicos, bem como reduzidos profissionais de apoio.

São alocadas duas aulas semanais para o ensino de LE - (Inglês), como é o caso de quase todas as escolas públicas do Paraná. Neste colégio, o trabalho com essa disciplina tem sido norteado pela tentativa de seguir os pressupostos da Abordagem Comunicativa através de método temático-dialogico, baseado em parte nas propostas de Freire (1988, 1987, 1986), de Saviani (1988), de Almeida Filho (1985, 1986, 1987, 1988) e de estudos realizados por um grupo de professores de LE de todo o Estado do Paraná resultando no Projeto de Reestruturação dos Conteúdos Essenciais para o 2º grau - Língua Estrangeira Moderna (In Macowski, 1991). Esse método envolve um repensar crítico do aluno como cidadão construtor de sua História e para tanto os temas, que dão origem às unidades, são escolhidos pelos alunos de acordo com seus interesses. O professor prepara as aulas em consonância com esses temas e inclui o que julga ser necessário de acordo com o desenvolvimento da própria turma. Desta maneira, não há adoção de livros didáticos o que, devido à falta de recursos e de materiais disponíveis, torna o trabalho difícil e desgastante para o professor.

ESCOLA DE IDIOMAS (CS3)

Rede particular de ensino de inglês com escolas distribuídas por todo o país, tem uma abordagem predominantemente gramatical norteando seu método e sua produção de materiais.

Bem conceituada na cidade, essa escola dispõe de bons recursos técnico-pedagógicos como vídeo, gravadores, livros diversos, papel e material para impressão à vontade.

O curso é elaborado para três aulas semanais e há adoção de livros produzidos pela própria Instituição.

3.2.5. SUJEITOS DE PESQUISA DO CORPUS PRINCIPAL

3.2.5.1. ALUNOS

ALUNOS DA 8ªB - Alunos de oitava série do período matutino de um colégio particular. A faixa etária desses alunos situa-se entre 13 a 18 anos e o nível sócio-econômico dos mesmos é médio/alto. O contato com o idioma dá-se sobretudo através de filmes vistos em vídeo-cassete, vídeo-clips, músicas e na escola, já que somente dois alunos fazem curso particular de inglês.

3.2.5.2. PROFESSORAS **

PROFESSORA L - A professora do colégio particular (L) formou-se em Letras Anglo-Portuguesas em 1988 e encontra-se cursando pós- graduação "latu sensu" em Língua Inglesa. Tem ministrado aulas de Inglês neste colégio desde 1989. Lecionou Língua Inglesa no 2º grau como colaboradora em 1992.

PROFESSORA-PESQUISADORA E - A professora-pesquisadora formou-se em Letras Anglo-Portuguesas em 1973. Tem dez anos de experiência no ensino regular de Português e de Inglês na rede estadual, sendo professora concursada com padrão em Inglês, lotada no **CS1**. É professora adjunta no 3º grau na disciplina de Estágio Supervisionado de Inglês desde 1989. Concluiu Curso de Especialização em Língua Inglesa "latu sensu" em 1988 e encontra-se em fase de conclusão do Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada com concentração na área de Ensino de Línguas Estrangeiras.

3.2.6. SUJEITOS DE PESQUISA DO CORPUS SECUNDÁRIO

3.2.6.1. ALUNOS

ALUNOS DA 8ªA - Alunos de 8ª. série de colégio público do período matutino.

São de nível sócio-econômico baixo, com raras exceções, não dispendo de recursos financeiros para a compra de materiais necessários às aulas. Há 48 alunos na sala com idade variando entre 13 e 22 anos. Nenhum aluno já freqüentou algum curso de línguas, advindo a aprendizagem, portanto, quase que completamente do insumo apresentado pela professora.

ALUNOS DA 7ªB - Os alunos envolvidos são de nível sócio-econômico baixo,

com raras exceções, não dispendo de recursos financeiros para a compra de materiais necessários às aulas. Há 35 alunos na sala com idade variando entre 12 a 16 anos, com duas exceções: dois rapazes, um de 26 e outro de 29 anos. Nenhum aluno freqüenta ou já freqüentou algum curso de línguas, portanto a possibilidade de interação deles com o idioma dá-se quase que exclusivamente através da professora na escola.

ALUNOS/CURSO PARTICULAR - Uma turma de adolescentes que faz inglês

em escola particular, estudando no livro quatro, o que parece indicar um quarto nível de proficiência. O nível sócio-econômico desses alunos é médio/ alto. Todos estudam em colégios particulares e muitos deles foram esse ano para os Estados Unidos e lá permaneceram por um mês, enquanto outros foram para a Disneyworld. Suas idades variam entre 13 e 16 anos. As aulas são ministradas duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, das 13h 30min às 15h.

3.2.6.2. PROFESSORES **

PROFESSORA I (CS1) - A professora I do colégio público formou-se em Letras Anglo-Portuguesas em 1990. Tem um ano e meio de experiência no ensino de Inglês e de Português na Rede Pública Estadual. Encontra-se atualmente em fase de monografia para a conclusão do Curso de Lingüística Aplicada ao Ensino de Português, a nível especialização. Encontra-se lecionando como professor-colaborador na área de Língua Inglesa no 3º grau.

PROFESSORA C (CS3) - A professora de Inglês da escola particular de idiomas leciona nessa escola há sete anos. Formou-se em Letras Anglo-Portuguesas em 1986. Esteve nos Estados Unidos por um ano, em 1989. É professora adjunta de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa no 3º grau, aprovada em Concurso Público em 1991, encontrando-se afastada atualmente para cursar o Mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina, com concentração na área de Literaturas de Língua Inglesa.

PROFESSORA M (CS2) - Formou-se em Letras Anglo-Portuguesas em 1990. Tem curso completo de Especialização "latu sensu" em Lingüística Aplicada ao Ensino de Português. Tem lecionado Inglês em escolas públicas e particulares há três anos. Foi aprovada por duas vezes consecutivas no Teste para Professor-Colaborador para lecionar no 3º.grau.

3.2.7. TRANSCRIÇÕES

A princípio pensou-se em fazer as transcrições baseadas somente em Marcuschi, 1989, porém, ao se dar uma entrada na área (Macowski, 1992), percebeu-se que nem sempre os símbolos usados atendiam ao que se precisava, sobretudo os que denotavam entonação e, o mais importante, que não são de fácil entendimento por pessoas menos envolvidas com este tipo de transcrição. Como o objetivo geral desse projeto é tentar colaborar com os professores que trabalham com adolescentes, optou-se por se basear

também em Castilho & Pretti (1986), acrescidas de modificações sentidas como necessárias para facilitar a compreensão. Por esse motivo também, optou-se por seguir as normas ortográficas vigentes, mantendo porém as marcas de oralidade em palavras como né, tá e pra.

Para o estudo microetnográfico que envolveu duas aulas, fez-se uma transcrição refinada que mostra ao leitor, não só a linguagem, porém o discurso verbal e/ou paraverbal do adolescente, os pisos interacionais paralelos, o ambiente social e físico onde esse discurso aparece, sua intencionalidade, a transparência das estratégias usadas pela professora e pelos alunos, a pertinência das respostas desses alunos (cf. Anexo). Para conseguir esse feito, essa transcrição adaptada foi enriquecida por uma série de gráficos intitulados CENAS que representam cenas congeladas das aulas gravadas em vídeo, Essas cenas deixam o leitor visualizar o envolvimento dos adolescentes no assunto, com a professora e com as brincadeiras paralelas.

Nas transcrições das respostas dos adolescentes dadas nos questionários, procurou-se retratar o mais fielmente a forma escrita pela qual se expressaram, tendo sido feitas apenas algumas correções ortográficas, deixando com isso entrever seu discurso da maneira mais natural possível. Dessa forma, justifica-se o porquê de não se agrupar as respostas semelhantes, de não se trabalhar com dados estatísticos ou porcentagens, visto ser para este trabalho, a quantidade, ou o número que a representa, de menor relevância para a interpretação dos dados, considerando-se, por outro lado, como fundamental, a maneira, o como os adolescentes se expressam.

CAPÍTULO IV

Não tem nada interessante...é tudo bobeira...

A sala de aula constitui-se em si mesma um microcosmo potencialmente muito rico e significativo para a pesquisa por apresentarem seus elementos constitutivos - professor e aluno - aspectos representativos do pensamento que rege a organização da escola à qual pertencem, que por sua vez reflete a sociedade de modo global, deixando transparecer nas interações seus valores culturais, sua visão de mundo e sobretudo o momento histórico que estão vivendo.

Acredita-se, portanto, que um estudo aprofundado do que se passa no recôndito da sala de aula possa se revelar um mecanismo capaz de ajudar a interpretar as situações nela experienciadas. Com esse pressuposto, passa-se a analisar os dados encontrados em salas de aula com adolescentes aprendendo LE para melhor entender suas reações, seu envolvimento com as aulas, com os assuntos tratados, sua empatia para com a disciplina e para com o professor da mesma e, principalmente, para verificar se esse envolvimento está relacionado com o momento de mudanças físicas, cognitivas, afetivas e sociais que estão vivendo, as quais podem concorrer para o tipo de interação produzida em sala de aula de LE com adolescentes trazendo novas nuances para sua interpretação.

4.1. INCONGRUÊNCIA CULTURAL NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Pela exposição feita nos capítulos anteriores, crê-se possível formar uma imagem composta de como era o ambiente social em que os adolescentes sujeitos dessa pesquisa estavam inseridos. Propõe-se agora uma análise dos dados que busca nos atores - professoras e alunos - através das interações verbais e paraverbais, de suas atitudes e das estratégias usadas, tentativas de explicar como eles se envolvem na construção do ensino-aprendizagem de LE nesse período.

Antes porém, é preciso que se adiante uma explicação para o uso da comparação feita entre o contexto analisado e o contexto teatral utilizando-se para tanto o pensamento de Manoni (apud Telles, 1991:8:)

...() o teatro funciona como um símbolo original de negação, graças ao qual o que é representado o mais possível como verdadeiro e ao mesmo tempo apresentado como falso, sem que nenhuma espécie de dúvida seja admitida.

Inquestionáveis são a importância, o apreço e o valor cultural do teatro na sociedade, bem como a riqueza e o potencial do jogo teatral, se bem utilizado nas aulas de LE, respeitando o lado afetivo e a personalidade do educando. Nesta dissertação no entanto, quer-se destacar uma de suas características fundamentais que se relaciona com os aspectos envolvidos na análise e justifica-se a comparação: os atores, ora retratando a realidade de uma determinada época, ora a atual, normalmente têm regras a seguir e, embora trabalhando em um contexto fictício que se faz e se desfaz com o abrir e o cerrar das cortinas, é capaz de despertar verdadeiras emoções tanto na platéia quanto nos próprios atores.

Vários são os motivos que levaram a P a utilizar-se dessa comparação: a sala de aula de LE como sendo um contexto fictício no qual se encena a peça escrita pelo autor do livro didático com atividades, as quais geralmente retratam um estilo de ensinar e de aprender de uma outra época e que se encerram com o final da aula. Essa afirmação advém das observações das aulas, dos dados encontrados nas entrevistas e no questionário que mostram a não visão desses adolescentes quanto a factibilidade da aprendizagem de LE, de sua importância para a sua própria formação, do valor cultural adquirido através da LE, da não necessidade concreta para suas vidas (ver a seção seguinte), bem como a incongruência cultural existente entre professora e alunos. Foram relevantes também para se estabelecer essa comparação as estratégias utilizadas pelos atores envolvidos para camuflar as emoções surgidas durante a *peça*, mantendo assim o domínio da situação, como condiz a um bom *ator e à platéia*, bem como as funções e os papéis por eles desempenhados.

Outros dados ainda fizeram com que a P equacionasse teorias e estudos provindos de diversas Ciências com a comparação estabelecida. Assim, a Psicologia da

Adolescência apresenta e justifica o possível e não raro aparecimento de pseudopersonalidades no adolescente, às vezes desconhecidas pelos pais, amigos e até por eles mesmos, que as utilizam em diferentes situações tanto para protegerem seu ego em formação quanto para buscarem sua auto-afirmação. Pode-se também buscar em Goffman (1959) o conceito de preservação da face para explicar as atitudes tomadas pelos atores no cotidiano das aulas de LE que ficarão evidentes durante a discussão dos dados, inclusive a aceitação da P como companheira nas atividades extraclasse, porém não como pesquisadora de suas aulas. Da Lingüística Aplicada nos vem o conceito de ego lingüístico proposto por Guiora (apud Brown, 1989:50), discutido na resenha bibliográfica.

A isso acrescenta-se o conceito tradicional de ensinar advindo dos jesuítas que coloca o professor como o possuidor do conhecimento - **o que ensina** - e o aluno como aquele que não detém esse saber - **o que aprende**. Corresponde também ao que o educador Paulo Freire (1988) chama de educação bancária, sendo o professor o depositário de informações e os alunos seus receptores passivos.

Essa relação de assimetria persiste firmemente com o lugar central e frontal ocupado pelo professor durante as aulas - **o palco** - que lhe é assegurado fisicamente no ambiente pela posição que ocupa sua mesa - **no palco** -, a qual é mantida normalmente nas escolas de ensino regular numa reprodução contínua de padrões e de conceitos que há muito deixaram de ser os mais adequados diante da realidade vivida no interior das salas de aula e principalmente sem adequação à nova concepção de ensinar e aprender outra língua, que coloca a construção do conhecimento como mediada pelas interações (Cazden, 1988, Vygotsky 1989a, 1989b, Kleiman, 1991, 1993).

Considerando-se também que esse tipo de ensino pressupõe o professor como falante primário e os alunos como ouvintes primários (Erickson, 1982, --, & Mohatt, 1982), o professor assume o **palco em uma peça na qual tem o papel principal**. Dessa **peça** participam alguns **atores coadjuvantes**, enquanto que os demais fazem parte de uma **platéia** nem sempre atenta e motivada. Os alunos ficam na posição de **expectadores** muitas vezes para cumprir simplesmente **um papel** que não lhes coube escolher, mas que lhes foi imposto pela sociedade através dos pais que os matricularam, pela escola diante das leis que a regem e, na sala de aula, pelo professor que atua quase sempre em perfeita consonância com o **roteiro**. Perdem, portanto, professor e alunos sua autonomia e poder de

crítica para dar voz e domínio total do processo ao autor do livro didático adotado. É assim que transparecem nas ações do professor seus conceitos de linguagem e do que é aprender e ensinar outra língua, provavelmente adquiridos durante sua formação profissional, nem sempre adequada e que, além de pouco colaborar para sua competência comunicativa, não lhe oferece subsídios teóricos necessários para fazer uma reflexão sobre sua própria prática (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991).

4.1.1. O ENSINO-APRENDIZAGEM COM ADOLESCENTES

Eu gosto das aulas de Inglês porque eu posso conversar bastante...(risadas)

Estabelecidos os motivos pelos quais a comparação com o contexto teatral foi feita, busca-se saber agora o que os **autores/atores** pensam sobre a **peça encenada**, como se vêem e falam desse processo pelo qual são responsáveis, tendo cada parte em seus posicionamentos a outra parte como contraponto. Para conseguir esse feito, propõe-se estudar esses adolescentes e sua professora numa abordagem dialógica, através da qual as idéias e conceitos de ambas as partes discutirão entre si, alinhavados pela interpretação dada pela pesquisadora e mesclados com recortes das aulas escolhidas para o estudo microetnográfico (**TAAM**).

Pode-se começar a discussão apresentando as dificuldades encontradas por L em trabalhar com esses adolescentes. Parece que nela se materializam as dificuldades e reclamações que os professores têm para trabalhar com alunos nessa faixa etária. Em conversas informais com a P, L não esconde sua insatisfação e até mesmo, segundo ela própria, um certa incapacidade em contentá-los. Reconhece não saber fazer com que fiquem quietos e prestem atenção na aula, condição que considera vital para que a aprendizagem ocorra:

...
 L: *sabe...há um desinteresse muito grande por parte dos alunos...eu já tentei dar música...coisa diferente...é muito difícil trabalhar com eles...não prende atenção...*

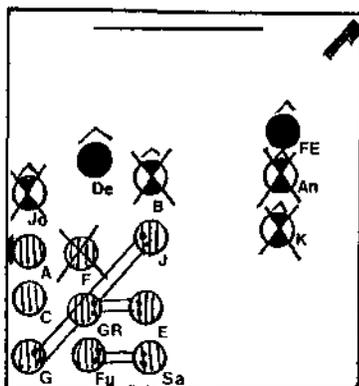
...
 (ENTR-L)

Todos os posicionamentos de L deixam entrever um grande desânimo e cansaço frente às tentativas de motivá-los, de chamar sua atenção e foram feitos em forma de desabafos na presença deles. Isso porém não pareceu intimidá-los; muitos pareciam sequer tê-la ouvido, outros riram, dando a impressão de que concordavam com suas afirmações, ou, quando muito, que o assunto lhes era indiferente. A confirmação desses dados apareceu também quando o aluno D tenta dissuadir a P de fazer uma intervenção em sua sala, conforme apresentado no Capítulo III.

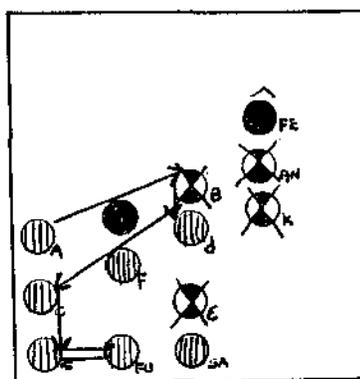
O motivo do desânimo de L pode ser sentido e visualizado através da **TAAM**, transcrições adaptadas de aulas gravadas em vídeo para análise microetnográfica. Durante os primeiros três minutos e cinquenta segundos (3min 50') de gravação, J coloca o lápis na orelha de B **dez vezes**, B lhe dá dois socos, reclamando muito, aviõezinhos de papel cruzam a sala por várias vezes, o que pode ser lido e visualizado parcialmente a seguir (ver símbolos usados para a **TAAM**):

86 L: what happened' grandma?

CENA 5 2856



CENA 6 DESLOCAMENTO DE AVIÕEZINHOS



87 A: {B:...B:} (joga um avião de papel)

88 VA: o que aconteceu' vovó?

89 L: my house is... on... fire...

90 VA: minha casa está em chamas (B passa o aviõezinho para J)

91 L: call the fire department...(J joga para G, mas cai em C)

92 N: [fale

93 VA: [chame o corpo de bombeiros...(C passa para G)

94 L: óh: is it a big fire?

95 VA: It is a big fire? \ **NEM PERCEBEM QUE FALARAM COMO AFIRMATIVA** \
 (incomp)//

- 96 B: como é ? big fire?
 97 N: é ...um grande... um grande fogo > > > **2865**
 98 L: debbie´ listen to me > > > **2866**
 99 VA: (incomp) debbie lis...ten to... me
 100 N: {ah::nÁ::O}
 101 L: listen to me my house is ...on...fire > > > > **2867**
 102 F: {E...E...}
 103 VA: minha casa está ...em chamas...
 104 L: don't worry´ grandma > > > > **2868**
 105 VA: [não se preocupe´ vovó
 106 N: [não se preocupe´ vovó...
 /---/
 (TAAM-L6)

Assim, sem muitas opções, L se obriga a dar aula com os alunos conversando ou brincando paralelamente, embora não aceite essa idéia, que a desanima e a desgasta emocionalmente:

...
 L: *...é tudo assim...mas nada prende a atenção...você vê...não tem UMA aula que é quietinho em sala de aula... prestar atenção?...NOSSA...é raríssimo... RARO.. RARO... RARO e isto prejudica porque tem aluno que quer prestar atenção...o tempo que eu perco pra chamar atenção não dá pra dar a matéria e não tem como...E...EU NÃO CON-SI-GO DAR AULA E FAZER TODO MUNDO FICAR QUIETO E CHAMAR ATENÇÃO...NÃO DÁ...(a emoção reflete-se no aumento do volume e do tom da voz e nas expressões faciais).*

...
 (ENTR-L)

A ênfase de L no fato de que as conversas paralelas não a deixavam ensinar, revela o conceito de aprender que ela e grande parte dos professores (afirmação baseada na experiência vivenciada no convívio com muitos deles) têm de que para aprender faz-se necessário ficar em silêncio, prestar atenção, ocupar-se somente com o que está sendo ensinado, independentemente do que seja, o que certamente não combina com o jeito peculiar do adolescente.

Bordieu (1987:91), analisando as práticas vivenciadas no cotidiano da escola, verifica que existe um conjunto de pressupostos, teorias que são de domínio dos sujeitos de determinado grupo social que norteia e orienta essas práticas. A esse sistema o autor denomina de *habitus*. Assim, usando esse conceito, pode-se dizer que o professor já traz consigo um *habitus* de ensinar e, naturalmente, um de aprender, ambos advindos tanto pela própria experiência enquanto aluno, como pelo tipo de formação profissional recebida.

Almeida Filho (1993) refere-se a essas concepções do professor como culturas de ensinar e de aprender outra língua que influenciam o desenrolar do processo ensino-aprendizagem de LE. Santos (1993) assevera que esses conceitos pré-concebidos que o professor traz influenciam as aulas de LE moduladas pelo livro didático. Leffa (1991) conclui que, mesmo em atividades ditas centradas no aluno, os professores partem do seu ponto de vista, conduzindo-os à sua aceitação.

Assim, pela assimetria existente entre o professor e os alunos imposta em parte pelo domínio maior do conhecimento da disciplina que lhe confere o poder em sala de aula, normalmente, o professor quer que os alunos ajam e se enquadrem nos seus conceitos de ensinar e de aprender. Quando isso não acontece, ou seja, quando os alunos infringem essa **regra do jogo** ainda que parcialmente, esse é o caso focalizado pela pesquisa, há uma certa desestruturação por parte do professor, gerando insegurança no conduzir a turma. Essa desestruturação transparece nos dados, na tensão revelada pela professora e na aparente indiferença dos alunos **à peça do dia**, somente quebrada pelas atividades paralelas desenvolvidas por alguns deles durante as aulas de LE (rever as **CENAS** apresentadas e cf **TAAM-L6**).

Pelo discutido, infere-se que seja necessário entender o que esses adolescentes pensam realmente do ensino de LE e de suas aulas para só então analisar suas atitudes durante as mesmas.

Objetivando triangular esses dados e, conseqüentemente, verificar se o que a professora acredita ser o melhor para eles, realmente é visto e aceito dessa maneira por eles, ou se eles têm seu próprio *habitus* de aprender outra língua, fato esse que poderia explicar o que era vivenciado nas aulas, a P entrevistou informalmente vários alunos da turma e a professora no final de uma aula de LE. Os assuntos versaram sobre o que eles pensavam sobre estudar outra língua, sobre o livro adotado, sobre o envolvimento deles com as aulas de LE.

O resultado evidencia pontos interessantes como o desaparecimento da indiferença deles frente ao ensino-aprendizagem de LE; a sinceridade usada por ambas as partes, professora e alunos, ao exporem frente a frente o que pensavam sobre o assunto; a influência de alguns alunos sobre os demais, algumas discordâncias entre eles mesmos. Essa entrevista foi gravada em vídeo (a transcrição completa encontra-se no apêndice),

porém a pesquisadora só filmava aqueles que concordavam, funcionando assim este instrumento de pesquisa como um simples gravador.

Primeiramente a P conversou com os alunos para em seguida conversar com a professora. A surpresa apareceu desde a primeira pergunta, ocasião que tiveram para falar sobre as aulas de LE - Inglês. Revidaram em seu discurso, transbordante de ironia, e de uma maneira toda peculiar, por vezes usando a LE, fazendo transferências adequadas à situação, a todas as manifestações contrárias a eles feitas pela professora e pela coordenadora, ficando evidente a presença de uma cultura adolescente da qual, tanto a professora quanto a pesquisadora não faziam parte e que separava em dois aquele microcosmos.

L estava sentada à sua mesa, de frente para eles, no centro da sala. Alguns alunos haviam saído para ensaiarem uma dança que seria apresentada na festa junina do colégio. Os demais, a princípio, estavam sentados em seus lugares, porém à medida que iam se empolgando com as perguntas aproximavam-se da P, que estava ao lado de L. Essa mesma atitude de aproximação, quando se sentiam atraídos ou motivados, foi registrada pela câmera várias vezes durante as aulas dadas por E.

Com o propósito de vislumbrar um pouco o discurso do adolescente e conhecer, pela voz deles mesmos, o que pensam sobre o assunto, apresenta-se partes da entrevista:

...

P: eu gostaria de saber de vocês...como é que vocês se sentem nas aulas de Inglês?

(risadas gerais - troca de olhares significativos)

D: (estava sentado de frente para a professora, ri, olha para trás, fazendo um trejeito facial que significava que iria ser complicado responder aquela pergunta) ih::

(esse ih:: teve a mesma conotação de: e agora, falamos ou não?)

A: (respondendo a pergunta paraverbal de D) muito mal

N: Badly

B: péssimo

D: [awfully bem awfully]

(incentivados talvez pela coragem de D, vários alunos endossaram o que ele havia dito)

VAvery awfully

(risos e muitas conversas simultâneas)

P: tá bem...alguém aí respondeu que se sente muito mal, e o que mais (incomp) nas aulas de Inglês?

A: (sentado muito perto da mesa da professora) com a professora aqui não dá pra falar

D: *(olha e ri para A para em seguida dizer sorrindo para L) ah:: professora 'você tem que sair da sala...*

J: *[excelen::te excelente] (ironia muito acentuada)*

(novamente os alunos concordam com a idéia de D)

VA: *a professora tem que sair da sala...*

J: *[eu sinto sono] (ENTR-A)*

...

(ENTR-A)

Pode-se observar que por suas primeiras respostas, já se percebia que não seriam elogios o que se preparavam para dizer, porém ao pedirem para L que saísse da sala, apresentavam uma proposta que poderia ter dupla interpretação: ou estavam querendo poupá-la pelas críticas que por certo fariam, ou simplesmente estavam com o intuito de provocá-la. L optou pela segunda alternativa, fato demonstrado pelo tom de sua voz e pela ênfase com que disse:

...

L: *eu NÃ::O SAIO DAQUI:::*

...

(ENTR-L)

Os alunos riram e nesse riso estava subentendido que estavam livres para dizer o que quisessem. A P continua conversando com eles.

...

P: *porque vocês se sentem mal?*

J: *eu sinto sono (espreguiça-se à vontade)*

N: *[eu tenho fome]*

M: *porque é hora do almoço e eu tenho fome*

...

Nesse momento, faz-se pertinente apresentar a classificação de Maslow (apud Els et alii, 1985:117) que estabelece hierarquicamente e de forma ascendente as necessidades humanas, começando com as necessidades fisiológicas básicas inatas, presentes desde o nascimento, como a alimentação, o abrigo - chamadas de *motivos biológicos* - para alcançar as mais altas necessidades como de aprovação, identidade, auto-estima, sucesso, exploração, conhecimento, preenchimento dos requisitos que conduzem à auto-realização - chamadas de *motivos psicológicos*, os quais são primariamente influenciados pela aprendizagem e pelos fatores ambientais.

Pela classificação, observa-se que aprender LE encontra-se entre as últimas necessidades, enquanto que a alimentação pertence ao primeiro nível, cuja satisfação é premente.

Durante a adolescência, observa-se um crescimento físico muito rápido; os ossos se alongam e engrossam, há o desenvolvimento da massa corporal causado pelo aumento do volume dos músculos, nervos e tecidos. Todo esse processo gera um aumento considerável de apetite no adolescente. Assim, para superar a sensação de fome e se interessarem pelas aulas, seria necessário um alto grau de motivação, implicando também em gostar da disciplina, ver nela relevância para suas vidas ou então sentirem-se engajados verdadeiramente no processo de aprender.

Buscando em L informações a respeito da motivação deles para aprender LE, frente a não participação deles nas atividades de sala de aula, encontra-se esse posicionamento:

...
P: como é a participação destes alunos nas aulas?
L: a participação em sala de aula? ...você pode querer motivar
...pode trazer matéria diferente...
 ...
 (ENTR-L)

Esse dado favorece a construção da hipótese de que eles não gostam de estudar LE que, aliada às brincadeiras realizadas paralelamente à aula e pelo nível de insatisfação demonstrado pela professora, levam à dedução que eles não gostam também das aulas de LE da escola.

Sendo esses adolescentes de nível sócio-econômico médio/alto era de se esperar que fizessem cursos particulares de Inglês, porém dos trinta alunos envolvidos somente três participavam desse tipo de curso. Esperava-se que eles também soubessem da necessidade de se aprender outra língua atualmente, contudo L, nessa mesma entrevista, afirma perto deles que não e eles aceitam essa afirmação sem contestá-la:

...

L: eles falam ah: porque esta porcaria desta língua..porque eu vou querer...é assim...TODO mundo é assim....quer dizer...todo mundo não...a maioria..porque tem gente que é compenetrado...que tem consciência..que mesmo que não vá fazer um curso de línguas...acha que inglês é necessário.

(ENTR-L)

...

Mediante os dados encontrados tanto na entrevista, nos questionários, como frente às suas atitudes durante as aulas, percebe-se que são poucos os que acham e vêem importância em se saber inglês nesse grupo de adolescentes:

...

P: vocês acham então que estudar inglês hoje em dia é bobagem...é perda de tempo?

VA: é

M: não é perda de tempo...mas é desnecessário

(discutem entre eles e parecem estar um pouco intimidados por afirmar isso perto da professora).

(ENTR-A)

...

Ainda buscando verificar se essa hipótese é verdadeira ou não e na tentativa de se obter maiores informações a respeito do que eles pensavam sobre o conhecimento e a importância de se saber outra língua atualmente, no caso deles especificamente de se saber inglês, e começando a interpretar a rede de significações que subjaz às interações entre adolescentes e que se revela nas suas atitudes diversamente do que no seu discurso, a P formulou um questionário aberto (Q1) que pôde ser respondido anonimamente, usando um pseudônimo ou ainda colocando seus próprios nomes (ver questionário completo no Apêndice).

Pelas respostas vê-se que a grande maioria disse saber da importância de conhecer outra língua (26), porém percebe-se, através de respostas dadas à pergunta seguinte (Q1-2), que ainda não conseguem ver muita aplicabilidade do conhecimento de outra língua em suas vidas, quer seja agora, quer um pouco mais no futuro, porque a resposta recorrente foi a que utilizariam esse conhecimento em viagens para o exterior. Essa resposta parece ser própria de quem não vê objetivos concretos a serem alcançados a mais curto prazo através das aulas, embora o nível econômico da família da maioria deles

permitisse viagens desse tipo (esse ano três deles foram passar um mês nos Estados Unidos e uma menina foi passar um ano na Dinamarca).

QUANDO VOCÊ PODERÁ UTILIZAR O CONHECIMENTO DE OUTRA LÍNGUA?*	
Em viagens para o exterior	17
Para comunicar-se com pessoas de outros países	5
Caso seu trabalho exija	4
Em várias ocasiões	3
Vestibular	2
Eu não sei	2
Branco	2
Depende da faculdade que irei fazer	1
Para cantar músicas internacionais	1
Para fazer computação	1
Quando tiver um curso bom	1
Mais tarde	1
* Um aluno indicou três possibilidades e onze indicaram duas.	

(Q1-2)

A segunda resposta mais citada é a que equaciona a LE e a comunicação com pessoas de outros países. Novamente parece ser uma resposta um tanto desligada da realidade deles, uma vez que na cidade onde a pesquisa foi realizada, talvez por ser pequena e estar longe de pontos turísticos ou industriais, o contato com pessoas estrangeiras não é tão comum. Outras cinco respostas podem ser relacionadas com futuras profissões que possam vir a ter. O vestibular parece ainda não ser uma preocupação na agenda deles. Alguns deixaram a pergunta em branco ou disseram não saber, enquanto que outros, por falta de vontade ou por serem objetivos, escrever sinteticamente, disseram poder utilizar o conhecimento de outra língua em várias ocasiões sem contudo explicitá-las.

Sendo a adolescência um período em que o jovem encontra-se em lutas internas constantes, em recolhimento à busca do reconhecimento de si mesmo e por esse motivo muito sensível, a motivação para aprender LE tem que ser a mola propulsora dessa aprendizagem que os compele a lutar e a se engajar nesse processo.

No conceito de Krashen et alii (1982:47) pode-se definir motivação no processo de aquisição de LE como o incentivo, o desejo, a necessidade que o aluno sente em aprender essa língua. Esses autores classificam os tipos de motivação em três

categorias principais: a instrumental - ditada pelos desejos, pelas razões específicas que o aluno tem para querer saber outra língua e pode variar de acordo com a posição que ele ocupa ou quer ocupar na sociedade - a integrativa - querer saber a outra língua com fins comunicativos, para falar com pessoas de outros países, saber o que pensam, conhecer sua cultura - e a motivação causada pelo desejo de pertencer, de ser aceito por determinado grupo. Gardner e Lambert (1972:3), autores em quem Krashen et alii se basearam, acreditam que os dois primeiros tipos de motivação - a instrumental e a integrativa - podem influenciar positivamente o aluno e levá-lo a aproveitar ao máximo o insumo recebido.

Voltando aos sujeitos da pesquisa, nota-se pelas suas respostas motivação instrumental e motivação integrativa presentes nelas, isto é, a utilização da LE para fins concretos mostra-se muito vaga e distante. Faz-se pertinente e perfeitamente cabível aqui o pensamento do educador Paulo Freire (1987:15):

Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática (...) A motivação faz parte da ação. É o momento da própria ação(...) A motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento, pelo aluno, da importância que o conhecimento tem para ele.

Após essas perguntas propositadamente mais gerais, a P aborda a problemática de gostarem ou não de estudar inglês, não se referindo ao ensino específico de Inglês na escola, e as respostas foram significativas no sentido de se começar a entender suas atitudes em sala.

VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR INGLÊS?			
SIM: 9	NÃO: 8	MAIS OU MENOS: 11	Branco: 2

(Q1-3)

Nota-se que um número quase igual fica entre os extremos e, oscilando entre eles, há os que ainda não se definiram e essa indefinição pode significar não querer se manifestar sobre o assunto, ou, devido ao fato de somente três deles fazerem inglês em escolas particulares de idiomas, eles podem estar associando esta pergunta às suas aulas e sendo assim, apesar do desânimo da professora, da agitação da turma e do descaso deles para com as aulas, pode-se dizer que a posição deles frente ao ensino-aprendizagem de

Inglês não é tão adversa assim, pois muitos ainda não se decidiram se gostam ou não de estudar essa língua.

Por outro lado, existem outros alunos que se manifestam abertamente contrários à aprendizagem de inglês. Durante a entrevista, discutindo se uma mudança nos assuntos tratados em aulas de LE poderia levá-los a um maior envolvimento, uma menina (Gr) tomou a palavra e demonstrou sua posição, no que foi imediatamente seguida por muitos deles.

...
Gr: eu acho que Inglês não devia ser obrigatório porque quem quisesse fazer inglês fazia num curso...porque não é todo mundo que gosta de inglês
 ...
 (ENTR-A)

A maioria deles concordou com ela e um aluno chegou a dizer que sua irmã, aluna de Arquitetura, estava com problemas porque tinha feito um curso de Inglês completo que não lhe serviu para nada, já que a literatura da qual ela necessitava era toda em espanhol. Certamente esse aluno desconhece fatos que lhe justificariam o motivo de se estudar Inglês (Schon, 1987, Krashen, 1982, Moita Lopes, 1987) tal como ser essa a língua em que são editadas 80% das publicações científicas do mundo.

Buscando ainda evidências que clarifiquem e expliquem a atitude deles durante as aulas, passa-se a analisar a pergunta seguinte:

VOCÊ GOSTA DAS AULAS DE INGLÊS?		
SIM: 4	NÃO: 11	MAIS OU MENOS: 15

(Q1-4)

Observa-se que dos nove que haviam dito sim na pergunta anterior, somente quatro continuam afirmando gostar, aumentando para onze os que não gostam, enquanto o número dos que ainda não se definiram cresce para quinze. Esse quadro de desmotivação frente ao ensino de LE nas escolas de ensino regular reafirma aqueles encontrados em pesquisas de campo feitas anteriormente como as de Tílio (1979), Macowski (1989), e recentemente na pesquisa etnográfica de Santos (1993), na qual os professores afirmam estarem os alunos totalmente desmotivados em relação ao ensino de LE nas escolas

regulares, e aponta uma preferência dos alunos em aprender inglês em cursos particulares. Os dados triangulados confirmam parte da hipótese antes citada de que eles não gostam de estudar LE, porém a confirmam no que se refere a não gostarem de suas aulas de Inglês na escola.

Objetivando saber se essa rejeição às aulas de LE era devido à fase de contestação, de **ser do contra**, em que estavam vivendo, ou se realmente eles tinham consciência dos motivos, se existentes, que os levavam a não gostar de suas aulas, passa-se à pergunta seguinte do questionário.

POR QUE?	
A - TEM MUITA BAGUNÇA	5
EU NÃO ENTENDO POR CAUSA DA CONVERSA	3
POSSO FICAR CONVERSANDO COM OS OUTROS	1
AB- NINGUÉM PRESTA ATENÇÃO NESTAS AULAS DE INGLÊS	1
B - NÃO ACHO AS AULAS INTERESSANTES	1
SÃO CANSATIVAS	2
SÃO MUITO PRESAS AO LIVRO	1
HÁ POUCA COISA NOVA PARA APRENDER	1
APRENDEMOS MUITO POUCO FALAR	1
APRENDEMOS MUITO COMO FAZER OS EXERCÍCIOS	2
BC -EM TERMOS DE GRAMÁTICA EU NÃO APRENDO MUITO	1
NÃO ENTENDO E SINTO-ME ATRASADO PERANTE OS OUTROS	1
C -EU ACHO QUE INGLÊS NÃO SERIA UMA MATÉRIA BÁSICA	1
PORQUE EU NÃO GOSTO, ACHO UMA LÍNGUA INSIGNIFICANTE	1
NÃO ME HABITUEI AO INGLÊS	1
PORQUE NÃO, ORAS	2
CD-PARA ESTUDAR INGLÊS PRECISA TER FORÇA DE VONTADE PARA APRENDER E EU NÃO GOSTO MUITO	1
NÃO GOSTO, MAS TENHO QUE ESTUDAR PARA SER ALGUÉM	1
NO FUTURO PODEREMOS APRENDER A FALAR E IR PARA OS USA-	1
D- SÃO DIVERTIDAS	1
MUITAS VEZES SÃO DIVERTIDAS, COM ISSO PODEMOS APRENDER	1
PORQUE GOSTO, ORASI ASSIM EU APRENDO A FALAR UM POUCO	1
E- NO FUTURO PODEREMOS APRENDER A FALAR E IR PARA OS USA	1

(Q1-7)

As respostas são ricas em características peculiares da adolescência, como a necessidade de sentir certa autoridade, embora querendo ser livres; de fazer o que o grupo

quer, independentemente de concordar ou não pessoalmente com isso, e o discurso irônico e ao mesmo tempo perspicaz do adolescente. Diante disso, abrem-se várias possibilidades de se trabalhar com esses dados e parece que todas indicam a necessidade de um estudo microetnográfico de algumas aulas ou de partes de algumas aulas de LE acontecidas durante o transcorrer da pesquisa com o intuito de buscar a coerência entre o que dizem e o que fazem, e porque o fazem, verificando se as aulas atendem ao momento histórico pelo qual passam esses adolescentes ou se ficam à margem desse processo e, sendo esse o caso, descobrir que estratégias usam professoras e alunos para levar o ensino de LE adiante, o que será feito na próxima seção.

Optou-se por analisar esses dados nessa fase, agrupando-os em sete blocos (ver as letras maiúsculas colocadas antes de determinadas respostas) A, AB, B, BC, C, D, E, que representam diferentes ângulos sob os quais os adolescentes expressam os motivos por que dizem gostar ou não gostar de suas aulas de LE ou ainda a razão de ainda se mostrarem indecisos a esse respeito.

No bloco A, encontram-se as respostas que mostram claramente o que era uma aula de LE com esses adolescentes segundo eles mesmos.

A - TEM MUITA BAGUNÇA	5
EU NÃO ENTENDO POR CAUSA DA CONVERSA	3
POSSO FICAR CONVERSANDO COM OS OUTROS	1

Sabe-se pela Psicologia que o barulho, a agitação são próprios dessa faixa etária, porém nota-se que, segundo eles próprios, esse tipo de comportamento estava atrapalhando a aprendizagem e a concentração deles. No Diário da P encontram-se várias notas que confirmam esses dados:

...
A professora tentou colocar os alunos nos seus lugares (mudados todos dias), pediu silêncio, ficou brava, mas nada que fez surtiu o menor efeito...
 (Diário - 02/09)

...
Os alunos estão totalmente avorçados e a professora tentou de vários modos e com muita dificuldade fazer com que se acalmassem, eles porém, pareciam sequer tê-la visto ou ouvido. Vários minutos foram gastos ate que alguns foram aos poucos retornando aos seus lugares, deixando claro que era por vontade

própria e não por solicitação da professora. Bagunça total. Não há o menor respeito para com a professora, nem com eles próprios, pois se riscam, xingam-se, vaiam-se e aos estranhos que aparecem à porta entre outras coisas.

...
(Diário - 09/09)

Sintetizando o bloco A e antecipando o que pensavam das aulas de LE, colocadas no B, aparece o bloco AB:

AB- NINGUÉM PRESTA ATENÇÃO NESTAS AULAS DE INGLÊS	1
---	---

Essa afirmação dá origem ao levantamento das seguintes questões: por que o aluno teria usado o demonstrativo nestas? Seria um indicador de que com outra abordagem e outra metodologia o envolvimento seria maior? Este questionamento, aliado às respostas dadas no bloco B e na entrevista, culminaram na intervenção feita por E, conforme apresentado no Capítulo III.

Passa-se a seguir para o bloco B, no qual situa-se o maior número de respostas e referem-se ao motivo de não gostarem das aulas de LE.

B - NÃO ACHO AS AULAS INTERESSANTES	1
SÃO CANSATIVAS	2
SÃO MUITO PRESAS AO LIVRO	1
HÁ POUCA COISA NOVA PARA APRENDER	1
APRENDEMOS MUITO POUCO FALAR	1
APRENDEMOS MUITO COMO FAZER OS EXERCÍCIOS	2

Observa-se que, embora nada entendendo de teorias a respeito do ensino-aprendizagem de outra língua e baseando-se unicamente em sua experiência e intuição, esses adolescentes fornecem subsídios ao leitor para começar a construir também um perfil dessas aulas, detectando a abordagem - a gramatical - e o método - audiolinguagem - utilizadas e o apego que a professora tem ao livro didático. Ainda em relação ao livro adotado, objetivando saber se ele concorreria para a falta de motivação que eles sentiam frente às aulas de LE, conforme a conclusão chegada por Santos (1993:58) frente a seus dados, a P os questiona na entrevista feita com eles:

...

P: e com relação ao livro que vocês usam...vocês acham que os assuntos que ele aborda são assuntos interessantes?

VA:ah:: é:: (muita ironia)
(muitas conversas paralelas incompreensíveis, porém os risos, os trejeitos indicam que não o aprovam)

J: eu não acho interessante não porque eu já (incompreensível por causa de muitas conversas simultâneas - eles discutem entre si)

J: (insiste em falar, então vem para mais perto da câmera) eu não acho interessante, porque todas essas lições eu já vi no F...

P: porque são gramaticais...só ensinam gramática

J: (rindo com ironia) [ah:::]

P: ou tem textos interessantes...que chamam a atenção de vocês?

J: não tem nenhum texto interessante...é tudo bobeira

M: [tem alguns interessantes sim]

D: [tem AL:GUNS]

J: tem nada
(ENTR-A)

...

Pelo exposto, ratificam-se as respostas apresentadas no bloco C, donde se conclui que não são favoráveis ao livro didático, posição essa totalmente contrária à da professora, apresentada nessa mesma entrevista, só que depois deles terem se expressado, o que deixa evidenciar uma incompatibilidade entre o que eles querem e gostam com o que ela acredita ser bom para eles e por isso faz em sala:

...

L: eu gosto do livro...eu GOSTO das lições dele...EU GOSTO...é coisa do dia a dia...é a linguagem deles..

...

L: eu acho que tem dado certo ((referindo-se à adoção do livro)), só que prá 8 série é a série que mais tem dado problema...pras duas...pra outra eu ainda consigo passar mais conteúdos do que pra esta... (ENTR-L)

...

A P introduz a possibilidade do desinteresse e da falta de participação serem devidos ao enfoque gramatical:

...

P: ...e você num acha que é por ser muita gramática?

L: mas se não tem texto...eu converso com eles...pergunto...saio fora...quer dizer é com gramática também...MAIS É:: CONVERSAÇÃO...é perguntar pra um e o outro já faz gracinha...o outro não quer responder ...sabe... não tem como sair

P: [não há interação

L: [eu não consigo

(ENTR-L)

...

Esse posicionamento revela os conceitos de linguagem e do que é aprender e ensinar línguas de L (rever os conceitos trabalhados no Capítulo II) que norteiam suas aulas e que por esse motivo estão trazendo problemas para aqueles alunos que têm dificuldade em assimilar esse conhecimento puramente lógico, já que a língua-alvo não é usada em sala de aula, a não ser em repetições de pequenos diálogos apresentados pelo livro e para fixações da gramática conforme dito acima por L.

Portanto, observa-se que o *habitus* de ensinar e o de aprender que a professora tem e traz para a sala não é totalmente aceito pelos adolescentes e, embora pesquisas demonstrem ser a adolescência o período no qual a consciência metalingüística desperta (Krashen, 1982, Brown, 1989, Ellis, 1985), aulas com enfoque somente na estrutura, na forma, parece saturá-los e ainda mais, cansar e desmotivar aqueles que não têm tanta facilidade para entender regras (bloco BC), ou aqueles que já entenderam intuitivamente que o ensino da forma pela forma através de frases modelares não garante o uso efetivo da LE em situações reais sejam estas quais forem, fato esse sobre o qual Almeida Filho (1985:08) coloca sua posição:

O que ocorria e ainda ocorre com freqüência é que essa área do uso da linguagem era deixada por conta do estudante, ou na melhor das hipóteses, era tratada de forma assistemática por professores bem intencionados... embora muitos estudantes de línguas obtenham sucesso nos seus propósitos, independentemente dos métodos, muitos mais acabam frustrados no seu esforço de equacionar o uso comunicativo com seu conhecimento de regras.

Assim, se a consciência metalingüística do adolescente advinda da mudança ocorrida no seu pensamento que passa das operações formais para operações abstratas (Piaget, 1967) é uma realidade, também é verdade que eles se tornam capazes de concluir sem grandes problemas que o ensino de Inglês nas escolas não os leva muito à frente para fins comunicativos, por onde podem ser explicadas tanto as suas posições frente ao ensino-aprendizagem de LE já discutidas como as respostas encontradas no bloco C:

C -EU ACHO QUE INGLÊS NÃO SERIA UMA MATÉRIA BÁSICA	1
PORQUE EU NÃO GOSTO, ACHO UMA LÍNGUA INSIGNIFICANTE	1
NÃO ME HABITUEI AO INGLÊS	1
PORQUE NÃO, ORAS	2

No bloco CD surgem algumas respostas que começam a fazer vislumbrar os conceitos que muitos alunos têm de que aprender LE é tarefa árdua e difícil.

CD-PARA ESTUDAR INGLÊS PRECISA TER FORÇA DE VONTADE PARA APRENDER E EU NÃO GOSTO MUITO	1
NÃO GOSTO, MAS TENHO QUE ESTUDAR PARA SER ALGUÉM	1
NO FUTURO PODEREMOS APRENDER A FALAR E IR PARA OS USA-	1

Aparece aqui também a idéia de que o esforço, o aceitar da disciplina mesmo sem gostar é necessário para quem quer *ser alguém na vida*. Esses dados confirmam os encontrados em pesquisas como a de Leffa (1990). Esse conceito faz parte da 'cultura de aprender' LE, provavelmente trazido de casa ou adquirido através da própria experiência nos bancos escolares.

No bloco D, aparecem de maneira sutil dois elementos que se constituirão nos mais importantes para melhor se compreender o processo do ensino-aprendizagem de LE na adolescência - **a motivação e a diversão**:

D- SÃO DIVERTIDAS	1
MUITAS VEZES SÃO DIVERTIDAS, COM ISSO PODEMOS APRENDER	1
PORQUE GOSTO, ORASI ASSIM EU APRENDO A FALAR UM POUCO	1

A motivação, conforme o discutido anteriormente, é um fator que impulsiona a aprendizagem de LE e, embora sabendo-se que essa motivação pode variar durante esse processo (Krashen, 1982, Viana, 1990, Baghin, 1993) sua presença é por demais necessária, sendo que o contrário - a sua ausência - pode ocasionar situações por demais desgastantes nas quais aparecem claramente professor e alunos em mundos totalmente diversos dentro de uma mesma sala de aula. Parece ser esse o caso estudado, que à exceção da resposta acima, não se conseguiu ver nas demais respostas presença de

motivação entre os alunos. Assim, o segundo elemento - diversão - pode ser o catalisador da atenção desses adolescentes, da sua participação, levando-os a um maior envolvimento com as aulas de LE. Parece também que com o bloco D pode-se começar a configurar um novo conceito de aprender LE na adolescência que contrapõe-se ao conceito descrito no bloco CD.

Muitas vezes, devido aos intensos conflitos vividos pelo adolescente durante esse período, o medo de ser adulto, de ter que assumir responsabilidades para as quais não se acha suficientemente preparado, as cobranças feitas pelos que o cercam, levam o adolescente a querer brincar, para extravasar e esquecer suas angústias, ou para sentir-se livre de pressões e sem compromissos. Pelas respostas dadas à pergunta seguinte, nota-se que eles precisam e querem aulas diferentes das costumeiras.

COMO DEVERIAM SER AULAS DE INGLÊS PARA TORNÁ-LAS MAIS INTERESSANTES?*	
A - ARRANJAR UM MEIO DE TORNÁ-LAS MAIS INTERESSANTES	3
A1 - AULAS COM VÍDEOS	9
A2 - MAIS PRÁTICA DO QUE ESCRITA	6
A3 - COM MÚSICAS PARA TRADUZIR E APRENDER A PRONÚNCIA	3
A4 - TEMAS INTERESSANTES	2
A5 - ALGO QUE ESTIMULASSE O ESTUDO	1
B - MAIS PARTICIPATIVAS	2
MAIS ANIMADAS	2
MAIS ALEGRES	1
TER BRINCADEIRAS	1
SAIR DA SALA	1
SAIR DA ROTINA	1
C - SEPARAR AS TURMAS POR NÍVEL DE DOMÍNIO DA LÍNGUA	1
D - TROCAR DE PROFESSORA	1
A PROFESSORA TEM QUE CATIVAR O ALUNO	1
POR PARA DAR AULA PESSOAS QUE ENTENDAM DO ASSUNTO	1
MAIS ORDEM	1
E - MENOR TEMPO DE AULA	1
MENOS TRABALHOS	1
NÃO DEVERIA TER AULA DE INGLÊS	1
F - COMO SEMPRE FORAM	1

(Q1-8)

O bloco A revela que eles acreditam haver meios eficientes para tornar as aulas mais atraentes. As sugestões apontadas são todas compatíveis com a Abordagem Comunicativa e passíveis de serem concretizadas em sala de aula. Além de revelar não estarem os alunos satisfeitos com as aulas, este bloco deixa entrever também que eles não são tão indiferentes a esse ensino e que têm visão de vanguarda para o mesmo, o que é muito peculiar a essa faixa etária. Os adolescentes sempre querem reformar, transformar, encontrar soluções para tudo. Porém o que fica marcadamente acentuado é a maneira pela qual eles querem que as transformações aconteçam, colocada no bloco B:

B - MAIS PARTICIPATIVAS	2
MAIS ANIMADAS	2
MAIS ALEGRES	1
TER BRINCADEIRAS	1
SAIR DA SALA	1
SAIR DA ROTINA	1

Esse bloco parece conter a magia especial para agradar os adolescentes - a diversão, a brincadeira, o aprender brincando.

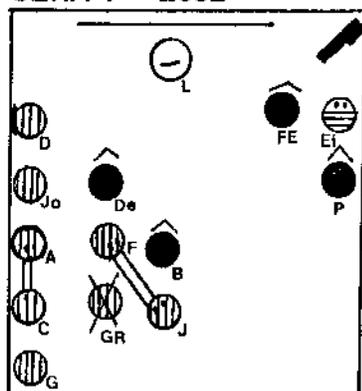
Eles percebem que o ensino de LE ao qual estavam expostos era muito centrado no livro didático e as brincadeiras propostas por esse livro, os diálogos apresentados, até mesmo a maneira de colocar os exercícios já haviam se tornado rotineiros. Como rotineira já era também a maneira de dar aula de L. Os alunos sabiam exatamente os passos da aula e, por seguir o livro didático fielmente, eles conseguiam realizar os exercícios mecanicamente, sejam os escritos - seguir o modelo - sejam os orais - repetir as palavras, as frases do diálogo, traduzir as palavras lidas pela professora, enquanto atendiam ao que se passava à sua volta. É interessante observar que por fazer ambas as coisas simultaneamente, muitas vezes, quando retornavam à atividade perdiam-se na seqüência, o que era corrigido por eles próprios de imediato.

- 1 L: (incomp) a diferença do can e do may...((eu vou)) (incomp) no vocabulário dela também tem palavras novas e vocabulário que vocês já conhecem né?... (incomp) lembram o que quer dizer big? \ **GANCHOS** \
- 2 VA: [nã::o]
- 3 N: [grande]
- 4 L: o que é big fire?
- 5 VA: grande fogo

- 6 L: fire...fire ((department))
 7 VA: [corpo de bombeiros]
 8 N: [bombeiro]
 9 N: [corpo de bombeiros]
 10 L: essa é nova ... corpo de bombeiros (inicia a leitura do glossário da lição, os alunos percebem e passam a repetir o que a P diz) to call \CONDICIONAMENTO?

11 VA: chamar

CENA 1 2832



12 N: {big shit}

13 N: {{{big fire}}}

...

21 VA: **(((never mind...never mind)))**

22 L: don't worry

23 N: don't worry (a seqüência era em português)

24 VA: [não se preocupe]

...

55 L: don't worry > > 2853

56 VA: don't worry

57 L: never mind

58 VA: never mind

59 L: outside

60 N: never...outside

61 VA: outside

...

(TAAM-L6)

O bloco C apresenta uma sugestão de quem provavelmente já pensou em possibilidades de mudanças para haver um maior aproveitamento das aulas e do potencial da professora.

C - SEPARAR AS TURMAS POR NÍVEL DE DOMÍNIO DA LÍNGUA
--

1

Essa é uma alternativa que implicaria mudanças que ultrapassam as barreiras da sala de aula e entram na esfera pedagógico-administrativa e provavelmente foi apontada baseando-se em exemplos do que acontece em cursos de línguas, ou em outros colégios particulares.

O bloco D revela problemas de não aceitação da professora, da incompatibilidade entre a personalidade dela e a deles nessa fase crucial de sua formação.

D - TROCAR DE PROFESSORA	1
A PROFESSORA TEM QUE CATIVAR O ALUNO	1
POR PARA DAR AULA PESSOAS QUE ENTENDAM DO ASSUNTO	1
MAIS ORDEM	1

Na Psicologia, encontra-se que os adolescentes projetam as figuras materna e paterna nos professores. Assim, quanto maior for a identificação de seus professores com seus pais, maiores serão os conflitos, as crises de agressividade, a rejeição e mais dificilmente a submissão. A luta na maioria das vezes inconsciente para cortar o cordão umbilical psicológico com a mãe é muito forte e sofrida e reflete-se nas agressões contra a professora.

Outro aspecto importante a ser observado é a necessidade que sentem de uma certa autoridade por parte do professor. Se por um lado querem liberdade, por outro a autoridade reclamada lhes dá a sensação de segurança (Tiba, 1986). No momento em que sentem tudo se transformar à sua volta a começar pelo seu próprio corpo, quando os conceitos e valores são verificados, reavaliados, eles recorrem à estabilidade e firmeza de que os dirige para encontrarem o próprio equilíbrio perdido com a infância. Portanto, essa autoridade requerida não é comparável ao autoritarismo, é uma autoridade conferida por eles e vem por uma série de requisitos preenchidos pelo professor.

No bloco E existe o problema da não aceitação da disciplina e, em total coerência, as respostas são dadas pelos mesmos alunos que na entrevista disseram não gostar realmente de inglês e não ver utilidade para sua vida.

E - MENOR TEMPO DE AULA	1
MENOS TRABALHOS	1
NÃO DEVERIA TER AULA DE INGLÊS	1

É evidente que esses alunos fazem LE (Inglês) por ser uma disciplina obrigatória, como as demais que fazem parte do currículo escolar, e, dessa maneira, quanto menos atividades e tempo de aula, melhor. Esses alunos mantêm essa posição várias

vezes, tanto nesse questionário quanto na entrevista. Durante as aulas porém, diferenças começam a aparecer. Gr, embora não gostando de Inglês, acompanha razoavelmente as aulas de L e se mostra bem envolvida com as de E, faz as atividades solicitadas, enfim cumpre seu papel. As gravações em vídeo mostram J dispersivo, procurando distrair os demais que estão à sua volta, participando das aulas de L algumas vezes de maneira mecânica, sem um maior envolvimento (ver TAAM).

Observa-se que os alunos que não gostam de estudar LE (Inglês) e os que não gostam das aulas de LE tendem a influenciar o grupo com suas idéias muito mais fortemente do que aqueles que gostam. Neste ponto, pode-se colocar como se dá a liderança entre eles. Líder é aquele que tem as qualidades e requisitos valorizados pelo grupo e deve responder aos desejos deles. Na maioria das vezes o líder eleito por eles não é o melhor aluno da sala, sendo esse chamado de carola, leiteiro, babaca entre outros atributos. Observa-se porém, que eles recorrem a esse líder intelectual quando se encontram em dificuldades para resolver determinada atividade mais difícil, ou por simples preguiça de pensar (cf. Apêndice Roteirização das Aulas - E)

O bloco E traz a manifestação clara de um aluno que rejeita qualquer idéia de mudança nas aulas de LE.

F - COMO SEMPRE FORAM	1
-----------------------	---

Pode parecer que o motivo seja pelo fato de gostar da metodologia utilizada pela professora, porém observando as gravações em vídeo nota-se que ele brinca, joga papéis, conversa com os colegas praticamente o tempo todo. Portanto, não apontar sugestões para as aulas pode indicar também não querer mudar suas atitudes, querer continuar descompromissado e à margem das aulas.

Diante do que foi apresentado pôde-se concluir que grande parte dos adolescentes envolvidos com a pesquisa não gostam de LE e nem das aulas de Inglês dadas no colégio. Fica evidente também pelos posicionamentos de L e pelos deles que as duas partes têm *habitus* totalmente diferentes no que se refere a ensinar/aprender LE, o que os coloca em lugares totalmente distintos no processo, resultando que a cada consideração feita de um lado corresponde a uma reação negativa do outro.

Esse quadro revelador de grande incongruência cultural, tanto no que concerne às culturas de aprender e de ensinar, quanto à exclusão da professora de sua cultura leva à asserção de que não há um clima propício para garantir um envolvimento de fato desses adolescentes com as aulas de LE, suficiente para gerar aprendizagem duradoura por meio das interações ocorridas em sala, já que essas interações se acham totalmente alteradas e ditadas pelo momento biopsicossocial que os adolescentes estão vivendo e pela não compreensão e aceitação desse momento pela professora.

Aprendizagem está sendo vista aqui como capacidade do aluno de utilizar-se comunicativamente dos conhecimentos em LE obtidos tanto naturalmente pela exposição ao insumo oral e escrito, quanto pela consciência advinda do estudo de regras explícitas sobre o sistema lingüístico em questão.

Para ratificar a asserção acima colocada, novamente mostra-se necessária uma incursão microetnográfica na sala de aula de LE com esses adolescentes. Antes porém, é preciso apresentar outro tipo de incongruência que serve para que a incongruência cultural se estabeleça e se fortifique, que é a incongruência afetiva. Ambas parecem dar conta de alguns dos problemas encontrados no ensino-aprendizagem de LE com adolescentes.

4.2. INCONGRUÊNCIA AFETIVA NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO-ADOLESCENTE

Dá até dó...a professora fica dando aulas para as paredes e a turma não está nem aí...

Os atores deixam entrever posições totalmente diferentes, profunda desmotivação em relação ao ensino-aprendizagem de LE e um distanciamento emocional muito grande entre eles. Portanto, para cumprirem seus papéis e levarem as aulas adiante, fazem uso de determinados recursos que nessa dissertação serão chamados de **estratégias afetivas**, entendendo-se por esses termos os meios utilizados pelos atores

para se autoprotegerem, para se autopreservarem. Essas estratégias têm sua origem nas mudanças biopsicossociais ocorridas durante a adolescência.

Os adolescentes em estudo numa tentativa, ainda que inconsciente, de esconder suas dificuldades, seus problemas e de se mostrarem indiferentes às rejeições, implicâncias e preconceitos dos adultos, representados na escola pelos professores, desenvolveram estratégias afetivas de contra-ataque, que se revelaram eficazes, principalmente com a professora de LE. Essas estratégias são sobretudo lingüísticas. Assim, seu discurso acha-se impregnado de ironia, agressividade ou de descaso e indiferença (ver **TAAM-L6** e **TAAM-E1**).

4.2.1. DISTANCIAMENTO AFETIVO

Durante todo o transcorrer da coleta de dados com adolescentes, pode-se evidenciar que eles têm normas e rituais estipulados, os quais são de domínio do grupo e já fazem parte de sua cultura. Esses rituais se manifestam na sala de aula e geralmente não são compreendidos nem aceitos pelos professores. Pode-se exemplificar com os sujeitos primários dessa pesquisa.

Dando o sinal que finalizava a quarta aula, a grande maioria dos meninos se levantava, começava a brincar, a dar socos, a contar piadas, jogar queda-de-braço ou fazer outras brincadeiras. As meninas começavam a conversar em pares, a mostrar cadernos de confidências. A entrada da professora e/ou pesquisadora nada significava. Era como se não estivessem presentes. No Diário aparece claramente essa situação:

...

A professora tentou colocar os alunos em seus lugares, pediu silêncio, ficou brava, mas nada do que fez surtiu o menor resultado. Assim, ela resolveu começar a aula para aqueles que se dispusessem a ouvi-la...

(Diário - L: 02/09)

...

Os alunos estavam totalmente alvoroçados e a professora tentou de vários modos e com muita dificuldade fazer com que se acalmassem, eles porém pareciam sequer tê-la visto ou ouvido. Vários minutos foram gastos até que foram voltando aos seus

*lugares, deixando claro que era por vontade deles e não porque L havia pedido.
(Diário - L:9/09)*

Após algum tempo de aula dada é que pouco a pouco eles vão retornando aos seus lugares, parando com as brincadeiras mais agressivas, ficando com as possíveis de serem executadas em suas carteiras mesmo, virando-se para frente para começar a procurar o livro de inglês (cf.CENAS).

As tentativas mais evidentes de fazê-los se acalmar e de pedir silêncio são feitas por L quando entra na sala e se coloca à sua frente. Depois de ter entrado nos conteúdos da aula, aqueles ditados pelo livro didático adotado, L evita sempre que possível qualquer envolvimento mais pessoal com eles. Assim, mesmo demonstrando pelas expressões faciais seu aborrecimento, ela se controla muito para não entrar em confronto verbal com eles. Muitas vezes bate com o livro didático em sua mesa para pedir silêncio, porém dificilmente é atendida. Desta maneira, sempre em meio a muito barulho e agitação, L dá início - *assume o palco* - à aula - *à encenação da peça do dia* - dizendo o número da página a ser estudada. São poucos os *atores coadjuvantes* que a acompanham, normalmente os que sentam-se nas primeiras carteiras:

...
*...a professora trabalha só com os alunos da frente enquanto que a turma de trás faz a maior bagunça...
(Diário - 20/05/91)*

...
*D: pu::xa...dá até dó...a L fica lá na frente dando aula pras paredes e a turma não tá nem aí´
(Conversa informal com um aluno - 20/09)*

...
*Foi muito difícil fazê-los se acomodar e escutar o que a P tinha para lhes dizer.
(Diário - E: 28/10)*

...
*Foi difícil fazê-los começar a escutar.
(Diário - E: 04/11)*

...
*Eles estavam muito alvoroçados e, de acordo com a professora de Português, impossíveis de controlar, parecendo que o sol de domingo tinha passado seu ardor para eles. Queriam jogar queda-de-braço e nem saber da aula. Com muita dificuldade a P fez com que se agrupassem e comesçassem a trabalhar.
(Diário - E: 11/11)*

...

Esse voltar ao papel de aluno não significava parar a conversa ou com as brincadeiras e participar da aula e sim que fariam tudo simultaneamente. Dessa maneira toda peculiar, após vários minutos de aula, ficava demarcado para eles o início da aula de LE.

É importante observar que tudo isso era feito a nível consciente, pois a afirmação acima citada, proveniente de um aluno demonstra que eles percebiam claramente a situação difícil vivida pela professora, o que não fazia porém com que eles mudassem seu comportamento ou o seu envolvimento.

Portanto, para cumprir seu papel de professora frente aos deveres assumidos perante a escola e ao mesmo tempo preservar-se e proteger-se da ironia, do descaso, da agressividade manifestada verbal ou paraverbalmente pelos adolescentes em questão, L tenta usar a estratégia afetiva de se distanciar emocionalmente deles, de se manter neutra, quase que impassível, uma vez que essas atitudes dos alunos a afetavam emocionalmente, trazendo-lhe grande desmotivação. Assim, L poupa-se de um desgaste maior, tentando fazer com que todos os alunos participassem com vontade das atividades desenvolvidas, por sentir ser esse um esforço inútil.

Na entrevista discutida anteriormente, L deixa esse ponto bem claro, demonstrando sua insatisfação e seu desânimo por não conseguir a atenção e o silêncio que considera necessários para se aprender outra língua:

L: ...mas nada prende a atenção...você vê...não tem uma aula que é quietinho em sala de aula ...prestar atenção? NO::SSA é raríssimo RARO...RARO..RARO e isto prejudica porque tem aluno que quer prestar atenção ...o tempo que eu perco para chamar atenção não dá para dar a matéria não tem como... E' EU NÃO CONSIGO DAR AULA E FAZER TODO MUNDO FICAR QUIETO E CHAMAR ATENÇÃO...NÃO DÁ::

Percebe-se durante as aulas que há um esforço da professora para se controlar, para não repreendê-los, para se colocar fora do alcance, distante de suas provocações. São raras as vezes em que ela deixa perceber verbalmente não estar tão fora do alcance de suas brincadeiras e da ironia que sempre as acompanham, deixando-se pois afetar-se por elas e quando o faz não utiliza seu próprio discurso e sim diz o que está no roteiro, como no trecho abaixo:

...
 L: *at what time does he have dinner? (na figura aparecia um relógio marcando seis horas)*
 A: *at seven o'clock*
 L: *[at SIX o'clock*
 A: *[SE:: VEN::*

L: *[at SIX O'CLOCK ...O GENTE' (tom de irritação na voz) vocês não sabem as horas não? (supõe-se que ela esteja se referindo ao fato de eles saberem ou não as horas em inglês)]*
 VA: *NÃO::*
 M: *eu não sei (ri)*

...
 (Transcrição parcial da aula L1)

Numa tentativa de entender os motivos que levaram L a sair mesmo que de maneira especial de seu distanciamento deles, a P em conversa informal com ela em 05/93, lhe perguntou o que significaram a irritação demonstrada pela elevação de sua voz e a insistência dela para que eles respondessem exatamente como estava no livro. L respondeu que não havia nenhuma significação especial a não ser demonstrar-lhes que ela havia percebido sua intenção e havia resolvido aceitar a provocação. Se essa atitude objetivou chamar-lhes a atenção, não logrou sucesso, porque eles não deram a menor demonstração de tê-la entendido.

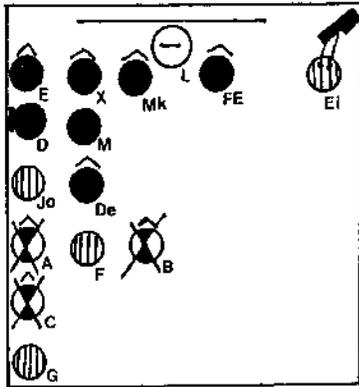
Ainda que trabalhando em uma abordagem gramatical, essa situação de distanciamento, poderia ser diminuída, passando a ser aquela referida por L no início dessa discussão, se ao fazer perguntas individualmente, ela mostrasse estar realmente interessada na resposta do aluno. Porém, quando ela o faz, geralmente ouve a resposta sem olhar para quem está falando, sempre procurando com os olhos os alunos mais indisciplinados, ficando assim alunos e professora como parceiros de um pacto falido e irrelevante proposto por este tipo de ensino focado somente na estrutura, não no significado e que não satisfaz a nenhuma das partes. Isto fica evidente na entrevista informal com a professora e com os alunos e é ratificado por estes através de respostas dadas ao questionário aberto.

Em alguns momentos, nota-se que L tem necessidade de colocar verbalmente o que pensa da turma, de fazer alusão às atitudes e à indisciplina deles, porém, quando o faz, é se escondendo por trás dos autores do livro didático - no **roteiro** - aproveitando para

ressaltar aspectos negativos presentes na lição os quais julga serem idênticos aos dos alunos. Esse é um dos momentos raros em que ela se utiliza de exemplos tirados do livro adotado, trazendo-os para a vida deles.

18 L: don't shout (pe)

CENA 2 2834



19 VA: não grite

20 L: # dá prá usar bastante nesta sala...né? # \COMENTÁRIO NEGATIVO\

21 VA: **((never mind...never mind))**

22 L: don't worry

...

64 L: what's the matter?

65 VA: what's the matter?

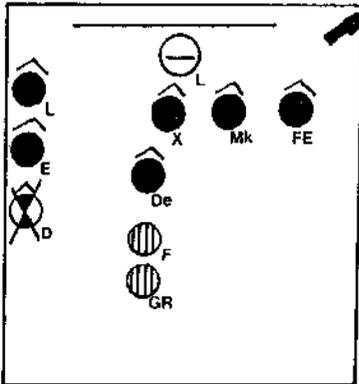
66 A: (pergunta para J) *what's the matter?* (insiste na pergunta) what's the matter?
\ADEQUAÇÃO PERFEITA DA LINGUAGEM À SITUAÇÃO, POIS ELE NÃO ESTAVA ACOMPANHANDO FIELMENTE A ATIVIDADE DE REPETIÇÃO

67 L: # [esta lição aqui também hoje ... ela vai ser dedicada a muita gente que gosta de de falar mais que a boca sabe? **\CRÍTICA NEGATIVA**

68 F: *AH:::*

69 L: vamos ver o que acontece numa situação destas...

CENA 4 2847



70 F: **don't worry** # \PERFEITA ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM \

...

(TAAM-L6)

Se o discurso teve a intenção de atingi-los, não alcançou seu objetivo novamente, porque eles não deram a menor importância ao comentário, foi como se não o

tivessem ouvido. Se L queria motivá-los a saber o que acontece com quem conversa demais também não o conseguiu, já que ninguém manifestou o menor interesse em sabê-lo.

Fica claro que a estratégia de ficar distante, de não se envolver com eles não os afetava, pelo contrário, deixava-os mais livres no seu espaço para interagirem entre eles tanto verbalmente:

...
D: eu gosto das aulas de inglês porque eu posso conversar bastante (risadas)
Entrevista com um aluno em 20/09
 ...

quanto paraverbalmente através de sorrisos, brincadeiras, papéis atirados (ver o gráfico na folha seguinte).

Outras maneiras encontradas por L para pedir silêncio e atenção era bater na mesa com o livro didático e usando a avaliação como instrumento disciplinador:

- ...
 343 L: é...i também pode ser o can (J puxa o cabelo de B) ((que também funciona como possibilidade...I can go there (--- muita conversa paralela) olha... (bate na mesa com o livro) olha essa matéria é de prova... \ **A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DISCIPLINADOR** \ é nova e é importante pra vocês...vocês querem prestar atenção? (olham-se sorrindo)
 344 F: *OH::*
 345 A: (ironia) **preste atenção aí** (risos)
 346 L: Silêncio
 347 A: *ih::*
 348 VA: *ih::*
 349 L: (incomp) prestar atenção um pouquinho?
 350 M: {(incomp) não tem respeito}
 351 L: Shut up now
 352 VA: *ih::*
 (alguém aparece à porta)
 353 VA: (vaia) *ih::*
 354 L: Então como é que fica a possibilidade
 355 N: **don't shout** (pe) (fica a dúvida se estava brincando ou não)
 356 B: (confirma) don't shout
 357 VA: *eh::*
 ...
 (TAAM-L6)

Para melhor entender esse distanciamento existente entre professora e alunos, que estabelece espaços afetivo-culturais distintos, é necessário que se discuta também o espaço físico ocupado por esses atores.

Por optar pelo distanciamento dos adolescentes, o espaço físico ocupado por L limita-se estritamente ao **palco** (ver gráfico). Durante toda a observação, L somente saiu desse espaço delimitado em duas situações: uma para repreender um aluno e outra para ceder esse espaço para que os alunos apresentassem a leitura de um diálogo para os demais. Durante essa análise essas situações estarão sendo discutidas juntamente com as implicações que dela decorrem.

É interessante observar que os alunos também limitam-se ao seu espaço - a platéia. Eles se movimentam ativamente e extravasam sua energia durante a troca de professores. Após sentirem-se satisfeitos, retornam aos seus lugares que eram mudados diariamente, conforme foi discutido no Capítulo III, e que pode ser visualizado nos gráficos pelas letras que correspondem aos seus nomes, bem como é passível de observação também pelos gráficos que constam da transcrição adaptada para o estudo microetnográfico. Poucos são os alunos que se deslocam de seus lugares (ver gráfico) e quando o fazem ou é para jogar alguma coisa na cesta de lixo, ou para pedir para sair da sala. Não se registrou nenhum trabalho em pares ou em grupos com essa turma durante as aulas observadas. Com isso, o espaço físico da sala fica muito bem delimitado: o **palco** é da professora, ficando o lugar da **platéia** para eles - a **turma**.

Os conceitos de grupo e de turma são usados nessa dissertação baseando-se em Tiba (1985:29), porém com as modificações necessárias para se compreender a situação experienciada com esses adolescentes.

Grupo é um conjunto de pessoas que estão juntas circunstancialmente: ou porque moram na mesma rua, ou porque estudam na mesma classe, ou porque se agrupam para fazer alguma coisa. Turma é um conjunto de pessoas que estão juntas porque querem estar juntas, por opção. Turma requer um envolvimento afetivo, maior que o do grupo porque estar juntos é mais importante que as atividades.

Considerando-se que a grande maioria desses adolescentes estão juntos desde a quinta série, outros desde as séries iniciais e que seis deles estudam juntos desde o jardim da infância; de terem sempre pedido, ao se matricular, para ficar na mesma série, fazendo muito tumulto no começo do ano se algum deles ficasse separado dos demais, de realizarem muitas atividades extraclasse em conjunto, pode-se afirmar que eles não estão

na mesma série **circunstancialmente** e sim por **querer** estar. Essa situação, aliada aos preconceitos tidos pelos professores e representantes da escola em relação a eles, fez com que se unissem mais do que se podia esperar, havendo todo um envolvimento afetivo sempre manifestado por eles, seja se defendendo, seja excluindo quem não fosse deles. Dessa maneira, fica evidente que esses alunos enquadram-se no conceito de **turma**, que trabalha em **grupos** quando solicitada.

Com vista nesse envolvimento afetivo existente na turma, passa-se agora a analisar a reação desses adolescentes, quando as professoras invadem seu espaço.

Sendo final do segundo bimestre e estando prevista prova para a próxima aula, L estava fazendo uma revisão geral de todos os conteúdos trabalhados durante os dois primeiros bimestres, os quais equivaliam a toda a gramática vista nas séries anteriores. A técnica utilizada era a de perguntas feitas por ela e de respostas dadas por alguns alunos. Após checar essas respostas, ela as escrevia no quadro. Enquanto isso acontecia, a grande maioria dos alunos limitava-se a copiá-las, enquanto simultaneamente fazia outras coisas, como desenhar, conversar, jogar papéis. Um desses papéis foi jogado propositadamente em L, enquanto escrevia no quadro. Ao sentir o papel, ela simplesmente voltou-se para eles e, sem que ninguém lhe tivesse dito quem o havia atirado, ela fixou seu olhar em G e balançou a cabeça negativamente. Não disse uma só palavra, porém sua expressão facial falou por ela. Era visível seu aborrecimento, porém os alunos e inclusive o próprio G simplesmente riram e continuaram despreocupadamente com o que estavam fazendo.

Após um longo tempo consumido nesse tipo de atividade, L parece cansar-se de ver e ouvir tantas conversas paralelas e tantas brincadeiras. Atribuindo a G grande parte da responsabilidade por tais atitudes, volta-se para os alunos e, sem dizer nada, caminha pela primeira vez por entre eles até chegar em G (ver gráfico) e lhe repreende. Embora tendo feito isso em voz baixa, (uma das poucas partes que foram possíveis de serem transcritas com a ajuda das gravações em áudio) percebia-se pelas suas expressões faciais e pela ênfase dada às poucas palavras usadas que havia um discurso bem mais amplo por trás delas:

...
 L: *você QUER FAZER O FAVOR DE GUARDAR ESTE CADERNO DE MATEMÁTICA E PRESTAR ATENÇÃO NA AULA?*
 G: *mas eu estou quieto professora (faz cara de bom menino, que estava sendo injustiçado)*
 VA: *[é sim ´ ele tá quieto
 [deixa ele*
 L: *eu quero que você preste atenção*
(Gravação em áudio - 20/05)
 ...

G não fala mais nada, porque os colegas já haviam assumido sua defesa. L ainda espera um pouco para ver se ele guardava o material de matemática. G simplesmente fechou o caderno, o que fez com que L voltasse para o palco novamente.

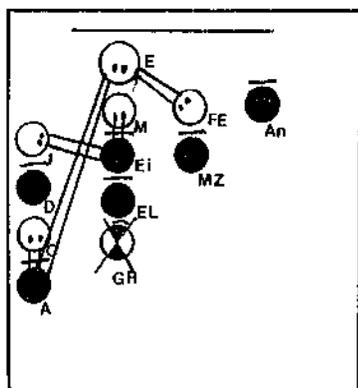
É evidente a ironia nas palavras de G. Ele e todos os demais sabiam que ele não havia se feito presente de fato na aula por nenhum instante, isto é, sequer havia copiado as respostas do quadro, ou aberto o livro de exercícios. O tempo todo esteve ou brincando ou fazendo outras atividades, (confira G nas **CENAS** da **TAAM**), porém bastou que L o repreendesse para que muitos deles se armassem a seu favor, colocando-se contra a professora. Manifesta-se claramente o sentimento de pertinência à turma e à exclusão de L, fato esse que foi registrado no diário da P:

Nota-se que o relacionamento entre eles é muito forte e que excluem a professora totalmente no sentido de se apoiarem uns aos outros mesmo quando estão errados. O clima é muito tenso por parte da professora...
Diário - 20/05

Tentando implementar mudanças nesse cenário durante a intervenção e engajar ativamente os alunos no processo de construção do conhecimento, aproximando-se a uma oficina de teatro, E, opta por movimentar-se entre eles, chegando várias vezes até a turma do fundo, conversando individualmente com alguns, sem deixar que a classe como um todo a acompanhasse (ver **TAAM-E1**, **CENAS** 5, 10, 12...). Fica evidente que a invasão do espaço deles por E, seja fisicamente ou pela busca nominal de sua participação, desestrutura o esquema com o qual estavam habituados e a reação é imediatamente demonstrada nas atitudes e no discurso irônico.

- ...
- 426 N: [o que é developed?
- 427 N: **envelope** \LEVANTANDO HIPÓTESES\
- 428 E: (ri e faz um gesto de negativa com a mão) ah:: não... developed não é uma espécie de envelope? não...(caminha sorrindo por entre eles e fazendo gestos que não)
- 429 E: agora o A vai dizer a próxima palavra transparente \BUSCANDO A ATENÇÃO DELE\
- 430 A: onde parou? (não sabia porque tinha estado jogando baralho)
- 431 E: vamos lá...

CENA 27 1634



- 432 A: onde parou? (S lhe mostra)
433. VA: economy (pe)
- 434 E: economy? ok? economy on the globe
/.../
- 435 E: N (usa o diminutivo do nome dele) a próxima
(ele finge não ouvir, vira-se de costas para E e olha para a câmera provocativamente)
- 436 N: (olha para a câmera) **ô D...porque você não enfia isso da no meio do...**
- 437 E: (percebe a situação e responde) ele agora está muito preocupado com a câmera...(todos riem e ele fica meio sem graça) então vamos continuar (F olha para E e ri) ...high tech...((vocês marcaram high tech)) os meninos (incomp) devem saber

...

(TAAM - E1)

Voltando a focalizar o distanciamento emocional utilizado por L, pode-se dizer que essa estratégia é reforçada pela abordagem gramatical adotada, que dificulta mais ainda seu relacionamento com os alunos e tem também o agravante de usar o livro didático como a autoridade maior da sala (Kleiman, 1991). Essa estratégia a desobriga de ter que exigir a atenção e a participação deles e de um envolvimento maior, uma vez que seguindo fielmente o livro adotado, ela colabora para que sejam capazes de acompanhar as aulas, ainda que mecanicamente, tendo a sensação de ter cumprido o seu dever de professora.

Portanto, a delimitação do espaço físico pelas partes envolvidas é prova da existência de um distanciamento afetivo que a professora usa para sua autopreservação, facilitado pela abordagem utilizada nas aulas, assim como o descomprometimento e a

somenos importância dada pelos alunos às atividades e à professora denunciam a incongruência afetiva existente entre as partes envolvidas.

4.2.2. O ENVOLVIMENTO DOS ADOLESCENTES COM AS AULAS DE LE

Uma característica notada na a turma de adolescentes estudada mais profundamente é a de cumprirem até com certo sucesso o seu papel na peça encenada pela professora L e dirigida pela escola.

Pode-se até mesmo dizer que, se as aulas com essa turma tivessem sido gravadas somente em áudio e tivessem que ser analisadas não pela pesquisadora, mas por alguém sem experiência em pesquisa etnográfica, certamente ele teria a impressão de que as aulas de LE com adolescentes não fogem dos padrões considerados normais para os professores e por certo classificariam esses alunos como comportados. Porém a fita gravada em vídeo e o Diário da pesquisadora revelam que essa interpretação seria falsa.

Parece haver um acordo tácito entre os alunos que permite que se tenha a impressão acima descrita. As interações ocorridas entre a professora L e eles são do tipo proposto por Kleiman (1992) como questões pedagógicas: são iniciadas pela professora, têm a função de gerar e de testar o conhecimento apresentado. Esse tipo de questões é característico do discurso de sala de aula e tem sempre um sentido cooperativo (Goody, 1978, apud Kleiman, 1992) porém na situação estudada, embora as perguntas sempre tenham uma resposta, o espírito cooperativo volta-se mais para facilitar o grupo a realizar atividades paralelas, do que para cooperar na construção do conhecimento e, menos ainda para dar-lhe uma significação. Observa-se que, por esta espécie de acordo, provavelmente inconsciente, fica muito difícil saber quem respondeu a pergunta feita, ou seja, quem já cumpriu sua obrigação de 'aluno'. Dessa maneira, eles desempenham seu 'papel', enquanto ganham espaço para realizar outras atividades, sem dúvida mais a seu gosto.

...
a professora levou algum tempo para conseguir começar a aula. Cada aluno faz uma coisa diferente: uns lêem revistas, outros escrevem, rabiscam, jogam bolas de papel por baixo das carteiras, enfeitam cadernos de confidências, passam bilhetes, entre outras coisas. Não há o menor interesse ou motivação referentes ao assunto que está sendo tratado pela professora lá na frente...
(Diário da pesquisadora - 23/09/

...

De acordo com Erickson & Mohatt (obra citada) há uma estrutura de participação social, porque a professora mantém e controla o turno e são poucas as vezes que alguém o toma sem ser antes solicitado. O acordo tácito antes mencionado é revelador de uma diferença marcante com outras aulas de LE que têm esta mesma estrutura de participação. Nessas sempre as perguntas são respondidas por vários alunos ao mesmo tempo, quando a professora não indica quem deve responder, enquanto que com os adolescentes em questão isto raramente acontece, a não ser quando ela pede que eles leiam em coro os diálogos do livro, atividade que eles realizam monotonamente e sempre tentando ridicularizar a professora, imitando a inflexão de sua voz:

...

158 F: **[(com ironia imitando voz de mulher)] venha aqui, minha filha...**

159 L: [stay outside the house...é

160 F: **[venha aqui, minha filha**

161 L: [aí no final...depois qui queimou toda a casa ...o que que ela falou?

162 M: que já estava fora da casa...

163 L: (incomp) don't mind né?

164 N: **[don't worry] ... \PERFEITA ADEQUAÇÃO**

165 L: don't mind...não adianta nem worry mais né?

166 F: **venha aqui, minha filha** (muita ironia)

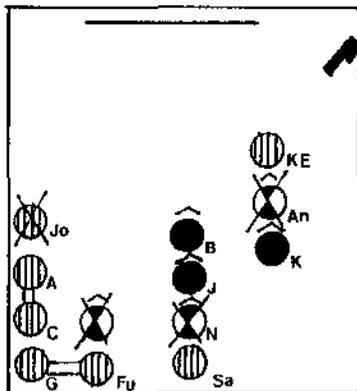
/---/

167 L: Agora todo mundo então...(incomp)

/---/

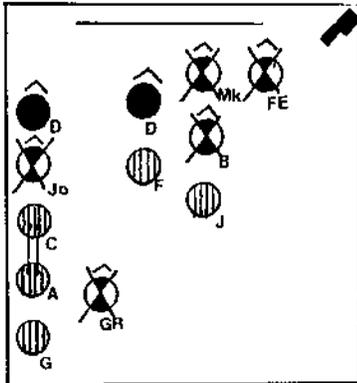
168 L: my house is on fire

CENA 9 2890



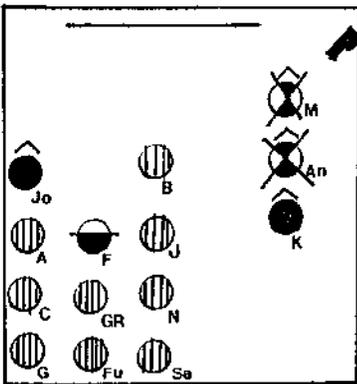
- 169 VA: (entre risadas e conversas paralelas, quem repete tenta ironicamente a voz da professora) *my.. house is... on... fire*
- 170 L: hello...debbie...
- 171 VA: *hello...*(risadas e não falam novamente o nome da menina)
- 172 L: can you come here immediately (pe)?
- 173 VA: *can you come here immediately* (alguém pronuncia corretamente)
- 174 L: it's an emergency.
- 175 VA: *it's an emergency*
- 176 VA: *what happened' grandma?* (J finge que escreve nas costas de B)
- 177 L: *my house is.. on... fire...*
- 178 VA: my house is on fire
- 179 L: call the fire department
- 180 VA: *call the fire department* (F está deitado para trás na cadeira)
- 181 L: *oh...is it a big fire?*
- 182 VA: oh... it is a big fire? (falam errado sem perceber)

CENA 10 2895



- 183 L: debbie...listen to me...
- 184 VA: *debbie...listen to me...*
- 185 L: my house is ...ON-FIRE
- 186 VA: *my house ...is ...ON_FIRE...*
- 187 L: don't worry ...grandma
- 188 VA: *don't worry ...grandma*
- 189 L: can you stay outside the house?
(começam a ler mais vagarosamente e F começa a ler em velocidade diferente dos demais) (a grande maioria estão debruçados na carteira, numa atitude bem desanimada)
- 190 VA: [can you stay outside the house?
- 191 F: [can you stay outside the house?
- 192 L: HELP...HELP...
- 193 VA: (ironia geral, imitando a inflexão da voz da professora) *help...help...HELP:::*
- 194 L: ok...don't shout

CENA 11 2900



- 195 VA: ok...don't shout
- 196 L: listen...
- 197 VA: listen

- 198 L: *it's dangerous to be inside the house.*
 199 VA: *it's dangerous to be inside the house.*
 200 F: (afinando a voz) *it's dangerous to be inside the house*
 ...
 (TAAM - L6)

Desnecessário se faz dizer que a situação transcrita é desprovida de interesse, chegando mesmo a se caracterizar como ridícula, ilustrando e justificando o construto do ego lingüístico proposto por Guiora (apud Brown, 1987). A ironia presente pode ser explicada pela modificação a nível de pensamento do adolescente: a lógica concreta é substituída pelas operações verbais, abstratas, por isto muitas coisas que antes aceitavam sem questionamentos, agora tornam-se chatas e isso inclui obviamente tanta repetição. Na criança, a linguagem interage com a cognição à procura do equilíbrio, não se importando com ambigüidades cognitivas ou com as diferenças entre as duas línguas. Porém na adolescência este quadro se reverte. Os adolescentes passam a querer encontrar explicações para aquilo que as crianças aceitam naturalmente. Brown (1987:48) sugere residir aí o motivo pelo qual para muitos adolescentes a perspectiva de aprender outra língua não ser agradável e estimulante.

Outra situação tão ou mais problemática que a citada é quando as perguntas feitas pelo professor são simplesmente meras repetições daquelas do livro, levando os alunos a realizarem-nas automaticamente, sem a menor atenção ao seu significado. Muitos só percebem o que estão fazendo depois de muitas repetições e por isso dão às vezes respostas inadequadas, não por falta de conhecimento, mas por total falta de atenção para com a atividade.

Voltando agora a atenção para as aulas dadas por E durante a intervenção, percebe-se que a utilização de outras estratégias afetivas. Se L optou por distanciar-se, E ficou com a aproximação, o que lhe trouxe certas dificuldades também (ver **TAAM-E1**), principalmente na primeira aula.

E não seguiu o livro didático, optando por construir o conhecimento através das interações estabelecidas entre ela e os alunos (Vygotsky, 1989), tirando deles, de seus conhecimentos anteriores de LE, os subsídios necessários. Para conseguir tal feito, necessário se fazia que a ouvissem para entender o que era esperado deles, resultando daí a necessidade de se seguir uma estrutura de participação que colocava E na primeira aula

como falante primário e eles como ouvintes primários, significando terem que parar com os demais pisos interacionais existentes na sala, o que demorou para ser conseguido.

Entende-se por piso interacional entre adolescentes uma relação verbal e/ou paraverbal voltada para seus interesses, que pressupõe falantes primários, ouvintes primários e ouvintes secundários (só ouvem, riem, pactuam, porém não tomam o turno). A noção de piso foi retirada de Shultz, Florio and Erickson, (1982:95)*, acrescida das modificações necessárias para atender às situações interacionais ocorridas com adolescentes:

Um dos aspectos da estrutura de participação que nos chamou a atenção foi a noção de "piso" (floor); o direito de acesso à fala por um dos participantes do grupo, que é atendido pelos demais que passam a ocupar o papel de ouvintes. O simples ato de falar não garante ter o piso, pois este é interacionalmente produzido e deve ser trabalhado pelos falantes e ouvintes para ser mantido.

No excerto abaixo apresentado, pode-se observar a dificuldade de E em se fazer ouvir no início da intervenção com esses adolescentes. De modo geral, em todas as aulas observadas nota-se haver sempre vários pisos interacionais durante o início das aulas.

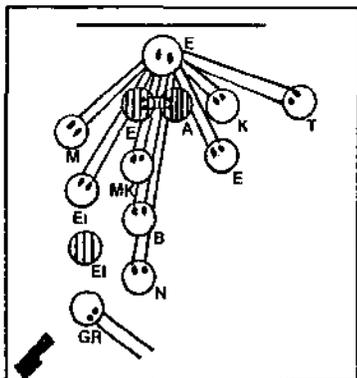
...
(E iniciou a intervenção aplicando um questionário -(Q1). Após eles terem terminado de respondê-lo, ela começou conversar com eles para poder introduzir o tema da unidade)

- 1 E: a: nota de vocês...vai depender da ...da participação em sala ... e das ... das tarefas e da prova

- 2 N: professora...(referindo-se à professora L) não vai ter aula hoje?
 \ **O CONCEITO DE APRENDER LE ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO E PELA GRAMÁTICA** \
 /_____/
- 3 E: pronto? ...todo mundo terminou?
4 VA: nã::o
5 N: [nã::o]
6 N: [ainda não]
7 A: **pára de filmar...desgraçado (ri)**
8 N: **{professora: (para L) ele ..}**.
 /----/ (dificuldade de E em fazer-se ouvir)
- 9 E: bom... então vamos lá... a primeira... a primeira aula de vocês... vamos começar com um tema mais geral
- 10 F: **{ah:: (pega a blusa do K)}**
- 11 E: para depois...nós vamos...à medida que as aulas vão acontecendo...elas vão //

- 12 M: (incomp) (E olha para M)
 13 E: é::
 14 F: {óh:: UWF}
 15 E: (incomp)... ok?... o tema ((gerador/de hoje))... para dar início... va
 sobre...ah:: (pela um livro)
 ---- (os alunos prestam atenção)
 16 E: dêem uma olhadinha aqui... dá para ver?
 17 A: não:o
 18 E: dá para ver isso aqui ou não? (mostra o desenho no livro)

CENA 1 1310



- 19 VA: [nã::o]
 20 N: [dá::]

...
(TAAM-E1)

Nas aulas de L, observa-se que os pisos interacionais estabelecidos no início da aula (discutidos na seção anterior) se mantêm durante todo o transcorrer da aula. Por vezes até aumentam, fazendo com que L saia por instantes do seu distanciamento emocional e os repreenda (cf **TAAM-L6**). Nas aulas de E, entretanto, pode-se observar que esses pisos interacionais diversos diminuem à medida em que se envolvem com a atividade (cf **TAAM-E1**).

O envolvimento desses adolescentes com as aulas foi materializado visualmente através dos gráficos intitulados CENAS, que representam cenas congeladas de duas aulas gravadas em vídeo, as quais, acredita-se, ajudam a compreender melhor a maneira pela qual se envolvem com as aulas.

Observa-se que poucos são os alunos que se mostram distraídos durante a aula (E1) e ainda assim, logo retornam às atividades, à exceção de um grupo de três alunos localizados no fundo da sala.

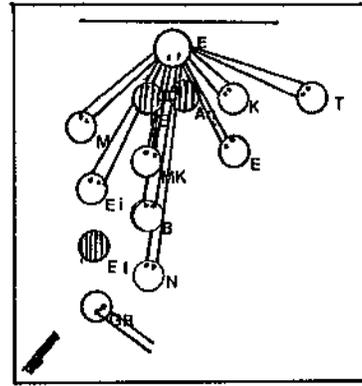
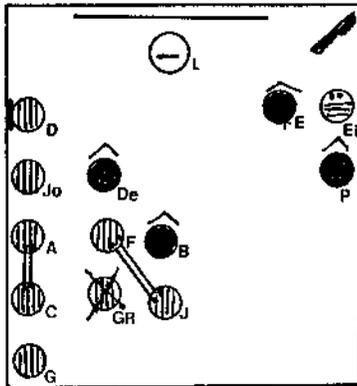
CENAS ILUSTRATIVAS DO ENVOVIMENTO DOS ADOLESCENTES COM AS AULAS DE LE

TAAM-L6

TAAM-E1

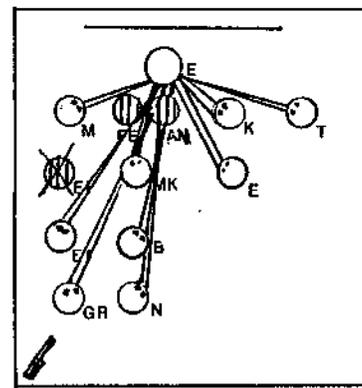
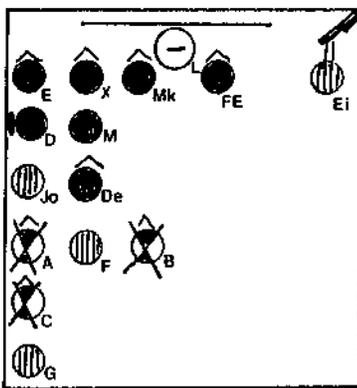
CENA 1 2832

CENA 1 1310



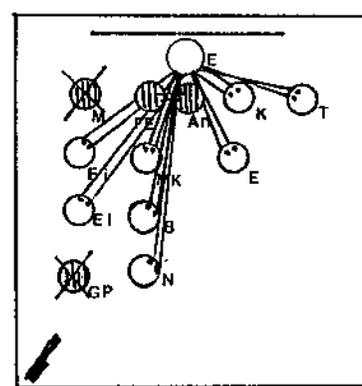
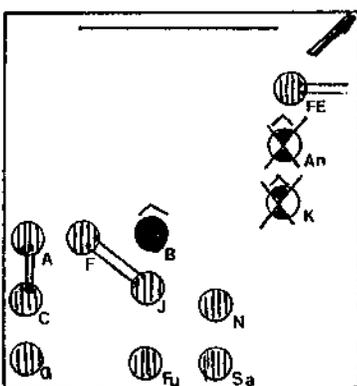
CENA 2 2834

CENA 2 1316

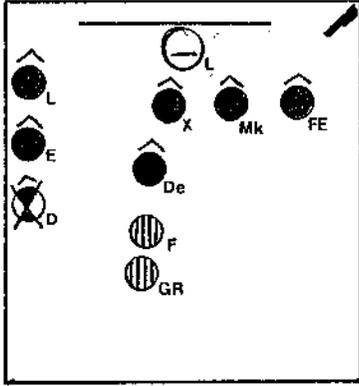


CENA 3 2841

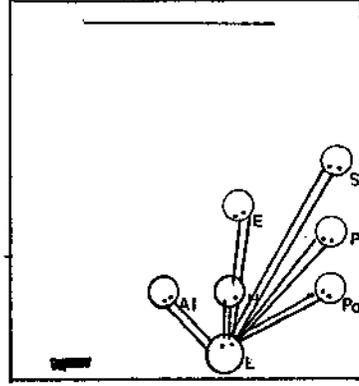
CENA 3 1320



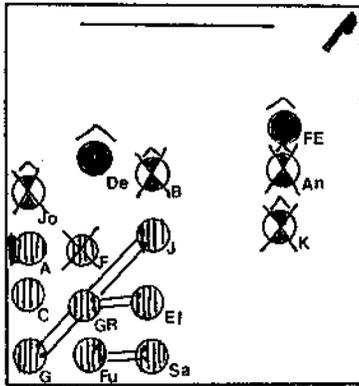
CENA 4 2847



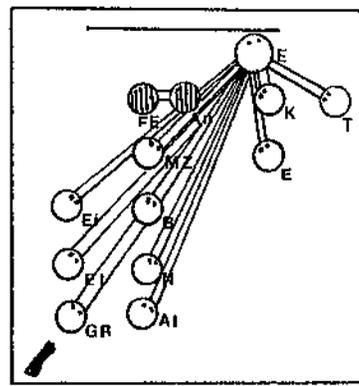
CENA 4 1328



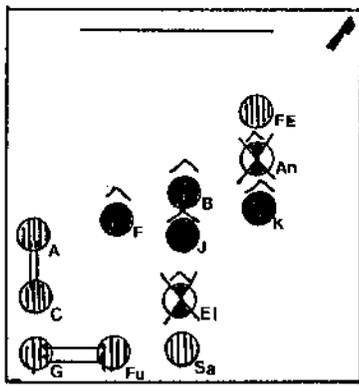
CENA 5 2856



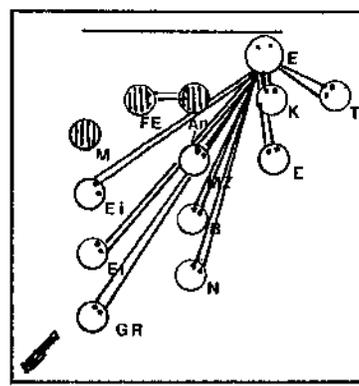
CENA 5 1338



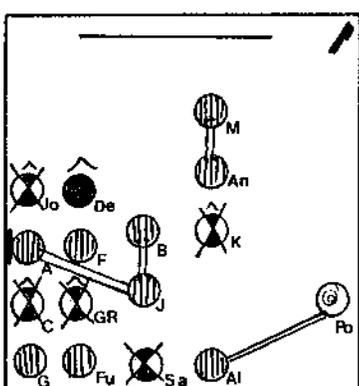
CENA 6 2865



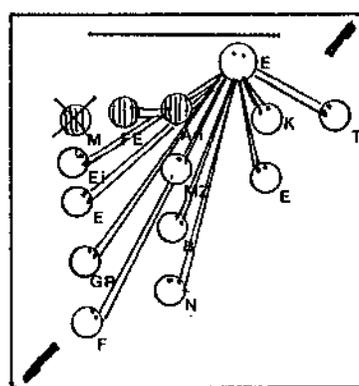
CENA 6 1350



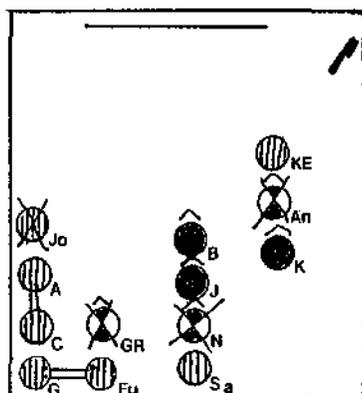
CENA 7 2880



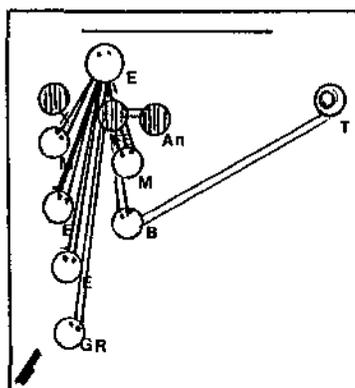
CENA 7 1363



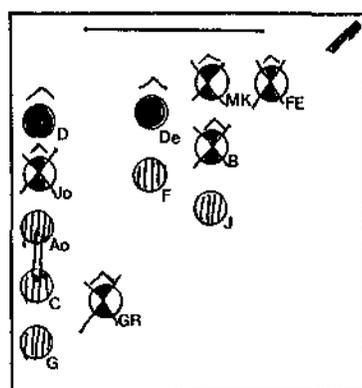
CENA B 2890



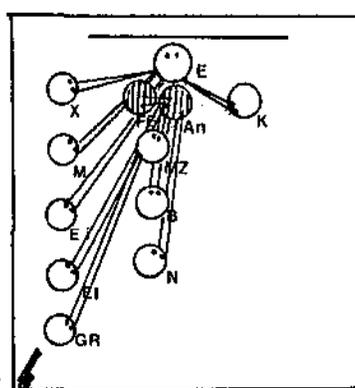
CENA B 1375



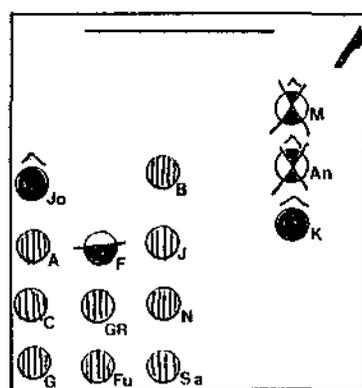
CENA 9 2895



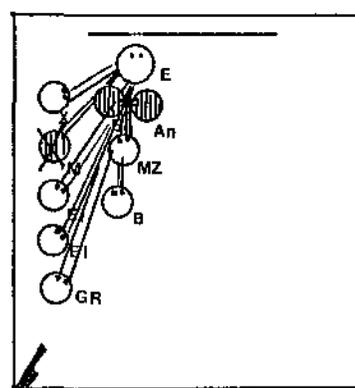
CENA 9 1381



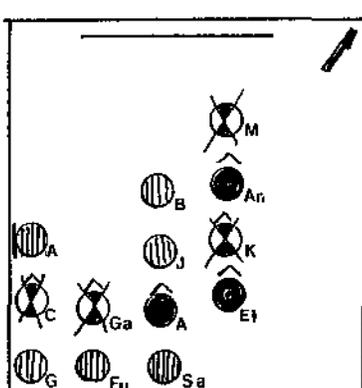
CENA 10 2900



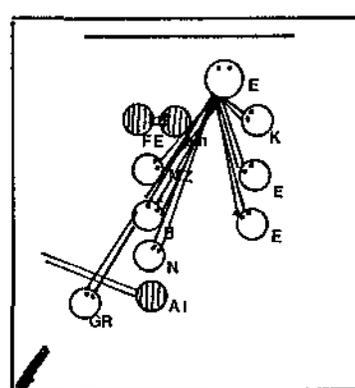
CENA 10 1392



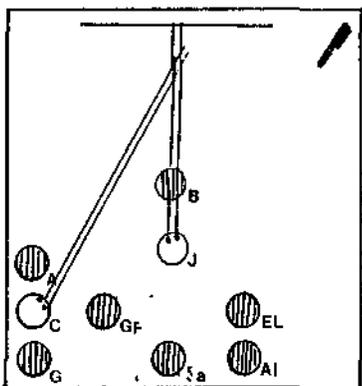
CENA 11 2905



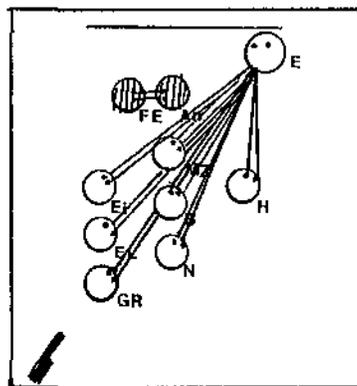
CENA 11 1404



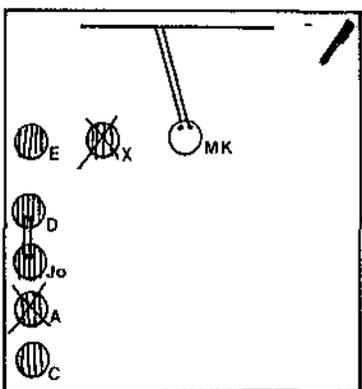
CENA 16 2958



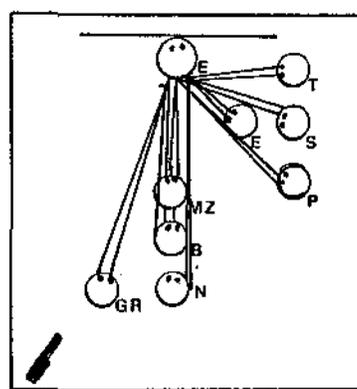
CENA 16 1477



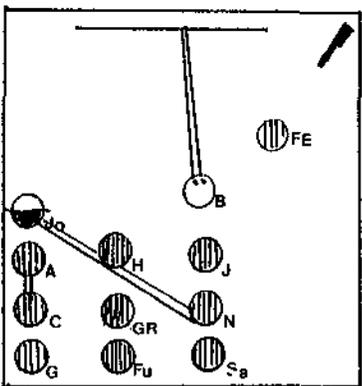
CENA 17 2963



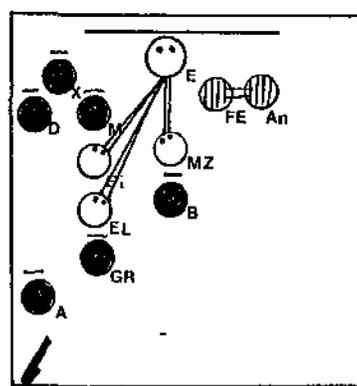
CENA 17 1491



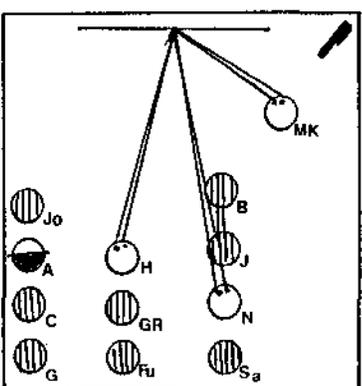
CENA 18 2969



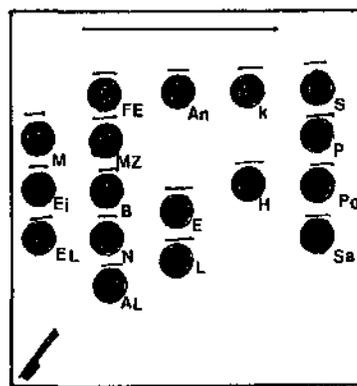
CENA 18 1514



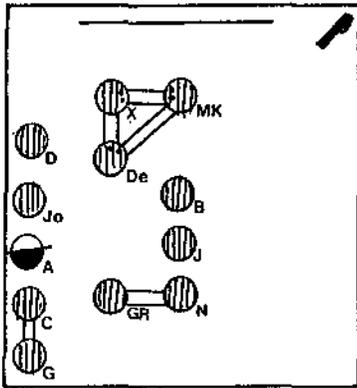
CENA 19 2972



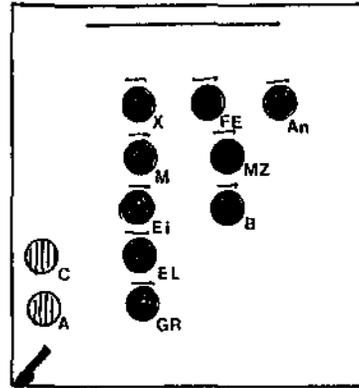
CENA 19 1528



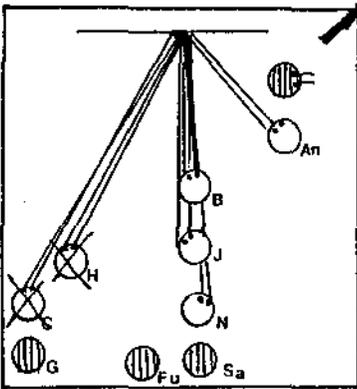
CENA 20 2975



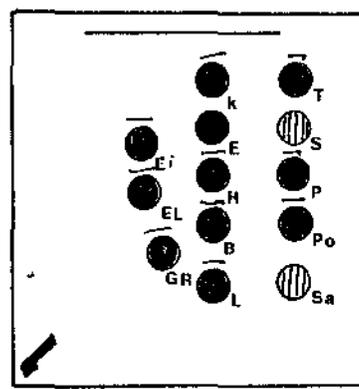
CENA 20 1536



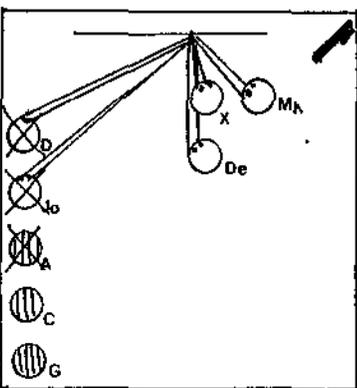
CENA 21 2986



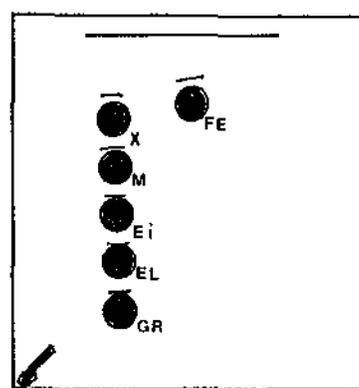
CENA 21 1560



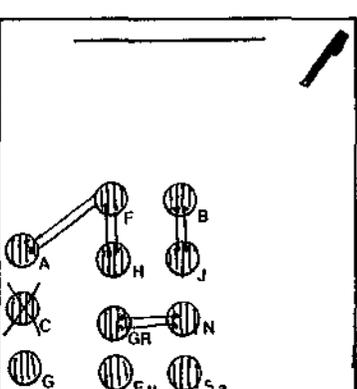
CENA 22 2991



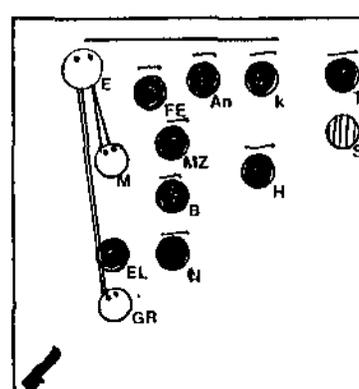
CENA 22 1571



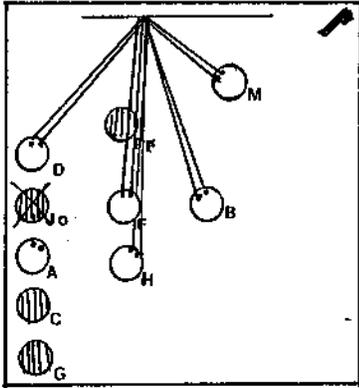
CENA 23 2999



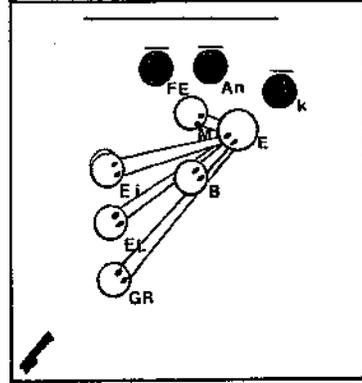
CENA 23 1583



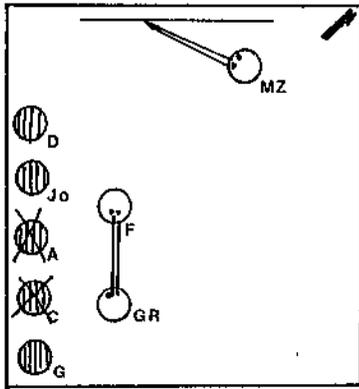
CENA 24 3008



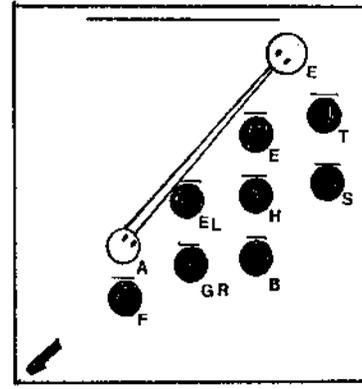
CENA 24 1594



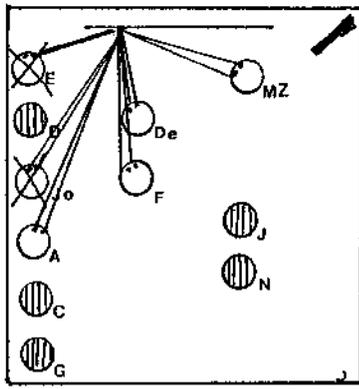
CENA 25 3016



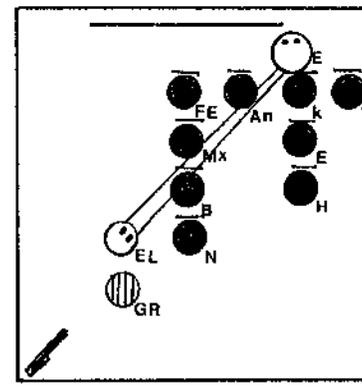
CENA 25 1621



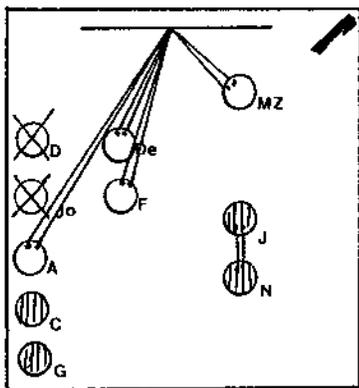
CENA 26 3026



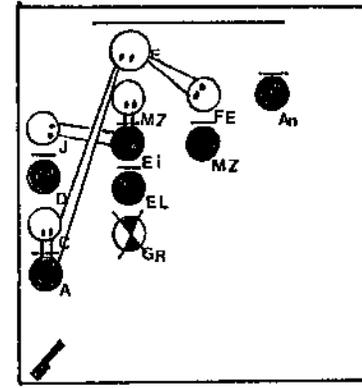
CENA 26 1626



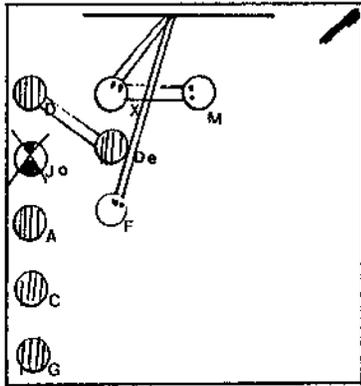
CENA 27 3028



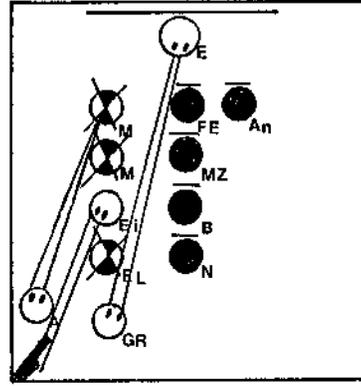
CENA 27 1634



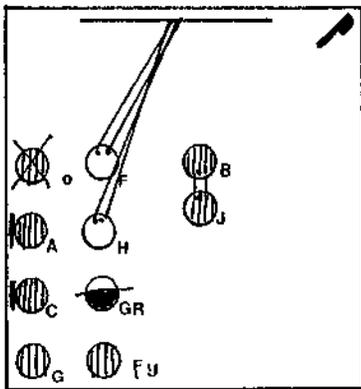
CENA 28 3035



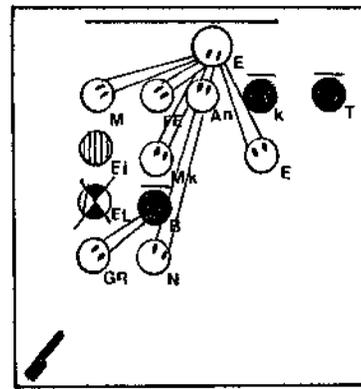
CENA 28 1640



CENA 29 3045



CENA 29 1648



Esse grupo estava perto do adolescente responsável pelas filmagens e reclamava muito por querer ser filmado mais vezes, fazia gestos obscenos, bem como cantava musiquinhas envolvendo palavras pornográficas. Acredita-se que essa foi sua maneira de opor resistência ao trabalho de E, já que esses alunos sentiram desde o início que as aulas não seriam iguais às de L e com isso teriam que se envolver com a LE de fato.

O envolvimento com as aulas também pode ser delineado através das interações verbais ocorridas durante as aulas com esses adolescentes e são reveladoras do quanto essas interações são ditadas pelas transformações biopsicossociais ocorridas com eles nesse período. Essas interações acham-se moduladas por sua vez pelas abordagens utilizadas pelas professoras. Dessa maneira, as duas aulas escolhidas para serem analisadas microetnograficamente, por terem abordagens diferentes - L6 atendendo aos princípios da Abordagem Gramatical e E1 aos da Abordagem Comunicativa (ver Capítulo II) deixam transparecer determinadas características dos adolescentes com maior ou menor intensidade.

Para o quadro apresentado a seguir foram trabalhadas somente as participações dos alunos-adolescentes que fogem àquelas esperadas pelos professores frente à determinada situação de ensino.

PARTICIPAÇÕES REVELADORAS DAS TRANSFORMAÇÕES BIOPSIKOSSOCIAIS OCORRIDAS COM ADOLESCENTES		
	A6	E1
	94	114
DE EFEITO	2	45
COESÃO DO GRUPO	12	9
RECLAMAÇÕES	20	8
RESISTÊNCIA À LE	1	8
IRONIA (GRACINHAS)	38	8
IMITAÇÃO IRÔNICA DA PROFESSORA	25	3
REFERÊNCIAS A SEXO	3	8
PALAVRÕES	1	7
MÚSICAS PORNOGRÁFICAS	--	2
GERADAS PELOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	9	17

Fica evidente que a abordagem gramatical utilizada por L favorece o aparecimento de um discurso irônico que tanto a fere emocionalmente, dá oportunidade para que os alunos desenvolvam atividades e conversas paralelas que, mesmo gostando no momento em que elas acontecem, reclamam depois devido ao barulho e à agitação.

Esse fato deixa entrever que, embora havendo sempre uma resposta para cada pergunta de L, mantendo assim a idéia de que tudo estava acontecendo normalmente, eles entendem que são atividades sem valor significativo e que não exigem o menor envolvimento emocional deles, não lhes fazendo portanto, nenhum sentido, o que lhes deixa espaço para se preocuparem consigo mesmos. Por isso pode-se visualizar pelas cenas inseridas nas transcrições que muitos alunos, embora estejam olhando para o livro didático, se dispersam das atividades propostas pela professora. Esse fato fica evidente pelo número pequeno de vozes que são ouvidas participando da aula, que não é compatível com o número de alunos que estão olhando para o livro. Outros alunos se dispersam brincando, conversando e quando retornam às atividades, muitas vezes começam a ler, atrasados ou adiantados com relação ao ponto em que os outros estão.

Analisando as transcrições referentes a E1, nota-se que ao implementar alguns pressupostos da Abordagem Comunicativa (ensino centrado no aluno com foco no significado, clima propício para a aquisição, trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, construção conjunta do conhecimento), E trouxe uma tentativa de mudanças na tradição de aprender que esses adolescentes tinham, ocasionando um discurso de resistência que ao mesmo tempo em que choca por sua linguagem de efeito, beirando a pornografia, foge às regras de etiqueta da sala de aula, liberando os problemas e as preocupações, nem sempre conscientes, que tanto afligem os adolescentes.

*J: d...ô d...aquilo que a gente quer saber elas não falam
(ENTR-1)*

Revela ainda o senso crítico muito aguçado que têm, não deixando passar despercebida sequer uma expressão ou palavra dita pela professora sem o rigor lingüístico que a situação exija. Observa-se ainda nesses adolescentes a rapidez de raciocínio e a facilidade em fazer ligações com o tema proposto, bastante peculiar, a procura de palavras ou expressões em LE que pudessem substituir aquelas propostas pela professora.

Transparece ainda na aula estudada mais profundamente, uma certa resistência à LE que obrigou E a utilizar a língua materna muito mais do que o desejado e o sugerido pelos pressupostos comunicativos. Porém, tendo em vista que E só tinha seis aulas para trabalhar com eles, optou por favorecer uma boa configuração do filtro afetivo, trabalhando mais a compreensão de textos, deixando que o insumo fosse ofertado mais por via escrita, porque segundo Krashen (fita gravada da comunicação pessoal feita na Universidade de Carleton, Canadá, em 1991), a leitura mostra-se como um dos meios mais eficazes para a aquisição de uma língua.

No final da intervenção, foi aplicado um questionário (Q2) que revelou a capacidade de observação e crítica desses adolescentes e, sobretudo, que são capazes de manter a coerência entre o que fazem e o que dizem, desde que se sintam respeitados no seu modo de ser (afetivamente). Para encerrar a análise dos dados, apresenta-se agora algumas das questões propostas no Q2, deixando que eles próprios falem sobre seu envolvimento com essas aulas de LE (o questionário completo encontra-se no Apêndice). Dentre os 29 alunos que responderam o questionário, 26 disseram ter observado diferenças nas aulas e as apresentam através de sua linguagem característica:

JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA APONTANDO NO QUE ELAS DIFERIRAM DAS ANTERIORES OU NO QUE ELAS FORAM IGUAIS.	
DIFERENTES:	
BEM MELHORES	12
APRENDEMOS ACHAR E ENTENDER O TEXTO PELAS PALAVRAS TRANSPARENTES	6
OS ALUNOS PARTICIPARAM	6
MUDOU A PROFESSORA, MUDOU O ESTILO DA AULA	7
MAIS ALEGRES, PARTICIPATIVAS E GOSTOSAS	9
APRENDEMOS BEM MAIS	4
BRANCO	2
SÃO MAIS FÁCEIS (A NOTA COMPROVA)	1
TRABALHAMOS COM TEXTOS MELHORES	1
MENOS BAGUNÇA	1
MAIS DIÁLOGO COM A PROFESSORA E OS ALUNOS	1
NÃO É TÃO CHATA QUANTO A OUTRA	1
AS AULAS CONSEGUIRAM FAZER COM QUE EU PRESTASSE MAIS ATENÇÃO E QUISESSE ESTUDAR	1
BRANCO	2

IGUAIS	
IGUAL SÓ EM ALGUMAS COISAS	1
SÓ MUDOU NO SENTIDO QUE NÃO SEGUE MAIS O LIVRO	1

(Q2-2)

Nota-se que observaram também um maior envolvimento da turma com as aulas, já que 27 chegaram a esta conclusão.

10- COMO?	
A TURMA ESTAVA PARTICIPATIVA	14
PRESTOU MAIS ATENÇÃO	6
BRANCO	3
NÃO SEI	3
FEZ MAIS SILÊNCIO	2
HOUVE MAIS INTERESSE	2
FOI LEVADO UM POUCO MAIS A SÉRIO	2
A TURMA GOSTOU DO MODO DE ENSINAR	1
TIVEMOS MAIS VONTADE DE APRENDER	1
PASSARAM A ACHAR A AULA LEGA	1
SEMPRE FOMOS ASSIM	1

(Q2-10)

Pelas vozes deles fica evidente que conseguiram perceber muitas diferenças entre as duas maneiras de ensinar LE e optam pela segunda. Não reclamaram do barulho e da conversa, muito embora tivessem tido mais ocasiões de interagirem entre si, já que foram feitos vários trabalhos em grupo e em pares (ver roteirização das aulas no Apêndice 3), o que significa que sabem fazer distinção entre os dois tipos de interação. Outro dado que se torna saliente novamente é o gosto por aulas divertidas, alegres e animadas. E ainda que o tema não tivesse sido leve e descontraído, eles conseguiram, através do seu jeito particular e descompromissado de ser e pelo seu discurso tão ousado e livre de preconceitos lingüísticos (ver **TAAM-E1**) torná-lo mais ameno, manifestando-se aí o desejo de fugir dos assuntos considerados de 'adultos'. A capacidade de percepção aflora facilmente entre eles e percebe-se que o não gostar da disciplina se encontra diretamente relacionado com a maneira de trabalhá-la, com os pressupostos e filosofias que sustentam a concepção de linguagem que o professor tem.

Evidencia-se que, apesar da facilidade para a dispersão, para as fugas (cf. o conceito de contra-inteligência de Luzuriaga apud Adolescência, 1991), a mudanças

qualitativas, se protegidas pela afetividade, podem levar o adolescente a não só aprender muito mais rapidamente sobre o sistema lingüístico da nova língua, como a usá-lo comunicativamente.

Uma vez que já se buscou os padrões de generalizações dentro do caso estudado, propõe-se agora extrapolar esse contexto, buscando subsídios nos demais contextos observados que ajudem os professores a entender a resistência dos adolescentes ao uso principalmente oral da LE, pela falta justamente do amparo afetivo, do ambiente propício para que as inibições diminuam.

4.2.3.. A RESISTÊNCIA ÀS INTERAÇÕES EM LE COM ADOLESCENTES

Os procedimentos audiolingualistas utilizados por grande parte dos professores, somados à quase total falta de conhecimentos advindos de pesquisas e estudos seja na área da Lingüística Aplicada seja em outras Ciências afins e nesse caso, especificamente da Psicologia, faz com que se desconsiderem as mudanças biopsíquicosociais ocorridas na adolescência, levando tanto os professores quanto seus alunos a se colocarem em pontos divergentes e altamente conflitantes no que se refere a interagir em LE.

Durante todo o transcorrer da discussão e nos registros coletados em todos os contextos estudados, percebe-se a grande dificuldade que os professores têm, cada qual dentro da abordagem e do método que utiliza em sala de aula, em fazer com que seus alunos interajam em LE, respondam as suas perguntas, sem ficar à mercê de suas ironias e gracinhas.

Se relacionarmos esta situação com o que dizem os psicólogos e psicolingüistas, veremos que essa é uma situação normal, por se acentuarem na adolescência as inibições surgidas anteriormente e no trauma de superar as modificações físicas, cognitivas e emocionais, o adolescente busca a definição de sua nova identidade e com isso espera alcançar o equilíbrio subitamente perdido, tal qual suas roupas que subitamente não lhe servem mais.

É nesse clima de busca, de incerteza, de não confiança quanto ao seu próprio EGO que as aulas de LE vão encontrar o adolescente. Assim, quando ele é chamado a participar individualmente, sendo portanto o foco das atenções, ele se vê obrigado a se expor ao máximo tanto física quanto psicologicamente e, para agravar a situação, em outra língua. Dessa maneira, para proteger seu EGO frágil em formação, ele prefere tornar seu ego lingüístico defensivo, deixando-o escondido na segurança da língua materna. Explica-se então a resistência apresentada pelos adolescentes em todos os contextos estudados (CP1, CP2, CS1, CS2, CS3) para interagir em LE e sobretudo a vergonha demonstrada por eles ao se colocarem em frente aos colegas, na maioria das vezes para ler diálogos no mínimo esdrúxulos, sem nenhuma significação para suas vidas.

Nessa fase de adolescência, torna-se muito difícil querer este tipo de participação nas aulas. Poucos são os que se voluntariam nessas circunstâncias. Portanto, ou a professora aponta alguns alunos, após concluir que espontaneamente ninguém virá, ou oferece nota para quem se dispuser a assumir o **palco**. Nesse caso, somente os mais extrovertidos concordam e mesmo assim, nota-se quão difícil isto se torna para eles.

Buscou-se nos registros, confirmações e desconfirmações para a asserção acima colocada, as quais passa-se a discutir. Pode-se começar pelo **CP1**, buscando primeiramente no Diário da pesquisadora alguns dados:

...
*A professora iniciou a aula escrevendo as palavras e as expressões novas da lição. Depois ela as lia e eles as repetiam. Em seguida mandou que lessem por fila, sendo que cada uma seria um personagem. Como havia uma cachorrinha nos desenhos, um dos meninos imediatamente gritou:
 - Quer ver que nós vamos ser a cadela?*

...
Diário-09/09

A espontaneidade do adolescente revelou a característica básica do audioligüismo - mera repetição mecânica, sem a menor preocupação com o significado e sua relevância para o aprendiz, enquanto sujeito da práxis pedagógica, nem com a adequação dos diálogos ao contexto e aos atores.

Ainda no **CP1** encontram-se outros dados obtidos agora também através de gravações em vídeo. Após a repetição exaustiva em coro do diálogo proposto pelo livro

didático, L ofereceu meio ponto para quem viesse à frente para, usando suas próprias palavras, *interpretar a lição*, o que significou ler o diálogo em frente aos demais. Somente duas duplas de meninos compareceram e eram compostas justamente dos que brincaram, jogaram papéis, mas que também participaram da aula, mesmo que à sua maneira - ironicamente. Nenhuma menina aceitou a proposta da professora e uma delas (Gr) ainda comentou:

...
 GR: *ganhar meio ponto pra ficar lendo esta baboseira*´
 ...
 (Diário-23/09)

A explicação para a presença exclusivamente masculina liga-se ao fato de que estes alunos objetivavam somente a nota prometida e tinham consciência de ser aquela atividade `mais uma` da escola comumente usada nas aulas de LE. Por isso, eles próprios riram da situação ridícula que era a de fazer papéis femininos, mas cumpriram a tarefa até o fim, como se pode observar no trecho abaixo transcrito (TAAM-L6).

...
 210 N: o que é esse yakity aqui? \ **NENHUMA RESPOSTA** \
 211 L: two students to read the lesson
 212 F: onde?
 213 A: **ô E...**
 214 E: **oi...**
 215 A: **pra ser animal ´ você bota a cara de bambi**
 216 E: **ah::**
 217 VA: **EH::**
 218 L: Two students
 219 A: *two students...vamos estudar agora...*(F se coloca em frente ao quadro)
 220 L: rápido (incomp)
 221 M: professora você vai fazer uma brincadeira (incomp)?
 222 M: que que você tá falando aí...professora?
 223 N: [vai lá ...D]
 224 L: rápido...mais um aluno aqui pra interpretar a lição
 225 A: eu vô...(A vem para a frente)
 /--/
 226 L: prestem atenção
 227 N: **[são duas mulheres:**
 228 F: **[olha eu vou ser a mulher]**
 229 M: [eu é que não vou (muitas risadas)
 230 L: prestem atenção
 231 N: **[quem vai ser a vovozinha?**
 232 A: (bate no braço de F) **começa logo aí vovozinha**
 233 D: **[o F vai ser a vovozinha**
 (muitas risadas) (não estão a vontade, encostam-de no quadro)
 234 F: HE LLO...DE BBIE (muito sem graça, silabando) (muitas conversas e risos dos demais) \ **FILTRO AFETIVO** \
 ...

- 235 F: (inicia novamente falando sem parar) hello` debbie` can` you` come` here`immediately? (pe) (muitos risos e conversas dos colegas) (L bate na mesa pedindo silêncio)
- 236 M: [immediately] (tenta corrigir, mas erra também)
- 237 N: {oh}
- 238 F: **immediately \ MUITO DESACOMODADO**\ it's an emergency,
- 239 A: what happened grandma? (pe)
- 240 F: (lê sem nenhuma pausa) my house is on fire call the fire department, (pe) \ **EXPOSIÇÃO AO RIDÍCULO** \
- 241 A: oh is it a big fire? (mexe-se a cada vez que fala, ri, muito sem jeito)
- 242 F: debbie, listen to me` my house is on fire,
- 243 A: don't worry` grandma, can you stay outside the house?
- 244 F: help (ambos riem bem como os demais colegas)
- 245 A: ok` don't shout (pe) (o som assemelhou-se a ao de shit) (todos riem e F lê a parte de A)
- 246 F: yakity` yakity` yakity
- 247 A: (todos riem) is it (incomp)
- 248 F: (tenta fazer um som parecido com a palavra) ooouuuuchh (A põe o livro no rosto, F olha pela primeira vez para ele)
- 249 A: (incomp)
- 250 F: oh never mind (pe) (A cobre o rosto com o livro) I`m already outside the house (riem e tampam o rosto com os livros, F chega a abanar o rosto).\ **AUGE DO RIDÍCULO** \
- ...

Não houve a menor preocupação em ler corretamente, como não houve também qualquer tipo de correção por parte da professora, ferindo nesse ponto um princípio fundamental do audiolingualismo, que é o da correção para que os erros não sejam reforçados. F aproveitou para ler duas expressões que apareciam no diálogo, yakity e ouuuch, as quais não tinham sido lidas pela professora anteriormente. Por várias vezes F e outros alunos haviam perguntado o seu significado para L, mas ela havia ignorado as perguntas. Assim, ao lê-las, F, através da ironia e da brincadeira, revidou o silêncio da professora. Imediatamente todos os demais alunos perceberam a intencionalidade e riram juntos, fazendo muito tumulto, L porém não deixou transparecer ter percebido a crítica e a intenção.

Embora sendo F e A meninos extrovertidos, com capacidade de correr risco superior aos demais, a situação foi vexatória e, ao terminarem a apresentação, estavam vermelhos e suando (confira novamente a transcrição).

Buscando dados em outros contextos que confirmem a asserção colocada, analisa-se agora os dados encontrados no **CS3**. Pode-se verificar que por duas vezes a professora chamou os alunos à frente para que lessem a lição. Nenhum voluntário se apresentou, sendo por isso apontados por ela. Todos foram a contragosto e procuravam se esconder uns atrás dos outros, ficando vermelhos e muito sem jeito. Essa situação mudava

quando estavam trabalhando em grupo em seus próprios lugares, quando então interagiam em LE sem maiores problemas, divergindo aí dos alunos que aprendem inglês nas escolas de ensino de 1.^o e de 2.^o graus, sugerindo que o fato de estarem pagando especificamente para aprender essa língua, levava-os a baixar a resistência quanto ao uso da LE.

No **CS1**, a professora, embora trabalhando dentro de pressupostos ditos comunicativos - relevância e significação dos conteúdos para com a vida dos alunos, temas escolhidos por eles (namoro), trabalho em pares e em grupos, estratégias de leitura, foco no significado e não na forma, recortes comunicativos, deslizou para o audiolingualismo em algumas atividades, destacando-se a apresentada a seguir. Pediu para que criassem um diálogo em pares no qual aparecesse um menino pedindo uma menina em namoro e sua conseqüente aceitação ou recusa justificada. Imediatamente as meninas reagiram, porque havia poucos meninos na sala. A professora lhes disse então que não havia a menor importância que fosse menina com menina, já que era só para treinar o que haviam aprendido. Logo após, pediu que dois casais viessem à frente falar o diálogo. A situação foi muito vexatória, pior que a ocorrida no **CP1**, porque se lá todos estavam conscientes de estarem lendo um diálogo ridículo proposto pelo livro didático, aqui, eles eram os autores e havia a grande probabilidade de ou um dos dois acreditar no pedido ou ainda da turma caçoar depois. Um casal falou sem se olhar e muito rapidamente enquanto que no outro caso, ambos ficaram ruborizados e o menino não levantou os olhos do chão.

No **CP2** percebe-se uma grande resistência quanto ao uso da LE em sala de aula. A reação deles ao ver a insistência da professora foi a de vaiar, de ironizar (ver **TAAM-E1**), de chocar com palavras, gestos, e musiquinhas contendo palavras obscenas, principalmente na primeira aula. Ficava claro que a P representava mudanças em um esquema bem armado que lhes garantia outrora cumprir o papel de alunos a eles designado e brincar ao mesmo tempo. Assim, o uso de pressupostos comunicativos como o de trazer assuntos, temas, músicas sugeridos por eles, capacitando-os assim a interagirem em LE não mais no mundo do faz de conta, mas sim pensando e analisando a realidade tal qual ela se apresenta (Brasil foi o tema trabalhado, desperta também inibições e resistências tão comuns na adolescência).

Ainda no **CP2**, pode-se encontrar outro tipo de resistência ao uso de LE em sala, agora com relação à música. É comum encontrar adolescentes cantando músicas em

inglês que estejam nas paradas de sucesso. O que não se observa porém, é uma preocupação maior com o significado delas. Tendo pedido à E que lhes trouxesse uma delas, ela trabalhou precisamente esse significado e para a surpresa deles era uma música muito romântica. Após essa compreensão, a P a colocou para que eles a ouvissem e lhes pediu que cantassem juntos. Ninguém teve coragem suficiente para tanto, porém o barulho característico da turma subitamente desapareceu. Cantar sabendo o que estavam dizendo, era muito diferente do que simplesmente tentar repetir os sons. Pediram para ouvi-la de novo. Muitos mexiam na cortina, outros se mexiam na cadeira, mas em silêncio. Até que finalmente, alguns começaram a cantar e essa atitude foi endossada pelos demais, havendo enfim um envolvimento total com a atividade. Ao terminar a música, mostravam-se envergonhados e desenhavidos, como se tivessem realmente confessado seu amor por alguém. Nesse preciso instante, tendo soado a campainha, imediatamente se levantaram sem nenhum comentário ou barulho, fato muito raro nessa turma, e saíram.

Essa entrega total à atividade simultaneamente por todos os alunos e por vários minutos, jamais vista anteriormente durante o transcorrer da pesquisa, desnorteou-os um pouco por poder significar que finalmente estavam engajados no verdadeiro processo de ensino-aprendizagem de LE e isso implicava dizer que já não tinham o controle da situação como antes.

No **CS1** (ver no Apêndice - Roteirização das Aulas Observadas) encontram-se dados que mostram os adolescentes cantando sem maiores problemas, sem nenhuma inibição, o que pode parecer uma contradição do que foi estabelecido acima. Porém, ao analisar a canção que estava sendo trabalhada, vê-se que era totalmente desconhecida deles e tinha como finalidade ensinar os nomes das frutas, o que significava não conter nenhuma mensagem que pudesse ser interpretada como pessoal ou que levasse a um maior envolvimento deles, a não ser repetir os versos sem outras conseqüências. No final da atividade, I lhes perguntou se haviam gostado do tipo de música e eles responderam que não, porque preferiam as que estavam nas paradas de sucesso. Isso foi dito em um clima de total liberdade, sorrindo e sem qualquer sentido de agressão. Então I, rindo para eles, lhes disse que, por castigo, teriam que cantá-la de novo. Eles riram e começaram a acompanhar a música.

No **CS3**, encontra-se M, trabalhando interdisciplinarmente com conteúdos envolvendo o corpo humano dentro dos pressupostos comunicativos. Objetivando perguntas e respostas pessoais, que contivessem hiatos de informações, perguntou a uma aluna qual a parte do corpo dela que ela não gostava. Imediatamente a menina ficou rubra de vergonha. Com certeza todas as angústias advindas com as mudanças físicas e com a aceitação do próprio corpo vieram à tona. M percebendo que a dificuldade em responder não era só lingüística, ajudou-a dizendo que ela não gostava do seu próprio nariz, que o achava feio. Assim, a menina criou coragem e disse que também não gostava do nariz dela.

Com o surgimento de tantos conflitos emocionais, gerados pela busca do seu verdadeiro EU, que deixam o adolescente tão vulnerável, faz-se pertinente questionar se a Abordagem Comunicativa, através do Método Temático não os acentua, trazendo-os a nível interpessoal, fazendo com isso aumentar sua ansiedade e conseqüentemente uma maior resistência a se expor em LE.

Esse questionamento indica para a necessidade de mais pesquisas na área, já que o tempo na intervenção não foi suficiente para respondê-la e nem foi possível acompanhar mais que uma professora usando pressupostos comunicativos em suas aulas.

Segundo Vygotsky (1989) a fala é a externalização das emoções e necessidades interiores. Certamente por isso a interação na LE também flui mais facilmente quando eles estão motivados e parte deles a necessidade de saber se comunicar para encontrar respostas para suas perguntas, (ver Trajetória da Pesquisa) ou quando sentem-se seguros no grupo e não são chamados a se expor lingüística ou fisicamente frente aos demais. Porém, conforme discutido no Capítulo I, a falta de informações e a lacuna na formação dos professores de LE fazem com que eles continuem sem respeitar o momento biopsicossocial pelo qual seus alunos-adolescentes estão passando e conseqüentemente sofrem pelo revide deles através de ironias, ou de ‘gracinhas’ ou de recusas terminantes em participar de certas atividades orais em sala de aula de LE.

4.3. CONCLUSÃO

Entender a adolescência em nossa sociedade não é tarefa amena, já que essa sociedade, através de suas normas, sejam essas legais, familiares ou de determinado grupo, não estabelece com clareza o que espera de seus adolescentes como seres em desenvolvimento, por vezes mostrando-se omissa, por outras ambígua e passiva. A única coisa que se tem por certo é que os adultos temem os jovens (Becker, 1985) e o que mais desejam é o seu enquadramento na estrutura social vigente, sua massificação, para continuarem a reproduzir o padrão desejado.

*Numa outra sociedade mais saudável, as características de inteligência criativa, os protestos, as discussões contra os hábitos arraigados da sociedade adulta deveriam persistir e não serem considerados doenças passageiras dos jovens, como costuma ocorrer em nossa sociedade.
(Piletti, 1989:44)*

Isso significa que para o jovem ser alguém em nossa sociedade, ele precisa deixar de ser autêntico e vestir a máscara das aparências sociais, ou pode significar também um desligar paulatino das ficções e dos sonhos para entrar na realidade.

Na adolescência dá-se o momento maior de introspecção na vida do ser humano: enquanto seu físico se transforma de modo abrupto, o adolescente se recolhe interiormente em busca da definição final do seu EU, momento que Becker (1985) compara a uma longa viagem, nem sempre bem sucedida. Dessa maneira, o jovem torna-se por demais egocêntrico, passando a ser ele o ponto central de todas as situações. Essa problemática pode ser resumida, de acordo com Novaes (1984) e baseando-se em leituras feitas para este trabalho, sob três aspectos:

- a posição do jovem frente ao mundo: indiferença, comodismo, oposição, aceitação, revolta, reforma...
- a posição do jovem frente aos outros: agressividade, medo, fuga, identificação...
- a posição do jovem frente a si mesmo : anulação, aceitação, destruição, narcisismo...

Esses problemas são evidenciados de diferentes formas e intensidade na escola, porque nela se reúne um número grande de adolescentes de diversos níveis sociais e econômicos, com formações culturais também diferentes e precisamente por essa razão deveria ser o local a contar com profissionais devidamente preparados. Entretanto, a escola dificilmente conta com esse pessoal, e a isso alia-se o agravante de refletir, à maneira da sociedade na qual está inserida, a mesma posição ambígua frente aos adolescentes, apresentando um movimento oscilante entre o permitir e o não permitir, muitas vezes optando por se distanciar dos adolescentes, trabalhando o conhecimento com eles de forma estanque, passiva e centrada no professor, deixando pouco espaço para a reflexão, crítica e construção conjunta.

Essas questões foram levantadas e discutidas, relacionando-as às dificuldades encontradas pelos professores no ensino/aprendizagem com adolescentes, focalizando particularmente aquelas experienciadas em aulas de LE.

Visando oferecer aos professores subsídios advindos da Psicologia e de outras Ciências, a princípio apresentou-se a adolescência de um modo mais amplo, com suas características singulares que a diferenciam da infância, enquanto mudanças físicas, cognitivas e afetivo-sociais, e da idade adulta pela criatividade, senso crítico, pelo desejo de ser diferente; tempo em que a espontaneidade supera o senso de educação formal e atinge os adultos de forma mais intensa, alcançando-os principalmente pelo uso da ironia na linguagem e pelo comportamento tão diferente e ousado, que por sua vez revelam-se como formas de autoproteção.

Foram resenhadas as principais teorias e conceitos sobre aquisição de línguas durante a adolescência, concluindo ser essa a fase propícia cognitivamente para se aprender sobre o sistema formal da língua, devido à mudança do pensamento das operações concretas para as formais que capacita o jovem a fazer abstrações, trabalhar com hipóteses, a completar informações. Contudo, conclui-se também que, se essas mudanças demonstram um salto qualitativo na inteligência do adolescente, facilitando-lhe a aquisição de novos conhecimentos, as mudanças físicas, sociais, afetivas e a longa viagem empreendida para dentro de si em busca de seu EU, o torna altamente vulnerável, sensível, cheio de incertezas quanto à sua pessoa e quanto à sua aceitação pelo outro e

por si mesmo, o que efetivamente causa sérios problemas no relacionamento com os professores.

A afetividade torna-se, portanto, amálgama de dois mundos tão em conflito para ele: o seu interior e seu exterior e é através dela que ele tanto se aproxima, quanto se afasta dos adultos. Entretanto há situações em que não se faz possível uma aproximação e tampouco um distanciamento total, como é o caso acontecido na escola com os professores com os quais se vê obrigado a conviver de alguma maneira. Para enfrentar essa situação, o adolescente usa estratégias de defesa, por vezes agressivas, para esconder seu medo e insegurança. Por essa razão é necessário que o professor entenda essas atitudes, já que porque a integração social do adolescente, tão desejada pelos adultos, só será significativa se o processo de sociabilização acontecer por uma identificação positiva através da confiança, afeto, admiração, respeito mútuo, amizade para com as pessoas com as quais convive e que detêm o poder, a autoridade, tão questionados por ele nessa fase.

Analisou-se neste trabalho adolescentes aprendendo LE, tendo como foco principal os adolescentes de 8ª série. Assim, devido a esse foco envolver aspectos abrangentes como sociais, biológicos, cognitivos e afetivos, optou-se pela pesquisa de natureza etnográfica, que se revelou um caminho profícuo e eficiente para se obter com riqueza de detalhes uma visão do que seja um adolescente aprendendo LE, muito embora, por suas especificidades, ela tenha trazido alguns problemas quanto a sua utilização nessa faixa etária.

Por colocar o pesquisador inserido totalmente no campo, fazendo anotações e por outros instrumentos de coleta de dados, como gravadores e filmadora, a pesquisa de natureza etnográfica entra muitas vezes em conflito com a parte afetiva dos adolescentes, já que lhes lembram traição, tais como contar aos pais o que eles fazem durante as aulas, ou revelar as situações próprias do seu grupo. Assim, o pesquisador representa um intruso a mais a ser descartado e a **estratégia** utilizada para alcançar tal objetivo, chamada nessa dissertação de **afetiva**, é tentar intimidá-lo, chocá-lo através de atitudes agressivas que não combinam com a etiqueta requerida de sala de aula, como jogar baralho em sala, futebol por baixo das carteiras, fazer gestos obscenos, desligar os aparelhos, fazer caretas, entre outras atitudes.

A pesquisa revelou também que o não saber lidar com os adolescentes leva os profissionais da educação a se manifestarem de forma preconceituosa ao se referir aos alunos nessa faixa etária. O barulho, a agitação e a indisciplina que lhes são próprios tornam-se quase insuportáveis para os adultos. O fato de não agirem como as crianças, de modo mais submisso, às vezes até por medo, e nem como os adultos que aceitam normalmente o tipo de ensino dado, seja pelo cansaço, ou por respeito pelo professor, faz com que os professores não gostem de adolescentes ou quando muito, lhes sejam indiferentes, alegando ser a adolescência uma fase passageira. Apoiados nisso, poucos são os que procuram mudar esta situação, ficando os problemas vividos, na escola e mais precisamente nas salas de aula, sem solução ponderada ao que se soma uma lacuna enorme em pesquisa que focaliza a área do ensino/aprendizagem de LE na adolescência.

Essa negligência causa e explica o **choque cultural**, evidenciado nos dados desta pesquisa, vivido pelo pessoal de apoio da escola e pelas professoras da turma envolvida ao se defrontarem com a cultura peculiar dos adolescentes em sala de aula sem estarem devidamente preparados para tanto. Sem dúvida, essa cultura adolescente é reforçada pela dissonância que existe entre o que é esperado por eles e o que a escola lhes oferta, não só em LE, como também em todas as disciplinas. Por isso, com uma habilidade toda especial, eles constroem o seu mundo na sala de aula, não deixando que as demais pessoas o invadam. Entendem-se pelo olhar, por mínimos gestos e na maioria das vezes o que estão realizando durante as aulas não passa de atos mecânicos que executam sem se envolverem, somente para ficarem livres do compromisso imposto pela escola.

Analisando as características dos adolescentes em estudo nesse trabalho, percebe-se que, se já é difícil para os professores manterem-se como falantes primários em outras circunstâncias de ensino, com adolescentes torna-se feito quase impossível de ser alcançado, porque a atenção deles está diretamente voltada para si e para os que têm e passam pelos mesmos problemas, sua turma, e que na oitava série ganha um colorido especial. Vivem esses adolescentes seus últimos momentos juntos, embalados por uma doce irresponsabilidade prestes a se acabar frente à visão do segundo grau e, conseqüentemente, do vestibular, quando têm que definir sua profissão e vida futura.

Diante do sentimento de coesão existente na turma, nada significam atitudes tomadas pela coordenação ou pelos professores como troca de lugares, suspensões ou advertências. Também resulta em fracasso a tentativa formal que a escola faz em colocar os professores na qualidade de líderes dos adolescentes, porque na estrutura informal de sua cultura, eles geralmente atribuem mais autoridade a um ou a alguns de seus professores do que aos demais e geralmente sua escolha não coincide com a da escola.

Algumas das características que parecem sobressair nos professores que têm mais acesso aos adolescentes, fazendo com que os alunos gostem da disciplina lecionada por eles, são a confiabilidade, a sinceridade, a firmeza em suas posições, sem contudo revelar um autoritarismo desnecessário, o senso de justiça tão valorizado pelos jovens, o domínio do conhecimento e capacidade de transmissão, a estabilidade emocional que lhes inspire segurança, o bom humor, mantendo-se com as atitudes do adulto que é, sem simular ser também adolescente.

As tão conhecidas contradições (aparentes) dos adolescentes são devidas em grande parte à imprevisibilidade e mudanças súbitas em suas atitudes, que fazem com que o professor se desgaste profundamente. Explica-se assim passarem do envolvimento com as aulas às brincadeiras. Sentem necessidade de aulas mais alegres, animadas, interessantes, porém pouco dão de si para torná-las agradáveis, exibindo comportamentos que ajudam a torná-las por vezes um fracasso, garantindo assim, um espaço maior para seu envolvimento com a turma, com a qual ele se identifica plenamente e o ajuda a atravessar o período da adolescência:

...
F: a nossa turma sempre foi assim e a gente não quer mudar
(+) nós gostamos de ser assim,
 ...
 (Q-2)

Portanto, o mais indicado em se tratando de adolescentes aprendendo LE parece ser a transferência do foco das aulas, antes colocado no professor, por vezes no aluno, agora no grupo, o que implica repensar todas as fases da Operação Global de Ensino (Almeida Filho, 1993) e principalmente um repensar crítico do professor, de sua formação, do que acredita ser o melhor para seus alunos, assim como a necessidade de conscientizar o adolescente do seu papel na construção conjunta do conhecimento em LE,

não como um simples ator coadjuvante, porém protagonista imprescindível na peça que eles e seu professor vão escrever e dirigir.

A falta de motivação dos adolescentes, o descaso com que tratam as aulas, a ironia, o descontentamento e a crítica sempre presentes, funcionam como variáveis afetivas altamente negativas e bloqueadoras do filtro afetivo da própria professora que tem sobre si a responsabilidade de estabelecer o clima de confiança, de motivá-los e de oferecer-lhes o insumo para que a aquisição de LE aconteça.

As aulas observadas mostraram que o ensino de LE, se norteado por uma abordagem gramatical, como foi o caso mais profundamente estudado, não consegue alcançar e atrair o interesse dos adolescentes, além de colocar professores e alunos em posições antagônicas e emocionalmente distantes. A cultura de aprender LE através do livro didático favorece o aluno-adolescente no sentido de ele cumprir mais facilmente o seu papel no jogo da escola e ao mesmo tempo realizar atividades totalmente distintas.

É evidente que nesse tipo de ensino, os atores desenvolvem **estratégias afetivas** para cumprirem as exigências da escola: os alunos **entram em cena no palco da escola**, lêem o **roteiro** mesmo que insatisfatoriamente, **realizam os ensaios**, mostrando-lhe que a única coisa que os interessa é chegar ao **fim da peça** - conseguir nota para passar de ano - sem muitos problemas ou envolvimento com a **protagonista**, porém usam o **texto como pretexto** para fazer ironias e brincadeiras tidas como fora da cena (obscenas), preservando intacta sua cultura e o seu mundo construídos na sala de aula. Ela, por sua vez, também cumpre seu **papel**, limitando-se também ao **roteiro**, em um **distanciamento emocional** que a coloca muitas vezes em cena para apresentar um monólogo, ajudada por alguns **atores coadjuvantes** que acompanham sua apresentação, que concorre para sua autopreservação.

Por outro lado, esses mesmos adolescentes frente a uma outra maneira de ensinar e de aprender LE mostraram um outro tipo de envolvimento, com características também particulares. Durante as aulas trabalhadas na intervenção, parcialmente dentro dos pressupostos comunicativos: centradas nos alunos, buscando sua participação efetiva, reflexão, nível mais alto de concentração, trabalho em grupos, provocaram, principalmente no início, um discurso de resistência manifestado tanto verbal quanto paraverbalmente pelas suas atitudes. Usando as palavras de Van Dijk (Comunicação Pessoal, 1993),

quando há resistência em um determinado grupo surge o **contradiscurso**, que é por sua vez uma **contraforma de poder**.

Concluiu-se que esse contradiscurso mostra-se como recurso lingüístico afetivo capaz não só de esconder seus medos e problemas, mas, ao mesmo tempo, de manter os professores afastados do seu mundo.

Portanto, tendo em vista a exigüidade de pesquisas envolvendo adolescentes no processo de aprender LE e percebendo a necessidade de se compreender esse discurso para chegar até o adolescente pela linguagem, diminuindo a distância entre professor e aluno-adolescente, fica aqui a proposta de um estudo aprofundado a ser feito posteriormente, que dê conta das marcas deste discurso adolescente cujos resultados podem ser de valia para ajudar os professores a melhor entender e aceitar sem resistência o discurso deles de resistência, facilitando em muito o processo de ensino/aprendizagem com adolescentes.

O Método Temático, sobretudo quando envolve temas sócio-afetivos com turmas de classe média/alta, portanto menos preocupadas com a realidade imediata, pareceu não ser suficiente para envolvê-los em todas as aulas, ou seja, não foi bem sucedido como no **CS1** e **CS2**. Nessa turma evidenciou-se mais a necessidade de mudanças, de diversidade, de querer aliar o brincar com o aprender, do que se aprofundar mais em um só tema.

Essa generalização, referente ao Método Temático nas circunstâncias acima citadas, necessita de mais pesquisas que a confirmem, porque o tempo de aulas com esse método nessa turma foi relativamente curto. Porém, com relação à abordagem utilizada pelos professores, conclui-se que esta influencia e concorre para o envolvimento dos adolescentes com as aulas de LE. Moura (1992) chega à conclusão semelhante, quando afirma que a abordagem pode influenciar no número e no tipo de estratégias usadas pelos alunos. Estes resultados levam a concluir que é fundamental uma tomada de consciência do professorado quanto às teorias e pressupostos que fundamentam sua práxis pedagógica. Almeida Filho (1993:2) se expressa sobre o assunto com muita propriedade:

...temos como desejável a crescente explicitação pelos professores da sua abordagem de ensinar. Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as praticam podem até ser professores bem sucedidos, mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir

através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente.

É imprescindível que o professor entenda também o papel da afetividade e sua relação com a aprendizagem durante a adolescência, fazendo com que encontre outras estratégias afetivas para se **aproximar** dos adolescentes e não para se **afastar** deles. **A afetividade torna-se responsável por fazer com que o conhecimento oferecido ao aluno seja conectado significativamente a dados anteriores, de modo a poder convertê-los em verdadeiros instrumentos de busca para a sua transformação.**

Para tanto, as aulas de LE devem propiciar um clima de pertinência e não de exclusão, que o medo do ridículo dê lugar à busca, ao confronto de idéias, pontos de vista, e à solução de problemas, que não se apresentem conclusões prontas para os alunos, mas que se possa construí-las conjuntamente, que as atividades em LE possam levar professor e alunos à reflexão, a compreensão de si mesmos e à conseqüente transformação do ambiente no que estão inseridos. Dessa maneira, acredita-se poder o ensino/aprendizagem de LE concorrer para ajudar na formação dos adolescentes, por ser **DE MARCA.**

NOTAS

* As citações foram traduzidas pela autora da dissertação, porém podem ser encontradas em sua forma original no Apêndice 5.

** Teve-se o cuidado de escolher como sujeitos da pesquisa professoras que demonstraram ter um bom domínio da língua-alvo, tanto oral quanto escrito para que essa variável não interferisse no processo de ensino-aprendizagem de LE com adolescentes.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABERASTURY, A. **Adolescência Normal**. Editora Artes Médicas.
- ALLWRIGHT, D. **Observation in the Language Classroom**. London: Longman, 1988. 288p.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. A fusão da Gramática com a Coerência Comunicativa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas:UNICAMP, v. 5/6. p. 7-15, 1985.
- . Fundamentação e Crítica da Abordagem Comunicativa de Ensino de línguas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas:UNICAMP, v. 8, p.85-91, 1986.
- . **Alguns Significados de Ensino Comunicativo de Línguas**. Campinas: UNICAMP, 1987. (Mimeogr.)
- . **A Importância do Discurso Comunicativo na Aprendizagem de Línguas**. Campinas: UNICAMP, 1988. 16p.(Mimeogr.)
- . El Enfoque Comunicativo em La Década del 80. In: Pensamento, Lengua, Action. **Actas VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras em la Enseñanza Superior**. Santiago: Universidad de Santiago de Chile, 1990. 10p.
- . **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas:Pontes Editores, 1993.
- . Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada. **Letras**, n.2, 1991. p.14
- . & CONSOLO, D.A. A Pesquisa Analítica sobre o LD Nacional de LE na Escola Pública de 1.grau. **Letras**. Campinas: **PUCAMP**. v.especial, maio, 1990, p.22-29.
- . et alii. A Representação do Processo de Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1.grau. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, (17): p.67-97, jan/jun, 1991.
- AMATO, R. Patricia A. Toward an Interaccional Approach. cap.3, p.31-44, In: Making it happen: Interaction in the **Second language Classroom from Theory to Practice**. New York & London: Longman, 1988.
- ANTHONY, E. M. **Approach, Method and Techniques**. English Language Teaching. v.17, p.63-67,1963.
- ASHER, James J & PRICE Ben S. The Learning Strategy of the Total Physical Response: Some Age Differences In Krashen S. & Scarcella R. (ed) New York: Newbury House Publishers, Inc. **Issues in Second Language Research** 1982. cap.7. p.76-83.
- & GARCIA. The Optimal Age to Learn a Foreign Language.In Krashen S. & Scarcella R. (ed) New York: Newbury House Publishers, Inc. **Issues in Second Language Research** 1982. cap1. p.3-12.
- BECKER, Daniel. **O que é adolescência?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1992. 98p.
- BEEBE. Leslie, M. **Issues in Second Language Acquisition: multiple perspectives**. New York: Newbury, 1988. 190p.

- BIALYSTOK, Ellen. A Theoretical model of Second Language Learning. **Language Learning**. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, v.28, n.1, p.69-83, June, 1978.
- BICKERTON, Derek. **Roots of Language**. Ann Arbor, MI: Karoma publishers, 1989, 351p.
- BORDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 1987.
- BORTONI, M. B. & LOPES, P. A. A interação professor x aluno x texto didático. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.18, p.39-60, 1991.
- . Situações Assimétricas : Implicações para o ensino. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas (12) 1:10, jul/dez, 1988.
- BREEN, M. P. & CANDLIN, C. N., The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching, in **Applied Linguistics**, vol. 1, n. 2, 1981.
- BROWN, Ann & FERRARA, Roberta A. Diagnosing Zones of Proximal Development. cap. 12, p.273-305, In: Wertsch, James V. **Culture, Communication and Cognition: Vygotskyan Perspectives**. Cambridge university Press, 1985.
- BROWN, H.Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 2.ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. 1987. 285p.
- BRUMFIT, C. **Communicative Methodology in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. 166p.
- BRUNER, J.S. Language as an Instrument of Thought. In A. Davies (ed.) **Problems of Language and Learning**. Heineman, 1975.
- . **Child's Talk**. Oxford: OUP, 1983
- CAMPOS, Dinah martins de Souza. **Psicologia da Adolescência**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1990,157p.
- CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In Richards, J. C. & SCHIMIDT R. W. **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.
- & SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching & Testing. **Applied Linguistics**, n.1, 1980.
- CANÇADO, M. **Procedimentos de Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula de Língua Estrangeira. Avaliação das Potencialidades e Limitações da Metodologia**. Belo Horizonte; UFMG,1990. Dissertação de Mestrado.
- CAPPANARI, S. **Adolescência - Desenvolvimento Afetivo - Social E.E.P.S.G. "Caetano de Campos"** (transcrição parcial da palestra), 1990.
- CARRELL, P. L. Metacognitive Strategy Training for ESL Reading. **Tesol Quartely**. v.23, n.4, p.647-678, Dec.1989.
- . Content and Formal Schemata in ESL Reading: A Negleted Essential. **Tesol Quartely**. v.21, n.3, p.461-481, Sep. 1988.

- CICUREL, Francine. **Parole sur parole: ou le metalanguage dans la classe de langue.** Paris:CLE, 1985. 126p.
- CARROL, B.J. **Testing Communicative Performance.** Oxford: Pergamon Press, 1980.
- CASTILHO, A. T. C. & PRETI, D. (orgs). **A Linguagem Falada Culta na cidade de São Paulo. Elocuções Formais.** v.1, São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.
- CAVALCANTI, M. C. Investigating FL Reading Performance Through Pause Protocols. cap. 12, p.230-250, In: **Introspection in Second Language Research.** C.Faerch and G. Kasper, orgs. Clevedon: Multilingual Matters Ltda., 1987.
- . Interação Guarani Não-Guarani: Etnocentrismo Naturalizado na Questão do Silêncio Interturnos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.18, p.101-109, 1991.
- . A Propósito de Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** n.7,p.5-12, 1986.
- . & MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas: UNICAMP, v.17, p.133-144, 1991.
- CAZDEN, Courtney B. **Classroom Discourse. The language of Teaching and Learning.** Portsmouth : Heinemann. 1988.
- CHAGAS, Raimundo Valner Cavalcante. **Didática Especial de Línguas Modernas.** 2.ed. São Paulo: Nacional, 1969. 517p.
- CHAUDRON, Craig. The interaction of Qualitative and Quantitative Approaches to Research: A view of the Second Language Classroom. **Tesol Quartely.** v.20, n.4. p.709-717, Dec. 1986.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge, Mass., MIT Press, 1969, 251p.
- . **Knowledge of Language; its nature, origin and use.** New York, Praeger, Série Convergence, 1986, 307p.
- . **a Gramática Generativa.** Lisboa, Ed. 70, Coleção Signos, 1989.
- CICUREL, F. **Eléments d un rituel communicatif dans les situations d'enseignement** in L. Debène et al.,1990.
- CLARK, John L. **Curricular Renewal in School - Foreign Language Learning.** Oxford: Oxford University Press, 1987. 264p.
- COHEN, Andrew. Studying Second Language Learners Strategies. How do we get the information. **Applied Linguistics.** v.5, n.2.
- COLLIER, Virginia P. Age and Rate of Acquisition of second language for Academic Purposes. **Tesol Quartely.** v.21, n.4, p.617-641, Dec. 1987.
- CONSOLO, D.A. **O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública.** Campinas:UNICAMP. Dissertação de Mestrado. 1990. 330p.
- CHAUÍ, M. **O Que é Ideologia.** São Paulo: Brasiliense. 1980.

- CRAWFORD-LANGE, L.M., Redirecting Second Language Curricula- Paulo Freire Contribution, in **Foreign Language Annals.**, 1981.
- . Curricular Alternatives for Second-ILanguage Learning. In: **Metodologia in TESOL.** LONG,M. & RICHARDS J. C(ED) New York: Newbury House Publishers, 1987. cap.10,.p.120-140
- DEBÈNE, L. **Pour une didactique de la variation** in L. Debène et al., 1990.
- DEBÈNE, L. et al. (orgs) **Variations et Rituels en Classe de Lengue.** Paris: Hatier, 1990.
- DECHERT, H.W. How History is Done in a Second Language. In.C. Faerch e G. Kasper,(orgs). **Strategies in Interlanguage Communication.** London: Longman,1983.
- DOLTO, F. **A causa dos adolescentes.** Editora Pioneira.
- DULAY, Heidi., BURT, Marina., KRASHEN, Stephen. **Language Two.** new york: Oxford University Press, 1982. 313p.
- ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1985, 327p.
- ELS, Theo van t. et alii. **Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Language.** London: Edward Arnold, 1984. 386p.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M.C. Wittrock, M.C. (org.). **Handbook of research on Teaching.** 3.ed. New York: Macmillan, 1986, p.119-161.
- ERICKSON, Frederick. & Schultz, J.F. **Social identity and the organization of discourse in the interviews** in F. Erickson & J.L. Schultz The Counsellor as Gatekeeper: Social.
- . Classroom discourse as improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social participation Sturcture in Lessons. In: Wilkinson, L.C. **Communicating in the Classroom.** NY: Academic Press, 1982.
- . What Makes School Ethnography 'Éthnographic'? **Anthropology and Education Quartely**, v.15, n.1, Spring 1984, p.51-66.
- . Ethnographic Microanalysis of Interaction. In Le Compte, M. Goetz, J. et alii: **Handbook of Ethnography** in Education. (no prelo)
- , & Wilson, J. Sights and Sounds of life in school: a resource guide to film and videotape for research and education. **Research Series** Institute for research on Teaching of the College of Education at Michigan State University, 1982.p.39-52.
- . & MOHATT, G. Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students. In: G. Spindler (org.) **Doing the ethnography of schooling.** New York:Newbury House, cap. 5, 1982. p. 133-175.
- FAIRCLOUGH, Norman, L. Language and Ideology. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v.17, 1991, p.113-131.
- , . "Language and Ideology" **Trabalhos de Linguística Aplicada**, 17, pp 113-131. 1991.

- . **Language and Power**. Longman: London and New York, 1989. 259p.
- . Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis. **Journal of Pragmatics** n.9, 1985. p.739-763.
- FELDMAN, C. & WERTSCH, J. V. Context Dependent Properties of Teachers Speech. **Youth and Society**, v.8, p.227-258.
- FOWLER, Roger et alii. Critical Linguistics. In:---. **Language and Control**. Routledge & Kegan Paul. cap.5, p.185-213,
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, Campinas: UNICAMP, n.9, p.5-45, 1987.
- FRAWLEY, William e LANTOLF, James, P. Second Language Discourse: A Vygotskyan Perspective. **Applied Linguistics**. Oxford University Press, v.6, n.1, p.19-90, Spring, 1985.
- FREDEKSEN, C. H. Cognitive models and discourse analysis. In. Cooper & Greenbaun (eds): **Studying Analysis**. Beverly Hills, Sage, 1986.
- . Inference in preschool children's conversations - a cognitive perspective. In. Green & Wallat (eds) **Ethnography and Language in Educational Settings**. N. J. Ablex, 1981.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988, 184p.
- . & SHOR, I. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1987.
- . **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.
- . **Extensão ou Comunicação?**, Ed. Paz e Terra, 1970.
- GÓES, Maria Cecília. A natureza Social do Desenvolvimento Psicológico. **Cadernos Cedes**. v.24, p.17-24, 1991.
- GOFFMAN, E. "Felicity s conditions". **American Journal of Sociology**, 1989. 1-53.
- GUMPERZ, J. G. & HERNÁNDEZ-CHAVEZ, E. Bilingualism, bidialectalism, and classroom interaction im C.B. Cazden, V.P. John & D. Hymes (orgs) **Functions of Language in the Classroom**. Teachers College Press, 1972.
- HAMMERSLEY, M & ATKINSON, P. **Ethnography: Principles in Practice**. Londres: Routledge, 273p., 1983.
- HATCH, E. M. **Discourse Analysis and Second Language Acquisition**. Im E. M. Hatch (ed) Rowley Mass: Newbury House. 1978.
- HAWKINS, E. **Awareness of Language: an introduction**. Longman. 1990.
- HERINGER, H.J. Criteria for understanding and understandability. In.Rickheit & Bock (eds). **Pshycholinguistic Studies in Language Processing**. Berlim, de Gruyter, 1983.
- HITCHCOCK, Graham., HUGHES, David. **Research and the Teacher**. London: Routlegde, 1989.

- HU-PEI AU, Kathryn., e KAWAKAMI, Alice J. Vygotskian Perspectives on Discussion Processes in Small-Group Reading-Lessons. cap.12, p.209-225, In: **The Social Context of Instruction**. PENELOP, L., PETERSON, W. HALLINAN, M., Academic Press Inc. 1984.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds).: **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- KALINA, E. y GRYNBERG, K. "**Hablando con padres de adolescentes**". Edit. IPPEM.
- KLEIMAN, A.B. Cooperation and Control in Teaching: The Evidence of Classroom Questions. **DELTA**, v.8, n.2, p.127-203, 1992.
- . Introdução. E Um Início: A Pesquisa sobre Interação e Aprendizagem. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: v. 18, p.4-14, 1991.
- KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. 3.ed. New York: Pergamon Press, 1982a. 202p.
- Accounting for Child-Adult Differences in Second Language Rate and Attainment.& SCARCELLA, Robin C. (editors). **Issues in Second Language Research**. Newbury House Publishers. Inc. 1982, cap.15, p.202-224
- . Adult Second Language Acquisition as Post-Critical Period learning. **Review of Applied Linguistics**, v. 43, p.39-42.
- .& TERRELL, T. **The Natural Approach**: Language Acquisition in the Classroom. San Francisco: Alemany Press. 1983.
- . & SCARCELLA, Robin C. (editors). **Issues in Second Language Research**. Newbury House Publishers. Inc. 1982b, 226p.
- KRESS, G. **Linguistic Processes in Sociocultural Practices**. Oxford University Press, 1989.
- KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990, 257p..
- LA TAILLE, Y. **Adolescência - Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: E.E.P.S.G. Caetano de Campos (transcrição parcial da palestra), 1990.
- LAGOA, A. As feras da periferia. **Nova Escola**, mar.1991.
- LAMBERT, W. E. "The Treatment of Individual Differences in **Psycholinguistics Research**".
- LANGLEBEN, N. H. Latent Coherence, Contextual Meanings and the Interpretation of the Text. **Text**. 1(3): p.279-313, 1981.
- LEMOS, Cláudia T.G. de. Sobre a Aquisição de linguagem e seu Dilema (pecado) Original. In: Meisel, Jurgen M.(ed) **Adquisicion de Lenguaje** . Vervuert. p. 11-22.
- LEFFA, WILSON. A Look at Students Çoncept of lLanguage Learning **Trabalhos em Lingüística Aplicada** (17) jan-jun, p.57-65, 1991.
- . Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. In: **Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem**, CEAAL-PUCRS, out.1989, p.10-13.

- LENNEBERG, Eric H. **Biological Foundations of Language**. New York: John Wiley & Sons, Inc. 1967. 489p
- . **A Capacidade de Aquisição da Linguagem**. In *Novas Perspectivas Lingüísticas*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, Rio de Janeiro, 1970. p.55-92.
- LEVINSON, S.C. **Conversational structure** in S.C. Levinson *Pragmatics*. Cambridge, 1983.
- LIER, L.V. **The Classroom and the Language Learner Ethnography and Second Language Classroom Research**. New York: Longman, 1988.
- LUCHESE, C.C. Avaliação Educacional Escolar: Para Além do Autoritarismo. **Trabalho apresentado em Fórum de debates. XVI, Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional**, Porto Alegre, 1984.
- MACOWSKI, Edcleia A. Basso. **English language Teaching at 6th N.R.E. Maringá**: UEM, (unpub).129p. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) - Faculdade de Letras Anglo-Portuguesas, Universidade Estadual de Maringá, 1989.
- . **A Abordagem que norteia o Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º grau - Línguas estrangeiras Modernas do Paraná e sua Coerência com os Conteúdos Propostos**. Campinas: UNICAMP, 1991, 45p.(unpub.).
- . Inglês para inglês ver?. **Anais do II EPLE**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1987.
- . **Eles não querem nada com nada...* Uma microetnografia com adolescentes aprendendo LE**. Campinas: UNICAMP, 1992, 23p.(unpub).
- . MAGALHÃES, Maria Izabel S. & Costa, Pedro Henrique H.da Discurso Assimétrico: A infração Professor-Aluno. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, v.12, p.147-164, 1988.
- MAJOR, R.C. Balancing Form and Function. **IRAL**. Lund & Stuttgart, v.XXVI/2, May, 1988.
- MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática S/A, 1986. 86p.
- MCLAUGHLIN, Barry. The Monitor Model: Some Methodological Considerations. **Language Learning**. v.28, n.2, p.309-331, 1978.
- NELSON, G. e SCHIMID, T. ESL Reading: Schema Theory and Standardization. **Tesol Quarterly**. v.23, n.3, p.539-543, Sep, 1989.
- MINISTÉRIO DE CULTURA Y EDUCATION**. Adolescência. Buenos Aires: INPAD, 1991, 289p.
- MISHLER, E. G. Implications of teacher strategies for language and cognition: observations in first grade classrooms in C.B. Cazden et al (orgs). 1972.
- MOERMAN, MICHAEL. **Talking Culture. Ethnography and Conversation Analysis**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1989. 211p.X

- MOURA, E. **Estratégia de Aprendizagem de Língua Estrangeira entre Alunos de Diferentes Níveis de Rendimento e Proficiência**. Assis: UNESP, 1992. Dissertação de Mestrado.
- MORAES, M. G. **O Saber e o Poder do Professor de Línguas: algumas Implicações para uma Formação Crítica**. Dissertação de Mestrado - UNICAMP, 1990.
- MORRIS, Beth S. K. & GERSTMAN, Louis J. Age Contrasts in the Learning of Language-Relevant Materials: Some Challenges to Critical Period Hypothesis. **Language Learning**, v.36, n.3, p. 311-341, 1986.X
- NOVAES, M. H. **Psicologia Escolar**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 357p.
- OSCHNER, Robert. A Poetics of Second Language Acquisition. **Language Learning**. v.29, n.1, p.53-80, 1979.
- OSÓRIO, L.C. **O adolescente hoje**. Editora Artes Médicas.
- OYAMA, S. The sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. .In KRASHEN, S.& .SCARCELLA (ed) **Issues in Second Language Research**. New York:Newbury House Publishers, Inc.Rowley 1982, cap.3, p20-38
- . The sensitive period and comprehension of speech.In KRASHEN, S.& .SCARCELLA (ed) **Issues in Second Language Research**. New York:Newbury House Publishers, Inc.Rowley 1982, cap.4, p20-38
- PFROMM NETTO, Samuel. **Psicologia da Adolescência**. 2.ed. São Paulo: Pioneira/Mec, 1976. 420p.
- PIAGET, J. & INHELDER B. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.
- PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 1964. 163p.
- PILETTI , N. **Psicologia Educacional**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1986. 336p.
- PRABHU, N. **Second Language Pedagogy**. Oxford: OUP. 1987.153p.
- PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget**. R.J. Zahar, 1983.
- REVES, Thea. individual Differences in Language Learning: The Initial Stages. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: UNICAMP, v.10, p.37-54, 1987.
- . Communicative Language Testing. **Anais do II EPLE**, Maringá: UEM, 1987.
- RICHARDS, J. C. RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 171p.
- . **The Context of Language Teaching**, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- ROSANSKY. The Critical Period for the Acquisition of Some Cognitive Developmental Cosiderations. **Working Papers on Bilingualism**. V.6, p. 92-102, 1975.
- RUBIN, Joan. What the "Good language Learner Can Teach Us". **Tesol Quartely**. v.9, n.1, Mar. 1975.

- e THOMPSON, Irene. **Be a More Successful Language Learner**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Pub., Inc. 1982. 109p.
- SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emmanuel A., JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. In: SCHENKEIN, Jim (ed.) **Language, Thought and Culture; Advances in the Study of Cognition**. London: Academic Press, 1978. cap.1, p 7-55.
- SANTOS, João Bosco Cabral dos. **A Aula de Língua Estrangeira (inglês) Modulada pelo Livro Didático**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 1993. 2v Dissertação de Mestrado.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991. 103p.
- . **Initiatives in Communicative Language Teaching: a book of readings**. Reading Mass: Addison-Wesley, 1984. 243p.
- SAVILLE TROIKE, M. **Ethnography of Communication an Introduction**. Blackwell, 1984.
- SCARCELLA, Robin C., Higa, Corrine. Input, Negotiation, Age Differences in Second Language Acquisition. **Language Learning**, v. 31, n.2, p.409-437, Dec. 1981.
- Input and Age Differences in Second Language Acquisition. In KRASHEN, S.& SCARCELLA (ed) **Issues in Second Language Research**. New York: Newbury House Publishers, Inc. Rowley 1982, cap.14, p.175-195
- SCHON, C. V. The Question of Pronunciation. In: **English Teaching Forum**, Oct, p.22-27.
- SCHUMANN, John H. Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition. **Language Learning**. v.25, n.2, p.209-235, Dec. 1975.
- . Social and psycholinguistic factors in second language acquisition. In: J. Richards (eds.) **Understanding Second and Foreign Language Acquisition**. Rowley, Mass: Newbury House.
- SELIGER, Larry. **Workbook in Second Language Acquisition**. Rowley: Newbury, 1984. 186p.
- SELINGER, Herbert W., Shohamy, Elana. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- SHULTZ, J. J. FLORIO, S. & ERICKSON, F. Where is the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: P. Gilmore & A. Glatthorn (org) **Children in and out of school**. Washington, D.C: Center for Applied Linguistics. p. 88-123, 1982. x
- SKEHAN, Peter. Theoretical Foundations. In:---. **Individual Differences in Second Language Learning**. Edward Arnold, London, 1989. cap.1, p.1-9.
- SMOLKA, Ana Luiza B. A Prática discursiva na sala de aula: Uma perspectiva Teórica e um Esboço de Análise. **Cadernos Cedes**. v.24. p.51-65, 1991.
- SPOLSKY, B. **Conditions for Second Language Learning**. Hong Kong: Oxford University Press. 1989.

- STEINER, Vera John The road to competence in an alien land: a Vygotskian Perspective on Bilingualism. cap.15, p.348-379. In Wertsch, James V. **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge university Press, 1985, p.273-305.
- STERN, H.H. "What can we learn from the good language learner?" **Canadian Modern Language Review**. 31, 1975.
- SVANES, B. , "Attitudes and Cultural Distance in Second Language Acquisition , **Applied Linguistics**, vol. 9, n. 4.
- TAGLIEBER, L. R.," A leitura na Língua Estrangeira" In: H.Bohn e P, Vandresen (org.), **Tópicos de Lingüística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: Editora de UESC, 1988.
- TAYLOR, T. J. Do you understand? Criteria of Understanding in Verbal Interaction. **Language and Communication**. v.6-3, p.171-180, 1986.
- TIBA, Içami. **Puberdade e Adolescência; Desenvolvimento Biopsicossocial**. 2.ed. São Paulo: Agora, 1986. 236p..
- TÍLIO, M. I. **Teachers´ and Pupils´ attitudes towards the Teaching of English in Brazil: A Case Study in Paraná**, Ph Thesis, London: University of London, Institute of Education, 1979.
- TÍLIO, M. L. E.L.T. in Paraná: **Textbooks from a Communicative View**. Maringá: UEM. (unpub), Monografia (Especialização em Língua Inglesa) - Faculdade de Letras Anglo-Portuguesas. Universidade Estadual de Maringá, 1989.
- _____. **A Etnografia na Avaliação de um Processo de Ensino Interdisciplinar de Língua Estrangeira**. São Paulo : PUC, 1991. (mineo).
- TOMMOLA, J. Expectancy and Speech Comprehension. In Kohonen, V. & N. E. Enkvist (eds.) **Text Linguistics**, Cognitive Learning and Language Teaching. Turku, 1978.
- WENDEN, A. & RUBIN, J. Learner Strategies in Language Learning. In: **Language Teaching Methodology Series**, Prentice-Hall International - Uk, London, 1987.
- WERTSCH, James V. La Médiation Sémiotique de la Vie Mentale: L.S. Vygotsky et M. M. Bakhtine*, cap.7, p.139-167, In: **Bronckart Vygotsky, auhourd´hui**.
- WHITE, Lydia. Against Comprehensible Input: The Input Hypothesis and the Development of Second-language Competence. **Applied Linguistics**. p.96-110, 1987.
- WIDDOWSON, H.G. **Teaching Language as Communication**.Oxford: Oxford University Press, 1978. 167p..
- .**Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- . **Learning Purpose and Language use**. Oxford: Oxford university Press, 1983.
- . Knowledge of Language and Ability for Use. **Applied Linguistics**. v.10/2, 1989.
- . **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990, 207p..
- WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. London: Oxford University Press, 1976.

- WONG-FILLMORE, Lily. 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., 1979. cap.10, p.203-228.
- VALSINER, Jaan. The Encoding of Distance: The Concept of the "Zone of Proximal Development" and its interpretations. To appear In Rodney R. Cocking and K. Renninger (eds.) **The Development and Meaning of Psychological Distance**. Hillsdale, N. J.:Erlbaum, 1991.
- VAN DIJK, Teun **A. Models in Memory**. 1989. (Mimeogr.)
- . Social Cognition and Discourse. In: Gillies, H. & P. Robinson(eds.) **Handbook of Social Psychology and Language**. Chichester: Wiley, 1989.p.1-8
- . Approaches to Discourse, Poetics and Psychiatry. v.4, Série **Critical Theory**, Philadelphia: John Benjamins Publishing CO.1987.
- . Elite discourse and racism. In **Approaches to Discourse, Poetics and Psychiatry**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 1987
- VAN LIER, L. **The Classroom and the language Learner**. New York: Longman, 1988.
- VIANA, N. **Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula**. Campinas: UNICAMP, 164p. Dissertação de Mestrado, área de concentração Línguas Estrangeiras, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes Ltda, 1989a. 135p.X
- . **A Formação Social da Mente**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes Ltda, 1989b. 135p.X
- et alii. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 1.ed. São Paulo: Ícone, 1991. 228p.

ANEXO

**TRANSCRIÇÕES ADAPTADAS PARA ANÁLISE MICROETNOGRÁFICA
(TAAM)**

SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES ADAPTADAS PARA ANÁLISE MICROETNOGRÁFICA

----	VOZES SIMULTÂNEAS INCOMPREENSÍVEIS DOS ALUNOS COM A PROFESSORA SEGURANDO O TURNO
//	CORTE NA GRAVAÇÃO
'	PAUSA (,;)
...	PAUSA MAIOR
?	PERGUNTAS OU ENTONAÇÃO ASCENDENTE
:	ALONGAMENTO DA VOGAL
ATÉ	ÊNFASE NA SÍLABA
N:	ALUNO NÃO IDENTIFICADO
M:	ALUNA NÃO IDENTIFICADA
()	COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA
MAISC\	INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
/---/	PAUSA PREENCHIDA COM CONVERSAS PARALELAS, INCOMPREENSÍVEIS
Maiusc	QUANDO HÁ UM SÓFALANTE PRIMÁRIO
//	INTERRUPÇÃO POR PERGUNTAS DO ALUNO
[]	FALA SIMULTÂNEA NO ASSUNTO
(())	DÚVIDA SOBRE O QUE FOI DITO
{negrito}	SIMULTÂNEAS COMPREENSÍVEIS FORA DO ASSUNTO
(incomp)	INCOMPREENSÍVEL
(PE)	PRONÚNCIA ERRADA
SUBLINH	PERDEM-SE NA SEQÜÊNCIA
DESTAQUE	BRINCADEIRAS IRÔNICAS, PORÉM NO ASSUNTO
<i>ITÁLICO</i>	IRONIA
NEGRITO	PARTICIPAÇÕES GERADAS PELO INSTRUMENTO DE PESQUISA
# #	DIGRESSÕES OU FUGAS DO ASSUNTO PROPOSITADAMENTE
** **	INTRODUÇÃO DE ASSUNTO NOVO PELOS ALUNOS
MAÍUSC	ELES PRÓPRIOS REPROVAM ALGUMA COISA

SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

'	PAUSA (,;)
...	PAUSA (.)
?	PERGUNTAS OU ENTONAÇÃO ASCENDENTE
:	ALONGAMENTO DA VOGAL
ATÉ	ÊNFASE NA SÍLABA
N:	ALUNO NÃO IDENTIFICADO
M:	ALUNA NÃO IDENTIFICADA
()	COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA
[]	FALA SIMULTÂNEA NO ASSUNTO
(())	DÚVIDA SOBRE O QUE FOI DITO
(INCOMP)	INCOMPREENSÍVEL

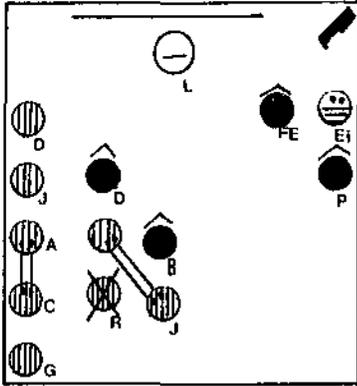
LEGENDA PARA AS CENAS

-  Quadro de giz
-  Professora segura o o livro didático.
-  Professora em interação com os alunos
-  O aluno acompanha a leitura pelo livro didático.
-  O aluno lê o texto.
-  O aluno encontra-se alheio às atividades propostas.
-  Aluno lendo ou escrevendo paralelamente à atividade.
-  O aluno senta-se em posição paralela ao quadro de giz.
-  Interação face a face.
-  O aluno olha para a professora ou para outra pessoa (câmera).
-  Metragem da fita de vídeo.
-  Deslocamento do aluno.
-  Deslocamento da professora.
-  Deslocamento de papéis.
-  Movimento de J com o lápis em B.
-  Atenção voltada para alguém não presente na cena.
-  Aluno debruçado na carteira, ou apoiando a cabeça com a mão, lendo monotonamente

TRANSCRIÇÃO ADAPTADA PARA ANÁLISE MICROETNOGRÁFICA - TAAM-L6

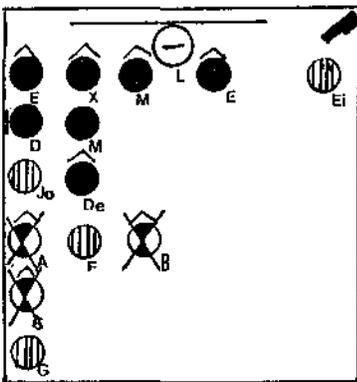
- 1 L: (incomp) a diferença do can e do may...((eu vou)) (incomp) no vocabulário dela também tem palavras novas e vocabulário que vocês já conhecem né?... (incomp) lembram o que quer dizer big? \ **GANCHOS** \
- 2 VA: [nã::o]
- 3 N: [grande]
- 4 L: o que é big fire?

CENA 1 2832



- 5 VA: grande fogo
- 6 L: fire...fire ((department))
- 7 VA: [corpo de bombeiros]
- 8 N: [bombeiro]
- 9 N: [corpo de bombeiros]
- 10 L: essa é nova ... corpo de bombeiros (inicia a leitura do glossário da lição, os alunos percebem e passam a repetir o que a P diz) to call \ **CONDICIONAMENTO?** \
- 11 VA: chamar
- 12 N: **{big shit}**
- 13 N: **{{(big fire)}}**
- 14 L: to come
- 15 VA: vir
- 16 L: to stay
- 17 VA: ficar
- 18 L: don't shout (pe)

CENA 2 2834

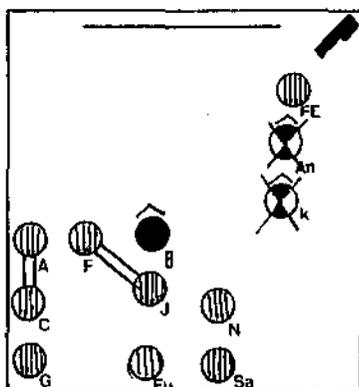


- 19 VA: não grite
- 20 L: # dá prá usar bastante nesta sala...né? # **COMENTÁRIO NEGATIVO** \
- 21 VA: **((never mind...never mind))**
- 22 L: don't worry
- 23 N: don't worry (a seqüência era em português)

- 24 VA: [não se preocupe
 25 L: é... never mind
 26 VA: não tem importância
 27 L: on fire
 28 VA: em chamas
 29 L: ? what happened
 30 VA: o que aconteceu?
 31 L: what's the matter?
 32 VA: o que há?
 33 S: então repeat... big

- /____/
 34 N: {EH::RETARDADO}
 35 L: big...(insiste) big
 36 N: Bl::G
 37 B: porco
 38 L: danger
 39 VA: danger
 40 N: [perigo
 41 L: fire department
 42 VA: fire department

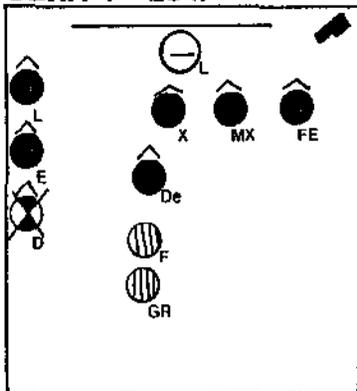
CENA 3 2841



- 43 L: to call
 44 VA: to call
 45 L: to come
 46 VA: to come
 47 M: {EH::ANIMAL} (risadas)
 /---/
 (percebem que a camera focaliza E)
 48 G: o E...tudo bom...E?
 49 B: { ó o J aqui} > 2851
 50 N: ô E... não fica vermelho...não
 51 M: (incomp) (menina reclama)
 52 L: Don't shout (pe) (S bate com o livro na mesa)
 53 F: (olhando para L) \ PERFEITAS ADEQUAÇÃO E TRANSFERÊNCIA \ don't shout
 54 J: ? **prá que se esconder ...A?...prá que se esconder..A**
 55 L: don't worry > > 2853
 56 VA: don't worry
 57 L: never mind
 58 VA: never mind
 59 L: outside
 60 N: never...outside
 61 VA: outside

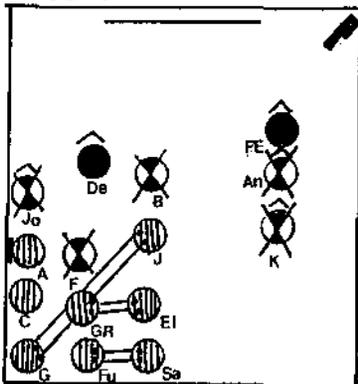
- 62 L: what happened?
 63 VA: what happened?
 64 L: what's the matter?
 65 VA: what's the matter?
 66 A: (pergunta para J) *what's the matter?* (insiste na pergunta) what's the matter?
 \ ADEQUAÇÃO PERFEITA DA LINGUAGEM À SITUAÇÃO, POIS ELE NÃO ESTAVA ACOMPANHANDO FIELMENTE A ATIVIDADE DE REPETIÇÃO \
 67 L: # [esta lição aqui também hoje ... ela vai ser dedicada a muita gente que gosta de de falar mais que a boca sabe? \ CRÍTICA NEGATIVA \
 68 F: AH:::
 69 L: vamos ver o que acontece numa situação destas...

CENA 4 2847



- 70 F: **don't worry** # \PERFEITA ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM \
 71 L: o que quer dizer my house is on fire
 72 N: minha casa está em chamas
 73 VA: [minha casa está em chamas
 74 L: hello (debbie)
 75 N: [ola ... (um momento de indecisão, porém ninguém repete o nome)
 76 M: [olá
 77 N: [o-lá...
 78 L: can you come here immediately (pe)?
 79 VA: ((você pode vir aqui imediatamente?))
 /--/
 80 L: (incomp)//
 81 N: como é que é...professora?
 82 VA: é uma emergência...(falam antes que a professora)
 83 N: é uma emergência
 84 L: i t's an emergency (pe)
 85 VA: [é uma emergência...
 86 L: what happened grandma?

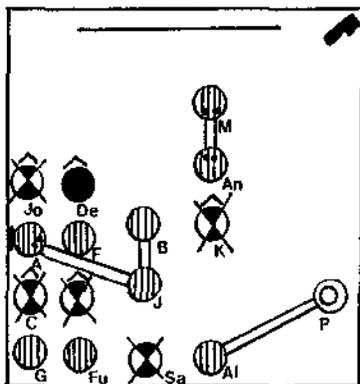
CENA 5 2856



CENA 6 DESLOCAMENTO DE AVIÓEZINHOS

- 87 A: {B:...B:} (joga um avião de papel)
- 88 VA: o que aconteceu' vovó?
- 89 L: my house is... on... fire...
- 90 VA: minha casa está em chamas (B passa o aviãozinho para J)
- 91 L: call the fire department...(J joga para G, mas cai em C)
- 92 N: [fale
- 93 VA: [chame o corpo de bombeiros...(C passa para G)
- 94 L: óh: is it a big fire?
- 95 VA: It is a big fire? \ **NEM PERCEBEM QUE FALARAM COMO AFIRMATIVA** \ (incomp)//
- 96 B: como é ? big fire?
- 97 N: é ...um grande... um grande fogo > > > **2865**
- 98 L: debbie' listen to me > > > **2866**
- 99 VA: (incomp) debbie lis...ten to... me
- 100 N: {ah::nA::O}
- 101 L: listen to me my house is ...on...fire > > > > **2867**
- 102 F: {E...E...}
- 103 VA: minha casa está ...em chamas...
- 104 L: don't worry' grandma > > > > > **2868**
- 105 VA: [não se preocupe' vovó
- 106 N: [não se preocupe' vovó... /---/
- 107 L: # faça o favor' G' (J pensa que é com ele e tira o lápis da orelha de B imediatamente) vai saindo
- 108 G: (incomp) (ele está sentado na última carteira, do outro lado da sala, por isso o microfone da filmadora não consegue captar os sons adequadamente)
- 109 L: faça o favor...
- 110 M: (incomp) incomodou bastante...
- 111 N: ah::
- 112 G: (incomp)
- 113 N: (incomp)
- 114 L: rápido G
- 115 G: (incomp)
- 116 L: pode sair'G
- 117 L: a aula ...(incomp)# /---/
- 118 L: Can you stay outside the house?
- 119 M: você pode ficar fora da casa?
- 120 L: é...do lado de fora' né? você pode ficar fora da casa? help...help
- 121 VA: socorro...socorro...(poucos) \ **SENTEM VERGONHA?** \

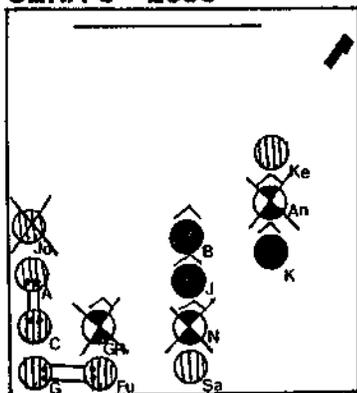
CENA 7 2873



- 122 L: ok...don't shout (pe)... > > > > > > **2875**
- 123 F: óh::

- 124 N: [não grite
 125 N: ** ah::professora...vai traduzindo** (nenhuma resposta de L)
 126 M: ah:: professora... (nenhuma resposta novamente)
 127 F: {M...M... (joga um papel)
 128 L: Listen...it's dangerous to be inside the house
 129 F: {dá o papel pro E jogá no lixo} (risadas - a P estava exatamente onde ele teria que jogar o papel)
 130 N: [escute...é perigoso ficar dentro da casa
 131 L: (a professora não lê duas expressões: yakity e ouuuuch) what's the matter' grandma?//
 132 F: o que é esse yakity?
 133 L: (incomp) (não responde) qual é o problema ?
 134 N: ((don't mind... don't mind))
 135 L: qual é o problema?
 (incomp)
 136 F: [my grand(incomp) ...my grand (incomp)]
 137 L: what's the matter' grandma? qual é o problema?
 138 M: [qual é o problema' vovó?]
 139 J: [o que que há' vovó?]
 140 L: [qual é o problema' vovó? VA ÚLTIMA
PALAVRA FICOU COM L\ never mind...
 141 N: é ...
 142 VA: [não tem importância

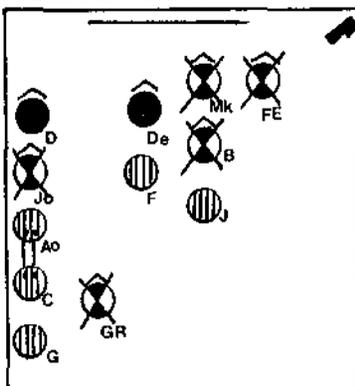
CENA 8 2880



- 143 VA: [não tem importância
 144 L: I'm already outside the house
 145 M: eu já estou fora de casa
 146 F: **never mind...** VADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM, PURA BRINCADEIRA, OU ATRASO?
 147 L: eu já estou do lado de fora da casa...então...o que ela está pedindo?
 148 J: (distráido) eu não sei...
 149 N: [socorro
 150 L: ela está pedindo help...o tempo inteiro ela está pedindo help para a neta dela... >>>>>>> **2883**
 151 F: pedindo help \ **FALA PARA SI MESMO EM TOM DE CAÇODA** \
 152 L: e a neta dela o que falava prá ela?
 153 F: # a neta dela era burra # (a professora parece não ter ouvido o comentário) >>>>>>> **2885**
 154 N: não se preocupe
 155 m: num tem importância
 156 L: don't mind...don't mind...né? aí ela pediu...como é que fala pra ficar do lado de fora?
 157 M: [é...stay outside the house

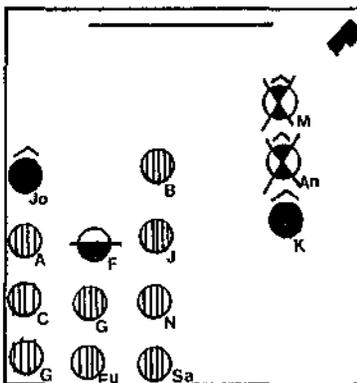
- 158 F: [(com ironia imitando voz de mulher) venha aqui, minha filha...]
- 159 L: [stay outside the house...é
- 160 F: [venha aqui, minha filha]
- 161 L: [aí no final...depois qui queimou toda a casa ...o que que ela falou?
- 162 M: que já estava fora da casa...
- 163 L: (incomp) don't mind né?
- 164 N: [don't worry] \PERFEITA ADEQUAÇÃO\
- 165 L: don't mind...não adianta nem worry mais né?
- 166 F: venha aqui, minha filha (muita ironia)
- /--/
- 167 L: Agora todo mundo então...(incomp)
- /--/
- 168 L: my house is on fire

CENA 9 2890



- 169 VA: (entre risadas e conversas paralelas, quem repete tenta imitar ironicamente a voz da professora) *my.. house is... on... fire*
- 170 L: hello...debbie...
- 171 VA: *hello...*(risadas e não falam novamente o nome da menina)
- 172 L: can you come here immediately (pe)?
- 173 VA: *can you come here immediately* (alguém pronuncia corretamente)
- 174 L: it's an emergency.
- 175 VA: *it's an emergency*
- 176 VA: what happened grandma? (J finge que escreve nas costas de B)
- 177 L: *my house is.. on... fire...*
- 178 VA: my house is on fire
- 179 L: call the fire department
- 180 VA: *call the fire department* (F está deitado para trás na cadeira)
- 181 L: *oh...is it a big fire?*
- 182 VA: oh... it is a big fire? (falam errado sem perceber)

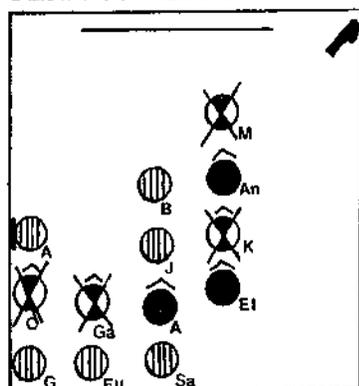
CENA 10 2895



- 183 L: debbie...listen to me...
- 184 VA: *debbie...listen to me...*

- 185 L: my house is ...ON-FIRE
 186 VA: *my house ...is ...ON_FIRE...*
 187 L: don't worry ...grandma
 188 VA: *don't worry ...grandma*
 189 L: can you stay outside the house?
 (começam a ler mais vagarosamente e F começa a ler em velocidade diferente dos demais) (a grande maioria estão debruçados na carteira, numa atitude bem desanimada)
 190 VA: [can you stay outside the house?
 191 F: [can you stay outside the house?
 192 L: HELP...HELP...
 193 VA: (ironia geral, imitando a inflexão da voz da professora) help...help...HELP:::
 194 L: ok...don't shout

CENA 11 2900

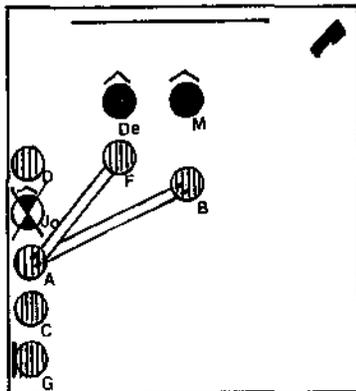


- 195 VA: ok...don't shout
 196 L: listen...
 197 VA: listen
 198 L: it's dangerous to be inside the house.
 199 VA: *it's dangerous to be inside the house.*
 200 F: (afinando a voz) *it's dangerous to be inside the house*
 (a professora não lê duas expressões: yakity e ouuuuuch)
 201 L: what's //
 202 F: (finge chorar imitando voz de mulher)
 203 B: [O que é ya (tenta ler a palavra não lida pela professora) o que é isto professora? \ **L IGNORA MAIS UMA VEZ A PERGUNTA** \
 204 L: What's the matter...grandma?

 205 VA: what's the matter' grandma?
 206 L: never mind
 207 VA: never mind
 208 L: I'm already outside the house...(lêem simultaneamente, mas não a uma só voz) [I'm already outside the house...
 (notam que a câmera está focalizando o E)
 209 N: **ô E...**
 210 N: o que é esse yakity aqui? \ **NENHUMA RESPOSTA** \
 211 L: two students to read the lesson
 212 F: onde?
 213 A: **ô E...**
 214 E: **oi...**
 215 A: **pra ser animal ' você bota a cara de bambi**
 216 E: **ah::**
 217 VA: **EH::**
 218 L: Two students

- 219 A: *two students...vamos estudar agora...*(F se coloca em frente ao quadro)
- 220 L: rápido (incomp)
- 221 M: professora você vai fazer uma brincadeira (incomp)?
- 222 M: que que você tá falando aí...professora?
- 223 N: [vai lá ...D]
- 224 L: rápido...mais um aluno aqui pra interpretar a lição
- 225 A: eu vô...(A vem para a frente)
/---/
- 226 L: prestem atenção
- 227 N: [são duas mulheres:
- 228 F: [olha eu vou ser a mulher}
- 229 M: [eu é que não vou (muitas risadas)
- 230 L: prestem atenção
- 231 N: [quem vai ser a vovozinha?
- 232 A: (bate no braço de F) começa logo aí vovozinha
- 233 D: [o F vai ser a vovozinha
(muitas risadas) (não estão a vontade, encostam-de no quadro)
- 234 F: HE LLO...DE BBIE (muito sem graça, silabando) (muitas conversas e risos dos demais) \ **FILTRO AFETIVO** \
- 235 F: (inicia novamente falando sem parar) hello´ debbie´ can´ you´ come´ here´immediately? (pe) (muitos risos e conversas dos colegas) (L bate na mesa pedindo silêncio)
- 236 M: [immediately] (tenta corrigir, mas erra também)
- 237 N: {oh}
- 238 F: **immediately** \ **MUITO DESACOMODADO**\ it's an emergency,
- 239 A: what happened grandma? (pe)
- 240 F: (lê sem nenhuma pausa) my house is on fire call the fire department, (pe) \ **EXPOSIÇÃO AO RIDÍCULO** \
- 241 A: oh is it a big fire? (mexe-se a cada vez que fala, ri, muito sem jeito)
- 242 F: debbie, listen to me´ my house is on fire,
- 243 A: don't worry´ grandma, can you stay outside the house?
- 244 F: help (ambos riem bem como os demais colegas)
- 245 A: ok´ don't shout (pe) (o som assemelhou-se a ao de shit) (todos riem e F lê a parte de A)
- 246 F: yakity´ yakity´ yakity
- 247 A: (todos riem) is it (incomp)
- 248 F: (tenta fazer um som parecido com a palavra) ooouuuuchh (A põe o livro no rosto, F olha pela primeira vez para ele)
- 249 A: (incomp)
- 250 F: oh never mind (pe) (A cobre o rosto com o livro) I'm already outside the house (riem e tampam o rosto com os livros, F chega a abanar o rosto).\ **AUGE DO RIDÍCULO** \
- /---/
- 251 L: page twenty nine (incomp)
- /---/
- 252 L: (falando para algum aluno especificamente - tom mais baixo e controle da emoção) faça o favor´ (agora para a sala toda) page thirty (muitos risos por causa do significado em português formado pelo som de page) auxiliary verbs can e may´...o que quer dizer can e may?
- 253 VA: poder
- 254 F: PO
- 255 L: poder, e o que é can e o que é may? \ **INTERAÇÃO MODULADA PELA GRAMÁTICA** \
- 256 M: (incomp)

CENA 12 2931



256 N: (incomp)

----- (há outro piso com os alunos de trás)

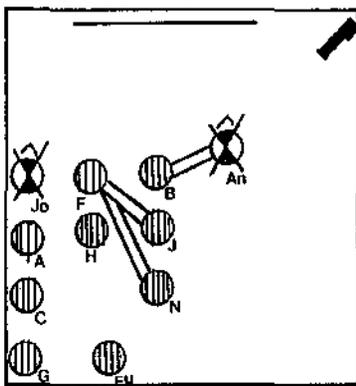
257 L: (incomp) mais eles são o que? (faz gestos com as mãos)

258 N: nós podemos

259 L: mais são verbos... são (incomp)//

260 N: [eles o quê?

CENA 13 2935



261 N: [eles podem

262 M: [eles são (incomp)

263 L: mais eu quero saber o que que é?

264 P: então:: (achando que não havia outra resposta)

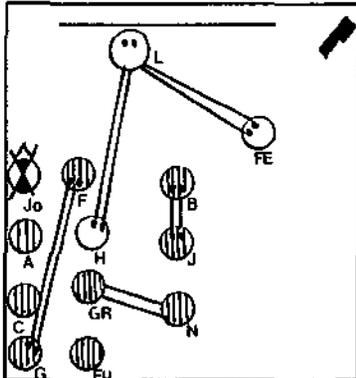
265 G: (fala lá de trás, os outros riem) (incomp) **{é professora e você não fala nada} \ RECLAMAM DA PREFERÊNCIA **

266 L: (L não lhe dá atenção) Os verbos auxiliares can e may (pe)...

267 L: can e may não têm s na terceira pessoa do singular ----- (muitas conversas paralelas) quando que a genti usa o can e quando se usa o may?

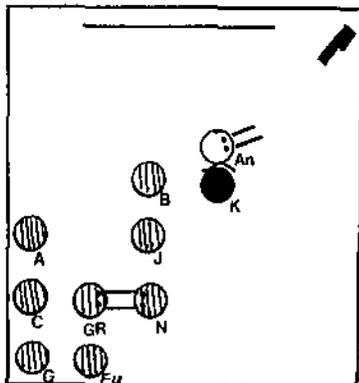
268 P: (incomp) o can

CENA 14 2939



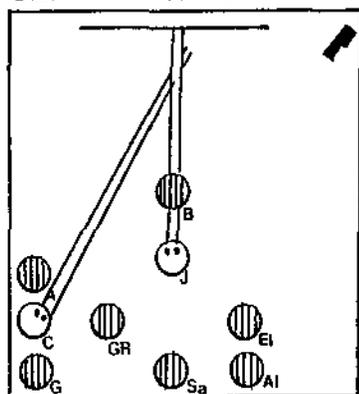
- 269 L: eles vêm como verbo auxiliares (incomp)
 270 P: (olha para cima) a gente pode´
 271 M: **{ô professora}** (S bate na mesa pedindo silêncio)
 272 P: A gente pode usar como verbo e não como verbo auxiliar
 pode´ não pode?
 273 L: ele é um verbo auxiliar
 274 P: [mais pode como verbo´ um pode?
 275 L: [ele é um verbo auxiliar´ mas não tem nada a ver
 com o does
 276 F: [não tem nada a ver]
 277 J: [dá na mesma...dá na mesma...dá tudo na mesma
 278 L: é um verbo auxiliar como o do does e did só que é
 um outro verbo (incomp) até agora vocês só viram verbos
 279 VA: [(incomp)]
 280 L: que interrogavam e negavam
 281 VA: ---
 282 L: agora a gente vai ver estes verbos que interrogam, negam e afirmam
 283 M: [que página´ professora? \ **A NECESSIDADE**
**DE SABER ONDE LER QUANDO PRECISO **
 284 N: [que página?
 285 M: [onde?
 286 N: [página quarenta e três]
 /---/
 287 N: I can't do
 288 L: I can't do. Aqui do num é auxiliar´ é um verbo normal
 289 N: **{professora}** (FU joga um caderno para A)

CENA 15 2951



- 290 L: Fale uma frase dessas com o can,
 291 N: com o can (F pára em várias carteiras antes de sair da sala)
 292 J: (ergue a mão para pedir a palavra, depois de bater em B) I can't, I can't
 293 M: [he can,
 294 N: [com o verbo to can
 295 M: [I can,
 296 L: (incomp) I can o quê?
 297 J: I can live
 298 L: I CAN LI VE (escreve no quadro
 299 J: *I can live a woman* \ **REFERÊNCIA A SEXO **
 300 L: (finge não ter entendido) I can live´ tem alguma frase
 301 J: *I can live* (diz o nome de um dos meninos)
 302 VA: (incomp) (risadas gerais) **ah!!!**
 303 L: (olha chateada para eles, porém não diz nada a respeito da brincadeira) Como
 é qui fica a terceira pessoa do singular
 304 J: *Eu posso...I can live a girl*

CENA 16 2958

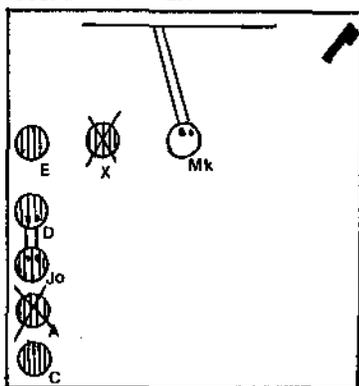


305 L: (responde para alguém) yes' porque que não usa s no tempo

306 J: (pára de brincar) *não sei'*

307 L: *é um verbo comum' né?* porque é um auxiliar não

CENA 17 2963



308 L: se fosse verbo comum

309 Fe: **** não dá pra ver daqui**

310 M: **abaixa a persiana**

311 Fe: ****ô professora**

312 L: (ignora a reclamação) seria como?

313 Fe: **** (insiste) não dá pra ver**

/---/

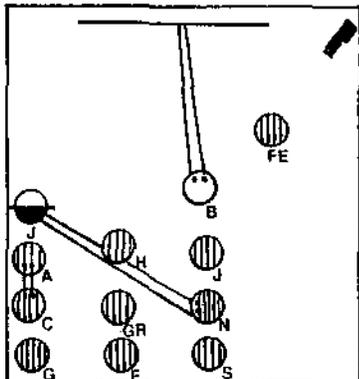
314 VA: **A BAI XA A PER SI A NA:::**

(A E C começam a brincar com as persianas)

315 J: (volta ao assunto) professora' professora' (aponta para o quadro) I can't live me' I can't live me (dá vários socos no ar em sinal de vitória; vira-se para trás, volta-se para frente e bate em B que lhe dá um soco. J dá-lhe outro)

316 M: **** ô professora você tá querendo matar a gente**

CENA 18 2969



317 N: **** ô professora você tem que ir deí vagar com essas coisas**

(J bate em B novamente)

318 B: { **ô professora olha o J aqui** } (J bate na cabeça dele de novo)
/---/

319 L: ô ' PÁ::RA: (incomp) o can é usado pra possibilidade '

320 B: { **ele fica dando soco na gente** } \ NENHUMA ATITUDE DE L \

321 D: { **animal** }

322 L: capacidade ' e pra permissão (incomp) o may é pra que?

323 J: **ô professora agora é aula de inglês não é aula de Português não...**
(bate em B)

324 B: { **pára J** }

325 J: { **ô J...ô J** }

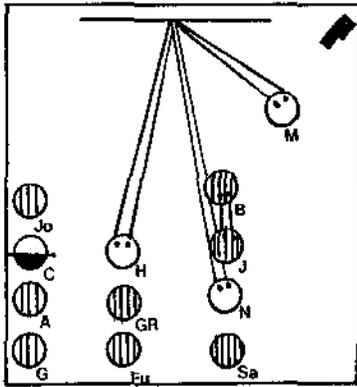
326 L: Pra que que se usa o may?

327 M: permissão

328 M: [possibilidade e permissão

329 L: para possibilidade e

CENA 19 2972



330 M: [permissão

331 L: [permissão (concordando) quando a gente usa como
possibilidade... possibilidade

332 N: I may (incomp)

333 P: professo:ra:

334 S: { **eu posso tomar água** }

335 F: (incomp)

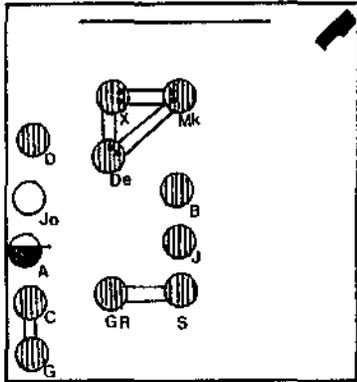
336 L: Não é permissão ' agora ' eu estou pedindo uma possibilidade

337 P: professora

338 L: (olhando para P) diz

339 P: é ...I may go there

CENA 20 2975



340 L: I may?

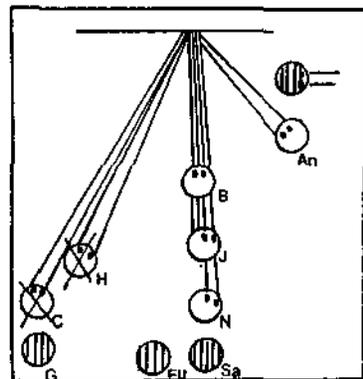
341 P: [go there

342 L: I may go there ... então ó... pra possibiidade pode ser ((o may))'né?

/---/

- 343 L: é...i também pode ser o can (J puxa o cabelo de B) ((que também funciona comu possibilidade...i can go there (---- muita conversa paralela) olha... (bate na mesa com o livro) olha essa matéria é de prova... \A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DISCIPLINADOR \ é nova e é importante pra vocês...vocês querem prestar atenção? (olham-se sorrindo)
- 344 F: *Oh::*
- 345 A: (ironia) **preste atenção a:** (risos)
- 346 L: Silêncio
- 347 A: *ih::*
- 348 VA: *ih::*
- 349 L: (incomp) prestar atenção um pouquinho?
- 350 M: {(incomp) não tem respeito}
- 351 L: Shut up now
- 352 VA: *ih::*
(alguém aparece à porta)
- 353 VA: (vaia) *ih::*
- 354 L: Então como é que fica a possibilidade
- 355 N: **don't shout** (pe) (fica a dúvida se estava brincando ou não)
- 356 B: (confirma) don't shout
- 357 VA: *eh::*
- 358 N: *don't shout* (confirmando)
- 359 VA: *eh::* (S levanta-se e caminha até L)
- 360 A: {ó o picapau}
- 361 S: { may I drink water?} (L deve ter negado com a cabeça, porque ele volta para a carteira)
- 362 L: Então aqui eu afirmei (aponta para a frase no quadro)
- 363 B: {ele ficou com medo?}
- 364 L: I CAN EAT MEAT, como é que nega eu não posso comer carne?
- 365 J: **eu não posso comer carne,**
- 366 M: [carne...]
- 367 L: Como é que nega... eu vou nega?

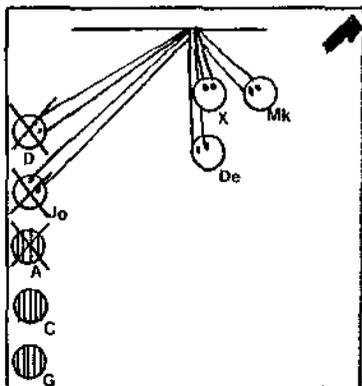
CENA 21 2991



- 368 Fe: (incomp)
- 369 L: como é que é eu NÃO POSSO?
- 370 Fe: **(eu não posso porque eu sou vegetariano)**
- 371 N: I can't
- 372 L: yes
- 373 A: ****ô loco****
- 374 L: Comu é que interroga?
- 375 N: interroga...
(S escreve uma frase interrogativa no quadro)
- 376 F: (chegando nesse momento de volta a sua carteira, lê a frase **pode ela comer carne?**)

- 377 L: Pode ela? só que você coloca antes e traduz depois
 378 F: [não interessa
 379 L: não interessa não... interessa bastante (volta para o quadro)
 380 F: (fala como para si próprio) **{o que interessa é ... (incomp)**
 381 L: Bom' o can vocês já viram... e como a gente usa o can.. em que forma ele pode aparecer como verbo auxiliar... ele vem como o quê?
 382 VA: capacidade
 383 L: [capacidade
 384 N: [possibilidade
 385 L: [possibilidade e
 386 N: [permissão
 387 L: [e permissão...e o may pra que é que eu uso ele? como o quê?
 388 VA: possibilidade e permissão
 389 L: [possibilidade e permissão
 390 B: **{ô professora ó o J aqui...ele fica passando a mão (incomp)} WENHUMA ATENÇÃO **

CENA 22 2099

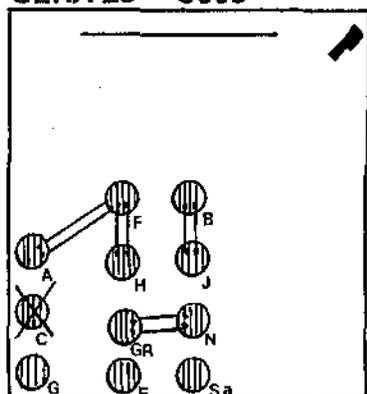


- 391 L: afirmativa com may...
 392 N: [o quê?
 393 F: [o que é may?]
 394 N: [may é...é...]
 395 N: [may é (incomp)]
 396 N: [é ...é..]
 397 M: [may ... may... afirmativa ...](eles procuram no livro)
 398 F: [may children]
 399 N: [afirmativa com may]
 400 VA: (incomp)
 401 N: may...may...
 402 F: may ((with)) me ?
 403 L: Gente, rápido...vamu vê (incomp)
 404 F: may ((with)) me ?
 405 L: may l o quê?
 406 S: may l drink water?
 407 A: **Ah! só essa que esse sabe falar!**
 /---/
 408 L: Ninguém saber fazer uma frase afirmativa com may?
 409 N: acho que não
 410 M: professo::ra
 411 D: eles são burros
 412 N: l may..
 413 M: l may...
 414 F: porque eu posso

415 N: my name

416 VA: (incomp)

CENA 23 3008



417 N: I may find (incomp)

418 L: I may find what?

419 F: *o que é may?*

420 N: may...may...

421 N: may I drink water?

422 B: {ah::: ô J}

423 (alguém imita um lobo)

424 N: {uh:::uh:::uh:::}

425 J: **** professora tá na hora de descer ****

426 L: (finge não ter ouvido) Ninguém sabe fazer uma negativa com may?

427 VA: NÃO... NÃO (dão mostras de impaciência, muitos guardam o material)

428 M: **** tá na hora já ****

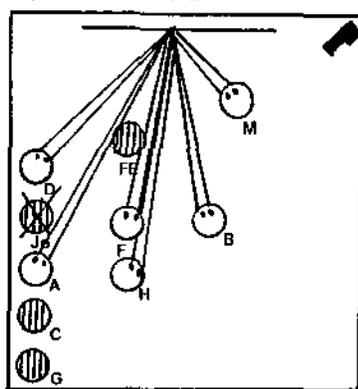
429 F: I don't may ((to cry)) (eles querem sair)

430 L: I don't may?

431 F: I not

432 N: I may not

CENA 24 3016



433 G: {F... F...fala pra ela entregar as provas

434 F: **as provas?**

435 N: (outro se adianta) { **fala as notas das provas**}

436 L: (finge não ter ouvido) Existe a contração de may not?

437 Fe: [existe

438 N: [não

439 L: não...não existe a contração de may not, escreve sempre separado MAY NOT

440 F: o que é may? (faz a mesma pergunta pela terceira vez)

441 L: eu já expliquei... você não estava prestando atenção

442 F: eu estava

443 M: {PA::RA PÁ::RA}

444 M: {PÁ::RA}

445 L: (continua sem dar atenção aos gritos) o que é que é may' gente?

446 N: possibilidade e permissão

447 L: o may é poder.. é um verbo auxiliar que indica possibilidade e permissão

448 J: [eu posso beber água?] (fala para ele mesmo)

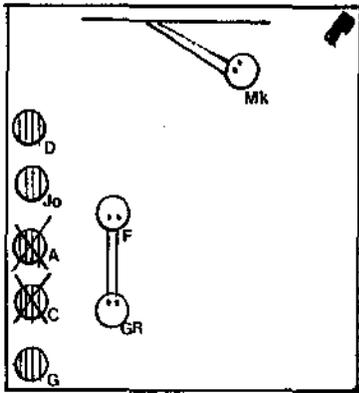
449 L: você afirma' nega e interroga com ele

450 J: [posso eu beber água?]

451 N: [eu não posso beber água.]

452 L: (ignorou tudo o que falaram) Existe a forma contraída de can not?

CENA 25 3026



453 Fe: [não

454 VA: [Existe

455 L: como é que é?

456 M: can't

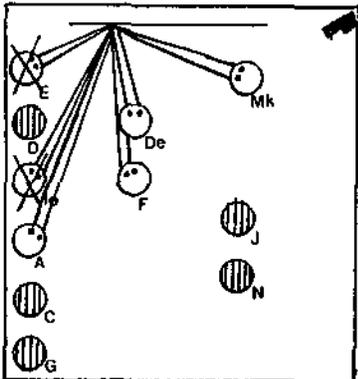
457 L: can't (confirmando)

458 Fe: ah::é

459 L: Existe três formas de dizer can not cannot' can't e can not (escreve no quadro)

460 N: (incomp)

CENA 26 3028



461 VA: { incomp}

462 F: cannot

463 G: {F...ô F}

464 J: ** (mostra o relógio) **professo:ra****
(G bate palmas)

465 L: (desconsiderando tudo) acompanha aqui ó... página trinta.. /---/ conversas paralelas) (incomp) can é usado... todo mundo lendo junto can é usado //

466 J: ** Professora tá na hora de descer**

467 L: # não vai descer enquanto nao terminar esse assunto # é usado para expressar capacidade

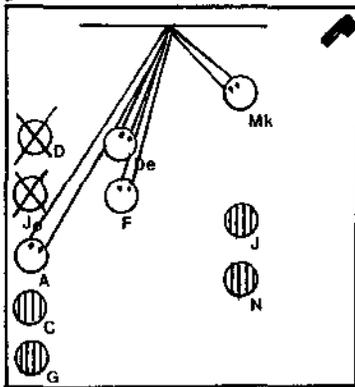
468 N: {ah: professora} (reclamação geral)

469 L: é usado para expressar' capacidade' possibilidade e permissão

470 VA: (incomp)

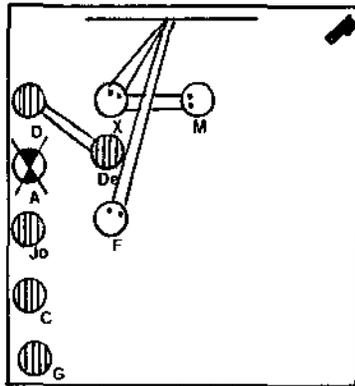
- 471 L: vocês entenderam que o can ((significa/)) quem é que pode me dizer o que é he can't stay at home?
 472 M: ele não pode ficar em casa
 473 L: can I come in?
 474 M: eu posso entrar?
 475 L: qual é o passado de can?

CENA 27 3035



- 476 F: [could (pe)]
 477 N: [could
 478 N: could
 479 N: **comeu**
 480 L: (finge não ter percebido) o may é usado para indicar possibilidade e...
 481 VA: permissão
 /---/NINGUÉM MAIS PRESTA ATENÇÃO/
 482 L: may he go to his house?
 (J bate em B)
 483 N: ele pode ir para a ..casa?
 484 L: ele pode ir para a sua casa? she may not drive the car
 485 N: ela não pode dirigir o carro
 486 K: **** {ô professora fala as notas das provas}****
 487 L: (desconsidera novamente) may I come in?
 488 M: [may I come in?
 489 M: [posso entrar?
 490 Mk: **** {todas as outras professoras já falaram}****
 491 L: (nenhuma atenção) qual é o passado de may?
 492 P: might
 493 L: might
 /---/
 494 L: o que quer dizer call the fire department?
 495 N: (bem desanimado) CHA ME O COR PO DE BOM BEI ROS
 496 Fe: ((call)) (incomp)

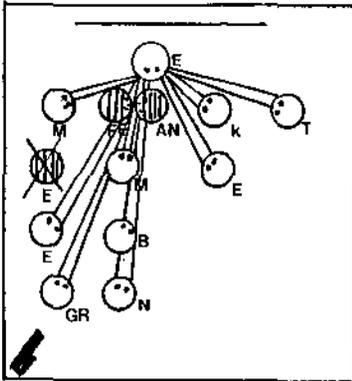
CENA 28 3045



497 VA: bombeiros
498 Fe: como é não chame o corpo de bombeiros?
499 L: don't call the fire department
500 Fe: DON'T?
501 L: é melhor...(fala agora para todos) o que que é inside?
502 N: do lado de dentro
503 L: e outside?
504 Fe: [do lado de fora
505 M: [do lado de fora
506 L: (incomp) inside the house
(incomp)
507 L: o que quer dizer never mind?
508 M: não se preocupe.
509 L: never mind, I'm already outside the house
510 N: eu já estou do lado de fora da casa
511 M: **** professora pode ir pro ensaio? ****
512 L: (aceita finalmente o pedido) quem vai pro ensaio?
513 G: [eu
514 E: [eu
(primeira vez que responderam alguma pergunta da professora)

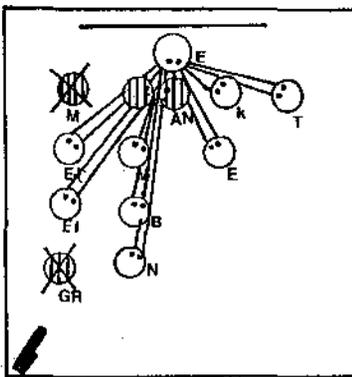
- 24 F: { ah:: ô D...filma aqui também...né?...ô D::...você só filma para LÁ:
 25 E: (incomp)... eu vou tentar falar... eu vou tentar falar em inglês com vocês
 26 VA: [NÃ::O] (discordam veementemente)
 27 N: [nã::o]
 28 E: (ri para eles) e vocês vão tentar responder
 29 F: (querendo chamar a atenção do filmador) a::tirei o pau no gato-to-to
 30 E: (incomp) entender...
 31 N: [nã::o]
 32 E: ((eu sei que vocês vão entender))...\
INCENTIVO AFETIVO \ se não entenderem
 33 N: [não]
 34 E: eu repito aTÉ:: que vocês sejam capazes... ok?...ok.. então vamos

CENA 2 1316



- 35 F: [D]:
 36 N: [D:]
 37 N: [aqui]
 38 E: eu quero...eu quero ver se entendem mesmo ou não entendem \ **INCENTIVO AFETIVO **

CENA 3 1320

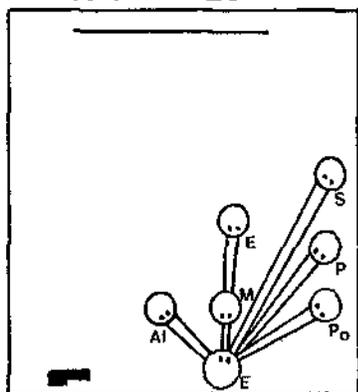


- 39 N: [D::]
 40 E: nós vamos ter umas cinco ou seis aulas para eu ver se entendem mesmo ou não entendem...tá? então...no começo (incomp) mesmo que no começo dê a impressão de que não entenderam nada... isto é comum acontecer.. ok? \ **INCENTIVO AFETIVO **

- 41 N: {cala a boca...plá...}
 42 E: please... look at here... please... (caminha para o fundo da sala em direção a um mapa grande do Brasil)
 43 N: aqui::aqui::
 44 E: olhem para cá... which country is this? (aponta para o mapa)
 45 VA: ah::? (espanto) \ **PORQUE A PERGUNTA FOI FEITA EM INGLÊS OU PELA OBVIOSIDADE DA RESPOSTA?**

- 46 F: brazil
 47 N: brazil
 48 N: [alemanha]
 49 E: ok... (pega o livro) now... please... which country is this?...brazil?
 50 N: [nã:o]
 51 N: [no:...no:]
 52 E: (incomp) ok... ok... there is a man lying here (aponta para o mapa no livro, faz gestos para indicar deitado)...a man...

CENA 4 1328

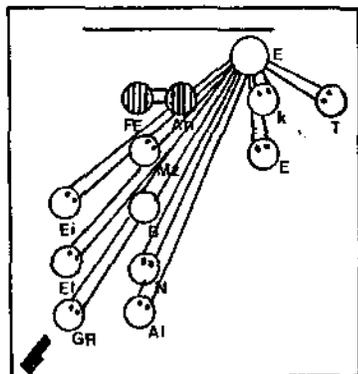


- 53 E:
 there is a man...lying here...ok?... ok... (volta para a frente e os alunos viram-se também)

//

- 54 E: ok... (escreve no quadro o título do texto) what's giant?

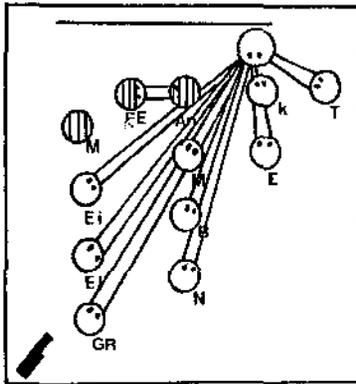
CENA 5 1338



- 55 VA: gigante
 56 E: ah:: vocês disseram que não sabiam nada... hein? \INCENTIVO AFETIVO\
 57 A: [tá bom]
 58 E: do you know what (aponta para a palavra awakens)
 59 F: he die he die (bate palmas para ele mesmo, olhando para a câmera)
 60 E: awakens (incomp) (faz gestos)
 61 M: acorda
 62 E: ok... the giant awo/awakens... PLEASE` WHO IS THE GIANT HERE?
 63 N: aqui...aqui
 64 E: WHO IS THE GIANT? (silêncio) (aponta para o mapa)
 65 N: [EU] (risos)
 66 N: [brazil]
 67 E: brazil...the giant is ((over)) there...
 68 N: ok... brazil... the man is lying... on brazil... (F e K fazem gestos obscenos para a câmera) the man is lying...on brazil
 69 M: [o dono do mundo]

70 E: brazil here and the man... ok? (mostra o mapa e o desenho do homer livro)...now... eu preciso...I need that you.. think s words...palavras...about brazil' when we talk

CENA 6 1350



about brazil...we imagine...we guess (faz gestos) something (alguém assobia) what do you think about brazil?

71 N: **about brazil** (repete imitando)

72 E: o que vocês pensam?

73 J: **na:da**

74 E: falem qualquer coisa... em português... não precisa ser em inglês..quem souber em inglês pode falar em inglês... agora quando a gente fala em brazil atualmente...do que que a gente se lembra?

75 N: **shit**

76 N: **sujelra**

77 A: **bosta**

78 N: inflação

79 A: ((I'm)) a shit

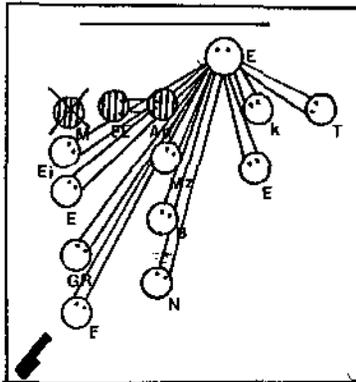
80 N: bosta

81 E: podem falar em português... **\INCENTIVO AFETIVO** falando sério...eu não estou falando com crianças mais não...se fossem crianças eu estaria falando da xuxa...né?...eu estou falando agora prá... com com **\CHAMANDO ATENÇÃO PARA A IDADE DELES**

82 K: **{((gay))} \ PALAVRA COM DUPLA INTERPRETAÇÃO: CHAMANDO-OS DE GAY, OU VOLTANDO A FALAR DO BRASIL**

83 E: hein?... que palavra? GAY? é gay mesmo? (risadas) (escreve a palavra no quadro)

CENA 7 1363



84 F: (para os colegas do lado) o que ele falou?

85 A: gay

86 N: yes

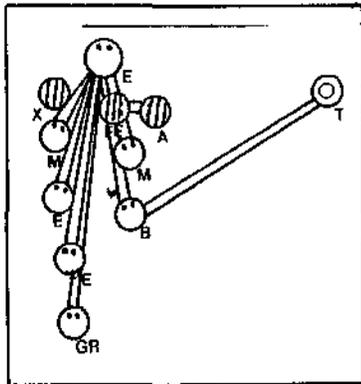
87 N: xuxa

88 E: que mais? vamos lá...vamos lá...What else? **\INCENTIVO**

- 89 F: beautiful ... beautiful
 90 E: (não ouve) more words about brazil
 91 F: beautiful ...beautiful
 92 E: beautiful (escreve no quadro) podem falar em português... o que mais?
 93 N: **shit**
 94 N: cólera
 95 F: funny
 96 E: vocês podem falar a palavra em português que ((eu coloco aqui))

- 97 B: pode falar do governo?
 98 E: (incomp) escrevo do lado ...aqui
 99 N: [governo]
 (incomp)
 100 E: governo...do you know the word for governo in english?

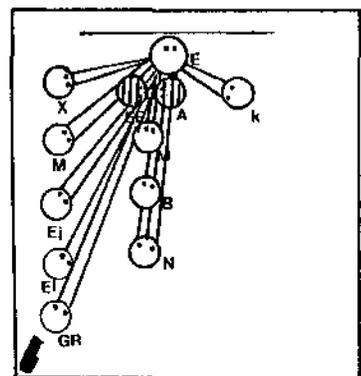
CENA 8 1375



- 101 F: government (pe)

 102 A: fukuta...professora (é um dos alunos)
 103 N: [president]
 104 E: president...very good (escreve) \FALA INCENTIVADORA\
 105 E: is our president
 106 F: **[funny girls...funny girls]**
 107 E: is our president good or bad? (faz gestos)
 108 VA: ba::d
 109 F: **[funny girls...funny girls]**
 110 E: (escreve no quadro) do you know what it is?

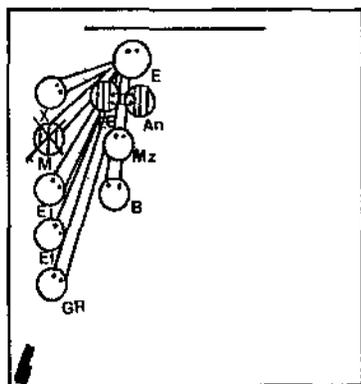
CENA 9 1381



- 111 F: mulher da zona
 112 E: não só...
 113 N: **[não só]** (imitando)
 114 E: e o que mais ...vamos lá...(vai até um aluno do fundo) fale alguma coisa a respeito do brazil...**ATENÇÃO INDIVIDUAL**

- 115 Po: uma coisa...é uma porcaria
 116 F: (fala a palavra porcaria em alemão)
 117 A: (repete a palavra)
 118 VA: ÊH::
 119 A: **ô d...não vai filmar não**
 120 E: (falando para Po) eu não sei o que é porcaria em inglês
 121 F: é... (repete a palavra em alemão)
 122 E: (faz gesto que não) ok...vamos lá gente... vão dizendo mais palavras aí
\FALA INCENTIVADORA

CENA 10 1392

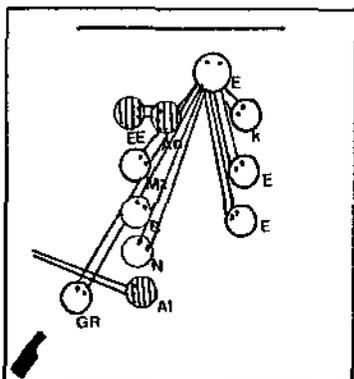


- 123 M: (incomp) apagaram (incomp)
 124 N: ...(incomp) apagou
 125 E: vocês acham que o brasil só tem coisas negativas?
 126 VA: nã::o
 127 E: o que tem de positivo?
 128 N: [senna]
 129 N: [woman]
 130 N: [mulherada]
 131 E: (escreve) dois enes?
 132 A: é
 133 N: um
 134 N: [woman]
 135 A: (falando com E) dois...isto...woman
 136 E: que mais?
 137 A: beautiful
 139 N: woman
 140 E: que mais...
 141 A: the woman is beautiful...

/--/

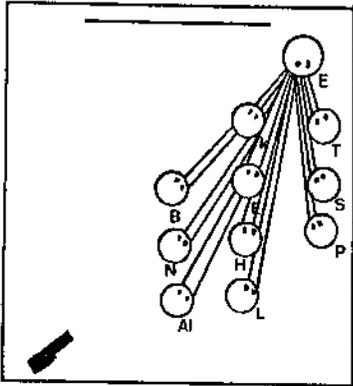
- 142 E: we have two kinds of Brazil...we have two kinds of brazil kinds..
 tipo...types...we have two kinds of brazil...ok?

CENA 11 1404



- 143 E: one brazil...one of them...um deles...one of them is a glittering vision
 144 F: ah::...ô d...
 145 E: do you know what (incomp) glitter?...as meninas sabem o que é glitter?
 146 N: [água]
 147 F: [glitter]
 148 E: (vai até lado que tem mais meninas) aquela coisinha brilhante que as meninas usam no carnaval...what
 150 A:
 151 E: [brilhantina] is vision? (retorna para o centro)
 152 VA: visão
 153 E: visão...do outro lado nós temos a glittering vision of brazil uma visão brilhante...bonita
 154 VA: [(incomp)]
 155 E: o que nós poderíamos colocar do lado de visão brilhante do brasil...hein?
 156 N: cocô (risadas)
 157 E: (coloca um mapa brilhante em um dos lados do quadro) ó o que é glitter...ó...(mostra o glitter no mapa) **ABSTRAÇÃO-> CONCRETO**

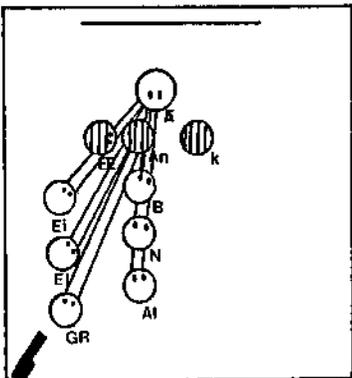
CENA 12 1409



/---/

- 158 E: isso...this is glitter... que vocês tem de positivo?
 159 N: [eu]
 /---/
 160 E: senna é positivo...muito bem...e o que mais?
 /---/
 161 E: only sport? (caminha até a turma de trás para ouvi-los melhor)
ATENÇÃO INDIVIDUAL
 162 A: {para de mastigar..ô cara...}
 163 E: oK' gente...escutem aqui ...vocês falaram bastante de esportes...de mulheres...de

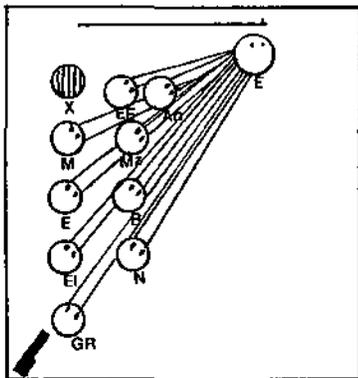
CENA 13 1426



- 164 N: [dívida externa]

- 165 N: [money... money]
 166 E: e o que mais o brasil tem ?
 167 F: [money
 168 A: **fukuta...professora**
 169 E: fukuta? mas ele é do outro lado \E ACEITA A BRINCADEIRA\
 170 N: [dívida da previdência]
 172 N: **fukuta**
 173 E: this is on the other side
 174 N: [exportation...exportation]
 175 E: é do lado de cá (pega outro mapa do brasil pintado agora de cinza)...
 176 F: [exportation]
 177 E: this is on the other side...ok?
 178 N: e o que tem do lado de lá?
 179 D: **fukuta**
 180 VA: **FU-KU-TA...FU-KU-TA...FU-KU-TA...FU-KU-TA**
 181 E: ok...do lado de lá (lado brilhante)
 182 F: **[quem estraga o brasil é o fukut**
 183 E: o que vocês tem além do airton senna...do alcântara? (jogador de futebol do time da cidade - SPORT)
 /---/
 184 E: I don't know him...I don't know him...eu não conheço o alcântara não...eles estão falando que ele é bom...
 //
 (chega uma menina à porta e pergunta alguma coisa)
 185 VA: **{NÃ:::O}**
 186 N: **{professora::}**
 187 VA: (praticamente a turma toda repete a palavra 15 vezes em coro e aumentando a velocidade e o tom da voz) SAI..SAI.. SAI...
 188 Fe **(ergue o braço) uma coisa boa.**
 189 VA: **EH:::**
 190 S: **{d...ó a camisa ((do Sport Club))}**
 191 E: Vocês sabem como é riqueza ou pobreza
 192 F: [money e ((rat)) (E não escuta)
 193 E: riqueza em inglês?

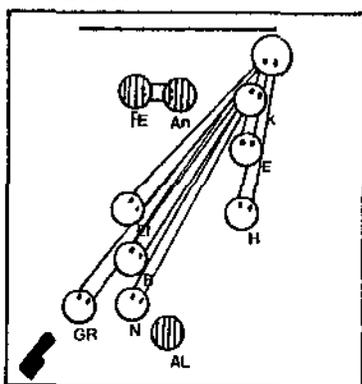
CENA 14 1440



- 194 N: money e ((rat))
 195 E: sabem ou não?
 196 A: **o quê?**
 197 E: wealth (escreve) wealth ...riqueza...muito bem...e do lado de lá?
 198 S: **{ó o camelo passando na porta}**
 199 VA: (praticamente a turma toda) SAI...SAI...SAI...
 (fazem gestos obscenos)

- 200 F: { SAI...MENINA BESTA...}
- 201 E: \ APROVEITANDO A MOTIVAÇÃO \ Como é que vocês falam para ela sair em inglês? como é sai...sai...em inglês?
- 202 F: exit
- 203 E: get out...get out...get out...a aula é inglês então vocês têm que falar em inglês \INCENTIVADORA\
- 204 VA: get out...get out...get out
- 205 E: ok...quem é que está pensando no ano que vem estudar fora de campo mourão ?
- 206 N: se eu passar
- 207 VA: eu
- 208 E: (incomp) fazer o segundo grau fora de campo mourão?
- 209 VA: nã::o...
- 210 N: eu vou para o integrado
/---/
- 211 E: (incomp) que universidade vocês conhecem ou que pelo menos já ouviram falar no brasil de que gostariam de participar de ser um aluno dela?

CENA 15 1455

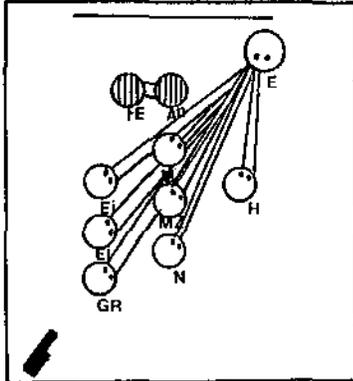


- 212 N: USP
- 213 N: UNICAMP
- 214 N: **olha o leite.** (pelo fato de ser onde a P estuda)
- 215 M: PUC (escreve no quadro as citadas)
- 216 F: **FACILCAM...FACILCAM** (percebe a ironia e não escreve no quadro)
- 217 N: UEM
- 218 M: UEL
- 219 F: **FACILCAM...FA-CIL-CA:::M** (não escreve novamente)
- 220 M: FEDERAL
- 221 N: UNESP
- 222 F: **FA-CIL-CAM...FA-CIL-CA:::M**
- 223 A: **FACILCAM** (reforça a brincadeira de F)
- 224 E: Todas estas universidades...elas fazem parte de um lado do brasil
- 225 F: **{U.S.A.}**
- 226 E: que está muito desenvolvido
- 227 N: **[FACILCAI**
(a P escreve)
- 228 F: **{guns n' rose**
/---/
- 229 D: CALA A BOCA
- 230 E: Do outro lado...o que é que deste lado vocês diriam pra mim?
- 231 VA: **fu-ku-ta...fu-ku-ta...fu-ku-ta**

232 E: do lado de lá vocês têm um lado muito desenvolvido do brasil...universidades acompanhando a tecnologia... pesquisas...né? do lado de lá...e agora do lado de cá?

233 F: inflation

CENA 16 1477



234 E: será que ...todo mundo tem escola por aí no brasil?

235 VA: não::o

236 E: (incomp) illeteracy quer dizer falta de escolas

237 N: [hungry...hungry ...fome]

238 F: [desemprego]

239 E: quem sabe o que que é fome?

240 A: hungry

241 F: (mais forte) hungry ...HUNGRY

242 E: hungry é com fome...fome só...é hunger

243 F: hunger (pronuncia com som de u)

244 E: hunger (repete corretamente) geralmente a gente usa... o termo mais usado nesse caso é starvation...starvation...

/---/

245 E: vamos lá... e o que mais? \FALA INCENTIVADORA\

246 F: pobreza

247 N: poor

248 N: **fukuta**

249 F: without money

250 E: pobreza...como é pobreza?\CONSTRUINDO O CONHECIMENTO\

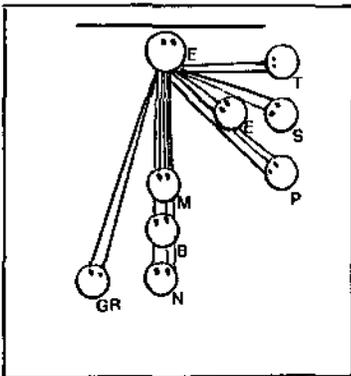
251 F: no wealth (pe)

252 N: poor

253 C: {professora...professora}

254 E: hein?...do lado de cá... vocês não sabem?\ATENDIMENTO DIFERENCIADO\

CENA 17 1491

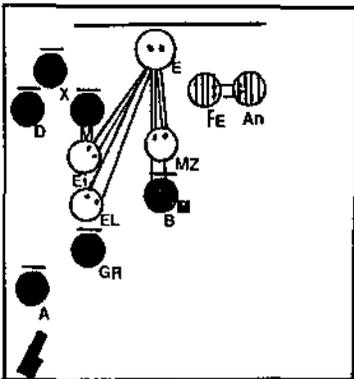


255 C: {professora::...fala a nota do dezenove prá mim?}

/---/

- 256 A: **vai lá na frente e dá uma filmada**
257 C: { **professora... fala a nota de inglês do terceiro bimestre** }
258 N: poor
259 F: overnight...overnight
260 E: este lado é subdesenvolvido
//
261 E: (pega o texto) com estas palavras que vocês já conhecem.. dá prá enfrentar um texto já?
262 VA: NÃ::O \ **RESISTÊNCIA NOVAMENTE** \
263 N: Nã::o
264 F: { **pimba....pimba...pimba** } (cadenciado)
265 N: D...
(o texto é distribuído e, enquanto isto, forma-se um coralzinho com os meninos do fundo)
266 VA: { **esporte é ação...o resto é cuzão** }
267 VA: { **esporte é ação...o resto é cuzão** }
268 VA: { **esporte é ação...o resto é cuzão** }
269 VA: { **esporte é ação ...o resto é**
270 F: { **cuzão** }
271 VA: EH:::
272 E: Todos receberam?
273 VA: NÃ::O
274 E: (incomp) agora eu quero ver se vocês conseguem ou não conseguem...**FALA INCENTIVADORA**\ vamos ver lá ..porque a maioria ainda não está acreditando...não (incomp) vamos lá...no texto que está aqui
275 VA: [/---/]
276 E: vão sublinhar para mim...não... sublinhar não...vocês vão circular as palavras que vocês acham muito parecidas com português...que se chama ...que são as palavras transparentes...vocês conhecem?

CENA 18 1514

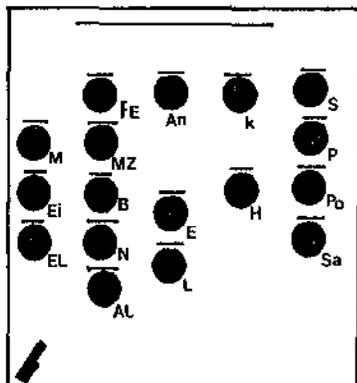


- 277 F: [banana...banana]
278 E: transparente é uma palavra que se parece muito com português
279 F: [ecological](pe)
280 E: então vamos lá.. vocês vão ter dois minutos pra passar os olhos no texto e circular as palavras que são parecidas com português
281 A: **PASSAR OS OLHOS NO TEXTO** \IRONIZANDO\
282 E: (E confirmando com a cabeça) passar (percebe a ironia e muda a frase)...não precisa entender ainda não..(alguém começa a cantarolar no fundo) vão olhar para o texto...para as palavras e circulem rapidinho...

/---/

- 283 E: Têm muitas palavras aí parecidas com português ou não?
 284 VA: [nã:::o] \ O GOSTO DE CONTRADIZER\
 285 N: [sim]
 286 E: olhem lá... se tiver 10 palavras transparentes num parágrafo...você já vão entender o texto todo

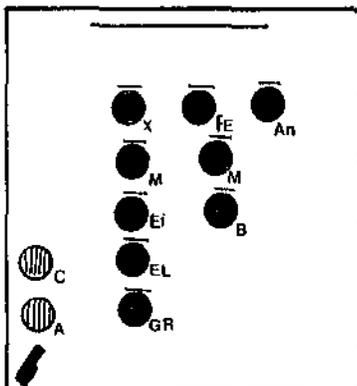
CENA 19 1528



- 287 A: Nã:::o \ FALTA DE CONFIANÇA OU DE VONTADE DE TENTAR? \ /---/

- 288 E: o texto já começa com uma palavra transparente
 289 N: [brazilians]
 290 E: [brazilians]
 291 N: brazilians
 292 N: brazil.
 293 F: minority
 294 E: (andando por entre eles) (concorda com a cabeça) mi[ai]nority ou mi[i]nority (incomp) é o maior
 295 M: [(incompr)]
 296 A: ó pessoal uma palavra transparente aí
 297 M: {ai: ai:}
 298 C: (brincando com o som)
 299 A: biafra
 300 N: (incomp) ô loco
 301 A: [biafra]
 302 D: dezesseis
 303 M: ô professora
 304 F: [o que é que é itself?

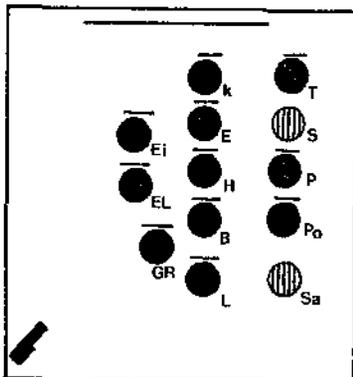
CENA 20 1536



- 305 E: (incomp) (E estava distante do microfone da câmera)
 306 N: tem até biafra aqui (comentário pessoal)

- 307 E: nao pode por as conhecidas... (alguém começa a batucar na carteira) tem que ser transparente mesmo... são palavras que são parecidas com português...eu sei que vocês conhecem muito mais do que as que estão aí...**\INCENTIVO**
(silêncio na classe interrompido somente por um batuque leve)
- 308 F: who? (incomp)?
- 309 A: (incomp)?
- 310 S: tem que contar as que você não sabe
- 311 A: ah::
- 312 A: esse um´ dois´ três´ quatro... é pra marcar as palavras repetidas ou não?
- 313 VA: não
- 314 M: trinta e dois
- 315 E: a gente conta as repetidas ou não?
- 316 VA: conta
- 317 M: [não]
- 318 VA: não
- 319 N: [não]
- 320 E: entao não contamos as repetidas
- 321 F: conta sim
- 322 VA: não
- 323 F: [conta **\ DISCORDAM PELO GOSTO DE SER DIFERENTES**
- 324 M: [não]
- 325 F: (bravo) conta então
- 326 E: tem muitas repetidas?
- 327 VA: não
- 328 N: *[só uma*
- 329 E: (finge não perceber que estavam brincando) tem gente que achou vinte e duas...outro achou
- 330 N: [onze
- 331 N: [vinte e quatro agora
- 332 E: twenty four
- 333 M: [treze
- 334 N: [doze
- 335 F: vinte e nove
- 336 A: [vinte e seis
- 337 F: [vinte e nove **\NOVAMENTE DISCORDAM ENTRE SI**
- 338 M: vinte e nove
- 339 N: vinte e cinco
- 340 M: dezesseis
- 341 F: (incomp)
- 342 M: trinta e três
- 343 E: quantas?

CENA 21 1560



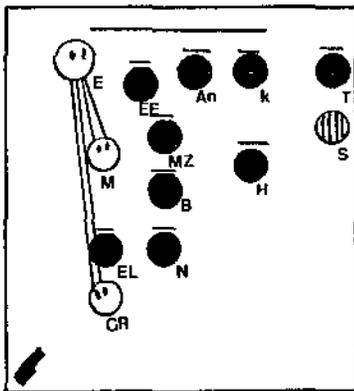
- 344 M: quinze
 345 F: vinte e nove
 346 E: vinte e nove
 347 N: vinte e oito \GRANDE ENVOLVIMENTO, PARTICIPAÇÃO TOTAL\
 348 E: quem achou trinta e dois´ achou demais´hein? \BRINCANDO COM ELES\
 349 M: quarenta e quatro (espanto de todos) \ENVOLVIMENTO DEMONSTRADO PELO ESPANTO\
 350 M: é ...mais é repetida né?
 351 E: não...sem repetida´ hein? ...ok...vamos começar?
 352 VA: vamos \ENVOLVIMENTO TOTAL\
 353 E: será que tem gente aqui que consegue encontrar mais palavras que outro? Será que é //
 354 N: [incomp]
 355 E: não...não...ok...vamos lá então...no primeiro parágrafo
-
- 356 E: no primeiro parágrafo... \DIFICULDADE EM SE FAZER OUVIR\
 então vamos lá (incomp) (tentando fazer com que a acompanhassem)
 brazilians like to play a joke on themselves... qual é a palavra transparente aí?

CENA 22 1571



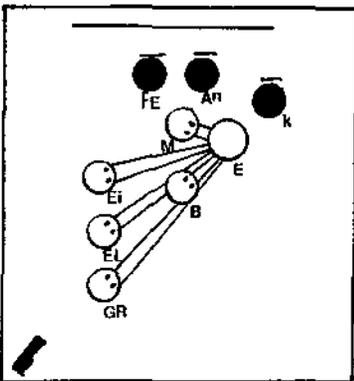
- 357 VA: [brazilians
 358 A: [brazilians
 359 E: do you know why brazilians like to tell a joke on themselves?
 (ficam por instantes em silêncio para depois começar a
 360 E: do you know the meaning of joke?
 361 VA: não
 (FU conversa com F)
 362 E: brincar´ jogar´ fazer piadas dos outros ...so to play a joke?
 363 A: **what?**
 364 F: (chamando D para filmá-los) {D:...D:...D:...}
 365 E: os brasileiros gostam de fazer o quê?... (silêncio) tell´ o que é to tell?
VANCORAGEM EM CONHECIMENTOS ANTERIORES SIGNIFICATIVOS
 quem sabe o que é to tell?
 366 F: {D:: D:: D::}
 367 VA: contar
 368 E: contar´ falar...brazilians like to tell a joke on themselves...gostam de falar´
 de brincar com eles mesmos.. continuando...brazil´ mais uma
 transparente...brazil´ they say is the country of the future
 369 M: [future
 370 E:future´ very good \INCENTIVO\
 ninguém colocou country?
 371 A: não
 372 VA: [não
 373 E: o que é country?

CENA 23 1583



- 374 VA: país
 375.. VA: [país
 376 E: ok' essa vocês sabem' é conhecida'mas não é transparente.. ok' and it will always be
 377 F: [trinta e três o meu deu...trinta e três
 378 E: in fact
 379 P: [de fato
 380 E: in fact não é transparente não?
 381 M: é
 382 N: [não
 383 M: é
 384 E: in fact lembra alguma coisa ou não? ela disse que fact lembra fato' lembra ou não lembra?
 385 VA: não

CENA 24 1594



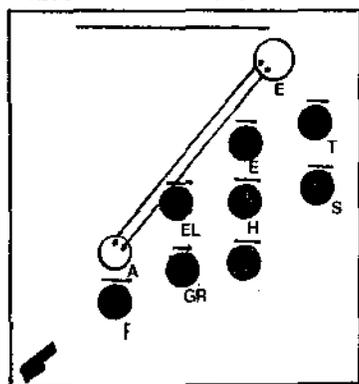
- 386 E: não?
 387 A: lembra
 388 E: (vai para o quadro e escreve a palavra fact) essa palavra aqui vem do latim ...a nossa fato tem a mesma origem' do latim factum
 389 A: **é isso a**
 390 E: mas se vocês acharem que não é ...a transparente funciona para vocês na hora do vestibular...quem for estudar fora daqui vai ter que fazer o vestibulinho...vocês vão ver que vai ser assim..através das transparentes vocês vão conseguir entender o texto...agora vejam bem...se não for transparente para vocês (incomp) hein?
 391 A: **vestibular é fácil**
 392 E vamos lá...sabiam que tem vestibulinho para quem sair daqui? vestibulinho é um vestibular para vocês que vão tentar entrar no segundo grau...por incrível que pareça a oitava vai entrar (incomp)
 393 A: [vai ter vestibular de Inglês? **VA POUCA IMPORTÂNCIA DADA À DISCIPLINA**

/----/

(voltam a olhar para o texto)

- 394 E: a glittering vision of brazil
395 M: [vision
396 E: very good... \INCENTIVADORA\ glittering não?
397 M: glittering é
(muitas conversas paralelas)
398 E: o que é glitter? a glittering vision
399 M: [mas não é transparente
400 E: [não é transparente? só para quem
não conhece glitter... aí não é transparente
(incomp)
401 E: and there is the Brazil of reality' despair...ok... mais um brazil...where
despair...alguém achou essa palavra aí?
(os alunos do fundo começam a se agitar e AL arrasta sua carteira para
trás)
402 N: despertar \LEVANTANDO HIPÓTESES\
403 E: despair (falando diretamente para um aluno) what about you?
404 VA: despertar
405 E: não (incomp) então não é transparente para vocês' não?
406 N: (incomp) (eles insistem em tentar acertar)
407 N: (incomp)
408 E: quase...quase...estão quase chegando...despair é desespero ...não é
transparente para vocês então?

CENA 25 1621

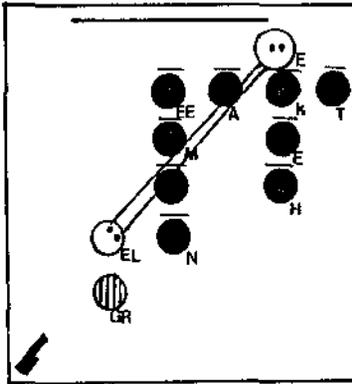


- 409 N: [despair é desespero
410 E: é ou não?
(os alunos do fundo afastam-se dos demais, pegam um baralho e começam
a jogar truço, querendo chamar a atenção do filmador)
411 E: e o que é inequality? quality? vocês têm nos
aparelhos de som de vocês (L se levanta e fala com os alunos que estão
jogando cartas) high quality...o que é quality?
(muitas conversas paralelas)

412 E: e agora aqui no texto?
413 VA: (incomp)
414 E: (incomp) are the lot of all except a privileged
415 M: [except
416 E: ok' except is a transparent word too...except a
privileged minority //
417 M: o que é minority?
418 E: (incomp)

419 E: (incomp) indeed' the country is stretched between the developed and underdeveloped worlds...tem algumas aí?

CENA 26 1626



420 VA: não

421 E: nenhuma? developed não é transparente' não?

422 N: o que é developed?

423 E: agora o A vai dizer a próxima palavra transparente \BUSCANDO A ATENÇÃO DELE\

424 E: (não escuta a pergunta) developed...você puseram como transparente ou não?

425 N: [yes

426 N: [o que é developed?

427 N: **envelope** \LEVANTANDO HIPÓTESES\

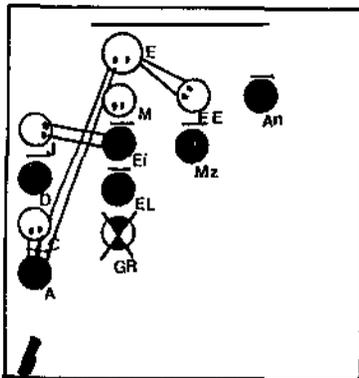
428 E: (ri e faz um gesto de negativa com a mão) ah:: não... developed não é uma espécie de envelope' não...(caminha sorrindo por entre eles e fazendo gestos que não)

429 E: agora o A vai dizer a próxima palavra transparente \BUSCANDO A ATENÇÃO DELE\

430 A: onde parou? (não sabia porque tinha estado jogando baralho)

431 E: vamos lá...

CENA 27 1634



432 A: onde parou? (S lhe mostra)

433 VA: economy (pe)

434 E: economy' ok? economy on the globe

/---/

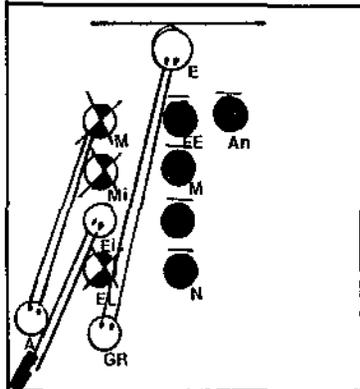
435 E: N (usa o diminutivo do nome dele) a próxima (ele finge não ouvir, vira-se de costas para E e olha para a câmera provocativamente)

436 N: (olha para a câmera) ô D...**porque você não enfia isso da no meio do...**

437 E: (percebe a situação e responde) ele agora está muito preocupado com a câmera...(todos riem e ele fica meio sem graça) então vamos continuar (F olha para E e ri) ...high tech...((vocês marcaram high tech)) os meninos (incomp) devem saber

438 E: N

CENA 28 1640



439 A: he (incomp) o que é high tech?

440 N: computador

441 E: (caminha até a turma de trás) high tech is

442 F: [computador

443 E: high...o que é high?

444 VA: [alto

445 F: [oi

446 E: high?

447 F: (insiste na brincadeira) [oi

448 E: (não rejeita a resposta, mesmo sabendo que F estava com intenção de brincar) com essa pronúncia temos duas palavras em inglês...uma que pode ser hi' como ele está dizendo que é oi mas que logicamente aqui no texto não cabe...esta idéia não pode ser né? high aqui é alta' boa

v---

449 E: (incomp) Então vamos lá **INCENTIVO PARA A CONSTRUÇÃO CONJUNTA DO CONHECIMENTO** brasil tem uma indústria ...uma indústria técnica altamente qualificada... e o que mais?

450 M: (incomp)

451 E: renowned universities

452 N: (incomp)

453 E: vocês já disseram as renomadas universidades do brasil...at the same time...time é transparente?

454 VA: não (riem juntos)

455 A: [é

456 F: não

457 E: é transparente ou vocês já sabem?

458 M: [é

459 N: não

460 E: sabe...em inglês a palavra team (som de /i:/) significa time de futebol, de vôlei, tanto é que deu origem à nossa palavra time... agora a palavra time (som de /ai/) quer dizer tempo...então at the same é ao mesmo

461 N: {Al::: Al::: fica quieto}

462 E: [continuando então...it suffers...o que é suffers?

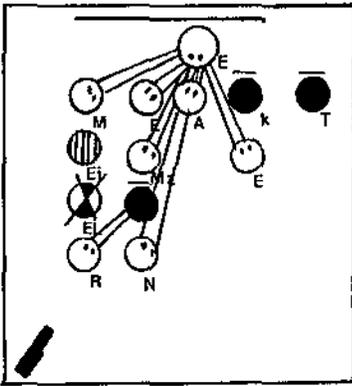
[muitas respostas simultaneamente]

463 J: **SURFISTA**

464 E: (incomp)

465 N: sofre

CENA 29 1648



- 466 E: isto...ele sofre ...vocês puseram suffers como transparente ou não?
467 VA: **nã::o**
468 VA: não (começam apresentar sintomas de cansaço)
469 E: ok...and all the ills of biafra
470 N: [biafra
471 N: [biafra
472 VA: [biafra
473 N: o que é biafra?
474 E: (joga a pergunta para eles novamente) o que é biafra?
475 A: **NAÇÃO BRASILEIRA**
476 N: não é transparente
477 VA: (incomp)
478 A: **NOVA NAÇÃO BRASILEIRA**
479 E: mas não é transparente

APÉNDICE 1

ENTREVISTAS

ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA COM OS ALUNOS DA 8ªB

(ENTR - A)

P: eu gostaria de saber de vocês como vocês se sentem nas aulas de Inglês?

(risadas gerais - troca de olhares significativos)

D: (estava sentado de frente para a professora, ri, olha para trás, fazendo um trejeito facial que significava que iria ser complicado responder aquela pergunta) ih::

(esse ih:: teve a mesma conotação de: e agora, falamos ou não?)

A: (respondendo a pergunta paraverbal de D) muito mal

N: Badly

B: péssimo

D: [awfully bem awfully]

(incentivados talvez pela coragem de D, vários alunos endossaram o que ele havia dito)

VA: very awfully

(risos e muitas conversas simultâneas)

P: está bem...alguém aí respondeu que se sente muito mal, e o que mais (incomp) nas aulas de Inglês?

A: (sentado muito perto da mesa da professora) com a professora aqui não dá pra falar

D: (olha e ri para A para em seguida dizer sorrindo para L) ah: professora´ você tem que sair da sala...

J: [excelen::te excelente] (ironia muito acentuada)

(novamente os alunos concordam com a idéia de D)

VA: a professora tem que sair da sala...

J: [eu sinto sono]

L: eu nã::O SAIO DAQUI::(a professora toma o turno)

J: eu sinto sono (espreguiça-se à vontade)

N: [eu tenho fome]

M: porque é hora do almoço e eu tenho fome

: [maravilha

N: eu me sinto bem (risadas)

P: e com relação ao livro que vocês usam...vocês acham que os assuntos que ele aborda são assuntos interessantes

A: AH É :::(ironia)

(muitas conversas paralelas incompreensíveis, porém os risos, os trejeitos indicam que não o aprovam)

J: eu não acho interessante não...porque eu já (incompreensível por causa de muitas conversas simultâneas - eles discutem entre si)

J: (insiste em falar, então vem para mais perto da câmera) eu não acho interessante porque todas essas lições eu já vi no F

P: por que são gramaticais...só tem lições gramaticais ou tem textos interessantes que chamam atenção de vocês?

VA: (rindo com ironia) [ah:::]

J: não tem nenhum texto interessante...é tudo bobeira

M: [tem alguns interessantes sim]

D: [tem ALGUNS]

J: tem nada

M: é nada.

A: não têm nada de interessante...é tudo bobeira...

P: que assuntos vocês gostariam de discutir... de aprender a falar em inglês, de ler sobre...

VA:(incomp)

A: ei D...D...os assuntos que a gente quer elas não falam

M: [música

N: [fitas

B: músicas...filmes

VA: vídeo vídeo

P: que tipo de filme atrai a atenção de vocês?

VA:(rindo) pornô

J: pornográfico

VA:(incomp) pornográfico (muita agitação na sala)

P: o texto de hoje falava de uma casa em chamas...né? que assuntos vocês gostariam de discutir.. de ler...

J: *violência...drogas*

VA:(*falam entre si*)

B: *o quê?*

N: *violência...drogas*

P: *[violência...drogas...o que mais?*

M: *prostituição*

N: *[sexo...prostituição*

J: *[menor abandonado...desemprego*

P: *prostituição...menor abandonado ...se a professora trouxesse esses assuntos...você
acham que a participação de vocês, o interesse de vocês seria maior?*

VA:*seria*

N: *seria*

(incomp)

N: *não*

P: *você lá do fundo...eu havia perguntado se vocês trabalhassem com temas como os que
você sugeriram...se você participariam mais...se envolveriam*

VA: *[sim*

P: *ela respondeu de lá que daí como vocês fariam prova, né?*

J: *[a professora é inteligente*

P: *então você acha que a prova seria só pode envolver, ser feita com
conteúdos gramaticais é isto?*

J: *[a professora é inteligente ela elabora outro tipo de prova*

GR:*como dá pra dar prova de Inglês sobre drogas, sexo*

N: *[não tem nada a ver...isto seria à parte*

N: *[não tem nada a ver*

M: *[seria legal*

J: *isto seria diferente*

P: *eu não estou filmando vocês...pode falar...eu perguntei se isso envolveria mais você*

VA:(*muitas conversas paralelas, discutem entre si*) *sim*

P: *você acha que assuntos gramaticais envolvem mais você...você gosta mais?*

J: *quem gosta de inglês? só um burro para gostar de inglês?*

GR: eu acho que Inglês não devia ser obrigatório, quem quisesse faria um curso ...porque não é todo mundo que gosta de inglês

J: [minha irmã está fazendo arquitetura e todos os livros que ela precisa...ela fez o F inteirinho aqui...chega lá agora e os livros são todos em espanhol

P: então vocês acham que estudar inglês hoje em dia é bobagem... é perda de tempo?

VA: é

M: não é perda de tempo...mas é desnecessário

(discutem entre eles e parecem estar um pouco intimidados de afirmarem isso perto da professora).

ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA COM A PROFESSORA L - 26/06

(ENTR - L)

L: *você vai assistir a aula hoje?...ih:::...*

L: *bom...essa turma é terrível de nascen::ça...né, N?.. (frente ao espanto da pesquisadora) é::: de NAS CEN ÇA*

L: *eles não querem nada com nada...*

(Conversa informal gravada em cassete em 17/06)

P: *como é a participação destes alunos nas aulas?*

L: *a participação em sala de aula?...você pode querer motivar... pode trazer matéria diferente...*

L: *sabe...há um desinteresse muito grande por parte dos alunos...eu já tentei dar música...coisa diferente..é muito difícil trabalhar com eles...não prende atenção...*

L: *...é tudo assim...mas nada prende a atenção... você vê...não tem UMA aula que é quietinho em sala de aula...prestar atenção?...NOSSA...é raríssimo...RARO...RARO...RARO e isto prejudica porque tem aluno que quer prestar atenção...que quer aprender...o tempo que eu perco pra chamar atenção não dá pra dar a matéria e não tem como...E...EU NÃO CON-SI-GO DAR AULA E FAZER TODO MUNDO FICAR QUIETO E CHAMAR ATENÇÃO...NÃO DÁ... (a emoção reflete-se no aumento do volume e do tom da voz e nas expressões faciais).*

P: *e você num acha que é por ser muita gramática?*

L: *mas se não tem texto...eu converso com eles...pergunto...saio fora...quer dizer é com gramática também...MAS É:: CONVERSAÇÃO...é perguntar pra um e o outro já faz gracinha..o outro não quer responder...sabe...não tem como sair*

P: *[não há interação*

L: *[eu não consigo*

(P vira-se para uma aluna que havia permanecido na sala para ir embora de carona com a professora)

P: *aproveitando que você está aí..e nas outras aulas...como eles são?*

K: a mesma coisa...(S e P riem) só tem...acho que duas aulas..acho que é...História e Português que eles ficam quietos...participam...quer dizer...mais ou menos...

P: [que são as aulas com as duas irmãs]

K: mais ou menos...não é muito não...

L: mas no ano passado...eles não eram assim...aluno nenhum é assim...E...eles vão até a sétima ...vão que é uma beleza...Chegou na oitava série...você pode ver...é esse desastre...eu não sei se é porque o colégio não tem segundo grau...aí eles já sabem...sabe é uma despedida...então é igual eles falaram na reunião... eles se formam desde o começo do ano..a oitava série já está formada...sabe? (ri diante do espanto da P) é...eles pensam que na oitava série não reprovam...todo mundo passa...então sabe ...eles não levam muito a sério...é uma judiação porque tem gente que quer levar a sério...que quer participar...mas são atrapalhados pela maioria

P: e a outra oitava?

L: a outra oitava é assim só que é melhor...se você quiser filmar...lá é bem melhor de trabalhar...é bagunça também...mas não é tanto quanto essa...

P: sabe..a bagunça...a conversa...tem hora que é até interessante...quando eles precisam fazer qualquer coisa juntos

L: { mas olha...PU XA VIDA ...quando dá tempo...quando eu dou a matéria...eu faço força com eles...eu faço...este ano nem deu pra fazer aqui...no ano passado...eu dividia a turma e um perguntava a matéria pro outro...sabe...assim um não sabia...o outro tirava sarro...eles se interessavam em estudar...porque eu não avisava quem eu ia chamar...mas com essa...se continuar assim...eles só decoram...não se preocupam em entender...é só pra prova...chegou na outra...você vai perguntar de novo eles já não sabem mais nada...

P: e quanto ao livro adotado...quem o escolheu?

L: a N e eu...bem a N queria adotar um livro...mas ela queria adotar um bem fininho...por causa dos conteúdos...eu achei que deveria adotar o livro texto e o livro de exercícios ...nem que não desse tempo...mas para dar um trabalho melhor...eu achei que era melhor do que trabalhar fazendo apostilas..passar no quadro perdia muito tempo...sei lá.. por fim eu me decidi pelo livro e eu acho que tem dado certo, só que pra oitava série.. é a série que mais tem dado problemas..pras duas...pra outra eu ainda consigo passar mais

conteúdos do que pra esta...é ...assim...pra eu dar os conteúdos é muito corrido...eu não sei se vou vencer o livro esse ano...

P: é que os livros são elaborados visando duas ou três aulas semanais, né?

L: então...esse aqui...esta lição era pra eu ter terminado pelo planejamento no primeiro bimestre...era só para uma revisão e nós já estamos no fim do segundo bimestre e só hoje a gente começou a matéria da oitava mesmo...é muito difícil chamar a atenção deles...você pode falar que eles vivem assistindo filmes...todo mundo quase tem tem vídeo-cassete, ouvem músicas em inglês, as camisetas...não tem camiseta sem estar escrita em inglês...mas eles falam ah: porque esta porcaria desta língua...porque eu vou querer...é assim...TODO mundo é assim...quer dizer...todo mundo não...a maioria...porque tem gente que é compenetradaque tem consciência...que mesmo que não vá fazer um curso de línguas...acha que inglês é necessário... pena que eles não estejam na sala...se você pudesse conversar com eles outra hora

P: esses alunos fazem curso de inglês fora provavelmente

L: alguns fazem...outros não...mas alguns se interessam pelas aulas... eu acho que esse livro.. eu GOSTO das lições dele...EU GOSTO...é coisa do dia a dia...é a linguagem deles...a quinta série é o que a quinta série quer aprender...eu acho...a sexta, a sétima...a oitava.../e tudo assim...é de acordo com os interesses deles...mas nada prende atenção deles...

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO 1 (Q1)

ESCOLA: CP1
 ALUNOS: 30 alunos SÉRIE: 8ªB
 DATA: 28/10/

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO COMPOSTO DE PERGUNTAS ABERTAS E FECHADAS UTILIZADO PARA COMPOR A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS*, APLICADO ANTES DA 1ª AULA NO PERÍODO DE INTERVENÇÃO.

1- VOCÊ ACHA IMPORTANTE SABER OUTRA LÍNGUA ATUALMENTE?

SIM: 26 NÃO: 4

2 - QUANDO VOCÊ PODERÁ UTILIZAR O CONHECIMENTO DE OUTRA LÍNGUA?*

EM VIAGENS PARA O EXTERIOR	17
PARA COMUNICAR-SE COM PESSOAS DE OUTROS PAÍSES	5
CASO SEU TRABALHO EXIJA	4
EM VÁRIAS OCASIÕES	3
VESTIBULAR	2
EU NÃO SEI	2
BRANCOS	2
DEPENDE DA FACULDADE QUE IREI FAZER	1
PARA CANTAR MÚSICAS INTERNACIONAIS	1
PARA FAZER COMPUTAÇÃO	1
QUANDO TIVER UM CURSO BOM	1
MAIS TARDE	1
* UM ALUNO INDICOU TRÊS POSSIBILIDADES E ONZE INDICARAM DUAS.	

3 - VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR INGLÊS?

SIM: 9 NÃO: 8 MAIS OU MENOS: 11 Brancos: 2

4 - VOCÊ GOSTA DAS AULAS DE INGLÊS?

SIM: 4 NÃO: 11 MAIS OU MENOS: 15

5- EM CASO POSITIVO, QUAL?

ITALIANO: 6 FRANCÊS: 4 ESPANHOL: 3 ALEMÃO: 1
 JAPONÊS: 1 LATIM: 1 BRANCO: 1

6- VOCÊ GOSTA DAS AULAS DE INGLÊS?		
SIM: 4	NÃO: 11	MAIS OU MENOS: 15

7 - POR QUE?	
TEM MUITA BAGUNÇA	5
EU NÃO ENTENDO POR CAUSA DA CONVERSA	3
POSSO FICAR CONVERSANDO COM OS OUTROS	1
NINGUÉM PRESTA ATENÇÃO NESTAS AULAS DE INGLÊS	1
NÃO ACHO AS AULAS INTERESSANTES	1
SÃO CANSATIVAS	2
SÃO MUITO PRESAS AO LIVRO	1
HÁ POUCA COISA NOVA PARA APRENDER	1
APRENDEMOS MUITO POUCO FALAR	1
APRENDEMOS MUITO COMO FAZER OS EXERCÍCIOS	2
EM TERMOS DE GRAMÁTICA EU NÃO APRENDO MUITO	1
NÃO ENTENDO E SINTO-ME ATRASADO PERANTE OS OUTROS	1
EU ACHO QUE INGLÊS NÃO SERIA UMA MATÉRIA BÁSICA	1
PORQUE EU NÃO GOSTO, ACHO UMA LÍNGUA INSIGNIFICANTE	1
NÃO ME HABITUEI AO INGLÊS	1
PORQUE NÃO, ORAS	2
PARA ESTUDAR INGLÊS PRECISA TER FORÇA DE VONTADE PARA APRENDER E EU NÃO GOSTO MUITO	1
NÃO GOSTO, MAS TENHO QUE ESTUDAR PARA SER ALGUÉM	1
NO FUTURO PODEREMOS APRENDER A FALAR E IR PARA OS USA-	1
D- SÃO DIVERTIDAS	1
MUITAS VEZES SÃO DIVERTIDAS, COM ISSO PODEMOS APRENDER	1
PORQUE GOSTO, ORAS! ASSIM EU APRENDO A FALAR UM POUCO	1
E- NO FUTURO PODEREMOS APRENDER A FALAR E IR PARA OS USA	1

8 - COMO DEVERIAM SER AULAS DE INGLÊS PARA TORNÁ-LAS MAIS INTERESSANTES?*	
ARRANJAR UM MEIO DE TORNÁ-LAS MAIS INTERESSANTES	3
AULAS COM VÍDEOS	9
MAIS PRÁTICA DO QUE ESCRITA	6
COM MÚSICAS PARA TRADUZIR E APRENDER A PRONÚNCIA	3
TEMAS INTERESSANTES	2
ALGO QUE ESTIMULASSE O ESTUDO	1
MAIS PARTICIPATIVAS	2
MAIS ANIMADAS	2
MAIS ALEGRES	1

TER BRINCADEIRAS	1
SAIR DA SALA	1
SAIR DA ROTINA	1
SEPARAR AS TURMAS POR NÍVEL DE DOMÍNIO DA LÍNGUA	1
TROCAR DE PROFESSORA	1
A PROFESSORA TEM QUE CATIVAR O ALUNO	1
POR PARA DAR AULA PESSOAS QUE ENTENDAM DO ASSUNTO	1
MAIS ORDEM	1
MENOR TEMPO DE AULA	1
MENOS TRABALHOS	1
NÃO DEVERIA TER AULA DE INGLÊS	1
COMO SEMPRE FORAM	1

9- O QUE MAIS VOCÊ GOSTARIA DE SABER FAZER EM INGLÊS VISANDO SEUS ESTUDOS FUTUROS?	
FALAR*	11
TRADUZIR	5
APRENDER BEM	3
ESCREVER BEM	3
TRADUZIR MÚSICAS	2
NADA, JÁ SEI TUDO	1
CANTAR	1
COMPREENDER	1
VOCABULÁRIO	1
* SABER O POSSÍVEL PARA FALAR INGLÊS.	

10- VOCÊ ESTA DISPOSTO(A) A TENTAR VER SE UM OUTRO TIPO DE AULA PODE CONTRIBUIR PARA SE APROXIMAR MAIS DO QUE VOCÊ ESPERA DA APRENDIZAGEM DE OUTRA LÍNGUA?	
SIM: 29 NÃO: 1	

11- EM CASO NEGATIVO, POR QUÊ?	
PORQUE A GENTE JÁ TEM BASTANTE MATÉRIAS E MAIS UMA COMPLICARIA	

QUESTIONÁRIO 2 (Q2)

ESCOLA: CP2 ALUNO: 29 ALUNOS DA 8.B DATA: 25/11/
--

1- VOCÊ NOTOU ALGUMA DIFERENÇA NAS AULAS DE INGLÊS?
SIM 26 NÃO 2 BRANCO 1

2 - JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA APONTANDO NO QUE ELAS DIFERIRAM DAS ANTERIORES OU NO QUE ELAS FORAM IGUAIS.	
DIFERENTES:	
BEM MELHORES	12
APRENDEMOS ACHAR E ENTENDER O TEXTO PELAS PALAVRAS TRANSPARENTES	6
OS ALUNOS PARTICIPARAM	6
MUDOU A PROFESSORA, MUDOU O ESTILO DA AULA	7
MAIS ALEGRES, PARTICIPATIVAS E GOSTOSAS	9
APRENDEMOS BEM MAIS	4
BRANCO	2
SÃO MAIS FÁCEIS (A NOTA COMPROVA)	1
TRABALHAMOS COM TEXTOS MELHORES	1
MENOS BAGUNÇA	1
MAIS DIÁLOGO COM A PROFESSORA E OS ALUNOS	1
NÃO É TÃO CHATA QUANTO A OUTRA	1
AS AULAS CONSEGUIRAM FAZER COM QUE EU PRESTASSE MAIS ATENÇÃO E QUISESSE ESTUDAR	1
BRANCO	2
IGUAIS	
IGUAL SÓ EM ALGUMAS COISAS	1
SÓ MUDOU NO SENTIDO QUE NÃO SEGUE MAIS O LIVRO	1

3- VOCÊ ACHA QUE É POSSÍVEL APRENDER INGLÊS DESTA MANEIRA ?
SIM 28 NÃO 1

4- POR QUÊ?	
É UMA MANEIRA GOSTOSA DE APRENDER 6	6

A AULA NÃO É MONÓTONA, CANSATIVA COMO COM O LIVRO 4	4
APRENDE-SE MAIS VENDO ASSUNTOS MAIS INTERESSANTES (SEM PERCEBER) (NÃO SE APRENDE SÓ COM O LIVRO)	4
PORQUE SIM	3
VOCÊ SE INTERESSA PELAS AULAS	3
APRENDEMOS A FALAR E A TRADUZIR PELAS TRANSPARENTES	3
EXPOR É MAIS FÁCIL APRENDER	3
NÃO É PRECISO DECORAR (DECOREBA)	2
NOS SENTIMOS BEM ESTUDANDO INGLÊS	1
SOMOS INCENTIVADOS A APRENDER	1
PORQUE ACHO	1
TEM MAIS ACOMPANHAMENTO E COLABORAÇÃO	1
BRANCO	1

5- VOCÊ ACHOU A PROVA DIFÍCIL DE SER RESOLVIDA?
SIM 4 NÃO 22 BRANCO 1 MAIS OU MENOS 2

6- POR QUÊ?	
HAVIA MUITAS PALAVRAS TRANSPARENTES	7
O TEXTO ERA FÁCIL DE SER ENTENDIDO	4
A PROVA SEGUIU O MESMO JEITO DAS AULAS	3
ESTAVA FÁCIL	3
PUDEMOS RESPONDER PELAS TRANSPARENTES (CAPTAMOS O SENTIDO DO TEXTO)	2
BRANCO	2
PORQUE NÃO	2
EXERCÍCIOS FÁCEIS DE SEREM ENTENDIDOS	2
PORQUE SIM	1
DIFÍCIL DE RESOLVER A CRUZADINHA	1
NÃO ENTENDI DIREITO	1
MEIO COMPLICADA	1
SÓ ALGUMAS COISAS FORAM DIFÍCEIS	1
FOI FÁCIL ACHAR AS PALAVRAS	1
PUDEMOS RESPONDER EM PORTUGUÊS	1
A PROVA FOI MAIS FÁCIL E MAIS DIVERTIDA DE FAZER	1
PROVA PESSOAL, ISTO FACILITA	1
PELA PRIMEIRA VEZ, NÃO PRECISEI ME MATAR DE ESTUDAR	1
CONSEGUI ESTUDAR MELHOR	1
O TEXTO ESTAVA INCLUÍDO	1

7- SE NÃO ESTIVÉSSEMOS NO FINAL DO ANO, VOCÊ GOSTARIA DE CONTINUAR COM AS AULAS DE INGLÊS DESTA JEITO OU PREFERIRIA VOLTAR AO ENSINO ANTERIOR?	
CONTINUAR	27
VOLTAR AO ENSINO ANTERIOR	1
DE NENHUM JEITO	1

8- POR QUÊ?	
SÃO MUITO MELHORES	7
MAIS ANIMADAS, LEGAIS, DIVERTIDAS, GOSTOSAS	7
CONSEGUI APRENDER BASTANTE	4
NÃO É CANSATIVA	3
PORQUE SIM	3
ASSIM TEMOS MAIS CONDIÇÕES DE APRENDER	2
MAIS FÁCIL DE ENTENDER	1
TEMOS MAIS LIBERDADE PARA FALAR	1
GOSTEI DA APRENDIZAGEM	1
PORQUE É A MINHA VONTADE	1
PORQUE A GENTE CONSEGUE APRENDER ALGUMA COISA	1
PORQUE EU NÃO CONSIGO ACOMPANHAR AS AULAS DO JEITO ANTERIOR	1
É UM JEITO NOVO DE APRENDER	1
PORQUE NÃO	1
DO OUTRO JEITO ERA MAIS FÁCIL ESTUDAR PARA A PROVA	1

9- VOCÊ ACHA QUE DE MODO GERAL HOUVE UMA MODIFICAÇÃO NO ENVOLVIMENTO DA TURMA PARA COM AS AULAS?	
SIM	27
NÃO	1
BRANCO	1

10- COMO?	
A TURMA ESTAVA PARTICIPATIVA	14
PRESTOU MAIS ATENÇÃO	6
BRANCO	3
NÃO SEI	3
FEZ MAIS SILÊNCIO	2
HOUVE MAIS INTERESSE	2
FOI LEVADO UM POUCO MAIS A SÉRIO	2
A TURMA GOSTOU DO MODO DE ENSINAR	1
TIVEMOS MAIS VONTADE DE APRENDER	1
PASSARAM A ACHAR A AULA LEGA	1
SEMPRE FOMOS ASSIM	1

APÊNDICE 3

ROTEIRIZAÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS

3.1. AULA 11

Tentativa de usar princípios da Abordagem Comunicativa materializada no Método Temático. O tema proposto previamente pelos alunos era ALIMENTAÇÃO. A professora estava concluindo a unidade. Apresentou uma aula cujo recorte comunicativo era ouvir com atenção a música para colocar os versos em ordem, trabalhando em pares.

- 1.....120 - explicação do que deveriam fazer
- 150... - reclamam por não conseguir entender
 - vários momentos mostram o envolvimento deles
 - a alegria de serem capazes de encontrar os versos
- 450... - a professora repete o verso
- 700... - pergunta se gostaram
 - sinceridade dos alunos
- 750...780 - o bom relacionamento da professora com os alunos

- OBS:**
- todas as explicações são dadas em Português
 - clima propício à aquisição - foco no significado
 - confiança na professora - empatia
 - ZPD e I+1
 - grande concentração na atividade

PERGUNTA PARA A PESQUISA:

O ADOLESCENTE SÓ PARTICIPA DE ATIVIDADES QUANDO REALMENTE GOSTA DELAS?

3.2. AULA 12

Tentativa de trabalhar com a Abordagem Comunicativa, através do Método Temático. O tema da unidade era AMOR, com o tópico NAMORO. A professora estava ensinando as funções comunicativas adequadas ao tópico.

2712... - correção da pronúncia
 - atendimento individual
 - falta de competência lingüístico-comunicativa
 -professora...eu quero dizer que ela não me quer porque não sou musculoso

- because I don't have muscles

2730... - a noção de TREINAMENTO/CONDICIONAMENTO?
 - não tem nada demais se for menina com menina é só para treinar o diálogo
 - participam bem

2766... - buscam no outro
 - bom relacionamento com a professora

2770... - entrevista informal com os alunos

OBS.:
 - a professora não consegue vencer sua formação gramatical
 - clima propício à aquisição
 - insumo interessante
 - o uso da AC os deixa por vezes pouco à vontade: medo de estar fingindo, porém o outro acreditar.
 - ZPD e I+1

PERGUNTA PARA A PESQUISA:

A AC FAZ TRANSPARECER COM MAIOR INTENSIDADE OS PROBLEMAS VIVIDOS PELOS ADOLESCENTES NESSA FASE?

3.3. AULA L1

A professora fez uma revisão gramatical envolvendo todas as estruturas vistas nas séries anteriores.

790...815 - procurando os exercícios no livro

833... - o problema do SIX

- primeira demonstração de contrariedade na voz da professora

905...978 - desatenção, brincadeiras, papéis jogados

1000 - L: como se diz ele estuda todos os dias

- J: ele estuda todos os dias (L finge não ouvir)

1048 - L: (pergunta para uma menina) where were you yesterday?

- M: eu não sei dizer

- L diz em qualquer lugar...

1054 - atitude mecânica da professora: fala com um e olha para outro

1073 - repetições

1090..1140 - revisão gramatical

OBS.: - somente a gravação em vídeo pode revelar o que realmente eles faziam paralelamente à AULA.

- o jogo proposto pela escola e pelo tipo de abordagem utilizada.

- o espaço físico bem delimitado

- o poder do autor do livro didático na aula de LE

- a preocupação exclusiva com a prova - nível de desenvolvimento efetivo

- enfoque só na forma - aprendizagem consciente

- incongruência cultural - exclusão da professora

PERGUNTA PARA A PESQUISA:

A LINGUAGEM ARTIFICIAL PROPOSTA PELO LIVRO DIDÁTICO CONSTITUI-SE EM INSUMO PARA AQUISIÇÃO?

3.4. AULA L6

A professora inicia uma lição nova. Todos os passos da aula são norteados pela Abordagem Gramatical, materializada no Método Gramatical. Nota-se um grande distanciamento emocional entre alunos e professora.

Essa aula foi escolhida para fazer uma análise microetnográfica (**TAAM - L6**), por essa razão encontra-se totalmente transcrita na seção denominada ANEXO.

- 3031... - entrevista com os alunos
- 3047... - escolhem os temas
- entrevista com a professora
- 3074... - resistência às gravações

- OBS.: - incongruência cultural muito evidente
- espaço físico delimitado
- distanciamento emocional visível
- proxêmica

PERGUNTA PARA A PESQUISA:

AS MUDANÇAS BIOPSISSOCIAIS OCORRIDAS COM O ADOLESCENTE SÃO CAPAZES DE ANTEPOR BARREIRAS EM SUA RELAÇÃO COM O PROFESSOR?

3.5. AULA E1.

Tentativa de mudança de abordagem. Estabelecimento de ambiente propício para uma interação que gere aprendizagem. Busca neles, em seu conhecimento

prévio, os subsídios necessários para desenvolver o tema escolhido. Nota-se o despreparo deles para aprender e construir o conhecimento.

Respondem o Q1 antes de começarem a conversar sobre o tema. A professora faz um incentivo afetivo, preparando-os para aceitarem as aulas.

Essa aula foi escolhida para uma análise microetnográfica.

- 1170... - aplaudem por saber que E iria falar sobre eles em curso
- 1180... - gestos obscenos para a câmara
- 1188... - música pornográfica
- 1225... - chama E pelo nome inicial (demonstra a amizade)
- 1285... - jogam papel na câmara
- 1293... - conversam sobre o tema
- 1295... - resistência às interações em LE
 - pergunta sem sentido:
 - E: what country is this?
 - N: alemanha
- 1326... - brainstorm - tirando deles
- 1424... - mandam em coro alguém ir embora
- 1450... - conhecimento prévio
- 1452... - pertinência ao grupo
- 1490... - música pornográfica
- 1510... - compreendendo o texto pelas transparentes
- 1608... - jogam baralho no fundo da sala

- OBS.: - A mudança no ritual da sala de aula parece ter desestruturado o jogo que normalmente faziam.
 - o grupo tenta se reestruturar - repetições para reforçar o que o colega fala
 - atitude agressiva para chocar a professora
 - a abordagem comunicativa dando abertura para o discurso de resistência
 - grande envolvimento só detectado pela fita. Mesmo os que estavam conversando, acompanhavam com gestos, posturas corporais

- muitas alusões a sexo
- trabalho na ZPD

PERGUNTAS PARA A PESQUISA:

A ABORDAGEM COMUNICATIVA PROPICIA UM DISCURSO DE RESISTÊNCIA COM OS ADOLESCENTES?

A AGRESSÃO LINGÜÍSTICA É UMA FORMA DE CONTRA-ATAQUE?

3.6. AULA E2

A professora apresenta os dados encontrados no questionário Q1. Eles disseram preferir músicas, jogos, coisas diferentes. A professora propõe levar adiante o tema escolhido e paralelamente trabalhar com músicas (necessidades e desejos)

- 1662... - conversa introdutória
- 1696... - relembando o texto trabalhado na aula anterior
- 1724... - preocupação com a câmera
- 1744... - primeira sistematização - under
- 1793... - respondem e brincam ao mesmo tempo
- 1870... - trabalho em grupo
- 1933... - rivalidade entre os grupos - nenhuma inibição em falar no grupo
- 1939... - a professora conscientiza um grupo que só quer brincar
- 2000... - comentando a letra da música antes de cantar
- 2044... - cantando

- OBS.:**
- ZPD - ajuda e busca no outro - não há modelo para seguir
 - dificuldade em trabalhar em grupo (preferem conversar)
 - pararam as agressões, as músicas e palavras pornográficas
 - o clima para o trabalho é conseguido através do incentivo afetivo
 - vergonha em cantar sabendo o significado da música

- a atividade com a música proporcionou um grande envolvimento da turma

PERGUNTA PARA A PESQUISA:

QUAL É O PAPEL DA MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE COM ADOLESCENTES?

3.7. AULA 3 e AULA 4

A professora preparou jogos envolvendo a compreensão das palavras aprendidas contextualizando-as de diferentes maneiras. Tentativa de trabalhar diversificadamente para uma maior exposição ao insumo.

2050... - cantaram (a pedido deles) várias vezes a música. - ainda se nota que ficam envergonhados por ser uma música muito romântica

2112... - trabalhando em grupos

2165... - um menino fica disperso das atividades

2172... - buscam no outro e no professor a solução de seus problemas

2285... - não conseguem se esquecer da câmara

OBS.: - o grupo não estava completo, diminuindo a força deles, permitindo um maior acesso à professora

- nenhuma agressão por gestos ou palavras

- ensino ainda centrado no professor

- quiseram trabalhar ouvindo a música

PERGUNTA PARA PESQUISA:

A FALTA DOS LÍDERES DEIXAM OS ADOLESCENTES MAIS ACESSÍVEIS?

A AGRESSIVIDADE GANHA FORÇA NO GRUPO?

3.8. AULA E5

A turma estava muito alvoroçada. Muita resistência novamente. A professora preparou uma atividade propositadamente difícil, diferente e procurou não ajudá-los. Tentativa de se trabalhar na ZPD, baseando-se nas funções anteriormente desenvolvidas. Aumentou o nível de desatenção e a falta de interesse. Somente se dispuseram a fazer a atividade, quando a professora disse que seria somado ao valor da prova.

- 2316... - jogando queda-de-braço
- 2339... - gracinhas, gestos e caretas para a câmera
- 2359... - professores e alunos envolvidos na atividade 2399 - trabalho em grupo (paródia)
- 2429... - resposta diferente da esperada
- 2455... - busca no outro > na outra equipe

OBS.:

- cansaram da música > desafinavam
- novamente vergonha de cantar (só que querem)
- os líderes da bagunça não os mesmos que os líderes do conhecimento em LE
- o conhecimento adquirido nas aulas anteriores não estavam ainda no nível efetivo, portanto eles precisavam ainda de ajuda do professor e de mais insumo.

PERGUNTA PARA A PESQUISA:

FRENTE À PROBLEMÁTICA DA ADOLESCÊNCIA, SOMADA ÀS CULTURAS DE APRENDER E ENSINAR LE NO BRASIL, É POSSÍVEL SAIR DO NÍVEL DA FRASE E IR PARA O DISCURSO PROPOSITADO COM ADOLESCENTES ?

3.9. AULA E6

Música nova. Tentativa praticamente e aparentemente inútil de comentar a prova e resolver os exercícios. Última aula do ano. Aplicação do Q2. Muitas gracinhas para a câmera. 2529... - gestos e caretas para a câmera

2555... - comentário da prova - desinteresse pela grande maioria

2653... - atividade de compreensão oral - mesmo reclamando, quase todos participaram

2685... - brinca com o cabelo da menina

2701... - close nas pernas das meninas - palavrões

2720... - trabalho em grupo

OBS.: - Preconceitos contra o que lembra velho e negro.

- sinceridade

- realizavam duas ou três atividades simultaneamente

PERGUNTA PARA A PESQUISA:

O ADOLESCENTE APRESENTA ATITUDES DIFERENTES DAS ESPERADAS PELO PROFESSOR PARA CHOCÁ-LO OU ISSO É CARACTERÍSTICO DA ADOLESCÊNCIA?

APÊNDICE 4

DIÁRIO

DIÁRIO

Este diário tem como objetivo registrar os fatos que acontecem nas aulas de LE (Inglês) com alunos-adolescentes de oitavas séries, verificar seu envolvimento com as aulas, seu relacionamento com as professoras e com os demais colegas, procurando entender o processo de construção do ensino-aprendizagem de LE nessa faixa etária.

Dia 25/05/ (CS2)

Esse colégio fica na periferia da cidade, é o maior da cidade em número de alunos, cujo nível sócio-econômico é baixo, com raríssimas exceções. A idade desses varia entre 14 e 18 anos.

A carga horária semanal de Inglês é de duas aulas.

A pesquisadora foi professora deles há três anos e nesse ano, devido ao seu afastamento para cursar o Mestrado em Linguística Aplicada, eles estão tendo aulas com a professora I que segue a mesma abordagem adotada pela pesquisadora - a Comunicativa, com o Método Temático.

O tema da unidade que estava sendo desenvolvida era ALIMENTAÇÃO. A aula observada visava a compreensão auditiva, trabalhando com o recorte comunicativo de ouvir e identificar os versos e colocá-los na seqüência certa, trabalho esse feito em pares. A música era "KINDS OF FOOD". Os versos foram escritos em palitos e cada par recebeu um conjunto completo que deveria arranjar adequadamente. Houve um grande envolvimento dos alunos.

A aula foi gravada em vídeo. Não houve problemas com a gravação, pelo contrário, parecia que eles se sentiam lisonjeados por estarem sendo filmados. A aula transcorreu num clima ameno com os alunos perguntando, tomando o turno todas as vezes que não conseguiam entender, havendo troca de insumo entre eles mesmos e com a professora. Tinham dificuldade em entender os versos somente pela gravação (i+1), mas, quando a professora os repetia, essa dificuldade desaparecia. Nota-se que ela estava trabalhando na ZPD, uma vez que eles precisavam ainda de sua ajuda, já que não conseguiam realizar a atividade sem assistência.

Ficou claro que havia um bom relacionamento entre a professora e os alunos.

Dia 27/05/ (CP1 e CP2)

Colégio particular, um dos mais antigos da cidade, situado no centro da cidade. Seus alunos têm um nível sócio-econômico médio/alto. A idade deles varia entre 14 e 17 anos.

O ensino de Inglês nesse colégio sempre teve uma abordagem gramatical e a carga horária semanal é de uma aula.

A aula foi gravada parcialmente em vídeo e em áudio porque eles se recusavam a serem gravados, chegando um a dizer que certamente a P iria mostrar aos pais deles a bagunça que faziam. Talvez por medo, ou para fazer gracinha para os demais, eles desligavam o gravador o tempo todo, jogavam papel na câmara, faziam caretas...

A professora passou o tempo todo fazendo a correção da tarefa, porque na semana seguinte eles teriam prova. Ela fez uma revisão geral da gramática vista nas três séries anteriores, escrevendo no quadro todas as respostas. Poucos se interessavam, ficava claro que a preocupação, tanto deles quanto da professora, era com a prova ("i" de Krashen e o nível de desenvolvimento efetivo de Vygotsky). Nenhum envolvimento entre eles e a professora além do estritamente formal. A turma de trás estava bem agitada. A professora trabalhava só com os alunos da frente. De vez em quando, um respondia ao que ela estava perguntando e voltava a fazer bagunça de novo. Somente uns três alunos mostravam dominar o assunto, os demais simplesmente copiavam.

Nota-se que o relacionamento entre eles mesmos é muito forte e excluem a professora totalmente, no sentido de se apoiarem uns aos outros, mesmo quando estão errados. O clima é muito tenso por parte da professora.

Dia 27/05/ CP1

Os alunos fizeram prova, por isso não foi possível gravar as aulas.

Dia 02/06/ CS2

Essa aula foi dada pela estagiária A. Ela estava desenvolvendo uma unidade com o tema AMOR. Nesta aula especificamente, os alunos estavam trabalhando em pares na construção de diálogos que poderiam ocorrer entre um rapaz que estivesse interessado em uma garota e a própria. Anteriormente ela já havia trabalhado com um texto que falava sobre vários tipos de amor, haviam confeccionado cartões pela passagem do Dia dos Namorados, tinham aprendido funções específicas para falar sobre o assunto, tais como: aceitar e recusar convites, fazer convites.

Nota-se que é difícil conseguir escapar das repetições sem sentido do audiolingualismo, porque várias vezes a professora recaiu neste procedimento. Pode-se citar quando pediu que os alunos trabalhassem em pares. Ela disse que eles teriam que fazer um diálogo no qual o rapaz pediria a moça em namoro, mas INFELIZMENTE disse que eles poderiam fazê-lo em duplas, não se importando se fossem de duas meninas ou de dois meninos, já que era só para "fazer de conta" mesmo. Novamente a brincadeira sem sentido a que se prestam as aulas de Inglês. Os alunos acharam absurda essa idéia e por isso discutiram com ela (com educação e boa argumentatividade) sobre a incoerência da atividade, mas ela não mudou a atividade e eles obedeceram. Era visível que as duplas mistas trabalhavam com mais interesse.

Após isto feito ela pediu que apresentassem para os demais colegas. Dois pares se apresentaram, porém eles tinham vergonha (não do ato de falar em si, mas pela situação - um pedido de namoro por parte do menino e uma declaração de amor da menina ao aceitar "Because I love you"). Mas, apesar destas recaídas a aula foi interessante para eles e todos se envolveram nas atividades.

A pesquisadora, por conhecê-los anteriormente, conversou com vários deles, principalmente com os alunos novos. Gravou uma entrevista informal para confrontar os dados já obtidos (triangulação) e verificar se eles gostavam das aulas de Inglês com a abordagem comunicativa ou se preferiam o ensino gramatical. Naturalmente, todos, sem nenhuma exceção, disseram preferir a primeira alternativa, porque com ela aprendiam a falar (Macowski, 1989), a fazer coisas que eles próprios escolhiam, que estavam de acordo com a idade deles. Essa entrevista foi feita em vídeo.

Dia 02/06/ CP1

Essa aula também foi sem aparelhos para fazê-los acostumarem-se com a presença da P.

A professora tenta colocar os alunos nos seus lugares, pede silêncio, fica brava, mas nada surte o menor efeito. Assim ela começa a aula, lendo as palavras novas da lição e pedindo que eles as repetissem. Parece ouvir-se aquelas antigas ladainhas. Não há o menor interesse dos alunos pelo que estão fazendo. Participam mecanicamente em atividades realizadas em conjunto, como a de ler em voz alta. Porém, quando L lança a pergunta para a turma, só um ou outro responde, parecendo fazer parte de um acordo prévio.

A professora passou a explicar os modais CAN e MAY, porém sem ligações mais concretas com a vida deles, em uma total abstração. Durante a explicação, a turma de trás resolveu descobrir se a professora estava grávida ou não e perguntaram para a pesquisadora que lhes respondeu que só havia um jeito de saber: perguntando-lhe diretamente e sugeriu que a pergunta fosse feita em inglês. Eles disseram que não sabiam como fazer e se a P poderia ajudá-los. Logo tinha a metade da turma em volta da P para anotar a pergunta (eles preferiram escrever a função, para que eles pudessem ler, caso se esquecessem) e todos queriam ir fazer as perguntas para a professora, porém a menina que tinha tido a idéia de pedir a ajuda da P, disse que era direito dela.

A P procurou usar os verbos que L estava trabalhando para ver se tanto os alunos quanto a professora notavam que era possível trabalhar com a gramática sem chegar a aquele exagero. As perguntas foram: May I ask you a question, please? Em sendo positiva a resposta, eles continuariam: Are you pregnant? Qual não foi a surpresa da P, quando bastou falar uma vez para que todos que estivessem ali, passassem a fazer as perguntas em voz alta, querendo assim adiantarem-se à menina, que era a representante deles. A professora respondeu que não e eles voltaram para os seus lugares satisfeitos. Parece que esta foi na única interação "não engessada" que aconteceu entre alunos e professora desde que a P havia começado assistir às aulas. Isto parece também confirmar o que Krashen diz quanto à motivação integrativa: ela pode mudar ou impulsionar a aquisição. Infelizmente os professores quase não a utilizam nas aulas.

Dia 09/06/ - CS2

Este dia foi feita uma entrevista informal com os alunos, fora da sala de aula, na qual eles analisaram suas aulas de modo geral. Comentaram como eles se sentiam nesta fase de adolescência e, muitas coisas ditas aqui, confirmam o que Tiba (1986) fala - a fase de "voar", de se desligarem do que os professores estão falando, da dificuldade de serem entendidos. E para completar disseram que muitos professores são muito chatos! Para esta entrevista a professora escolheu duas alunas que tinham vindo transferidas e dois alunos antigos, um que era tido como um dos mais bagunceiros em todas as aulas e o outro que apresentava-se de modo "normal".

Parece que uma das hipóteses da P de que a abordagem influencia o envolvimento para com as aulas e propicia a aquisição na adolescência começa a confirmar-se. Nota-se também que os alunos acham muito importante que os professores os entendam, ou melhor que eles possam ter a liberdade de dizer, de perguntar, de confiar nos professores. Este dado parece de muita relevância aqui, a personalidade do professor fazendo com os adolescentes se aproximem, ficando o filtro afetivo positivamente configurado para que eles adquiram o insumo. Parece que esta hipótese de Krashen desponta como de vital importância no tratar com adolescentes.

A professora I também deu uma entrevista, longe dos alunos, na qual ela também confirmou alguns dados de Tiba quanto aos alunos das oitavas séries pensarem que já estão aprovados e fora do colégio e, por isso mesmo, serem mais difíceis de se lidar. Disse preferir trabalhar com essa abordagem, porque os alunos se envolvem mais, ficando assim as mais gostosas. Ela levantou duas questões: que o certo seria que todos os professores trabalhassem com esta abordagem (método, segundo ela) para evitar problemas no ano seguinte, ao trocar de professora, uma vez que essa vai querer cobrar todos os conteúdos gramaticais do livro e então vai dizer que a professora anterior não havia ensinado nada! Outro problema discutido foi a sua preocupação quanto à gramática. Ela disse ter a impressão que sem dar a gramática como antes, parece que os alunos ficam sem aprender nada. Nota-se o apego à gramática, como se somente os conteúdos gramaticais fossem importantes.

A pesquisadora discute com ela se os alunos que ela recebe todo ano sabem a gramática relativa aos anos anteriores e ela disse que não; que todos os anos

tem que ensinar tudo de novo. Outra pergunta feita à professora foi se, caso seus alunos terminassem o ano sabendo fazer coisas reais e significantes para eles, como entender um texto sem ter que traduzi-lo integralmente, saber empregar adequadamente determinadas funções em Inglês, entre outras coisas, se isto não seria suficiente para ela. Ela respondeu que sim e sorrindo concluiu que já seria até muito.

Dia 09/06/ CP1

Os alunos estavam totalmente alvoroçados e a professora tentou de vários modos, com muita dificuldade fazê-los se acalmar. Parece mesmo que ela não conseguiu esse feito, porque, eles só voltaram aos seus lugares depois de algum tempo e ainda assim, porque quiseram e não porque ela tinha pedido. Bagunça total, não ha o menor respeito para com a professora, nem com eles próprios, pois se riscam, xingam-se, vão e mais algumas coisas. Vários minutos foram gastos nisso.

Esta aula não foi gravada, atendendo à sugestão feita pela professora de Metodologia para ver se eles se acostumavam com a pesquisadora, já que poderia ser ela a causa da bagunça e da rejeição às gravações. Assim, a pesquisadora tomou nota dos fatos acontecidos na aula e na saída perguntou a alguns alunos como eles se comportavam nas demais aulas e nas aulas de Inglês, quando a P não estava presente. Eles responderam que era pior ainda.

A professora iniciou a aula escrevendo no quadro as palavras e as expressões novas da lição. Depois ela as lia e eles as repetiam. Em seguida mandou que lessem por fila, sendo que cada uma seria um personagem. Como tinha uma cachorrinha nos desenhos, um já gritou:

- quer ver que nós vamos ser a cadela?

Esta situação é típica do audiolingualismo, repetições sem considerar o significado. Não houve nenhum aluno e, sequer a professora, que tentasse entender o diálogo. Era pura repetição mecânica.

Em seguida, a professora passou ao foco principal da aula que era o ensino do present perfect tense. Reviu os pronomes e conjugou com eles o verbo to have. Bem ao estilo gramatical, as interações eram construídas sob esse prisma:

- quem já viu o present perfect tense?

- qual particípio passado vocês conhecem?

- alguém tem uma frase para mim usando o present perfect na terceira pessoa?

Eles não participavam verdadeiramente da aula, um ou outro respondia a pergunta feita, passando a impressão de que havia um acordo tácito entre eles: enquanto um respondia os demais brincavam e, por sua vez, aquele que tinha respondido ficava livre para realizar outras atividades, passando a "obrigação" para o outro. Aparentemente, parecia que tudo estava normal, se não fossem o barulho e as conversas.

As explicações fornecidas pela professora são restritamente gramaticais, não havendo a menor adequação às vidas deles.

No final da aula a professora deixou que alguns saíssem para ensaiar uma dança e os demais que ficaram, conversaram com a pesquisadora numa entrevista informal, assim como o fez a professora.

Ficou claro que ambas as partes não estavam satisfeitas com as aulas de Inglês.

Dia 23/08/ CP

A P levou o gravador e sentou-se na última carteira. Bagunça como sempre. A professora levou algum tempo para conseguir começar a aula. Cada aluno fazia uma coisa diferente: liam revistas, escreviam e decoravam cadernos de confidências. Não se percebia a menor motivação com a aula.

A professora pediu que abrissem o livro, leu o diálogo uma vez, depois ia lendo em inglês e eles iam traduzindo. Em seguida mandou que viessem à frente em duplas para lê-lo. Eles perguntaram se estava valendo nota, ela concordou. Só os meninos foram. Uma menina lá de trás comentou:

- ganhar meio ponto pra ficar lendo esta baboseira

Só os meninos foram ler e ninguém se importava de ser personagem feminino, o que eles queriam era ganhar nota. O diálogo estava mais adequado à idade de deles, porém não houve a preocupação em se entender o que se passava na estória, era só a estrutura que importava. A P perguntou a um aluno que estava sentado ao seu

lado se ele havia entendido o que estava escrito no diálogo e ele lhe respondeu que não entendia nada e tentava descobrir pelos quadrinhos.

Dia 23/09/ CP

A mãe da Irmã, diretora do colégio, faleceu e por isto as aulas foram dispensadas.

Dia 30/09/ CP

Um dos alunos da turma observada (G), que havia sido expulso uma semana antes do colégio, morreu quando participava de um racha. Eles foram dispensados para irem vê-lo. O clima estava terrível. As meninas estavam com os olhos inchados de tanto chorar. Durante as aulas observadas, nota-se que a professora sempre chamava sua atenção, ao que ele respondia dizendo estar "quieto", só que nunca fazendo o que lhe era pedido, estava constantemente distraído.

Dia 07/10/ CP

As aulas foram dispensadas porque os professores foram prestar um concurso público para o Magistério Estadual.

Dia 14/10/ CP

Recesso escolar pelo Dia do Professor.

Dia 21/10/ CP

A coordenação mandou que a professora aplicasse prova. É incrível a falta de respeito com que se trata a disciplina Inglês. Além de ser uma aula semanal, o professor que, devido às circunstâncias, não tiver dado aula, como foi o caso, é obrigado a fazer prova do mesmo jeito. A professora teve que cobrar os conteúdos gramaticais dados no bimestre anterior. Os próprios alunos não sabiam o que estudar, estavam desorientados. Esse sistema de avaliação está falido e, principalmente em se tratando de ensino-aprendizagem de uma outra língua, está tão fora da realidade quanto estão as aulas.

INTERVENÇÕES (gravadas em vídeo)

Dia 28/10/ CP2

1ª INTERVENÇÃO

Na última aula observada, a P tentou descobrir os temas do interesse deles, porém eles não sugeriram nenhum, pois sequer haviam parado para escutar o que ela estava lhes perguntando. O sinal já havia soado e eles queriam ir embora. Assim, a P preparou um texto sobre os aspectos atuais do Brasil.

Foi muito difícil fazê-los se acomodarem e escutarem o que a P tinha a lhes dizer. Ela pediu que eles respondessem rapidamente o questionário para que pudessem desenvolver as atividades preparadas. Eles colaboraram, mas não deixaram de conversar. A P lhes disse que eles poderiam não se identificarem, caso assim o quisessem. Alertou-lhes para o fato de que ela iria tentar falar o máximo em inglês com eles e que gostaria que eles também fizessem o mesmo. Não gostaram da idéia. Para dar início ao assunto e tentando falar tudo em inglês, a P cometeu um pecado, segundo ela própria: apontou para um mapa do Brasil que estava pendurado na parede e perguntou:

- what country is this?

Nem bem a pergunta havia sido feita, que a consciência da falta de criatividade, de imaginação fazendo-a ir contra uma das máximas de Grice e principalmente contra a própria abordagem na qual pretendia trabalhar, aflorou e isso foi simultâneo às respostas óbvias, sendo uma delas bem de acordo com a pergunta:

- Alemanha! Ah! Ah! Ah!

Fazendo uma exploração do léxico envolvido com o assunto, a P foi levantando os pontos positivos e negativos do Brasil e aí o interesse sexual ficou evidente. Todas as palavras que eles diziam tinham alguma coisa a ver com sexo. Os meninos falavam e as meninas sorriam, apoiando ou sentindo-se lisonjeadas pelos adjetivos dados às mulheres. Em sendo isto feito o texto lhes foi entregue e eles

trabalharam pela primeira vez com as palavras transparentes e tiveram consciência de como elas poderiam ajudá-los para entender o sentido global de um texto. Parece que houve um envolvimento quase que geral, com exceção de três alunos, dois reprovados e um aprovado já por média no 3º bimestre, que tudo fizeram para tumultuar a aula e serem gravados.

A P. orientou o filmador que gravasse sobretudo os que não estavam envolvidos e o que eles estivessem fazendo. Assim, estes alunos, vendo que estavam sendo filmados, pegaram um baralho e começaram a jogar, tentando esconder quando a P se aproximava. Jogavam papel na câmara, faziam gestos obscenos, cantavam músicas com palavrões...No mais, parece que tudo esteve bem, sem mais escorregões e com eles participando. Um detalhe importante: eles não sabem trabalhar em pares, só conversar.

Dia 04/11/ CP2

2.ª INTERVENÇÃO

Após ter lido as respostas do questionário, a P, querendo atender aos pedidos deles, esperando daí um envolvimento maior e quem sabe até a fazê-los sentir que havia outro jeito mais agradável de se aprender LE, preparou a música "LONELY IS THE NIGHT" que seria trabalhada paralelamente ao texto.

Foi difícil fazê-los começar a escutar. A P então lhes disse de sua idéia e eles gostaram. Passaram a trabalhar em grupo, porém a P tinha que estar atenta, porque de outro jeito, a conversa paralela começava. No fim eles estavam impacientes para ouvir a música e ao receber a letra fizeram silêncio e cantaram.

O filho da pesquisadora, que a princípio não queria que ela trabalhasse com eles, porque achava que aquela turma não queria nada com nada, ficou admirado com o envolvimento deles.

Parece que essa aula também conseguiu fazê-los se interessar. A P procurou ajudar os alunos que no questionário haviam dito que não conseguiam acompanhar a professora com tanta gramática e os que por isso mesmo achavam-se incapazes de aprender inglês.

Dia 09/11/ CP2

3ª e 4ª INTERVENÇÕES

Devido às dispensas de aulas na 2ª feira, houve recuperação no sábado e foram dadas duas aulas. Infelizmente, somente a metade dos alunos compareceu. Eles cantaram a música várias vezes, sem problemas. Ficou claro que quando o grupo não está completo, eles reagem com muito menor resistência. Perdem a força para fazer gracinhas ou brincadeiras fora de hora. Participaram ativamente nos exercícios em grupo e em total envolvimento.

Dia 11/11/ CP2

A P quis saber até que ponto eles conseguiriam sair do nível da frase e passar para o discurso. Montou para isto uma paródia e para que eles pudessem fazê-la teriam que unir partes da música aprendida e palavras ou expressões contidas no texto.

Eles estavam super-alvoroados e de acordo com a professora que precedeu a P, estavam impossíveis de controlar, parecendo que o sol do domingo na piscina tinha passado seu ardor para eles. Queriam jogar queda-de-braço e nem saber da aula. Com muita dificuldade a P fez com que eles se agrupassem e começassem o trabalho. Eles reclamaram muito e achavam-se incapazes de realizar tal atividade. Ao escolherem o grupo porém, eles já o fizeram com base em um companheiro que tivesse maior competência que eles na língua-alvo. Foi interessante observar como isso aconteceu, como eles se agruparam e como todos elegeram aquele que julgavam saber mais. Levaram a aula toda para conseguir fazer a metade da paródia.

Parece que o Método Temático não funcionou bem com essa turma, porque o que os motiva hoje não os motiva amanhã. A atitude deles parece indicar que o inesperado, a surpresa garante mais a motivação.

A atividade proposta estava na ZPD, porque com a ajuda dos colegas eles a realizaram, porém em termos de insumo estava muito além do "i+1" e por isto mesmo notou-se que a motivação caiu muito, a conversa paralela começou novamente e as brincadeiras também, havendo uma recaída.

A coordenação marcou prova para a aula seguinte e a P, que havia trabalhado praticamente todo o bimestre com eles (cinco aulas) teria que formular a prova e aplicá-la. Infelizmente contra esse tipo de imposição não há como argumentar.

Dia 18/11/ CP2

5ª INTERVENÇÃO

A prova foi elaborada baseada em um texto do qual eles deveriam retirar as transparentes e chegar através delas ao sentido geral. Foram colocadas questões de falso ou verdadeiro e cruzadinhas também.

Eles realizaram a prova em tempo hábil e percebeu-se que estavam seguros e que haviam entendido as estratégias para se alcançar a significação. Porém certos alunos, guiando-se só pelas transparentes, usando seu conhecimento de mundo e fazendo uso de inferências (Van Dijk (1989), Carrell (1989), Taglieber (1988), Tommola (1978), Taylor (1986), Koch (1992)) ocorreram em erros, porque não se detiveram nas palavras-chave do texto e quiseram fazer a prova rapidamente para poder sair e conversar. Às vezes eles falavam em voz alta, naturalmente para o colega ajudá-los e percebia-se que estavam com total domínio do vocabulário novo aprendido.

Fato curioso é que na música aparecia várias vezes a palavra THAT como conjunção QUE e eles só a conheciam como demonstrativo. Bastou que a P falasse uma vez deste uso, para que eles não mais se esquecessem. Na cruzadinha da prova, quase todos encontraram esta palavra (havia cinco que não haviam sido pedidas, mas que se eles as encontrassem e soubessem seu significado poderiam substituir por alguma outra não encontrada) e deram a tradução de QUE, nenhum colocou ESTE, ESTA...

Dia 25/11/

6ª. INTERVENÇÃO

A P queria trabalhar com vídeo, mas eles tinham sido proibidos de ir à sala de som, porque haviam bagunçado na última vez em que lá haviam estado. Assim a P preparou outra música que esperava ser do agrado deles, já que estava fazendo sucesso na novela das oito.

Eles estavam sem a menor vontade de trabalhar, sabiam que nada mais valia nota (quiseram saber suas notas antes de fazer qualquer atividade), estavam agitados, nervosos, impacientes, terríveis mesmo! Nada fazia com que eles parassem para ouvir alguma coisa. Não prestaram a mínima atenção na correção da prova. Quando a P falou que iria trabalhar com a música UNFORGETTABLE qual não foi a decepção deles (tanto quanto a da P). Eles disseram que essa música era careta, velha, do tempo dos avós deles, e como se não bastasse, que era de negro.

Ficou claro o preconceito veiculado naturalmente pela linguagem, que transparece, muito embora o interlocutor tente disfarçar. A diferença está em que nesse caso, o preconceito não foi disfarçado. Todo o trabalho parecia ter tido um final trágico. Era a recaída total na bagunça. Responderam ao segundo questionário na maior confusão, conversando, riscando-se, tocando-se (alguns meninos passaram a aula toda pegando nos cabelos das meninas, tentando escrever nas camisetas delas).

Tudo isso fazia com que a P ficasse intimamente desesperada. Sentia-se muito preocupada com o que eles estavam fazendo. Tinha certeza de que eles não estavam prestando atenção alguma e que era impossível dessa maneira ser coerente nas respostas, já que as perguntas eram em aberto e eles não paravam para raciocinar. Outra surpresa! Os dados mostraram exatamente o contrário, eles mantiveram-se coerentes com as respostas dadas no primeiro questionário, apresentaram argumentos para suas respostas, justificando-as e apresentaram um grau de maturidade. E tudo isto em meio a uma terrível bagunça.

Era a última aula de LE e a última aula do ano. A partir dali, cada um caminharia por rumos diferentes. Isso já estava no ar, assim como também já estava no ar a pergunta:

Será que as transformações físico-psico-afetivas ocorridas com os adolescentes são fortes suficientemente para alterar as interações em LE e o seu envolvimento com as aulas dessa disciplina?

APÊNDICE 5

TEXTOS ORIGINAIS TRADUZIDOS PELA AUTORA

TEXTOS ORIGINAIS

1- p.23 However, a person can learn to communicate in a foreign language at the age of forty. This does not trouble our basic hypothesis on age limitations because we may assume that the cerebral organization for language learning as such has taken place during childhood, and since natural languages tend to resemble one another in many and fundamental aspects (see Appendix A), the matrix for language skills is present.

Lenneberg, 1967:176

2 - p.26 If Krashen's argument is correct, young adolescents who are at the stage of formal operations in Piaget's sense would be expected to be heavy Monitor's users and therefore poor performers. But their performance seems even better than that of young children.

Mclaughlin, 1978:29

3 - p. 30 However, the simultaneous physical, emotional, and cognitive changes of puberty give rise to a defensive mechanism in which the language ego becomes protective and defensive. The language ego clings to the security of the native language to protect the fragile ego of the young adult. The language ego, which has now become part and parcel of self-identity, is threatened, and thus a context develops in which you must be willing literally to make fool of yourself in the trial-and- error struggle of speaking and understanding a foreign language.

Guiora, apud Brown, 1987:50

4 - p. 38 It requires few specialized skills on the part of teachers. Tests of grammar rules and of translations are easy to construct and can be objectively scored.

Brown, 1987:7

- 5 - p. 46 We have all internalized a system of rules that governs ordinary language use rather than as a result of having imited and memorized it.
Krashen, 1982a, 11
- 6 - p.58 Le hasard ne favorise que les esprits préparés.
Pasteur, in Selinger & Shohamy, 1989:50
- 7 - p.20 The techniques of interpretative, ethnographic research help to brigde the gulf between so called pure, academic research and the everyday realities of teaching (...) and this approach and the techniques are capable of delivering valid knowledge of school and classroom processes (...) reduce the distance between research and subject.
Hitchcock & Hughes, 1989:35
- 8.-p.123 It struck us that one aspect of participation structure is the notion of "floor" ; the right of access by an individual to turn at speaking that is attended to by other individuals, occupy at that moment the role of listening . Simply talking, in itself . does not constitute having the floor. The floor is interactionally produced, in that speakers and heares must work together at maintaining it.
Jeffrey, Shultz, Florio and Erickson, 1982:95

