

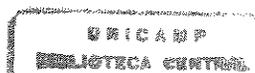
Cláudia Ribeiro de Pádua Garcia

**A CULTURA DE APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) 7
EM SALA DE AULA QUE SE PROPÕE INTERDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1999



UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
TV UNICAMP
GI65c
TOMSO ISC: 46337
PROC. 16-39210-1
C D
PREÇO R\$ 11,00
DATA 14/09/10
N.º CPD

CM00159483-2

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP**

GI65c Garcia, Cláudia Ribeiro de Pádua
A cultura de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar / Cláudia Ribeiro de Pádua Garcia.
-- Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Cultura. 2. Aprendizagem. 3. Língua inglesa - estudo e ensino.
4. Etnografia. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade
Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por CLAUDIA DISSOPO DE

RAINA GARCIA

e aprovada pela Comissão Julgadora em
24/07/2001.

M. Cavalcanti

M. Cavalcanti

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti – Orientadora

Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro (Unesp/Araraquara)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (Unicamp)

Aos meus pais,

Noemi Ribeiro de Pádua,
in memoriam,
pela presença constante e pelo exemplo de mãe.

Alexandre Borges de Pádua,
pelo apoio incondicional e pelo exemplo de pai.

Agradecimentos

À Professora Marilda do Couto Cavalcanti, pela orientação, pela atenção, pelo respeito e pela paciência.

Ao Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, pela atenção, pelo apoio, pelo incentivo, pelas idéias sobre *culturas de aprender*.

A Ligia Ferrari, Maria de Lourdes Titio, Leita Caldas, Débora Baghin e Ana Cecília Bizon, pelo companheirismo e pelas trocas de *figurinhas*.

A Fumiko Takasu, pela amizade, pelas acolhidas e pelos (re)toques na formatação final deste trabalho.

Ao Ministério da Educação e do Desporto, pelo afastamento concedido, que me possibilitou cursar as disciplinas.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de estudos, que facilitou a realização deste curso.

Ao Hospital do Aparelho Locomotor SARAH/Brasília e ao Centro Nacional de Recursos Humanos, pelo abono concedido e apoio para participação neste curso.

A Carla Morrone e Maria Júlia, pelo crédito, pelo apoio e pelo incentivo para a redação final e apresentação deste estudo.

A Elizabeth Duarte e Adriana Rabelo, pela amizade, pelo apoio, pela atenção e pelo carinho.

A Sheila Malta, pela discussão sobre *culturas*.

Aos meus colegas e amigos, pela amizade, pela torcida e paciência, especialmente na reta final deste estudo.

À Direção da escola e à professora regente da sala de aula onde registros foram coletados para este estudo.

Aos alunos, sujeitos deste estudo, e às mães entrevistadas, pela colaboração e disponibilidade.

Aos professores e funcionários do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/Unicamp, especialmente da Secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca.

Aos funcionários da Biblioteca do Hospital SARAH/Brasília.

À *Sônia Misaki Yamada*, pelo carinho, pela amizade, pela atenção, pelas acolhidas e pelos *bentôs*.

À minha família, pela união, pelo carinho e compreensão, especialmente a *Alessandra*, minha irmã, amiga e confidente; a *Renata*, *Ricardo* e *André*, meus sobrinhos *trio maravilha*.

A *Cláudio*, por todo o amor, pelo apoio, carinho e paciência.

A todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

A Deus, pela oportunidade concedida.

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo I.....	19
A cultura de aprender uma língua estrangeira em contexto interdisciplinar	19
1.1. As culturas de ensinar	19
1.2. A noção de cultura proveniente da etnografia e o habitus/cultura de aprender uma língua estrangeira	20
O habitus e a cultura de aprender uma língua estrangeira.....	22
1.3. A interação e as estruturas de participação	25
1.3.1. A interação	26
1.3.1.1. A interação no processo de ensino/aprendizagem	26
1.3.1.2. A interação face a face	27
1.3.1.3. A interação em sala de aula	28
1.3.1.4. A interação como contexto de aprendizagem.....	29
1.3.2. Estruturas de participação	30
1.4. Aprender e ensinar: as questões da abordagem de ensino de línguas ...	34
1.4.1. A abordagem tradicional de ensino de línguas.....	36
1.4.2. A abordagem comunicativa de ensino de línguas	36
Capítulo II.....	41
O contexto da pesquisa sobre a cultura de aprender uma língua estrangeira	41
2.1. Coleta de registros	41
2.2. A descrição dos registros de pesquisa.....	42
2.3. A seleção e descrição dos sujeitos	44
2.4. A observação: as gravações e transcrições de aulas.....	48
2.5. A consulta aos arquivos escolares	49
2.6. As entrevistas.....	50

Capítulo III.....	57
A cultura de aprender língua estrangeira de alunos em sala de aula que se propõe interdisciplinar.....	57
3.1. As aulas com proposta interdisciplinar e sua estruturação.....	57
3.2. A participação dos alunos nas aulas e as estruturas de participação	63
3.3. As manifestações da cultura de aprender uma língua estrangeira.....	68
3.3.1. Categorização das manifestações.....	70
3.3.1.1. As práticas e as atitudes dos alunos	71
3.3.1.2. As percepções dos alunos.....	85
3.4. A cultura de aprender de E, L e R.....	88
3.4.1. A cultura de aprender de E.....	92
3.4.1.1. As práticas de E.....	92
3.4.1.2. As atitudes de E.....	93
3.4.1.3. As percepções de E.....	95
3.4.2. A cultura de aprender de L.....	97
3.4.2.1. As práticas de L.....	97
3.4.2.2. As atitudes de L.....	99
3.4.2.3. As percepções de L.....	99
3.4.3. A cultura de aprender de R.....	100
3.4.3.1. As práticas de R.....	101
3.4.3.2. As atitudes de R.....	105
3.4.3.3. As percepções de R.....	106
3.5. Resumo do capítulo	107
Considerações finais	109
Summary	115
Referências bibliográficas.....	117
Anexo	123

Convenções adotadas para a transcrição de dados

(baseadas em Marcuschi, 1986)

P	professora
E, L, R	aluno identificado (sujeito primário)
A1	aluno identificado
A	aluno não identificado no grupo
As	alunos
()	comentário da pesquisadora
(incomp)	fala incompreensível
[sobreposição de vozes
<u>ovary</u>	ênfase ou acento enfático
/ /	transcrição fonológica

RESUMO

Este trabalho focaliza as concepções do aprendiz em relação à aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) e procura responder a seguinte pergunta de pesquisa: como alunos de sexta série pública manifestam sua cultura de aprender em sala de aula que se propõe interdisciplinar?

Visa a uma reflexão e interpretação de aspectos relativos à cultura de aprender uma LE e objetiva ainda contribuir para a (auto-)formação e atualização dos professores de línguas.

O arcabouço teórico considera contribuições da Etnografia Educacional (Feiman-Nemser e Floden, 1986; Erickson, 1986; Philips, 1972; 1998), Antropologia (Geertz, 1973, 1978; Malinowski, 1961;), Sociologia (Bourdieu, 1987, 1991) e Lingüística Aplicada (Widdowson, 1978, 1991; Almeida Filho, 1993).

Os registros desta pesquisa, de base etnográfica, foram coletados em áudio e vídeo, notas de campo, relatos informais, entrevistas e questionário. A análise ampla interpreta e discute as maneiras de falar, agir e pensar dos alunos, contemplando a estruturação e a organização das aulas interdisciplinares mencionadas e as estruturas de participação identificadas. Uma aula de revisão foi selecionada para a análise dos dados, tendo em vista sua estruturação atípica e participação ativa dos alunos.

Os resultados da análise dos dados evidenciam que o conhecimento intuitivo dos alunos interfere na sua atuação no processo de ensino/aprendizagem e é influenciado pelas crenças e pelos valores dos seus interactantes familiares. Considera-se, por fim, o uso de LE nas aulas e a importância de se trabalhar a cultura de aprender dos alunos, a partir dos professores, por meio de reflexão, entre outros aspectos.

Palavras-chave: cultura - aprendizagem - interação

Introdução

Este estudo focaliza a cultura de aprender de alunos de sexta série pública, em que a língua estrangeira (LE) é ensinada através de ensino interdisciplinar, conforme proposta de Widdowson (1978), retomada por Almeida Filho (1991; 1993). A realização desta pesquisa decorre de lacuna existente na literatura sobre o ensino/aprendizagem de línguas no que se refere às concepções dos alunos relacionadas com a aprendizagem de LE e se volta para as suas disposições, herdadas do seu grupo familiar e que, de algum modo, refletem no seu modo de participar das aulas.

Para investigar a cultura de aprender dos alunos - o conhecimento intuitivo implícito e explícito – a pergunta de pesquisa que norteia este estudo é: Como alunos de sexta série manifestam sua cultura de aprender uma LE (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar?

Trata-se de pesquisa de base etnográfica e justifica-se pela necessidade de se interpretar os valores e as crenças dos alunos, como agentes sociais, capazes de interferir no processo de ensino/aprendizagem, além da metodologia de ensino, material didático adotado e outros componentes da abordagem de ensino.

Feiman-Nemser e Floden (1986) investigaram as *culturas de ensinar*, considerando o mundo subjetivo dos professores e observando suas concepções

sobre suas atividades ocupacionais. O termo *culturas de aprender* vem sendo usado na área de Linguística Aplicada, em analogia a *culturas de ensinar*, por autores, tais como Almeida Filho (1993). Este autor refere-se às maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como “normais” pelo aluno. Essas maneiras, que são típicas de sua “região, etnia, classe social e grupo familiar restrito em alguns casos”, são transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma “naturalizada, subconsciente e implícita” (op. cit.: 13).

Barcelos (1995)¹ realizou trabalho de investigação sobre a cultura de aprender de alunos universitários e a definiu como “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”, acrescentando que esse conhecimento é compatível com a idade dos aprendizes e seu nível sócio-econômico e baseado na experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

A justificativa de se apresentar este estudo relaciona-se com a necessidade de uma crescente identificação dos elementos que compõem o processo ensino/aprendizagem - não restrito apenas a uma metodologia implantada, do material didático eventualmente adotado. O significado de aprender uma LE passa a ser considerado objeto de estudo, sob a influência do contexto social e dos pensamentos dos sujeitos, ao lado do material didático, avaliação, metodologia, culturas de ensinar, partes de uma abordagem, com vistas a apontar contribuições para a (auto-)formação do professor de línguas.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, seguidos de uma seção sobre considerações finais. O primeiro capítulo apresenta e discute os estudos que compõem o arcabouço teórico desta pesquisa. Fundamenta-se nos conceitos de

¹ Sob orientação de Almeida Filho

cultura, culturas de ensinar, culturas de aprender, habitus e estruturas de participação.

No segundo capítulo, reservado para a metodologia de pesquisa, descreve-se a trajetória da pesquisa, o seu contexto, os seus sujeitos - primários e secundários - e a coleta de registros. Descreve-se também a seleção e preparação dos registros para análise.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados, apontando a estruturação das aulas interdisciplinares. Discute-se, então, a participação dos alunos e as estruturas de participação; as manifestações da cultura de aprender uma LE dos alunos observados em geral e dos sujeitos primários.

Capítulo I

A cultura de aprender uma língua estrangeira em contexto interdisciplinar

Este capítulo objetiva apresentar o arcabouço teórico para a análise dos dados (Capítulo 3). O arcabouço tem sua base em Barcelos (1995), Feiman-Nemser e Floden (1986), Bourdieu (1987; 1991) e Philips (1972; 1998) e apresenta *cultura*, *culturas de aprender*, *culturas de ensinar*, *habitus* e *estruturas de participação* como conceitos principais. Esta base é ampliada por meio de estudos realizados por Cicurel (1990), Almeida Filho (1993) e Dettoni (1995) sobre a aula como ritual e sobre interação e estruturas de participação, respectivamente.

Iniciarei com os estudos de Feiman-Nemser e Floden sobre as culturas de ensinar, Geertz (1973; 1978) e Malinowski (1961; 1975) sobre o conceito de cultura, e Bourdieu (1991; 1987) sobre *habitus*. Em seguida, discutirei, entre outros, os trabalhos de Almeida Filho e Barcelos sobre o *habitus* e a cultura de aprender; e o trabalho de Philips sobre as estruturas de participação.

1.1. As culturas de ensinar

A noção de cultura foi discutida, em contexto educacional, no estudo de Feiman-Nemser e Floden (1986), sobre as *culturas de ensinar*. Os sujeitos são professores em geral e não, especificamente, de línguas.

Os professores relacionam suas crenças sobre as maneiras apropriadas de atuar no emprego e os aspectos compensadores de ensinar, além de conhecimento que os capacita a fazerem o seu trabalho. A descrição dessas crenças sobre os modos apropriados de atuação relaciona-se com os estudos sobre as normas que norteiam as interações sociais entre os professores e os seus interactantes - pais, alunos, administradores e outros professores. Tais normas variam de acordo com o grupo de professores, pois dependem da sua experiência prévia, formação e de outros fatores. Da mesma maneira, a aceitação dessas normas pode variar de um professor para outro.

A noção de *culturas de ensinar* contribui para a adoção de *culturas de aprender* neste trabalho, cujo alvo de investigação é o mundo subjetivo dos alunos, em que habita valores, crenças e preconceitos sobre o seu significado de aprender uma língua estrangeira.

1.2. A noção de cultura proveniente da etnografia e o habitus/cultura de aprender uma língua estrangeira

A investigação das crenças e dos valores relativos à aprendizagem de LE, que têm atributo social, percorre a área antropológica, determinada em torno do conceito de cultura e, conseqüentemente, da descrição dos elementos inerentes aos atores sociais. Malinowski (1961:11) afirma que esses elementos são, por sua vez, cristalizados e estabelecidos e não são *formulados* em lugar algum, visto que não existe um código escrito ou explicitamente expresso de regras. Ao tratar da pesquisa etnográfica, para que seja reconhecida cientificamente, o autor afirma que este tipo de pesquisa requer uma descrição rígida da constituição do grupo de interesse e dos itens culturais cristalizados; os dados da vida diária e da ação dos membros; e as opiniões e declarações dos sujeitos.

Malinowski afirma que o homem varia no aspecto físico e na herança social ou cultural. A cultura, por sua vez, inclui os artefatos, bens, procedimentos técnicos, idéias, hábitos e valores herdados. Ela se subdivide, essencialmente, em uma massa de artefatos e num sistema de costumes. A organização social, dessa forma, é compreendida como parte da cultura. O aspecto material da cultura - por exemplo, os edifícios, as embarcações, os instrumentos e as armas, a religião do homem - requer um complemento. Trata-se da massa de conhecimentos intelectuais, no sistema de valores morais, espirituais e econômicos, na organização social e na linguagem.

Geertz (1978), no campo da Antropologia Social, discutiu os princípios de uma teoria interpretativa da cultura, defendendo a prática da etnografia, ou seja, da descrição densa. A cultura seriam as teias de significados tecidas pelo homem - por que ele está amarrado - e a sua análise.

Na perspectiva desse antropólogo, o pesquisador deve "conversar" com os sujeitos, ao invés de copiá-los. A cultura é um contexto, onde os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos "podem ser descritos" de forma densa ou etnograficamente.

O trabalho de descrever a cultura é etnográfico. O pesquisador não se limita a observar, registrar e analisar, pois ele se propõe a anotar o seu objeto de estudo, o discurso social. Essa descrição etnográfica caracteriza-se por ser basicamente interpretativa, porque se baseia na investigação do discurso social (o *dito*). A descrição etnográfica ainda caracteriza-se por ser microscópica.

A pesquisa sobre a cultura de aprender uma LE desenvolve-se no prisma social, porque se dá no âmbito escolar; decorre do que acontece na sociedade e vice-versa. Dessa forma, não se pode desconectar os seus impactos mútuos. Além disso,

os sujeitos da pesquisa, integrantes do processo de ensino/aprendizagem, são agentes sociais.

A noção de cultura, na forma de valores, preconceitos e pressuposições é a base, neste trabalho, para a análise da manifestação de significado para os alunos. Essa noção, no entanto, não está associada à linguagem. Com vistas a essa associação, apresenta-se, a seguir, a noção de habitus de Bourdieu (1991).

O habitus e a cultura de aprender uma língua estrangeira

Interessa-me fazer menção ao trabalho de Bourdieu para levantar qual a relação possível existente entre habitus e cultura de aprender LE.

Ao desenvolver a sua abordagem para a linguagem e a troca lingüística, Bourdieu (1991) aplica e formula as idéias que compõem a teoria da prática. Nessa teoria, o habitus lingüístico é um subconjunto das disposições adquiridas ao longo da aprendizagem da fala em contextos particulares - na família, no grupo de colegas, na escola, etc. Estas disposições governam tanto as práticas lingüísticas subseqüentes de um agente e a antecipação do valor que os produtos lingüísticos vão receber nos outros campos ou mercados. O habitus lingüístico também se inscreve no corpo e na forma de uma dimensão corporal.

Bourdieu (1991) apresenta a teoria da prática, em que estabelece conceitos-chave e suposições. Parte da dicotomia entre subjetivismo e objetivismo. O subjetivismo, segundo o autor, é orientação intelectual para o mundo social, que busca compreender o modo que o mundo se apresenta aos indivíduos que nele se situam; pressupõe a possibilidade de algum tipo de apreensão imediata da experiência vivida pelos outros e entende que esta própria apreensão seja uma forma mais ou menos adequada de conhecimento sobre o mundo social. O objetivismo, por

outro lado, equivale a uma orientação intelectual para o mundo social, que visa construir as relações objetivas que estruturam práticas e representações; pressupõe uma quebra com a experiência imediata.

O sociólogo francês define *habitus*, conceito-chave dessa teoria, como um conjunto de disposições que levam os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras. As disposições, por sua vez, geram práticas, percepções e atitudes que são *comuns*, sem serem coordenadas conscientemente ou governadas por qualquer *regra*. São inculcadas, por serem adquiridas gradualmente; estruturadas, por refletirem as condições sociais em que foram adquiridas; duradouras, por serem inerentes ao indivíduo e duram ao longo da história de sua vida, operando de modo pré-consciente, sem reflexão e modificação conscientes; geradoras e transponíveis, por serem capazes de determinar uma multiplicidade de práticas e percepções em outros campos que não aqueles nos quais foram originalmente adquiridas.

Os indivíduos, providos de *habitus*, têm um senso de como agir e reagir no curso das suas vidas diárias. O *habitus* orienta as suas ações e inclinações sem determiná-las rigorosamente e lhes dá algum "senso prático". Ele se manifesta no corpo (*hexis*), nas maneiras diferentes de se conduzir o mundo, no andar, falar, comer e rir. O corpo é o lugar onde a história se incorpora. O processo contínuo de produção e reprodução, de história incorporada e incorporação efetiva, é um processo que pode acontecer sem jamais se transformar no objeto de uma prática institucional específica, explicitamente articulada na língua. Essa prática pressupõe o desenvolvimento de um determinado tipo de instituição pedagógica que não está presente em todas as sociedades e que, nas nossas sociedades, é geralmente associada ao sistema educacional.

Quando os indivíduos agem, eles sempre o fazem em contextos sociais ou posições específicas. Assim sendo, as práticas particulares e as percepções devem

ser vistas como um produto das relações entre o habitus e os contextos sociais específicos em que os indivíduos atuam, mas não como um produto do habitus.

Para Bourdieu, existem razões para se pensar que os fatores que mais influenciam na formação do habitus sejam transmitidos sem passar pela língua e pela consciência, mas através de sugestões inscritas nos aspectos aparentemente mais insignificantes das coisas, situações e práticas da vida cotidiana. Deste modo, as modalidades de práticas, as maneiras de olhar, sentar, levantar, ficar em silêncio ou mesmo falar são poderosas e difíceis de resistir, porque são *silenciosas e insidiosas, insistentes e insinadoras*.

Antes de finalizar esta seção, apresenta-se uma discussão sobre habitus e cultura de aprender.

Concordo com a idéia imbuída no conceito-chave de Bourdieu (1991), por abordar a maneira com que os indivíduos atuam no contexto social. E mais. Por considerar que os seus atos e respostas acontecem em razão de demandas externas e motivos inconscientes que lhes dão respaldo. Acredito, dessa forma, que as concepções dos alunos sobre o que seja aprender uma LE sejam disposições que os façam, ao longo do processo de ensino/aprendizagem, agir e reagir de determinadas maneiras que considerem *normais e regulares*.

A idéia do habitus transporta-se para o termo cultura de aprender. Este termo vem sendo empregado na área de Lingüística Aplicada, em analogia a culturas de ensinar, por autores, tais como Almeida Filho (1993). Este autor refere-se às maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como “normais” pelo aluno. Essas maneiras, que são típicas de sua “região, etnia, classe social e grupo familiar restrito em alguns casos”, são transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma “naturalizada, subconsciente e implícita” (op. cit.: 13).

Barcelos (1995)² realizou trabalho de investigação sobre a cultura de aprender de alunos estudantes do curso de Letras e a definiu como “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”. Acrescentou que esse conhecimento é compatível com a idade dos aprendizes, com o seu nível sócio-econômico e baseado na experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Ambos os conceitos, a meu ver, contemplam o foco desta pesquisa sobre as concepções que os alunos *herdam* e *carregam* em relação ao que seja aprender LE. Entretanto, opto por utilizar cultura de aprender, pelo fato de já estar em uso na literatura da Lingüística Aplicada.

Nesta pesquisa, a análise dos dados será conduzida considerando-se as práticas, atitudes e percepções dos alunos na interação em que eles se engajam. Para isso, apresento e discuto, na seqüência, a noção de interação e de estruturas de participação na interação.

1.3. A interação e as estruturas de participação

Esta seção está organizada em duas partes. A primeira apresenta e discute a interação no processo de ensino/aprendizagem, a interação face a face; a interação em sala de aula; e a interação como contexto de aprendizagem. A segunda parte relaciona e discute as estruturas de participação.

² Sob orientação de Almeida Filho

1.3.1. A interação

A interação, a seguir, será apresentada como evento inerente ao ensino/aprendizagem do qual participam os agentes sociais - alunos, no caso desta pesquisa - com suas maneiras de ser e de pensar, considerano no envolvimento que têm com as situações e outros agentes algumas regras e estruturas subtendidas.

1.3.1.1. A interação no processo de ensino/aprendizagem

O estudo da interação tem sido feito sob várias perspectivas teóricas tais como a análise interacional (cf. Flanders, 1970), sociolinguística interacional (cf. Gumperz, 1982, 1986) , etnografia da comunicação (cf. Gumperz & Hymes, 1964; Hymes, 1968) e análise do discurso linha anglo-americana (cf. Ellis, 1980, 1985; Stubbs, 1983; Dabene et alii, 1990; entre outros) (apud Bizon, 1994:63).

As concepções de interação são variadas no campo da Lingüística Aplicada. O tema é crescentemente investigado nas pesquisas dessa área e fruto de complexidade e polêmica. Da mesma forma, é diversificada a sua concretização nas salas de aula, apesar de ela estar sempre presente. Num extremo em que se espera do aprendiz a produção com base na estrutura lingüística, dissociada do uso da língua, basta-lhe adequar-se ao ritual. Num outro extremo, o aprendiz interage ao passo que (re)constrói conhecimentos por meio de questionamentos incitados pela relevância dos conteúdos que pratica. Enquanto um ritual demanda do aprendiz a sua "apresentação" do produto (item lingüístico), o outro lhe demanda "participação" efetiva no processo (uso da língua).

Neste trabalho, a interação é uma situação social, determinada por regras subtendidas culturalmente, e pode ser do tipo face a face e em sala de aula. As

principais características interacionais podem ser levantadas partindo-se, na seqüência, das considerações sobre esses tipos de interação.

1.3.1.2. A interação face a face

A pesquisa acadêmica tem se voltado, cada vez mais, para a questão da interação, não só pela sua importância, bem como pelas muitas concepções, o que vem torná-la mais complexa. Neste estudo, a interação pressupõe engajamento dos agentes envolvidos no ensino/aprendizagem.

As pessoas envolvidas neste tipo de interação subordinam-se aos regulamentos decorrentes das regras implícitas e que regulam essa situação social. O contexto - não só o espaço físico que dá lugar à interação, mas o que as pessoas estão fazendo em conjunto e o momento em que estão realizando as suas ações - em que elas se inserem e as suas expectativas se relacionam com o que elas têm a dizer. Isso implica que o sujeito saiba falar o que deseja e de maneira adequada à circunstância em que se insere.

Na medida em que os contextos mudam, o tipo de comportamento dos participantes pode variar. Gumperz (1986) apresenta as pistas de contextualização, no meu entender, como traços verbais ou não-verbais capazes de indicar o contexto de um discurso de maneira indireta. Em função disso, os participantes podem sinalizar com mudança no ritmo da fala ou do tópico da conversa - que formam o quadro ou enquadramento interacional -, por exemplo, permitindo-se saber da mudança do contexto.

Um quadro interacional se estabelece (cf. Gumperz, 1982) quando o indivíduo recebe um conjunto de instruções que lhe indicam a maneira com que deve entender determinada mensagem. A partir do momento em que o significado de um

enunciado pode ser entendido, a interação é bem-sucedida. Essas instruções podem ser enviadas consciente ou inconscientemente, o interlocutor que as recebe pode inferir significados esperados ou não (a partir delas).

A aprendizagem de LE e o modo como os alunos pensam aprendê-la/aprendem LE referem-se à transmissão de conhecimentos (cf. Gumperz, 1986) por meio de participação dos sujeitos no processo interativo (de aprender).

1.3.1.3. A interação em sala de aula

Há normas e regras sociais que determinam o andamento da aula, porque é um evento sócio-cultural.

A relação professor-aluno se caracteriza por ser naturalmente assimétrica, pois ao professor se delega a tarefa de socializar os alunos. Esses agentes, no universo institucional, são autoridade máxima revestida de poder e receptor de ordens, comandos e informações respectivamente, isto é, a estrutura conversacional do evento é controlada pelo professor.

Essa assimetria, no entanto, pode ser minimizada de acordo com o estilo interacional que o professor adota, segundo Rech (1992). Esse estilo é determinado pelas orientações ideológicas dão fundamento à sua prática pedagógica e, também, da própria percepção que o professor tem de controle. Quando o professor assume o seu estilo, ele pode estar sinalizando qual o seu papel social e o seu alinhamento mais ou menos assimétrico com os alunos.

A experiência prévia do professor, as suas expectativas em relação ao contexto e ao sistema educacional e da escola influenciam na ocorrência desses quadros e estilos interacionais. O mesmo se repete com relação ao aluno, sujeito

primário desta pesquisa, quanto à sua experiência prévia de aprendizagem de língua (materna e/ou LE), à experiência prévia dos seus familiares de convívio imediato, às suas expectativas em relação à aprendizagem de LE e ao contexto. A abordagem de ensinar, contudo, sofre interferência - a sua escolha e forma de implementação -, de vários fatores importantes; um deles equivale às culturas de aprender dos alunos.

1.3.1.4. A interação como contexto de aprendizagem

A interação, neste estudo, é considerada um contexto de aprendizagem, tanto no âmbito formal - na escola - quanto no informal - na sua casa.

Kleiman (1991) discute a interação com relação à aprendizagem, focalizando duas vertentes distintas na área de ensino/aprendizagem. Uma delas examina o **produto** do diálogo estabelecido entre agentes, dadas as suas relações sociais, as condições em que elas se determinam e o tipo de estruturas que elas configuram. Segundo a autora, os pesquisadores da sociolingüística interacional, da etnografia da fala (Dell Hymes, John Gumperz, Michael Stubbs) e da etnografia escolar (Frederick Erickson) constituem esta corrente. A outra vertente ocupa-se com o **processo** comunicativo "que institui contextos de aprendizagem". Educadores e psicólogos do desenvolvimento (Michael Cole, James Wertsch, Courtney Cazden) realizam trabalho seguindo esse princípio.

Essas duas perspectivas possibilitam admitir, para efeito de pesquisa, que a descrição do mundo "em que se movem os atores sociais e os diversos papéis assumidos por esses atores seja necessária para a descrição não trivial da realidade escolar e familiar do aluno" (Kleiman, 1991: 7); que é por meio da linguagem que se pode constatar o acontecimento da aprendizagem, considerando-se, no caso específico a cultura de aprender LE, a escola que o aluno frequenta, como participa

das aulas e outras informações para entender o que seja a aprendizagem de LE e como ele manifesta essa cultura.

1.3.2. Estruturas de participação

As estruturas de participação referem-se à distribuição dos papéis de falantes e ouvintes na interação, isto é, à organização distribucional dos comportamentos comunicativos de professores e alunos na sala de aula.

Na interação, diversas estruturas de participação³ podem ocorrer entre os agentes envolvidos. Considerando as variações possíveis de arranjos estruturais, Philips (1972) relaciona os seguintes tipos de estruturas de participação:

- primeira estrutura de participação, na qual o(a) professor(a) interage com todos os alunos; com todos ou com um em separado, na presença do grande grupo;
- segunda estrutura de participação, na qual o(a) professor(a) interage somente com alguns dos alunos;
- terceira estrutura de participação, na qual todos os alunos trabalham independentemente em seus lugares, com o(a) professor(a) disponível para a solicitação do aluno, individualmente;
- quarta estrutura de participação, na qual os alunos, divididos em pequenos grupos, contam com o(a) professor(a) eventualmente, para efeito de supervisão da atividade em que estão envolvidos.

A base da discussão de Philips (1998) é uma comparação dos sistemas de ordenação de fala de dois grupos: os índios da Reserva Indígena de Warm Springs, na região central de Oregon; e os anglo-americanos residentes na

³ Philips (1972: 377) referiu-se a *several possible variations in structural arrangements of interaction* [às possíveis variações de arranjos estruturais da interação] como estruturas de participação.

cidade de Madras, em Oregon, próxima à Reserva de Warm Springs. A comparação entre os dois grupos focaliza o ritmo da conversa, a movimentação e a posição do corpo, expressão, movimentos faciais e gestos, interlocutores e turnos de fala (ver Quadro 1, a seguir).

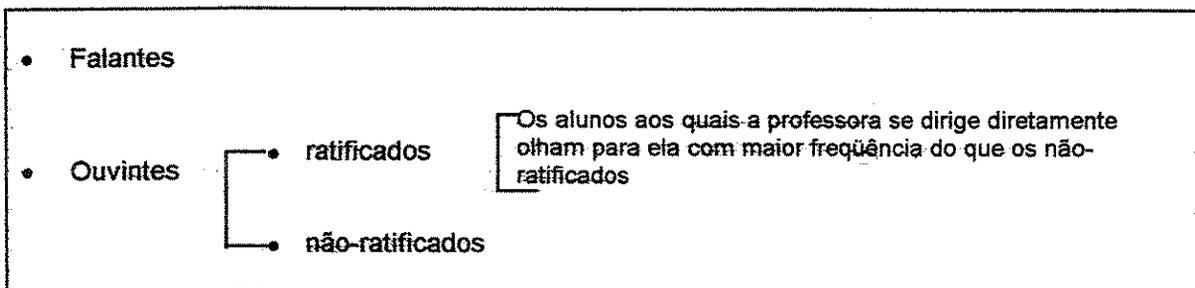
Philips (1998) destaca ainda algumas características da conversa, estabelecidas, segundo a autora, por Sacks, Jefferson e Schegloff (1973):

- A troca de falante ocorre repetidamente, ou, no mínimo, uma vez.
- Fala um de cada vez, na maioria das vezes.
- Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves.
- As transições de turno para outro sem intervalo ou sobreposição entre eles é comum.
- Técnicas de atribuição de turno são utilizadas. Um falante em posse da palavra pode escolher o próximo falante.
- O tamanho dos turnos varia de uma palavra a uma frase.

Há diferenças entre os comportamentos dos falantes e dos ouvintes. O falante se comunica verbal e não-verbalmente. O ouvinte, por outro lado, somente se comunica de forma não-verbal. Há também diferenças no tratamento dado aos ouvintes através de ratificação ou não-ratificação. Os ouvintes são ratificados quando o falante se dirige diretamente a eles (ver Quadro 2, a seguir).

Grupo	Anglo-americanos	Índios de Warm Springs
rítmo da conversa	<ul style="list-style-type: none"> preenchimento dos espaços em silêncio, às vezes precipitadamente 	<p>mais vagaroso</p> <ul style="list-style-type: none"> pausas entre os turnos conversacionais mais longas maior tolerância para os espaços em silêncio raras conversas simultâneas e interrupções menor variação dos turnos conversacionais em duração <p>nº de turnos (de cada pessoa) menor</p>
conversa	falante se comunica verbal e não-verbalmente (ouvinte apenas não-verbalmente)	mais equilibrada
movimentação do corpo	visível maior quantidade considerável de movimentos	visível menor calma, tranqüila e controlada
posição do corpo		menos mudança
expressão e movimento facial	maior movimento durante a fala (cabeça/corpo) maior contato dos dentes c/os lábios e da língua c/ os lábios	maior movimento em torno dos olhos
gestos com os braços e mãos (acompanhando a fala)	mais	menos
ocorrência de distinção entre interlocutores ratificados e não-ratificados	frequente	rara
endereçamento da fala	mais direcionado	genérico
controle do turno de fala	falantes e interlocutores ratificados influentes sobre os turnos de fala daqueles que já falaram e daqueles que vão falar	falante tem maior controle sobre seu próprio turno falante tem menor controle sobre o turno dos outros
duração dos turnos		controlada

Quadro 1 - Quadro-resumo, elaborado a partir de Philips (1998)



Quadro 2, elaborado a partir de Phillips (1998)

Outros estudos foram realizados, a partir de Phillips, sobre as estruturas de participação. Dettoni (1995), por exemplo, observa, em seu trabalho, cinco tipos de estruturas de participação⁴:

- primeira estrutura de participação, na qual o(a) professor(a) interage com todos os alunos; com todos ou com um em separado, na presença do grande grupo;
- segunda estrutura de participação, na qual o(a) professor(a) interage com todos os alunos⁵;
- terceira estrutura de participação, com dois subtipos:
 - IIIa, com o envolvimento de todos - professora e alunos - e falas sobrepostas⁶ e vários níveis de fala sobre o mesmo tópico⁷;
 - IIIb, com o envolvimento do(a) professor(a) e dos alunos e falas sobrepostas e vários níveis de fala sobre um tópico, que temporariamente é suspenso, ocasionando muitas intervenções e falas sobrepostas;

⁴ A autora, em seu trabalho, verifica as estruturas de participação nos estilos flexível e formal de professoras.

⁵ Equivale à primeira estrutura de participação proposta por Phillips (1972).

⁶ *Fala sobreposta*, fala de alguém durante do turno do outro (cf. Dettoni, 1995).

⁷ *Tópico discursivo* refere-se àquilo sobre o que está se falando (cf. Dettoni, 1995).

- quarta estrutura de participação: em que há muitas falas sobrepostas de falantes e ouvintes primários, com pisos conversacionais simultâneos.
- quinta estrutura de participação: quando o (a) professor (a) dirige o enunciado a todo o grupo, e todos respondem em conjunto, formando um coro.

Seguirei, nesta pesquisa, as propostas de Philips (1972; 1998) e Dettoni (1995).

1.4. Aprender e ensinar: as questões da abordagem de ensino de línguas

A relação da cultura de aprender com a LE nas seções anteriores foi tratada de maneira ampla. Nesta seção, no entanto, será apresentada de maneira mais focalizada.

O aluno, sujeito primário desta pesquisa, é observado, e as suas manifestações procuram ser descritas, em interação no ambiente formal de aprendizagem - a sala de aula - bem como no informal - a sua casa (segundo as circunstâncias propiciadas ao longo da coleta de dados, dado que nem todas as casas puderam ser visitadas) que, afinal, reafirmam a condição do aluno e dos seus interactantes - colegas de classe, professora, membros da família - de agentes sociais.

A participação no processo de ensino/aprendizagem requer dos sujeitos uma "obediência" a determinadas regras, princípios ou valores em geral, capazes de especificar o modo com que se assume ora a sua postura para ensinar ora para aprender línguas. Procura-se, a seguir, apresentar uma complementação ao arcabouço teórico do estudo sobre cultura, contrapondo-se, inicialmente, a abordagem de ensino e a cultura de aprender, para dar entrada à questão da interação em sala de aula. Assumida uma abordagem específica pelo professor para o ensino, têm-se determinados

os estilos de interação assumidos pelos mesmos em sala de aula e caracterizada, por consequência, o tipo de aula construída.

Existem pesquisas na área do ensino de línguas no Brasil que levantam problemas existentes quanto à sua implementação prático-pedagógica em sala de aula. A maior parte desses problemas (c.f. Almeida Filho et alii, 1991), especificamente no ensino de inglês, geram "problemas na concepção e construção do processo de interação entre professor/alunos/textos, levando a um baixo aproveitamento do aluno em relação ao seu aprendizado". Essa problemática merece um tratamento que transcenda a adoção de novos procedimentos ou técnicas, ou seja, metodologia. Faz-se necessária a tomada de consciência da abordagem, como uma operação superior no processo de ensino de línguas, que toma o seu lugar num meio organizado socialmente e procura corresponder às filosofias das instituições de ensino e até mesmo dos professores. A abordagem tem o seu caráter de abstração visto que não está sempre explicitada e porque os sujeitos que a assumem não têm sempre consciência dela. No entanto, os seus pressupostos teóricos são formulados com base nos objetivos pedagógicos desses sujeitos.

A questão da cultura de aprender uma LE - conforme a proposta deste trabalho - vê-se atingida, porque importa essencialmente, na (re)formulação ou revisão de uma abordagem de ensino, levar-se em consideração a perspectiva do aluno quanto à sua aprendizagem e as suas manifestações enquanto ele a manifesta em interação com outros agentes. A cultura está filiada à abordagem. O aluno (assim como o professor enquanto educador e aluno que foi) padrões de comportamento e estilos de interação podem retratar o tipo de aula com que ele melhor se identifica, fazendo, então, com que o seu professor revise algum aspecto da abordagem.

Aprender LE na escola, segundo Almeida Filho (1993: 11), "é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores

específicos do grupo social (...) que mantém essa escola". A operação de ensino de línguas é influenciada pela abordagem, que se impõe aos métodos e técnicas de ensino. O autor (op. cit.: 17) apresenta a abordagem como "um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo". O professor precisa estar engajado com os princípios teóricos que constituem a abordagem a fim de tornar a operação de ensino produtiva.

1.4.1. A abordagem tradicional de ensino de línguas

Há implantação, nas salas de aula de línguas, de diversos tipos de abordagens, a começar pela **tradicional**. O ensino tradicional baseia-se no domínio da estrutura lingüística da língua-alvo. O seu enfoque é o ensino das regras e normas gramaticais enquanto um fim. A tendência estruturalista dessa abordagem vislumbra, além da correção gramatical, a aprendizagem como um produto a ser atingido (pelo aprendiz) a partir do domínio dos itens gramaticais, deixando de lado o sujeito.

1.4.2. A abordagem comunicativa de ensino de línguas

O contexto social passou a ser considerado no paradigma de ensino de línguas nos anos 70. Na primeira fase do movimento comunicativo - o nocional-funcionalismo -, o sujeito é tomado em relação a outras funções que não somente a restritamente listar as funções, seguindo a tendência das listagens dos itens gramático-estruturais.

A comunicação, hoje em dia, é concebida como "uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações. (cf. Almeida Filho, 1993: 8)

A preocupação em adequar as funções aos eventos de fala em que elas ocorrem foi trazida por Widdowson (1978), que participa da corrente da abordagem comunicativa que dá maior atenção aos componentes sociolingüístico, discursivo e estratégico, combinados com o gramatical para a realização da função comunicativa de um ato de fala.

Nas duas últimas décadas, a abordagem comunicativa desenvolveu-se gerando inúmeras possibilidades de concretizações.

Uma delas é a tendência progressista (Clark, 1987) de ensino comunicativo em que o aluno é tido como centro no processo de ensino/aprendizagem e o seu desenvolvimento intelectual e afetivo é almejado; a responsabilidade do indivíduo e do grupo é incentivada; a capacidade de aprender a aprender busca-se desenvolver, bem como o trabalho "com conteúdos e atividades e tarefas de natureza verossímil, selecionadas através da negociação com os aprendizes, entre outros" (Bizon, 1994: 50).

As propostas de ensino de conteúdo, temático e interdisciplinar estão vinculadas ao progressismo. A pesquisa sobre o culturas de aprender uma LE caracteriza-se - como já foi mencionado em outras de suas seções - por ser interacional com observação participante, em primeiro plano, e intervenção, em segundo plano (visto que compõe uma das tarefas do Subprojeto Interação e Relevância no Ensino de Línguas). O ensino comunicativo da sala de aula-alvo desta pesquisa calcado na utilização de conteúdos de outras disciplinas curriculares (salvo tópicos como ciclo da vida/reprodução humana e estados norte-americanos e suas principais características) aproxima-se da proposta de interdisciplinaridade e de ensino temático.

A proposta de Widdowson (1978) concebe a utilização do conteúdo de outras disciplinas curriculares a fim de se fazer o uso comunicativo, no ensino de LE, não se restringindo apenas à prática da forma gramatical dessa língua. Não existe preocupação

em se esgotar um conteúdo por meio de outras disciplinas. A ênfase é dada ao uso de língua que o aluno faça de um tema que lhe seja de alguma forma familiar, em sua língua materna, permitindo-lhe estender o seu conhecimento do assunto e usar a LE de maneira relevante e, assim, vivenciar uma atividade comunicativa.

Fazenda (1979; 1991), por outro lado, concebe a interdisciplinaridade quando há utilização das outras disciplinas curriculares para o ensino e prevê uma interação entre essas disciplinas, de modo que algum tema ou conteúdo seja trabalhado sob várias perspectivas.

A proposta de ensino comunicativo interdisciplinar aproxima-se bastante da tendência de concretização de ensino de conteúdo que objetiva integrar o ensino de língua e o ensino de conteúdo. O conteúdo é indicador dos objetivos lingüísticos. Brinton, Snow & Wesche (1989), de acordo com Bizon (1994) apontam, ao listar algumas razões teóricas para justificar esse tipo de ensino, o planejamento das aulas por conteúdos aleatórios. Ela ainda caracteriza-se por representar um tipo de concretização crítica (c.f. Clark, 1987) que sustenta a condição do aprendiz como sujeito histórico com interesses e necessidades norteadores do processo de ensino/aprendizagem. O discurso, então, que se objetiva construir ao longo desse processo é crítico, ou seja, dependente da interação que se produz em sala de aula e fora dela.

Neste primeiro capítulo, relacionei os principais conceitos que fundamentam este estudo. A primeira parte tratou, inicialmente, do conceito de culturas de ensinar, que se refere às concepções do que seja importante para professores (em geral) nas atividades que exercem. A partir daí, resgatou-se o conceito de cultura, proveniente da etnografia, para se apresentar a forma de regra e a força que os valores assumem na realidade social. Discutiu-se a noção de habitus, confrontando com o termo culturas de aprender. A segunda parte, abriu espaço para discussão de estudos sobre interação e estruturas de participação, à medida que os alunos sujeitos desta pesquisa são

observados, em sala de aula específica, engajados em interação. Para a descrição, por fim, dos princípios norteadores do ensino de LE, a seção final dedicou-se a apresentar as características das abordagens tradicional e comunicativa de ensino de línguas.

Capítulo II

O contexto da pesquisa sobre a cultura de aprender uma língua estrangeira

Neste capítulo, organizado em duas seções, apresento a metodologia adotada nesta pesquisa, descrevendo os procedimentos de coleta de registros e os sujeitos de pesquisa. A primeira seção aborda os procedimentos da coleta realizada em campo. A segunda seção trata dos sujeitos de pesquisa.

2.1. Coleta de registros

Esta pesquisa apresenta-se numa perspectiva interpretativista. A perspectiva em questão tem-se caracterizado pela preocupação com o contexto social em que os participantes da pesquisa estão inseridos e com o ponto de vista dos participantes, considerando que todo ser humano interpreta o mundo e tenta agir nesse mundo que é dinâmico” (Machado, 1992).

Os dados foram coletados dentro da sala de aula e fora dela - nos corredores, na sala dos professores, no pátio da escola, na casa dos alunos. Esse foco é consequência do meu interesse, enquanto pesquisadora, em observar, descrever e interpretar o que pensam e acreditam os alunos sobre a aprendizagem de LE, por meio da visão dos agentes envolvidos (Erickson, 1986).

A coleta de registros realizou-se em uma sala de aula de sexta série, com 37 alunos inicialmente matriculados, na faixa etária de 11 a 15 anos de uma escola que integra a rede pública de ensino de 1º grau, numa cidade de porte médio do Estado de São Paulo, próxima à capital paulista. Os alunos são provenientes de classes sócio-econômicas baixa e média. Eles estudam inglês desde a quinta série, nesta mesma escola. Esta sala de aula também, durante o período da coleta de registros, sofreu intervenção de uma proposta comunicativa de conteúdo interdisciplinar, seguindo as diretrizes do subprojeto de pesquisa Interação e Relevância, concluído em 1996, para o qual prestei serviços à época, subordinado ao Projeto Temático Interação e Aprendizagem de Língua: Subsídios para a Auto-Formação do Professor de 1º Grau, subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e desenvolvido por pesquisadores numa instituição universitária paulista de ensino público.

A coleta dos registros ocorreu durante o período letivo de abril a dezembro de 1992. Os dados foram obtidos por meio de observação, de notas de campo, de gravação em áudio (em número de 30) e vídeo (em aproximadamente 20) de aulas; aplicação de questionário aos alunos; relatos informais dos alunos; entrevistas com as mães. Durante as aulas, observei, em primeiro plano, as manifestações dos alunos, o que faziam e como participavam das aulas.

2.2. A descrição dos registros de pesquisa

A pesquisa visa procurar evidências de como o pensamento do aprendiz quanto à sua aprendizagem se relaciona com o pensamento da escola e da sociedade, do segmento do qual faz parte. A escola e a sociedade certamente têm ligação e não podem ser dissociadas.

No desenho de pesquisa, os pais dos alunos deveriam ser entrevistados. No entanto, somente as mães foram entrevistadas, pois parece que ainda lhe é atribuído o papel de responder pela educação do filho, de lidar com questões referentes à escolaridade do filho. Tais mães (em número de dez) não puderam ser todas contactadas pessoalmente, por trabalharem fora de casa. Por preferência, foram alcançadas pelo telefone (três), no trabalho (duas), em casa (quatro) e uma delas não pode me receber, alegando estar ocupada com as netas de quem tomava conta no decorrer do dia. Os instrumentos de coleta permitem, por meio de uma triangulação (cf. Erickson, 1986), obter a perspectiva dos sujeitos da pesquisa, incluindo-se o ponto de vista da pesquisadora, com base no que eles (especificamente os alunos) dizem fazer, fazem e não dizem fazer, mas fazem.

Cabe aqui falar um pouco mais dos sujeitos da pesquisa, destacando-se, os alunos, e as suas mães e a professora, em segundo plano. Na turma, três alunos se salientam perante os outros para efeito de pesquisa - os sujeitos primários - e, por causa disso, foram observados mais detalhadamente.

Os sujeitos primários são E, L e R. Eles chamaram a minha atenção por participarem ativamente da interação em sala de aula e de maneira diferenciada. E é do tipo que cumpre as tarefas, assiste à exposição da professora, quase não formula perguntas, responde ao que a professora de inglês pergunta em meio ao grande grupo ao qual pertence, timidamente, a ponto de a sua voz, às vezes, não ser audível. É bastante solicitada no grupo para prestar ajuda aos colegas e lhes dar explicações quanto ao tópico da aula. Ela se manifesta mais à vontade, com mais espontaneidade, quando participa das atividades em dupla ou em grupo com os colegas. L é um aluno falante e me chamou a atenção, inicialmente, por causa da sua capacidade de risco num momento em que a professora, ao lançar uma pergunta para a turma sobre alguma característica de um planeta, responde mesmo sabendo que ainda não domina a forma gramatical (a pronúncia, por exemplo) em "*it has iron*

// in... " [tem ferro em...]. L é do tipo que repete o que a professora fala e requisita com frequência o auxílio de um colega, E, para checar as respostas das tarefas solicitadas ou dirimir dúvidas concernentes a elas. R coloca-se bastante perante o grande grupo e também quando se encontra em pequenos grupos. Ele, na realidade, chega a ser requisitado pela própria turma para executar determinadas tarefas em voz alta ou na lousa, bem como pela própria professora. Por exemplo, depois de formular uma pergunta ao grande grupo, quando ninguém, de imediato, se candidata a respondê-la, chama por R. Este aluno atenta também para a correção por escrito. Quando ele constata algum erro no trabalho de um colega, explicita isso ou ele mesmo realiza a correção antes de fazer a observação oralmente.

Concluída a fase da coleta de registros, deu-se o processamento deles, a fim de facilitar o seu manuseio. As gravações, especificamente, foram roteirizadas. Esse processamento permitiu e auxiliou na seleção dos dados. Os dados, então, foram selecionados segundo os critérios de tipicidade. Em outras palavras, procurou-se analisar mais a fundo algumas das aulas mais típicas, considerando-se, antes de tudo, o tipo das atividades propostas em sala. Dessa forma, predominaram as aulas com atividades em grupo e com parte expositiva, especialmente sobre fertilização e reprodução humana.

Os pesquisadores que compareceram à sala de aula supracitada foram a professora, membro do projeto supracitado, e três pesquisadoras observadoras - incluindo esta pesquisadora - que, à época, faziam parte do projeto de pesquisa mencionado anteriormente, atuando em contexto de intervenção.

2.3. A seleção e descrição dos sujeitos

Observar a participação dos 37 alunos em sala de aula, com o auxílio dos instrumentos de coleta disponíveis, tais como vídeo e áudio, mereceu

redimensionamento no foco de atenção, para a análise das manifestações dos valores e das crenças dos alunos. Em função disso, houve uma seleção preliminar de dez alunos. Algumas variáveis, tais como assiduidade desses alunos às aulas, grau de participação e localização na sala de aula - fora do ângulo da câmera de vídeo - ocasionaram nova seleção dos sujeitos, para efeito de análise.

Foram selecionados os alunos **E**, **L** e **R** para representarem a classe em questão quanto ao modo de participar das aulas de LE; formulando perguntas, trabalhando em pequenos grupos e em pares e no grande grupo, diante de P e assim por diante. No entanto, a participação dos demais alunos e dos outros sujeitos - professora e mães - também será contemplada em plano secundário.

Ao longo da coleta de registros em campo, houve condições de se identificar a participação dos alunos - alguns se destacando mais do que os colegas, com suas maneiras típicas - e observar a sua freqüência às aulas.

A análise mais ampla dos dados, a partir dessa observação, refere-se, num primeiro momento, a um grupo de dez alunos, que cumpriam as tarefas e as atividades propostas em sala; alguns se sobressaíam em atividades em duplas, pequenos grupos ou diante do grande grupo; uns pareciam dominar o conteúdo mais do que os colegas; outros solicitavam auxílio. Num segundo momento, a análise focaliza três entre os dez alunos, segundo sua participação mais evidente e diferenciada e freqüência mais assídua às aulas. A observação desses alunos foi mais direta do que a do resto da turma, que continuou a ser observada. Os três alunos - E, L e R - se destacaram, por causa da sua freqüência às aulas; por ocuparem, quase sempre, os mesmos lugares na sala e por estarem dentro do foco e em evidência na câmera de vídeo, que registrou a maioria absoluta das aulas do canto direito dianteiro da sala, nas proximidades da mesa da professora.

E evita falar diante do grande grupo. No entanto, não apresenta dificuldades para fazê-lo quando trabalha em dupla ou num pequeno grupo. É o primeiro ano em que estuda no colégio (no qual inglês é oferecido na 5ª série). Embora inglês não fizesse parte do currículo da sua escola de origem, já tem algum conhecimento básico dessa LE, porque a estudou em escola de idiomas, no ano anterior.

L caracteriza-se pela sua capacidade de risco; coloca-se à disposição para responder às perguntas feitas pela professora diante do grande grupo e, mesmo não tendo certeza se as suas respostas estão gramaticalmente corretas; recorre, nas vezes em que precisa de esclarecimento ou confirmação de alguma resposta, aos colegas que dominam mais a matéria. Este é o seu segundo ano de inglês. Na série anterior, o inglês era trabalhado com base em listas de vocabulário.

R é lembrado freqüentemente pelos colegas para realizar tarefas relacionadas à matéria - fornecer alguma resposta, dirimir alguma dúvida, desenhar algo no quadro-negro; parece gostar de ser requisitado e de dar os seus préstimos mesmo quando não solicitado (por exemplo, fazer uma correção numa resposta escrita por um de seus colegas no quadro-negro, apagando e escrevendo correta e discretamente.). Ele estuda inglês num curso particular.

E e R são bastante consultados pelos colegas, quando estes têm dúvidas sobre a matéria, e demonstram gostar de serem procurados dessa forma.

Além desses alunos, para efeito de observação das suas manifestações referentes à sua cultura de aprender uma LE, esta pesquisa apresenta o perfil dos seus interactantes em casa, para subsidiar a referida descrição e interpretação. Esses sujeitos, indicados num segundo plano desta pesquisa, contribuem para o entendimento do modo de os alunos conceberem a aprendizagem de LE.

PR é a professora regente da turma. Graduou-se há poucos anos, além de não gostar muito de dar aulas de inglês, não tem segurança para isso. A sua expectativa, por ocasião das aulas ministradas pela professora pesquisadora, era alta. Ela queria aprender como dar aulas e tinha interesse também pelo material didático veiculado durante o período letivo. Ela mantinha o diário da turma, lançava as suas menções no período requisitado pela direção e assim por diante, porque ela compunha o corpo docente da escola. Em outras palavras, ela era, na maior parte das aulas, uma professora-observadora, interessada em saber como o ensino de LE poderia se efetivar de modo diferente do que ela experimentava por intermédio de tarefas de tradução e preenchimento de lacunas, por exemplo.

PP é a professora também pesquisadora, com bastante experiência no ensino de inglês, em cursos de línguas e escolas primárias públicas, bem como em tradução. É mestranda em Lingüística Aplicada e engajada em pesquisa voltada, inicialmente, para a produção de material didático. Esta sala de aula faz parte do seu campo de sua pesquisa e de um subprojeto com proposta de interação e relevância. No entanto, para efeito da viabilização do Subprojeto supracitado, uma professora-pesquisadora assumiu esta turma em termos de ministrar a grande maioria das aulas naquele período letivo, adotando uma proposta interdisciplinar de ensino de LE e construindo ela mesma (algumas em conjunto com outros professores, membros do grupo de pesquisa) o material didático necessário para as aulas de inglês.

PO é a pesquisadora observadora. Ela é professora de inglês com cinco anos de experiência, até fase desta coleta de dados, predominante em escola particular de ensino regular e um pouco em escola de idiomas. Ela presta serviços para o subprojeto de pesquisa, o mesmo do qual participa PP.

Duas outras pesquisadoras participaram da observação nesta sala de aula, para o desenvolvimento de suas pesquisas, também vinculadas efetivamente ou prestando serviços para o subprojeto já mencionado.

Este capítulo destacou o trabalho desenvolvido em campo, para a coleta de registros que pudessem auxiliar na investigação do conhecimento intuitivo dos alunos sobre a aprendizagem de LE. Partiu-se da descrição do contexto da pesquisa, dos sujeitos envolvidos - alunos, professoras, pesquisadoras e interactantes familiares, as mães dos alunos -, e dos instrumentos utilizados durante a coleta. Fechou-se com as circunstâncias que ambientaram a realização das entrevistas com as mães dos alunos.

O próximo capítulo, da análise dos dados, interpretará as maneiras de participar dos alunos em sala de aula e de se expressar sobre a aprendizagem de LE, tendo-se ao fundo a opinião externada pelas mães. Aspectos como finalidade da aprendizagem de LE, meios mais indicados e importância dessa aprendizagem são abordados pelos sujeitos de pesquisa.

2.4. A observação: as gravações e transcrições de aulas

A carga horária das aulas observadas equivale a 100 minutos semanais, já que acontecem duas aulas (de 50 minutos cada) por semana.

As aulas, por conseguinte, também foram selecionadas. Entre as observadas, priorizei as que seguem alguma tipicidade da professora: a primeira parte da aula sempre é expositiva, e a segunda parte, prática. Nessa segunda parte, os alunos trabalham em grupos pequenos ou em pares. Com base nessa seleção é que algumas partes de aulas foram transcritas. Essas aulas, assim, são consideradas registros primários.

A aula selecionada é a de revisão de conteúdo sobre O ciclo da vida. Aconteceu no segundo semestre e antecedeu a uma avaliação escrita. Nela os(as) alunos(as) trabalham, coordenados pela professora, resolvendo exercícios sobre a matéria (vide Capítulo III).

Interessa-nos, para efeito de descrição, a interação do aluno em sala de aula, no contexto formal de aprendizagem, e o que foi registro sobre a aprendizagem informal, no seu ambiente familiar, considerando-se as possíveis relações entre um e outro. A interação do aluno, assim, no contexto escolar e no contexto familiar, procura será descrita em relação:

- ao(s) seu(s) colega(s);
- ao material didático;
- à professora, e
- às atividades propostas.

Interpretar como se dá a manifestação do conhecimento intuitivo do aluno para aprender uma LE é um propósito bastante vasto e complexo. No entanto, este estudo procura interpretar alguns dos aspectos dessa manifestação, constantes nas interações em que o aluno se engaja, por meio do seu falar, agir e pensar.

2.5. A consulta aos arquivos escolares

Vi a necessidade de levantar esse tipo de informação com vistas a descrever melhor a condição econômica e social dos sujeitos da pesquisa.

Na escola, então, pedimos autorização para a diretora, e ela nos permitiu examinar as fichas com informações sobre os alunos, mantidos no arquivo da escola.

Verifiquei as fichas dos dez alunos anteriormente citados. Os pais normalmente trabalham fora de casa, como motorista de caminhão; como dono de uma loja de azulejos; como pintores; como montadores de carros, etc.

2.6. As entrevistas

O objetivo das entrevistas foi promover uma situação em que as mães opinassem sobre o significado de aprender uma língua estrangeira e o que achavam importante e necessário para fazê-lo. Em outras palavras, o objetivo é saber das mães dos alunos o seu ponto de vista sobre o que seja aprender uma LE (representando a figura de chefe de família ou não). Essa opinião é expressa, sem que necessariamente a mãe entrevistada tenha aprendido, durante a sua escolarização, alguma outra língua estrangeira ou segunda.

As entrevistas foram realizadas com dez mães (dos dez alunos inicialmente listados, ou seja: L, D, E, Cl, B, J, A, R, Mc, V e F. Essas entrevistas foram realizadas ora pessoalmente com as mães - ML, MD, ME, MCl, MB, MJ, MA, MR, MMc, MV e MF - em casa ora no trabalho, de acordo com a preferência ou conveniência da entrevistada.

No dia em que entrevistei MD, mãe de D, estava chovendo. Ela me recebeu no portão, depois de subir um lance de escadas e prender o cachorro. Ela foi pega de surpresa e deve ter pensado: "o que será que uma professora de Inglês da minha filha, que não a regente, está fazendo aqui? o que será que ela quer comigo?". Quando expliquei o propósito da minha pesquisa, a entrevistada perguntou se eu queria entrar. Respondi afirmativamente e lhe adiantei que não tomaria muito do seu tempo. Ela pediu que eu não reparasse a bagunça na casa. Ela cuidava de uma sobrinha pequena. O seu marido dirige caminhões (não estou certa se ele ainda é caminhoneiro ou tem uma 'frota' de caminhões). Ela, que parece que não teve

formação superior, estudou francês no colégio e aprendeu o básico. No entanto, disse saber nada, não lembrar do que aprendeu. Ela acha que a leitura é importante para se aprender uma língua. A filha dela, segundo ela, pouco estuda em casa inglês, a LE ensinada na escola. Isso porque, segundo a mãe, o inglês da escola deva ser apenas o básico.

ME, mãe de E, a segunda entrevistada, parecia desconfiada a meu respeito, sobre o que eu queria saber, sobre o que eu fazia em termos de pesquisa. Quando apareci na porta da sala de aula, conforme o combinado no dia anterior, a entrevistada disse que eu podia entrar. Enquanto isso, ela pedia aos alunos que estavam em sala - alguns com lanche - que saíssem e passassem o recreio fora da sala, pois ela precisava da sala (para a entrevista) e, na medida em que eu me aproximava da sua mesa, à frente da sala, ela me perguntava algo do tipo: "mas o que é mesmo que você quer comigo?" (eu, na verdade, disse, antes disso, que as crianças, na sala, podiam continuar lá, pois não importunariam a entrevista). Eu me senti um pouco constrangida. Imagino se tivesse comigo o meu gravador com condições de gravar a entrevista, sequer me atreveria a pedir permissão para isso. Ela fez o primeiro grau e provavelmente o normal, pois é professora primária. Ela nunca estudou uma LE, mas acha que a leitura deve ser praticada para a aquisição de línguas. Ela considera que uma língua deve servir para fazer leituras. Quando perguntei-lhe como um aluno poderia trabalhar a língua fora da aula, ela disse que não deixa a filha "largada" como muitas mães fazem "acaba dando nisso...". Ela expôs, no final da conversa, o fato de a filha ter se recusado ou não ter se sentido bem, em casa, para desenhar sexo. Isso, esclareci depois, referia-se a uma atividade proposta pela professora sobre reprodução humana. P, na ocasião, pediu a ilustração do ciclo da vida de uma galinha (em forma de exercício) e de um ser humano (na avaliação). A desconfiança inicial perdurou todo o período da entrevista.

MR, mãe de R, declarou que uma língua deve servir para entendimento entre as pessoas. Fiz esta entrevista numa manhã bastante ensolarada: fui recebida e

acolhida pela entrevistada no seu trabalho. Ela é comerciante, juntamente com o marido, no ramo de venda de azulejos. Ela toma conta da loja e, quando cheguei, estava ao telefone tratando de assuntos pessoais. Apresentei-me falando do objetivo da entrevista com vistas a obter mais informações para a minha pesquisa no que tange ao que os pais dos alunos pensam acerca do ensino/aprendizagem de LE; da sua validade e importância; como deve ser aprendida; assim como da experiência prévia dos pais quanto ao aprendizado de línguas. Ela é uma pessoa bastante receptiva, falante e simpática. Falou-me da atividade que conduzia com o marido e que estavam se organizando para passar 1993, pelo menos, em Miami. Ela é mãe de uma adolescente, que está na sétima série, e de R, aluno da sexta. Os filhos cursam inglês numa escola de idiomas e gostam disso. Ela mesma, na sua época de escola (deu a impressão de ela havia parado os estudos no 1º grau sem talvez tê-lo concluído), não teve inglês no currículo. Anos mais tarde, já adulta (ela aparenta estar na casa dos 30), veio a estudar o inglês. Apareceu-lhe, nesta ocasião uma oportunidade de cursar inglês, numa escola de idiomas, às custas de uma suposta bolsa de estudos, que, na verdade, era equivalente a algum desconto na matrícula ou mensalidade. Quanto a essa breve experiência, que não se lembrar de nada, de que não havia aprendido nada. Apesar disso, acha muito importante aprender uma língua estrangeira. O inglês, do seu ponto de vista, é a mais importante. Ela ainda sustenta que uma língua deve ser ensinada com vistas à boa pronúncia. No tempo que vai passar fora do País junto com o marido (que cursou até a sétima série) e os filhos - eles vão viver com familiares nos Estados Unidos e deixar a loja sob os cuidados de uma irmã ou cunhada, que moram na cidade -, ela imagina que os filhos vão aprender o inglês de verdade, na prática. Decorar a conjugação dos verbos para ela não é suficiente para se aprender uma LE. As pessoas devem aprender uma LE para se entender com um falante da língua-alvo, por exemplo. A língua, acrescentou, deve ser ensinada para efeito de comunicação e não como sugere o livro, com os verbos dispostos segundo os tempos verbais para serem conjugados.

Falei com MJ, mãe de J, pelo telefone da sua residência. Ela é dona-de-casa e tem filho(s) menor(es) do que J. Tem 32 anos. Na sua época de escola, mais ou menos há 20 anos, ela teve francês nas quinta e sexta séries e inglês nas sétima e oitava séries. Para MJ, o inglês é uma língua mundial, falando de LE. Quando estudava inglês, ela tinha um livro e aprendia memorizando o que tinha nele. Segunda ela, é importante se conjugar os verbos, porque representam uma necessidade quanto ao uso de uma língua, bem como conversar, tratar de assuntos do dia-a-dia. A conversa pode ser desenvolvida, em LE, numa escola de idiomas por meio de prática oral e escrita. Para ela, o filho executa as tarefas de casa da aula de inglês na escola "pegando" um texto em inglês e traduzindo-o para o português. Ela pensa que assim pode funcionar o estudo ou aprendizado de uma LE.

MA também foi entrevistada pelo telefone. Talvez seja corretora de imóveis. Trabalha realizando visitas. Parece que numa imobiliária. Consegui falar com ela na terceira tentativa de contato. Nas primeiras vezes, estava ausente ou ocupada. Frequentou a escola até a quarta série primária. Considera importante aprender uma LE, mas não sabe dizer como isso deve ser feito, pois não teve experiência prévia. A sua filha, a aluna AI, estuda inglês em casa e faz as tarefas também. A mãe acredita que esse é um meio de se aprender LE.

MB, mãe de B, tem o primeiro grau incompleto - estudou até a sétima série. Nas quinta e sexta séries, estudou francês e, na sétima série, inglês. Ela trabalha na casa de um irmão. Falei com ela pelo telefone. Tem mais três filhas, além de B: uma na oitava, outra na quinta e a caçula na terceira série. Seu marido frequentou a escola até a quarta série. Nunca estudou LE. De acordo com a entrevistada, é importante se aprender uma LE para um "simples entendimento". Disse que a filha gosta de aprender LE na escola, a julgar pelo seu envolvimento com as tarefas de casa e o modo como fala sobre o que aprende.

Fui recebida na casa de MF numa manhã chuvosa. Em sua casa há uma gata e um cachorro (ele deve ser bravo). O aluno F é seu único filho. Foi mãe aos 14 anos de idade. Seu marido é um primo dela. Tem 29 anos de idade, mais ou menos a idade do marido. Ela tem o primeiro grau incompleto; fez até a 4ª série, enquanto o seu marido foi até a 5ª série. Não trabalha fora. Seu marido é pintor. Ela nunca estudou ou aprendeu uma LE e acha que mal sabe o português. Ela acredita que aprender uma LE seja importante, especialmente para o seu filho "dar menos duro" na vida. Ela quer que F ganhe mais dinheiro e tenha uma vida melhor, sabendo uma língua estrangeira. Considera importante "falar certo", principalmente perto das "pessoas de sociedade", assim como escrever certo. Ela diz que F gosta de estudar inglês. Deixou-me bastante à vontade: mostrou o álbum de fotografias da família, junto com sua sogra, que estava presente; ofereceu-me cigarros; apresentou-me a um dos cunhados, que estava de passagem; e serviu-me café.

MV trabalha numa farmácia. É viúva, jovem e bonita (segundo informações obtidas numa conversa informal na sala dos professores, depois da entrevista). Pelo telefone ela informou que estudou até a quarta série. Aprender (estudando) uma língua (ou LE), segundo ela, implica falar e escrever corretamente. V, a sua filha única, fala errado às vezes e deveria, em função disso, utilizar os recursos hoje disponíveis (em comparação com sua época de escola). Olhara a enciclopédia, por exemplo, seria utilizar um desses recursos.

A entrevistada MCI, mãe de CI, aparenta ter mais de 40 anos. Ela é dona-de-casa, vive num barraco de 2 ou 3 cômodos com a família. É mãe de seis filhos, sendo que uma filha, que vive com ela, tem filhos. Frequentou a escola por pouco tempo, ou seja, um ano. Ela acha bom estudar línguas. Segundo ela, a sua filha CI gosta de LE. O pai de CI veio para o Brasil há alguns anos; ele é natural de algum país latino-americano e fala espanhol.

ML é mãe de L. Também aparenta ter mais de 40 anos de idade. Trabalha em casa (vive numa região de chácaras: algumas delas são muito vistosas), e a atividade profissional do seu marido é montar painéis para carros. Ao entrar, pediu desculpas pela bagunça em sua casa; tudo aquilo era resultado de mudança que tinha acontecido recentemente. A casa em que ela está ainda precisa de acabamento, mas todas ou quase todas as suas coisas já estão lá desde que a sua família desocupou a outra casinha, na parte superior do terreno, que ficou agora para a sua filha mais velha, genro e netinha. Frequentou a escola até a quarta série. Não pôde levar os seus estudos adiante, porque teve de começar a trabalhar fora quando jovem para ajudar o pai no sustento da família. Ela acha que na época dela as dificuldades eram maiores e que hoje a situação é diferente. Considera muito importante aprender uma língua, para ter, inclusive, uma boa dicção. A seu ver, a sua filha L (que parece gostar do inglês na escola) tem aproveitado bem a oportunidade nos estudos, especialmente com relação ao inglês, e cultiva hábitos de estudo fazendo as tarefas de casa. L, uma vez, fez uma redação na escola que a mãe achou interessante: ela tinha que descrever o que estava numa determinada gravura. Para a entrevistada quando se sabe uma LE, há mais chances de emprego, bem como oportunidades de melhoria nele. Ela tem mais outros dois filhos. Um deles é uma moça de 17 anos, já mãe e casada, que não gosta de estudar como a caçula.

Capítulo III

A cultura de aprender língua estrangeira de alunos em sala de aula que se propõe interdisciplinar

Neste capítulo apresento a análise dos dados, que está organizada em três partes. A primeira parte descreve e discute a estruturação das aulas observadas, que se propõem interdisciplinares. A segunda considera e discute as manifestações dos alunos em sala de aula de LE, focalizando suas maneiras de falar (práticas), maneiras de agir (atitudes) e maneiras de pensar (percepções), tendo como pano de fundo as estruturas de participação identificadas nas aulas. A terceira parte enfoca e interpreta a cultura de aprender dos sujeitos primários desta pesquisa fazendo um cruzamento com resultados obtidos nas partes anteriores.

3.1. As aulas com proposta interdisciplinar e sua estruturação

Nas aulas observadas para este estudo, os tópicos trabalhados pertenciam ao campo de outras disciplinas, na sua maioria curriculares, tais como: o Sistema solar, o Sistema reprodutor, os Estados norte-americanos, o Censo, os Continentes, Animais vertebrados, Ciclo da vida, Comunidades e eleições. A língua inglesa é utilizada como LE pelos interactantes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem para tratarem dos referidos tópicos. Os tópicos de outras disciplinas, alguns deles já familiares do aluno, não são aprofundados ou esgotados.

O propósito dessas aulas interdisciplinares é promover um processo com conteúdos mais relevantes, que motivem mais o aluno.

A organização das unidades mencionadas acima dá-se, de maneira geral, por intermédio das seguintes etapas: introdução, estudo em grupo, revisão e avaliação escrita (Tílio, 1995). Cada uma das etapas equivale a pelo menos uma aula.

Na introdução das unidades, a professora apresenta o conteúdo, expondo-o oralmente. Para isso, ela sempre utiliza a lousa como recurso e propõe perguntas aos alunos para averiguar seu conhecimento. Na etapa do estudo em grupo, exercícios de compreensão do conteúdo apresentado são realizados. A professora inicia a aula recapitulando o assunto, junto com os alunos, para prepará-los para os exercícios. Durante a revisão, acontece o trabalho oral de conteúdo e questionamento dos alunos para verificar o que foi entendido. Na maioria das vezes, a revisão termina com um jogo. Na etapa relativa à avaliação escrita, além de acontecer a verificação propriamente dita, comenta-se, posteriormente, na aula seguinte, sobre a avaliação, as respostas previstas e as fornecidas pelos alunos, possíveis problemas e dúvidas surgidos a partir das questões apresentadas.

As aulas observadas são estruturadas, na sua maioria, em três momentos distintos, que denominamos: preparação, desenvolvimento e desfecho.

Na preparação ou Momento 1, acontece a arrumação da sala, por parte da professora e dos alunos. A professora⁸ organiza seu material para a aula sobre a mesa e/ou na lousa. Aproveita a preparação para tratar com os alunos de questões relacionadas com o horário das aulas, cujo término ela sinaliza, pode coincidir ou não

⁸ No seu papel de pesquisadora também, posiciona a filmadora para a gravação da aula, no canto dianteiro da sala com o auxílio das outras pesquisadoras presentes, no lado oposto ao da porta, próximo à janela e à sua mesa.

com o toque de sinal da escola; do calendário das provas, da agenda ou alteração da data das provas. Numa das aulas observadas, sobre *The continents* (Os continentes), de 23/4/92, por exemplo, as notas de campo evidenciam o Momento 1: "A aula leva algum tempo para começar. A professora fixa um mapa mundi na lousa. Faz a chamada. (...)".

Os alunos, por sua vez, circulam na sala, buscando cadeiras para sentar, ou já sentados, arrumam seu material sobre a carteira, desfazendo a mochila, conversando com o(s) colega(s), formulando perguntas à professora (por exemplo, o que vai *cair* na prova). Numa das aulas, de 22/5/92, sobre *The Solar System* (O Sistema Solar), tenho o registro de que "os alunos ficam bem à vontade, antes da chamada. Um aluno comenta (com esta pesquisadora) sobre o conteúdo da disciplina *Língua Inglesa*: 'a matéria, na sexta série, é a mesma da quinta série'".

No Momento 1, acontece também a chamada, que marca a transição deste para o Momento 2. Os alunos respondem, na maioria das vezes, na língua-alvo, *here* (presente) ou *absent* (ausente), introduzido numa aula, em função da ausência de uma aluna.⁹ Durante a chamada, pode haver interrupções, tais como a observada na mesma aula, mencionada acima, quando a professora chama a atenção de uma aluna, que ainda circula pela sala. Ao mesmo tempo ocorrem manifestações descontraídas dos alunos, que se preparam para a aula, circulam pela sala, brincam e conversam com os colegas.

Pelo fato de o Momento 1 ser fortemente caracterizado pela descontração entre os sujeitos em sala, bem como pela ocorrência de falas simultâneas, fica

⁹ Depois de perguntar *where's L?*, referindo-se à ausência da aluna L, pela segunda vez consecutiva, os alunos responderam à professora que L estava participando de um evento escolar, uma feira.

impossibilitada sua ilustração por meio de excertos de transcrição. Como o barulho de vozes sobrepostas, fica impossível transcrever as fitas.

Em seguida, no Momento 2, a professora propõe a realização de exercícios e, posteriormente, sua correção. Na transcrição que se segue, por exemplo, a professora anuncia que a aula, sobre O ciclo da vida, consistirá de revisão para a prova como aparece na linha 1, logo abaixo:

- | | |
|-------|---|
| 1. P | We're going to review okay? fazê uma revisão |
| 2. A | prá prova de amanhã |
| 3. P | yes (incomp) tomorrow |
| 4. As | (incomp) (muitos alunos falam ao mesmo tempo) |
| 5. A | (incomp) eu acho o maior barato |

Nessa atividade de revisão (1), a professora, falante primária, *convida* os alunos a acompanhá-la para a construção de conhecimento pelo seguinte percurso:

a) recapitulando palavras-chave (em 7 e 8), previamente abordadas, quando pergunta sobre o significado de *male* (em 9) e *female* (em 14);

- | | |
|--------|--|
| 6. P | so...I'm going to ask you some questions okay?but |
| 7. | first...I'd like to say something...remember what |
| 8. | male and female...are?...male...(escreve na lousa) |
| 9. | what's the meaning of male?...what's male? o que qui |
| 10. | é male? |
| 11. A | macho |
| 12. A | meia |
| 13. As | macho |
| 14. P | and female? |
| 15. As | fêmea |

(aula de revisão sobre *The life cycle*)

b) solicitando-lhes respostas sobre as palavras-chave mencionadas (juntos, em 8, e separadamente, em 9 e 14). Os alunos apresentam respostas de 10 a 15 voluntariamente (às vezes, acontece de os alunos serem nomeados); e

c) propondo que os alunos relacionem outras palavras que possam ser associadas a elas (entre 16 e 19). As respostas começam a ser fornecidas em

20, com base na semelhança fonológica entre a pronúncia de *male* (macho) e *meia*, em tom de brincadeira, retratada nos risos em 21 e em 29.

16. P (incomp) right.. now let's see if you remember some
17. words... some words... some important words
18. yes...related to male...quem se lembra algumas palavras
19. relacionadas com male?
20. A meia
21. As (incomp) (risos)
(...)
26. write it here... penis...right?...okay? so it's part of
27. the male... system okay? now... any word related to
28. female?
29. A vagina (em português)

(aula de revisão sobre *The life cycle*)

Ainda durante o Momento 2, os alunos formulam perguntas para a professora sobre procedimentos, como em *precisa copiar isso professora? e/ou sobre conteúdo: [mali] é homem?* e fazem comentários a partir de alguma colocação da professora, como *ai professora é tão ruim* com reforço da professora *yes it's not very good...I don't like it either* (é não é muito bom... eu também não gosto disso..) e continuação da aluna em *...ai como é difícil....ao se falar sobre menstruation* (menstruação).

Logo após o término da atividade proposta no Momento 2, acontece o desfecho da aula ou Momento 3. As palavras finais da professora e dos alunos ficam reservadas para este momento, ou seja, para avisos, lembretes e recados.

A professora utiliza o momento para esclarecimento de dúvidas dos alunos, para a organização dos seus pertences e material. Como é a professora que determina o final da aula propriamente dito - e não o sinal da escola -, conforme combinação anterior na turma entre a professora e os alunos, ou seja, depois de o sinal tocar, a aula ainda pode continuar, a depender do que a professora julgue necessário. O Momento 3 se desenvolve mesclado entre assuntos diretamente relacionados com o conteúdo da aula e comentários dos sujeitos sobre quaisquer outros assuntos. Há movimentação também na sala, de maneira mais ordenada do

que no Momento 1, no entanto, o suficiente para ocasionar a realização de falas simultâneas na sala. Isso, obviamente, dificulta a compreensão por falta de inteligibilidade na transcrição das fitas.

Observa-se que os alunos que se expressam com inibição encaminham sua dúvida, e às vezes a retomam, neste desfecho de aula. Sentem-se mais à vontade, porque não estão diante do grande grupo. Há o barulho das vozes dos colegas ao redor, que conversam, começam a guardar o material, enfim, que têm sua atenção desviada, inclusive para os instantes que vão se seguir depois da aula em questão.

No Momento 3, a professora prescreve uma tarefa para a aula seguinte, verifica se não há dúvidas por parte dos alunos relativas à atividade anteriormente desenvolvida: *very good...Re..very good..Do you have any problem?...*[muito bem... Re... muito bem... você tem alguma dúvida?] (Re acena com a cabeça) *any other problem?..no problem?* [mais alguma dúvida? nenhuma dúvida?], comunica ou reforça alguma informação, tal como data da prova, conteúdo, calendário de aulas e outras informações (por exemplo, que na aula seguinte ela será substituída pela professora regente, pois estará participando de um evento) e se despede.

Na interação em que os alunos se engajam, é possível se identificar a sua participação, durante as aulas, configurada de modos diversos. Na próxima seção, associe essa participação com as estruturas de participação, para auxiliar nas respostas para a pergunta desta pesquisa.

3.2. A participação dos alunos nas aulas e as estruturas de participação

Os alunos manifestam o seu conhecimento intuitivo sobre como aprender LE, elaboram a sua cultura de aprender, com base no seu conhecimento intuitivo, suas crenças e valores (em destaque na seção A cultura de aprender dos alunos, deste capítulo). No entanto, assume-se também que as estruturas de participação possibilitam a descrição da cultura, considerando as interações e relações, nas quais os alunos se engajam no processo de ensino/aprendizagem. Os alunos participam do evento da aula, como agentes sociais que são, de acordo com seus direitos e obrigações interacionais (cf. Philips, 1998).

Ao analisar as interações e relações em que os alunos se engajam nesta sala de LE, observei regularidade na maneira como participam em diversos e diferentes momentos das aulas, na interação aluno-aluno, aluno-professora; na interação aluno-material didático, aluno-língua estrangeira e aluno-atividade proposta.

Essas manifestações, mais adiante (ver As manifestações da cultura de aprender LE, neste capítulo), serão contempladas no âmbito das práticas e das atitudes, em primeiro lugar, e das percepções, em segundo lugar. Essa seqüência, na categorização, foi mantida em face de, durante o trabalho em campo, ter-se registrado, de imediato, o que se passava entre os alunos de forma observável, no nível do falar e do agir.

Para apresentar a participação dos alunos, no nível interacional, utilizo a categorização a partir das propostas de Philips (1972; 1998) e Dettoni (1995), com a com a definição dos quatro tipos de estruturas de participação, relacionados a seguir.

- **A primeira estrutura de participação**

A primeira estrutura de participação apresenta um único piso conversacional com um falante primário (professora) e um ouvinte primário (aluno). Entende-se por único piso conversacional “que a regra básica ‘fala um de cada vez’ está, em princípio, sendo cumprida.” (Dettoni, 1995). É predominante na interação aluno-professora, quando um aluno é designado para ler, e é freqüentemente encontrada nas correções orais dos exercícios e nos comentários de textos ou qualquer outra atividade, acrescenta a autora.

1. P so where do sperm cells develop? (pausa)
2. A com licença (incomp)
3. P okay who can answer this question? where do sperm cells
4. develop? (P escreve esta pergunta na lousa e os alunos
5. começam a copiá-la em seus cadernos.) FI do you know the
6. answer of this question? (FI ri.)
7. P where what's the meaning of where (FI gesticula com as
8. mãos que não sabe a resposta.) onde where do sperm cells
9. develop? don't you know?(FI balança a cabeça negativamente)
10. no? no? (R, enquanto isso, levanta o braço.) yes?
11. (P olha para ele.)
12. R in the testes

(aula de revisão sobre *The life cycle*)

Na interação aluno-professora, a professora, falante primária, detém o turno na maior parte da aula, cedendo-o verbalmente ao aluno, nominando o aluno como em 5 ou indagando quem deseja responder alguma pergunta (em 3), ou não-verbalmente, dirigindo um olhar (em 11) ou acenando com a cabeça, talvez com o intuito de construir o conhecimento e criar um ambiente favorável à aprendizagem.

Observa-se, no excerto acima, que os alunos são indicados nominalmente pela professora, um de cada vez, à medida que eles apresentem alguma resposta. Houve, em seqüência, uma passagem do turno de um aluno para outro. A partir da resposta negativa da aluna FI, de 6 a 8, que não sabia o que responder, seu colega R, em 10, pede o turno para a professora e apresenta a resposta (esperada) em 12.

Nessa primeira estrutura, os alunos manifestam um aspecto da sua cultura, as suas maneiras de falar ou práticas, fornecendo respostas (demonstrando o conhecimento que detêm, usando LE ou L1, e assim por diante).

- **A segunda estrutura de participação**

Na segunda estrutura de participação, caracterizada pela existência de um único piso conversacional com um falante primário (professora) e todos os alunos como ouvintes, foram encontradas as interações aluno-professora. Esta estrutura acontece nos momentos em que a professora chama a atenção de toda a turma ou de um grupo de alunos. Dettoni (1995) afirma que geralmente, nessas ocasiões, a professora não deseja ser interrompida, e a relação de assimetria fica mais acentuada. No excerto a seguir, por exemplo, a professora é o único falante ratificado da interação, de 156 a 161.

- | | |
|--------|---|
| 150. A | ele não sabe nada |
| 151. P | vamu falá |
| 152. A | é que ele não entende inglês professora |
| 153. P | vamu tentá resolvê.. |
| 154. A | (incomp) fala tudo em portugueis.. né Re? é melhor |
| 155. A | é professora fala tudo em portugueis |
| 156. P | si a gente falá tudo em portugueis vocês não |
| 157. | aprendem inglês.. podem aprendê o conteúdo da matéria |
| 158. | mas não aprende inglês.. Re cadê seu texto? cadê |
| 159. | seu texto? cadê seu texto?.. dá uma olhadinha lá..se |
| 160. | esforça um pouquinho.. so Re you know what a penis is |
| 161. | don't you? Re? ...Re? |

(aula de revisão sobre *The life cycle*)

Em 151, a professora reafirma o que disse anteriormente, em 131, quanto ao fato de a aula ser de revisão “pra (...) podê perguntá” e defende o uso de LE em sala depois de os alunos opinarem sobre utilizar a L1, em 154 e 155. Na verdade, ao deter o turno, em 156 e 157, a professora encerra uma questão (uso de LE) e retoma outra (esclarecimento de dúvida do aluno Re), que julga ser a mais imediata.

Ao longo de uma exposição de P, que tenta explicar para um aluno uma questão relativa a vocabulário, outro aluno intervém para chamar a atenção do colega, em 196.

194. P okay?.. ovulation.. isso aqui pode sê qui você não conheça
195. Re? .. ovulation..
196. Re óvulo
197. P não.. ovulation é ovulação.. (incomp)
198. Re ovo.. ovulação.. óvulo.. é tudo a mesma coisa..
199. P são relacionadas.. são relacionadas.. Re mas não é a mesma
200. coisa.. Re? você não qué sabê o qui é?
201. A presta atenção.. menino (dirige-se a Re)
(aula de revisão sobre *The life cycle*)

• A terceira estrutura de participação

A terceira estrutura de participação consiste de dois subtipos de estrutura: IIIa e IIIb. A estrutura IIIa apresenta um único piso em que todos os falantes estão envolvidos. Importante lembrar que podem ocorrer, nesta estrutura, muitas falas sobrepostas e vários níveis de fala, primário e secundário. É em relação ao tópico em discussão que esta estrutura difere da IIIb; o tópico deve ser o mesmo para todos os níveis de fala, ou seja, os falantes secundários têm acesso a um turno de fala que lhes permite fazer intervenções participando, assim, do mesmo piso conversacional do falante e ouvinte(s) primário(s). As respostas dos alunos - A1, A2, A3, entre outros -, de 57 a 70, no trecho abaixo, decorreram da pergunta formulada pela professora, em 56.

56. P may I erase the first question?
57. A1 no
58. A2 não
59. A3 não professora
60. P just number one
61. A3 ah não eu tô na um
62. P vocês não copiaram o número um ainda? I'm sorry (incomp)
63. deu tempo pra copiá
64. A ali não 'fessora
65. A professora credo (risos)
66. (P apaga a primeira pergunta) number five
67. A 'fessora

68. P	number five
69. A	'fessora
70. P	number five
71. A	dá licença 'fessora (incomp)

A estrutura IIIb somente foi encontrada na interação aluno-professora. Esta estrutura, apresentada anteriormente, relaciona um único piso conversacional intercalado em um piso primário, isto é, há um piso organizado em torno de um piso primário (Dettoni, 1995); desse piso inicial deriva-se um segundo, no qual, momentaneamente, todos estão engajados, de modo que o tópico inicial fica suspenso por algum tempo, sendo retomado logo a seguir.

Quando os alunos falam entre si, e à frente da turma encontra-se a professora falando também, tem-se uma estrutura com espaço para muitas intervenções e falas sobrepostas, com diversos falantes e ouvintes primários. As falas se aproximam muito de uma 'conversação espontânea', o que gera impressão de que um verdadeiro "caos" instalado na interação aluno-aluno, aluno-professor, em sala de aula. Trata-se aqui de uma das práticas dos alunos: conversa paralela.

• A quarta estrutura de participação

A quarta estrutura de participação apresenta diversos pisos, com vários falantes e ouvintes primários e falas sobrepostas. Foi encontrada nas mesmas ocasiões da interação anteriormente estudada, isto é, nos momentos iniciais da aula, especialmente quando é no primeiro tempo do período, quando toca o sinal, os alunos circulam pela sala, visitam as carteiras dos colegas, arrumam seu material sobre a mesa, conversam com o colega. O ambiente da sala se transforma completamente.

O mesmo acontece quando na aula é proposta uma atividade de trabalho em grupo. A turma, então, é dividida em grupos menores, que tem uma tarefa designada,

em torno de determinado tópico conversacional, por exemplo Comunidades. Transcorrido algum tempo, os alunos começam a conversar entre si sobre diversos tópicos, tais como corte de cabelo, penteado, agenda das provas escolares.

A participação dos alunos, para efeito desta análise, foi interpretada em especial, durante uma aula de revisão sobre O ciclo da vida, examinando-se suas maneiras de falar, agir e pensar.

3.3. As manifestações da cultura de aprender uma língua estrangeira

A aula de revisão de conteúdo, que antecedeu a uma avaliação formal sobre o Ciclo da Vida, aconteceu em 17/9/92. Esta aula apresenta momentos peculiares, iniciando-se, por exemplo, com a proposta de recapitulação de duas palavras-chave; mais adiante, quando, em meio à associação de vocábulos que pudessem se relacionar com as referidas palavras, um aluno reclama a respeito do comportamento do colega, o que vai desencadear um momento de esclarecimento de dúvida do colega em questão (e necessária retomada do conteúdo até então contemplado).

Trata-se, assim, de uma aula atípica¹⁰, propositalmente selecionada para análise, uma vez que mostra os alunos muito envolvidos com o conteúdo e com a construção de significados. Analisarei, mais adiante, as seguintes subetapas que se desenvolvem depois de iniciada a aula: introdução à atividade de revisão; recapitulação dos significados de *male* e *female*; levantamento de palavras relacionadas com *male* (macho) e *female* (fêmea); identificação e esclarecimento de dúvida de aluno (até onde enfocaremos esta análise); questionário (perguntas e respostas na lousa); denúncia/descoberta de (suposto) éter em sala; continuação do

¹⁰ Em etnografia escolar, geralmente se escolhe, para efeito de análise, uma aula típica.

questionário; ilustração das partes do ovo de galinha (desenho na lousa); (depois do sinal) colocação de dúvida de aluna (sobre item relativo ao conteúdo).

A professora escreve, lado a lado, na lousa as palavras *male* e *female*, relacionadas à reprodução humana, à direita de um cartaz com ilustrações do sistema reprodutor humano. Inicia-se, assim, uma atividade de recapitulação, em que os alunos definem essas palavras-chave e as relacionam oralmente a outras palavras, já introduzidas em aulas anteriores.

A revisão prossegue com um questionário de sete perguntas sobre o conteúdo. A professora copia, na lousa, as perguntas e as respostas, ditadas pelos alunos. Ela verifica se há dúvidas em relação ao entendimento da pergunta, antes de os alunos responderem, como em *did you understand the question?... so... (em 415) [você entenderam a pergunta?... então...]*.

Depois do questionário, a professora se propõe fazer um desenho na lousa, para rever com os alunos vocabulário relativo às partes de um ovo de galinha, dirigindo-se assim, em 466: *now... I'd like to draw an egg... may I erase?... [agora... gostaria de desenhar um ovo... posso apagar (a lousa)?....]*

A professora, ao término da aula (depois de o sinal tocar), pergunta aos alunos se ainda têm dúvidas. Uma aluna vai ao encontro da professora, para esclarecer uma dúvida sobre o conteúdo. Ao redor, outros alunos posicionam-se para escutar a explicação da professora.

Como os alunos manifestam sua cultura de aprender uma LE (inglês) em aula que se propõe interdisciplinar? é a pergunta que norteia esta pesquisa. Uma primeira asserção, para responder essa pergunta, é que a ocorrência das manifestações do aluno não se dá de modo segmentado, pois é permeada de crenças, concepções

que constituem conhecimento sobre aprendizagem de línguas. A cultura de aprender dos alunos revela-se por meio do seu modo de interagir. As manifestações ocorrem, em meio à sua participação intensa nas atividades propostas e espontâneas - como numa aula de revisão -, quando os sujeitos em questão encaminham suas dúvidas como em *[mali] é homem?*, em 84 e 86; auxiliam os colegas durante realização das tarefas; defendem o uso de LE (ou não) em sala de aula¹¹. Os modos de interagir dos alunos revelam suas crenças e valores sobre a aprendizagem de LE e geram, conforme Bourdieu (1987), práticas (maneiras de falar), atitudes (maneiras de agir) e percepções (maneiras de pensar). Essas categorias de Bourdieu são tomadas como base e ponto de partida para a análise dos dados.

3.3.1. Categorização das manifestações

Proponho apresentar as manifestações dos alunos sobre sua cultura de aprender da seguinte forma: práticas e atitudes; e percepções dos alunos. Essa apresentação justifica-se pelas seguintes razões. A primeira refere-se à proximidade existente entre as maneiras de falar e os modos de agir dos sujeitos. O segundo motivo atrela-se ao fato de haver um aspecto distintivo entre essas maneiras. As práticas e atitudes são observáveis (ao menos no âmbito da sala de aula), ao passo que as percepções dos sujeitos precisam ser explicitadas pelos mesmos.

Na categorização das manifestações, considero as interações em que os alunos se engajam com a professora, os colegas, as atividades propostas e o material didático, tendo como apoio as entrevistas realizadas com as dez mães de

¹¹ Evidências registras em notas de diário desta pesquisadora.

alunos, já relatadas no Capítulo II, e as respostas fornecidas em questionário aplicado aos alunos.

3.3.1.1. As práticas e as atitudes dos alunos

Relaciono como práticas e atitudes: respostas sobre conteúdo e/ou procedimentos (em L1/LE); perguntas sobre conteúdo (em L1/LE) e procedimentos (em L1); comentários relacionados com conteúdo ou conversas paralelas (em L1 e LE); e sugestões para a condução da aula (em L1); crítica/reclamação/chamada de atenção (relativa ao/para o colega); descontração; vergonha.

Entre as práticas identificadas, encontramos, como era de se esperar, as respostas dadas pelos alunos e suas perguntas. No ritual da sala de aula, que prevê o domínio dos turnos conversacionais por parte do professor (cf. Cicurel, 1990), os alunos têm o turno (quando cedido) comumente para fazer e falar o que lhes é solicitado. Eles têm de agir em conformidade com o que o professor propõe, ou seja, responder o que o professor pergunta e fazer perguntas relacionadas com o tema da aula.

- respostas sobre conteúdo e/ou procedimentos (em L1/LE)

A sala de aula em foco insere-se no padrão descrito acima, tendo em vista as maneiras de falar dos alunos por meio de perguntas e, predominantemente, respostas. Essas manifestações ocorrem em língua materna (L1) e em LE.

Nesta aula, a revisão do tema Ciclo da vida desdobra-se em subetapas, mencionadas anteriormente. Numa delas, no levantamento de palavras relacionadas com *male* e *female*, a professora conduz a atividade anotando, na lousa, as palavras

que os alunos ditam. Os alunos, por sua vez, enumeram essas palavras, a partir das perguntas feitas pela professora, que conta com o auxílio de um cartaz, afixado ao lado da lousa, como recurso visual do sistema reprodutor masculino/feminino e suas partes.

No trecho a seguir, a resposta do aluno A1 decorre de uma pergunta da professora (P) em 32. Essa prática (resposta) ocorre na interação aluno-professora, como indicativo de que o aluno é solicitado para participar da aula, bem como demonstrativo de que o próprio aluno quer marcar a sua presença, mostrar que detém o conteúdo, como em 32.

- | | |
|--------|--|
| 27. P | for example.. penis... penis... is part of the...male system yes? |
| 28. | here you have the penis (aponta e mostra no cartaz)... right? |
| 29. | so let me write it here...(escreve a palavra na lousa abaixo de <i>male</i>)... |
| 30. | penis...right?...okay?... |
| 31. | so it's part of the male system okay?...now... |
| 32. | any word related to female?... |
| 33. A1 | vagina (em português) |

Antes de perguntar *any word related to female?...* [alguma palavra relacionada como fêmea?...], a professora parte de um exemplo de 27 a 31 e possibilita que o aluno responda *vagina* 33 sobre o conteúdo. Mais adiante, no entanto, os alunos dão a sua resposta, em 92 e 93, para a pergunta da professora *where can I put ovulation?* [onde posso colocar (a palavra) ovulação?], não introduzida imediatamente antes por um exemplo, mas complementada por outra *in the male column or in the female column?* [na coluna (da palavra) macho ou na coluna (da palavra) fêmea?], em 90 e 91.

- | | |
|--------|--|
| 90. P | yes.. where can I put ovulation? in the male column or |
| 91. | in the female column? |
| 92. A | female column |
| 93. As | female column |

Os alunos parecem acreditar que responder equivale a dar continuidade ao *ponto de largada* que representa a pergunta da professora. Eles respondem *female column* [coluna fêmea], em 92 e 93. Têm necessidade de saber como responder e “pedem” uma referência para isso, seja em forma de exemplo 27, seja em forma de pergunta alternativa, também presente em 97.

- 94. P female right? so.. ovulation.. (escreve na lousa).. that's it now
- 95. ah... menstruation?
- 96. As female
- 97. P female or male?
- 98. As female

Os alunos, ao realizar essa prática, objetivam demonstrar o seu conhecimento diante do grupo e, conseqüentemente, visam obter o reconhecimento dos colegas e da professora. Logo a seguir, após a pergunta da professora, de 6 a 10, um aluno forneceu a resposta *macho* em 11, ratificada pelos colegas em 13:

- 6. P so...I'm going to ask you some questions okay?but
- 7. first...I'd like to say something...remember what
- 8. male and female...are?...male..(escreve na lousa)
- 9. what's the meaning of male?...what's male? o que qui
- 10. é male?
- 11. A macho
- 12. A meia
- 13. As macho

Em 12, contudo, outro aluno, ao mesmo tempo em que respondeu em tom de brincadeira, buscou chamar a atenção do grupo com sua resposta. A mesma resposta *meia* gera risos dos alunos, mais adiante, quando a professora propõe que os alunos continuem a relacionar palavras que possam estar associadas com *male* e *female*.

- 19. let's see if you remember some more...
- 20. some words...some important words...
- 21. yes... do you remember?... related to male...
- 22. quem se lembra algumas palavras relacionadas com male?
- 23. A meia (risos)
- 24. P take a look (aponta para o cartaz) at the...chart... male...

25. (incomp) but in English... yes...
 26. A (incomp)

Faz parte da cultura de aprender uma LE dos alunos experimentar as práticas de fornecer respostas, que possam dizer respeito ao conteúdo, em tom de brincadeira, tendo em vista a sua faixa etária. Na faixa de idade dos alunos da sala de aula em foco, essas respostas condizem com seu hábito de brincar, especialmente sobre o tema focalizado, que lhes estimula bastante a curiosidade. Essas respostas fornecidas pelos alunos têm relação com suas atitudes de descontração, a serem desenvolvidas mais adiante neste capítulo.

Há respostas que os alunos fornecem corretamente, em termos de conteúdo, como em (29); porém em L1. A professora, diante disso, ao retomar o seu turno, repete a resposta, dada pelo aluno anteriormente, mas em LE. Essa prática permite que o aluno aproveite a oportunidade de utilizar a LE como meio para a sua aprendizagem, compreendendo o que lhe é pedido (27/28) e respondendo o que se pede (informação: conteúdo), no modo em foi pedido (meio: LE).

24. P take a look (aponta para o cartaz) at the...chart
 25. (incomp) but in English... for example.. penis..penis..
 26. is part of the...male system yes? here you have the
 27. penis right? (aponta novamente) so let me
 28. write it here... penis...right?...okay? so it's part of
 29. the male... system okay? now... any word related to
 30. female?
 31. A vagina (em português)
 32. P yes... in English you say vagina (em inglês)...vagina

Os alunos respondem, correta e incorretamente, a pergunta relativa a conteúdo. Inicialmente em 61, a resposta foi incorreta e dada em L1, mas com a sinalização de P, em 57, foi retificada em L1, com ratificação dos alunos, de 59 a 63, da resposta em LE, com pronúncia inicialmente incorreta. Verificou-se, neste trecho de transcrição, a atitude do aluno de corrigir o colega, fazendo repetição (em LE),

com pronúncia correta, em 67 e 68. O aluno, inconscientemente, aderiu a uma prática comum entre os professores (o de repetir, para efeito de correção e reforço). No entanto, vale salientar, usou LE, para efetuar a correção da resposta do colega.

61. A1	útero...
62. P	no... (em inglês)
63. A1	ovário
64. A2	nu <u>ovary</u>
65. A3	nu <u>ovary</u>
66. As	nu <u>ovary</u>
67. A4	in the <u>ovary</u>
68. A5	in the <u>ovary</u>
69. P	<u>ovary</u> ..okay?.. the egg cell is produced in the ovary
70.	right? the egg cells.. are produced .. in the ovaries
71.	and the sperm cell? the sperm cells are produced in
72.	the testes.. okay?.. very nice... now what else do you
73.	have in the male system

As respostas dos alunos, bem como suas perguntas, ocorrem com base no conteúdo em revisão (especificamente partes/particularidades do sistema reprodutor humano) e em procedimentos de aula, como em:

76. P	what else can you say about the male system? eu quero
77.	palavras relacionadas com male e palavras relacionadas
78.	com female ..vocês têm o texto aí não têm?
79. A	não
80. As	tem

Mais do que responder se têm ou não o texto sobre o tema em 78, distribuído pela professora em aula anterior, os alunos são lembrados do texto, como sendo material didático disponível, para auxiliá-los na complementação do levantamento.

- perguntas sobre conteúdo (em L1/LE) e procedimentos (em L1)

As perguntas abaixo, transcritas em 57, 85 e 86, diferem entre si quanto ao teor. Para o aluno é importante, além de deter conhecimento do conteúdo, saber como fazer para detê-lo. Por isso, ele pede instruções para a professora, em relação

a procedimentos, *precisa copiá isso professora?*, em 57 e se está absorvendo o conteúdo de maneira correta, aguardando um retorno da professora sobre isso.

Neste trecho, o aluno interrompe a professora, para apresentar uma dúvida sobre o vocabulário. Ao formular sua pergunta, este aluno utiliza a palavra na língua-alvo (com pronúncia incorreta). Esta prática ocorre independentemente de o aluno estar certo da pronúncia correta da palavra, para ter esclarecido o seu significado, para compreensão do conteúdo.

- | | |
|-------|---|
| 84. A | [mali] é homem? |
| 85. P | uhn? |
| 86. A | [mali] é homem? |
| 87. P | male é macho..masculino.. okay? now for example |

O significado da palavra *male*. foi recapitulado no início da aula, a partir da pergunta *what's the meaning of male?... what's male? u que qui é male?...*, em 10/11, da professora, com respostas *macho, male e meia*, em 12/15, dos alunos. O fato de o aluno trazer esta questão em 84 faz sentido para a consolidação do seu conhecimento sobre o conteúdo. Ele aproveita a oportunidade para verificar sua aprendizagem, lançando mão da pergunta.

Quando o aluno pergunta se *[mali] é homem?*, em 84, a professora não responde de imediato em 85, por não ter compreendido a pronúncia de *male* na pergunta do aluno. Por isso, a pergunta se repete em 86, sem o aluno perceber a incorreção, mas destacando o significado desejado.

Por se tratar de uma aula de revisão, para se fazer perguntas e esclarecer dúvidas, como transcrito em 126, quando a professora diz *então pergunta... hoje é dia de revisão pra você podê perguntá.*, os alunos ficam à vontade para apresentar as suas dificuldades e seus interesses e os dos colegas também. Os alunos, diante da situação, optam por se engajar na interação em sala de aula, quanto à construção

de conhecimento de LE, por dois meios: utilizando a própria língua e fazendo uso da LE, como prevê a proposta interdisciplinar.

A razão que os motiva a fazer perguntas é o fato de terem alguma lacuna no seu entendimento seja sobre como o conteúdo vai ser explorado na prova (por exemplo, o que vai *cair na prova*), seja sobre algum procedimento (como o que fazer com o que está na lousa - se é *preciso copiar* no caderno ou não). As perguntas do aluno, além de se referirem ao conteúdo, com em 128 (pergunta iniciada em 120), referem-se também a procedimentos.

- 120. A professora?
- (...)
- 128. A professora o que qui é (incomp)
- 129. P male qué dizê macho você tá vendo que aqui embaixo
- 130. desta palavra você tem palavras relacionadas com o
- 131. sexo masculino.. que qui é penis?
- 132. A pode falá?
- 133. P você sabe?
- 134. A aparelho

Em 132, o aluno pede permissão para falar, porque não lhe ficou claro se a pergunta, de 129 a 131, está direcionada a um colega especificamente, que revelou anteriormente, em 125, (incomp) *eu num sei o qui é pra escrevê na prova*. O aluno, como agente social, demonstra revelar preocupação com o ritual do evento da sala de aula, pedindo a tomada de um turno conversacional.

As dúvidas dos alunos, para serem explicitadas, precisam de ser estimuladas/identificadas. A professora, neste contexto, conduz as atividades propostas de modo a possibilitar, ao máximo, a participação dos alunos, no sentido de se colocarem, de apresentarem a sua dificuldade. Para auxiliá-los, então, ela dirige-lhes perguntas relacionadas ao tema da aula, tendo o cuidado de verificar se os alunos estão entendendo mesmo o que está sendo explicado/perguntado, como

em *did you understand the question?...* so... [vocês entenderam a pergunta?... então...]

- comentários relacionados com conteúdo ou conversas paralelas (em L1 e LE)

Durante a aula, os alunos realizam outra prática, denominada, neste estudo, de conversa paralela ou comentário, pelo qual exprimem sua opinião sobre algum aspecto relacionado ao tópico em discussão. A partir do lançamento da palavra *menstruation* na lousa, uma aluna comenta sobre a palavra em forma de relato pessoal, em 102, e reforça sua opinião negativa, em 104, depois de ter ouvido, em 103, que a professora comunga do mesmo ponto de vista a respeito.

94. P	female right? so.. ovulation.. (escreve na lousa).. that's it now
95.	ah... menstruation?
96. As	female
97. P	female or male?
98. As	female
99. P	female right?
100. A	dois meio
101. P	menstruation (escreve na lousa)
102. A	ai professora é tão ruim
103. P	yes it's not very good... I don't like it either
104. A	(incomp) ai como é difícil... (incomp)

Os alunos manifestam suas práticas de aprender LE, tecendo outros comentários paralelos, que não relacionados diretamente com o tópico da aula, mas sobre outro assunto que lhe diga respeito. Os comentários paralelos baseiam-se, de maneira geral, em assunto de interesse imediato dos alunos, como no caso de *puta que o pariu*, em 98, que se refere a uma manifestação pessoal e discreta, porque foi realizada em tom de voz quase inaudível. Outra ilustração desses comentários apresenta-se, logo abaixo, em 96 e 97, quando dois alunos conversam brevemente sobre palpites metereológicos.

110. P	ejaculation.. ejaculation.. male.. now uterus
111. As	female female

- 112. A1 vai chover
- 113. A2 tomara que chova
- 114. A3 não.. tomara que não chova

- sugestões para a condução da aula (em L1)

Identificada a dúvida do aluno Re sobre o conteúdo em revisão, a partir da comunicação de outro aluno, em 122, a professora procura especificá-la com o próprio aluno. Ao mesmo tempo, colegas procuram auxiliar essa busca e informam que o aluno em questão (Re) ... *não sabi nada*, em 124, acrescentando que *ele é burro*, em 127.

- 122. A1 professora olha o Re (nome de aluno) aqui (depois de Re cutucá-lo)
- 123. P fala Re qual é o problema?
- 124. A1 ele não sabi nada..
- 125. A2 professora?
- 126. P o que você não sabi Re?
- 127. A ele é burro
- 128. A1 ele não sabi nada (incomp)
- 129. A2 professora?
- 130. Re (incomp) eu num sei nem o qui é pra escrevê na prova..
- 131. P então pergunta.. hoje é dia de revisão pra você podê perguntá...
- 132. A2 professora o que qui é (incomp)
- 133. P male qué dizê macho você tá vendo que aqui embaixo
- 134. desta palavra você tem palavras relacionadas com o
- 135. sexo masculino.. que qui é penis?
- 136. A pode falá?
- 137. P você sabe?
- 138. A aparelho
- 139. A ele não sabi professora (ri)
- 140. A aparelho reprodutivo
- 141. P Re?
- 142. A pênis
- 143. A pinto
- 144. A genital
- 145. A aparelho genitário professora
- 146. P ejaculation? (explica para outro aluno) (incomp)
- 147. ah quando sai o esperma.. (incomp) no momento em que
- 148. sai o esperma (incomp) Re?
- 149. Re oi?
- 150. A ele não sabi nada

Ao interceder pelo colega Re, em 152, o aluno explica que o uso de LE centraliza a dificuldade do colega com “é qui eli não intendi inglês professora”. A partir daí, sugestões são encaminhadas, por parte dos outros alunos, em 154 e 155, no sentido de solicitar o uso de L1. A sugestão dos colegas não é acatada, e para isso a professora sustenta o uso de LE, de 156 a 158, pois, caso contrário, “*si a gente falá tudo em portugueis vocês não aprendem inglês... podem aprendê o conteúdo da matéria mas não aprende inglês...*”.

- | | |
|---------|---|
| 151. P | vamu falá |
| 152. A | é qui eli não intendi inglês professora |
| 153. P | vamu tentá resolvê.. |
| 154. A1 | (incomp) fala tudo em portugueis.. né Re? é melhor |
| 155. A2 | é professora fala tudo em portugueis |
| 156. P | si a gente falá tudo em portugueis vocês não |
| 157. | aprendem inglês.. podem aprendê o conteúdo da matéria |
| 158. | mas não aprende inglês.. Re cadê seu texto? cadê |
| 159. | seu texto? cadê seu texto?.. dá uma olhadinha lá..se |
| 160. | esforça um pouquinho.. so Re you know what a penis is |
| 161. | don't you? Re? ...Re? |

As maneiras de falar dos alunos são muito freqüentes e diversificadas ao longo de sua participação na aula. Acreditamos, com base nos dados levantados, até o momento, que um dos aspectos de sua prática refere-se ao que ele diz em relação ao colega (dúvida, por exemplo), mas que diz respeito a ele mesmo diretamente. Essa afirmação baseia-se nos episódios em que há insistência por parte dos alunos quando, no excerto acima, em 152, 154 e 155, referindo-se ao colega em evidência, solicitam que se fale em L1.

Nessa faixa etária, embora haja bastante descontração por parte dos alunos, que têm facilidade em fazer/participar de brincadeiras entre si, o sentimento de vergonha já se aflora; da dificuldade em assumir um problema explícita e publicamente, tal como “professora, eu também não sei nada; não estou entendendo o conteúdo em LE; fale em L1, por favor”, com receio de perder prestígio dos colegas e o reconhecimento da professora.

Ainda durante o desenvolvimento da aula, logo após o levantamento de vocabulário relativo a *male* e *female*, identificamos a subetapa identificação e esclarecimento de dúvida de aluno.

- crítica/reclamação/chamada de atenção (em relação ao/para o colega)

O aluno A1 reclama para a professora sobre o colega Re, que o importuna (122). A professora tenta saber o que se passa com Re, perguntando-lhe qual o problema (123). Re responde: *eu num sei o qui é pra escrevê na prova* (136). Antes desta resposta, contudo, os alunos A e A1 manifestam-se em relação ao colega, assumindo atitude de crítica com *ele é burro* (127) e *ele não sabi nada (incomp)* (128).

- | | |
|---------|--|
| 122. A1 | professora olha o Re (nome de aluno) aqui (depois de Re cutucá-lo) |
| 123. P | fala Re qual é o problema? |
| 124. A1 | ele não sabi nada.. |
| 125. A2 | professora? |
| 126. P | o que você não sabi Re? |
| 127. A | ele é burro |
| 128. A1 | ele não sabi nada (incomp) |
| 129. A2 | professora? |
| 130. Re | (incomp) eu num sei nem o qui é pra escrevê na prova.. |
| 131. P | então pergunta.. hoje é dia de revisão pra você podê perguntá... |

A situação instalada na passagem acima desencadeou-se a partir da dúvida relacionada com conteúdo. Re tentou, sem sucesso, saná-la com um colega de quem estava próximo, mas o incomodou. A1 trouxe a questão diante do grande grupo demonstrando não estar satisfeito com a atitude do colega Re em 122. Ele teve a sua atenção desviada para o que a professora apresentava. É possível que Re trouxesse como dúvida o mesmo que A1 tivesse.

Uma aula que se propõe ser de revisão pode viabilizar o acesso efetivo do aluno ao conteúdo. Ela pode equivaler para o aluno à aula de introdução ou de prática. Por isso, atitudes de crítica/reprovação podem ser encontradas, como em (124), (127) e (128), e reforçadas, logo abaixo, em (150) e (152). Ao mesmo tempo em que Re é repreendido pelos colegas por não deter o conhecimento mínimo exigido, colocado em evidência com os dizeres de A e A1 e tendo sua atenção chamada em (106) e com *presta atenção... menino*, em (201), os alunos apresentam um plano de melhoria para a professora resolver a dúvida de Re. A partir da identificação do problema, pois *é qui eli não entendi inglês (...)* (152), propõem que o conteúdo seja trabalhado em L1, para esclarecer também alguma dúvida (remanescente) dos alunos em geral.

- | | |
|---------|--|
| 150. A | ele não sabe nada |
| 151. P | vamu falá |
| 152. A | é qui eli não intendi inglês professora |
| 153. P | vamu tentá resolvê.. |
| 154. A1 | (incomp) fala tudo em portugueis.. né Re? é melhor |
| 155. A2 | é professora fala tudo em portugueis |

O tema específico da aula em foco refere-se a questões e palavras associadas com reprodução humana tais como *penis, vagina, sperm cell, egg cell, uterus, ovary, testes, ovulation, menstruation* e *ejaculation*. A possibilidade de uso desses termos para os alunos, que têm em média 12 anos, desperta bastante o seu interesse e curiosidade, por ser tratar de oportunidade rara para a turma; por corresponder a recente descoberta em sua experiência pessoal de pré-adolescência; e por ser a aula um evento social, em que meninos e meninas, num grande grupo, estão reunidos. Esses fatores possibilitam que os alunos participem com repetições espontâneas e risos durante a aula, tendo em vista o conteúdo abordado, aproveitando-se da oportunidade para usar as palavras (....)

- | | |
|-------|--|
| 58. P | yes... where....where.. in.. the female system.. |
| 59. A | útero |
| 60. P | ..is the egg cell produced? |
| 61. A | útero |

62. P no
 63. A ovário
 64. A nu ovary
 65. A nu ovary
 66. As nu ovary
 67. A in the ovary
 68. A in the ovary
 69. P ovary... okay? so the egg cell is produced in the ovary
 70. right? the egg cells.. are produced.. in the ovaries
 71. and the sperm cell? the sperm cells are produced in
 72. the.. testes.. okay?.. very nice.. now what else do you
 73. have in the male system?

- descontração

Os alunos demonstram atitudes de descontração ao brincar com as palavras. Eles procuram estabelecer um paralelo entre LE e L1, para auxiliar a construção de sua aprendizagem. Em 14, logo abaixo, por exemplo, *meia* é um dos sentidos atribuídos para *male*, a partir da semelhança fonológica entre a palavra-chave em LE e uma palavra existente em L1 e familiar aos alunos.

Por trás dessa descontração, existe também interesse dos alunos em atrair a atenção dos colegas. Trata-se de uma atitude típica da faixa etária, relatada, em geral, por professores que trabalham com essas faixa. Os alunos tendem a *investir* nos momentos lúdicos, que possam gerar risadas dos colegas. A prova disso é o fato de a brincadeira se repetir em outros momentos da aula - por exemplo em 22, a professora pergunta se os alunos lembram de palavras relacionadas com *male*, e a resposta dada pelo aluno, em 23, é *meia*, seguida de risos dos colegas.

6. P so... I'm going to ask you some questions... okay?
 7. but... first... I'd like to say something...
 8. remember what male and female are?...
 9. male... female... (escreve na lousa)...
 10. what's the meaning of male?..what's male?
 11. u que qui é male?....
 12. As { macho
 13. As { male
 14. A { meia
 15. As macho
 16. P and female?

17. As fêmea
18. P the opposite...okay?... right... now

Ao fazerem analogia entre *male/meia* e *female/dois meia*, transcrito anteriormente, os alunos prosseguem aproveitando a oportunidade de brincarem. A sua maneira de agir manifesta-se quando o turno conversacional lhes é cedido, para responder uma pergunta.

Nessa estrutura de participação, algumas maneiras de agir (atitudes) e de pensar (percepções) dos alunos podem se manifestar, quando brincam com a representação fonológica das palavras - por exemplo, associam *meia* com *male* [macho] e *dois meia* com *female* [fêmea]; e acreditam no prestar atenção ao que a professora diz (ver As atitudes e As percepções dos alunos, mais adiante).

Os alunos, de maneira geral, gostam de atrair a atenção dos colegas, em torno de uma brincadeira. Ao mesmo tempo em que consegue centralizar a atenção da turma, no entanto, sentem-se incomodados diante dos colegas e procuram “sair de cena”.

- vergonha

Depois de ter admitido *eu num sei o qui é pra escrevê na prova...* (129), Re encontra-se em evidência, diante do grande grupo. A professora, na tentativa de esclarecer a dúvida do aluno, com *vamu tentá resolvê...* (153), revê cada uma das palavras listadas na lousa, nas colunas *male* e *female*, com o aluno.

Pelo fato de ter demonstrado descaso com a demora das respostas às perguntas da professora, Re tem sua atenção chamada por colegas.

194. P okay?.. ovulation.. isso aqui pode sê qui você não conheça
195. Re? .. ovulation..
196. Re óvulo

197. P não.. ovulation é ovulação.. (incomp)
 198. Re ovo.. ovulação.. óvulo.. é tudo a mesma coisa...
 199. P são relacionadas.. são relacionadas.. Re... mas não é a mesma
 200. coisa.. Re? você não qué sabê o qui é?
 201. A1 presta atenção.. menino (refere-se a Re)

....e sente vergonha por não ter as respostas esperadas....

169. P (dirige-se a uma aluna) you have a vagina
 170. (e para Re) do you know what a vagina is?.. okay..
 171. very nice.. sperm cell.. this is a sperm cell..
 172. take a look.. do you know what a sperm cell is?
 173. Re eu sei u qui é pô..
 174. P do you know what an egg cell is? ..
 175. As (incomp)
 176. P Re? .. egg cell.. egg cell..
 177. As (incomp)
 178. P egg cell.. qué dizê óvulo..
 179. R ovo.. óvulo.. tudo a mesma coisa..
 180. A ele qué sabê.. testes..
 181. P okay.. Re.. the testes.. testes.. testículo..
 182. A fala pra ele..
 183. P lugar.. onde é produzido o...sperm cell..okay?..
 184. ejaculation (dirige-se ainda para Re)
 185. A é o qui vem atrás.. (risos)

No que refere às maneiras de agir dos alunos, interpretamos que suas atitudes correspondem ao seu modo de participar nas aulas de LE, em resposta às atividades propostas, em função das dificuldades que encontram na aprendizagem.

As maneiras de falar e de agir dos alunos revelam o que, do ponto de vista de cada um deles, significa aprender LE. As suas práticas e atitudes referem-se ao que os alunos fazem para aprendê-la.

3.3.1.2. As percepções dos alunos

Através das maneiras de pensar, os alunos revelam seu ponto de vista sobre o que consideram importante para a aprendizagem de LE. As suas percepções foram identificadas nos seus relatos durante as entrevistas realizadas com as mães dos alunos e em algumas verbalizações informais e manifestações não-verbais dos alunos e da

professora dentro e fora da sala de aula. Todos eles, em princípio, afirmaram a importância de se aprender uma LE e como ela deveria ser aprendida. A opinião dos sujeitos de pesquisa foi fornecida, mesmo por aqueles que não tinham participado de curso de LE previamente.

Um dos aspectos relatados pelos alunos relaciona-se com o uso de L1 e/ou LE para a sua aprendizagem de línguas. As opiniões dividem-se a esse respeito, no sentido de alguns alunos preferirem maior uso de L1, durante as aulas de Inglês, pois alegam não entenderem “quase nada do que a professora fala”.

Por outro lado, ao se perguntar às mães como a aprendizagem de LE pode se efetuar, as respostas apontam que uma língua “deve servir para fazer leituras”¹² e que se aprende LE “pegando” um texto na língua-alvo e traduzindo-o para o português.¹³

Essas manifestações de alunos e mães, acima relacionadas, evidenciam que as percepções dos aprendizes são, de alguma forma, reflexo das crenças de seus interactantes familiares. [continua...]

Os alunos, de acordo com os relatos prestados, acreditam que a estrutura gramatical lhes seja importante para a aprendizagem, sugerindo que *verbo deve ser dado*. Declaram ainda que sentem falta de tradução.

Ao se procurar saber dos alunos de que tipo de atividades em sala de aula eles preferem participar, apontam, na sua maioria, o trabalho em grupo, porque um aluno *ajuda com as dificuldades* do colega; *é mais gostoso, tem coisas que um aluno sabe e*

¹² Ponto de vista da mãe da aluna E (ME) explicitado durante entrevista.

¹³ A partir da opinião de MJ, mãe do aluno J.

tem outros que não sabe. Poucos alunos preferem atividades individuais e estes alegam preferir trabalhar sozinhos, *porque individualmente ninguém olha a resposta do outro.*

A opinião dos alunos sobre como as aulas de LE devem ser ministradas dividem-se. Os alunos tanto defendem o uso de L1 nas aulas, como o de LE (ressalvando, às vezes, que a professora *fala muito em LE*).

Sobre o modo de aprender LE, fora da sala de aula, os alunos relatam que: *decorando LE e o que a professora diz em sala; tentando refazer os exercícios prescritos; lendo o livro algumas vezes e depois tentando falar sozinho.; lendo suas anotações feitas no caderno; lendo com os pais, em casa; lendo os textos; estudando com o colega; lendo, tentando escrever e pronunciar LE; falando, decorando; consultando o dicionário em inglês; fazendo cópia; traduzindo o que copia da lousa.* Há alunos que acreditam que conseguem aprender LE apenas prestando atenção na aula, sem precisar estudar.

Os alunos, por fim, opinam sobre os conteúdos que gostariam de ter aprendido, a saber: meses, horas, numerais - por considerar esses itens importantes para a aprendizagem de uma LE.

Há pontos comuns relatados por ambos, alunos e mães entrevistadas, quanto ao que seja importante para a aprendizagem de LE. Na opinião dos referidos sujeitos, destaca-se a leitura (de textos/matéria), silenciosa e em voz alta, para se ter pronúncia e escrita corretas em LE. O “estudar em casa”, “prestar atenção nas aulas” e “traduzir o que se copia” em sala também foram relacionados. Contrariamente às opiniões das outras mães, uma delas frisou a comunicação oral como meio necessário e importante para a aprendizagem de LE.

Em suas respostas apresentadas em entrevista e questionário, os alunos revelam aprender LE decorando a lição; lendo toda a matéria (quando ele estuda); só prestando

atenção nas aulas. Os alunos acreditam, entretanto, que o seu aprendizado possa ser reforçado em casa: estudando; fazendo cópias ; decorando os textos; tentando refazer os exercícios; lendo as suas anotações - algumas vezes, tentando escrever, depois da leitura, e pronunciar em LE; traduzindo o que copia da lousa. Para auxiliar a sua aprendizagem de LE, os alunos consideram a presença e influência de um interactante: irmão, pais, colega ou outro(s).

Essa crença no estudo de LE por escrito, segundo Cavalcanti (s. d.) pode ser decorrente de os alunos não saberem estudar de outra maneira, uma vez que é assim que parecem estudar para as outras matérias do currículo escolar.

A partir da análise dos dados, elaboramos a asserção: a percepção dos alunos reflete a crença dos seus interactantes em casa (familiares) e em sala (professora e colegas).

3.4. A cultura de aprender de E, L e R

Três alunos, como já foi apontado anteriormente (ver Capítulo II), foram observados mais diretamente. Esses sujeitos são E, L e R.

E é do tipo que cumpre as tarefas, assiste à exposição da professora, quase não formula perguntas, responde ao que a professora de inglês pergunta em meio ao grande grupo ao qual pertence, timidamente, a ponto de a sua voz, às vezes, não ser audível. É bastante solicitada no grupo para prestar ajuda aos colegas e lhes dar explicações quanto ao tópico da aula. Ela se manifesta mais à vontade, com mais espontaneidade, quando participa das atividades em dupla ou em grupo com os colegas. L é um aluno falante e me chamou a atenção, inicialmente, por causa da sua capacidade de risco num momento em que a professora, ao lançar uma pergunta para a turma sobre alguma

característica de um planeta, responde mesmo sabendo que ainda não domina a forma gramatical (por exemplo, pronúncia) em *it has iron // in...* [tem ferro em....]. L é do tipo que repete o que a professora fala e requisita com freqüência o auxílio de um colega, E, para verificar as respostas das tarefas solicitadas ou dirimir dúvidas concernentes a elas. R coloca-se bastante perante o grande grupo e também quando se encontra em pequenos grupos. Ele, na realidade, chega a ser requisitado pela própria turma para executar determinadas tarefas em voz alta ou na lousa, bem como pela própria professora quando, por exemplo, depois de formular uma pergunta ao grande grupo e ninguém, de imediato, se candidata a respondê-la, chama por R. Este sujeito atenta também para a correção. Quando ele constata algum erro no trabalho do colega, explicita isso ou ele mesmo realiza a correção antes de fazer a observação oralmente.

A participação diferenciada de E, L e R pode representar a turma quanto ao modo de formular perguntas, trabalhar em grupos, em duplas, no grande grupo, diante da professora e assim por diante. As manifestações desses sujeitos revelam-se por meio de suas maneiras de falar, quando esclarecem dúvidas sobre alguma atividade ou conteúdo ou forma gramatical (exemplo de pronúncia de *there are /de-re-a-re/* [existem] e *about /a-bou-ti/* [sobre] entre si; por meio de suas atitudes, corrigindo o exercício do colega, conferindo/comparando suas respostas com as do(s) colega(s), copiando o que está na lousa (às vezes incorretamente como *its* ao invés de *it's*); por meio de suas maneiras pensar, preferindo o trabalho em grupo ao trabalho individual (ou vice-versa), acreditando que aprendem LE escutando e repetindo o que a professora fala durante a aula, prestando atenção ao que acontece na sala de aula; fazendo as tarefas de casa; copiando o que a professora escreve na lousa; decorando (em casa) o que a professora fala; defendendo que a professora deva conduzir as aulas mais em L1 do que em LE ou somente em L1.

Uma aula observada (de 27/8), durante a coleta dos registros, em que os três alunos estavam presentes, pode ser dividida em duas partes: exposição da atividade

proposta e formação de grupos. Durante a exposição, a professora explica a tarefa que consiste na elaboração de relatório sobre a observação de ovo de galinha (da qual os alunos participaram na aula anterior). Os alunos continuam sentados em fila, enquanto as informações básicas que devem constar no texto solicitado são-lhe apresentadas. E ocupa a primeira carteira de sua fila, que está ao lado da mesa da professora; L (que normalmente varia sua localização na sala) está sentada mais atrás, quase no final da mesma fila de E ou na fila ao lado; e R está sentado na fila ao lado, na primeira metade.

	M	A	A	A	A	A
		A	A	A	A	Re
P	A		R	A	A	Ci
	E	A	A	A	L	A
	F	A	A	A	A	A
		A	A	A	A	A

Mapa da aula de 27/8/92 - parte expositiva

Na aula de revisão sobre *The life cycle*, a localização dos alunos configura-se da seguinte maneira:

	M	A	A	A	A	A
		A	A	A	A	Re
P	A		R	A	A	Ci
	E	L	A	A	A	A
	F	A	A	A	A	A
		A	A	A	A	A

Mapa da aula de 17/9/92

Durante a parte expositiva da aula, E conversa bastante com uma colega Pa, vizinha a ela, ao mesmo tempo em que escutam e olham para o que está sendo lançado na lousa. Outra colega próxima de E, pede-lhe o caderno emprestado para copiar algo. E esclarece também o que a professora está dizendo para a colega. Depois de ter o caderno de volta, E copia algo, antes de a professora pedir isso à turma. (Pouco antes da

exposição, L vai cochichar algo com E e outra colega, cochicha abaixada entre as carteiras das colegas), R observa calado as orientações da professora. Em determinado momento, explica algo para uma colega. Toma nota também no caderno das orientações dadas.

Na segunda parte da referida aula, os alunos reúnem-se em pequenos grupos com um texto-referência sobre reprodução. Recebem ainda um exercício sobre o tema. Acompanham a leitura que a professora faz dos comandos e seus comentários a respeito. E não acompanha a leitura, mas se antecipa em resolver o exercício consultando o texto recomendado.

A fim de interpretar as manifestações dos alunos E, L e R, tendo por base a construção do seu conhecimento intuitivo implícito e explícito, por meio de suas crenças e valores, sobre o que seja aprender uma LE, observamos suas práticas, atitudes e percepções e apresentamos as asserções abaixo, a partir da análise dos dados:

- Os alunos manifestam suas crenças sobre o que seja aprender uma LE por meio de suas práticas;
- Suas atitudes em sala de aula retratam sua maneira de aprender uma LE;
- As percepções dos alunos refletem as crenças dos seus interactantes em casa (familiares) e em sala (professora e colegas) sobre o que seja (significa) aprender uma LE.

A busca de evidências que comprovem ou não as asserções acima relacionadas dá-se, na seqüência, por meio da interpretação da cultura de aprender dos sujeitos primários em questão, E, L e R. Apresento e interpreto os valores e as crenças desses alunos, em relação à sua aprendizagem, fazendo intersecção entre as suas práticas, atitudes e percepções e as maneiras de pensar das mães entrevistadas. A idéia é de, com isso, dar-se continuidade ao trabalho etnográfico e

formular, mais adiante, algumas considerações para efeito de contribuição desta pesquisa.

3.4.1. A cultura de aprender de E

A participação de E em sala de aula de LE, de modo geral, é discreta e ativa. Participa, sem querer ser percebida, diante do grande grupo. Em pequenos grupos ou pares, no entanto, participa sem inibição. É bastante solicitada pelos colegas, pelo seu desempenho escolar (tem boas notas), e pelo fato de ter experiência maior do que os colegas com LE (frequentou um curso particular de inglês, no ano anterior).¹⁴

No seu modo de conceber a aprendizagem e o uso de LE, a aluna comunga do ponto de vista da mãe, externado em entrevista, que acredita na leitura como fim para a aprendizagem e meio para tal.

Essas maneiras de falar, agir e pensar de E são contempladas a seguir, a fim de se constatar (ou não) o elo existente entre as manifestações, que não ocorrem isoladamente.

3.4.1.1. As práticas de E

Quando precisa falar, diante do grande grupo de alunos, o faz contidamente. Sua voz é fraca, por isso é diferenciada, em meio a outras, com dificuldade. É bastante solicitada pelos colegas. Ela os auxilia no esclarecimento de dúvidas sobre vocabulário, interpretação do comando de exercícios e correção dos exercícios,

¹⁴ O ensino de LE em escolas particulares são melhor reconhecidos pela comunidade, quando em relação ao ensino na rede de ensino regular.

verbalmente ou por escrito. Realiza as atividades propostas em sala e faz as tarefas de casa, onde estuda.

Na última linha do fragmento a seguir, por exemplo, E comenta algo com uma colega, enquanto a professora conduz a correção de um exercício, à frente, na lousa, durante a referida aula de revisão:

P where are the egg cells formed?
who knows? (professora copia a pergunta na lousa)
Mc(de volta ao seu lugar)... do you know?
(Mc sacode a cabeça afirmativamente)
where are the egg cells formed?... the egg cells...
the sperm cells develop in the testes okay?
now... what about the egg cells.... where are the egg cells formed?
not in the uterus (aluna E comenta algo com colega L)

O comentário de E evidencia a asserção, anteriormente formulada: os alunos manifestam suas crenças sobre o que seja aprender LE por meio de suas maneiras de falar e de agir. Ao mesmo tempo, as atitudes dos alunos retratam sua maneira de aprender uma LE.

Entre as práticas de E, conforme o exposto nesta seção, destaco a formulação de perguntas e apresentação de respostas, tímida diante do grande grupo e mais à vontade quando em par ou em pequenos grupos¹⁵.

3.4.1.2. As atitudes de E

Em função de ter o reconhecimento dos colegas e turma (por razões explicitadas anteriormente), a aluna E assume a correção. Frequentemente a sua atenção e conhecimento de LE são solicitados pelos colegas. Isso acontece, porque

¹⁵ As evidências dessas manifestações de E constam em notas de diário desta pesquisadora.

E age, na interação aluno-aluno, corrigindo os seus exercícios dos colegas voluntariamente ou a pedido deles.

No fragmento abaixo, durante aula sobre Os continentes, sua ajuda é solicitada, enquanto a atividade em desenvolvimento na sala é trabalho em grupo. A partir de dúvida relativa a vocabulário, seu colega Leo, pertencente a um grupo, pergunta-lhe o significado da palavra *big* à aluna E, que integra outro grupo.

Leo o que qui é /bigui/? ah (rindo) E (nome de aluna) (chama E, que é do outro grupo) que qui é /bigui/?
eu falei assim pra ele.. é... is this continent big?

A resposta fornecida por E ao colega, conforme consta em nota de diário desta pesquisadora, é evidência que confirma a seguinte: as atitudes dos alunos revelam sua maneira de aprender uma LE.

E corrige os exercícios dos colegas, por escrito e oralmente. Julgando facilitar a compreensão dos colegas, às vezes, lê “como se escreve”. A propósito da leitura, tanto E, em relatos informais, como sua mãe, em entrevista, acreditam que a leitura seja um meio eficiente para se aprender línguas. A mãe acrescentou, na ocasião, que LE “deve servir para fazer leituras”¹⁶, quanto à finalidade da língua.

Observa-se acima elementos constitutivos da cultura de aprender de E, voltados para a forma gramatical de LE: a pronúncia, a correção dos itens¹⁷. Nota-se, ainda, com base nas manifestações da aluna, disposições tradicionais quanto à aprendizagem de línguas, no sentido de valorizar a tradução.

¹⁶ Comentário registrado em nota de diário desta pesquisadora.

¹⁷ Evidência confirmatória registrada em nota de diário desta pesquisadora.

O auxílio que E presta aos outros alunos apresenta-se, ainda, em forma de tradução. Numa das aulas observadas, em que os alunos, agrupados, têm um exercício para resolver, a aluna em questão lê o comando do exercício, em voz alta, traduzindo-o, pouco a pouco, para o resto do grupo. Aliás, um dicionário de bolso bilíngüe integra o seu material para as aulas de LE, além do caderno e dos textos, diferentemente da grande maioria dos colegas.

No fragmento abaixo, durante a aula de revisão sobre O ciclo da vida, a aluna ajuda uma colega, que se *perdeu* no andamento do exercício, ditando-lhe o ponto necessário – uma pergunta –, viabilizando que a colega prossiga com a tarefa proposta.

R only one (incomp)
 (E dita para L uma pergunta anterior do exercício.
 L escreve e lê o correspondente no caderno da colega.)

As suas atitudes revelam que a aluna cultiva sua cultura de aprender LE por meio da correção de exercício do colega; realização das tarefas de classe e de casa; leitura em voz alta em LE; esclarecimento de dúvidas dos colegas e correção de seus exercícios; interpretação/tradução de comando dos exercícios.

3.4.1.3. As percepções de E

Quando participa de atividades em grupo, para resolver algum exercício proposto, como, por exemplo, responder perguntas sobre um texto, depois de sua leitura, E o lê em voz alta, diante dos colegas. Trata-se de traço que lhe é bastante peculiar, que se relaciona também com uma de suas opiniões relatadas em entrevista, ou seja, de que a leitura é um canal eficiente para a aprendizagem de LE.

O mesmo ponto de vista, a propósito, foi defendido pela mãe de E, durante a entrevista. A mãe ainda acrescentou, na oportunidade, que a língua estrangeira “deve servir para fazer leituras”. Durante a entrevista, a mãe ainda comentou o fato de a filha ter resistido ao fato de ter que ilustrar, em alguma tarefa de casa, “sexo”¹⁸.

Interpreto o comentário da entrevistada como pista de que falar sobre ciclo da vida em sala de aula não seja bem-aceito pelos pais. A pista foi revelada, na mesma entrevista, quando em resposta à pergunta “como a senhora acredita que uma LE pode ser aprendida?”, apresentada por esta pesquisadora, a mãe respondeu que ela fica de olho na filha, não agindo como “muitas mães fazem” pois “acaba dando nisso...”. O “nisso”, em princípio, não me fez sentido, mas levando-se em conta o relato da mãe, em seguida, sobre a tarefa de casa da filha, ficou claro o seu desconforto em relação ao conteúdo abordado. Aprender LE, para ela (implicitamente), envolve tratar de assuntos e temas apropriados.

Concordo com Almeida Filho (1993), quando refere-se a estratégias tradicionais. O autor exemplifica que “a pessoa inexperiente em aprender línguas estrangeiras pode muito bem adotar como estratégias de aprendizagem tão somente aquelas tradicionais de estudo da língua materna do ler e copiar, as únicas que sabe e possui”.

E realiza a prática da leitura, em consonância com a crença de sua mãe (interactante familiar). Essa aluna, durante seu relato, expressou acreditar que fazer as tarefas propostas para casa equivale a uma das formas para se aprender LE e fixar essa aprendizagem. Uma outra característica de E, na verdade, refere-se à sua aplicação em realizar as tarefas de casa.

Na sua maneira de pensar sobre o que seja aprender uma LE, E acredita que prestar atenção ao que a professora diz, em sala de aula, favorece a aprendizagem de

¹⁸ Ver As *entrevistas*, no Capítulo II desta dissertação.

LE. A evidência disso, conforme o registro no diário desta pesquisadora, é que E é atenta na aulas. Essa mesma aprendizagem, ainda segundo a percepção de E, é fixada pela leitura que o aluno realiza dos textos propostos.

O cruzamento entre as maneiras de falar e agir de E e o seu modo de pensar, no entanto, aponta alguma incoerência entre o que ela diz e o que faz. Parte da sua cultura se caracteriza por ser tradicional e, ao mesmo tempo, expandida, quando utiliza LE, por exemplo, para corrigir os exercícios dos colegas, reforçando a pronúncia correta das palavras¹⁹.

3.4.2. A cultura de aprender de L

L aprendeu inglês na escola. Gosta da língua. Fazer perguntas a partir de suas dúvidas e curiosidades é uma de suas práticas. Dirige-se à professora, e especialmente aos colegas, para dirimir suas dúvidas; expõe-se com desenvoltura, diante do grande grupo. Dispõe-se a apresentar respostas solicitadas; realiza as atividades propostas. Apresenta desempenho esperado ou mais em sala. L participa ativamente das aulas. No entanto, ao contrário de E e R, ela mais solicita atenção do colega e da professora, falando com desembaraço diante do grande grupo, do que é solicitada. Entre as práticas de L, relaciono: formulação de perguntas, a partir de suas dúvidas e curiosidades; apresentação de respostas em LE; repetição do que a professora diz.

3.4.2.1. As práticas de L

Uma característica marcante de L, em termos de maneiras de falar, é fazer perguntas e fornecer respostas, com capacidade de risco. Em outras palavras, a aluna

¹⁹ Evidência confirmatória dessa manifestação de E consta nas notas de diário desta pesquisadora.

detém o conteúdo em LE, sem, às vezes, o traço da correção gramatical. Na resposta *nine* /*nine*/ [nove] que apresenta, na seqüência, evidencia-se a disposição de a aluna se comunicar para aprender a língua, sobre o Sistema Solar. Ela, contudo, responde sem hesitar, supondo que sua pronúncia está correta (e não está). No entanto, mesmo depois de a professora, na linha seguinte, e de outro aluno, depois, reforçarem a resposta correta, em conteúdo e pronúncia, E permaneceu inalterada (conforme consta na nota de diário desta pesquisadora). Esperava-se, por um lado, que ela se desculpasse pela incorreção, em nível fonológico, com /*nine*/, diante do grande grupo, alegando não dominar a forma gramatical. A aluna, ao contrário, manteve-se atenta ao andamento da atividade em classe.

- P em inglês o adjetivo vem antes né? the Solar System... so you know how many planets... how many planets are there in the Solar System? how many... one... two.... three... four... five... six...
- L nine /*nine*/... nine /*nine*/
- P ten?
- A2 nine /*nain*/
- P nine
- A nine

Em aula sobre a unidade O Sistema Solar, L demonstra disponibilidade para dar respostas e contribui com o que sabe, explicitando sua limitação, não gerando expectativa de que tenha a resposta completa, com *eu sei que star é estrela*.

- P tá bom... tudo o que eu sei é o seguinte... que Marte tem outro nome... aliás... Marte não... Vênus... ela é também conhecida como The Evening Star... The Evening Star... que qui quer dizer evening?
- L eu sei que star é estrela
- P it's small okay (incomp) small... but why is it red? the Earth is blue... remember? Mars is red... why?...
- (A professora dirige-se à aluna L.)
- A o que
- P por que qui Mars é (incomp) because...
- L the soil has iron /*iron*/
- P the soil has iron /*airon*/

3.4.2.2. As atitudes de L

As maneiras de agir de L consistem em: pedir auxílio, de maneira geral, para executar as tarefas propostas; corrigir os exercícios (comparando as suas respostas com as do colega); mostrar ao colega que realizou a tarefa prescrita; fazer comentários paralelos com os colegas; prestar atenção ao que a professora diz.

Na aula do dia 27/8/92, quando houve formação de grupos, L vai comentar algo rapidamente com E e outra colega, cochicha abaixando-se entre as carteiras dessas alunas.

O fato de L trabalhar em parceria reforça a sua crença de que a interação com colegas auxilia a sua aprendizagem de LE. No fragmento abaixo, relativo a aula de revisão sobre *The life cycle*, L, em algum momento, muda-se para perto da colega E, para conversar rapidamente, esclarecer dúvida (...).

- P how many... (aluno pergunta para a professora se determinado assunto vai cair na prova. A professora diz que sim. L se levanta com a sua cadeira e vai se sentar ao lado de E, que está à sua frente.)
A sai da frente(fala para L)

Ao mesmo tempo em que L faz comentários com os colegas, ela presta atenção²⁰ ao que a professora diz durante as aulas. Aliás, isso é trazido pela aluna, também, em relato informal, quando afirma que “escutar o que a professora diz” é uma das maneiras de se aprender LE.

²⁰ Evidência registrada em nota de diário desta pesquisadora.

3.4.2.3. As percepções de L

Na percepção de L, a realização da tarefa de casa possibilita a aprendizagem de LE. A escrita - fazer redação - ilustra em parte essa maneira de pensar.

A mãe de L acredita que aprender LE signifique, pelo menos, ter uma boa dicção. Realizar as atividades propostas em classe e para casa é um meio de se aprender LE, segundo ela (a exemplo do que sua própria filha faz com comprometimento). Uma das atividades chamou sua atenção. L, certa vez, tinha de redigir em LE sobre determinada gravura. A mãe achou isso *interessante*. Saber LE ocasiona algumas vantagens sociais, segundo a mãe: maiores chances de um emprego e de melhorias nele.

L revela sua cultura de aprender da seguinte forma. Ela realiza as práticas de responder voluntariamente às perguntas, apresentadas pela professora, relacionadas com conteúdo; apresenta perguntas sobre conteúdo e procedimentos; realiza comentários paralelos. Entre as suas atitudes, a descontração é a mais evidente. Como percepção acredita na realização das tarefas, através de leitura dos textos, resolução de atividades/exercícios como meios para aprender LE.

3.4.3. A cultura de aprender de R

O conhecimento intuitivo implícito e explícito que R tem a respeito da aprendizagem de LE é interpretado, a seguir, por meio das práticas, atitudes e percepções do aluno, registradas durante a coleta de dados para esta pesquisa.

R é um aluno desinibido que fala diante da turma sem acanhamento. Depois de ter começado a aprender inglês na escola, na série anterior, iniciou curso em escola de idiomas. Passará um ano aproximadamente com a família, que vislumbra condições de

vida melhores, nos Estados Unidos, vivendo com parentes. É também bastante solicitado pelos colegas a quem auxilia no esclarecimento de dúvidas. Realiza as atividades propostas em sala. Estuda em casa; faz as tarefas de casa. Dispõe-se a responder às perguntas apresentadas pela professora, inclusive as listadas na lousa.

3.4.3.1. As práticas de R

Entre as maneiras de falar dos alunos, relacionadas anteriormente neste capítulo (ver subseção As práticas dos alunos) - respostas sobre conteúdo e/ou procedimentos (em L1/LE); perguntas sobre conteúdo (em L1/LE) e procedimentos (em L1); comentários relacionados com conteúdo ou conversas paralelas (em L1 e LE); e sugestões para a condução da aula (em L1) -, R realiza, sobremaneira, as respostas.

Responder às perguntas sobre conteúdo, apresentadas pela professora, diante do grande grupo, e pelos colegas, quando em pequenos grupos e em pares, é uma das práticas mais desenvolvidas por R. As respostas podem, diante do grande grupo, ser fornecidas por ele isoladamente como em

P how many sperm cells fertilize an egg (pausa) how many
sperm cells fertilize an... egg?
R only one (incomp)

ou também em coro, junto com as vozes dos colegas (mais raramente). Essa ocorrência, às vezes, apresenta frequência a ponto de caracterizar estrutura de participação (cf. Philips, 1998; Dettoni, 1995), em que R atua como ouvinte primário nas interações aluno-professor e aluno-aluno, em meio à empolgação, acaba *tirando a vez* dos colegas. Em função disso, o aluno M, um colega seu, durante a aula sobre *The life cycle*, reclamou, enquanto R respondia, com exclusividade, sobre dois tipos

de fertilização, e pediu sua vez dizendo: “ô R (chama o colega na forma diminutiva), *deixa um pouco pra mim meu*”.

No excerto abaixo, de uma aula em que os alunos formulam e respondem perguntas sobre os continentes entre si, R compõe um dos grupos e trabalha, entre os alunos, com o colega Leo.

R what's the name of this continent?
Leo it's yellow
P yellow
R não peraí
P yellow is the color
R it's... what's the name?
P he's asking about the name... the name...
Leo Antartica

Os alunos trabalham em pequenos grupos. O material utilizado como referência é um mapa, em que os continentes estão coloridos. A atividade proposta consiste de recapitulação do conteúdo, bem como jogo (e os alunos vibram com esta idéia) de perguntas: há um revezamento de perguntas e respostas, entre os alunos do grupo, sobre as características dos continentes, tais como: nome, cor, tamanho. A professora, que circula pela sala, durante a realização da tarefa, interfere na produção dos alunos, com o objetivo de auxiliá-los. Entre R e o colega, por exemplo, a recapitulação sobre o tema - os continentes - começa com a pergunta de R *what's the name of this continent?* [como se chama este continente?](continente em evidência). A resposta do colega *it's yellow* [ele (o continente) é amarelo] faz com que R, com a intervenção da professora, retome a formulação anterior *what's the name?* [qual o nome?], até que a resposta *Antarctica* [Antártica] seja fornecida, de forma apropriada (porque é o nome) e correta (porque é o nome do continente em foco).

R praticou a repetição no fragmento acima em *it's... what's the name?*, [qual é o nome?] depois da pergunta inicial: *what's the name of this continent?*, [como se

chama este continente?}] dirigida ao colega. O mesmo tipo de prática que comumente acontece, durante as aulas, na interação aluno-professora (alunos repetem *egg cell*), depois de a professora introduzir sua fala e com os alunos (na *ovary*). O valor que os alunos atribuem à repetição (repetindo o que a professora diz), como estratégia utilizada para aprender LE, refere-se especificamente à sua interação com a professora. Eles, no entanto, parecem não se conscientizar de que repetem também para ocasionar uma prática (resposta) esperada. Ao observar a prática da repetição por parte da própria professora (depois de uma pergunta dirigida aos alunos, que apresentam a resposta *sperm cell*, a professora repete *sperm cell*, para dar continuidade à sua fala), que repete a pergunta para obter uma resposta desejada dos alunos, uma retificação de algo dito ou feito anteriormente pelos alunos, o aluno adquire-a como hábito consagrado para a aprendizagem de LE.

No momento do revezamento, quando chega a vez de o colega lhe perguntar, R realiza o mesmo percurso, feito pelo colega anteriormente, em 8, quando respondeu finalmente a resposta esperada. A pergunta que o colega, em 11, começa a elaborar sobre *a cor... color* transforma-se em *the name*, em 13, tornando-se *what's this... the continent's name?*, em 16. R reelabora a pergunta do colega, em 17, repetindo (reformulando) não... *what's the name of this continent?* e apresenta a sua resposta *it's... green*, em 19. O colega, então, repete a palavra-chave *não name... name* da sua pergunta, em 20, e R ainda responde *it's green...*, mas se dá conta da pergunta em tempo de apresentar, logo em seguida, em 21, *ah the Africa... it's Africa... ah cê falô name... certo vai*.

Leo a cor... color
P as you wish
Leo the name (incomp)
R mas fala em portug... em inglês
F what's your name?
Leo what's this... the continent's name?
R não.. what's the name of this continent?
Leo É
R it's... green
Leo não name... name
R it's green... ah the Africa... it's Africa... ah cê falô name... certo vai

A manifestação da cultura de aprender acontece no passo-a-passo da interação em que R se engaja com o parceiro, externando sua crença de que estudar LE em grupo é bom, porque (possibilita) que: se pense melhor; se tire dúvidas; é legal; nas dificuldades, um aluno ajuda o outro; se aprende junto; se aprende com os colegas (respostas apresentadas à pergunta 10 do questionário aplicado aos alunos).

No excerto abaixo, apresentamos R participando de uma aula sobre os estados norte-americanos. A atividade em curso é correção de um exercício, resolvido anteriormente pelos alunos. Reunidos em pequenos grupos tinham de completar um quadro (distribuído pela professora em uma folha de papel avulsa), composto de colunas *name* (nome), *nickname* (apelido), *capital* (capital), *largest city* (maior cidade), *resort cities* (cidades turísticas), *forests* (florestas), *mountains* (montanhas), *lakes* (lagos) e *location* (localização), e de linhas enumeradas de 1 a 7, para os grupos preencherem na ordem desejada com os nomes dos estados (e respectivas características) de acordo com o conteúdo trabalhado nas aulas anteriores. Neste momento, a correção será intermediada por um aluno, representante de um grupo, à frente da lousa, que irá relacionar as informações solicitadas (no quadro) sobre determinado estado, a partir das perguntas que os colegas de outros grupos lhe façam sobre as características listadas nas colunas. R representa o seu grupo e escolhe falar sobre o estado de Minnesota. Enquanto isso, os outros alunos completam/corrigem o seu quadro à medida que o apresentador fornece as informações solicitadas e corrigidas pela professora.

A pergunta da professora *what's Bread-and-Butter?* formulada em 17 recebe duas respostas coerentes. Primeiro o aluno M, em 18, responde *nickname*, em termos de sentido. Depois, R responde *pão e manteiga*, em 19, em termos de significado.

- 15.P okay? Minnesota's nickname is the Bread-and-Butter state...this is the
 16. nickname of the state
 17.M cada state tem um apelido?
 18.P so you have to write... yes... the Bread-and-Butter state... what's
 19. Bread-and-Butter?
 20.M Nickname
 21.R pão e manteiga (...)
 22.P did you know that? (dirigindo-se à turma) Bread-and-Butter means pão
 23. e manteiga so
 24. it's the state of Bread-and-Butter but...
 25.R it's (incomp)
 26.P okay so the state of Minnesota... listen the state of Minnesota
 27. produces milk.. bread and...
 28. (olha para R)
 29.R Butter
 30.P butter okay? so the Bread-and-Butter state what else can you tell us
 31. about Minnesota?
 32. (pergunta para R)
 33.R (acompanha o texto)on the north of Minnesota you can find the Canada...
 34.P would you...
 35. would you please point it on the map? (R dirige-se ao mapa e aponta)
 36. okay... so on the north... repeat that
 37.R (toma o seu texto) on the north of Minnesota you can find the Canada
 38.P Canada okay?
 39.R and on the east (indica no mapa) you can find Wisconsin
 40.P Wisconsin... Wisconsin is on the...
 41.R East
 42.P okay?
 43.R on the northeast is the Lake Superior and the capital of Minnesota is Saint
 44. Paul (aponta no mapa)
 45.P what is the capital of Minnesota?
 46.R Saint Paul
 47.P Saint Paul... yes
 (aula sobre estados norte-americanos, 5/11/92)

3.4.3.2. As atitudes de R

O reconhecimento de R entre os colegas faz com que seja constantemente lembrado ou solicitado para responder e ir à lousa.

Sua maneira de agir em sala de aula relaciona-se, em especial, com o prestar atenção ao que acontece, em termos de transmissão e revisão de conteúdo, para realizar as tarefas e verificações conforme o solicitado.

R corrige os exercícios dos colegas, apontando-lhes o que merece ser modificado.

As suas atitudes revelam que a aluna cultiva sua cultura de aprender LE por meio da correção de exercício do colega; realização das tarefas de classe e de casa; leitura em voz alta em LE; esclarecimento de dúvidas dos colegas e correção de seus exercícios; interpretação de comando dos exercícios.

Isso evidencia que as maneiras de agir de R equivalem às suas maneiras de pensar sobre LE.

3.4.3.3. As percepções de R

Para R, a realização das tarefas propostas favorecem a aprendizagem de LE. De acordo com sua percepção, a aprendizagem acontece com o uso de LE. Essa maneira de pensar, aliás, coincide com a opinião defendida por sua mãe sobre o fato de a LE ter de ser ensinada para efeito de comunicação e entendimento entre as pessoas, acrescentando “com pronúncia correta”. R pensa, conforme exposto anteriormente, também que estudar é favorável à aprendizagem de LE; e em grupo é melhor ainda pelas vantagens enumeradas pelo aluno (já mencionadas nesta seção).

Na opinião da mãe de R, que cursou LE, na fase adulta, por período curto de tempo - em que diz ter aprendido praticamente nada -, uma língua deve ser para

promover entendimento entre as pessoas. Na sua maneira de pensar, o aprendiz tem de obter boa *pronúncia* com o aprendizado de LE.

A LE, continua a entrevistada, é verdadeiramente aprendida em contexto de imersão, onde se permite o uso da língua. Passa despercebido pela mãe que a sala de aula pode consistir de contexto de interação e propício para o referido uso. A justificativa que ela atribui para tal crença é o fato de considerar interação necessária com um falante nativo. A língua deve ser veículo para comunicação, muito mais do que verbos dispostos em tempos e conjugações, adiciona a mãe do aluno R.

3.5. Resumo do capítulo

Este capítulo apresentou a análise dos dados, começando pela descrição e discussão da estruturação das aulas observadas, que se propõem interdisciplinares.

A segunda parte deu lugar à discussão das manifestações dos alunos em sala de aula de LE, destacando-se as suas maneiras de falar (práticas), seus modos de agir (atitudes) e de pensar (percepções). As interações em que os alunos se engajam foram tratadas nesta parte, tendo como pano de fundo as estruturas de participação identificadas nas aulas observadas. Trata-se, nesta parte, das interações em que os alunos se engajam com os outros sujeitos de pesquisa, tendo como pano de fundo as estruturas de participação identificadas nas aulas.

Focalizo e interpreto, na terceira parte, a cultura de aprender dos sujeitos primários E, L e R, fazendo um cruzamento entre os resultados obtidos nas partes anteriores, através das suas práticas, atitudes e percepções.

Considerações finais

Este estudo destacou as concepções dos alunos sobre o que seja aprender LE, considerando-se que interferem em sua atuação no processo de ensino/aprendizagem e que são determinadas pela influência dos interactantes familiares.

A interpretação da cultura de aprender LE partiu, neste trabalho, da discussão de estudos realizados nas áreas de Lingüística Aplicada, Sociolingüística Interacional, Etnografia educacional e Antropologia, para suporte teórico para as respostas à pergunta de pesquisa: Como alunos de sexta série pública manifestam sua cultura de aprender LE em sala de aula que se propõe interdisciplinar?

Realizou-se etnografia dentro e fora da sala de aula de LE com proposta de ensino interdisciplinar, onde se constatou a ocorrência de falas na língua-alvo (inglês) pela professora e pelos alunos. Em pesquisas anteriores (Consolo, 1990; entre outros), as aulas de LE tradicionais focalizadas não apresentavam ocorrência da língua-alvo, principalmente por parte dos alunos.

Investigou-se, neste estudo, as possíveis manifestações do conhecimento intuitivo dos alunos em relação à aprendizagem, cruzando-se o que dizem e o que fazem sobre aprender LE com as opiniões das mães, representantes do grupo familiar.

O ponto de partida e base para a análise dos dados foi considerar as maneiras de falar (práticas) e de agir (atitudes) dos alunos como reflexo das suas crenças e dos seus valores sobre o que seja aprender LE.

Apresento, a seguir, os principais pontos dos resultados obtidos, focalizando como os sujeitos primários E, L e R manifestam sua cultura de aprender, por meio de suas práticas, atitudes e percepções.

A aluna E manifesta o seu conhecimento intuitivo sobre aprender LE das seguintes formas. Ela esclarece as dúvidas dos colegas; corrige os exercícios dos colegas (por escrito e oralmente); fala, com inibição, diante do grande grupo; fala mais à vontade, em pequenos grupos ou pares (com colegas do mesmo sexo), conforme observação direta desta pesquisadora; faz comentários com colegas, durante as aulas sobre o tema de aula ou sobre assuntos diversos de seu interesse (roupa, corte de cabelo, etc.); lê em voz alta/traduz os enunciados dos exercícios, quando em pequenos grupos ou pares; presta atenção ao que a professora expõe, durante a aula de revisão observada; consulta o dicionário; estuda LE em casa; realiza as tarefas de classe e de casa.

Há convergência entre o que E faz e pensa fazer sobre aprender LE, em relação à leitura e à atenção em sala de aula, considerados, no meu ponto de vista, aspectos de uma cultura de aprender tradicional, ou seja, que reforçam a participação passiva do aluno na sala de aula. Caracterizo suas outras manifestações da cultura de aprender LE, na sua maioria, como se referindo à forma gramatical (pronúncia), à faixa etária (inibição em grupos maiores; grupos com colegas do mesmo sexo).

L manifesta a sua cultura de aprender LE através de práticas e atitudes. Fala com desinibição diante do grande grupo. Coloca-se à disposição para apresentação diante do grande grupo. Esclarece suas dúvidas com a professora e colegas, durante as aulas, sobre assunto relacionado com o tema ou atividade da aula ou outro assunto

de seu interesse. Realiza as tarefas de casa e de classe. Solicita auxílio, de modo geral, para executar tarefas propostas; corrigir exercícios (comparando suas respostas com as de alguma colega que “saiba mais” a matéria).

A aluna revela o conhecimento intuitivo sobre aprender LE acreditando na importância do “fazer o dever de casa”, do estudo, em grupo e em parceria, da atenção ao que a professora expõe nas aulas. É fato que algumas das práticas se referem a regras estabelecidas para a sala de aula. O cumprimento das tarefas prescritas, por exemplo, é um dos deveres dos alunos. No entanto, L, particularmente, faz os exercícios com compenetração e envolvimento (testemunhado pela sua mãe).

A manifestação do que R crê e considera importante sobre a aprendizagem de LE relaciona-se com a apresentação de respostas (em LE). Corrige o exercício dos colegas (por escrito e oralmente). Coloca-se à disposição para realizar tarefas ou representar o seu grupo. Esclarece dúvidas dos colegas e resolve as suas com a professora. Estuda LE. Lê o enunciado dos exercícios em voz alta em atividade de grupo. Realiza as tarefas em classe e para casa.

Para R, no seu modo de pensar, aprender LE significa: usar LE na prática (tal qual a opinião de sua mãe); fazer as tarefas prescritas para casa; estudar, preferencialmente em grupo; falar LE corretamente; prestar atenção ao que a professora expõe em sala.

Existe convergência entre o que R diz fazer e o que faz sobre: o uso de LE durante as aulas (sua mãe, aliás, defende que LE deva servir para efeito de comunicação e entendimento entre as pessoas); estudar LE; prestar atenção à professora.

As manifestações dos sujeitos E, L e R estão relacionadas no quadro logo abaixo, que visa favorecer uma visão global dessas manifestações descritas

anteriormente. A ocorrência das práticas, atitudes e percepções por parte dos referidos sujeitos está assinalada em negrito respectivamente.

PRÁTICAS e ATITUDES	SUJEITOS		
	E	L	R
apresenta respostas em LE		✓	✓
corrige exercício do colega (por escrito e oralmente)	✓		✓
é disponível para apresentar respostas solicitadas		✓	✓
esclarece dúvidas com professora e colegas		✓	
esclarece dúvidas dos colegas	✓		✓
estuda (em casa e em classe)	✓	✓	✓
fala desinibidamente diante do grande grupo (voluntariamente e quando solicitado/a)		✓	✓
fala timidamente diante do grande grupo	✓		
faz comentário com colega	✓	✓	
formula perguntas a partir de suas dúvidas e curiosidades		✓	✓
lê em voz alta (o exercício) para o pequeno grupo	✓		✓
presta atenção ao que a professora diz	✓	✓	✓
realiza as tarefas de classe e casa	✓	✓	✓
repete			✓
solicita auxílio, de maneira geral, para: executar as tarefas propostas; corrigir os exercícios (comparando as suas respostas com as do colega); mostrar ao colega que realizou a tarefa prescrita		✓	
traduz comandos dos exercícios	✓		
PERCEPÇÕES	E	L	R
acredita no prestar atenção ao P diz	✓	✓	✓
acredita que aprendizagem acontece com a prática de LE			✓
considera a importância da realização da tarefa de casa	✓	✓	✓
LE deve ser ensinada para comunicação (mãe)			✓
pensa que estudar LE em grupo é bom, porque (possibilita) que: se pense melhor; se tire dúvidas; é legal; nas dificuldades, um aluno ajuda o outro; se aprende junto	✓	✓	✓
entende que a pronúncia correta seja importante na aprendizagem de LE (mãe)			✓
valoriza a leitura	✓		

Quadro 3 - A cultura de aprender de E, L e R

Cabe enfatizar os seguintes pontos, a partir dos resultados obtidos. Em relação às práticas e atitudes, algumas foram observadas em comum (e destacadas no

Quadro 3) na participação de E, L e R nas aulas observadas. *Estudar LE, fazer as tarefas propostas em classe e em casa e prestar atenção ao que a professora diz durante as aulas* foram manifestações unânimes entre os três sujeitos primários. Paralelamente, no modo de pensar desses alunos, *estudar, realizar tarefas e prestar atenção* correspondem ao que acreditam valer para a aprendizagem. Ao caracterizar o *estudar*, os alunos referem-se ao estudo individual e, preferencialmente, ao estudo em grupo. A sua justificativa para preferir o estudo em grupo relaciona-se com a possibilidade de se: pensar melhor em conjunto com colega(s); ajudar e ser “ajudado”; aprender (“junto”) com o colega.

Esclareço que a descrição da cultura de aprender LE refere-se especificamente aos sujeitos primários. Portanto, essa cultura não é generalizável. Ela revela o perfil dos alunos focalizados, que estão em fase de (pré-)adolescência e, por isso, preferem atividades em pares ou grupos, do mesmo sexo (de acordo com observação direta realizada durante o período da coleta de registros).

Os resultados acima apresentados, em relação às maneiras de falar e de agir dos alunos, fazem retomar uma das asserções elaboradas, a partir da análise dos dados, sobre o fato de as manifestações dos alunos não acontecerem de modo segmentado, por serem permeadas de crenças, concepções que constituem conhecimento intuitivo sobre aprendizagem de línguas.

As manifestações listadas no quadro acima permitem a visualização de que os alunos comungam dos mesmos valores e crenças. Esses valores e essas crenças referem-se, em comum, aos papéis previstos do aluno: estudar, prestar atenção nas aulas e fazer as tarefas. Esses conhecimentos alimentam a participação passiva dos alunos. Salvo a característica da faixa etária, faz parte da cultura de aprender uma LE dos alunos experimentar as práticas de fornecer respostas, que possam dizer respeito ao conteúdo, em tom de brincadeira, tendo em vista, mais uma vez, a sua faixa etária.

Como já foi apontado, considero que a cultura de aprender de E, L e R seja tradicional. Essa consideração me permite elaborar implicações, de imediato, para a (auto-)formação do professor de LE. A primeira é a importância de se trabalhar a cultura de aprender, no sentido de expandi-la. Para isso, é necessário que os professores participem e promovam um processo de reflexão com seus alunos sobre os valores e crenças em sua cultura de aprender. O ensino/aprendizagem, guiado pela abordagem de ensino, depende dessa expansão para sua maior eficácia e efetividade. O trabalho com as concepções sobre aprender, na interação professor-professor e professor-aluno, tem condições de possibilitar a descoberta de novos valores sobre aprender LE.

Deparar-se com uma classe de alunos que tem em mente que “fazer uma lista de vocábulos com os seus respectivos significados” ou “realizar uma tarefa depois de consultar palavra por palavra no dicionário” e acreditar, por exemplo, que uma LE pode ser melhor trabalhada por meio de seu uso comunicativo, ao invés de sua forma gramatical, são possíveis problemas que o professor pode encontrar e deve enfrentar para dar continuidade ao seu trabalho. O estudo sobre a cultura de aprender uma LE também permite endossar a existência de uma variedade de salas de aula e de culturas de aprender.

A partir da reflexão sobre as concepções para se aprender uma LE, de sua expansão e do conforto com os princípios e pressupostos de uma abordagem de ensino, o processo de ensino/aprendizagem pode ser reajustado. “É possível também que conhecidos os traços distintivos de uma abordagem de aprender e explicitadas as bases de uma abordagem de ensinar (...) seja possível trabalhar mais conscientemente rumo a sua harmonização com probabilidades maiores de sucesso na aprendizagem de uma nova língua.” (Almeida Filho, 1993:13)

Summary

This work focuses on the learner's conceptions in relation to foreign language (FL) learning. It is guided by the following research question: how do sixth-grade students reveal their culture of learning during English interdisciplinary lessons?

It aims at thinking about some aspects concerning the culture of learning besides contributing to the (self) development and up-dating of the foreign language teacher.

The theoretical framework considers contributions from Educational Ethnography (Feiman-Nemser & Floden, 1986; Erickson, 1986; Philips, 1972; 1998), Anthropology (Geertz, 1973, 19778; Malinowski, 1961;), Sociology (Bourdieu, 1987, 1991) and Applied Linguistics (Almeida Filho, 1993; Widdowson, 1978, 1991).

Data of this ethnographic-based work were registered in audio and video(tapes), fieldnotes, informal speeches, interviews and questionnaire. The general analysis has pointed out the students' ways of speaking, acting and thinking. It has also presented the stages and organization of the FL interdisciplinary lessons in which participant structures were identified. One revision lesson has been selected to the data analysis because of its atypical structure and active participation of the students.

Some results are presented showing that students' intuitive knowledge interfere on his acting in the teaching/learning process as well as it is influenced by his familiar group beliefs and values. Some aspects such as the FL use during the lessons and the importance of expanding the culture of learning, through thinking, are also taken into consideration.

Keywords: culture - learning - interaction

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M.H.V. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Tese de doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. et alii. *A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1991, v. 17: 57 - 97.

BAGHIN, D. *A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

BARCELOS, A.M.F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. *A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras.*
In ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação** (mimeo), 1998.

BIZON, A.C.C. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português-língua estrangeira: um estudo comparativo.* Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1994.

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power.** John B. Thompson (ed.). Polity Press, 1991.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo, SP: Perspectiva, 1987.

CAVALCANTI, M. C. *Do your students know how to practise EFL orally outside the classroom?* Texto apresentado no ENPULI, 1985.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro.* **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1991, v. 17: 133 -144.

CICUREL, F. *Elements d'un rituel comunicatif dans les situations d'enseignement.* In DABENE et alii. **Variations et rituels en classe de langue.** Paris: Hatier Credif, 1990: 23 - 52.

CONSOLO, D. A. *O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública.* Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1990.

DETTONI, R.V. *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor*. Dissertação de mestrado. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1995.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. In Merlim C. Wittrock (ed.) **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London and New York: Longman, 1989.

FEIMAN-NEMSER, S. e FLODEN, R.E. *The cultures of teaching*. In Merlin C. Wittrock (ed.) **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan Publishing Company, 1986: 505 -526.

FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1998.

FREITAS, V. A. L. *A variação estilística de alunos de 4ª série em ambiente de contato dialetal*. Dissertação de mestrado. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1996.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York: Basic, 1973.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.

GUMPERZ, J. *Conversational inference and classroom learning*. In GREEN, J. & WALLAT, C. **Etnography and language in educational settings**. Norwood, New Jersey: Ablex Press, 1981: 3 - 23.

KLEIMAN, A. (org.) *Introdução. E um início. A pesquisa sobre interação e aprendizagem.* **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1991, v.18: 4 - 14.

LEFFA, V. J. 1991. *'A look at students' concept of language learning.* **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1991, v.17: 133 - 144.

MACHADO, R.O.A. *A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor.* Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1992.

MALINOWSKI, B. **Argonauts of the Western Pacific.** New York: E. P. Dutton & Co., Inc., 1961.

_____. *La cultura.* In J. S. Kahn **El concepto de cultura: Textos Fundamentales.** Barcelona: Editorial Anagrama, 1975: 85-127.

MATTA, R. da. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1991.

_____. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1983.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo, SP: Ed. Ática, 1986.

MOURA, E.V.X. de. *Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência.* Dissertação de mestrado. Assis, SP: Universidade Estadual Paulista/Assis, 1992.

PHILIPS, S.U. *Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom*. In CAZDEN, C.B.; JOHN, V.P.; HYMES, D. (ed.) **Functions of language in the classroom**. New York: Teachers College, Columbia University, 1972.

_____. *Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala*. In RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M. (org.) **Sociolingüística interacional**. Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre, RS: AGE, 1998.

RECH, M. *O conflito de expectativas na interação em sala de aula*. Dissertação de mestrado. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 1992.

REIS, S. *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês*. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SPINDLER, G.(ed.) **Doing the ethnography of schooling**. Educational Anthropology in Action. Waveland Press, Inc., 1982.

TILIO, M.L.G. *As reações do professor às intervenções dos alunos em um ensino interdisciplinar de língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

_____. **O ensino de línguas para a comunicação**. J.C. Paes de Almeida Filho (trad.). Campinas, SP: Pontes, 1991.

Anexo

Anexo

Transcrição da aula selecionada

Aula de revisão sobre *The life cycle* (O ciclo da vida)

1. P we're going to review okay? vamu fazê uma revisão (incomp)...
2. A └─ pra prova de amanhã
3. P yes... (incomp)... tomorrow
4. As (incomp)... (vários alunos falam ao mesmo tempo)
5. A (incomp)... eu achu u maior baratu
6. P so... I'm going to ask you some questions... okay?
7. but... first... I'd like to say something...
8. remember what male and female are?...
9. male... female... (escreve na lousa)...
10. what's the meaning of male?..what's male?
11. u que qui é male?....
12. As macho
13. As male
14. A └─ meia
15. As macho
16. P and female?
17. As fêmea
18. P the opposite...okay?... right... now
19. let's see if you remember some more...
20. some words...some important words...
21. yes... do you remember?... related to male...
22. quem se lembra algumas palavras relacionadas com male?
23. A meia (risos)
24. P take a look (aponta para o cartaz) at the...chart... male...
25. (incomp) but in English... └─ yes...
26. A └─ (incomp)
27. P for example.. penis... penis... is part of the...male system yes?
28. here you have the penis (aponta e mostra no cartaz)... right?
29. so let me write it here... (escreve a palavra na lousa abaixo de *male*)...
30. penis...right?...okay?...
31. so it's part of the male system okay?...now...
32. any word related to female?...
33. A1 vagina (em português)
34. P yes... in English we say vagina (em inglês)...
35. As (incomp)

36. vagina (em português) and vagina (em inglês) right?
37. (escreve a palavra na lousa abaixo de *female*)
38. penis and vagina yes? now... what else do we have here?
39. for male... and female... system?... (aponta para o cartaz)
40. in the male system... take a look...
41. As (risos) (incomp)
42. P look... yes?...
43. As sperm cell (aluna L come algo, talvez um salgado)
44. A1 sperm
45. A2 sperm cell
46. P sperm cell... that's it... very good... sperm... cell
47. (escreve na lousa) sperm cell... sperm cell...
48. now what about the egg cell...
49. As egg cell
50. P egg cell... that's it... very good... now where's ..
51. where's the sperm cell produced? where... in the male system?
52. A cobrinha...
53. P yes... but where?
54. As testes
55. P yes...in the testes... that's it... so in the testes
56. very good... now where is the egg cell produced?
57. A precisa copiá isso professora?
58. P yes... where...where.. in.. the female system..
59. A útero
60. P ...is the egg cell produced?
61. A útero
62. P no
63. A ovário
64. A nu ovary
65. A nu ovary
66. As nu ovary
67. A in the ovary
68. A in the ovary
69. P ovary... okay? so the egg cell is produced in the ovary
70. right? the egg cells.. are produced.. in the ovaries
71. and the sperm cell? the sperm cells are produced in
72. the.. testes.. okay?... very nice.. now what else do you
73. have in the male system?
74. A (dirige-se ao colega) (incomp) precisa entregá até amanhã
75. A (incomp)

76. P what else can you say about the male system? eu quero
77. palavras relacionadas com male e palavras relacionadas
78. com female ..vocês têm o texto aí não têm?
79. A não
80. As tem
81. P dá uma olhada no texto..
82. As peraí (incomp)
83. P for example
84. A [mali] é homem?
85. P uhn?
86. A [mali] é homem?
87. P male é macho..masculino.. okay? now for example
88. ovulation.. ovulation..
89. A ovulação
90. P yes.. where can I put ovulation? in the male column or
91. in the female column?
92. A female column
93. As female column
94. P female right? so.. ovulation.. (escreve na lousa).. that's it now
95. ah... menstruation?
96. As female
97. P female or male?
98. As female
99. P female right?
100. A dois meio
101. P menstruation (escreve na lousa)
102. A ai professora é tão ruim
103. P yes it's not very good... I don't like it either
104. A (incomp) ai como é difícil... (incomp)
105. P okay.. now.. let's see.. ejaculation.. ejaculation..
106. male or female?
107. As male
108. P male... ejaculation
109. A _____ puta que o pariu (comenta baixinho)
110. P ejaculation.. ejaculation.. male.. now uterus
111. As female female
112. A1 vai chover
113. A2 tomara que chova
114. A3 não.. tomara que não chova
115. P okay? do you remember the meaning of these words?
116. lembram dos significados? it's very similar to

117. Portuguese isn't it? uhn? okay.. take a look at this
 118. picture here.. we have the Fallopian tubes okay.. (incomp)
 119. (L agora come biscoito) these are the Fallopian tubes right?
 120. (incomp) the ovary and here in the male system we also have
 121. the.. (incomp) let's write here (incomp)
 122.A1 professora olha o Re (nome de aluno) aqui (depois de Re cutucá-lo)
 123.P fala Re qual é o problema?
 124.A1 ele não sabi nada..
 125.A2 professora?
 126.P o que você não sabi Re?
 127.A ele é burro
 128.A1 ele não sabi nada (incomp)
 129.A2 professora?
 130.Re (incomp) eu num sei nem o qui é pra escrevê na prova..
 131.P então pergunta.. hoje é dia de revisão pra você podê perguntá...
 132.A2 professora o que qui é (incomp)
 133.P male qué dizê macho você tá vendo que aqui embaixo
 134. desta palavra você tem palavras relacionadas com o
 135. sexo masculino.. que qui é penis?
 136.A pode falá?
 137.P você sabe?
 138.A aparelho
 139.A ele não sabi professora (ri)
 140.A aparelho reprodutivo
 141.P Re?
 142.A pênis
 143.A pinto
 144.A genital
 145.A aparelho genitário professora
 146.P ejaculation? (explica para outro aluno) (incomp)
 147. ah quando sai o esperma.. (incomp) no momento em que
 148. sai o esperma (incomp) Re?
 149.Re oi?
 150.A ele não sabe nada
 151.P vamu falá
 152.A é qui eli não intendi inglês professora
 153.P vamu tentá resolvê..
 154.A1 (incomp) fala tudo em portugueis.. né Re? é melhor
 155.A2 é professora fala tudo em portugueis
 156.P si a gente falá tudo em portugueis vocês não
 157. aprendem inglês.. podem aprendê o conteúdo da matéria

158. mas não aprende inglês.. Re cadê seu texto? cadê
 159. seu texto? cadê seu texto?.. dá uma olhadinha lá..se
 160. esforça um pouquinho.. so Re you know what a penis is
 161. don't you? Re? ...Re?
 162.A Re
 163.Re oi? (estava conversando com o colega da frente)
 164.P you know what a penis is?
 165.Re yes
 166.P okay.. you have a penis don't you?
 167.As (risos)
 168.A ai meu pinto
 169.P (dirige-se a uma aluna) you have a vagina
 170. (e para Re) do you know what a vagina is?.. okay..
 171. very nice.. sperm cell.. this is a sperm cell..
 172. take a look.. do you know what a sperm cell is?
 173.Re eu sei u qui é pô..
 174.P do you know what an egg cell is? ..
 175.As (incomp)
 176.P Re? .. egg cell.. egg cell..
 177.As (incomp)
 178.P egg cell.. qué dizê óvulo..
 179.R ovo.. óvulo.. tudo a mesma coisa..
 180.A ele qué sabê.. testes..
 181.P okay.. Re.. the testes.. testes.. testículo..
 182.A fala pra ele..
 183.P lugar.. onde é produzido o...sperm cell..okay?..
 184. ejaculation (dirige-se ainda para Re)
 185.A é o qui vem atrás.. (risos)
 186.As (incomp)
 187.P o momento em que o esperma é espelido..chama-se
 188. ejaculation.. right?.. (risos) ..okay?...Re?..ejaculation
 189. now.. this side.. (aponta para o outro lado do cartaz)
 190. ovary..
 191.A ovário
 192.P where the cell is produced.. okay?..
 193.A ovário
 194.P okay?.. ovulation.. isso aqui pode sê qui você não conheça
 195. Re? .. ovulation..
 196.Re óvulo
 197.P não.. ovulation é ovulação.. (incomp)
 198.Re ovo.. ovulação.. óvulo.. é tudo a mesma coisa...

- 199.P são relacionadas.. são relacionadas.. Re... mas não é a mesma
 200. coisa.. Re? você não que sabê o qui é?
 201.A1 presta atenção.. menino (refere-se a Re)
 202.P a ovulação é assim... é.. quando o óvulo.. quando o óvulo sai
 203. do ovário.. e passa por aqui.. (aponta no cartaz) pelo
 204. Fallopian tubes.. em direção ao útero.. isso é ovulação.. tá?..
 205.Re tá..
 206.P menstruation.. sabe u qui é?.. (Re responde afirmativamente com a cabeça)
 207.P uterus..
 208.Re yes
 209.P very good.. Re.. very good.. Do you have any problem?..
 210. (Re responde negativamente com a cabeça) any other problem?.. no problem?
 211. (incomp) (alunos chamam a professora, falando ao mesmo tempo)
 212. (incomp) (professora atende os alunos e depois vai apagar a lousa)
 213.P I'm going to write some questions..
 214. (J sugere que a professora peça aos alunos que façam uma lista
 215. com as palavras da lousa e sua tradução, porque fica mais fácil)
 216.A1 não apaga não... professora ... tava copiando... depois
 217. (incomp)... a senhora explicasse...
 218.As (incomp) (alunos conversando ao mesmo tempo)
 219.A1 podi apagá que eli (referindo-se a um colega) mi emprestô u cadernu...
 220.As (conversa generalizada)
 221.A2 ô professora... fala u qui vai caí direitu...
 222.P vai caí... olha... o pessoal aqui tá perguntando o qui vai caí na prova...
 223. olha... o qui vai caí... perguntas... perguntas... vai caí pra completá...
 224. vai caí pra desenhá... (incomp) coisas...
 225.As ah...
 226.As ah... (conversa generalizada dos alunos)
 227.P (professora volta ao quadro e começa a escrever)
 228. okay... let's see the questions... okay?..
 229. what are the basic... (incomp)... pay attention... G (nome de aluno)
 230.A (incomp)... cabelo seu...
 231.P what are the basic stages... what are the basic stages of the animals' life?
 232. the basic stages... remember... we have four basic stages...
 233.As yes
 234.A1 beginning...
 235.P beginning... that's it...
 236.A2 beginning...
 237.As (incomp)
 238.P (escreve na lousa)... what are the basic stages...
 239.A3 growth [grous]... professora (incomp)

- 240.A4 what's the beginning...
- 241.A5 professora... ela falô [dét]... mas não é.. como é?...
- 242.P death... death
- 243.A (aluna repete a pronúncia da palavra) death
- 244.P so... we can say... (incomp)... growth
- 245.As growth
- 246.P what's the meaning of beginning?... beginning...
247. what's the meaning of beginning?
- 248.As (incomp)
- 249.P começo...início...
- 250.As (incomp)
- 251.P and growth?
- 252.As growth...(alunos repetem)
- 253.A1 crescimentu
- 254.P reproduction
- 255.A1 reprodução
- 256.P death...
- 257.A1 morte...
- 258.P okay...
- 259.A falta...
- 260.A professora... (incomp)
- 261.P okay... very nice... let's see... number two...
262. any problem in this part?... yes?... R? (nome de aluno)
263. did you understand?...
- 264.R (aluno concorda com a cabeça)
- 265.P how long does the human gestation period take?
- 266.A1 professora... não apaga ainda...
- 267.P R (nome de aluno)... can you answer this question?...
268. (aluno não responde) (outro aluno fala em voz baixa)
- 269.P how can you answer that?... J (nome de aluno) said... nine months...
270. G (nome de aluno) (incomp) nine months... okay?
271. I'm going to write the third question on the board and (incomp)...
272. where do the sperm cells develop?...
273. (escreve a pergunta na lousa, e os alunos a copiam nos cadernos)
274. who can answer this question?... where... (incomp)
275. FI (nome de aluna)... can you answer this question?...
276. (FI responde negativamente com a cabeça e ri)
- 277.P where... what's the meaning of where
278. (FI gesticula com as mãos que não sabe a resposta)
279. onde... where do sperm cells develop? don't you know?
280. (FI balança a cabeça negativamente)

281. no? no? (aluno R levanta o braço pedindo a vez) yes?
 282. (professora olha para ele)
 283.R in the testes
 284.P the sperm cells? yes... R...(nome de aluno) can you write the answer please?
 285. (R vai à lousa, enquanto aluno Mc vai ao fim da sua fila)
 286. so you write... they develop (pequena pausa)...
 287. they develop in the testes.. that's it... do you understand? yes?
 288. very good... thank you R... now let's see... question number four....
 289. where are the egg cells formed? (professora regente entra na sala)
 290. where are the egg cells formed?
 291. who knows? (professora copia a pergunta na lousa)
 292. Mc(de volta ao seu lugar)... do you know?
 293. (Mc sacode a cabeça afirmativamente)
 294. where are the egg cells formed?... the egg cells...
 295. the sperm cells develop in the testes okay?
 296. now... what about the egg cells.... where are the egg cells formed?
 297. not in the uterus (aluna E comenta algo com colega L)
 298.Mc ovary [óvari]
 299.As ovary [ôvari]
 300.P ovary okay? in the ovary (Mc demonstra satisfação vibrando com os braços)
 301. can you write that D?
 302. (aluna D responde que não sabe sacudindo os ombros)...
 303. no?... Mc can you write the answer?
 304.Mc eu tava (incomp) (Mc, a caminho da lousa, para escrever
 305. a sua resposta, se justifica quanto ao fato de ter saído do
 306.P seu lugar para devolver o corretivo que pegara de um colega
 307. no final da sua fila. A professora regente sai da sala)
 308. the egg cells are formed in the...the egg cells..okay..they
 309. are peraí ou você escreve (fala para Mc)... the egg cells...
 310. como tá aqui (professora aponta para o equivalente na pergunta)
 311. ou substitui tudo isso por they
 312.Mc they (Mc aponta para *they* na lousa)
 313.P so they entra no lugar de the egg cells... elas....
 314. they are formed...they are formed...where...in the...
 315.Mc ovary
 316.P ovary...can you write ovary.... in the ovary or ovaries....
 317. because we have two okay?
 318. (indica o numeral dois com os dedos da mão direita)
 319. so... put it in the plural (conclui a frase de Mc na lousa.
 320. O aluno checa com a professora a grafia correta.)
 321. ovaries... that's the plural okay?(Mc volta para sua carteira)

- 322.P very good so where are the egg cells formed? they are
 323. formed in the ovary okay? do you understand? right?
 324.A (incomp) (aluna faz uma pergunta)
 325.P yes... because we have two ovaries right? we have two ovaries
 326. (demonstra two com os dedos) so they are
 327. formed in the ovaries.... take a look... we have two... one... two...
 328. right? now? ah how many sperm cells fertilize an egg? let's
 329. see if you remember that...
 330.P may I erase the first question?
 331.A1 no
 332.A2 não
 333.A3 não professora
 334.P just number one
 335.A3 ah não... eu tô na um
 336.P vocês não copiaram o número um ainda? I'm sorry (incomp)
 337. deu tempo pra copiar
 338.A ali não professora
 339.A — professora credo (risos)
 340. (a professora apaga a primeira pergunta) number five
 341.A professora
 342.P number five
 343.A professora
 344.P number five
 345.A dá licença professora (incomp)
 346.P how many... (aluno pergunta para a professora se
 347. determinado assunto vai "cair" na prova. A professora diz que sim.
 348. L se levanta com a sua cadeira e vai se sentar ao lado de E,
 349. que está à sua frente.)
 350.A sai da frente (fala para L)
 351.P how many sperm cells fertilize an egg (pausa) how many
 352. sperm cells fertilize an...egg?
 353.R only one (incomp)
 354. (E dita para L uma pergunta anterior do exercício.
 355. L escreve e lê o correspondente no caderno da colega.)
 356.P only one?
 357.Di sem-vergonha mal-criado
 358. (diretora da escola ralha com com aluno nos corredores da escola) (incomp)
 359.P o que qui se tá perguntando aí?o que quer dizer how many Pa
 360.A1 qual
 361.A2 quanto
 362.P how many

- 363.A quanto
- 364.R quantos
- 365.P how many sperm cells fertilize an egg?
- 366.J one (um aluno ao fundo estende o braço para responder)
- 367.P only one that's it J (Outro aluno, ao fundo da sala, que levantara a mão para responder a pergunta, vibra pela
368. resposta estar correta; parece ser a que ele teria dado)
369. so only significa somente
370. só só só
- 371.A só só só
- 372.P only one sperm cell fertilizes an egg okay?
- 373.A okay
- 374.P only one C? (nome de aluna)...did you
375. understand?... why are you making faces?....
376. did you understand... C (nome)?
377. (incomp) okay... number six... where... where...
378. where does the male... deposit the sperm cell?...
379. (incomp) you understand this question?...
380. where does the male... deposit.. the sperm cell?...
381. who can answer this question? ...F (nome de aluna)
382. onde...
- 383.A1 na vagina (em português)
- 384.P in the vagina (em inglês)... you have to say that in English... ah?...
- 385.As vagina...
- 386.As vagina... (alunos repetem)... vagina (em inglês)
- 387.A1 ah... professora não sou bom de inglês...
388. (a professora começa a apagar a lousa, e os alunos reagem)
- 389.As não... não... professora
390. (aluno vai à lousa e escreve a resposta)
- 391.P so... how can you answer this question?
392. the male... the male deposits the sperm cells?... where?...
- 393.A1 va:.... como fala?... (a professora responde em voz baixa para o aluno)
- 394.P vagina (em inglês)
- 395.A1 vagina (o aluno repete corretamente)
- 396.P vagina... right?... (começa a ditar a resposta para o aluno) the male...
397. deposits... tem que colocá um éssi aí... J (nome de aluno)... deposits...
398. okay... the sperm cells...
- 399.A1 deposits?...
- 400.A2 deposits...
- 401.A3 professora... o que está escrito aí?...
- 402.P ovaries... (responde para a aluna)
403. (volta para a lousa)... the sperm cells in... the

- 404.A [tê]... [agá]... [ê]...
- 405.P the vagina... so... okay?... thank you... very good...
- 406.P now... question number seven... how many kinds...
407. how many kinds of fertilization are there?... remember?
408. fertilization... how many?... one... two... three... four...
409. how many... kinds... of fertilization are there?... right?...
- 410.A two...
- 411.P what are they?...
- 412.A external and internal...
- 413.P external... and internal... remember that...V? (nome)
414. yes?... let's write then... how many.. kinds of... fertilization... are there...
415. okay... how many.. can you answer this question?...
- 416.A dona... pode apagá... essa resposta aqui...
- 417.P how many.. can you answer this question?:...
418. B (nome de aluna) can you? ...can you... answer this question.. please?...
- 419.A é pra escrevê...
- 420.P yes... (incomp) she is ... (incomp)
- 421.A vai cáí também... vai cáí?...
- 422.P did you understand the question?... so you're going to say... there are...
423. there are... take a look... there are... two.. kinds... of... fertilization...okay?...
424. did you understand this question?... there are two kinds of fertilization...
425. which are they?... F (nome de aluno)... yes?...external... B (nome de aluna)?...
426. you... which... yes... there are two kinds...
427. external and internal... okay?... I'd like you to give some examples... examples...
428. examples of external fertilization...
- 429.A fish... (dita em voz baixa)
- 430.P fish?... yes... for example... thank you... B (nome)
- 431.A professora... tão com éter na classe...
- 432.P há... o QUE?...
- 433.A1 tão com éter na classe...
- 434.A2 não é éter...
435. (os alunos ficam inquietos)
- 436.A2 não é (incomp)
- 437.A não é... eu...
438. (aluna vai até a professora e entrega um lenço)
- 439.P (coloca o lenço sobre a mesa) okay... there are two kinds of fertilization...
440. external and internal... yes?... okay... who can give examples now?...
441. vamos... examples...
- 442.A1 galinha...
- 443.A2 galinha...
- 444.P now... give me examples of external fertilization...

445.A3 fish...
 446.P fish... now... fish... have... external...
 447. fertilization... one example of internal...
 448.A1 o homem...
 449.A2 o homem...
 450.As o homem...
 451.A mammals...
 452.P mammals... mammals...
 453.A2 mamíferos...
 454.P yes... mammals have...
 455.A professora... o homem...
 456.P mammals have... internal... fertilization... okay?...
 457. (incomp)... the female keeps the egg inside her body
 458. remember this word?...inside and outside?... inside...
 459. outside... inside.. dentro... J (nome de aluno)....
 460. internal fertilization... yes?... R (nome de aluna)
 461.A (incomp)
 462.P in... out... inside... outside...
 463. yes... that's it... R (nome de aluno)... in... internal...
 464. refers to internal fertilization... okay?... outside... so...
 465. external fertilization... okay... internal and external...
 466. right? ... okay? very good...
 467. now... I'd like to draw an egg...may I erase?...
 468.As não... não... professora...
 469.P falta muito?... posso escrevê do lado de lá?...
 470.As pode...
 471.As mais ou menos...
 472.A I: ... professora... (incomp)
 473.P okay... desenhá um ovo aberto... an egg... what's this?...
 474.As egg...
 475.P an egg... an egg... did you remember the parts of an egg?...
 476. what's the name of this part... here?...
 477.As (incomp)
 478.P (incomp)
 479.A egg white... egg white... teacher...
 480.P egg white?... the external part of an egg... E::gg...
 481.A shell...
 482.P shell... that's it... egg shell... the egg shell... okay?...very nice...
 483. this is the egg shell... now... what else?... what's this?... (incomp)
 484.A gema...
 485.P yellow... yellow... it's yellow... in English...

- 486.A1 yolk [yólk] ...
- 487.P yolk... that's it...
- 488.A ô R (nome de aluno)... deixa um pouco pra mim meu...
489. (risos)
- 490.P (incomp)... M (nome de aluno)... yolk... right?... now ... (incomp)
- 491.A vamô pegá o nome da gema... como é o nome da gema?...
492. (aluno pergunta para o colega)
- 493.P (incomp)
- 494.A egg white...
- 495.P ãah... the membrane... the membrane is here... in white... okay...
496. we're talking about this part here... around the yolk... (mostra no desenho)
- 497.A egg white
- 498.P egg white... egg white... what else?... remember this part?...
- 499.A air space...
- 500.P yes... the air space... (escreve na lousa)... the air space... okay?...
501. what colour is the egg?... remember... that egg we observed? ...
502. (refere-se à observação das partes do ovo que ouve em uma aula)
503. what colour is it?... don't you remember?... the egg we observed... here ...
504. in class... what colour... colour...
- 505.A1 amarelo...
- 506.A2 white...
- 507.P no... D (nome de aluna)... it's white... that's it... remember this... D (nome)...
- 508.A white...
- 509.P the colour of the egg... D (nome).. a cor.. it's white.. okay?... it's white.. what else?...
510. what's the shape of the egg?... (um aluno repete no fundo da sala: *it's white*)
- 511.A oval...
- 512.P oval... oval... white the colour... okay?... colour.. and oval... the shape... okay?...
513. if I ask... about the shape... of an egg.. it's oval... okay?... if I ask about the colour...
514. it's white... (toca o sinal)
515. (uma aluna se aproxima da professora)
- 516.A ô professora... posso perguntá uma coisa?...
- 517.P pode perguntá a vontade...
518. (a aluna faz a pergunta em voz baixa)
- 519.P na verdade eu não sei... tem que perguntá pra alguém também... né...
520. daí.. te explico... mas eu não sei o porquê das cólicas menstruais...
521. (vira-se para uma das pesquisadoras presentes e pergunta) você sabe?...
- 522.A cólicas menstruais?... essas meninas inventam cada uma...
- 523.P (explica com o auxílio do cartaz)... olha... a C... (nome da pesquisadora)
524. tá dizendo que uma das causas é o tamanho do óvulo... então...
525. na hora que o óvulo está saindo do ovário...
526. ele tem que passar por aqui... se ele é de tamanho grande...

527. pode sê que isso seja a causa da dor... tá?...
- 528.A eu não sei u qui é issu...
- 529.P vai vê que o seu óvulo é bem pequenininho...
530. (risadas)
- 531.A vai vê qui... (incomp)
- 532.A J (nome de aluno)... J (nome)... (incomp)
- 533.P any question?... alguém tem alguma dúvida?...
534. gostaria que perguntassem... nós temos cinco minutos...
- 535.A (incomp)... fecha a janela... fazendo favor... pô...
536. fecha as cortinas... daqui ninguém consegue enxergá...
537. (professora pega sua pasta e cheira rapidamente o lenço recolhido durante a aula)
-