

MARIA DE LOURDES GRILLO TILIO

**AS REAÇÕES DO PROFESSOR ÀS INTERVENÇÕES DOS
ALUNOS EM UM ENSINO INTERDISCIPLINAR DE LÍN-
GUA ESTRANGEIRA**

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Maria de Lourdes
Grillo Tilio
e aprovada pela Comissão Julgadora em
18/12/95
M. Cavalcanti
PROFA. DRA. MARILDA DO CUNTO CAVALCANTI

Universidade Estadual de Campinas

1995

MARIA DE LOURDES GRILLO TILIO

**AS REAÇÕES DO PROFESSOR ÀS
INTERVENÇÕES DOS ALUNOS EM UM ENSINO
INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Universidade Estadual de Campinas

1995



UNICAMP	E	BC
N.	AMADA:	
	UNICAMP	
	T458r	
V	Ex	
1	BC/27053	
1	667/96	
	☐ D	☒ X
	20/03/96	

CM-00085366-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

T458r

Tilio, Maria de Lourdes Grillo

As reações do professor às intervenções dos alunos em um ensino interdisciplinar de língua estrangeira / Maria de Lourdes Grillo Tilio. - - Campinas, SP : [s.n.], 1995.

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

1.* Intervenções. 2. Interação social.
3.* Interdisciplinaridade. 4. Etnografia. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA:



PROFA.DRA. MARILDA DO COUTO CAVALCANTI - Orientadora



PROF.DR. JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO - UNICAMP



PROFA.DRA. DIRCE CHARARA MONTEIRO - UNESP

CAMPINAS, 18 DEZEMBRO DE 1995.

À
MINHA MÃE,
IN MEMORIAM.

À
MINHA FAMÍLIA,
PELO APOIO, SOLIDARIEDADE E
UNIÃO.

AGRADECIMENTOS

À Professora Marilda do Couto Cavancanti, pela amizade, pela paciência, pela orientação segura e extrema dedicação;

ao Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, pelo apoio, atenção, amizade e incentivo durante todo o Curso de Mestrado;

à Ligia L.T. Ferrari, Débora C.M. Baghin, Ana Cecília C. Bizon, Cláudia Pádua e Leila R. Caldas, pela camaradagem, pelas confidências, e por terem trilhado junto comigo a "interdisciplinaridade";

à Edcléia A. B. Macowski, pelas reflexões compartilhadas, pela amizade com que contribuiu para que os momentos difíceis fossem mais suportáveis;

à Universidade Estadual de Maringá e ao Departamento de Letras, pelo afastamento concedido para a realização deste curso;

às Professoras Maria Ignez C. Tilio, Dayse Solange Barros Sobrinho e Aparecida P. Bim, pela disposição em assumir minhas aulas na etapa final desta pesquisa;

à Professora Jeanette De Cnop Granado Lopes, pela leitura, revisão e opiniões que enriqueceram esta dissertação;

à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que facilitou a realização deste curso;

à Família Paes de Almeida, Olga, João Henrique e Luís Felipe, pelo carinho e pela acolhida em Campinas;

à minha família, pelo suporte e estímulo constante, especialmente às minhas irmãs Maria Amélia e Maria Lúcia, pelas inúmeras horas dispendidas em meu auxílio, à Maria Ignez pelas leituras e sugestões, como também ao meu cunhado Sérgio Fernando, pela boa vontade e disponibilidade em me socorrer com os problemas de informática;

a José Joaquim, o Neto, meu companheiro e cúmplice, pelo incentivo, colaboração e carinho que suavizaram esta tarefa;
e a todos os que, de alguma maneira, contribuíram para tornar este trabalho possível,

meus sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo I O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE LE.....	20
1.1 A Abordagem Tradicional.....	23
1.2 A Abordagem Humanística.....	25
1.3 A Abordagem Comunicativa.....	27
1.3.1 O Ensino Interdisciplinar.....	30
1.3.2 O Ensino Interdisciplinar neste Trabalho.....	35
Capítulo II INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE LE....	39
2.1 Estudos sobre Interação.....	39
2.2 A interação face a face.....	40
2.3 A interação em sala de aula.....	44
2.4 Pesquisas sobre interação em aula de LE.....	54
2.5 A fala do professor em aula de LE e as intervenções dos alunos.....	62
Capítulo III METODOLOGIA DA PESQUISA.....	70
3.1 A natureza da Pesquisa.....	70
3.2 O Desenho de Pesquisa.....	71
3.3 O Contexto.....	72
3.4 Os Instrumentos de Pesquisa.....	75
3.5 A Coleta de Dados: A Observação participante.....	78
3.6 A análise de Dados.....	79

Capítulo IV AS REAÇÕES DO PROFESSOR ÀS INTERVENÇÕES DOS ALUNOS.....	81
4.1 Panorama do contexto focalizado.....	81
4.1.1 As unidades interdisciplinares.....	81
4.1.2 As aulas interdisciplinares e sua estruturação.....	83
4.1.3 A aula de Revisão nesta proposta interdisciplinar.....	93
4.2 O professor e as intervenções dos alunos em aula de revisão.....	95
4.2.1 A fala do professor neste contexto interdisciplinar.....	96
4.2.2 A categorização das intervenções dos alunos.....	98
4.2.3 Análise da interação na aula de revisão.....	108
4.3 Respostas às perguntas de pesquisa com base na análise dos dados.....	112
4.3.1 A reação da professora às intervenções dos alunos....	113
4.3.2 A operacionalização do Ensino através das intervenções.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS : IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE.....	132
APÊNDICES	
APÊNDICE 1 Transcrição da aula selecionada.....	136
APÊNDICE 2 Questionário da professora.....	153
APÊNDICE 3 Questionário dos alunos.....	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169

RELAÇÃO DE QUADROS

QUADRO -1 - CATEGORIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES DOS ALUNOS.....	107
QUADRO 2 - CATEGORIZAÇÃO DAS REAÇÕES DA PROFES- SORA.....	112
QUADRO - 3 - REAÇÕES DA PROFESSORA ÀS INTERVEN- ÇÕES DOS ALUNOS.....	121

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DE DADOS

(baseadas em Marcuschi, 1986)

P	Professora
A	Aluno não identificado dentro do grupo
AA	Alunos
A1	Aluno Identificado
M, R, G	Alunos Identificados
((RI))	Comentário da pesquisadora
((incomp))	Fala incompreensível
[	Sobreposição de vozes, engatamento
MESma	Ênfase ou acento enfático
éh:	alongamento do som
ahã	Pausas preenchidas
/	Truncamento brusco
_____	Transcrição Parcial
/.../	Corte na Transcrição
...	Pausa de pontuação

RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar uma proposta de ensino interdisciplinar, considerando as reações do professor às intervenções dos alunos durante as aulas, com o objetivo de contribuir para a discussão do desenvolvimento e atualização do professor de língua estrangeira (LE).

A análise panorâmica apontou as características e a estruturação das aulas de LE interdisciplinares, como também evidenciou as aulas de revisão como as mais participativas. A análise dos dados indicou ainda uma regularidade nas ações dos alunos, categorizadas em sete tipos de intervenções. A partir dessa categorização foi apresentada a reação do professor a essas intervenções através da análise da interação numa aula selecionada.

A pesquisa é de cunho etnográfico tendo como fonte de dados registros em áudio e vídeo, notas de campo, memos retrospectivos e questionários.

O referencial teórico traz reflexões e contribuições da Sociolinguística interacional (Gumperz, 1982, 1986) e da Etnografia educacional (Erickson, 1986, 1992).

PALAVRAS CHAVES:

Intervenção - Interação - Interdisciplinaridade - Etnografia

ABSTRACT

This work analyses an interdisciplinary teaching proposal focussing on the teacher's reactions to her pupil's interventions during English lessons. It aims at contributing to the discussion on the development and up-dating of the foreign language (FL) teacher.

The general analysis has pointed out the characteristics and structure of the FL interdisciplinary lessons. At the same time it revealed that the revision lessons were those in which the pupils participated most. The data analysis has also displayed some regularity in pupils' actions, classified into seven types of interventions. Teacher's reactions to these interventions were viewed from this type of classification, through the analysis of the interaction occurring in a specific lesson.

Data of the present study, in the field of ethnographic research, were registered in audio and video (tapes), fieldnotes, retrospective memos and questionnaires. The theoretical framework takes into consideration contributions from Interactional Sociolinguistics (Gumperz, 1982, 1986) and Educational Ethnography (Erickson, 1986, 1992).

KEY WORDS:

Interventions - Interaction - Interdisciplinary - Ethnography

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

As pesquisas que focalizam o processo de ensinar uma língua estrangeira, ou o processo de formação prévia e posteriori do professor, são reduzidas, e as poucas existentes se encontram esparsas na área da Lingüística Aplicada (cf. Almeida Filho et alli, 1993). Além disso, a maioria dessas pesquisas são voltadas ao ensino de 3º grau, observando-se uma lacuna no que se refere às que se relacionam ao professor no ensino de 1º e 2º graus.

Embora a qualidade de ensino da língua estrangeira na escola pública brasileira tenha sido questionada nas últimas décadas, pesquisas mostram que ainda é uma prática nessa esfera o uso de uma metodologia estrutural de ensino de línguas. Apesar das críticas, ênfase é dada ainda à gramática, aos modelos de orações e à tradução.

Entretanto, já há um despertar entre os professores de língua estrangeira moderna (LEM doravante) quanto à busca de novas opções para realizar sua atividade docente. Dentre essas opções merece menção o ensino de Língua Estrangeira (LE) numa perspectiva interdisciplinar, o que se constitui o propósito do Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas", desenvolvido por Almeida Filho e equipe, no Departamento de Lingüística Aplicada da Unicamp, desde 1991. O foco de investigação desse projeto é a interação em LE na sala de aula visando a esclarecer os processos de aprender/adquirir outras línguas, bem como elucidar a construção de processos que permitam aprender de fato essa LE.

Este projeto apresenta três pressupostos de pesquisa:

- 1- desenvolver outro tipo de interação que engajassem processos de aprender diferentes daqueles observados nas pesquisas de Almeida Filho et alli (1991);
- 2- obter processos diferenciados de aprender, a partir de mudanças mais profundas em nível de abordagem de ensino, em vez de propor técnicas diferentes de ensino, e/ou treinar o professor;

3- propor uma pesquisa de intervenção, apresentando uma abordagem específica de ensino de LE, com pressupostos específicos e bem delineados, que produzisse um processo diferenciado de ensinar e aprender LE em ambiente formal escolar (cf. Bizon, 1994).

A abordagem proposta pelo Projeto em questão estaria relacionada ao **progressismo comunicativo** (cf. Clark, 1987), uma das tendências atuais do Movimento Comunicativo de Ensino de Línguas, que tem raízes filosóficas no Humanismo (cf. Freire, 1970, 1983) e no Ensino de Conteúdos ("Content Teaching", cf. Mohan, 1979, 1986). Os pressupostos teóricos do **Progressismo**, dentre os quais a materialização da **interdisciplinariedade**, serão discutidos no capítulo a seguir.

A hipótese direcionadora desse Projeto é a de que uma LE ensinada na escola pode cumprir melhor seus objetivos educacionais se os mesmos estiverem relacionados a conteúdos de outras disciplinas do currículo (cf. Baghin, 1993).

O Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas" tem como contexto várias escolas públicas do interior do Estado de São Paulo, com maior ênfase na região sudeste, contando também com pesquisas desenvolvidas em escola pública de uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais e no Centro de Línguas de uma universidade paulista, onde a Língua Portuguesa é ensinada como LE.

Assim como os contextos, os focos de estudo das pesquisas também são diferenciados, apresentando uma rica fonte de dados relacionados com o ensino interdisciplinar de LE, tais como o processo de interação em LE via material didático, a motivação dos alunos para aprender LE em contexto interdisciplinar, o estudo comparativo de tipos de interação construídos em sala de aula de Português como LE, o dizer e o fazer do professor dentro da proposta de ensino de LE interdisciplinar e a avaliação do processo de avaliação desse ensino de LE em contexto interdisciplinar.

Há ainda nesse Projeto pesquisas associadas, que apontam para investigações específicas nesse ambiente de pesquisa, como, por exemplo, a de Pádua (em andamento), que analisa a cultura de aprender dos alunos nesse

contexto interventivo de ensino interdisciplinar. Para atender aos focos diferenciados, o Projeto tem um planejamento de curso do tipo aberto, como descrito por Dubin & Olshtain (1986), flexível o suficiente para que se possa ter mobilidade para fazer possíveis ajustes quando necessário, de acordo com as necessidades do aluno ou do grupo.

O conteúdo interdisciplinar foi desenvolvido a partir de questionários aplicados a alunos no início do ano, com objetivo de levantar seus interesses, objetivos, expectativas, além dos conhecimentos interdisciplinares relevantes. Como decorrência desses questionários foram priorizados os conteúdos de História, Geografia e Ciências.

O material didático foi elaborado a partir de insumos de enciclopédias, jornais e livros didáticos de Ciências, Estudos Sociais e Geografia (destinados a níveis correspondentes das crianças em escolas americanas) e materiais interdisciplinares (ainda não publicados) elaborados por colegas da área de Linguística Aplicada (cf. Baghin, op.cit.:16).

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

A proposta de avaliação de curso segue esta tendência progressista, que deve ocorrer ao longo do processo, e que deve ter como propósito levar o aprendiz a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, no qual os erros são vistos como sinais de crescimento da interlíngua, que tende a se aproximar, com o tempo, da língua de um falante mais competente (cf. Clark, 1987).

O que acabamos de expor constitui um panorama geral do Projeto que serviu de cenário e fundamentação ao nosso trabalho de dissertação, que se propõe a investigar a atuação do professor na sala de aula de LE com referência à caracterização de suas reações ao desenvolver um ensino interdisciplinar.

Com as questões levantadas e analisadas neste estudo acredita-se estar fornecendo subsídios para possíveis cursos de formação de professores da área, bem como estar provocando reflexões sobre o funcionamento da

prática comunicativa em sala de aula.

Importa lembrar que o interesse por essa vertente didático-pedagógica nasceu quando se conscientizou da situação do ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas. Acrescente-se a isso a crença na reordenação dessa prática, a partir da adoção de uma abordagem que leve a despertar um maior interesse pelo aproveitamento das aulas de LE.

Tendo em vista o caráter desta proposta interdisciplinar constituiu-se nossa preocupação, como pesquisa associada do projeto mencionado, analisar uma situação de ensino de LE em que o professor, em lugar de adotar um livro didático, elabora o seu material a partir dos interesses dos alunos. Esses materiais estão relacionados aos conteúdos de outras disciplinas curriculares, como se optou no Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas".

Interessa-nos então investigar essa interação professor-aluno focalizando as reações do professor às intervenções dos alunos.

Objetivando orientar o desenvolvimento do nosso trabalho formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) como o professor reage às intervenções realizadas pelos alunos durante as aulas de LE ministradas com conteúdos interdisciplinares? E como se caracterizam as intervenções dos alunos?
- 2) como é operacionalizado o ensino através dessas intervenções?

O termo **intervenção** neste trabalho refere-se às atuações dos sujeitos de pesquisa (alunos e professores), ou seja, as ações verbais, as iniciativas e participações realizadas pelos alunos durante o decorrer da aula, para interromper momentaneamente o fluxo da aula a fim de questionar, pedir esclarecimentos, fazer comentários, afirmações, até mesmo brincadeiras, relacionadas (ou não) com o conteúdo ensinado, atendendo a propósito variado. Este enfoque difere do conceito proposto pelo Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas", que vê a intervenção como o tomar parte (entrar como parte) de um processo com o intuito de gerar mudanças, isto é, de se interpor numa situação de ensino a fim de gerar mudanças.

Vale a pena comentar ainda a nossa preferência pelo termo **intervenção** entre outras opções, como **interrupção e participação**.

Desde a fase da coleta dos registros a palavra **intervenção** vem causando estranheza, sendo sugerida, por várias pessoas envolvidas a sua troca por interrupções ou mesmo participações.

Entretanto, se fôssemos trabalhar sob o prisma da **participação dos alunos**, iríamos sentir no decorrer do trabalho que o termo é muito amplo, pois, como situa Pádua (1992), à participação em sala corresponde uma variada gama de categorizações, como, por exemplo, de anotações no caderno a repetição, etc., incluindo-se aí os atos paraverbais e as atividades realizadas na sala pelos alunos.

Se a opção fosse por **interrupções dos alunos**, veríamos que o termo oferece uma noção estática, de paralisação do processo, o que não é nosso ponto.

O termo **intervenção** apresenta uma característica mais ágil e dinâmica como deve ser representado um processo de ensino atualmente.

É relevante apresentar aqui, como revisão de estudo na mesma linha, a pesquisa de mestrado de Dettoni (1995), que trabalha com as reações de duas professoras às **intervenções** dos alunos no ensino de língua materna (LM) no 1º grau, à partir de suas crenças. A autora tenta relacionar as crenças e as concepções sociais das professoras às suas práticas de sala de aula, quando valorizam ou ignoram a participação dos alunos a partir dos próprios valores culturais. Nesse trabalho, a **intervenção** é analisada através do estudo de turnos na conversação de sala de aula.

Para a consecução do nosso objetivo procuramos estruturar esta dissertação em quatro capítulos, distribuídos da seguinte maneira:

A introdução focaliza o problema, a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa estabelecidos para esta investigação.

O capítulo I apresenta uma discussão prévia sobre o ensino de LE através das principais abordagens de ensino, realçando o papel do professor em cada uma delas. O que se quer neste capítulo é visualizar a trajetória do professor nas mudanças metodológicas do ensino.

O capítulo II versa sobre as questões teóricas concernentes aos processos de interação: a interação face a face, a interação em sala de aula e,

mais especificamente, a interação em sala de aula de LE, incluindo o papel da fala do professor no processo interativo.

O capítulo III relata os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, tais como a natureza da pesquisa, seu desenho, o contexto, os instrumentos utilizados, a coleta de dados e o processo de análise.

O capítulo IV discute a análise dos dados, obtidos no âmbito da pesquisa.

As considerações finais resumizam os resultados da análise, apresentam implicações e alguns encaminhamentos.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sabe-se que o ensino de línguas estrangeiras (LE) em escolas de 1º e 2º graus, e até mesmo de 3º grau está muito aquém do que se poderia considerar como desejável, necessário e suficiente. Conseqüentemente, pesquisas referentes à sala de aula têm sido desenvolvidas em busca de uma melhoria na qualidade de ensino. Nessas buscas percebe-se a evolução do processo de ensinar.

A visão convencional e simplista de ensino trata de prover conhecimento ou habilidade, contrapondo-se à visão atual de que ele é uma tarefa complexa (cf. Moll da Cunha, 1992).

A proposta de Freire (1970, 1978), por exemplo, é a de uma educação problematizadora, na qual o ensino é desenvolvido através de tarefas e/ou resolução de problemas entre os quais o diálogo entre professor e aluno é uma constante. O ensino é operacionalizado pela proposição de problemas que geram desafios ao aprendiz tanto em nível cognitivo quanto afetivo. A respeito desta questão Freire critica a visão tradicional de ensino, a qual ele nomeia de **ensino bancário** uma vez que o professor *deposita* seu conhecimento, transmitindo-o, através de sua experiência ao aluno, que por sua vez a recebe passivamente e limita-se à reprodução fiel desse conhecimento.

Pesquisas indicam, conforme Moll da Cunha (1992), que há dois tipos de professores: professor de transmissão e professor de interpretação.

Os **professores de transmissão** são aqueles que se identificam com o tipo de ensino tradicional, *bancário* e que assumem os seguintes princípios:

a) há limites entre disciplinas; b) o conteúdo gera aprendizagem; c) há níveis esperados de performance para cada disciplina, e o aluno pode ser avaliado de acordo com esses níveis; d) a principal tarefa do professor é avaliar e

corrigir o desempenho do aluno.

Os **professores de interpretação** são aqueles que desenvolvem uma educação problematizadora, cujas crenças são:

a) desenvolver o conhecimento e a habilidade de organizar o pensamento, de interpretar fatos e de agir sobre eles (Wright, 1987); b) despertar no aprendiz um interesse intrínseco e de estar naturalmente propenso a explorar o conhecimento de seu mundo; c) tomar o professor como sua principal tarefa a de preparar e conduzir o diálogo, no qual o aprendiz reorganiza seu estado atual de conhecimento; d) despertar no aprendiz a capacidade de estender e reestruturar o conhecimento já adquirido.

Ao desenvolver essa linha de **interpretação** o professor de LE cria condições para o desenvolvimento do aprendiz, tanto em nível cognitivo quanto como afetivo.

Ele não exerce controle direto sobre o aluno e/ou sobre a condução da instrução. Esse tipo de professor é visto pela maioria das escolas, e mesmo por professores, como inviável.

O professor de LE que segue a linha de **transmissão** direta de conteúdo - que *deposita* seu conhecimento gera menos interesse e envolvimento em suas aulas, no dizer de Freire, o que, conseqüentemente diminui a eficácia do seu ensino. Este papel por ser tido como menos complexo do que o de um professor de **interpretação**, é o escolhido pela maioria dos mestres, embora, para Almeida Filho(1990) ele seja insuficiente, segundo uma visão pós-estruturalista moderna de ensino de LE.

Moll da Cunha (op. cit.), em sua dissertação de mestrado, trabalha com a reflexão do professor, e defende que há uma multiplicidade de papéis que o professor deve possuir. Desses, dois são tidos como essenciais :

1º) o de **criador de condições** para que o ensino aconteça, levando em conta o lado social do ensino;

2º) o de **professor compartilhador** de conhecimento, cujo ensino é orientado para tarefas.

A partir de estudos de Rogers (1972), em psicologia, sobre a abordagem centrada na pessoa, desencadearam-se, na década de 80, vários métodos de

ensino de LE, como por exemplo a **aprendizagem comunitária de língua** (Community Language Learning), e tornou-se popular a visão do professor como **facilitador**, como aquele que facilita o processo de aprendizagem do aluno.

Nos anos 90 assistimos a um avanço no que se refere ao papel do professor, quando não mais se aceita o papel de **facilitador**, termo visto como redutor/limitador de suas atividades em sala (Almeida Filho, 1992, em comunicação pessoal) mas, em contraposição, surge o de **criador de oportunidades** de aprendizagem. Ou, ainda como propõe Mahoney (1991, comunicação pessoal) na linha da abordagem socio-interacionista, passa-se a considerar o professor como o **organizador das relações sociais** na sala de aula, para facilitar a construção de conhecimento e ampliar as possibilidades de relacionamentos. Moll da Cunha (1992) apresenta ainda o professor como **mediador** e **colaborador** na construção de conhecimentos, assim como o de organizador da interação da sala de aula.

Após apresentar esse quadro sobre o papel do professor de LE, cabe agora apresentar o papel do professor nas três principais abordagens de ensino, que, segundo nosso entendimento, estão por trás desses papéis até aqui apresentados.

Segundo Almeida Filho (1992, em comunicação pessoal) *toda pessoa que ensina tem uma abordagem própria.*

Abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto harmônico de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, de princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira, e o que é aprender e ensinar línguas, envolve conceito de sala de aula e dos papéis de aluno e professor nesse contexto (Almeida Filho, 1993). A abordagem direciona todo o processo da operação global de ensino.

Para Bizon (1994:45) *é a abordagem assumida (concretamente ou não) pelos professores para o ensino que determina os estilos interacionais assumidos por eles em sala de aula e caracteriza o tipo de aula construída.*

Dessa maneira, se justificam as aulas de LE tipicamente encontradas, onde se detectam interações **engessadas** nas quais professor e alunos cum-

prem um ritual de prática de língua através de exercícios de rotinização, preenchimentos de lacunas, etc (cf. Bizon, op.cit.).

É a abordagem, complementa Almeida Filho, que orienta os procedimentos pedagógicos do professor, ao ensinar e explicar o porquê de tais procedimentos.

Bizon (op.cit.) salienta também que a abordagem não se constitui, de forma alguma operando num vácuo. Ela opera num ambiente socialmente organizado, onde vários aspectos (tais como a instrução, objetivos pedagógicos ou mesmo os professores) influenciam sua construção. Os professores, enquanto profissionais e alunos que foram, vieram adquirindo **habitus**. Desta forma, o professor comporta-se em sala de aula de acordo com seu próprio **habitus**.

Assim pode-se afirmar que a abordagem do professor tem como determinante direto o seu **habitus** (Bourdieu, 1987), isto é, o conjunto de referenciais pré-teóricos que regem a prática do professor na sala de aula. Almeida Filho amplia esse conceito trabalhando com o **habitus do professor** ou **habitus de ensinar**, que ele define como as predisposições sistemáticas, comumente não conhecidas, incorporadas pelo professor e que tomam como pressupostos sua experiência de aprender enquanto aluno, as concepções teóricas que adota como tendo valor de verdade, adquiridas ao longo de sua formação acadêmica, e uma adaptação às exigências institucionais atribuídas a ele ou a ela no exercício do magistério (cf Santos, 1993:68).

Passamos agora a apresentar as diferentes concepções de linguagem, de aprender e de ensinar, que têm norteado o ensino de línguas desde o início do século, explicitando em cada uma delas, o papel do professor que é o fio condutor neste trabalho.

1.1 ABORDAGEM TRADICIONAL

Apesar dos avanços das pesquisas no campo da metodologia de ensino

de LE, a abordagem tradicional, ainda é a mais frequentemente adotada nas escolas e instituições particulares de ensino de línguas. Apesar das críticas, foi o paradigma vigente até meados dos anos setenta.

Destaca-se por englobar o **método audio-lingual** (ainda hoje largamente utilizado em todo mundo) mais os métodos **gramática-tradução, direto**, e o correspondente à teoria **código-cognitiva**, bem como os arranjos **ecléticos** entre os mesmos (cf. Roberts, 1982). Moraes (1990) acrescenta que essa abordagem é preferida por professores não nativos da língua, por ser **mais produtivo** no sentido de se utilizar de um método já estabelecido, acompanhado de matérias prontas, que ainda oferece **treinamento** de professores.

A abordagem tradicional espelha a visão convencional de ensino apresentada no início deste capítulo, e fundamenta-se, essencialmente, na concepção de que o principal problema na aprendizagem de uma língua é dominar a estrutura da mesma. Assim, todos os métodos dessa abordagem preocupam-se com o desenvolvimento da competência linguística do aprendiz.

Em relação ao desempenho de papéis do professor, trazemos Vieira Abrahão (1992) para expressar o nosso ponto de vista. Por um período breve de tempo, os papéis de professor e de aluno passaram por modificações, mas não transformaram a organização da sala de aula, ou seja, o professor continuou a ocupar o centro do processo ensino-aprendizagem, o que caracteriza o ensino de língua centrado no professor.

No **método gramática-tradução** o papel do professor é o daquele que conhece bem a língua-alvo e sua literatura, mas que não necessita ter fluência, pois o livro didático adotado traz toda a informação necessária sobre a linguagem, restando ao professor a tarefa de ser seu fiel implementador, através da explicação de seu conteúdo.

No **método audio-lingual** o professor ocupa papel ativo e central. Ele modela a linguagem, controla a direção e o ritmo de aprendizagem, monitora e corrige o desempenho do aluno. Deve manter os alunos atentos, variando os exercícios mecânicos e as tarefas.

No **método código-cognitivo**, o professor desempenha o papel de facilitador, para os aprendizes refinarem seu controle na língua-alvo, seguindo a

estratégia de testagem de hipóteses. O professor deve ter uma boa proficiência geral, tanto na língua-alvo como na língua materna, para analisar e explicar as dificuldades que ocorreram.

Em todos os métodos dessa abordagem a figura do professor é central, cabendo aos alunos um papel secundário.

1.2 ABORDAGEM HUMANISTA

Simultaneamente ao crescimento do **movimento comunicativo**, desenvolveu-se uma série de métodos que relativizavam o papel do professor na sala de aula (Moraes, 1990).

Roberts (1982) agrupou-os em uma abordagem que denominou **humanista, psicológica ou de envolvimento total**.

Essa abordagem tem como pressupostos que as respostas para os problemas de aprendizagem de línguas estão mais na psicologia do que na lingüística. Isto posto considera que os aspectos afetivos de aprendizagem de línguas são tão importantes quanto os aspectos cognitivos. Assim sendo, o aprendiz deve ser tratado como um ser total e não como um dispositivo de aquisição de linguagem não identificada. Fundamentada pela corrente humanista da psicologia, que tem em Carl Rogers um dos seus principais representantes, esta abordagem é caracterizada pela ação centrada no aprendiz e em práticas educacionais que associam objetivos afetivos e cognitivos.

A pedagogia humanista enfatiza a aceitação, pelo aprendiz, da responsabilidade da própria aprendizagem, a tomada de decisões, a escolha e a iniciação de atividade, e a expressão de sentimentos e opiniões sobre necessidades, habilidades e preferências.

Moraes (1990) salienta que essa abordagem nasceu de um contraponto da abordagem comunicativa proposta pela Escola Britânica. Engloba os métodos **silencioso, comunitário e sugestopédico**, entre outros.

Os métodos da **abordagem humanista** preocupam-se em relativizar a

centralização do papel do professor na sala de aula, através de diferentes técnicas. Essa descentralização visa diminuir a ansiedade do aluno, para que ele tenha maior percepção ou consciência de sua aprendizagem. Voltamos a citar Vieira Abrahão (op. cit.) para mostrar nosso ponto de vista.

O papel do professor, é o de facilitador de aprendizagem, e não o de implantador de conhecimentos. Enfatiza-se a cooperação entre aprendizes e professor. Há uma preocupação maior com a atmosfera da sala de aula, do que com o cumprimento do programa ou com os materiais didáticos (que são selecionados de acordo com as necessidades do aprendiz).

O MÉTODO SILENCIOSO, introduzido por Gattegno, é cognitivista em orientação, já que a mente é vista como um agente ativo, capaz de construir os próprios critérios internos para a aprendizagem. Tem como filosofia a independência, a autonomia e a responsabilidade, e prevê que o aprendiz deve trabalhar com suas fontes para absorver a aprendizagem. Toda a responsabilidade da aprendizagem está com o aprendiz e o professor passa a assumir o papel de guia, orientando os alunos nos processos de testagem de hipóteses com os quais estão constantemente envolvidos. O professor deve-se manter tão calado quanto possível, em sala, para que a aprendizagem possa se dar por conta do aprendiz.

O professor corrige o aluno muito raramente, pois acredita-se que o aprendiz desenvolva os próprios critérios de correção e seja capaz de corrigir seus próprios erros.

O MÉTODO COMUNITÁRIO, também conhecido por **Aconselhamento**, foi desenvolvido por Charles Curran. Enfatiza o papel do domínio afetivo e promove a aprendizagem cognitiva. Fundamenta-se em técnicas de aconselhamento psicológico, pois tem por base que o ser humano precisa ser compreendido e auxiliado no processo de atingir seus valores pessoais e objetivos, o que é feito em comunidade.

O professor, neste método, assume um papel passivo de conselheiro, cuja função é oferecer ao aprendiz a linguagem e o conhecimento necessário para que ele possa expressar-se na língua-alvo, incluindo também o oferecimento de retorno e a correção (feita dentro de um clima de respeito e aceitação

mútua). A sala de aula normalmente é organizada em círculo, ao redor do qual circula o professor, auxiliando os alunos sempre que necessário.

O MÉTODO SUGESTOPÉDICO, desenvolvido primeiramente na Bulgária, por Lozanov, tem como pressuposto a crença de que técnicas de relaxamento e descontração ajudam o aprendiz a descobrir suas fontes subconscientes e a reter grandes quantidades de vocabulário e estrutura. Este método contém alguns traços úteis para o desenvolvimento da proficiência lingüística do aprendiz. A linguagem é apresentada através de diálogos, dramatizações e atividades interativas, sempre levando em conta as necessidades afetivas do aluno, criando uma atmosfera relaxante e não ameaçadora. Aqui, o interesse para a acuidade se faz presente, pois as estruturas gramaticais são introduzidas, explicadas e praticadas em diálogos.

Na abordagem humanística percebe-se, então, o deslocamento do foco do professor para o aprendiz, do ensino para a aprendizagem. A preocupação é com o clima afetivo porém a preocupação com a competência gramatical e com a acuidade ainda persiste.

1.3 ABORDAGEM COMUNICATIVA

A ABORDAGEM COMUNICATIVA sistematizou-se a partir do **movimento comunicativo**, iniciado, na década de setenta, pela Escola Britânica (influenciada pelos trabalhos dos lingüistas funcionalistas Firth e Halliday, dos sociolingüistas americanos Hymes, Gumperz e Labov, e dos filósofos da linguagem Austin e Searle), com Wilkins (1976) e Widdowson (1978), e outros lingüistas aplicados, como Candlin (1980) e Brumfit (1980). Nessa época abriu-se um caminho para a reflexão sobre o ensino/aprendizagem de LE, pois de enfatizava o potencial funcional e comunicativo da linguagem. Essa abordagem tinha como um de seus princípios o de que o discurso de sala de aula deve ter "valor comunicativo" (Widdowson, 1978) e não só consistir de repetição de formas gramaticais corretas (cf. Moll da Cunha, 1992).

Roberts (1982), em seu artigo, ao apresentar a abordagem comunicativa, diz ter dificuldades em descrevê-la, porque ela não apresenta procedimentos metodológicos bem definidos, que possam ser relacionados aos outros métodos. Essa abordagem oferece, na verdade, princípios metodológicos norteadores para o ensino comunicativo, baseados em um conjunto amplo de teorias. Ela se inspirou em concepções atuais sobre a linguagem, sendo ela o resultado da conjunção de dois fatores: a necessidade de se ensinar línguas como um instrumento social e o aparecimento de novas idéias sobre a natureza da linguagem como instrumento social.

O artigo em questão (Roberts, 1982) também indica que há concepções distintas entre teóricos e pesquisadores da Inglaterra e dos Estados Unidos, a respeito de como a abordagem comunicativa deveria ser posta em prática. Porém, há um fator comum entre eles: o de que todo ensino comunicativo deve ser **centrado no aprendiz**.

As diferenças entre as duas escolas mencionadas referem-se à maneira pela qual as necessidades comunicativas dos alunos vão ser determinadas.

A Escola Britânica, representada por Wilkins, Munby, Widdowson, entre outros, vê as referidas necessidades como base de qualquer *Syllabus* que objetive a competência comunicativa. Vê o ensino como um meio de prover o aluno de formas de expressão linguísticas indicadas com antecedência pelo *Syllabus*. Através do diagnóstico dessas necessidades é possível se prescrever o que é a competência comunicativa alvo.

A Escola Americana, com Stern (1981), classifica o ensino comunicativo como psicológico e pedagógico. Tem também como destaque Savignon (1972, 1980), por considerar em seus estudos, que é o aluno que deve diagnosticar as próprias necessidades e ser atendido na aprendizagem da maneira que desejar.

Para Roberts, esta linha de ensino, por sua concepção, encaixa-se melhor na abordagem humanista/psicológica. Entretanto, devemos levar em consideração que a abordagem humanística/psicológica também é uma das manifestações da abordagem comunicativa, não havendo o porquê dessa preocupação em distingui-la.

Ao se referir à prática do professor, na abordagem comunicativa, Ro-

berts apresenta a tradição Britânica, gerando uma prática **eclética** no seu tratamento, devido à necessidade do aprendiz, que leva o professor a lançar mão de uma ampla gama de técnicas de ensino. Considera inútil, dessa maneira, a concepção de **método** (como um conjunto rígido de técnicas).

Entretanto, a preocupação com os procedimentos didáticos cresceu e estudos foram realizados no sentido de buscar uma metodologia comunicativa, nesta primeira fase.

Para Baghin (1993), são muitas as interpretações feitas a respeito da abordagem comunicativa, mas ainda hoje não se conhece tudo sobre o modo comunicativo de se ensinar. Necessidades de experimentações e ajustes teóricos fizeram surgir múltiplas possibilidades de conscientizações, coerentes com os pressupostos teóricos dessa abordagem. Corroborando também com essa idéia de evolução, em várias fases da abordagem, estão Bizon (op. cit.) e Moll da Cunha (op. cit.).

Nessa linha, pode-se citar a tendência **Progressista** (Clark, 1987) de ensino comunicativo, cujos pressupostos teóricos são entre outros, considerar o aluno como centro no processo de ensino-aprendizagem; objetivar o desenvolvimento intelectual do indivíduo, considerando também seu aspecto afetivo; incentivar o desenvolvimento da responsabilidade do indivíduo e do grupo; procurar desenvolver a capacidade de aprender a aprender; trabalhar com conteúdos, atividades e tarefas de natureza comunicativa verossímil, selecionado através da negociação com os aprendizes (cf. Bizon, op. cit.:50).

Dentro desses pressupostos progressistas podemos incluir as experiências de **ensino de conteúdo** (Content Teaching), como as realizadas nos Estados Unidos, no Canadá (cf. Mohan, 1986; Brinton, Snow & Wesche, 1989) e na China (cf. Ting, 1987); as experiências de **ensino temático** também no Canadá, nos Estados Unidos e no Brasil (Macowski, 1991); e as propostas de **ensino interdisciplinar**, como as concebidas por Bullock (1975), Fazenda (1979, 1971) e Widdowson (1978).

A proposta de ensino desenvolvida no Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas", que também é o contexto de pesquisa deste trabalho, baseou-se principalmente na proposta de ensino comunicativo (com a utilização

de outras disciplinas do currículo) sugerida por Widdowson (op.cit.), que estamos chamando aqui de proposta **Interdisciplinar**.

Essa proposta, assim como a própria noção de **interdisciplinaridade**, não deixa de estar relacionada com o **Ensino de Línguas Baseado em conteúdos**.

No entanto, por haver uma variedade de interpretações correntes desse tipo de ensino, (por não possuir o termo, ainda um sentido único, na literatura especializada), é conveniente explicitar algumas das interpretações correntes do **ensino de línguas baseado em conteúdos**, bem como as possíveis interpretações sobre o **ensino interdisciplinar**.

Contudo, cabe destacar aqui, antes de passar para o próximo item, o papel do professor no ensino comunicativo. O Professor nesta abordagem age como o **professor de interpretação**, como o **criador de oportunidade**, e como o **compartilhador de conhecimento**, já apresentado no início deste capítulo. O papel do professor comunicativo é múltiplo. Ele pode ser facilitador, organizador, guia, conselheiro, gerenciador de atividades, pesquisador, e analista, de acordo com a situação na aula.

1.3.1 O ENSINO INTERDISCIPLINAR

Há muito que se discute o termo **interdisciplinaridade** nos meios educacionais, mas apesar disso, ainda não se chegou a um sentido único e estável.

Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma, e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma (Fazenda, 1979:25).

Fazenda (1979, 1991), pesquisadora brasileira da área de educação que se destaca neste assunto, tanto no âmbito pedagógico como no de pesquisa (em escolas de 1º e 2º graus), define o termo com tendências humanistas dos anos 70 (cf. Freire, 1970, 1976, 1983), caracterizando interdisciplinaridade como a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores hete-

rogêneos de uma mesma ciência; ou seja, a intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo, abrindo espaço para o diálogo e colaboração entre elas, conduzindo a uma interação e a uma intersubjetividade, com o propósito de desenvolver um conhecimento integrado.

Para que o conhecimento possa ser construído nessas bases, aluno e professor passam a ser vistos como **pesquisadores**, uma vez que buscam constantemente, em outras disciplinas, subsídios e auxílios para resoluções de problemas e para a construção de conhecimentos.

O objetivo é buscar uma contribuição complementadora nas várias áreas de conhecimento humano, e, assim, proporcionar ao aprendiz um desenvolvimento intelectual de forma integralizadora, conscientemente crítica e potencialmente capaz de engajá-lo num processo de contínua mudança.

Convém, agora, realçar a concepção de ensino interdisciplinar de línguas proposta por Widdowson (op. cit.).

Na verdade, o autor não usa o termo **interdisciplinaridade**, porém sugere buscar convenientemente em outras matérias escolares as fontes potenciais de conteúdos para suplementar a aprendizagem da LE (ibid: 20), como forma de proporcionar o uso comunicativo ("use") e não simplesmente a prática de formas dessa língua ("usage").

Dentre as vantagens apontadas por Widdowson em relação ao ensino de LE com conteúdos de outras disciplinas curriculares podemos destacar: o professor amplia seus conhecimentos a respeito de outras matérias; o aluno passa a ter uma motivação imediata para aprender a língua; a língua-alvo pode ser usada para trabalhos de temas e tópicos com os quais os alunos estejam preocupados, e assim terem consciência da relevância prática da língua-alvo como meio de comunicação; o aluno transfere sua habilidade de aprender a língua, ou seja, a comunicação normal opera em nível de uso, de maneira a não se perceber o aspecto formal de seu desempenho.

Neste momento, torna-se relevante resgatar a discussão de Bizon (op. cit.) que tece uma diferenciação entre as propostas de Fazenda (op. cit.) e Widdowson (op.cit.). A pesquisadora mostra que a proposta de Widdowson não prevê necessariamente a interação entre as diversas disciplinas escolares, assim como a exploração de um tema ou conteúdo sob várias perspectivas, como

em Fazenda. Widdowson sugere o aproveitamento de conteúdos prontos, nas disciplinas escolares, que possam ser significativo e capazes de construir um ambiente de interação comunicativa verossímil. Associando o ensino da LE a conhecimentos instigantes e relevantes, acredita-se estar estimulando o processo de significação, através do qual o aprendiz passa a criar ligações e a dar significados ao que está vivenciando.

Uma abordagem de ensino, na linha interdisciplinar, é a proposta por Mohan (1979,1986), **o ensino de línguas baseado em conteúdo** (*Content-Based Language Teaching*). Esta proposta aproxima-se da de Widdowson. A argumentação teórica do ensino de línguas baseado em conteúdos, temas ou integração das disciplinas é a mesma: a aprendizagem não envolve a linguagem de forma simples, como um meio passivo de recepção de conceitos. A aprendizagem não se processa meramente através da linguagem, mas com a linguagem. Brinton, Snow e Wesche (1989) também discutem o **ensino de línguas baseado em conteúdo** e dizem que o mesmo tem sido corretamente implementado em cenário de ensino de língua materna(LM), língua estrangeira(LE), e segunda língua(L2), sob diversas perspectivas.

Estas três autoras apresentam as seguintes razões teóricas para o ensino de conteúdos:

- a linguagem pode ser aprendida mais efetivamente quando se usa conteúdo de interesse e relevância para o aprendiz (o que é válido também nas outras disciplinas do currículo).
- podem-se focalizar formas e funções da língua que melhor servirão ao aluno, baseados em suas necessidades;
- o uso de conteúdo **informal** ou autêntico, percebido pelo aluno como relevante (por diversas razões), pode estimular sua motivação e auxiliar na aprendizagem da língua;
- programas baseados em conteúdo aplicam o princípio pedagógico de que qualquer ensino deve ser construído com base na experiência prévia do aluno, levando em consideração tanto o seu conhecimento de conteúdos de outras matérias e do ambiente acadêmico, quanto o seu conhecimento acerca da segunda língua;

- a língua pode ser ensinada focalizando o uso (*use*) contextualizado e não simplesmente uma prática estrutural de exemplos fragmentados (no nível frasal) gramaticamente corretos;

- o ensino com conteúdos estimula os estudantes a pensar e a aprender na língua-alvo, requerendo deles informações sintetizadas sobre as aulas expositivas e leituras;

- o conteúdo oferece uma base cognitiva para a aprendizagem da língua, já que proporciona significado verdadeiro, real, o que é uma característica inerente ao processo de aprendizagem natural de línguas.

O relatório Bullock (1975) narra uma experiência britânica a respeito da abordagem recém-mencionada. O Programa de Ensino de Línguas com Fins Específicos (ou O Ensino Instrumental de LE) talvez seja o modelo de ensino de língua baseado em conteúdos mais conhecido e documentado. Sua realização é mais freqüente, tanto em nível universitário como em esferas profissionais. Um outro exemplo de experimentação com ensino baseado em conteúdo são os Projetos de Imersão (*Immersion Education*), desenvolvidos nos Estados Unidos e no Canadá. Esse programa desenvolve-se em formatos variados, mas consiste basicamente no uso da língua-alvo para ensino das disciplinas curriculares.

Mais recentemente, outros modelos de educação orientados para o conteúdo têm aparecido no cenário da segunda língua. Brinton, Snow e Wesche (1989) discutem alguns desses modelos, que proporcionam alternativas para a integração do currículo linguístico aos interesses ocupacionais ou acadêmicos dos alunos. São eles: O **Ensino Temático** (*Theme-Based Language Instruction*), a **Instrução Abrigada de Conteúdo** (*Sheltered Content Instruction*) e o **Modelo Adjunto de Instrução** (*Adjunct Model Instruction*).

Esses três modelos, como não estão diretamente relacionados com nossa pesquisa, serão descritos sucintamente, com base no trabalho de Bizon (op. cit.).

No **Ensino Temático**, os cursos de línguas são baseados em temas e tópicos, os quais formam a espinha dorsal do currículo do curso. O conteúdo do material apresentado pelo professor provê a base para a análise, a prática e o

uso da língua, e pode ser organizado por meio de tópicos principais, preferencialmente relacionados, tais como: violência, adolescência, etc.

Diferentemente dos cursos tradicionais, cujos tópicos são extraídos dos livros didáticos, nesse caso o professor atenta para o interesse dos alunos. Ele é o responsável pela instrução lingüística e de conteúdo. Os materiais são elaborados pelo professor ou adaptados de outras fontes (como jornais, revistas, etc.), além de haver um esforço no sentido de integrar os tópicos ao ensino de habilidades coordenadas.

Uma linha de cursos temáticos é a desenvolvida segundo as concepções freireanas de ensino (cf. Freire, op. cit.), cujos pressupostos teóricos acabaram influenciando, de alguma forma, os demais modelos temáticos de ensino. Um exemplo de implantação desse tipo de ensino no Brasil é a experiência parcialmente realizada pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná (cf. Macowski, 1991).

Os Programas de Instrução Abrigada consistem em cursos de conteúdo em L2 para grupos separados de aprendizes, ministrados por um professor (nativo da língua-alvo a ser ensinada) especializado no conteúdo de alguma disciplina. Esses cursos são desenvolvidos no ensino médio ou universitário em contexto de imersão, onde os aprendizes de L2 são separados dos alunos falantes nativos para protegê-los de uma situação de alta ansiedade (por isso denominado *sheltered*).

Diferentemente dos **cursos temáticos**, os **cursos de instrução abrigada** assumem o programa oficial da instituição de ensino e criam cursos separados de conteúdo, nos quais os alunos fazem uso da L2. Exemplo disso oferece a Universidade de Ottawa, no Canada, que faz a matrícula em turmas separadas de alunos de nível intermediário de inglês, assim como de francês, para o curso de *Introdução à Psicologia*. Este curso é ministrado por professores falantes nativos na L2 dos aprendizes. Desta forma, os alunos são expostos à L2 por meio de conferências regulares, leituras e discussões que acontecem no curso de conteúdo.

O terceiro tipo de instrução baseado no conteúdo é o chamado **Modelo Adjunto de instrução**. Nesse curso os alunos são matriculados em dois cursos

interligados, um de língua e outro de conteúdo.

Segundo Brinton, Snow e Wesche (1989:16) os dois cursos compartilham o conteúdo- base e se complementam em termos de atribuições, mutuamente acordadas. Assim, os aprendizes de L2 são separados no curso de língua e integrados no curso de conteúdo, onde participam das mesmas conferências que os falantes nativos. Um programa como este é desenvolvido na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), que oferece o programa de verão para calouros, com o intuito de atender às necessidades lingüísticas e acadêmicas de alunos que revelam lacunas no desempenho de determinadas tarefas exigidas nos cursos universitários. Os dois cursos são interligados, o de conteúdo e o de L-alvo. Desta forma, nas aulas de língua há sessões em que os alunos relatam oralmente o que estudaram na aula de conteúdo, e, com base nas dificuldades apresentadas, a língua pode ser trabalhada especificamente. As necessidades lingüísticas dos alunos de L2 podem ser atendidas, ao mesmo tempo em que são assegurados os requisitos acadêmicos do curso de conteúdo.

1.3.2 O ENSINO INTERDISCIPLINAR NESTE TRABALHO

Segundo Baghin (op.cit.), dos vários autores que discutem **interdisciplinaridade** nenhum se refere a este termo com respeito a prática de sala de aula. Caracterizam-na ora como ciência, ora como atitude ou mesmo como cooperação entre as disciplinas, evidenciando que a interdisciplinaridade pode ser usada de diversas maneiras.

Faz-se necessário, portanto, explicitar a proposta interdisciplinar deste trabalho, suas possíveis semelhanças com as propostas de ensino de língua baseado em conteúdos previamente discutidos.

Importa lembrar que a proposta de ensino a ser analisada neste trabalho tem como ponto de partida a sugestão teórica de Widdowson (op.cit.) de associar o ensino de LE a conteúdos de disciplinas do currículo escolar, de

modo que tanto o conteúdo como a L-alvo sejam ensinados. Baghin (op.cit.:78), que fez parte do mesmo projeto DLA/UNICAMP, sugere, em seu trabalho de mestrado, que a proposta do projeto poderia ser definida como **ensino de LE com conteúdos de outras disciplinas**.

Dentre as características desta proposta consta que a escolha da disciplina a ser trabalhada fica a critério do professor, que leva em consideração os interesses e as necessidades de seus alunos (levantados através de sugestões em sala de aula, questionários, entrevistas). Vale ressaltar que o professor de língua não precisa ser um especialista na área do conteúdo trabalhado (o que deverá ser explicitado, de início, aos alunos), porém se exige dele um bom conhecimento desse conteúdo (o que implica estudo e troca de idéias com o professor da disciplina em questão). Faz-se necessário, também, um bom conhecimento da L-alvo, já que a mesma será usada em grande parte da aula. O uso da língua materna é considerado estratégico, à medida que o professor percebe que, mesmo fazendo uso de mímicas, e instrumentos extralingüísticos (quadro de giz, cartazes) não consegue se fazer entender pelos alunos.

Pelo até aqui discorrido, notam-se aproximações da proposta mencionada com o ensino temático e com o ensino de conteúdos. Apesar das razões teóricas serem comuns, essas propostas se diferem nos seguintes aspectos: o ensino de conteúdo estrutura as aulas, elencando conteúdos, aleatórios enquanto a proposta de ensino interdisciplinar constrói suas aulas a partir de pesquisas com os alunos, ou seja, do que é tido como relevante, interessante para eles. Por isso também difere da proposta interdisciplinar de Fazenda, que entende ser necessário abordar um tema sob a perspectiva de diversas disciplinas.

Bizon (op. cit.), que também fez parte do mesmo projeto base do DLA/UNICAMP, destaca, em seu trabalho de mestrado, o porquê da denominação dessa proposta como disciplinar (adota o conteúdo de uma disciplina gerenciadora para o ensino da língua-alvo), explicando a problemática que a expressão **ensino de conteúdos** pode causar, uma vez que pode relembrar a noção de **conteudismo** relacionado ao tipo de ensino factual, em que os conhecimentos são passados aos alunos e cobrados posteriormente, numa rela-

ção tecnicista. É lembrado, ainda, que, na concepção de alguns, o **ensino gramatical** também se constitui em um **ensino de conteúdo**. Com isso a pesquisadora faz a distinção entre ensino de língua com foco no conteúdo e ensino de língua com foco na estrutura e nas regras lingüísticas.

Cabe retomar aqui o fio condutor, desta dissertação, o papel do professor. Na proposta interdisciplinar, ele ainda não é bem definido, como nas outras propostas anteriormente citadas. Mas podemos inferir de outros trabalhos com interdisciplinaridade que, apesar deste ensino estar ligado aos pressupostos da abordagem comunicativa, o papel do professor difere desta proposta no que tange a apresentação do conteúdo. O professor desenvolve um tipo de aula expositiva com objetivo de propiciar insumo compreensível (Krashen, 1982, 1985) do conteúdo, a fim de que os alunos possam, a seguir, ter condições de desenvolver atividades em grupos ou em pares.

Resumindo, primeiramente apresentamos a dicotomia da visão de ensino convencional e da visão atual. A seguir mostramos os dois tipos existentes de professor: o de transmissão e o de interpretação. O primeiro tipo está ligado ao ensino convencional enquanto o outro, ao ensino atual. Discutimos, então, a noção de abordagem para daí trazer as três abordagens (tradicional, humanista e comunicativa), para depois introduzir o ensino interdisciplinar, contexto escolhido para este estudo. Focalizamos as variantes deste ensino, e apresentamos a proposta de ensino interdisciplinar desta dissertação. Procuramos, ainda, evidenciar, no decorrer deste capítulo, o avanço do papel do professor, dentro das perspectivas apontadas, de transmissor do saber para criador de oportunidades de aprendizagem.

Faz-se necessário, então, focalizar os estudos sobre interação em contexto de sala de aula, que será o foco central da análise nesta pesquisa, e que estará no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, primeiramente, trataremos os assuntos referentes à **interação** de uma maneira abrangente, tais como a **interação face a face** e a **interação em sala de aula**.

Em seguida serão discutidos aspectos específicos da **interação em sala de língua estrangeira** enfocando a fala do professor.

São inúmeras as concepções de interação existentes o que a torna polêmica a multifacetada, porém vamos apresentar e optar pelas definições de Santos e Kleiman.

Santos (1993), ao analisar uma sala de aula, entendeu **interação** como *... atos de comunicação delineados a partir de uma relação de reciprocidade de sentidos entre dois ou mais interlocutores....* Atos esses, de comunicação, para o autor, que podem apresentar características e estilos diversos.

Kleiman (1991) define o termo como as relações sociais que se estabelecem entre os interlocutores em sala de aula, em diversas condições configuradas e em diferentes tipos de estruturas de participação.

O que têm de comum entre esses pesquisadores é, obviamente, que para haver uma interação deve haver uma relação entre interlocutores e que a interação pode acontecer em estilos e situações diversas.

Falar sobre **interação** atualmente é evidenciar uma das questões mais discutidas no meio acadêmico, principalmente pela sua relação com o processo ensino/aprendizagem.

2.1 ESTUDOS SOBRE INTERAÇÃO

A interação tem sido estudada sob diversos enfoques teóricos. É relevante, então, destacar quais os autores que servirão de fontes para a construção da linha argumentativa deste trabalho: Gumperz (1982, 1986), Tannen & Wallat (1987), Cazden (1988), Erickson (1982, 1991), Stubbs (1983), Delamont (1983) e Dabene et alii (1990). Traremos também, trabalhos de pesquisadores nacionais como Kleiman (1991, 1993), Ribeiro (1994) e Bortoni e Cavalcanti (no prelo), dentre outros. Serão ainda citados os trabalhos de pesquisadores, brasileiros, em formação, através de suas dissertações de mestrado, como é o caso de Rech (1992), Machado (1992), Santos (1992), Bizon (1994), Dettoni (1995) e Mendes (1995).

Grande parte dos estudos interacionais no Brasil concentra-se na área de **interação e aprendizagem**, especificamente na interação em sala de aula (cf. Kleiman, 1991). Entretanto, Ribeiro (1994) ressalta que cada vez mais se amplia no país o campo de atuação dos estudos interacionais. Cita, entre outros estudos, algumas pesquisas abrangendo a construção do enquadre interacional no discurso acadêmico, divergências dos esquemas de conhecimento em entrevistas, conflitos nos estilos conversacionais em reuniões de negócios; salvamento de face, alinhamentos e papéis sociais na correspondência empresarial.

Para se entender melhor as características interacionais, julgamos relevante tecer considerações a respeito da **interação face a face** e **interação em sala de aula**, conforme veremos a seguir.

2.2 A INTERAÇÃO FACE A FACE

A interação face a face, enquanto prática, é social, construída conjuntamente pelos seus participantes. Segue princípios organizacionais próprios, regras implícitas de comportamento, que regulam e orientam a situação social em desenvolvimento.

Goffman (1972, 1975) vê **interação face a face** como *a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações dos outros, quando em presença física*

imediatamente.

Nessa situação de interação, as pessoas regulam suas falas e determinam o que vão dizer de acordo com o contexto em que se encontram e de acordo com suas expectativas, estas, sendo resultantes de suas experiências prévias (cf. Gumperz, 1982; Tannen & Wallat, 1987). Isso equivale dizer que os participantes atribuem um sentido ao que se passa entre eles e agem de acordo com as interpretações pessoais que atribuem às ações uns dos outros.

Segundo Gumperz (op. cit.) a comunicação é uma atividade social, porém o fato de produzir orações corretas não garante a comunicação. O processo de interpretação é composto não somente pelo conhecimento lexical, gramatical, mas também pelo *background* sócio-cultural dos participantes. Assim, numa conversação, falante e ouvinte se engajam dando sinais de envolvimento, seja em ações, seja em palavras. Falar, portanto, durante uma interação, não é simplesmente uma questão de as pessoas dizerem o que querem, quando querem (Gumperz, 1986). É preciso ter competência comunicativa para saber identificar a **etiqueta interacional ou comunicativa** adequada para o momento e saber monitorar os diversos contextos que vão surgindo no decorrer de uma interação (Schultz, Florio e Erickson, 1982).

Entende-se por **contexto** não somente o espaço físico em que acontece a interação mas tudo aquilo que as pessoas estão fazendo em conjunto, e também o momento em que elas estão fazendo aquilo (Erickson & Schultz, 1981). Desta forma, até mesmo as pessoas podem se constituir em contextos umas para com as outras, numa interação.

Gumperz (op.cit.) aponta a necessidade de estudar os papéis dos participantes, como também seus direitos e deveres na interação, porque a cada mudança de contexto as relações de papéis entre os participantes são redistribuídas e produzem diferentes configurações de ações. Os direitos e deveres mútuos dos participantes são denominados, por este autor, como **estrutura de participação social**.

O conceito de **estrutura de participação** foi inicialmente usado por Susan Philips (1972), para designar os arranjos estruturais da conversa. Esses arranjos aconteciam a partir de regras culturais subjacentes, que regulavam a

participação dos indivíduos durante uma interação.

É necessário conhecer as convenções sociais e culturais que vigoram numa determinada situação para saber *quem* tem o direito de falar e *quando*.

O conceito de **estrutura de participação** foi sendo desenvolvido até que o associaram ao papel discursivo, à identidade do interactante na conversação (Erickson e Schultz, 1977, 1982), e ao conjunto de esquemas ou de subesquemas de conhecimento, que armazenam as expectativas do indivíduo de como interagir em vários contextos de sua experiência (Schultz, Florio e Erickson, 1982).

Costuma-se usar o termo **estrutura de participação** para designar basicamente o conjunto de comportamentos comunicativos na interação face a face. Esses comportamentos comunicativos são resultados de dois fatores: a) do papel social dos interactantes, ou seja, do conjunto de comportamentos prescritos (ou esperados) para/de cada um, de acordo com a posição que ocupa na estrutura social; b) do alinhamento (i.e. postura, cf. Goffman, 1981) dos participantes em relação uns aos outros.

As **estruturas de participação** constituem um aspecto fundamental da interação de sala de aula, pois elas nos revelam muito das expectativas subjacentes ao modo apropriado de interagir no encontro social, além de permitirem que se identifique mais facilmente os alinhamentos dos participantes na interação.

As estruturas de participação serão usadas em nosso estudo nos momentos de exemplificação das interações professor e aluno em aula interdisciplinar.

Um exame das **estruturas de participação** presentes em uma interação não pode prescindir do conceito de **piso** (*floor*) proposto por Erickson, Schultz e Florio (op. cit.), como sendo o direito de acesso a turno por um indivíduo. Entende-se por **turno** o sistema de trocas verbais (Sacks, Schegloff & Jefferson (1974). O conceito de **piso** aprofunda e amplia o de estrutura de participação, na medida em que este último deixa de referir-se apenas à distribuição estrutural dos papéis de falante ou ouvinte em uma conversação, passando a integrar a dimensão interacional, que requer a construção e a participação con-

juntas.

Mudanças na **estrutura de participação** sinalizam também mudanças de projeção de identidade ou orientação dos participantes em relação uns aos outros e ao que está se desenvolvendo no momento naquela interação, ou seja, em relação a interpretação do quadro no momento. As estruturas de participação são agrupadas em cinco tipos de configuração: Tipo I, II, III, IV e V. No Tipo I há um falante primário, um ouvinte primário e ouvintes secundários. No Tipo II há um falante primário (que pode ser o professor) e ouvintes sem distinção (alunos). O tipo III é subdividido em A e B. Refere-se a um único espaço conversacional com falas sobrepostas. Na subdivisão III-A ocorre um falante primário, um ouvinte primário, um falante secundário e ouvintes secundários. Na subdivisão III-B há um espaço conversacional intercalado, em que falantes e ouvintes múltiplos alternam-se na tomada de turno. O Tipo IV acontece com vários espaços conversacionais em andamento ao mesmo tempo. No tipo V há um único espaço conversacional, com o professor como falante primário e todos os alunos como ouvintes primários.

A interação face a face é uma interação dinâmica, em que as pessoas estão continuamente trabalhando sua postura ou alinhamentos (posturas), negociando seus objetivos e, sobretudo negociando o contexto de fala, dentro de um consenso de trabalho.

As maneiras, a forma como os professores garantem a participação dos alunos em sala, dando ouvido ou não às suas intervenções, estimulando-os ou não à exposição de suas idéias na construção do conhecimento é, em grande parte, determinada e influenciada por aquilo que Erickson (1990:136), chama de **esquemas ou molduras de interpretação social**. O autor afirma que sempre trazemos na experiência molduras de interpretação ou esquemas de conhecimentos. É sob estas maneiras, de garantir a participação dos alunos, que serão usados estes termos nesta dissertação.

A correta identificação da projeção dos papéis discursivos, bem como uma adequada interpretação do quadro predominante pode implicar uma das razões do sucesso ou insucesso escolar. Daí a importância de se mostrar a noção de como acontece a interação em sala de aula e a noção do porquê acontece de tal forma, já que estas questões estão relacionadas com o foco

desta pesquisa.

Ultimamente as ciências sociais, bem como estudos de outros campos que nelas se apoiam, têm manifestado um maior interesse pelo estudo das **assimetrias sociais**, que são, de acordo com Bortoni (1988:1), *eventos de comunicação em que a distribuição do poder e do controle não é eqüitativa*. Dos vários exemplos de **interações assimétricas** interessa-nos, em particular, as interações entre professores e alunos. As aulas configuram interações assimétricas por estatuto, onde papéis sociais, bem como deveres e direitos, são bem definidos. Neste tipo de interação professores e alunos se encontram em posições de negociação bastante diferentes (Delamont, op. cit.:50).

2.3 A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Ensinar e aprender são processos interativos que requerem a participação ativa de professores e de alunos para se garantir que a informação seja transmitida (cf. Gumperz, op. cit.).

A (re)elaboração de conhecimentos é uma pré-condição para que ocorra a aprendizagem. Para que essa (re)construção do conhecimento aconteça é preciso que se defina um quadro predominante sobre as relações professor-alunos e sobre os objetivos de cada uma das partes na interação.

A escola é a instituição social e politicamente autorizada para a função de implementar o processo educativo do aluno. Nela, alunos e professores, os protagonistas da interação que ali tem lugar, têm seus papéis bem definidos, com bases nas normas sócio-culturais tácitas, partilhadas por todos os membros daquela comunidade. No encontro entre professores e alunos, os direitos e deveres atribuídos a cada um são não só muito distintos, mas também bastante desiguais em relação à distribuição do poder. Por isso é que a relação que se estabelece é de assimetria. Percebe-se, pois, que a aula como evento sócio-cultural, está sujeita a normas e a regras sociais que determinam seu funcionamento.

Popham e Baker (1970) ressaltam que tais regras e normas surgem de expectativas da sociedade com relação à escola e a sua função é de produzir **bons cidadãos**, adequadamente **versados na cultura** e capazes de participar do ambiente social. Esse universo institucional delega ao professor a tarefa de transmitir cultura e também de ensinar regras básicas de comportamento social aos alunos, ou seja, **socializá-los**. Nessa relação, estatutariamente assimétrica (cf. Bizon, op. cit.), espera-se que o professor assuma-se como autoridade máxima na sala de aula, desempenhando um papel social revestido de poder e autoridade (cf. Rech, op. cit.). Aos alunos, os outros interactantes da interação de sala de aula, cabe assumir o papel de receptores das ordens, informações e comandos.

Dettoni (1995:18) reforça esse papel ao afirmar que, dentro dessa interação de direitos desiguais entre os interactantes, cabe ao professor o papel de controlar e administrar o *que se faz* e o *como se faz*, enquanto ao aluno está reservado o papel de *receber* e *executar* ordens. Devido a essas características, Gomide (1990) denomina a interação professor-aluno de um **encontro assimétrico institucionalizado**.

Faz parte do senso comum a visão de que a autoridade máxima de sala de aula é o professor, e os alunos são os receptores das suas ordens, informações e comandos, o que confirma, mais uma vez, a assimetria dessa relação. Tal status de autoridade e poder do professor em sala de aula faz com que ele desempenhe também a função de controlar a estrutura conversacional do evento (cf. Sinclair & Brazil; 1982, Sinclair & Coulthard, 1975; Gomide, op. cit.) e ainda a de controlar a escolha do tópico abordado, o seu desenvolvimento, de determinar as atividades a serem desenvolvidas, a quantidade de fala dos alunos, além de distribuir, atribuir e permitir turnos (cf. Stubbs, 1983).

Rech (op. cit.) observa que através de enunciados como por exemplo, *levanta a mão quem não sabe ou entendeu, responde um de cada vez, presta atenção no que o colega está falando* o professor procura estabelecer uma estrutura organizacional previsível, de modo que o aluno saiba como e quando reconhecer o contexto (cf. Erickson & Schultz, op. cit.). Este contexto estabelecido cria quadros previsíveis, que auxiliam os alunos a saber para onde guiar

sua atenção, como interpretar os enunciados do professor e como produzir o comportamento apropriado para o seu **papel social de aluno**.

O poder de controle do professor também vem expresso pelo próprio posicionamento físico dentro do espaço da sala de aula. Os alunos apresentam-se normalmente sentados um ao lado do outro, em fileiras horizontais e verticais, com pouca distância entre si, enquanto o professor fica de frente do/para o grupo na sala, mantendo uma distância entre ele e os alunos. Isto favorece uma maior incidência de padrões formais de linguagem, como também marca o status mais elevado do professor, no que se refere a direitos e obrigações dentro da interação.

Delamont (1983:49) refere-se a duas características que constituem a natureza essencial do ato de **lecionar** (*teaching*): a **autonomia** e a **imediação**.

Segundo a autora, a **imediação** faz com que muitas das decisões do professor tenham que ser tomadas de imediato. Devido à urgência do **aqui e agora** das atividades em sala de aula, o professor raramente tem oportunidade para refletir e dar uma segunda opinião sobre as coisas. Suas decisões têm que ser tomadas no momento em que os fatos ocorrem e, em geral, elas definem o novo rumo a ser assumido nas atividades subseqüentes.

Quanto à **autonomia**, o professor está sozinho no controle da sala de aula, o que lhe confere também uma certa privacidade dentro daquele espaço interacional. Delamont afirma que o maior poder do professor diz respeito à sua relação com o conhecimento. De fato, faz parte das nossas crenças socialmente assumidas o pressuposto de que o professor sempre sabe mais do que seus alunos. Portanto, cabe a ele definir o que deve e o que não deve ser ensinado.

Dettoni (op. cit.) revela que, para que os alunos tenham um bom desempenho escolar, é preciso que dominem tanto as regras que regulam a organização social da interação em sala de aula quanto a dimensão da organização lógica da informação, ou seja, o **currículo oculto** e o **currículo explícito** (cf. Erickson, op. cit.), respectivamente. Cabe, então, ao professor, a responsabilidade não só do desenvolvimento do **currículo formal ou explícito** mas também a do controle do desenvolvimento do **currículo oculto**, já que ele é o participante da interação em sala de aula cujo poder está maximizado pelo sta-

tus que ele ocupa nela.

Além de decidir que informações devem ou não ser transmitidas em sala de aula, o professor possui poder e autoridade sobre vários aspectos da vida escolar do aluno, tais como o seu conhecimento, seu comportamento e sua fala. Delamont (op. cit.: 57) complementa que sempre se espera que o professor monitore e corrija também o comportamento do aluno.

Com referência ao aluno, devido ao status por ele ocupado na interação em sala de aula, espera-se que siga as normas ditadas/observadas pelo professor, que procure aprender o que está sendo ensinado e que se comporte de forma esperada, de modo a facilitar a aprendizagem.

Enfim, o conjunto de deveres e direitos socialmente legitimados e reconhecidos para o aluno resume-se em seguir o comando do professor, compreender as regras do jogo e acatá-las. Essas são as principais regras que governam a interação em sala de aula, bem como os direitos e deveres de professores e de alunos, social e culturalmente legitimados, e praticamente indiscutíveis, dado o consenso que reina a esse respeito.

Podemos afirmar desta maneira, que muito do que o professor faz em sala de aula, o seu *modo de agir*, está fortemente baseado na concepção que ele (e não só ele, mas toda a comunidade) tem a respeito do papel social de professores e de alunos.

Entende-se por **conhecimento social** o estoque das informações prévias que definem nossas ações no presente. É de consenso que nossas ações são atualizadas com base em algo anterior a elas, um conteúdo cognitivo previamente adquirido, que molda, e influencia nosso modo de agir.

Fazem parte do estoque de conhecimentos prévios do professor as crenças sócio-culturais assumidas quanto ao desempenho das funções de professor e de aluno na sala de aula (cf. Mehan, 1979:3). Essas crenças determinam, de certo modo, a postura que muitos professores adotam na condução da interação em sala de aula, e além disso definem muitas das suas expectativas, relativamente à ação dos alunos. Como se vê, os padrões de interação em sala de aula parecem ser definidos por um conjunto de crenças e de orientações (os esquemas de conhecimentos) que permeiam todo o trabalho conjunto de professores e de alunos. Essas crenças e essas orientações determinam o tipo de

relação que se estabelece em sala de aula entre professores e alunos.

Pode-se inferir, então, que as diferentes percepções de controle que os professores têm determinam diferentes **estilos** interativos e ou discursivos.

Ao assumir um determinado **estilo** o professor poderá estar sinalizando qual o seu papel social e qual o seu alinhamento, de maior ou menor assimetria com os alunos. Dessa forma, através de seu **estilo**, ele poderá indicar para os alunos qual o quadro que ele quer que predomine em suas aulas, que comportamentos serão aceitos ou não.

Entendemos que existe uma assimetria natural na relação professor-aluno em sala de aula, mas que pode ser minimizada conforme o estilo interacional adotado pelo professor.

Desta forma muito do que se passa numa sala de aula é uma questão de **estilo** de gerenciamento da assimétrica autoridade do professor, e refere-se à percepção que o professor tem de **controle** (cf. Popham & Baker, 1980).

A partir de diferentes estilos resultam diferentes posturas em relação aos interlocutores, na interação.

Na sala de aula, as mudanças no alinhamento do professor em relação aos alunos implicam mudanças no contexto interacional como um todo e resultam em diferentes estruturas de participação. Todo esse trabalho interacional que se organiza na sala de aula a partir do alinhamento do professor, em grande parte, é realizado implicitamente, e constitui as normas que organizam a interação em sala de aula, as quais fazem parte do **currículo oculto**.

Conforme resultados de pesquisa de Gordon Wells (1986), os professores não reconhecem a forma como interagem com seus alunos. Eles concentram sua atenção muito mais nos conteúdos do currículo formal e se esquecem da relação interacional entre professor, aluno, conteúdo e currículo oculto. Embora esquecido e não explícito, o currículo oculto representa praticamente quase toda a experiência do aluno na escola, influenciando grandemente o seu sucesso.

Aquele aluno que consegue adquirir subconscientemente, integrando adequadamente as regras interacionais de participação em sala de aula com o conteúdo acadêmico, e também dominar as informações transmitidas pela ins-

trução formal, além de saber como se comportar em sala de aula (perguntando, respondendo e ouvindo em momento apropriado) é definido por Mehan (op. cit.) como **aluno competente**.

Rech (op. cit.) em sua dissertação de mestrado realizou uma pesquisa em escola pública brasileira através da qual investigou o conflito na interação e chegou à conclusão de que as aulas eram formadas por dois quadros interacionais predominantes, oriundos dos estilos dos professores. O primeiro quadro foi denominado **formal ou institucional**. Compõe do alinhamento formal juntamente com a estrutura de participação e a maneira de falar, que nomearam de **estilo formal**. Verifica-se, neste contexto, maior rigidez de controle, por parte do professor, das tarefas a ele institucionalmente delegadas.

Observam-se, freqüentemente, as seguintes estruturas:

- o professor apela mais ao poder do que à solidariedade, uma vez que o conjunto de mensagens interativas é caracterizado pelos direitos desiguais de participação;
- o professor assume-se como falante e o aluno como ouvinte (é o professor quem domina os turnos, tendo o poder de ocupá-lo por tempo ilimitado);
- o professor é o controlador e distribuidor dos turnos (é ele quem decide quem fala, o que e quando);
- o professor assume-se como cobrador de maior participação, decidindo quem deve participar em determinado momento.

O segundo quadro sugerido pela pesquisadora é chamado de **conversacional** por ter uma estrutura mais próxima à conversação realizada rotineiramente entre amigos ou no dia-a-dia. Nesse ambiente, por sua vez, apesar do professor continua sendo a autoridade máxima da sala de aula, verifica-se que ele procura conduzir a aula e monitora as atividades com menor grau de formalidade, e menos rigidez no controle dos turnos. Nota-se um maior equilíbrio entre a solidariedade e o poder.

Embora se saiba que a instrução estabelecida nesse contexto seja assimétrica (devido à diferença de idade, experiência, domínio de informação e nível de conhecimento), ocorre uma insistente busca de maior simetria do professor com seus alunos. Essa busca apresenta-se através de uma estrutura de

participação mais solidária, observando-se mais freqüentemente as seguintes ocorrências:

- o professor não usa de seu poder (ameaçadoramente) para **dominar** a interação, e o controle de distribuição de turnos não é tão rígido (isto é, o aluno pode lutar e fazer o turno sem que esse lhe seja concedido primeiro);
- o professor respalda o desenvolvimento de tópicos (de interesse imediato) introduzidos pelos alunos;
- as falas simultâneas e as sobreposições não são vistas como transgressão à ordem de interação;
- freqüentemente o professor dirige-se à classe toda com pedidos de ajuda e não com ordens diretivas (esses pedidos não são sempre verdadeiros, mas ordens veladas ou sugestões fortes).

Rech (op. cit.) pondera que esses dois quadros são decorrentes dos **esquemas de conhecimentos dos participantes**, oriundos da experiência prévia, que levanta expectativas sobre tudo aquilo que lhe é familiar.

Bizon (op. cit.) expande as colocações de Rech, quanto à ocorrência desses quadros e estilos interacionais, sugerindo como motivo a influência da experiência prévia do professor com relação a expectativas, contexto e sistema da escola filtrados adequadamente.

Esta autora assume também que os esquemas de conhecimentos do professor são determinantes na configuração dos quadros e estilos interacionais, além da abordagem de ensino. A escolha da abordagem advém primeiramente da influência de seu **habitus** e depois do **habitus** de seus alunos (isto é, abordagem de aprender), incluindo-se também os valores, livros didáticos, diretores, coordenadores de área, etc.

Vale a pena lembrar ainda que dificilmente se encontrará um professor que apresente um único estilo interacional. Rech (op. cit.) argumenta que um mesmo professor varia seu estilo, podendo ser predominantemente conversacional ou institucional. Aliás, o próprio trabalho da autora, como o de Gomide (op. cit.) e Lopes (1989) demonstra que o quadro e o estilo institucional são os mais freqüentes.

Conforme já mencionamos, há outras linhas de pesquisas interacionais

(que discutem a interação em sala de aula) com enfoques diferenciados.

Sinclair & Coulthard (op. cit.) reconhecem ser comum a estrutura de interação de sala de aula com a seqüência **Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA)**, ou seja, pelo próprio poder conferido ao professor, o ritual se constrói através da iniciação do professor, dirigindo-se aos alunos e solicitando deles uma intervenção para, em seguida, avaliar a resposta de alguma forma. Essa iniciação, na maioria das vezes, acontece através de perguntas, cujas funções podem variar desde transmitir informações a conferir conhecimentos, etc.

Cazden (1988) reforça a posição de Sinclair & Coulthard afirmando ser essa seqüência (com iniciação através de perguntas) a característica mais comum do discurso de sala de aula em todos os níveis. Esta pesquisadora mostra que toda análise do discurso de aulas centradas no professor detecta a presença dessa seqüência característica. Nesse tipo de aula o professor conduz o ritual, controlando institucionalmente, tanto o desenvolvimento do tópico (dentro do que considera relevante) quanto a distribuição de turnos. Esse é um esquema automático, natural, que a autora classifica como modelo não marcado. Dessa forma, entende-se que existiam outros modelos de interação professor-aluno, mais marcados, menos automáticos e institucionais onde possíveis mudanças chegam a ter considerável significado cognitivo e social.

Esta pesquisadora aponta que essas possíveis mudanças (como o direito de falar, papel do professor e o estilo da fala) indicariam a ocorrência de uma interação diferenciada:

- ocorrência de distribuição de turnos sem nomear alunos, tornando a fala na sala de aula mais próxima à conversa informal, o que Rech (op. cit.) confirma em seu estudo;

- ocorrência de diálogo/discussão entre alunos (*cross-discussion*) sem que o professor seja um intermediário necessário;

- ocorrência de mudança de perspectiva. Na sala de aula tradicional, os estudantes costumam olhar para o professor quando falam, já que ele é o único destinatário oficial. Nessas situações, ao contrário, o aluno passa a dirigir seu olhar para o colega.

A autora ainda chama a atenção para o fato de que o método mais comum para a análise do discurso de sala de aula em termos cognitivos tem sido

a categorização das **perguntas do professor**, dada a importância que ela desempenha no ritual. Nessa perspectiva, Ortale (1995) em sua dissertação de mestrado, investigou o caráter perguntador do professor de línguas na interação em sala de aula associando essas perguntas à construção de identidades sociais.

Kleiman (1992) também analisa as perguntas (do professor) como elementos centrais e determinantes na interação em sala de aula. Ressalta a pesquisadora que as **perguntas pedagógicas** são específicas da instituição escolar, sendo consideradas por muitos autores como a única função lingüística exclusiva do discurso nesse contexto.

Entende-se por **perguntas pedagógicas** aquelas feitas pelo professor quando ele já sabe a resposta, e que incluem tanto as perguntas didáticas (com função de transmitir conhecimento ao aluno) quanto as perguntas expositivas (com função de permitir ao aluno expor conhecimentos). A autora estuda a caracterização da interação do processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna (LM) focalizando-a através do procedimento de perguntas em duas situações diferenciadas no ensino: com a abordagem centrada no livro didático (LD) e com a abordagem centrada no professor. No primeiro caso, o poder da escolha relevante já está embutido no LD. No outro caso, o professor assume o papel de expositor, determinando o que é relevante para o aluno aprender.

No entanto, em ambos os casos a interação se dá de forma assimétrica e é o professor que formula praticamente todas as questões.

Isso ocorre devido ao status e dos papéis de professor e de alunos na sala. Por causa da autoridade inerente ao papel do professor, não há escolha: cabe ao aluno responder às perguntas.

Nesse sentido, Rech vem se unir a Kleiman ao considerarem que deve ser mudada a maneira pela qual o professor exercita sua autoridade. Deve haver uma mudança no modo de controle socialmente autorizado no contexto, de um modo cooperativo. Ou seja, em vez de controlar, o professor pode utilizar-se de estratégias pedagógicas que levem os aprendizes a cooperar. Essa cooperação, no entanto, não implica a tomada de consciência do aprendiz, assumindo-se como sujeito da própria aprendizagem (cf. Freire, op. cit.) mas simples-

mente um processo de aceitação dos objetivos do outro. Frisa Kleiman que esse processo é decorrente da valorização que a sociedade dá ao letramento e à escolaridade, que estão sob o encargo de educadores/professores.

Kleiman verificou que nas aulas centradas no LD predomina o roteiro ditado pelo livro, o qual determina a relevância do tópico. O professor geralmente lê o tópico ou determina que os alunos leiam. A interação baseia-se em atividades de pergunta/resposta. As perguntas exercem basicamente a função de checagem ou monitoração de conhecimento pontual e de léxico, e as respostas dos alunos obedecem à estrutura determinada pelo livro. As informações transmitidas dependem mais da estrutura do texto do que de qualquer decisão pedagógica prévia por parte do professor. O aluno pouco intervém com perguntas e, quando isso acontece, é para perguntar sobre questões técnicas. A falta de interesse do aprendiz pode ser explicada pela percepção de que o professor não é um interactante verdadeiro no contexto, mas que está servindo de mediador para um participante ausente - o autor do LD.

Já nas aulas centradas no professor, Kleiman observou o modo cooperativo de interação. O professor assume-se em sala de aula, decidindo o que é relevante através da exposição da matéria e solicitando a participação dos alunos não somente através de perguntas de monitoração de conhecimento pontual, mas também de questões a cerca dos tópicos abordados. Aparecem, então, questões cujo propósito é estimular os processos mentais necessários à construção de conhecimentos, com base nas informações verbalmente transmitidas, tais como: questões para ativar as construções necessárias à organização de informações novas; questões sobre experiência prévia do aluno; questões que levam o aluno a focalizar o objeto de forma diferente, ajudando-o a conciliar novos conhecimentos; e questões que direcionam a atenção do aluno para alguns pontos que o professor considera importantes.

Apesar de ter-se verificado que em ambos os contextos o professor é o iniciador das perguntas, no segundo há uma diferença significativa por parte dos alunos, que articulam também perguntas a respeito do conteúdo, indicando engajamento no contexto interativo. Entretanto, Kleiman ressalta que, apesar de ser melhor do que o modo de controle, por causa da qualidade de interação, o modo cooperativo não é o ideal, já que ele não oferece condições para os

alunos se tornarem sujeitos do próprio aprendizado, com responsabilidades, fazendo escolhas e tomando iniciativas.

2.4 PESQUISAS SOBRE INTERAÇÃO EM AULA DE LE

As pesquisas revelam que a aprendizagem de línguas (LE) não se dá através de memorização de regras e estruturas, mas através da internalização de estruturas oriundas de um insumo feito compreensível num contexto de interação social (cf. Pica, 1987).

As atividades de sala de aula de LE, apesar de oferecerem condições para a aprendizagem de línguas, propiciando oportunidades para a prática, por outro lado proporcionam poucas oportunidades de avanço (do nível presente para o próximo) para os alunos. Pica (op.cit.) argumenta que, se a sala de aulas de línguas (LE) se destina a dar assessoramento ao desenvolvimento do aluno, deve então haver uma expansão no repertório do professor, de modo a permitir uma gama mais ampla de atividades de sala. A pesquisadora ressalta ainda que a assimetria na relação professor/aluno, que modela a sala de aula, oferece uma mínima oportunidade para reestruturação da interação social, tida como necessária para aquisição de uma LE. Precisa-se oferecer atividades de troca de informações que enfatizem a colaboração e uma divisão igualitária de responsabilidades entre os participantes dessa sala de aula. As atividades de troca de informações (*jigsaw*) são as que mais promovem a interação social, porque há uma distribuição igualitária de informações que precisam ser trocadas.

Essas atividades envolvem esforços colaborativos para a solução, requerem o uso de padrões não familiares, a construção de cláusulas complexas, itens novos de vocabulário, o que deixa o aluno longe da interlíngua.

A descoberta da importância da interação social para a aquisição de LE trouxe à tona a reconsideração do que significa aprender uma LE. Pica finaliza seu artigo enfatizando que é hora de refletirmos sobre o que significa ser um aprendiz de sala de aula e o que isso significa para os professores.

A aula, segundo Cicurel (1990) remete a uma experiência que cada um conhece (a de ser aluno ou às vezes, professor) e que comporta um certo número de elementos ritualizados.

Embora uma aula de línguas nunca seja idêntica a uma outra, e embora o seu desenvolvimento não possa ser previsto inteiramente, ainda assim esse desenvolvimento, ressalta a autora (op. cit.), se faz segundo um quadro formal em que algumas operações discursivas aparecem com regularidade como se fossem ter elementos de um **ritual** (início, meio e fim).

Wong-Fillmore (1985), investigando a sala de aula como ambiente de aprendizagem, reconhece que a linguagem usada e a maneira como as aulas são estruturadas e organizadas para o ensino, podem influenciar a aprendizagem de língua, tendo em vista que o objetivo principal da estrutura de uma aula é facilitar o ensino do conteúdo da disciplina (LE, neste caso).

As salas de aulas são um ambiente social complexo em que a presença de vários alunos, com personalidades, níveis de interesse e vontade de aprender diferenciados, podem contribuir para uma situação social caótica e imprevisível, sem qualquer tipo de estrutura. Dentro desse contexto, os professores têm um programa para ensinar durante o ano. Para cobrir o programa dentro do prazo estipulado pela instituição eles têm de exercer um controle sobre o comportamento social dos participantes da aula. Este controle envolve também a imposição de regras que governam o movimento, o comportamento e a interação social entre os alunos e entre professores e alunos durante a aula.

A maneira como as aulas são organizadas e como os eventos de ensino são estruturados determina, em grande parte, a natureza da linguagem que os alunos ouvem e usam na sala de aula.

Machado (1992), em sua pesquisa de mestrado, detectou três momentos distintos que estruturam a aula de LE :

- i) os preparativos;
- ii) a aula propriamente dita;
- iii) o fechamento da aula, ou fim.

O primeiro momento é marcado pela chegada do professor, com os cumprimentos, com uma breve conversa para aquecimento e avisos instrucionais ou institucionais.

O segundo momento inicia-se com a chamada, seguida da atividade inicial (que pode ser correção de tarefa, ou seguimento de aula anterior). Esse momento também pode ser iniciado com a pergunta sobre a data do dia.

O terceiro momento da aula acontece com a conclusão da última atividade proposta. Geralmente o professor finaliza sugerindo uma tarefa e/ou, então, encerrando a aula se despedindo. Normalmente o professor usa de expressões padronizadas e rotinizadas que marcam esse momento final do ritual-aula tais como: *"ok?, shall we stop?, that's all today, see you next week/class, have a nice weekend,"* dentre outros.

Cazden (op. cit.) propõe que essa estrutura de aula seja consistente (com alguma flexibilidade para improvisações), para se tornar familiar e oferecer pistas claras aos alunos. Desta maneira, os problemas serão minimizados, podendo professor e alunos investir mais tempo e atenção no conteúdo, no foco acadêmico da aula.

Machado (op. cit.) infere de seus dados (de dois sujeitos de pesquisa) que os momentos que estruturam a aula não são fixos: o primeiro sujeito desenvolve a aula dentro desses três momentos, enquanto o segundo sujeito organiza sua aula em somente dois momentos (a aula propriamente dita e o fechamento - não há o momento preparativo da aula).

Santos (op. cit.), em sua dissertação sobre a aula modulada pelo livro didático, também analisou dois contextos de ensino de LE e detectou três momentos que estruturam suas aulas, embora esses momentos se modifiquem em cada contexto.

No contexto I a aula é estruturada da seguinte forma:

- i) chamada;
- ii) conversa geral para avisos;
- iii) trabalho com livro didático.

No contexto II as aulas são assim apresentadas:

- i) chamada;
- ii) aquecimento
(revisão, tira dúvidas, tarefa);
- iii) trabalho com livro didático.

Observou-se que a modificação se deu no segundo momento da aula,

no qual um professor fez um aquecimento e o outro desenvolveu conversas generalizadas. Notou-se, também, que não é explicitada a fase final da aula.

Machado (op. cit.) é incisiva quando fala dos professores que adotam e quase sempre mantêm o mesmo formato de aula. Para ela, esses professores são considerados como adeptos de uma prática sem imaginação e rotinizada, apesar da opinião dos alunos de que a consistência na apresentação e nas atividades os ajuda a seguir a aula e a saber o que tem de ser feito.

Na sala de aula deve haver lugar para o planejado, para o controle, para o improvisado e para a iniciativa.

O controle pode ser compartilhado entre professor e alunos, para que o discurso se torne menos assimétrico e possa ser realizado em conjunto. O planejamento, então, se torna parte da interação, em lugar de ser imposto por alguém fora da interação.

Na sala de aula, a fala conduzida pelo professor pode ser avançada por perguntas ligadas entre si, por instruções e diretivos que visem à produção linguística, ou ainda, por vários tipos de fala próximo a conversações comuns ou a exposições (narrativas). A participação dos alunos nas diferentes formas de ritual varia de acordo com o tipo de interação. Basicamente o professor pode considerar a classe como um todo, esperando respostas em coro ou de voluntários, ou pode selecionar determinados alunos para trabalho em pares. Existem variações na forma de repetições em cadeias ou na de atividades de jogos com regras específicas.

Desta forma, afirma-se que a participação em aula é pré-especificada. Machado (op.cit.) propõe, então, a revisão desses elementos ritualísticos na aula, tais como a repetição em coro, as perguntas de verificação (de respostas já conhecidas) consideradas como comunicação não-autêntica, por não ocorrerem fora da sala de aula. Van Lier (1988) entretanto pondera que não se deve abandonar prematuramente as atividades ritualizadas, antes de se analisar as funções desses rituais no contexto social da sala de aula e avaliar seus benefícios. Para o autor, essas atividades ritualizadas criam e mantêm o contexto sócio-cultural.

Cicurel (op. cit.) também trabalha com a interação em sala de aula de LE. Para ela, na sala de aula, como em todos os outros lugares sociais (lugares

administrativos, comerciais, etc.), as interações se desenvolvem de acordo com o papel que o sujeito falante tem. Esse papel/função se traduz por um certo número de atos de fala que têm o direito e o dever de se cumprir. Na sala, esses direitos aparecem sob a forma de convenções comunicativas através das quais o professor assegura o papel de autoridade em sala de aula - o diretor das trocas (diálogos), o controlador e responsável pelos turnos, aquele que decide o tema da aula, o julgador da produção dos alunos na língua-alvo. Aos alunos cabe aceitar os deveres como aqueles que respondem às expectativas do professor (realizar a atividade proposta ou responder às questões), sob pena de serem submetidos a uma avaliação aprovativa ou notação negativa.

Para manter o lugar do poder, o professor vê como sua obrigação profissional colocar o saber no cenário pedagógico.

No caso do professor de línguas (LE), a função de simulador (cf. Cicurel, 1986) é marcada, pois não é suficiente que ele apenas relate e descreva um saber, mas deve transformá-lo em discurso de comunicadores, isto é, fazer o aluno produzir em LE. Para isso acontecer o professor recorre a procedimentos de encenação como a teatralização, o suspense e a simulação da ignorância do saber. Um exemplo dessa encenação (encontrada nos cursos de língua) é a protelação da resposta (por parte do professor) com o objetivo de dar aos alunos o tempo para procurar ou desejar a referida resposta.

Cicurel (op. cit.) propõe a seguinte classificação das principais obrigações/direitos do professor de línguas:

- a) fazer produzir - favorecer a produção em língua estrangeira dos aprendizes;
- b) fazer compreender - assegurar a inter-compreensão dos membros do grupo, e a compreensão das diversas produções na língua;
- c) arbitrar - ensinar a norma, corrigindo quando necessário, julgar a produção em linguagem de seus alunos.

Bizon (op. cit.) associa a concepção ou modo de trabalhar essas obrigações, que cada professor adota, com a proposta de Rech (op. cit.), que determina os estilos mais ou menos institucional ou conversacional ou mais ou menos cooperativo como detectado por Kleiman (op. cit.).

Com referência às representações que o professor faz de seu papel

nesse processo, poderíamos citar a de conselheiro, a de alguém que mantém a ordem, aquele que estimula e anima a aula, aquele que pergunta e controla o conteúdo.

Para se entender a fala do professor em sala de aula de LE temos, primeiramente, que entender o **discurso de sala de aula**. Esta fala do professor como o discurso em sala de LE são relevantes para esta dissertação pois auxiliam na análise da fala do sujeito de pesquisa e de suas reações.

Cazden (op. cit.) observa que a sala de aula, por fazer parte da instituição social escola, é considerada como um sistema de comunicação. Com isso desenvolve um tipo de fala denominado pela autora como **instrucional**, por se diferenciar da conversação casual. O estudo do **discurso de sala de aula** é para Cazden o estudo desse sistema de comunicação e do uso de língua num determinado contexto social.

Trazemos Cazden para apresentar, nesta seção, o modelo de discurso de sala de aula, como também a fala de sala de aula e comportamento do discurso.

O modelo de discurso de sala de aula mais comum (desenvolvido pelos professores) é a seqüência **Iniciação** pelo professor, **Resposta** do aluno, **Avaliação** do professor (cf. Sinclair & Coulthard, op. cit., já comentado em seção anterior). Esta estrutura padronizada de discurso de sala de aula, dirigido pelo professor, é marcada como específica da sala de aula. Acontece em aulas em que o professor controla o desenvolvimento (em um tópico), os turnos dos alunos e o tempo de fala de cada um.

A **fala da sala de aula** é planejada e controlada pelo professor. Esse controle tem o intuito de realçar os objetivos e os propósitos da educação escolar.

Na aula os papéis interacionais dos participantes são marcados e dificilmente reversíveis. O professor dá orientações e os alunos as executam.

Cazden (op. cit.) argumenta que existe também comportamentos não-verbais, posições corporais assumidas pelo professor que marcam e demonstram mensagens. Afirma, também, que a competência comunicativa do aluno em sala depende de apreender o sentido dessas pistas locais.

Relacionando à aprendizagem do aluno ao discurso de sala de aula, Cazden (op. cit.) confirma que é necessário considerar como as palavras faladas na sala de aula (o discurso) afetam os processos mentais, não observáveis, e a natureza daquilo que os alunos aprendem.

Cazden observa que analisar o discurso em termos cognitivos, é categorizar as questões do professor numa escala cognitiva, isto é, no seu valor potencial e cognitivo, que permite que se pense a respeito do discurso de sala de aula como **andaime** (*scaffold*) e como **reconceptualização**.

O discurso como andaime (cf. Cazden, op. cit.) se aplica ao discurso do professor em sala de aula, referindo-se a toda ajuda (ajustável e temporária) na forma de gestos e de estruturas lingüísticas, geralmente na forma de instruções e perguntas, a fim de levar o aluno a participar e a realizar a tarefa proposta. Esta ajuda é uma estratégia didática usada pelo professor com o objetivo de guiar a atenção mental do aluno, e assim ajudá-lo a produzir o enunciado, a resposta que desejou e planejou. Esta ajuda (ou **andaime**) deverá ser retirada gradualmente, para que o aluno comece a trabalhar por si só.

Mendes (1995), por sua vez, realça que as perguntas do professor constituem uma das mais importantes partes dos andaimes que guiam o aluno.

O discurso como reconceptualização (cf. Cazden, op. cit.), está ligado à terceira parte da sequência I.R.A., a avaliação. É o momento em que se **avalia** e se conduz não somente ao certo ou errado (pelo professor), mas em que se estabelece uma estratégia de reformulação da resposta do aluno, fazendo com que ele tenha uma nova maneira de pensar, categorizar ou mesmo recontextualizar.

Essa reconceptualização, segundo Cazden, deve acrescentar significados alternativos, sem negar a validade dos significados que os alunos trazem para a escola. A imposição das respostas do professor, através do uso de sua autoridade, deve ser questionada, pois, em geral, este considera a visão do aluno não como uma alternativa a sua visão, mas como um "erro sério".

Entende-se então que a autora propõe uma categorização para o discurso de sala de aula, através de comportamentos não-verbais, verbais e cognitivos (que é subdividido em discurso como **andaime** e discurso de reconcep-

tualização.

Para complementar a categorização de Cadzen trazemos Cicurel (op. cit.) que focaliza também o **discurso pedagógico**, uma fala improvisada que se constrói a partir de um modelo didático preexistente, constituído por procedimentos de ensino tais como a evocação do que é conhecido, a antecipação sobre o que vai ser conhecido e as recapitulações. O ensino de LE gera um discurso didático específico em que o professor reinventa, improvisa, para se adaptar ao seu público. O discurso específico da aula de línguas (cf. Cicurel, op. cit.) tem seu caráter didático devido às interações que visam fazer os alunos produzirem na língua-alvo, e à obstinação do professor em fazê-los produzir. Alunos e professor devem produzir a língua-alvo, mas seguindo regras de fala preestabelecidas. Deve-se saber também a distinção entre **competência escolar** (conhecer e seguir o ritual da aula) e a **competência de comunicação** (obtida através de interações).

O discurso didático no ensino de LE caracteriza-se pela repetição do discurso do outro, como meio de aquisição de uma língua. Este tipo de repetição, ou **eco de linguagem**, é proveniente da repetição da fala dos alunos, da fala do professor e de repetição de palavras gravadas ou lidas.

O discurso que dá lugar à repetição é constituído de:

1) **Discursos em LE presentes em documentos ou no livro didático** (discurso que o professor usa para esclarecimentos e os alunos, para aquisição);

2) **Discursos dos alunos** (discursos que o professor retoma para corrigir, aprovar e/ou desaprovar, e os alunos, para pedir explicações aos colegas);

3) **A fala do professor** (discurso de repetição pelos alunos para entendimento e explicação).

O aluno, segundo esta autora é co-construtor do discurso de sala de aula, e o professor constrói o seu discurso em função das produções anteriores dos alunos, que ele repete, reformula, corrige e resume.

Cicurel revela problemas no discurso, que ela denomina de **Eco**, dentro do processo de aprendizagem: o hábito de repetição do professor leva o aluno à dependência dele, suprimindo a possibilidade de estabelecimentos de redes

comunicativas autônomas.

Machado (op. cit.) conclui que o discurso didático tem a característica de subverter a fala do outro, pois o professor, numa interação, provoca a palavra, canaliza-a, fá-la parar e depois a retoma, com o objetivo de manutenção desse discurso.

Partindo dos conceitos até aqui levantados nota-se que eles estão ligados à construção da fala do professor, ressaltando, inclusive, seu papel de importância na interação de sala de aula.

Dedicamos o próximo item ao estudo desta fala.

2.5 A FALA DO PROFESSOR EM AULA DE LE E AS INTERVENÇÕES DOS ALUNOS

Para Chaudron (1988) as atenções voltadas para as maneiras de se propiciar insumo compreensível levaram pesquisadores a direcionarem seus estudos para a fala do professor sob vários aspectos, tais como o que faz a fala do professor ser um auxílio para a aprendizagem, ou que fatores fazem a fala do professor em sala de aula apropriada para gerar insumo compreensível.

As pesquisas de sala de aula tentam explorar a natureza do discurso nesse espaço, ao mesmo tempo que tentam descrever e quantificar os diversos ângulos da fala do professor que poderiam ser modificados. A literatura aponta **a fala do professor** como típica, com traços característicos, e que apresenta uma variedade de modificações estruturais, dependendo da natureza da tarefa e da competência do aluno. Essas modificações são importantes, pois poderão proporcionar a compreensão do aluno. A natureza da fala do professor em sala pode oferecer oportunidades, ao aluno, para participar em aula ou mesmo assimilar conteúdos.

As pesquisas apontam que a maioria da **fala em sala de aula** é realizada pelo professor, através de movimentações de solicitação, resposta, reação e estruturação. É claro que essas movimentações dependem do conteúdo

da aula, do tamanho da sala, do grupo de alunos, etc. (cf. Chaudron, op.cit.). Cazden confirma esses dados, apontando que dois terços do tempo da aula são ocupados pela fala do professor.

Geralmente é ele quem inicia as interações, fazendo isso frequentemente através de marcadores *agora*, *então*. Também é ele quem interrompe as falas, mas que não pode ser interrompido. Desse modo, a interação professor-aluno é radicalmente assimétrica, e quando existe uma inversão nessa assimetria ela é considerada uma situação atípica ou então uma concessão por parte do professor, que, no momento oportuno, retoma sua posição inicial de controlador.

É por isso, também, que Sinclair & Coulthard (op. cit.) afirmam que o professor assume o papel de controlador das interações, dominando a maior parte da fala, em quantidade, gama, grau e controle.

Stubbs (1983) também compartilha a asserção de que a sala de aula se constituiu num contexto interativo específico, em que o professor tem maior poder e controle que os alunos, tanto que pode ser identificado através da linguagem do professor. Apresenta o autor um estudo realizado por Flanders (1970), no qual foi detectado que em 70% do tempo de uma aula alguém está falando, e em 70% desse tempo é o professor quem fala. Stubbs afirma, então, baseado nesses números, que o professor é o elemento central na sala de aula, cuja fala desempenha importante papel no estabelecimento e no controle da interação. Reforça, também, que essa fala é particularmente caracterizada por enunciados que encerram funções específicas. A utilização desses enunciados, por sua vez, fornece pistas do tipo de interação construída. Para Stubbs (op. cit.:48), as pessoas estão constantemente monitorando e interpretando o comportamento umas das outras, como também lendo nas entrelinhas. Esse monitoramento faz parte da **metacomunicação**, entendida pelo autor como um monitoramento verbal da situação de fala.

Alguns tipos de **metacomunicação** caracterizam a fala do professor, que tem uma alta porcentagem de enunciados desempenhando certos atos de fala (informar, definir, questionar, corrigir, sugerir, indicar, ordenar, solicitar). Stubbs estabeleceu oito tipos de categorias desses enunciados (funcionais) produzidos pelos professores, de maneira a atrair ou demonstrar atenção, con-

trolar a quantidade do que se fala, verificar ou confirmar compreensão, resumir, definir, editar, corrigir e especificar o tópico.

Chaudron vem completar Stubbs comentando que *a fala do professor* está presente nas funções pedagógicas de explicar, comandar, questionar, modelar, dar *feedback*, dentre outras. Dessas funções, o professor faz mais uso da explicação, do questionamento e do comando.

Cazden ao estudar a construção da **fala do professor**, observou a existência de traços comuns a todos os professores, caracterizando isso como **registro do professor**, apesar das variações estilísticas. O registro é um modo convencional de fala num papel particular, identificado como um marcador desse papel.

Dentre traços comuns, o professor usa sua linguagem de maneira a conseguir coisas. Ele informa, descreve e explica processos, faz com que os alunos façam e digam coisas e avalia as atividades dos alunos. Fazendo perguntas, dando instruções e dando informações o professor guia e controla a classe.

A fala típica assumida pelo professor para se dirigir aos alunos - o **professorês** (*teacher talk*), assemelha-se à fala modificada da mãe ao falar com o filho, caracterizada por apresentar um tom mais alto, uma entoação exagerada, enunciação cuidadosa, orações curtas e freqüentes repetições, reformulações de enunciados, além de um grande número de perguntas.

Chaudron confirma estas características em relação à *fala do professor* chamando a atenção para pesquisas que detectaram que a fala do professor para com os alunos é mais vagarosa, comparada com outros contextos e condições.

Machado (op. cit.) em sua pesquisa sobre a fala do professor comprova as afirmações de Chaudron.

O professor tende a simplificar a sua fala ao narrar histórias aos alunos. Esses dois autores chamam também a atenção para a quantidade e a duração das pausas, para o volume de voz mais alto, e para a variação fonológica de entonação e de tonicidade.

A pesquisadora referida apresenta, além da **fala facilitadora**, uma nova

tipologia denominada de **fala simplificadora**.

Enquanto a primeira surge como obrigação profissional do professor, que tem de fazer com que o aluno compreenda e produza, fazendo uso de uma facilitação (em nível lingüístico ou discursivo), a **fala simplificadora** se dá quando o professor tem uma baixa expectativa quanto à compreensão do aluno, apresentando dessa forma um tom condescendente. Esse extremo de ajuda acaba por conduzir a um rendimento baixo do aluno. Esse tipo de fala produz, segundo a pesquisadora, uma relação de dependência, em que o aluno só consegue entender a fala simplificada.

Mendes (1995) pondera que o equilíbrio estaria no uso da fala facilitadora sem ser extremista a ponto do aluno ficar sempre dependente do professor.

Quanto ao vocabulário, o professor, segundo Chaudron, tende a usar um conjunto de itens de vocabulário mais básico em narrativas a alunos de LE.

As modificações de ordem sintática são muito estudadas e apresentam cinco tipos: sentenças curtas, poucas sentenças com cláusulas subordinadas, sentenças com estruturas menos marcadas, sentenças não gramaticais (com ausências de palavras, de funções, de pronomes, de sujeitos, de verbos, etc.). Isso tudo é justificado pela função didática dessa fala.

Chaudron completa que, dentro da modificação sintática da referida fala, aparecem sentenças declarativas, afirmativas, interrogativas e imperativas, sendo os primeiros dois tipos as mais freqüentes.

Machado mostra, ainda, que o discurso de sala de aula usualmente elimina a fala natural (caracterizado por repetições, pausas, paráfrases e outras tantas convenções), mas apresenta um estilo formal, extremamente lento e explícito, que o aprendiz não ouvirá em situações reais de comunicação.

Conseqüentemente, os alunos vão produzir a língua-alvo da maneira superficial e artificialmente explícita (conforme o que o professor utilizar em sala), distanciando-se da fala do cotidiano.

A pesquisadora observa ainda que os professores elaboram, a partir de uma impressão idealizada de como a LE é falada, um modelo concretizado de ensino que visa principalmente ensinar a chamada pronúncia correta da língua-alvo.

Tanto Machado quanto Chaudron reconhecem que a fala do professor também assume o papel de provedora de insumo compreensível.

Krashen (op. cit.), ao apresentar a hipótese do insumo, enfatiza a importância da compreensão da linguagem oral no processo de ensino/aprendizagem de segunda língua. Para o pesquisador, o aprendiz de LE tem que ser exposto a uma linguagem que tenha estruturas e vocabulários um pouco além do que é conhecido por ele, isto é, o insumo compreensível, além de condições apropriadas para que a aquisição aconteça.

Chaudron confirma essa hipótese ao afirmar que a principal tarefa do professor de LE é prover insumo compreensível.

Até este ponto focalizamos a fala do professor sem mencionar seu lugar na interação em sala de aula (ou sem mencionar a reação dos alunos). Encontramos apenas duas pesquisas que focalizam diretamente a questão das intervenções dos alunos na interação em sala de aula: Bortoni & Cavalcanti (no prelo) e Dettoni (1995). Esses dois trabalhos no entanto não examinam as reações⁽¹⁾ do professor às intervenções dos alunos e a operacionalização do ensino.

O artigo de Bortoni & Cavalcanti (no prelo) também trabalha com intervenção de alunos mas num curso de pós graduação. As autoras partiram do pressuposto de que os alunos em uma aula expositiva fariam intervenções, e que as reações da professora a essas intervenções poderiam ser diferenciadas. Tomaram como base as funções da linguagem de Halliday (1978) e analisaram as intervenções sob três tipos:

- **Intervenções textuais**, referindo à progressão do próprio discurso de sala de aula. Neste tipo de intervenção realçam os pedidos de clarificação, iniciativa de recuperação do tópico, retificações, sínteses, ratificação e ampliação.

- **Intervenções lógicas**, referindo-se diretamente ao conteúdo exposto. Nesse tipo de intervenção sobressaem as apresentações de ilustrações para um determinado tópico, o estabelecimento de relação com assunto já visto no curso ou a introdução de um novo subtópico.

- **Intervenções lúdicas**, que se referem às intervenções jocosas ou brincadeiras que desviam temporariamente o fluxo da aula.

Dos três tipos mencionados, as **intervenções lógicas** ilustrativas mostraram-se as mais frequentes, ponderaram as autoras.

Esse artigo serviu de ponto de partida para a definição de nossas categorias, na análise dos dados.

Na mesma linha nossa, a pesquisa de Dettoni (1995) trabalha com as reações de duas professoras às **intervenções** dos alunos no ensino de língua materna (LM) no 1º grau, mas que apresenta com um enfoque específico, em suas crenças. A autora tenta relacionar as crenças e as concepções sociais das professoras às suas práticas de sala de aula, quando valorizam ou ignoram a participação dos alunos com base nos próprios valores culturais. Nesse trabalho, a **intervenção** é analisada através do estudo de turnos na conversação de sala de aula.

Os autores e pesquisadores citados neste capítulo confirmam nossa posição teórica para este trabalho por isso foram selecionados.

Neste capítulo discutiu-se os assuntos referentes a interação face a face e em sala de aula, observando as especificidades da interação em aula de LE e da fala do professor de LE.

A interação face a face realçou as concepções sobre contexto, sobre estruturas de participação social, sobre piso e sobre turno, para servir de base para análise da aula de LE interdisciplinar, no levantamento de suas características e estruturação.

A interação em sala de aula apontou os conceitos sobre estilos, perguntas do professor, que auxiliarão na análise sobre as reações do professor e a operacionalização do ensino.

As pesquisas sobre interação em aula de LE focalizaram a estrutura das aulas de LE, o discurso da sala de aula, bem como estudos sobre intervenções que justificarão a análise da categorização das intervenções e a análise da aula de revisão e da fala do professor de LE interdisciplinar.

Todos esses estudos sobre interação têm como fio condutor o papel do professor.

Com base nas considerações teóricas apresentadas, passamos a seguir à metodologia da pesquisa e a análise dos dados propriamente ditos.

NOTAS DO CAPÍTULO II:

(1) Santos (1993:90) em sua pesquisa, apesar de não focalizar especificamente as reações do professor, apresenta uma definição que será por nós adotada. Definiu **reações** como *índices de atitudes resultantes da instauração de um contexto significativo no decorrer de um processo, que revela idiossincrasias inerentes aos sujeitos envolvidos nesse processo.*

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

A METODOLOGIA DE PESQUISA

3. *80* A ANÁLISE DA PESQUISA

A pesquisa a é de cunho etnográfico. A escolha deste tipo de pesquisa se justifica pela sua contribuição a diversos estudos de interação social, e, conseqüentemente, para ao estudo de questões educacionais. Justifica-se também por realçar uma preocupação com a visão dos participantes no contexto social em que se encontram (cf. Erickson, 1986, 1991, 1992).

A etnografia, por ter uma preocupação maior em descrever o processo do que o produto (Ludke e André, 1986), é adequada e conveniente para o estudo da interação de sala de aula, passando, assim, a ser largamente empregada no contexto educacional, como se vê em estudos de Philips (1972), Schultz & Florio (1979), Erickson & Schultz (1981), Erickson (1982, 1986, 1988, 1991), Chaudron (1988), Watson-Gegeo (1988), Rech (1992), Baghin (1993), Macowski (1993), Bizon (1994), e Dettoni (1995), dentre outros.

Este tipo de pesquisa caracteriza-se pela observação participante em sala de aula, gravações eletrônicas (em vídeo e/ou áudio) e notas de campo, como fonte de dados primários. Analisa-se detalhadamente como as pessoas fazem o que fazem, ou como as coisas chegam a ser feitas.

A análise de documentos eletronicamente gravados oferece a vantagem de revisitar ilimitadamente a instância gravada, o que dá uma completude nesta proposta de análise.

Os registros coletados são relevantes, à medida que representam a rotina interacional. São registros descritivos, que, ao serem reunidos permitem o entendimento do problema.

Outra vantagem a ser considerada é a redução da dependência da observação. As gravações diminuem a tendência do observador em saltar muito cedo para a indução analítica. Esta independência dos limites do tempo real na observação produz uma profunda diferença qualitativa na conduta da investigação. Desta forma, combina-se observação participante com o estudo detalhado de gravações audiovisuais de interações naturais ocorridas na vida das pessoas.

3.2 O DESENHO DA PESQUISA

A coleta de registros foi realizada ao longo de seis meses, de maio a novembro, numa escola pública, onde foram observadas semanalmente as aulas de LE (inglês) construídas na vertente interdisciplinar da abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem.

Inicialmente foram realizadas anotações de campo, objetivando a familiarização com os participantes. A seguir foram produzidas as gravações em áudio, para, posteriormente, iniciarem-se as gravações em vídeo. Paralelamente procurou-se desenvolver uma aproximação com a professora envolvida, o que resultou em memos das conversas informais (uma vez que a professora não se mostrou interessada a dar entrevistas e/ou a responder questionários).

Em decorrência da análise das informações iniciais provenientes dos memos observou-se que essas informações, não eram suficientes, fato este que levou-nos ao trabalho de convencer a professora sobre a relevância do questionário para nossos propósitos. Mesmo assim, a reação aversiva da mesma só foi superada no final do período letivo. Cristalizada essa situação, importa lembrar que o questionário foi o último instrumento a ser operacionalizado, pois a informante alegava não se sentir à vontade frente a uma situação argüitiva.

Objetivando a triangulação dos dados, no último dia de aula promoveu-se à participação/contribuição dos alunos, também via questionário.

3.3 O CONTEXTO

O contexto pesquisado surgiu em decorrência do nosso interesse por um projeto de pesquisa desenvolvido por Almeida Filho e equipe, do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP, do qual tomamos conhecimento ao voltarmos nossa atenção para o ensino de LE interdisciplinar. Esse projeto, denominado **Interação e Relevância no Ensino de Línguas**, em desenvolvimento desde o primeiro semestre de 1991, procura desvendar a construção do processo ensino/aprendizagem de LE através da interação professor-aluno-escola, tendo em vista conteúdos interdisciplinares relevantes para os aprendizes, isto é, *...buscando a construção de processos de aprender LE de fato. Aprender fatos sobre a língua-alvo mas também, e principalmente, aprender a nova língua para e em comunicação.* (cf. Almeida Filho et alii, 1992).

A proposta de Almeida Filho, acima citada, surgiu em decorrência de pesquisa anterior (Almeida Filho et alii, 1991), que detectou não ocorrerem, no ensino de LE, nas escolas públicas de 1º grau, interações livres ou espontâneas na língua-alvo. As interações observadas durante as aulas eram em língua materna, e as em língua alvo eram *interações engessadas*, isto é, premeditadas pelo professor ou pelo livro didático (cf. Almeida Filho et alii, op.cit.).

Partindo dessa premissa, Almeida Filho voltou a investigar os processos de aprender/adquirir outras línguas como LE, através da interação em LE na escola pública.

O projeto em questão é desenvolvido basicamente em escolas públicas do interior do Estado de São Paulo (sudeste), mas também, mais tarde, em uma escola do interior do Estado de Minas Gerais. Por ser esta uma pesquisa abrangente e longitudinal, a sua maturação em dissertações e artigos não é ainda abundante.

Importa lembrar que, conforme acima mencionado, a escolha da presente proposta de pesquisa teve como ponto de partida o mencionado projeto da Unicamp. Entretanto, apresenta particularidades, no que diz respeito ao seu sujeito de pesquisa, qual seja - a professora -, que, a título de esclarecimento,

também participa do referido projeto. A partir do explicitado, procurou-se inserir a proposta na esfera delimitada por Almeida Filho, assim privilegiando-se, assim, a Escola Estadual de Primeiro Grau Rotary Club (E.E.P.G. Rotary Club), que funciona há 28 anos, para receber a suplência de 2º grau no ano de 1993.

A escola está situada em um bairro residencial, de porte médio, próximo ao centro da cidade de Jundiaí (sudeste do Estado de São Paulo). Embora sua localização seja central, tem na vizinhança uma favela, de onde provém parte significativa da clientela. Seu corpo docente é composto de 45 professores, contando com 8 funcionários e 950 alunos, distribuídos em três turnos (10 classes funcionam nos períodos da manhã e da tarde e 6 classes funcionam à noite). O índice de evasão e reprovação no período diurno é menor em relação ao período noturno.

Nossa pesquisa centrou-se em uma das três sextas-séries da escola. A turma acompanhada foi a 6ª série "A", do período diurno, composta por 37 alunos (22 meninas e 15 meninos), de faixa etária entre 12 e 13 anos.

A maioria é de alunos não repetentes, apresentando diversos níveis de conhecimento, com uma minoria estudando em escolas comerciais de línguas, e a maioria limitada ao conhecimento oferecido pelo ensino público.

Ciente de que a classe estava sendo objeto de pesquisa, a clientela foi familiarizada com o instrumental requerido pela investigação (gravador e filmadora), bem como, a presença de pesquisadores durante as aulas.

As aulas de LE (inglês) aconteciam semanalmente, às 5^{as} feiras, das 7h30 às 8h20 e às 6^{as} feiras, das 8h20 às 9h10 (50 minutos de aula por dia), sempre numa mesma sala, situada na segunda porta do corredor, perto do pátio. Pequena para o número de alunos, suas carteiras estavam dispostas em fileiras, voltadas para o quadro de giz. O espaço limitado dificultava a circulação, tanto dos alunos quanto da professora, bem como das pesquisadoras (em número de três), além da professora virtual que assistia às aulas, e dos aparelhos eletrônicos (filmadora e gravadores). Essa proximidade facilitava a atenção dos alunos para as atividades paralelas dos colegas, dispersando-os da atividade proposta pelo professor. Sua localização nas proximidades do corredor e do pátio também era uma variável que interferia no desenvolvimento das

atividades. Acrescente-se a isso o barulho da rua ao lado, facilitado pelas janelas. Tendo como referencial Santos (1993), esta descrição não tem como pretensão denegrir a imagem da escola pública, mas somente contextualizar a realidade educacional deste cenário de pesquisa.

Observamos que a professora responsável pela turma (a professora virtual), apesar de graduada em Letras, possuía pouca experiência como professora de LE, em razão de sua insegurança enquanto docente e de seu baixo nível de proficiência lingüística. Esteve presente em quase todas as aulas (ministradas pela professora de intervenção), participando, anotando e fazendo atentamente todas as atividades escritas destinadas aos alunos. Sua insegurança foi constatada em ocasiões de ausência da professora de intervenção, fato esse que provocava a desarticulação pedagógica da professora em questão, que chegava a solicitar às pesquisadoras que não procedessem gravações e que se ausentassem da sala de aula.

Importa lembrar que a professora-sujeito da pesquisa não é a professora, de fato, da turma em questão, mas sim a professora interveniente. Foi escolhida por fazer parte do projeto da Unicamp (Projeto Interação e Relevância em Ensino de Línguas). Tem vários anos de experiência no ensino de LE, tanto em escolas comerciais de línguas quanto em escolas particulares e faculdades.

Graduada em Lingüística pela Unicamp, encontra-se atualmente cursando o programa de mestrado em Lingüística Aplicada oferecido por essa instituição, e desenvolve pesquisa de sala de aula, observando como se dá a interação entre alunos e professor, mediada por material interdisciplinar na sala de LE. Apresenta excelente domínio lingüístico, é uma profissional consciente e interessada, mantém-se atualizada através de freqüência a jornadas de estudos, encontros e congressos que abordam as questões do ensino de línguas. Isso pode explicar sua opção por não adotar um livro didático e ensinar LE com/e através de conteúdos de outras disciplinas curriculares, construindo seu material a partir do interesse dos alunos.

Trabalha atualmente em uma Faculdade de Letras, numa escola particular de 1º e 2º graus, e nessa turma de escola pública. Sua experiência em ensino público no 1º grau é recente (cerca de 2 anos), devido ao seu interesse em pesquisa em sala de aula.

Este contexto de ensino, o de intervenção, parte da proposta de Widdowson (op. cit.), que sugere a busca em outras matérias escolares como fontes potenciais de conteúdos e metodologias para suplementar a aprendizagem de LE. Parte também de Krashen (op. cit.), que afirma dever ser o ensino de uma segunda língua oferecido através de assuntos diferentes, até mesmo de outras disciplinas curriculares, desde que estes assuntos sejam de relevância para os alunos e que gerem insumo compreensível.

Face ao exposto, a professora, com seu domínio lingüístico, desenvolve suas aulas, na maioria das vezes, na língua-alvo. A língua estrangeira (inglês), neste contexto, é ensinada através de conteúdos de geografia, ciências, ciências sociais e educação moral e cívica. Por isso, observar as reações dos alunos, em forma de intervenções trabalhando um material novo, diferente, incomum, é importante para gerar subsídios para a formação e o desenvolvimento do professor de LE.

3.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para assegurar uma triangulação de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: observações de aulas, anotações de campo, gravações em áudio e vídeo, memos de conversas informais com o sujeito de pesquisa, bem como questionários semi-estruturados para os alunos e para a professora.

A) ANOTAÇÕES DE CAMPO

Ao longo do período de observação (maio/dezembro de 1992) foram realizadas anotações de campo, assinalando momentos que, em alguns casos, não foram registrados em áudio ou em vídeo. Em dadas ocasiões essas anotações tinham um caráter retrospectivo, e eram desenvolvidas logo após o término da aula (geralmente quando se trabalhava com a câmera filmadora).

As questões desenvolvidas em momentos em que a pesquisadora estava ausente e as informações relativas às mesmas eram repassadas pela

professora ou por outras pesquisadoras e transformadas em memos. Essas anotações não eram longas, apenas continham alguns comentários sobre a aula e observações que caberiam melhor em um diário.

B) GRAVAÇÕES EM AUDIO E EM VÍDEO

Todas as aulas foram integralmente gravadas em áudio, exceto quando algum incidente inviabilizava esse procedimento, a exemplo de problemas com o gravador. Geralmente localizado ao lado da porta de entrada, em razão da instalação elétrica, este gravador, de pequeno tamanho, era de marca Phillips. Como havia outras pesquisadoras em sala, outro gravador, portátil, a pilha, de marca Broksonic, era colocado no fundo da sala, ou em lugares estratégicos, a fim de coletar outros sons, inaudíveis no gravador da porta.

Foram realizadas 18 horas de gravação em áudio, distribuídas em 8 fitas de 60' e 7 fitas de 90', de marcas Sony e Vat.

As filmagens iniciaram-se a partir da quarta ou quinta aula, após as gravações em áudio. Foram realizadas com uma câmera COMPACT JVC-VIDEOMOVIE, sob um tripé, colocado à frente, do lado direito da sala de aula.

Erickson & Wilson (1982) sugerem que as filmagens que servem de fonte básica de dados devem conter uma gravação tão completa quanto possível, devendo-se, portanto, colocar a câmera com um ângulo amplo e fazer uma única tomada do evento a ser documentado, deixando a câmera parada, de preferência sobre um tripé.

Apesar dessas indicações, não foi possível manter a câmera parada. Assim, as filmagens foram realizadas de forma a favorecer as diferentes propostas de pesquisa efetuadas na sala em questão, que apresentam diferenciações enquanto enfoque temático. Objetivando suprir interesses vários, a câmera era movida (de tempos em tempos) ora em direção ao professor, ora em direção a uma parte dos alunos. Nessa perspectiva, foram realizadas 18 horas de gravação em vídeo, em fitas pequenas, posteriormente passadas para 3 fitas de marca TDK, cada uma com 6 horas de duração.

C) OS MEMOS

Para Miles & Huberman (1984, apud Cunha, 1992:134), os memos são narrativas curtas e objetivas, realizadas pelo pesquisador enquanto está lendo ou ouvindo os dados, ou logo após um evento. Podem, às vezes, se constituir de longos sumários ou mesmo de uma só frase. São úteis por permitirem análises conceituais sobre dados que não precisam ser detalhadamente esquadrihados. A rigor, os memos podem representar uma idéia relevante, que poderia ser perdida.

Em nossa proposta, os memos se fazem necessários para registrar depoimentos e comentários emitidos pela professora durante as conversas informais, uma vez que o diário, inicialmente proposto, não foi viabilizado, e também em razão de a professora se mostrar resistente a entrevistas. Os memos também contêm observações e opiniões sobre as aulas.

D) O QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Concluindo o período letivo, bem como a coleta de dados, decidiu-se (juntamente com as outras pesquisadoras) aplicar um questionário para os alunos da turma investigada (apêndice 3, p. 158), tendo como objetivo coletar opiniões sobre o estudo da LE e da prática pedagógica da professora. O referido questionário, semi-estruturado, apresentava um elenco de 12 perguntas, voltadas a questões relativas ao desempenho do professor, ao material didático utilizado, ao conteúdo estudado e à estratégia de estudo desenvolvida em casa. A rigor, esse questionário objetivava averiguar se convergiam a um mesmo ponto as opiniões da professora e dos alunos.

E) O QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA

Ao proceder a primeira organização dos dados, observou-se que os memos não se apresentavam suficientes para ser esboçado um perfil da professora-alvo de nossa pesquisa.

Nesse momento decidiu-se montar um questionário (apêndice 2, p. 153) para complementação dos dados já levantados. Com assuntos variados, o questionário semi-estruturado continha 20 perguntas, das quais somente as

seis últimas enfocavam nosso interesse. Em grandes linhas, os questionamentos estavam voltados à participação dos alunos em sala de aula e à interação existente entre eles.

F) TRANSCRIÇÕES

Partindo da asserção de que a etnografia é um processo dialético e não linear (Rech, op. cit.), a análise dos dados deve acontecer no decorrer de todas as etapas da pesquisa, inclusive na transcrição dos dados.

Primeiramente procurou-se roteirizar o material coletado em vídeo e áudio. Essa roteirização implicou uma seleção de segmentos para análise. Assim sendo, optou-se por transcrever somente as aulas de revisão, que antecediam o dia da avaliação, em razão de as mesmas serem as mais significativas para nossas perguntas de pesquisa.

Os segmentos foram transcritos tendo como base o código de transcrição proposto por Marcuschi (1986), acrescentadas as adaptações que efetuamos (efetuadas pela pesquisadora).

Usamos a ortografia convencional do português e do inglês, com modificações que retratam as variantes fonológicas usadas pelos participantes, como por exemplo, "...querê dizê..." (em português), "*big*" (em inglês), dentre outros.

3.5 A COLETA DE DADOS:

A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Num primeiro momento, a nossa proposta era realizar uma pesquisa com observação não-participante. Contudo, tendo em vista o longo período em que ficamos em sala de aula, tanto professor quanto alunos se acostumaram com a nossa presença e nos inseriram no contexto, envolvendo-nos com questionamentos durante as aulas e pedindo opiniões em determinados momentos.

Esse fator foi decisivo no direcionamento de uma nova proposta, qual seja, a observação participante.

Foram observadas mais de 80% das aulas de LE na série por nós escolhida (6a. série "A"). A cada aula observada foram feitas anotações sobre o comportamento dos alunos, a postura da professora, descrição dos eventos ocorridos e comentários de ordem lingüística, dentre outros assuntos.

O intenso acompanhamento da turma resultou na conquista da confiança da professora, que em diversas ocasiões nos procurou para solicitar opiniões sobre o material por ela preparado, bem como para ajuda quanto a sugestões no preparo de novos materiais.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

Nossa fonte primária de dados vem a ser as aulas através dos registros de vídeo e áudio e as anotações de campo, enquanto os memos, os questionários dos alunos e da professora serão as fontes secundárias.

Na organização e processamento dos registros, primeiramente se roteirizou o material em vídeo e em áudio.

A roteirização levou-nos à estrutura das aulas e das unidades ensinadas, e a partir dela, selecionamos, para transcrever, algumas aulas de revisão, um exemplo de estudo em grupo, um de apresentação de trabalho oral dos alunos, e parte da fase introdutória e de explicação de conteúdo de diferentes unidades, onde notamos maior interesse participativo por parte dos alunos e onde percebemos mais viável a análise da reação da professora.

A primeira leitura dos dados apresentou certas regularidades, agrupadas em categorias, que foram nomeadas a partir da taxonomia de funções da linguagem proposta por Halliday (1978, apud Bortoni & Cavalcanti, no prelo).

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV

AS REAÇÕES DO PROFESSOR ÀS INTERVENÇÕES DOS ALUNOS

4.1 PANORAMA DO CONTEXTO FOCALIZADO

A análise dos dados não acontece em uma etapa específica da pesquisa. Inicia-se quando o observador ainda está em campo e continua depois de deixá-lo. Em análise de interação, como por exemplo a da sala de aula, principalmente durante a organização e o processamento do material coletado, os eventos são vistos e revistos sistematicamente, formulando-se hipóteses interpretativas e decidindo-se os próximos passos a serem executados (Erickson, 1988).

Sendo o foco deste estudo a reação do professor ante a intervenção do aluno em sala, as aulas constituem nossos dados primários. Corrobora-se, desta forma, a proposta de Cavalcanti & Moita Lopes (1991), quando escolheram **a sala de aula como um lugar privilegiado para a pesquisa sobre processo de ensino/aprendizagem de línguas**, apesar de o contexto educacional brasileiro priorizar a sala de aula de línguas como esfera específica de ensino, e somente em ocasiões especiais como espaço de pesquisa.

4.1.1 AS UNIDADES INTERDISCIPLINARES

Conforme já mencionado no capítulo introdutório deste trabalho, o planejamento da proposta de ensino interdisciplinar está em consonância com o Projeto Interação e Relevância, cujo tipo é aberto, flexível a ajustes, de acordo

com as necessidades dos alunos.

Apesar dessa mobilidade, observou-se uma estrutura razoavelmente permanente no decorrer das diversas unidades trabalhadas.

Uma unidade interdisciplinar pode ocorrer no período de quatro a cinco aulas (de cinquenta minutos cada), isto é, em três semanas.

Desta forma, os sete assuntos apresentados durante o ano letivo foram assim trabalhados:

Censo	abril	3 aulas
Continentes	maio	4 aulas
Sistema solar	maio/junho	5 aulas
Animais vertebrados	junho/julho	6 aulas
Ciclo da vida	agosto/setembro	7 aulas
Comunidades & eleições	setembro	2 aulas
Estados americanos	outubro/novembro	8 aulas

Dentro deste planejamento , cada unidade foi assim desenvolvida:

1- Introdução.

Apresentação do conteúdo, com a professora expondo oralmente, usando o quadro de giz e propondo perguntas aos alunos para averiguar seu conhecimento.

É nessa etapa expositiva que ela toma o maior tempo da fala, com o intuito de construir o conhecimento e criar um ambiente favorável à aprendizagem.

2- Estudo em grupo.

Realização de exercícios de compreensão do conteúdo apresentado. Nessa etapa a professora inicia a aula recapitulando, junto com os alunos, o assunto já apresentado, com o objetivo de prepará-los para os exercícios.

3- Revisão.

Trabalho oral do conteúdo (usando sempre quadro de giz) e questionamento dos alunos para verificar o que foi entendido. Na maioria das vezes a revisão termina com um jogo.

4- Avaliação Escrita

Realização de um teste escrito em uma aula e comentários sobre os erros, possíveis problemas e dúvidas na aula seguinte.

O teste normalmente é composto por exercícios de completar lacunas, perguntas para responder, e um desenho referente ao conteúdo.

Estas quatro fases podiam acontecer uma por aula ou levar mais de uma aula, de acordo com a extensão do assunto.

A unidade sobre os Estados Americanos foi a mais longa. Levou oito aulas, entre a apresentação inicial e os comentários da prova.

A unidade do ciclo da vida também foi longa (sete aulas), devido não só aos feriados (a professora teve que rever o conteúdo a cada retorno de aula), mas também ao assunto, que era abrangente, e do interesse dos alunos.

As unidades menores foram as trabalhadas nos meses iniciantes (abril/maio), devido, talvez, à fase de testagem do material interdisciplinar e à adequação da professora aos alunos.

4.1.2 AS AULAS INTERDISCIPLINARES E SUA ESTRUTURAÇÃO

O material utilizado durante as aulas é elaborado ou adaptado, pela professora, a partir de extensos textos trabalhados em escolas americanas para a mesma faixa etária.

Essa opção de trabalho, segundo conversa informal com a professora, registrados em memos, deve-se a pesquisas anteriores, realizadas pelo Projeto

Interação e Relevância no Ensino de Línguas (já mencionado), quando se desvendou que o uso de livro didático no ensino de línguas propicia um tipo de ensino caracterizado por Almeida Filho como automatizado, com **interações engessadas**. Ou seja, interações que são premeditadas pelo professor e mediadas pelo livro didático, portanto não reais.

Partindo desse princípio, a proposta da professora para esta turma era proporcionar um ensino que propiciasse interações reais.

Observamos, então, que não ocorrem, durante a aula, momentos de repetições descontextualizadas, exercícios mecânicos, com palavras soltas, sentenças únicas, como encontramos freqüentemente nos livros didáticos e em metodologias não comunicativas.

As repetições ocorridas durante as aulas parecem significativas, isto é, acontecem a partir da necessidade de esclarecer alguma dúvida, ou, então, como forma de eco, e não realizadas pela professora após as respostas ou participação dos alunos. Esta **repetição como eco** parece ser uma forma de fala facilitadora (Machado, op. cit.), que a professora desenvolve para garantir a compreensão, conforme exemplo abaixo:

Esta é uma aula sobre "Animais Vertebrados", em que a professora está em fase de exposição do conteúdo, através de perguntas dirigidas à classe como forma de construção de conhecimento.

- (1) P can you give me any example of a reptile?...
- A li'zard ...
- A li'zards...
- P you have to pay attention now...
- (5) we're talking about the reptiles...
- AA lizards...lizards...
- P I want examples...
- A the turtle...
- P turtle...ok?... ninja's turtle is an example...
- (10) P turtle...

- A** **aligator**
P **aligators ...**

Nesta situação a professora faz uma fala facilitadora, repetindo e reformulando sua pergunta (L.5), para que os alunos entendam o que ela está pedindo. A primeira repetição acontece nas linhas 8, 9 e 10, seguida de outra nas linhas 11 e 12. Nota-se, porém, que a primeira repetição (L.9, 10) é expandida e a seguinte apresenta-se como uma correção (de singular/ plural). É interessante ainda observar que a repetição em eco acontece com a professora repetindo após a fala do aluno (aluno-professor), e não professor-aluno, como se vê num ensino estruturalista.

A literatura especializada apresenta a repetição e a pergunta, dentre outros, como traços característicos da fala do professor (cf. Chaudron, op. cit., Mendes, op. cit.). Vejamos um outro exemplo:

Nesta aula, o assunto são os Estados Norte-Americanos, com apresentações orais dos alunos à frente da turma. No momento final da apresentação de um aluno, uma menina questiona a professora sobre onde se situa o estado que está sendo apresentado. A professora sugere que a aluna questione diretamente o colega que estava expondo. A dificuldade da aluna em inquirir o colega requer o auxílio da professora:

- P** **where?...yes...you have to ask him...**
 where is Minnesota?...
A **where is Minnesota?...**
P **okay...**

Nesta situação pode-se observar um exemplo comum de repetição. O que difere é que ele é significativo e contextualizado. A repetição se faz necessária por servir como modelo de comunicação para tirar a dúvida da aluna com o colega e gerar uma participação real e significativa em aula.

É evidente também neste ensino que as aulas são em grande parte ministradas na língua-alvo (inglês). O uso da língua materna (português) acon-

tece quando o professor quer esclarecer, tirar dúvidas, assegurar o entendimento ou então chamar a atenção dos alunos por problemas de indisciplina. Este é um dos aspectos em que este ensino se difere do tradicional onde as aulas de inglês são ministradas com o professor usando sua LM (português).

Outro ponto observado nesse contexto interdisciplinar, além do fator repetição e o uso de LE, é que não há exercícios gramaticais, explicitamente trabalhados. A gramática está implícita no conteúdo apresentado. O que acontece durante a aula são **momentos de sistematização**, quando a professora sente que há necessidade de realçar algum aspecto de vocabulário ou de estrutura em que os alunos estejam tendo dificuldades, que esteja impedindo a compreensão do conteúdo, ou então quando os alunos questionam, conforme exemplificamos abaixo:

Esta é outra parte da aula sobre os Estados Norte-Americanos, durante a apresentação oral de um aluno:

- (1) A **and on the east...**
 ((o aluno mostra no mapa,por iniciativa própria,
 a localização citada))
 ...you can find WISconsin...
- (5) P **WisCONsin...WisCONsin is on the ...**
 A **east...**
 p **okay?...**

O aluno pronuncia o nome do estado erroneamente, e a professora faz a correção, refazendo a sentença. Não há uma explicitação do fato.

A correção de pronúncia é um ato comum em sala de aula de línguas, pois os professores estão acostumados a uma metodologia na qual a precisão é importante. Neste caso, pode-se inferir que isso tenha acontecido por hábito de precisão da professora, ou, então por ela entender que a pronúncia errada estava impedindo a compreensão.

Nesta aula sobre o Sistema Solar a professora está revisando o con-

teúdo estudado para fazer um jogo com a turma. Em dado momento, um aluno intervém fazendo uma observação (vide L.2) e a professora aproveita para fazer um momento de sistematização (vide L.7 em diante).

- (1) P we talked about the solar system... now...
 A ...((incomp)) primeiro o solar?..
 P voeis viram que interessante?..
 olha o que o R ((nome do aluno)) notou aqui...
 (5) que o solar vem antes do system...
 AA ((incomp))
 P em ingles o adjetivo vem antes né?
 the solar system... tá?...okay... so you know
 how many planets are there?... in the solar
 (10) system?... how many?...

A sistematização como se pode ver, acontece na linha 7 e é exemplificada na 8. Entende-se por sistematização o momento em que a professora faz uma explicação gramatical. Neste exemplo, ela esclarece o uso de adjetivos e de sua posição na frase.

Nesta aula de revisão, sobre o ciclo da vida, que antecedia a prova, a professora fez uma revisão, no quadro de giz, de atividades anteriores, com a participação dos alunos.

- (1) P let's see the question number four...where are
 the egg cells formed?...where are the egg
 cells formed?...take a look...egg cells...
 the sperm cell are developed in the testes...
 (5) ok?...what about the egg cells?...Where are
 the egg cells formed?...not in the uterus...
 A1 ovários...
 P ovaries ((/ə'vəri/))...ok?...in the ovaries..
 can you write that?...yes?...no?...M ((nome))

- (10) can you write the answer?...
- A1 é pra voce respondê...
- M não sei...
- ((mas o aluno levanta-se e vai ao quadro))
- P the egg cells are formed in the ovaries...
- (15) ((a professora fala e o aluno escreve))
- they are...ok...ou voce escreve ... the egg cells...ou substitui tudo isso por...they... ok?...they are FORMED...they are formed... where?...
- (20) M ovário...
- P two ovaries...can you write ovaries?...in the ovary...the right form...ovaries...because we have two...ok?...
- M yes...
- (25) P ovaries...that's the plural...ok?...very good...so ((lê no quadro)) where are the egg cells formed?...they are formed in the ovaries ok?...did you understand?...right...yes...two ovaries...right? they are formed in the
- (30) ovaries...take a look ((mostra no cartaz))... one...two...right...

Nota-se, nas linhas 14, 15, 16 e 17, a explicação do uso do pronome sujeito (*they*) em lugar do substantivo (*the eggs cells*), ajudando o aluno a ordenar as idéias. Também nas linhas 18, 19, 20, 21, 22 e 23 a professora desenvolve o uso de uma forma plural para o enunciado ficar correto.

Neste mesmo exemplo ocorre o uso intenso de repetições. Este tipo de repetição aparece como forma de **andaime** para o aluno (cf. Cazden, op. cit.) e também como fala facilitadora, de modo a gerar insumo compreensível (cf. Chandron, op. cit., Machado, op. cit.).

Estes exemplos evidenciam que a explicação gramatical realizada pela professora é breve, direta, sem rodeios. Em conversas informais, registradas

em memos, ela se justificou dizendo sentir que naqueles momentos (exemplificados) era preciso realizar sistematizações como forma de gerar insumo. É que essas sistematizações ocorriam somente em situações específicas, como é o caso de questionamento direto do aluno, ou para facilitar a compreensão do que estava propondo.

A abordagem tradicional prioriza o professor como centro da aula, o detentor do saber. Em contraposição, à abordagem comunicativa, evidencia o aluno como figura central da aula, e que preconiza que o ensino acontece a partir de suas necessidades e sua relevância. O saber é construído e compartilhado com o professor.

O ensino de LE interdisciplinar focalizado neste estudo, apesar de ser uma proposta comunicativista, revela, no entanto, o professor como o detentor da maior parte do piso da aula. Justifica-se esta postura devido à fase de exposição do conteúdo interdisciplinar, na qual o professor faz explicações, oferecendo, propiciando, negociando novas informações do conteúdo, de maneira a gerar insumo compreensível (cf. Krashen, op. cit.) para que a aprendizagem aconteça.

Esta proposta interdisciplinar difere da abordagem tradicional, pois naquela o professor apesar de deter a maior parte da fala da aula, constrói esta fala levando em consideração o interesse e a necessidade dos alunos, no decorrer da aula.

A fase expositiva acontece normalmente na introdução de um assunto novo.

Dependendo da parte da aula, há poucas intervenções dos alunos, e a participação deles ocorre através de respostas às perguntas do professor, como podemos observar no exemplo localizado nas páginas 91, 92, 97 e 98.

Neste contexto interdisciplinar de LE está presente o **ritual de sala de aula** (cf. Cicurel, op. cit.), com início, meio e fim (já discutido no capítulo II), embora o final da aula não seja bem demarcado verbalmente. É a campanha indicativa da hora de recesso que faz esse papel.

A partir das observações de sala de aula, trianguladas com o visionamento das fitas de vídeo e áudio, entendemos que esta aula de LE interdisciplinar tem as seguintes características:

- É uma aula predominantemente expositiva (a professora fala e escreve no quadro de giz, que é muito usado);

- O **piso** da aula fica, a maior parte do tempo para o professor, com o objetivo de fornecer maior informação e propiciar insumo compreensível;

- O **turno** de fala, conseqüentemente, permanece com o professor. O turno é conduzido, isto é, passado através de perguntas e retomado pela repetição em eco e ao escrever no quadro, bem como por eventuais avaliações;

- A interação professor-aluno acontece através das perguntas pedagógicas e do ambiente cooperativo;

- O uso de **diretivas** (cf. Erickson & Mohatt, op. cit.), isto é, a chamada individual de alunos, é feito como meio de prender ou retomar a atenção do aluno disperso e, também, para voltar ao assunto de aula;

- As estratégias de ensino são comumente negociadas;

- Ocorre o uso freqüente de marcadores conversacionais (tais como *OK, right, very good*), com o intuito de motivar, assegurar entendimento, e retomar o turno e o piso da aula;

- As aulas são geralmente ministradas na língua-alvo (inglês). O uso da língua materna (português) acontece quando o professor quer chamar a atenção do aluno por indisciplina ou para esclarecimento de dúvidas, assegurando o entendimento.

Esta transcrição de 4 minutos de aula (Sistema Solar) exemplifica as características da aula interdisciplinar:

- (1) **P** we talked about the solar system... now...
A1 (incomp)... primeiro o solar?
P voceis viram que interessante? olha o que o R
(nome do aluno) notou aqui... que o solar vem
(5) antes do system...
AA (incomp)
P em inglês o adjetivo vem antes ... né? ... the solar
system... tá?... okay ... so... you know ... how many
planets... how many planets are

- (10) **there?... in the solar system?... how many?... one...
two... three... four... five... six...**
- A2 /nlnl/... /nlnl/...**
- P ten?**
- A3 nine ((com pronúncia correta))**
- (15) **P nine**
- A2 nine**
- P nine...nine...yes...one... two...three...four...
five... six... seven... eight... nine...at least
nine... pelo menos nove... tá? então... (incomp)**
- (20) **okay... and what are the names of the planets?**
- A mars... jupiter...**
- P mercury... venus... earth... mars... jupiter...
saturn... uranus... neptune... pluto...
((alguns alunos ditam para a professora os nomes
dos planetas. Há conversas paralelas e alunos
chamando pela professora))**
- (25) **teacher... teacher...
((as conversas paralelas predominam neste momento))**
- P okay... we were talking about the planets right?**
- (30) **so... eu queria colocar pra voçeis algumas
características dos planetas... nós vamos fazer
o seguinte... eu vou passar pra voçeis as
características... nós vamos entender direitinho
((incomp))e depois nós vamos trabalhar em dupla**
- (35) **voçeis vão receber uns cartões...G...G ((nome de
um aluno))... o que nós combinamos ontem?...
((há comentários paralelos na turma))**
- P cês não tão respeitando... ((retoma assunto da
da aula)) olha... cês vão receber uns cartões...**
- (40) **VAMOS OUVIR!... nos cartões voçeis vão ver as
características dos planetas... então voçeis vão
trabalhar em dupla...tá?...uma pessoa vai ler as**

- características... e o outro vai ter que dizê de
que planeta tá se falando...
- (45) A ah meu Deus... ((a aluna suspira))
((há comentários da turma))
- P okay... aí a gente troca ((incomp)) quem respondeu as
perguntas que a gente começou na aula passada?..
mercury... how do you...
- (50) P what do you know about mercury?...
- A2 mon...
- P moon...
((o aluno J faz um comentário com a professora
sobre o assunto))
- (55) P mercury?... olha aí...olha uma boa observação
aqui do J ((nome))... olha um pouquinho...o J
((nome)) tá dizendo... ele tá comparando mercury
and pluto... mercury...o que nos falamos na aula
passada?...is near... is near the sun...right?..
(60) so it's hot...that's it...yes...that's it...it's
hot...right?...now...what about pluto?... let's
write pluto here...
((a professora escreve as características no
quadro ao lado do cartaz fixado))

Notam-se nesta fração de aula, 12 turnos da professora em relação a 9 turnos dos alunos, exemplificando quem detém o piso da aula. A passagem dos turnos é feita através de perguntas, como se observa nas linhas 10, 20, 50. Ocorrem exemplos de **diretivas** nas linhas 4, 35, e 56, e de **marcadores conversacionais**, nas linhas 7, 19, 20, 29, 48, 59.

Neste contexto interdisciplinar a aula é estruturada em somente dois momentos:

- i) os preparativos;
- ii) a aula propriamente dita.

A fase dos preparativos compõe-se da entrada da professora, fixação do material (cartazes/mapas) no quadro de giz, como também a acomodação dos alunos.

A chamada marca o início do momento ii, o início da aula propriamente dito. É seguido de uma recapitulação do que foi visto na aula anterior, ou então a professora retoma a explicação feita em outra aula. Ela distribui, então, para os alunos, as folhas do material a ser trabalhado (um texto com lacunas para completar, ou com perguntas para responder).

Em seguida a professora começa a expor oralmente o conteúdo da aula, mediando com exercícios preparados por ela, os quais centram sobre o conteúdo e não sobre a gramática.

O assunto é, então, construído com os alunos, através de perguntas e de escrita no quadro de giz.

A aula quase sempre termina abruptamente, ao toque do sinal quando os alunos se movimentam em suas carteiras e a professora não tem mais o controle da sala. Exceção só acontece quando a professora desenvolve um jogo em sala. Essa atividade é continuada mesmo após o sinal.

As vezes também acontece, nessa hora final, de alguns alunos procurarem a professora para tirarem suas dúvidas.

Com a movimentação dos alunos, devido ao sinal, a professora recolhe seu material e se despede da turma, de maneira breve.

Esta estrutura de aula difere da estruturação de aula de LE discutida por Machado (1992) e Santos(1993) apresentados no Capítulo II deste trabalho.

4.1.3. A AULA DE REVISÃO, NESTA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Uma aula de revisão, dentro de uma estrutura de ensino, normalmente não se destaca. Em muitas escolas nem sempre acontece e, quando acontece, geralmente é para o professor assegurar o conteúdo ministrado, e também para tirar possíveis dúvidas dos alunos.

Como regra geral os alunos não ficam atentos e nem entendem a relevância dessa aula. Neste trabalho interdisciplinar, no entanto, a aula de revisão toma uma outra dimensão. Desde a organização do material gravado em vídeo/áudio, até a análise das observações de campo, posteriormente, ficou evidente que era nessas aulas que ocorria maior participação dos alunos na interação em sala de aula.

Nossa asserção era de que alguns dos alunos participavam mais nessas aulas, por já dominarem o conteúdo trabalhado e outros para tirar dúvidas, já que elas antecediam as provas.

A aula de revisão acontece da seguinte forma:

Após a chamada a professora sinaliza que vai fazer uma revisão do assunto com uma dada finalidade, ou um jogo que acontece a seguir, ou a prova na próxima aula.

Desenvolve a aula formulando perguntas para a sala, também mesclando com a chamada individual de alunos, e escrevendo no quadro as respostas deles.

Se em aula anterior ela tiver trabalhado (em grupos) com exercícios escritos contendo perguntas, usa essas perguntas para realizar a revisão. Neste caso, escreve a pergunta e pede a alunos diversos para escrever as respostas. Durante esse processo, faz comentários, expande o assunto, usa os cartazes para exemplificar, e tira as possíveis dúvidas.

Os alunos, por sua vez, fazem anotações no caderno, circulam pela sala para conversar com algum colega, ou, então, para ir até o quadro para observar os cartazes.

Durante as perguntas da professora os alunos fazem tentativas de respostas, sem se incomodarem se a pronúncia está certa ou não.

- (1) P how many planets are there? in the solar system?...how many?...one two three four five**
- A₁ /nɪnɪ/... /nɪnɪ/...**
- P ten?...**
- (5) A₂ nine ((com a pronúncia correta))**

P **nine...**
A₁ **nine**
P **nine... nine... yes...**

Os jogos após a revisão da matéria versam sobre o assunto da unidade. Geralmente são confeccionados pelos alunos, sob a orientação da professora, como por exemplo:

Na unidade sobre *Continents* os alunos colaram, em cartões de cartolina, desenhos dos continentes e, nas costas dos cartões, fizeram a descrição de cada um. O jogo consistia em sortear, os cartões e fazer a descrição do continente sorteado enquanto o colega conferia as informações nas costas dos cartões.

Já na unidade dos Animais Vertebrados os alunos montaram um jogo da memória. Colaram figuras de animais em cartões de cartolinas e a descrição desses animais em outros cartões. O jogo consistia em tirar um cartão com figura do animal e procurar tirar um outro cartão com a descrição desse animal, de modo a combinar os dois cartões.

Embora os jogos aconteçam após a etapa da revisão oral propriamente dita, também fazem parte dessa aula de revisão e não deixam de ser uma forma de revisar os conteúdos aprendidos.

Partindo dos dados levantados das aulas, observa-se a existência de certas regularidades, por parte dos alunos, na forma de intervir na fala da professora, o que gerou a categorização que será descrita, mais adiante, neste trabalho.

4.2 O PROFESSOR E AS INTERVENÇÕES DOS ALUNOS EM AULA DE REVISÃO

Esta seção divide-se em três partes. A primeira delas apresenta como se caracteriza a fala do professor neste contexto interdisciplinar. Esta caracterização se faz necessária para justificar a reação da professora às intervenções dos alunos, tratada mais adiante. Na segunda, levanta-se uma categorização das intervenções dos alunos a partir das aulas de revisão. Na terceira, as categorizações são retomadas através da análise da interação de uma aula de revisão selecionada.

4.2.1 A FALA DO PROFESSOR NESTE CONTEXTO INTERDISCIPLINAR

A professora desenvolve a aula usando (quase todo o tempo) a LE, porém sua fala é pausada, mais lenta que o normal, com ênfase em determinados vocábulos, e repetindo sua fala como meio de garantir o entendimento. Machado (op. cit.) chama de **fala facilitadora** ao tipo descrito acima.

A literatura aponta também que a **fala do professor** tem características específicas. Ela apresenta modificações, tais como o uso de tom mais alto, enunciação cuidadosa, orações curtas, repetições freqüentes e um número de perguntas. Conforme poderemos verificar nos exemplos a seguir.

A fala do professor também é denominada de **Professorês** (por analogia à fala da mãe - o **manhês**).

O **Professorês** é evidente no contexto que pesquisamos.

Este exemplo de *fala facilitadora* é muito comum. A professora faz modificações de ordem lexical na pergunta, deixando-a tão facilitada que chega a ser uma *fala simplificadora* (cf. Machado, op. cit.).

- (1) P what are the names of the planets?...
A mars... jupiter...
P mercury...venus...earth...mars...jupiter...

- saturn...uranus...neptune...pluto...ok?...**
(5) we were talking about the planets...right?

A repetição, muito usada pela professora neste ensino interdisciplinar, é uma das características do **Professorês**. Pesquisadores justificam seu uso como forma de atrair a atenção do aluno. Chaudron ponderou que a repetição possibilita um maior tempo para o processamento e o clareamento das formas sintáticas.

- (1) P what's it?...a satellite...a satellite...
a satellite...**
**P now... ahã... the moon is in orbit...around
the earth...ok?...right?...it's in orbit**
(5) around the earth...ok?...

Outra característica da fala desta professora é o uso de perguntas durante a aula. Concordando com Cazden, justificamos o uso dessas perguntas como forma de controlar a classe. Corroboramos Kleiman, analisando essas perguntas da professora como elementos centrais e determinantes da intervenção em sala de aula. Conforme Capítulo II, ressaltamos o uso das perguntas pedagógicas como específica da sala de aula. Vejamos o exemplo abaixo, nesta parte da aula de revisão sobre ciclo da vida:

- (1) P ok... very nice... let's see... number two...
any problem in this part? ... yes?... R? ((nome))...
did you understand? ...**
(5) A ((aluno concorda com a cabeça))
P how long does the human gestation period take?
A1 professora ... não apaga ainda ...
**P R ((nome)) ... can you answer this question?...
((aluno não responde)) ((outro aluno fala em
(10) voz baixa))**
P how can you answer that?... J ((nome)) said ...

- nine months ... G ((nome)) ... nine months... ok? ...
 I'm going to write the third question on the board and
 ((incomp)) ... where do the
 (15) sperm cells develop?... Who can answer this question?
 ... Where... ((imcomp))... F ((nome))... can you answer
 this question?...
 ((aluna responde com a cabeça negativamente))
 P where...((incomp))...do you know?... ((incomp))
 (20) ((um aluno voluntaria-se para responder e vai
 ao quadro escrevê-la))
 P ((professora fala conforme o aluno escreve)).

Observamos, nesta pequena fração de aula, nove perguntas seqüentes da professora, confirmando a proposição acima.

4.2.2 A CATEGORIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES DOS ALUNOS

Ao analisar as interações professor-aluno nesta sala de LE observamos uma certa regularidade nas intervenções (i. e. participações ou interrupções) feitas pelos alunos em diversos e diferentes momentos das aulas.

Estas intervenções foram estudadas e agrupadas, neste primeiro momento, em duas categorias: interações espontâneas e intervenções direcionadas pela professora.

Posteriormente, retomando os dados, chegamos à conclusão de que as participações dos alunos direcionadas pela professora não podiam ser consideradas **intervenções**, de acordo com a proposta deste trabalho, pois elas não eram espontâneas. Optamos, então, por eliminar essa divisão e somente considerar intervenções as interações que ocorrem de acordo com a definição apresentada no capítulo inicial. Ou seja, entendemos por **intervenções**, neste trabalho, as participações e interrupções voluntárias, espontâneas, realizadas pelos

alunos durante o processo interativo de ensino/aprendizagem de LE, para questionamentos, esclarecimentos, comentários, afirmações e até brincadeiras.

Essas intervenções, segundo os autores consultados, poderão ou não mudar o ritmo de aula e podem ocorrer com maior ou menor frequência, dependendo da fase da aula (Apresentação - Exercícios - Revisão - Prova).

Nesta pesquisa, as gravações apontaram que essas intervenções ocorreram, em maior número, durante as aulas de revisão, conforme já mencionado anteriormente.

Os dados revelaram, num primeiro momento, nove maneiras de o aluno intervir na fala da professora, durante as aulas, nas seguintes circunstâncias:

- não entendimento de certos **vocábulos**;
- dificuldade de **pronúncia** de certas palavras;
- não compreensão da caligrafia do conteúdo **escrito** no quadro de giz;
- interesse de **expandir** o assunto da matéria estudada;
- sugestão de **maneiras de ensinar** a matéria, a fim de facilitar o entendimento;
- **solicitação de assistência** (individual) para tirar alguma **dúvida**;
- **oferecimento de auxílio** tanto para um colega como para a professora;
- **brincadeiras com palavras** do conteúdo, mesclando as duas línguas (LE X LM);
- fluxo de **conversa, algazarra e barulho** (oriundos das carteiras e do ato de comer o lanche no decorrer da aula), além da movimentação dos alunos em sala.

É interessante observar que não apareceram intervenções em relação a qualquer item gramatical.

Conforme avançamos a análise dessas intervenções decidimos caracterizá-las, por notarmos que algumas pertenciam a uma mesma classe.

As intervenções dos alunos ficaram assim nomeadas:

- 1 - solicitação de **clarificação**
(de vocábulos, de pronúncia e de grafia);
- 2 - solicitação de **expansão do conteúdo**;

- 3 - solicitação de **atenção** individual;
- 4 - sugestão de **técnica de ensino**;
- 5 - oferecimento de **ajuda**;
- 6 - participação **lúdica**;
- 7 - movimentação **indisciplinar**.

Numa fase da análise tentamos acomodar nossas intervenções aos três tipos de categorias Bortoni & Cavalcanti (comentados no Capítulo II), ficando assim agrupadas:

Nas **intervenções textuais**, colocamos as nossas intervenções clarificadoras, colaboradoras, assistenciais e ensinantes.

Nas **intervenções lógicas**, colocamos a nossa intervenção ampliadora; e na **intervenção lúdica**, assentamos nossa intervenção lúdica e disciplinar.

Cabe comentar ainda que, antes de acomodá-las na tipologia de Bortoni & Cavalcanti, fizemos mais uma tentativa de refinamento em nossa categorização, tentando, para isto, empregar menos vocábulos e usar adjetivos. Desta forma chamamos:

- a intervenção de clarificação de vocabulário, grafia e pronúncia, de **Intervenção clarificadora**;
- a intervenção de ampliação de conteúdo disciplinar, de **Intervenção ampliadora**;
- a intervenção de oferecimento de auxílio ao colega ou à professora, de **Intervenção colaboradora**;
- a intervenção de solicitação de atenção por parte do aluno, de **Intervenção assistencial**;
- a intervenção de sugestão de técnica de ensino, de **Intervenção ensinante**;
- a intervenção referente à movimentação dos alunos na sala, o fluxo de conversas, o ato de comer o lanche e algazaras, de **Intervenção disciplinar**;
- Somente a **Intervenção lúdica** não sofreu alteração.

Passamos, em seguida, a descrever e explicar cada uma dessas categorias, que estão resumidas no Quadro 1 ao final desta seção:

1. Intervenção clarificadora

Este tipo de intervenção acontece quando os alunos interrompem a fala da professora para pedir esclarecimentos, tirar dúvidas quanto ao significado de vocábulos isolados, da grafia de palavras que estão escritas no quadro de giz ou esclarecer a pronúncia de certos vocábulos são exemplos deste tipo (modelo):

A) Intervenção clarificadora em nível de vocabulário:

Durante a aula sobre Sistema Solar, a professora e os alunos estão discutindo a distância dos planetas em relação ao sol, quando um aluno intervém com este questionamento:

A ...professora...o que é cold?...

Um outro aluno, em outro momento, nesta mesma aula.

A ...o que é moon?....

B) Intervenção clarificadora em nível de grafia:

A grafia das palavras é exemplificada, com a mesma aula, em um outro momento, em que a professora está escrevendo no quadro, e o aluno parece não entender a caligrafia da professora.

A ...o que está escrito aí?...
(apontando para o quadro de giz).

Este tipo de intervenção é bastante comum em sala de aula, já que a professora usa muito o quadro de giz e também, às vezes, a grafia da LE é totalmente diferente da LM.

C) Intervenção clarificadora em nível fonológico (de pronúncia):

O aluno intervém quando observa que os colegas estão pronunciando errado e não conseguem distinguir o certo, então pede ajuda à professora:

A ...como fala "death"?(pronunciado errado/det/)

**A ...como pronuncia "growth"?
(pronunciado errado = /grot/).**

2. Intervenção ampliadora

O ensino de LE através de conteúdos interdisciplinares suscita curiosidade nos alunos para expandir conhecimentos através de vocábulos antes não mencionados , como se pode observar na aula sobre **Comunidades**:

A ...professora...como é rosa dos ventos?...

(Em aula haviam sido apresentados os pontos cardeais, mas não a rosa dos ventos.)

Esta intervenção acontece quando os alunos têm interesse em saber algum vocábulo ou mesmo em avançar conhecimentos do conteúdo trabalhado e que não apareceram em aula.

Na aula sobre Ciclo da Vida o conteúdo ensinado naquele momento era a reprodução humana, e a aluna quis tirar suas dúvidas em relação à vida cotidiana.

A ...o que é menstruação?...

A ...por que tem cólica menstrual?...

Na interação de sala de aula, intervenções do tipo **por que tem cólica menstrual?, o que é menstruação?** são importantes devido a sua relevância para os alunos. Elas ampliam os conhecimentos sobre o assunto. Entretanto, não muito é acrescentado em termos de aquisição de LE, já que as perguntas são feitas em língua materna e algumas vezes as respostas da professora também.

3. Intervenção ensinante

Refere-se às sugestões que os alunos dão para o professor, relativas à maneira de conduzir a aula, com técnicas de ensino que podem ajudar no aprendizado deles, ou como esclarecimento para facilitar o andamento da aula.

Estas sugestões geralmente estão de acordo com a cultura de aprender que cada indivíduo traz consigo.

(1) A ...precisa copiá isso?...

(como a professora usa muito o quadro de giz, o aluno queria saber se aquelas anotações seriam importantes para eles, estando isto implícito na frase..." É importante para a minha aprendizagem?"...)

A ...vai caí na prova?...

A ...professora...faz uma lista...escrevendo do lado em portugueses... que fica mais facil...

(10) A ...professora... se a senhora fala em portugueses... ele vai entender tudo...

A ...professora... fala em portugueses... que eu quero entender isso...

4. Intervenção colaboradora

Este tipo de intervenção ocorre quando os alunos agem de forma cooperadora com a professora, ou também querendo ajudar o colega. Nota-se nestes momentos, que eles estão engajados na tarefa, na aula, e parecem não querer desperdiçar aquele momento. Então, pedem ou oferecem ajuda para agilizar o processo ensino/aprendizagem.

Esta é a aula de revisão sobre o Ciclo da Vida, e o aluno "R" acabou de reclamar para a professora que não estava entendendo nada, mas de uma maneira apática, continua mexendo, nesse tempo, em sua mochila escolar.

- (1) P ...R ((chama o nome do aluno))
 R ...oi...
 A1 ...ele nao sabe nada...
 ((diz o aluno A1 ajudando a professora))
 ...ele nao sabe ingles...
 (5) P ...vamos...vamos fala...
 A1 ...é que ele nao entende ingles...p'ofessora-
 P ...vamos tenta resolver...
 A1 ...((incomp))...é...p'ofessora...
 fala em portugueis...né R ((nome do aluno))?
 (10) ...é melhor...
 ((em outro momento da aula))
 A1 ...R...((A1 chama o aluno mostrando que a professora estava explicando para ele))
 R ...oi...
 (15) P ...R ((nome do aluno)) você nao quer saber?...
 ...o que é?...
 A1 ...presta atenção...menino...((aqui o A1 quis ajudar o colega vizinho, que estava desatento, e também cooperar com a professora, que estava tentando interagir com "R"))
 (20) ...que estava tentando interagir com "R"))

Nota-se, nas linhas 9 e 17, a interação colaboradora de A1, vindo em auxílio ao colega que estava sendo questionado pela professora e nas linhas 4, 11 e 19 a cooperação com a professora.

5. Intervenção disciplinar

Observamos também, com frequência, um outro tipo de intervenção, realizada espontaneamente pelos alunos durante as aulas, e relacionada à movimentação deles em sala, como também ao barulho por eles feito com comida e fluxo de conversa

Consideramos a movimentação (circulação dos alunos em sala, como a ida para apontar o lápis na lixeira, a conversa com o colega sentado em outro ponto da sala, o barulho de conversas paralelas, e também o comer durante a aula), como um tipo de intervenção, pois é comum a professora interromper sua fala para chamar a atenção dos alunos nesses momentos.

Como podemos verificar nas linhas 2 e 3, do primeiro exemplo, e nas linhas 9, 11 e 12 do segundo exemplo.

**(1) P minnesota... okay... psiu...F((nome))
sit down please and stop talking now...
let's pay attention now...voceis tem ((incomp))
((em aula sobre Estados americanos))**

**(1) ((aula sobre Sistema Solar - a professora
está revisando o conteúdo para aplicar um jogo))**

P ok...what are the names of the planets?...
**AS mars...jupiter...((alguns alunos ditam para a professora
os nomes dos planetas, mas predominam
as conversas paralelas como também alguns alunos
chamando pela professora))**

**(5) A teacher... teacher...((professora não ouve))
((predominam neste momento as conversas paralelas))**

- P** **G... G... ((a professora chama o aluno duas vezes))**
o que nós combinamos ontem?...
- (10)** **((há comentários paralelos na turma))**
- P** **vocês não tão respeitando...**
olha... prestem atenção...vocês vão receber
uns cartões...vamos ouvir!...((enfática))

6. Intervenção lúdica

Refere-se às brincadeiras com as palavras do conteúdo ensinado, feitas pelos alunos durante a aula. Essas brincadeiras, nomeadas de **jogo de palavras**, são realizadas com os sons da língua materna associados à palavra de LE mencionada.

- A** **...male...é...meia...((aula ciclo da vida L.15))**
- A** **...female...é...duas meia...((ciclo da vida L.107))**
- A** **...Virginia ((nome de uma aluna))...**
...Virginia...vagina...((/və dʒ aɪn /))(L.41)
- A** **...beginning...parece...piquininhu...((ciclo da vida L.269))**
- A** **...evening...Evely....((/evini /, /evili/))**
((aula sobre sistema solar L.50))

7. Intervenção assistencial

Esta intervenção acontece quando o aluno chama a professora para fazer um atendimento individual na carteira. Ou, então, quando ela está escrevendo no quadro. Nesse exemplo, o aluno vai até ela e conversa em voz baixa:

A ...p'fessora...vem cá um poquinho...
((o aluno conversa com a professora em tom baixo de voz, não sendo possível aparecer na gravação o que foi falado))

É importante lembrar que acontecem, ainda, em sala de aula, participações direcionadas pela professora, através de perguntas com diferentes propósitos. Apesar de as respostas serem espontâneas, não consideramos como intervenção, mas é importante mencionar isto como uma outra forma de participação dos alunos em aula. Sabe-se que essas participações estão relacionadas com a fala do professor (**professorês**), e que uma de suas características é o grande uso de perguntas, que se justificam como forma de propiciar melhor compreensão do conteúdo.

Para resumir a categorização construída a partir de Bortoni & Cavalcanti (op.cit.) e desenvolvida na análise de dados, acrescentamos o Quadro 1 abaixo.

CATEGORIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES DOS ALUNOS	
CLARIFICADORA	PEDIDOS DE ESCLARECIMENTOS COM REFERÊNCIA A GRAFIA, A PRONÚNCIA E AO VOCABULÁRIO
AMPLIADORA	PEDIDOS DE ESCLARECIMENTOS COM REFERÊNCIA AO CONTEÚDO EXPANDINDO ASSUNTO DA AULA
COLABORADORA	OFERECIMENTO DE AUXÍLIO AO COLEGA E A PROFESSORA
ASSISTENCIAL	SOLICITAÇÃO DE ATENÇÃO INDIVIDUALIZADA DO ALUNO
ENSINANTE	SUGESTÃO DE TÉCNICA DE ENSINO
LÚDICA	BRINCADEIRAS COM O CONTEÚDO DA AULA - "JOGO DE PALAVRAS"
DISCIPLINAR	MOVIMENTAÇÃO EM SALA, FLUXO DE CONVERSA, ATO DE COMER O LANCHE, ALGAZARRAS

QUADRO 1

4.2.3 ANÁLISE DA INTERAÇÃO NA AULA DE REVISÃO

Para a realização desta microanálise foi selecionada uma aula que evidenciasse um maior engajamento dos alunos e, conseqüentemente, intervenções dentro de uma unidade de ensino, e que demonstrasse relevância para eles. Assim foi escolhida a unidade sobre **Ciclos da Vida**, por ter sido um tema eleito por eles mesmos, pois se tratava do assunto **sexo**, de grande relevância para adolescentes da faixa de idade visada (cf. Macowski, 1993).

A aula escolhida, dentro dessa unidade, foi a de revisão, pois apontou, dentre todas as aulas gravadas, o maior índice de intervenções dos alunos.

Esta unidade de ensino aconteceu em sete dias de aulas, ou 7 aulas de 50', entre os meses de agosto e setembro. Foi uma das unidades mais longas do ano letivo.

A aula se realizou no dia 17/09, das 7h45min às 8h25min da manhã. Era uma aula de revisão, que precedia a avaliação escrita da aula do dia seguinte.

As cinco aulas que antecederam esta, aula de revisão, foram desenvolvidas da seguinte forma:

Introdução do assunto através de um estudo de texto, seguida de recapitulação e de exercícios sobre o Ciclo da Vida de uma galinha. Na aula seguinte foi desenvolvido um estudo em grupo, quando os alunos realizaram uma experiência com um ovo. Na quarta aula foi elaborado um relatório em equipe sobre a experiência com o ovo, e a quinta aula constou de exercícios de compreensão do assunto.

A aula de revisão que selecionamos iniciou-se com a chamada dos alunos, como sempre era feito. Em seguida, a professora sinalizou o trabalho de revisão, com o objetivo de preparar os alunos para a prova. Esta aula era também a retomada do assunto, após vinte dias de interrupção.

Nesse espaço de tempo a professora interveniente esteve ausente da sala de aula. No seu retorno foi realizado um visionamento, com os alunos, do material filmado, e o trabalho de um texto sobre eleições.

Primeiramente a professora fez uma revisão oral do conteúdo, escrevendo paralelamente, no quadro, uma lista com os vocábulos-chave, incitando sempre a participação dos alunos. Nesse período de tempo aconteceram três intervenções dos alunos. Houve, então, uma conversa sobre o que ia cair na prova e, em seguida, a professora retornou ao assunto da revisão, escrevendo perguntas, também no quadro e nomeando alunos para escrever a resposta no quadro. Quando o aluno não sabia responder, ela ajudava.

As filmagens mostraram que os alunos, embora agitados, participaram das tarefas propostas em aula. Eles copiaram do quadro, anotaram e fizeram perguntas. Contudo, foi uma aula de formato tradicional, onde só a professora deteve o **piso**, passando o turno aos alunos convenientemente.

A **estrutura de participação** dessa aula (cf. Erickson & Schultz, op. cit.) foi a do **tipo V**, isto é, refere-se a um único espaço conversacional, onde todos os participantes (professora e alunos) estavam engajados, havendo falas sobrepostas. A professora era a falante primária, exercendo o controle dos turnos, endereçando enunciados ao grupo, ouvindo suas respostas e endereçando novos enunciados a partir das respostas.

O estilo conversacional marcou esta aula, em que os alunos, descontraídos, circulavam pela sala, brincavam e mantinham conversas paralelas, enquanto a professora desenvolvia a revisão do assunto.

Como nosso objeto de estudo não se relaciona apenas às intervenções dos alunos, mas também à reação da professora, é interessante analisar que tipos de intervenções ocorreram nesta aula e como a professora reagiu à elas.

A primeira intervenção do aluno acontece logo no início da revisão. É uma **intervenção lúdica**, em que o aluno faz o jogo de palavras nas duas línguas: Exemplo: **male...meia**

A professora ignora essa intervenção e continua desenvolvendo a aula. O aluno faz novamente a intervenção lúdica e mesmo assim a professora a ignora. A aula prossegue.

A segunda e a terceira intervenções acontecem praticamente encadeadas. Elas são do tipo de **intervenção assistencial e colaboradora**. Um aluno dá uma **pista contextual**, mostrando à professora que ele não sabe. Ele quer

ajuda, não entende nada (Intervenção assistencial). Quando a professora sinaliza que entendeu sua pista, um colega toma o turno e faz uma intervenção colaboradora, explicando o problema do colega para a professora:

- (1) P ...fala R ((nome do aluno))...qual é o problema?...
- A1 ...professora ele não sabe nada...
- R ...eu não sei o que é pr'a escrevê na prova...
- (5) P ...então pergunta...

A professora reage às duas intervenções positivamente, prontificando-se a ajudar.

A quarta intervenção é a do tipo **intervenção ensinante**. Um aluno sugere à professora fazer uma lista dos vocábulos em português e inglês para facilitar a aprendizagem deles. A professora explica que essa não é uma boa técnica e que vai atrapalhar, mais para frente, a aprendizagem deles.

Ocorre a quinta intervenção, **lúdica**, e a professora torna a ignorá-la.

A sexta é uma **intervenção assistencial**: uma aluna questiona sobre o conteúdo da prova, e a professora o fornece, prontamente.

A sétima intervenção é novamente **lúdica**, e a professora continua ignorando.

A oitava é do tipo **intervenção ensinante**: um aluno sugere não apagar o quadro, deixando os alunos copiarem, e a professora atende imediatamente.

A nona intervenção é **clarificadora** de vocábulos, referente à grafia. A aluna não entende o que está escrito no quadro e a professora responde brevemente, continuando a aula.

A décima intervenção é do tipo **assistencial**: uma aluna vai até o quadro e tira uma dúvida com a professora, que tenta esclarecer.

A décima primeira intervenção ocorre já no final da aula. É **ampliadora**, já que a aluna pede uma explicação sobre "a origem da cólica menstrual". A professora não tem resposta naquele momento, mas promete trazer na próxima

aula.

A décima segunda ocorre também no final da aula, e é uma **intervenção clarificadora**, em nível vocabular, já que a aluna solicita à professora o nome, em inglês, da casca do ovo. A professora atende prontamente.

A décima terceira intervenção é **assistencial**: um aluno procura a professora para perguntar a respeito da prova e a professora fornece a matéria de que constará.

A última intervenção, a décima quarta, é **ampliadora**: a aluna sai de sua carteira, vai até o quadro, onde se encontra a professora, e pergunta "o porquê da menstruação". A professora faz uma detalhada explicação, que chega a atrair a atenção de alguns alunos, os quais se aproximam das duas (professora e aluna) e ficam ouvindo.

Quando está para sair da sala, porque o sinal já tocou, mais um aluno pergunta sobre a prova e ela responde rapidamente (décima quinta intervenção: **assistencial**).

Observamos, então, que nesta aula ocorreram quinze intervenções, das quais seis foram do tipo **assistencial**, três **ensinantes**, duas **ampliadoras**, duas **clarificadoras**, duas **lúdicas** e uma **colaboradora**.

Cabe ainda focalizar que as intervenções **disciplinares** não foram listadas, mas ocorreram durante toda a aula. A reação da professora a essas intervenções foi de ignorar, na maioria da vezes.

Notamos que as intervenções ocorridas não impediram que a operacionalização do ensino continuasse acontecendo de forma dinâmica.

Sintetizando as reações da professora às intervenções dos alunos, foi levantada uma categorização e apresentada no quadro abaixo. (Quadro 2)

CATEGORIZAÇÃO DAS REAÇÕES DA PROFESSORA	
PRECISA	DEFINE DESCREVE USA A "LM" USA RESPOSTAS BREVES USA DE ANTÔNIMOS
SOLÍCITA	RESPONDE/ATENDE PRONTAMENTE RECEPTIVA
REPETITIVA	REFAZ FRASES PARAFRASEIA REPETE SUA FALA E A DO ALUNO
CONVINCENTE	EXPLICA JUSTIFICA CONVENCE
PACIENTE	A BRINCADEIRAS, AOS "JOGOS DE PALAVRAS", A MOVIMENTAÇÃO EM SALA e AS CONVERSAS

QUADRO 2

4.3 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA COM BASE NA ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção analisa dados provenientes da interação de sala de aula de LE, visando responder às perguntas de pesquisa desta dissertação.

4.3.1 A REAÇÃO DA PROFESSORA À INTERVENÇÕES DOS ALUNOS

A pergunta 1, desta pesquisa, quer saber como a professora reage às intervenções realizadas pelos alunos durante as suas aulas, e como são essas intervenções. A seção anterior (4.2) detectou e categorizou os tipos de reações da professora às intervenções que os alunos fazem em aula. Cabe, a seguir, a sua análise.

As reações, neste trabalho, são as respostas ou o comportamento que a professora apresentou diante dos atos interventivos efetuados pelos alunos no decorrer de sua aula. Essas reações poderiam ser diferenciadas.

Partiu-se do pressuposto de que a professora reagiria mais favoravelmente às intervenções que implicassem o desenvolvimento do assunto da aula, mas também que as oriundas de conversas paralelas dos alunos, algazarras e movimentação em sala mereceriam advertências de sua parte, já que atrapalhavam o andamento da aula.

1. Intervenções clarificadoras

Quanto às intervenções referentes às **solicitações de clarificação**, em **nível de vocabulário**, a professora oferece respostas breves, dando o significado, às vezes em língua materna, usando um antônimo para o vocábulo, e às vezes fazendo uma descrição ou definição, como podemos ver nos exemplos abaixo, que aconteceram em vários momentos de uma mesma aula sobre Sistema Solar, em que a professora revisava a matéria para, em seguida, desenvolver um jogo.

A1 ...professora...o que é moon?...

P ...lua...

A1 ...ah...

**A ...o que é moon mesmo?...((em um
outro momento da aula))**

**P ...you look at the sky at night...you
can see the moon...ok?....**

((a professora fala e aponta para o céu))

Com referência às intervenções de **clarificação de vocabulário**, em **nível fonológico**, a professora não corrige explicitamente a pronúncia errada. Reformula a frase enfatizando a forma correta, ou então simplesmente pronunciando o vocabulário solicitado e repetindo mais uma vez.

A abordagem comunicativa incentiva o ensino do uso da língua, logo não prega a precisão fonológica.

A correção da pronúncia só deve acontecer quando impedir a compreensão ou quando for do interesse do aluno, como é o caso deste exemplo:

- A ...professora...ela falô/dê//...mas não é...
 como é?... morte....**
- P ...death...death...**

Em outro momento da mesma aula:

- A ...como pronuncia isso?.../grot/((growth))**
- P ...growth...growth**

Intervenção de clarificação de vocábulos com referência à grafia das palavras que estão escritas no quadro de giz. Como a professora utiliza muito esse quadro, às vezes sua caligrafia não está clara para alguns alunos, que necessitam intervir para dar segmento ao seu processo de interação. A professora, no entanto, responde prontamente às solicitações, repete sua resposta, sendo que em algumas vezes apaga e reescreve o vocábulo. Vejamos exemplo:

- (1) A ...p'fessora...a terceira...segunda...
 palavra...**
- P ...qual?...cold?...((o aluno confirma com a
 cabeça))**

- (5) P ...oposto de hot...ok?...((a professora volta a sua atenção novamente para a sala toda))**

2. Intervenções ensinantes.

Com referência às **intervenções de sugestão de técnicas de ensino**, a professora tenta explicar que a forma sugerida pelo aluno não está errada, porém é uma forma em que se leva mais tempo para aprender - ... *não é por esse caminho....*

Esclarece que a proposta de ensino que ela está tentando desenvolver vai mostrar um caminho que pode ser mais fácil de ser percorrido. Normalmente ela explica que se falarem em português eles não aprendem inglês, como aparece no exemplo:

- A ...p'fessora...faz uma lista...escrevendo do lado em português...que fica mais fácil...**

Quanto às intervenções do tipo *precisa copiar isso? ou vai caí na prova?*, a professora orienta que os alunos devem ter consciência se é importante ou não para eles. Na opinião dela, devem copiar.

3. Intervenção colaboradora

Esta intervenção ocorre quando o aluno quer auxiliar um colega ou mesmo a professora. Muitas dessas intervenções passam despercebidas, mas as notadas, na maioria das vezes, são bem recebidas. Por exemplo:

(Aula sobre o Sistema Solar - a professora dirige-se ao quadro de giz para escrever e como o quadro já está cheio naquela parte, vai para o outro canto do quadro))

- P vocês não enxergam aqui no quadro...**

né?..

((alguns alunos concordam com a professora, outros sugerem outro lugar))

AS escreve aqui ó...aqui ó...

P ... não quero apagar ((incomp))

Neste exemplo a professora não aceitou a sugestão do aluno e foi escrever no outro canto do quadro.

4. Intervenções ampliadoras

São as que os alunos fazem com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o conteúdo ensinado.

Quando aparecem estas intervenções, a professora explica com precisão, faz uma fala facilitadora, inicialmente, geralmente na língua materna porque o conteúdo é longo e quer assegurar a compreensão. Quando os alunos pedem alguma informação que extrapola seu conhecimento sobre o conteúdo, ela não se intimida, prontamente pede ajuda para as pesquisadoras em sala ou explica para o aluno que traz a resposta na próxima aula. Vejamos esses exemplos:

Para a pergunta "o que é rosa dos ventos?" ela responde em inglês e escreve no quadro em seguida.

Para a pergunta de uma aluna que vem perto dela e pergunta em particular "o que é menstruação?" Ela faz uma longa explicação (não gravada) atraindo a curiosidade de outros alunos que se juntam ao grupo.

Mas para a pergunta "por que as meninas tem cólica menstrual?". Ela não soube responder, ficou de consultar um médico, amigo seu e trazer a resposta na próxima aula.

5. Intervenções assistenciais

Este tipo de intervenção acontece, geralmente, quando um aluno chama a professora até sua carteira ou vai até o lugar onde ela se encontra e faz uma consulta particular. Essas conversas não aparecem nas filmagens ou nas gravações em áudio e tiveram de ser pesquisadas através de conversas informais com a professora e registradas em memos.

Ela contou que nessas ocasiões sempre dá a resposta prontamente.

6. Intervenções lúdicas

Esses tipos de intervenções ocorrem freqüentemente em sala de aula. São aquelas que os alunos fazem usando jogo de palavras com as duas línguas (LM x LE). Elas são interessantes, pois mostram o envolvimento dos alunos. Podemos considerar, no aspecto de aquisição de LE, como uma fase de interlíngua.

Nesse tipo de intervenção a professora às vezes sorri, mas não faz comentários, ou então ignora. Exemplo: Aula de **Ciclo da Vida**

- P ...What's the meaning of male? what's male?
 o que qué male?...**
- A meio... male é meio...**
- AA macho
 ((em outro momento da aula))**
- P and female?**
- A dois meio...**
- AA femea...**

Neste exemplo a professora ignorou o jogo de palavras.

Nessa mesma aula, em outro momento, quando a professora entrou nomeando os elementos que formam o aparelho reprodutor feminino:

- (1) P any word related to female?...**

- A** **vagina...((dita em português))**
P **yes... in English you say vagina /və'dʒaɪn /**
A **vagina...**
(5) A **virginia ((nome de uma aluna))**
virginia...vagina...

Neste jogo de palavras a professora pediu aos alunos que não fizessem essa brincadeira, pois a menina havia ficado zangada.

Neste outro momento da mesma aula, a professora está revisando as quatro fases do Ciclo da Vida.

- (1) P** **what's the meaning of beginning?...**
beginning?...
A **/biginin/... pareci...piquininhu...**
P **não é... what's beginning?...**
(5) AA **((incomp))**
P **começo... início...**
AA **((incomp))**

Neste exemplo a professora reagiu ao jogo de palavras discordando, pois o significado errado podia prejudicar o processo de aquisição.

7. Intervenções disciplinares

Estas intervenções são freqüentes nas aulas. Referem-se às conversas paralelas, à algazarra, ao ato de comer lanche durante a aula, o mascar do chicletes, a movimentação dos alunos em sala, indo ao lixo para apontar lápis ou para jogar fora o chicletes ou o papel do lanche, idas ao quadro de giz para ver os cartazes da professora ou ver o que estava escrito, ou então circulação para conversar com outros colegas.

Para esse tipo de intervenção, tínhamos como suposição que a profes-

sora reagiria com advertências o tempo todo, exigindo silêncio para dar continuidade à aula. No entanto, essa suposição não foi confirmada, pois a professora ignora a movimentação dos alunos, como os atos de comer, apontar lápis, e as conversas paralelas.

Em alguns momentos específicos ela pede silêncio, e pede para os alunos voltarem para suas carteiras. Houve alguns dias em que pediu para que os alunos não mascassem chicletes, alegando que isto influía na pronúncia deles. Essa reação da professora surpreendeu as pesquisadoras presentes, pois as três não estavam suportando a algazarra, enquanto a professora mantinha seu ritmo de aula, não demonstrando impaciência, nem na voz nem nos gestos.

Considerando as perguntas da professora, direcionadas aos alunos, durante a aula, como meio para que eles se dispusessem voluntariamente (espontaneamente) a respondê-las, e com o objetivo de desenvolver a interação em sala de aula, pode-se dizer que as respostas dos alunos recebem um tratamento diferente por parte da professora. Primeiramente ignora as primeiras tentativas de respostas, repetindo e refazendo a pergunta até conseguir uma resposta perto daquela que deseja. Observa-se que a professora ignora as outras formas de respostas, sejam elas corretas ou não, ou que poderiam ser aceitas. Notamos, enquanto busca a resposta desejada, que ela dá uma ênfase a certos vocábulos, como para facilitar a chegada da resposta. Interessante observar que ela não corrige os erros de pronúncia, durante as tentativas dos alunos. Parece que naquele momento o importante é a resposta, que significa a compreensão do conteúdo.

Este exemplo é retirado da aula de revisão sobre Sistema Solar:

- (1) P **okay... so you know how many planets...
 how many planets are there?...**
- A₁ **/nlnl/ /nlnl/ ((pronúcia errada))**
- P **ten?...**
- (5) A₂ **nine ((pronúcia correta))**
- A₃ **nine...**
- A₁ **nine**

P nine... nine... yes...

Conforme o exemplo, a professora só considerou a resposta após a quarta tentativa. Apesar de a primeira estar com a pronúncia errada, as outras três estavam certas.

Este outro exemplo é retirado da aula de revisão sobre o Ciclo da Vida:

**(1) P right... now... what else do we have
 here... for male and female...
 ((aponta para o cartaz fixado no quadro))
 AA - ((risadas dos alunos))... ((incomp))**

(5) P yes?...

A₁ sperm cell

A₂ sperm...

AA sperm cell

P sperm cell... very good... sperm cell

**(10) ((fala e escreve no quadro repetindo))
 sperm... cell... right?...**

Novamente a professora só aceita a resposta após a terceira tentativa. É que havia também resposta de vários alunos (AA) e não dava para ignorar.

Para sintetizar a discussão ora focalizada, apresentamos abaixo a categorização das reações da professora relacionadas às intervenções dos alunos. (Quadro 3)

REAÇÕES DA PROFESSORA ÀS INTERVENÇÕES DOS ALUNOS		
PRECISA	⇒	CLARIFICADORA AMPLIADORA
REPETITIVA	⇒	CLARIFICADORA
SOLICITA	⇒	ASSISTENCIAL COLABORADORA
CONVINCENTE	⇒	ENSINANTE CLARIFICADORA AMPLIADORA
PACIENTE	⇒	LÚDICA DISCIPLINAR

QUADRO 3

4.3.2 A OPERACIONALIZAÇÃO DO ENSINO ATRAVÉS DAS INTERVENÇÕES

Esta seção visa responder a pergunta de pesquisa 2, que quer saber como é operacionalizado o ensino através das intervenções.

Ao se elaborar uma visão panorâmica deste contexto interdisciplinar ficaram claros alguns aspectos característicos que estão sendo analisados neste capítulo, os quais apontaram para a forma como acontecia a operacionalização desse ensino, a partir das intervenções dos alunos. Estes dados são confirmados através da leitura do questionário aplicado para a professora.

Ficou evidente que a professora reagia positivamente a quase todos os tipos de intervenções.

Além das gravações em vídeo/áudio e também as observações de campo, o questionário aplicado para a professora comprovou essas evidências, conforme seu depoimento abaixo:

Tento responder da melhor forma possível..."

(pergunta 17, referindo-se as intervenções dos alunos)

Sinto que estão interessados e tento responder da melhor forma possível..."

(Pergunta 16, idem)

Tínhamos como hipótese inicial que a professora poderia sentir-se insegura, ou intimidada, ante as intervenções dos alunos, principalmente se ocorressem perguntas que extrapolassem o seu conhecimento.

As gravações em vídeo mostraram que a professora mantinha um semblante sereno ao interagir com os alunos durante a aula, respondendo, atendendo a todos, mesmo nos momentos mais agitados da aula.

Poucas vezes perdeu a paciência com eles devido ao fluxo de conversas paralelas.

É interessante observar, entretanto, que no questionário (perguntas 18 e 19) a professora confessou que não gostava muito do barulho, e que ele a irritava um pouco (vide apêndice).

Esta resposta contradiz seu comportamento, pois ela parecia não se importar com o barulho generalizado que às vezes se formava em sala no desenrolar de um assunto interessante. Com relação às perguntas dos alunos, ela confirmou que não se intimidava com elas.

Explicou que se não soubesse responder, usaria de sinceridade com o aluno, dizendo que não sabia e prometendo perguntar a alguém especializado no assunto e trazer a resposta nas próximas aulas.

O questionário (pergunta 14) também explicitou a visão da professora referente à participação dos alunos em aula, já que havia evidências positivas, que, então, foram comprovadas:

*"os alunos participam do jeito deles:
perguntando, escutando e até levantando,
andando e respondendo as perguntas ao
mesmo tempo..."*

As respostas ao questionário também mostram que a professora estava ciente do tipo de perguntas que os alunos faziam a ela com maior frequência:

*"fazem perguntas sobre o próprio conteúdo,
sobre o vocabulário, mas pouco
sobre gramática..."* (pergunta 15).

Este depoimento vem comprovar a categorização de perguntas analisadas na seção anterior, que revelou maior interesse em relação ao vocabulário do assunto estudado.

Estas declarações da professora, coletadas através de questionário aplicado (vide apêndice, p. 153) comprovam dados obtidos através das filmagens e analisados durante a categorização.

A **estrutura de participação** (Erickson & Mohat, op. cit.) predominante nesse contexto é a do tipo 1, em que há um falante e vários ouvintes primários envolvidos em um único piso conversacional.

A professora coordena a distribuição dos turnos de fala, selecionando os alunos. Desta forma, ela ocupa o piso da aula na maior parte do tempo, conduz o turno, passando-o através de perguntas e retomando para repetir as respostas dos alunos (repetição em eco).

A aula se desenvolve com a professora trabalhando com o grande grupo, usando às vezes de **diretivas** (cf. Erickson & Mohatt, op. cit.) como meio de engajar os alunos dispersos ao assunto da aula.

Vejamos um exemplo desta característica na aula sobre Animais Vertebrados:

- (1) P so... let's see reptiles now... reptiles...
 can you give me examples of reptiles?...
 AP ((chama a aluna))... AP((nome))...
 can you give me any examples of reptiles?...
- (5) ((a aluna nomeada fez sinal de que não sabia))
- A aligator...
- A li'zard...
- ((outros alunos tomam o turno e respondem no lugar dela))

A professora desenvolve a aula apresentando o conteúdo oralmente, usando o quadro de giz para facilitar a aprendizagem, enquanto os alunos ouvem, fazem esporádicas intervenções e respondem as perguntas da professora:

- P** **mercury... mercury is hoTter than venus... ok?**
 ((escreve no quadro))
 ...mercury is hotter than venus... ok?...
- P** **entenderam o que isso quer dizer?...**
 ((continua falando e escrevendo no quadro))

As aulas decorrem num clima descontraído, de brincadeiras pois a professora desenvolve um **estilo conversacional** (Tannen, 1984).

Ela incentiva os alunos a usar a língua-alvo desenvolvendo um discurso em forma de **andaime** (Cazden, 1986).

Durante o processo de construção e negociação de sentido, o turno da professora é passado através de **perguntas pedagógicas** (Kleiman, 1992 e Erlich, 1986).

Este tipo de pergunta é uma das características do discurso de sala de aula, segundo a literatura especializada. A professora pergunta ao aluno com o propósito de desenvolver seu conhecimento (entretanto, ela já sabe e/ou tem a resposta).

- (1) P** **... how many planets are there?...**
 in the solar system?... how many?...
 one two three four five...
- A₁** **/nlnl/... /nlnl/**
- (5) P** **ten?...**
- A₂** **nine...**
- A₁** **nine...**
- P** **nine... nine... yes...**
 one... two... three... four... five...

(10) six... seven... eight... nine... okay?...

A professora, neste exemplo, já sabia a resposta. Usou de pergunta pedagógica para envolver os alunos e para fazê-los participarem da aula.

Apresentamos até aqui características gerais de ensino. Interessante seria trazer, então, aspectos referentes à operacionalização do ensino em eventos diferenciados de uma unidade.

A fase introdutória, com a apresentação e a explicação do novo conteúdo, já foi muito comentado nas seções anteriores. É uma fase expositiva com pouca participação oral dos alunos.

Enquanto a professora apresenta o novo conteúdo os alunos estão quietos, copiando as palavras do quadro. Parecem atentos, como que tentando entender o que a professora está falando.

Ela aponta para os cartazes repetindo, parafraseando sua fala, e escreve no quadro, dizendo novamente o que acabou de falar (vide último exemplo citado). Nesta fase da unidade, quase não ocorrem intervenções dos alunos, no que se refere à movimentação em sala e conversas paralelas. Há tanto silêncio que é possível escutar o barulho e a movimentação da rua. A professora, nesta fase, mescla o uso da LE com LM, tentando garantir a compreensão. Faz perguntas à classe, tentando construir o conhecimento em conjunto. Às vezes usa de atitudes diretivas, como que pedindo ajuda para alunos que ela crê serem mais adiantados.

..."What's a frog, R ((nome do aluno))?..."

Este aluno é um bom aluno, que, inclusive, estuda fora, em escola comercial de Inglês.

A cada instante ela confirma o entendimento com marcadores conversacionais, como *Did you understand?* ou *Is it ok? right?*, dentre outros.

Nesta fase, após trinta minutos de aula, aproximadamente, notamos que os alunos começam a dispersar a atenção. Isto geralmente acontece após algum ato comunicativo que dá chance à movimentação.

Serve de exemplo a introdução da unidade dos Animais Vertebrados. Na metade da aula, quando a professora tenta fazer o desenho de um sapo, os alunos começam a rir do desenho e, a partir daí inicia-se a movimentação dos alunos: alguns vão até o quadro comentar os desenhos e ver os cartazes expostos, outros vão ao lixo apontar seus lápis e outros vão conversar com colegas. A professora, nessa hora, então, muda de atividade, e passa a apresentar e distribuir o material escrito para os alunos. Esse material geralmente é um texto para leitura e para exercícios de compreensão, ou, então, um texto com lacunas para preenchimento, de acordo com a explicação fornecida. Esses exercícios escritos sempre contêm atividades para os alunos desenharem, pintarem ou fazerem colagem.

Um outro evento a ser discutido é o estudo em grupo.

Nessa aula a professora nos primeiros momentos (após a chamada), faz uma breve explicação do assunto da aula anterior e, em seguida, pede para os alunos formarem equipes para o estudo em grupo.

Esta é uma aula geralmente muito barulhenta, devido não só ao arrastar das carteiras para a formação das equipes, como também à contínua movimentação dos alunos pela sala (as *andanças*) e às conversas paralelas.

É por isso talvez, que a professora faz primeiramente a revisão do assunto da aula passada, para depois formar as equipes. Essa revisão inicial é breve, mas já chegou a tomar mais da metade da aula, em algumas unidades.

A professora, então, distribui o material para o trabalho das equipes e vai a cada grupo instruindo como deve ser feito o exercício.

Esses estudos em grupos podem ser exercícios escritos, preparação e montagem de um jogo, ou até mesmo o jogo, como também uma experiência, com posterior relatório do resultado.

Esta fase é motivante, porém há ainda muito uso da língua materna.

As intervenções dos alunos nesta aula têm o objetivo de clarificar o vocabulário, dar o significado ou conferir a pronúncia de alguma palavra.

Podem também ocorrer intervenções de ampliação, nas quais os alunos querem expandir o assunto do conteúdo.

A professora, nesses casos, atende prontamente aos chamados, mas às vezes as respostas são dadas fazendo perguntas aos alunos, para construí-

rem juntos a resposta certa, como podemos ver neste estudo de grupo da unidade sobre continentes.

A professora se aproxima do grupo e um aluno já solicita sua ajuda.

- (1) R ((rindo))professora... eu perguntei p'ra ele...
is this continent big?...
- L ah... eu nao sei o qui é bigui... p'fessora...
- P ensina p'ra ele... ((olhando para "R"))
- (5) R bigui é aquela menininha lá... lá da televisão
((rindo))
- P is this continent Bl::G?...
((fazendo gestos com as mãos))
- (10) R eu falei p'rá ele que era grande...
eu falei assim... é grande...
mais fala diferente... ((rindo))
- P Bl::G... Bl::G... ok?... so... you say...
yes... it's big... ok?... so repeat...
yes...
- (15) L yes...
- P it's big...
- L yes... it's bigui...
- P is this big?... is this continent big?...
((a professora faz a pergunta e se afasta em direção
(20) a outra equipe))

Um caso discrepante para este contexto, mas comum na interação de sala de aula, é a intervenção da professora na fala dos alunos. Consideramos discrepante porque a professora normalmente não entra no assunto dos alunos, mas observa e comenta posteriormente.

Porém, neste exemplo, ela toma o turno e entra na conversa. Vejamos.

- (1) R What's the name of this continent?...

- ((mostrando a figura))**
- L** **it's yellow...**
- P** **yellow...**
- (5) R** **não... per aí...**
- P** **yellow is the colour...**
- R** **it's what's the name...**
- P** **he's asking about the NAME... the name...**
- L** **antartica...**
- (10) P** **antartica... that's it... now you ask him...**
- F** **antartica ((quase cantando, talvez se referindo a cerveja))**
- L** **a cor... colour...**
- P** **as you wish...**
- (15)** **((a professora se afasta do grupo))**

Nota-se que a partir da linha 3, a professora toma o turno e direciona a interação. Exemplos desse tipo são comuns nas salas de aula de LE; aqui, entretanto, não são.

Um outro evento focalizando a operacionalização do ensino é a apresentação oral dos alunos. Essa fase acontece quase no final da unidade, após os estudos em grupo, quando um dos alunos de cada equipe vai para a frente da sala apresentar o resultado de seus trabalhos.

Essas apresentações, em grande parte, são orientadas pela professora, que direciona também a participação dos colegas de sala. O aluno apresentador é escolhido pelos colegas de equipe, sem interferência da professora.

Esta é uma tarefa interativa, pois, enquanto o aluno faz sua apresentação os colegas recebem uma ficha, que deverá ser preenchida com informações do apresentador. A apresentação é feita em LE e o professor direciona os colegas a fazerem perguntas também em LE. As perguntas surgem de acordo com as dificuldades do preenchimento das fichas.

- (1) P** **R ((nome do aluno)) you can start...**
he's going to talk... ok...

- ((o aluno escreve "Minnesota" no quadro de giz))
- R ah... that's minnesota...
- (5) P minnesota ((pequena pausa)) ok...
psiu... F((nome do aluno))...
- P sit down please and stop talking...
now let's pay attention... now...
voces tem... ((incomp))
- (10) _____
- P minnesota... that's it... ((incomp))ok...
R ((nome)) go on...
- R ((lendo o texto)) minnesota's nickname is the
bread and butter ((pequena pausa)) state...
- (15) ((aluno escreve no quadro))
- P ok?... minnesota's nickname is the bread and
butter state... this is the name of the state...
so you have to write... yes...
the bread and butter state...
- (20) A₁ nickname...
- R pão e manteiga
- P did you know that? ((P se dirige para turma))
bread and butter means pão e manteiga...
- P ok... what else can you tell us about minnesota?
- (25) ((p pergunta para R))
- _____
- P ok?... any question?...
((uma aluna demonstra dúvida))
- P so ask R ((nome))...yes?...where is minnesota?
- (30) ...where... yes... you have to ask him...
- A₂ where is minnesota?... ((alguns alunos riem))
- P ok...
- R it's on the north of the united states
((R fala olhando para professora))

Este trecho exemplifica como o aluno ficou submetido às intervenções e ao controle da professora.

Neste capítulo analisou-se primeiramente como foram estruturadas as unidades interdisciplinares deste contexto, com intuito de se entender as aulas de revisão. Estas foram as que apresentaram o maior número de intervenções dos alunos, que gerou uma categorização e que foi analisada em uma aula selecionada. Discutiu-se então, como acontecia a operacionalização do ensino à partir dessas intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

IMPLICAÇÕES E SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Foram apresentados e comentados neste trabalho aspectos da aula de LE com enfoque na interação professor-aluno, no ensino de primeiro grau da rede pública.

A pesquisa apresentou as especificidades de uma sala de aula de LE interdisciplinar com estruturação e características peculiares.

As gravações evidenciaram a aula de revisão como o evento em que os alunos mais intervinham.

A visão panorâmica deste contexto apontou regularidades nas intervenções dos alunos, quando se elaborou então, uma categorização para essas intervenções.

A categorização revelou sete tipos de intervenções: clarificadora, ampliadora, colaboradora, assistencial, ensinante, lúdica e disciplinar.

Observamos que a intervenção mais bem recebida pela professora foi a intervenção clarificadora, possivelmente porque atendia as suas expectativas quanto ao engajamento dos alunos no assunto da aula e também quanto a sua proposta de ensino comunicativo.

As intervenções ampliadoras talvez fossem as ideais dentro dessa proposta de ensino, pois indicariam avanço na aprendizagem do aluno. Entretanto, na aula analisada as intervenções assistenciais foram as mais freqüentes.

Como já se esperava, as intervenções lúdicas foram ignoradas, como, talvez, também as intervenções disciplinares, embora freqüentes nas aulas devido ao fator idade dos alunos.

O professor é o elemento catalizador da instrução do processo de ensino-aprendizagem de LE. Portanto, ele tem que estar atento às necessidades de seus alunos, oferecendo andaimes para diminuir as assimetrias.

O professor também deve saber a hora de retirar o andaime, sem o que

o aluno não atinge a aprendizagem de forma independente, e não se emancipa como aprendiz.

As intervenções são pistas que o aluno dá à professora para que ela proporcione o andaime, a fim de que a aprendizagem se concretize. Neste aspecto, a professora cumpriu seu papel, pois sempre manteve a mesma postura solícita nas aulas, mesmo durante as intervenções disciplinares. É provável que esse comportamento com seus alunos se deva não somente a sua personalidade tranquila, mas que sejam também resultado de leituras sobre processos de aquisição de LE.

A proposta de ensino interdisciplinar apresentada aqui, bem como os programas de ensino de LE com conteúdos, aplicam o princípio pedagógico de que qualquer ensino deve ser construído com base na experiência prévia do aprendiz, levando em consideração o seu conhecimento em conteúdos de outras disciplinas e sobre o ambiente escolar (cf. Brinton, Snow & Wesche, op. cit.).

Nesse aspecto observamos, a princípio, que os alunos tinham certas expectativas, idéias, em relação à aprendizagem de LE, baseadas em suas culturas de aprender, isto é, traziam idéias (implícitas ou de experiências prévias) de como deviam ser as aulas de LE, com ensino de gramática, listas de vocabulários, traduções. A professora tentou, desde o primeiro momento, conscientizar os alunos para a proposta de ensino adotada neste curso, explicitando os objetivos e também o valor pedagógico de seus procedimentos e das atividades desenvolvidas em aula. Mesmo assim, durante as aulas sempre surgiram as intervenções ensinantes, que eram sugestões de como facilitar a aprendizagem deles e que estavam calcadas em suas culturas de aprender.

Com relação aos recursos utilizados em sala de aula, o material didático, ou seja, as folhas mimeografadas, constatamos que foi um dos aspectos negativos dessa proposta interdisciplinar, pois os alunos traziam expectativas quanto ao uso de livro didático (geralmente colorido) e o material usado não era motivante, apesar do seu conteúdo.

Os resultados desta pesquisa oferecem aspectos significativos para o ensino/aprendizagem de LE à medida que apresenta uma outra opção de ensino de LE além do livro didático: uma proposta de modificar rotinas em sala de aula, implantar sistemática diferente de atuação do professor e produzir processos

diferenciados de ensinar/aprender LE.

Neste sentido, a proposta de ensino interdisciplinar foi válida, pois verificou-se, durante o processo (e com comprovação através dos questionários aplicados), que a maioria dos alunos ficou satisfeita com o curso e reconheceu que estava aprendendo não só a LE mas ampliando conhecimentos sobre as outras disciplinas do currículo.

Observamos, ainda, na operacionalização do ensino, que as intervenções não mudam o direcionamento e o ritmo das aulas. Estas acontecem conforme o planejado. Outro aspecto realçado nesta pesquisa é que a agenda do professor é sempre seguida, apesar das intervenções; isto é, estas não interferem na agenda.

Esta pesquisa nasceu de nossa preocupação com a situação atual do ensino de LE em nossas escolas, ensino esse centrado no conteúdo do livro didático, oferecendo pouca ou nenhuma oportunidade para o aluno participar ativamente da construção da interação na sala de aula e para aprender a gerenciar a própria aprendizagem.

A proposta de ensino de LE interdisciplinar, neste trabalho, é uma opção de ensino de LE para aqueles professores que estão em busca de uma melhoria na qualidade de ensino. O professor que se propõe a ensinar uma LE através de conteúdos de outras disciplinas, quer mudanças, quer uma outra opção além do ensino modulado pelo livro didático.

Considerando, então, que a maioria das escolas públicas usa o livro didático, este estudo oferece uma reflexão sobre um ensino baseado em interações reais (abandonando as interações "engessadas"), com atividades criativas e de interesse dos alunos.

Esperamos, que este trabalho, possa ser uma contribuição para a formação de futuros professores (alunos de Letras) e para o desenvolvimento e atualização de professores de LE em exercício, no tocante à reflexão sobre a questão da interação em aula comunicativa de LE.

Um aspecto a destacar também para discussão e reflexão em cursos de formação, desenvolvimento e atualização de professores de LE é o papel desempenhado pela fala do professor como também sobre o seu caráter perguntador, em aula de LE, levantados nesta pesquisa.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TRANSCRIÇÃO DE AULA GRAVADA EM VÍDEO

Assunto: THE LIFE CIRCLE (aula de revisão)

DATA: 17\09\92 - 40 min. de gravação.

01. P - we're going to review...ok?...vamu fazê uma
02. revisão. ((incomp)) ...
03. A- [pr'a prova de amanhã...
04. P - yes..((incomp))tomorrow
05. AA- ((incomp))...((vários alunos falam ao mesmo tempo))
06. A - ((incomp)) ...eu achu u maior baratu...
07. P - so... I'm going to ask you some questions...ok?....
08. but... first... I'd like to say something...
09. remember what male and female are...((escreve no
10. quadro : male e female))...male... female...
11. what's the meaning of male?... what's male?...
12. u que qué "male"...?
13. AA- ...macho
14. AA- ...male...
15. A - [..meia...
16. AA- ...macho...
17. P - ...and female?...
18. AA- ...fêmea...
19. P - ... the opposite...ok?...right...

20. now... let's see if you remember some more...some
21. words... some important words...
22. yes... do you remember?... related to male...
23. quem si lembra di algumas palavras relacionadas com
24. "male"...
25. AA- ... meia ?... ((risos))
26. P - take a look...((aponta para o cartaz fixado no canto
27. do quadro))... at the chart... ((incomp))...male...
28. but in English. yes...
29. A - ((incomp))...
30. P - for example... penis...penis...is a part of the ...
31. male system... yes?...here we have the penis (/pi:niz/)
32. ((aponta e mostra no cartaz))...right?... so let me
33. write it here...((escreve a palavra no quadro abaixo
34. do nome"male"))...penis... right?... ok...
35. so... it's part of the male system...ok?...now...
36. any word related to female...
37. A1- ... vagina ((dita em português))...
38. P - yes... but in English we say... vagina ((/və'dʒ ain/))
39. vagina ((/və'dʒ ain/))...vagina ((/və'dʒ ain/))
40. AA ((incomp))
41. P - ((escreve a palavra no quadro abaixo de "female"))...
42. penis...and vagina...right...now... what else do we
43. have here?...for male... and female... system... in the
44. male system...take a look ((mostra,aponta no cartaz))
45. AA- ((risadas dos alunos))...((incomp))...
46. P - look ... yes ?...
47. A1- sperm cell...((/is permi'sel/))
48. A2- sperm...
49. AA- sperm cell...
50. P - sperm cell ... that's it...very good..sperm cell ..
51. ((escreve no quadro repetindo)) SPERM...CELL.....
52. right?... sperm cell...
- 53.

54. AA- ((incomp))
55. P - now... what about ((incomp))...?...
56. AA- egg cell?...
57. P - egg cell ... that's it...very good... egg cell...
58. ((escreve no quadro))...G? ((diz o nome de um aluno))
59. now... where's... where's the sperm cell produced?...
60. where... in the male system?...
61. A - ...cobrinha?...
62. P - yes... but... where...
63. AA- testes...
64. P - yes... in the testes... that's it... so... in the
65. testes...very good...now... where is... the egg
66. cell produced?...
67. A - ...precisa copiá issu professora?...
68. P - yes... where... where...IN ...the female system is
69. the egg cell produced?...
70. A1- útero...
71. P - no... ((/nəu/))
72. A2- ...nu...ovary...
73. A3- ...é...ovary...
74. AA- nu...ovary...
75. P - ovary(/əʊvəri/)...ok?... the egg cell is produced in
76. the ovary...right?...the egg cells... are produced...
77. in the ovaries... and the sperm cell?...the sperm cells
78. are produced in the testes... ok?... very nice... ..
79. A - ((um aluno conversa com o colega ao lado))...precisa
80. entregá até amanhã...
81. A2- ((incomp))
82. P - what else do we have in the male system?...what else
83. can you say about the male system?... eu queru ...
84. palavras... relacionadas com "male"... voeis teim
85. o texto aí... não teim?...
86. A1- não...

87. AA- teim...
88. P - dá uma olhada nu texto ...
89. AA- peraí... ((incomp))...
90. P - for example...
91. A1- male ((pronunciado /male/)) é homem?...((aluno
92. pronunciou errado - professora não entendeu))
93. P - HÃ??...
94. A1- ((aluno repete)) male ((/male/)) é homem?...
95. P - male ((/meil/)) é machu... masculino... okei?...
96. now...for example...Ovulation...ovulation (/əʊvʒuleɪʃn/)
97. A1- ovulação...
98. P - yes...where can I put... ovulation?...in the male
99. column... or in the female column?...
100. A - female column...
101. AA- female column
102. P - female... right... so ... ovulation ((escreve no
103. quadro))...now... menstruation?(/menstræɪʃn/)...hã?
104. AA- female...
105. P - female... or male?...
106. AA- female...
107. A - ...dois meu...
108. P - FEMALE ... right?...menstruation ((escreve no
109. quadro))
110. A1- Aí.. professora... é tão ruim...
111. P - yes... it's not very good...I don't like it either
112. A1- ...((incomp))Aí...comu é diffCIL... ((incomp))
113. P - ok ... now... hã... let's see... ejaculation
114. ejaculation ... male...or female?...
115. A1- male ((/meil/))...
116. P - male...((escreve no quadro))ejaculation...
117. A - [puta qui pariu ...
118. ((comentário dito em voz baixa))
119. P - ejaculation... ejaculation... male

120. P - now ... uterus ...
121. AA- female... female...
122. A1- ... tomara qui chova ...
123. A2- não... tomara qui não chova ...
124. P - ok?... do you remember the meaning of these words?...
125. voceis lembram dos significados?... it's very similar
126. to portuguese...isn't it?... hum?... ok ... so ...
127. P - what else do we have in the female system?... take a
128. look at this... picture here ... ((mostra o cartaz))
129. P - we have the fallopian tubes ... ok? ... the fallopian
130. tubes ((incomp)) and in the male system we have the
131. ductus deferens ... ((incomp)) ...
132. AA- ((incomp))
133. P - fala R ((diz o nome do aluno))...qual é o problema?...
134. ((o aluno acena com a cabeça))
135. A1- professora ... ele não sabi nada ...
136. P - o qui é qui você não sabe...R?...((aluno mexe a cabeça
137. A1- ele é burro ...
138. A1- ele não sabi nada ...
139. A - professora? ...
140. R - ((incomp))...eu num sei u qui é prá escrevê na prova..
141. P - então pergunta ... hoje é dia de revisão.. é pr'a voce
142. podê perguntá... criatura ...
143. R - ((incomp))
144. A - professora ... u qui qui é...((incomp))
145. P - male ((/meil/)).. qué dizê macho ... voce tá vendo qui
146. aqui embaixo ... desta palavra ... voce tem palavras
147. relacionadas com o sexo masculino ... qui qui é penis?
148. ((/pi:niz/)) ... ((aponta a palavra no quadro))
149. A1- podi falá? ...
150. P - voce sabi? ...
151. A1- eli não sabi...professora ((diz rindo))
152. A2- aparelho reprodutivo ...

153. A1- penis ... pinto ...
154. P - R ((nome do aluno))... ((incomp))
155. A3- ejaculation ... ((dito em voz baixa))
156. A4- aparelho genitália ... professora ...
157. P - ejaculation? ... ah ... quando sai u esperma ...
158. ((incomp))...nu momentu em qui sai u esperma...(incomp
159. A4- aparelho genitário ...
160. P - R ((nome do aluno)) ...
161. R - oi ...
162. A1- eli não sabi nada ... eli não sabi ingles ...
163. P - vamu ... vamu falá ...
164. A1 - é qui eli não intendi ingles... professora ...
165. P - vamu tentá resolvê ...
166. A1 - ((incomp)) é ...professora ... fala tudo em
167. portugueis...né ...R ((nome do aluno))...é melhor...
168. A2- é... professora ... fala tudo em portugueis ...
169. P - se a gente fala tudo em portugues ... e a gente não
170. aprende ingles ...podem aprendê o conteúdo da materia
171. mas não ingles ... R ((nome do aluno)) ... cadê seu
172. texto?...cadê seu texto? ...dá uma olhadinha lá ...
173. si esforça um pouquinho...só ... R ((nome do aluno))
174. you know what a penis is ...don't you?... R ((nome))
175. A1- R ((nome do aluno))
176. R - oi ...
177. P - do you know what a penis is? ...
178. R - yes ... sei ...
179. P - ok... you have a penis...don't you?...((risada geral))
180. P - ((dirigindo-se a uma aluna))... you have a vagina ...
181. ((dirigindo para aluno R)) do you know...what a vagina
182. is?... ((aluno acena com a cabeça)) ok... very nice...
183. P - ok ... sperm cell ... this is a sperm cell ... take a
184. look ...((aponta para o cartaz)) yes? ...((ainda diri-
185. gindo ao aluno R)) do you know what a sperm cell is?..

186. R - eu sei u qui é pô ...
187. P - do you know what an egg cell is? ...
188. AA- ((incomp))
189. P - R ((nome do aluno))... egg cell ... egg cell ...
190. AA- ((incomp))
191. P - egg cell .. qué dizê óvulo ...
192. R - ovo .. ovulo ... tudo a mesma coisa ...
193. A1- eli qué sabê ... testes ...
194. P - ok ... R ((nome do aluno))... the testes ... testes...
195. testiculo ...
196. A1- fala pr'a ele ...
197. P - lugar ... onde é produzido u ... sperm cell...ok?...
198. P - ejaculation ...((dirigindo ainda ao aluno R))
199. A - é u qui veim atrais ... ((risadas))
200. AA- ((incomp))
201. P - o momento em que o esperma é espelido ... chama-se
202. ejaculation ... right?... ((risadas))...ok?...R?
203. ((nome do aluno))... ejaculation ...
204. P - now...this side...((aponta para outro lado do cartaz))
205. P - ovary ...
206. A1- ovário
207. P - where the egg cell's produced ... ok? ...
208. A - ovário ...
209. P - ok?... ovulation... issu aqui pode sê qui você não
210. conheça... R? ((aluno)) ... ovulation ...
211. R - óvulo ...
212. P - não ... ovulation é ovulação ... ((incomp))
213. R - ovo ...ovulação ... óvulo ... é tudo a mesma coisa ...
214. P - são relacionados ... são relacionados ... R ((aluno))
215. mas não é a mesma coisa ...R? ((aluno))...você não qué
216. sabê u qui é? ...
217. A1- presta atenção ... mininu ...
218. P - a ovulação é assim ó ... quando o óvulo ... quando

219. óvulo sai do ovário ... e passa por aqui...((aponta
220. no cartaz)) pelo fallopian tubes...em direção ao útero
221. ...issu é ovulação ...tá? ...
222. R - tá ...
223. P - ejaculation ... sabi u qui é?...((aluno confirma))
224. P - uterus ...
225. R - yes ...
226. P - very good ...R ((nome)) ... very good ...
227. do you have any problem?...((aluno acena a cabeça))
228. any other problem?... no problem?...((incomp))
229. AA- ((alunos chamam a professora falando ao mesmo tempo))
230. ((incomp)) ((professora atende os alunos e depois vai
231. para o quadro para apagá-lo))
232. P - I'm going to write some questions ...
233. ((aluno "J" sugere a professora pedir aos alunos para
234. fazer uma lista das palavras do quadro e colocar a
235. tradução , por que fica mais fácil))
236. A1- não apaga não... professora ...tava copiando ...depois
237. ((incomp)) ... a senhora explicasse ...
238. AA- ((incomp)) ((alunos conversando ao mesmo tempo))
239. A1- podi apagá que eli mi emprestô u cadernu ...
240. AA- ((conversa generalizada))
241. A2- o professora .. fala u qui vai caí direitu ...
242. P - vai caí ...olha ... o pessoal aqui tá perguntando o
243. o qui vai caí na prova... olha ... o qui vai caí ...
244. perguntas... perguntas... vai caí pr'a completá ...
245. vai caí pr'a desenhá... ((incomp)) coisas ...
246. AA- ah ...
247. AA- ah ... ((conversa generalizada dos alunos))
248. P - ((professora volta ao quadro e começa a escrever))
249. ok... let's see the questions ... ok?...
250. What are the basic...((incomp))...pay attention...G ((nome))
251. A - ((incomp))... cabelo seu...

252. P - what are the basic stages... what are the basic stages
253. of the animals life?... the basic stages...remember...
254. we have four basic stages...
255. AA- yes ...
256. A1- beginning ...
257. P - beginning ... that's it ...
258. A2- beginning ...
259. AA- ((incomp))
260. P - ((escreve na lousa)) .. what are the basic stages...
261. A3- growth (/grou/) ...professora ... ((incomp))
262. A4- what's the beginning ...
263. A5- professora... ela falô dét ... mas não é ...como é?...
264. P - death (/deθ/) ... death (/deθ/)
265. A - ((aluna repete a pronúncia da palavra)) death (/deθ/)
266. P - so ... we can say ... ((incomp)) ... growth (/grəʊθ/)
267. AA- growth (/grəʊθ/)
268. P - what's the meaning of beginning? ... beginning ...
269. what's the meaning of beginning?
270. AA- ((incomp))
271. P - começo ... início ...
272. AA- ((incomp))
273. P - and growth? ...
274. AA- growth ... ((alunos repetem))
275. A1- crescimento ...
276. P - reproduction ...
277. A1- reprodução ...
278. P - death ..
279. A1- morte ...
280. P - ok ...
281. A - falta ...
282. A - professora ... ((incomp))
283. P - ok... very nice ... let's see ... number two ...
284. any problem in this part? ...yes?... R? ((nome))...

285. did you understand? ...
286. R - ((aluno concorda com a cabeça))
287. P - how long does the human gestation period take?
288. A1- professora ...não apaga ainda ...
289. P - R ((nome)) ... can you answer this question?...
290. ((aluno não responde))((outro aluno fala em voz baixa)
291. P - how can you answer that?... J ((nome)) said ...nine
292. months...G ((nome))...((incomp))... nine months...ok?
293. I'm going to write the third question on the board and
294. ((incomp))... where do the sperm cells develop?...
295. Who can answer this question?... where...((incomp))
296. F ((nome))... can you answer this question?...
297. ((aluna responde com a cabeça negativamente))
298. P - where ...((incomp))...do you know?... ((incomp))
299. ((um aluno voluntaria-se para responder e vai ao qua-
300. dro escrevê-la))
301. P - ((professora fala conforme o aluno escreve))... they
302. are ... developed ... in the testes ... that's ok ...
303. did you understand? ... yes? very good ... thank you
304. ((nesse momento entra na sala a outra professora da
305. turma que vai sentar ao lado da mesa))
306. P - Let's see the question number four ... where are the
307. egg cells formed?... where are the egg cells formed?
308. M ((nome)) do you know?... where are the egg cells
309. formed?... take a look ... egg cells... the sperm cell
310. are developed in the testes... ok?... what about the
311. egg cells?... where are the egg cells formed?... not
312. in the uterus...
313. A1- ovários ...
314. P - ovaries ((/əʊvəriz /))...ok?... in the ovaries...can you
315. write that?... yes?... no?... M ((nome)) can you write
316. the answer?...
317. A1- é pr'a você respondê ...

318. M - não sei ...((M estava andando na sala e vai ao quadro)
319. P - the egg cells ... are formed... in the ovaries...
320. ((professora fala e o aluno escreve)) they are...ok...
321. ou você escreve... the egg cells... ou você substitui
322. tudo isso por... they...ok?... they are FORMED...
323. they are formed ... where? ...
324. M - ovário ...
325. P - two ovaries ... can you write ovaries? ...in the ovary
326. ...the right form...ovaries...because we have two...ok
327. M - yes ...
328. P - ovaries... that's the plural ...ok?... very good...so
329. ((lê no quadro)) where are the egg cells formed?...
330. they are formed in the ovaries...ok?...did you
331. understand?...right?...yes...two ovaries...right?
332. they are formed...in the ovaries...take a look
333. ((mostra no cartaz))...one ... two ... right?...
334. P - now ... há ... how many sperm cells fertilize an egg?
335. I think you remember that... may I erase the first
336. question?...
337. AA-~~n~~ÃO:: ... professora ...
338. AA-~~n~~ão ...
339. P - just the number one ...
340. A1- yes ...
341. A2- não ...
342. P - number one ... I'm sorry ...
343. AA- não ... não ...
344. P - how many sperm cells fertilize an egg? ... how many...
345. sperm cell... fertilize... an egg... do you know?...
346. o que tô perguntando aí?...o que qué dizê?...how many?
347. A ~~I~~qual...
348. A ~~I~~qual ...
349. P - how many ...
350. A - quantos ...

351. P - quantos ...
352. how many sperm cells ... fertilize an egg? ...
353. A - masculino ...
354. P - only one ... ok? ...
355. A - one ...
356. P - only ... significa ... somente ... só ...
357. only one... sperm cell fertilizes... an egg...((fala
358 escrevendo no quadro))
359. ok?... only one...C? ((nome de aluna))...did you
360. understand?... why are you making faces?...
361. did you understand...C ((nome))?
362. P - ((incomp)) ok... number six ...where ... where ...
363. where does the male...deposit the sperm cell?...
364. ((incomp)) you understand this question?...
365. where does the male ... deposit... the sperm cell?...
366. who can answer this question? ...F ((nome))
367. P - onde ...
368. A1- na vagina
369. P - in the vagina ((/və'dʒain/)) ... you have to say that
370. in English ... hã? ...
371. AA- vagina ...
372. AA- vagina ...((alunos repetem))...vagina ((/və'dʒain/))
373. A1- ah... professora não sou bom de ingles ...
374. ((professora começa apagar o quadro - alunos reagem))
375. AA- não... não... professora...
376. ((aluno vai ao quadro e escreve a resposta))
377. P - so... how can you answer this question?...
378. the male... the male deposits the sperm cells?...
379. where?...
380. A1- va::...como fala?... ((a professora responde em voz
381. baixa para o aluno))
382. P - vagina ((/və'dʒain/))
383. A1- vagina ((aluno repete corretamente))

384. P - vagina ... right? ...((começa a ditar a resposta para
385. o aluno)) the male ... deposits ... tem que colocá um
386. éssi aí...J ((nome))... deposits ... ok ... the sperm
387. cells ...
388. A1- deposits? ...
389. A2- deposits ...
390. A3- professora ...o que está escrito aí?...
391. P - ovaries ...((responde a aluna))
392. P - ((volta para o aluno no quadro)) ... the sperm cells
393. in.. the ...
394. A - tê... agá... é ...
395. P - the vagina... so...ok?...thank you... very good...
396. P - now ... question number seven ... how many kinds ...
397. how many kinds of fertilization are there? ...remember?
398. fertilization... how many?... one ... two ... three...
399. four... how many ... kinds ... of fertilization are
400. there? ... right? ...
401. A - two ...
402. P - what are they? ...
403. A - external and internal ...
404. P - external... and internal...remember that...V? ((nome))
405. yes? ... let's write then ... how many... kinds of...
406. fertilization ... are there...
407. P - ok ...how many ... can you answer this question?...
408. A - dona ... pode apagá ... essa resposta aqui...
409. P - how many ... can you answer this question? ...
410. B ((nome)) can you? ... can you ... answer this
411. question ... please?...
412. A - é pr'a escrevê ...
413. P - yes ... ((incomp)) she is ... ((incomp))
414. A - vai cá também ... vai cá? ...
415. P - did you understand the question? ... so ...you're
416. going to say ... there are ... there are ... take a

417. look ...there are ... two... kinds ... of ...
418. fertilization...ok? ... did you understand this
419. question?... there are two kinds of fertilization...
420. which are they? ... F ((nome do aluno))...yes?...
421. external ... B ((nome de aluna))?...
422. you... which... yes... there are two kinds ...
423. external and internal ...ok?... I'd like you to give
424. some examples ... examples ... examples of external
425. fertilization ...
426. A - fish ...((dita em voz baixa))
427. P - fish? ... yes ... for example ... thank you ...
428. B ((nome)) ...
429. A - professora ...tão com eter na classe ...
430. P - hã ... o QUE? ...
431. A - tão com éter na classe ...
432. A - não é éter ...
433. ((os alunos ficam inquietos))
434. A - não é ... ((incomp))
435. A - não é eu ...
436. ((uma aluna vai até a professora e entrega um pedaço
437. de algodão))
438. P - ok ... there are two kinds of fertilization ...
439. external and internal... yes?... ok... who can give
440. examples now? ... vamos ... examples ...
441. A - galinha ...
442. A1- galinha ...
443. P - now ... give me examples of external fertilization...
444. A2- fish ...
445. P - fish ... now ... fish ...have ... external...
446. fertilization ... one example of internal ...
447. A - o homem ...
448. A1- o homem ...
449. AA- o homem ...

450. A - mammals ...
451. P - mammals ... mammals ...
452. A1- mamíferos ...
453. P - yes ... mammals have ...
454. A - professora ... o homem ...
455. P - mammals have ... internal ... fertilization...ok?...
456. P - ((incomp))... the female keeps the egg inside her body
457. remember this word? ...inside and outside?...inside...
458. outside...inside... dentro ...J ((nome de aluno)) ...
459. internal fertilization ... yes?... R ((nome de aluna))
460. A - ((incomp))
461. P - in ... out ... inside ...outside ...
462. P - yes ... that's it ... R ((nome do aluno))...in ...
463. internal... refers to internal fertilization...ok?...
464. outside ... so... external fertilization... ok ...
465. internal and external ... right? ...ok?...very good...
466. P - now ... I'd like to draw an egg ... may I erase?...
467. AA- não ...não... professora ...
468. P - falta muito?... posso escrevê do lado de lá?...
469. AA- pode ...
470. AA- mais ou menos...
471. A - i:: ... professora ... ((incomp))
472. P - ok ... desenhá um ovo aberto ... an egg ...
473. what's this?...
474. AA- egg ...
475. P - an egg ... an egg ... did you remember the parts of an
476. egg? ... what's the name of this part... here? ...
477. AA- ((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 ...

483. ok? ... very nice ... this is the egg shell... now ...
484. what else? ... what's this? ... ((incomp))
485. A - gema ...
486. P - yellow ...yellow...It's yellow ... in English ...
487. A1- yolk ...
488. P - yolk ((/jʌk/)) ... that's it ...
489. A - ô R ((nome))... deixa um pouco prá mim meu ...
- 490 ((risadas geral))
491. P - ((incomp))...M ((nome de aluno))... yolk ...right?...
492. now ...((incomp))
493. A - vamô pegá o nome da gema ... como é o nome da gema?...
494. ((um aluno pergunta para outro))
495. P - ((incomp))
496. A - egg white ...
497. P - ãah ... the membrane ... the membrane is here ... in
498. white ...ok?... we're talking about this part here...
499. around the yolk ...((a professora mostra no desenho))
500. A - egg white
501. P - egg white ...egg white ...what else? ...remember this
- 502 part?...
503. A - air space ...
504. P - yes ... the air space ... ((escreve no quadro))...
505. the air space ...ok?... what colour is the egg?...
506. remember ...that egg we observed? ...what colour's it?
507. don't you remember? ... the egg we observed ...here in
508. class ... what colour ... colour...
509. A - amarelo ...
510. A - white ...
511. P - no ... D ((nome de aluna)) ... it's white ...that's it
512. remember this ... D ((nome))...
513. A - white ...
514. P - the colour of the egg ... D ((nome))... a cor ...It's
515. white...ok?... it's white... what else? ...what's the

516. shape of the egg? ...((um aluno fica repetindo no
517. fundo da sala, It's white))
518. A - oval ...
519. P - oval ((/əʊvəl/))... oval...white the colour ...
520. ok?... colour ... and oval ... the shape ... ok?...
521. If I ask ... about the shape ... of an egg ...it's
522. oval ... ok? ... if I ask about the colour ...it's
523. white ... ((toca o sinal do final da aula))
524. ((uma aluna se aproxima da professora))
525. A - ô professora... posso perguntá uma coisa?...
526. P - pode perguntá a vontade ...
527. ((em voz baixa a aluna faz a pergunta))
528. P - na verdade eu não sei ... tem que perguntá prá alguém.
529. também... né ... daí ... te explico ... mas eu não sei
530. o porquê das cólicas menstruais... ((a professora vira-
531. se para as pesquisadoras presentes que estavam por
532. P - perto e pergunta)) voeis sabem?...
533. A - cólicas menstruais?... essas meninas inventam cada uma
534. P - ((a professora explica com o cartaz)) ... na hora que
535. óvulo está saindo do ovário... ele tem que passar por
536. aqui... se ele é de tamanho grande ...pode sê que isso
537. seja a causa da dor ...tá?...
538. A - eu não sei u qui é issu ...
539. P - vai vê que o seu óvulo é bem pequenininho...
540. ((risadas))
541. A - vai vê que ...((incomp))
542. A - J ((nome))...J ((nome))...((incomp))
543. P - any question?... alguém tem alguma dúvida?...
544. gostaria que perguntassem
545. A - ((incomp))... fecha a janela ...fazendo favor ...pô...
546. fecha as cortinas...daqui ninguém consegue enxergá ...
547. ((final da gravação))

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA INFORMANTE

Data de entrega: novembro/92

Data de devolução: novembro/93

1. POR QUE VOCÊ OPTOU POR NÃO USAR UM LIVRO DIDÁTICO?

R) Eu optei por não usar um LD pois tinha como objetivo fazer uso de conteúdos das outras disciplinas curriculares. Não há livros didáticos baseados em conteúdos de outras disciplinas (talvez no Canadá, mas não se adaptariam a uma 6a. série brasileira).

2 .POR QUE UM MATERIAL INTERDISCIPLINAR?

R) O material interdisciplinar é uma sugestão de Widdowson. Ele sugere que as áreas de uso mais condizentes com os alunos de nível secundário seriam aquelas das outras matérias do currículo escolar.

3. COMO VOCÊ SELECIONA OS TÓPICOS DE SUAS AULAS? HÁ ALGUMA SEQUÊNCIA ?

R) A princípio eu fiz um levantamento com os alunos a respeito de qual matéria era a que eles gostavam mais (na 5a. série). Eles escolheram geografia e eu comecei com o Sistema Solar. A sequência se relaciona com o conteúdo.

Ex.: Sistema Solar > Terra > Continentes > Censos > Comunidades > Pessoas > Animais > Ciclo da vida.

4. QUE TIPOS DE DIFICULDADES VOCÊ TEM ENCONTRADO COM RELAÇÃO A (O): CONSTRUÇÃO DO MATERIAL. ESCOLHA DAS ATIVIDADES RELACIONADAS, ESTUDO DO CONTEÚDO QUE LHE É DESCONHECIDO, VOCABULÁRIO E OUTROS PONTOS QUE VOCÊ ACHAR NECESSÁRIO?

R) **Material** : É difícil conseguir textos autênticos que se adaptem as crianças de 11,12,13 anos. Usamos livros didáticos de escolas americanas(para os textos).Foi o melhor que conseguimos. **Atividades** :Não é fácil montar as atividades. Queremos que sejam atividades motivadoras, desafiadoras que envolvam soluções de problemas e que facilitem a interação e negociação entre os alunos. **Estudo do Conteúdo** : Não é difícil. É bom. amplia seus horizontes. Você revê alguns conteúdos. **Vocabulário** : Sem problemas.Na dúvida usa-se dicionário e pronto. **Outros** : Não tenho.

5 .DO QUE É COMPOSTO O MATERIAL QUE VOCÊ CONSTROI?

R) Normalmente, é composto de um texto, cartazes, atividades, mapas, painéis, desenhos,etc.

6. VOCÊ PENSA NAS 4 HABILIDADES QUANDO ESTÁ DESENVOLVENDO O MATERIAL?

R) Não penso nas 4 habilidades isoladas, mas sempre integradas.

7. VOCÊ ABORDA A GRAMÁTICA? COMO?

R) Abordo a gramática quando sou questionada por alunos ou quando sistematizo algo que apareceu no contexto.

8. QUAIS SÃO AS SUAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, ENSINAR E APRENDER ?

R) Língua é algo complexo. Involve o sistema linguístico mais a cultura mais as pessoas que a usam e ela constrói e é constituída pelas pessoas.

Ensinar e Aprender: é uma troca.

Eu acho que os professores não ensinam. Eles facilitam a aprendizagem.

Aprender é construir o conhecimento trocando...

9. COMO SEUS ALUNOS REAGEM AO SEU MATERIAL? QUE TÓPICO TEVE UMA MAIOR ACEITAÇÃO?

R) Eu acho que os alunos reagem bem ao material. O tópico que teve maior aceitação parece ter sido "O ciclo da vida", mas os tópicos "Sistema solar" e "Animais vertebrados" também foram bem aceitos.

10. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTÁ CONSTRUINDO O SEU MATERIAL? O QUE MUDOU DESDE ENTÃO?

R) Há uns 3 (três) anos. Não sei o que mudou.

11. O USO DO MATERIAL INTERDISCIPLINAR SATISFAZ SEUS OBJETIVOS?

R) Ainda não posso dizer que sim. Preciso analisar melhor os resultados (os dados coletados).

12. SE HOUVER ALGO QUE VOCÊ JULGUE IMPORTANTE E QUEIRA ACRESCENTAR, POR FAVOR O FAÇA.

(sem resposta)

13. HÁ ALGUMA OUTRA PERGUNTA ESPECÍFICA QUE TENHA LHE OCORRIDO E QUE ESTE QUESTIONÁRIO NÃO CONTEMPLA?

(sem resposta)

14. QUAL A PARTICIPAÇÃO DE SEUS ALUNOS EM SUAS AULAS DE CONTEÚDO?

R) Grande parte dos alunos participa do jeito deles: perguntando, escutando e até levantando e andando. Respondem as perguntas.

15. ELES FAZEM MUITAS PERGUNTAS? VOCÊ JÁ OBSERVOU QUE TIPO DE PERGUNTAS SÃO ESSAS?

R) Fazem perguntas sobre o próprio conteúdo, sobre o vocabulário, gramática (pouco).

16. O QUE VOCÊ SENTE QUANDO OS ALUNOS LHE PERGUNTAM DURANTE A AULA?

R) Sinto que estão interessados e tento responder da melhor forma possível.

17. COMO VOCÊ RESPONDE AS PERGUNTAS FEITAS POR SEUS ALUNOS?

R) Tento responder da melhor forma possível.

18. QUANDO (EM QUE SITUAÇÃO) VOCÊ SE SENTE NERVOSA DURANTE A AULA?

R) Eu não gosto de muito barulho. Isso me irrita um pouco. Mas com relação às perguntas dos alunos não me sinto intimidada por elas. Se não posso ou se não sei responder, digo que não sei, que vou perguntar para alguém que sabe.

19.VOCÊ SE SENTE INTIMIDADA EM ALGUM MOMENTO DA AULA? QUANDO ISSO ACONTECE?

R) Ídem ao número 18.

20.COMO VOCÊ SE SENTE AO VER SUAS AULAS NO VÍDEO OU OUVINDO AS FITAS ÁUDIO?

R) A princípio me sentia um pouco "desconfortável", mas depois me habituei, tanto na gravação quanto na hora de assistir.

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Data da aplicação: Novembro/92 (final)

Turma : 6a. série "A"

Número de Alunos da Sala: 37

Número de Alunos que responderam o questionário: 18 = 50%

Pergunta 1: AVALIAÇÃO DAS AULAS DE INGLÊS DO ANO LETIVO.

Pontos Positivos

- não respondeu
- matéria bem explicada
- os assuntos, as provas e a professora
- a vontade da professora de ensinar, a paciência, criatividade e o bom ensino
- tudo o que foi feito
- música e textos ensinados
- o jeito de ensinar e a paciência
- aprendi inglês
- foi bom
- brincar e estudar estudar inglês com bastante professores
- o jeito de ensinar e a simpatia
- o jeito de explicar a matéria

- o modo de explicar e a paciência
- a professora é legal para ensinar
- a professora é legal e ensina bem
- aprendi bastante e as músicas
- aprendi muitas coisas e as músicas
- músicas
- porque os alunos aprendem inglês
- a professora
- a paciência da professora
- o modo de ensinar

Pontos Negativos

- não respondeu..... 2
- fala muito inglês..... 3
- não fala português 4
- o horário e a bagunça..... 2
- último ponto gerou dúvidas..... 3
- repetição excessiva nas lições..... 1
- não entendi muita coisa..... 1
- nada foi ruim..... 1

Pergunta 2: SUGESTÕES DE MUDANÇAS.

- não respondeu..... 1
- falar em Português..... 3
- falar em português e inglês..... 5
- fazer tradução..... 1
- que os alunos falem inglês..... 1
- colocar mais professoras em classe..... 1
- ensinar gramática (verbos)..... 1
- não sabe..... 2
- não precisa mudança..... 4

Pergunta 3: OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE O QUE APRENDERAM DE INGLÊS NO ANO LETIVO.

-nada.....	2
-pouca coisa (não entendi quase nada).....	3
-quase tudo o que foi ensinado.....	1
-tradução inglês e português, palavras difíceis.....	1
-assuntos interessantes.....	1
-o corpo humano, reprodução, planetas e dos e. conti- nentes.....	
-aprendi muita coisa diferente.....	1
-tudo o que devia aprender.....	4
-Inglês não é uma matéria difícil.....	1

Pergunta 4: O QUE O ALUNO GOSTARIA DE TER APRENDIDO.

-nada.....	6
-falar Inglês , formar frases e diálogos.....	5
-traduzir e verter.....	2
-entender todas as palavras, tradução, escrever direito....	1
-quase tudo do que foi ensinado.....	1
-aprendi tudo o que gostaria.....	1
-tudo que a professora ensinou.....	1
-várias coisas que foi ensinado e não foi entendido porque foi em Inglês.....	1
-meses, horas, contar.....	1
-colar em Inglês.....	1
-psicologia.....	1

Pergunta 5: O QUE O ALUNO GOSTARIA DE APRENDER NO PRÓXIMO ANO.

-não sabe.....	3
-nada.....	1
-todos os planetas e galáxias.....	1
-esportes.....	1
-natação.....	1
-textos de história.....	1
-diálogos e conversação, falar inglês.....	4
-o mesmo tipo de matéria estudada neste ano.....	1
-música.....	1
-poemas.....	1
-a vida dos ingleses.....	1
-tudo.....	1
-coisas novas, legais , iguais deste ano.....	1

Pergunta 6: QUE AS AULAS CONTINUASSEM DO MESMO JEITO.

- Sim.....	12
------------	----

Justificativas:

-aulas legais.....	3
-é gostoso.....	2
-os alunos escolhem o assunto.....	1
-aprende-se bastante.....	2
-está muito bem.....	1
-a professora é legal,ensina bem.....	2
-aprende-se brincando.....	1

- Não.....	6
------------	---

Justificativas:

- está incompleta.....	1
- falar mais português e menos inglês.....	6
- não entende o que a professora fala.....	1
- falar inglês.....	5

Pergunta 7: OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE A PROFESSORA.

Pontos Positivos

-muito legal.....	6
-ela é ótima.....	1
-ela é bonita.....	1
-ela é simpática,paciente, engraçada,sabe ser rígida na hora certa.....	3
-ela é gentil.....	
-ela não precisa gritar com os alunos.....	1
-ela explica muito bem.....	1
-tudo nela é bom.....	2

Pontos Negativos

-fala muito em inglês.....	3
-ser mais brava.....	2
-falasse um pouco de Português.....	3
-passa muita matéria.....	1
-não deixa conversar na aula.....	1
-dar provas em português.....	1
-não tem nada de ruim.....	2

Pergunta 8: SUGESTÃO DE MUDANÇA PARA A PROFESSORA.

-nada.....	6
-tudo.....	1
-explicasse mais a matéria.....	1
-fosse mais rígida/brava.....	2
-falasse mais português em aula.....	4
-fizesse a explicação em português.....	1
-falasse menos inglês.....	2
-parasse de falar inglês em aula.....	1

Pergunta 9 : OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE AS PROVAS APLICADAS.

-ruim.....	1	- legais.....	3
- fáceis.....	3	- difíceis.....	1
-boas.....	3	- mais ou menos.....	4
- um pouco difícil.....	2	- sem opinião.....	1

Sugestões de mudança (para as provas)

-mudaria tudo.....	1
-escrever em português.....	1
-aplicar prova em grupo.....	1
-colocar o enunciado em português.....	1
-não mudaria nada.....	8
-não sabe o que mudar.....	1
-continuar igual está.....	1

Pergunta 10: OPINIÃO SOBRE ESTUDO DE INGLÊS EM GRUPOS OU INDIVIDUALMENTE.

Estudo em grupo	
-grupo é bom.....	1
-grupo é ruim.....	1
-muito bom , pensa-se melhor.....	2
-melhor em grupo, tira dúvidas.....	1
-grupo é legal.....	3
-em grupo para conferir resposta com colega.....	1
-em grupo para trocar idéias.....	1
-em grupo porque aprende-se com os colegas.....	1
-em grupo fica mais fácil.....	1
-em grupos,nas dificuldades um ajuda ao outro.....	4
-em grupo aprende-se junto.....	1

Estudo individual	
-individual é bom.....	3
-em grupo é muita conversa.....	1
- não respondeu.....	12

Pergunta 11: ESTRATÉGIAS DO ALUNO PARA APRENDER INGLÊS (EM SALA DE AULA E EM CASA)

(várias respostas por aluno)	
-escutando a professora.....	11
-estudando com um colega.....	10
-repetindo o que a professora diz.....	9
-copiando da lousa.....	7
-estudando em casa.....	5
-fazendo cópia.....	4
-decorando a lição.....	4
-usando materiais extra classe.....	2

Pergunta 12: DE QUE MANEIRA ESTUDA EM CASA.

(várias respostas por aluno)

-não estudo.....	2
-não estudo, a atenção na aula é suficiente.....	2
-lendo o caderno (várias vezes).....	5
-decorando.....	4
-refazendo os exercícios dados pela professora em aula.....	1
-lê o livro várias vezes e tenta reproduzir depois.....	1
-lendo os textos dado.....	1
-com ajuda dos pais.....	1
-escrevendo e procurando pronunciar as palavras.....	1
-lendo, copiando e olhando no dicionário.....	1
-estudando com colega para tirar dúvida.....	1
-lendo e tentando escrever.....	1
-traduzindo com dicionário o que foi escrito na lousa.....	1
-como todo mundo.....	1

Média\Faixa de Idade dos alunos que responderam:

- 12 anos.....	8
- 13 anos.....	6
- 14 anos.....	2
- não responderam a idade.....	<u>2</u>
- total.....	18

média12-1.....3 anos

PERGUNTAS FORMULADAS NO QUESTIONÁRIO

1. Fazendo um balanço das suas aulas de inglês deste colégio cite os pontos positivos e negativos.
2. Que mudanças você sugere para as suas aulas de inglês?
3. O que você acha que aprendeu de inglês durante este ano?
4. O que você gostaria de ter aprendido e não aprendeu? Justifique.
5. O que você gostaria de aprender no ano que vem? Que assuntos você sugere?
6. Você gostaria que as aulas continuassem desse mesmo jeito? Diga por que.
7. O que você achou da sua professora? (pontos positivos e negativos)
8. Em que você gostaria que ela mudasse?
9. O que você achou das provas? O que você mudaria?
10. O que você acha da idéia de estudar inglês em grupo? Ou você prefere individualmente?
11. Como é que você aprende inglês em sala de aula e fora dela?
 - repetindo o que a professora diz
 - copiando o que a professora escreve na lousa
 - decorando a lição
 - estudando com o colega
 - escutando o que a professora fala
 - estudando em casa

-fazendo cópia

-usando material extra classe(outros livros). Qual?

12. Como você estuda inglês em casa?

13. Qual é a sua idade?

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, R.L.(1984) The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. **Applied Linguistics**. London: Oxford University Press, v.5, n.2: 156-171.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY K. M. (1991) **Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1991) Alguns significados de ensino comunicativo de línguas. **Letras**. Campinas: PUCCAMP, 10/1 e 2: 19-30.

_____ (1993) **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores.

ALMEIDA FILHO, et alii (1991) A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau. **Trabalhos em Língua Aplicada**. Campinas: UNICAMP. v.17:57-97.

_____ (1992) Relatório de Pesquisa: Projeto Interação e Relevância no Ensino de Línguas. Campinas: **UNICAMP**. (unpubl)

_____ (1993) A formação Auto-Sustentada do Professor de Língua Estrangeira. **APLIESP NEWSLETTER**. São Paulo:APLIESP, n. 2, junho.

BAGHIN, D. C. M. (1993) **A motivação para Aprender Língua Estrangeira (Inglês) em Contexto de Ensino Interdisciplinar**. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.

BIZON, A. C. C. (1992) Aprender Conteúdos para Aprender Língua Estrangeira: Uma Experiência de Ensino Alternativo de PE. IN ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas: Pontes Editores, pp.17-48.

_____ (1994) **Características da Interação em Contexto de Ensino regular e em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: Um Estudo Comparativo**. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.

BORDIEU, P. (1987) **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo Perspectiva.

BORTONI, S. M. (1988) Situações Dialógicas Assimétricas: Implicações para o Ensino. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, n.12: 1-10.

- _____ (1991) A Interação Professor X Aluno X Texto Didático. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: Unicamp. n.18: 39-60.
- BORTONI, S. M. & CAVALCANTI, M. C. (no prelo) Reações de uma Professora às Intervenções dos Alunos em Curso de Pós-Graduação. Campinas: **UNICAMP**.
- BREEN, M., CANDLIN, C. & WATERS, A. (1979) Communicative Materials Design: Some Principles. **Relc Journal**. v.10, n.2:1-13.
- BREEN, M. P. & CANDLIN, C. N. (1981) The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. **Applied Linguistics**. London: Oxford University Press, v.1, n.2.
- BRINTON, D. M., SNOW, M. A. & WESCHE, M. B. (1989) **Content-Based Second Language Instruction**. New York: Newbury House Publishers.
- BROWN, H. D. (1994) **Principles of Language Learning and Teaching**. 3rd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- BRUMFIT, C. (1980) Being Interdisciplinary - Some Problems Facing Applied Linguistics. **Applied Linguistics**. London: Oxford University Press, v.1, n.2: 158-164.

BULLOCK COMMITTEE (1975) *A Language for Life*. London: **HMSO**.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second-Language Teaching and Testing*. **Applied Linguistics**. London: Oxford University Press, v.1, n.1:1-47

CANÇADO, M. (1991) **Procedimentos de Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula de Língua Estrangeira: Avaliação das Potencialidades e Limitações da Metodologia**. Belo Horizonte: UFMG. Dissertação de Mestrado.

CAVALCANTI, M.C. (1986) *A Propósito da Lingüística Aplicada*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, n.7: 5-12.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L .P. (1991) *Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, v.17: 133-144.

CAZDEN, C. B. (1988) *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, N.H.: Heinemann

CHAUDRON, C. (1986) *The Interaction of Quantitative and Qualitative Approaches to Research: A view of Second Language Classroom*. **Tesol Quarterly**. v.20, n. 4: 709-717.

_____ (1988) **Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.

CICUREL, F. (1986) Le Discours en Classe de Langue, un Discours sur Measure? **Etudes de Linguistique Appliquée**. n.61: 103-113.

_____ (1990) Elements d'un Rituel Comunicatif dans Les Situations d'Enseignement. IN Dabene et alii. **Variation et Rituel en Classe de Langue**. Paris: Hatier Credif, pp 23.52.

CLARK, J. L. (1987) **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford: Oxford University Press.

COOK-GUMPERZ, J. (1986) **The Social Construction of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press.

CONTEXTURAS (1992) **Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: APLIESP. n.1.

CONTEXTURAS (1994) **Ensino Crítico de Língua Inglesa**. Campinas: APLIESP. n.2.

DABENE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M. C. & FOERSTER, C. (1990) **Variations et Rituels en Classe de Langue**. Paris: Hatier.

DELAMONT, S. (1976) (1983) **Interaction in the Classroom**. London and New York: Methuen.

DETONI, R. V. (1995) **Interação em Sala de Aula: As Crenças e as Práticas do Professor**. Brasília: Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado.

ELLIS, R. (1985) **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press.

_____ (1988) **Classroom Second Language Development**. London: Prentice Hall International.

ERICKSON, F. (1984) What Makes School Ethnography Ethnographic? **Antropology and Education Quarterly**. Oregon: Oregon University Press, v.15, n.1: 51-66.

_____ (1986) Qualitative Methods in Research on Teaching. IN WITTROCK, M.C. (org.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, pp. 119-161.

_____ (1988) Ethnographic Description. IN **Sociolinguistics** Berlin/New York: Walter de Gruyter, pp. 1081-1095.

_____ (1992) Ethnographic Microanalysis of Interaction IN COMPTE, M. L., GOETZ, J. et alii (orgs.) **Handbook of Ethnography in Education**. New York: Academic Press.

ERICKSON, F. & SCHULTZ, J. (1977/1981) When is a Context ? Some Issue and Methods in the Analysis of Social Competence. IN GREEN, J. & WALLAT, C. (eds.) **Ethnography and Language in Educational Settings**. Norwood, New Jersey: Ablex Press.

_____ (1982) The **Counselor as Gatekeeper**. **Social Interaction in Interviews**. New York: Academic Press.

_____ & WILSON, J. (1982) Sights and Sounds of Life in School: a Resource Guide to Film and Videotape for Research and Education. **Research Series 125**. Michigan State University: Institute for Research on Teaching. pp. 39-52.

_____ & MOHATT, G. (1982) Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indians students. IN SPINDLER, G. (org.) **Doing the Ethnography of schooling**. New York: Holt, Rinehart & Winston. pp.132-174.

ERLICH, K. (1986) Discurso Escolar: Diálogo? **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas: UNICAMP, n.11: 145-172.

_____ (org) (1991) **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez Editores.

FREIRE, P. (1980) **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.

_____ & SHOR, I. (1987) **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GASS, S.M. & MADDEN, C.G. (orgs) (1985) **Input in second Language Acquisition**. Rowley, Mas.: Newbury House.

GIULIANO, M. S. M. A. (1994) **Estratégias e Reações de uma Professora de Língua Estrangeira em Momentos de Dúvidas em sala de Aula**. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.

GOFFMAN, E. (1959) **The Presentation of Self in Every Day** . Life Indianopolis: Bobbs-Merrill.

_____ (1967) **Interaction Ritual**. New York: Pantheon Books.

_____ (1974) **Frame Analysis**. New York: Harper & Row.

_____ (1981) Footing IN **Forms of Talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. pp.124-159.

GOMIDE, H. (1990) **Metacomunicação e monitoração em Sala de Aula: O Discurso do Professor**. Brasília: UNB. Dissertação de Mestrado.

GREEN, J. & WALLAT, C. (1981) **Mapping Instructional Conversation. Ethnography and Language in Educational Settings**. Norwood, New Jersey: Ablex Press.

GUMPERZ, J. (1972) The Speech Community IN GIGLIOLLI, P.P.S. **Language and Social Context**. Harmondsworth: Penguin Books pp. 219-231.

_____ (1977) Sociocultural Knowledge in Conversational inference. IN SAVILLE-TROIKE, M. (ed.) **Linguistics and Antropology** - GURT 77. Washington, DC: G.U.Press, pp.191-211.

_____ (1981) Conversational Inference and Classroom Learning. IN GREEN, J. & WALLAT, C. **Ethnography and Language in Educational Settings**. Norwood, New Jersey: Ablex Press pp. 3-23

_____ (1982) **Discourse Strategies**. Cambridge:Cambridge University Press.

- _____ (1986) International Sociolinguistic in the Study of Schooling. IN COOK-GUMPERZ, J. (ed.) **The Social Construction of Literacy**. Cambridge: Cambridge University. Press. pp. 45-68.
- GUMPERZ, J. & HYMES, D. (1964) The ethnography of Communication. **American Antropologist**. 66 (6) Pt. II.
- _____ (1972) **Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Speaking**. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- GUMPERZ, J. J. & COOK-GUMPERZ, J. (1981) **Language and Social Identity**. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1983) **Ethnography: Principles in Practice**. London: Routledge.
- HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. (1989) **Research and the Teacher**. London: Routledge.
- HYMES, D. (1972) On Communicative Competence. IN PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (eds) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin.
- KLEIMAN, A. B. (org.) (1991) Introdução. E um início. A Pesquisa sobre Interação e Aprendizagem. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP. v.18: 04-14.

_____ (1992) Pesquisas em Interação. **Anais do 2º InPLA** . São Paulo: PUCSP. pp. 01-10.

_____ (1992) Cooperation and Control in Teaching: The Evidence of Classroom Questions. **D.E.L.T.A.** São Paulo: PUCSP - v.8, n.2:187-203.

KRASHEN, S. D. (1982) **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press.

_____ (1985) **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London & New York: Longman.

LEVINSON, S. (1983) Conversational Structure. IN LEVINSON, S. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press. pp 284-369.

LONG, M. H. (1981) Questions in Foreign Talk Discourse. **Language Learning**. v.31:135-6.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. (1985) Pesquisa em Educação: **Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U.

MACHADO, R. O. A. (1992) **A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Alguns subsídios para a Formação do Professor**. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.

MACOWSKI, E. A. B. (1989) **English Language Teaching at the 6th N.R.E.** Maringá: U.E.M. Monografia de curso de Especialização (Lato Sensu) em Língua Inglesa.

_____ (1991) A Abordagem que norteia o Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º Grau - Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná e sua Coerência com os Conteúdos Propostos. Campinas: UNICAMP. (unpubl.)

_____ (1993) **A Construção do Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira com Adolescentes.** Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.

MARCUSCHI, L. A. (1986) **Análise da Conversação.** São Paulo: Ed. Atica.

MENDES, J. R. (1995) **Descompassos na Interação Professor-Aluno na Aula de Matemática em Contexto Indígena.** Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.

MOERMAN, M. (1989) **Talking Culture. Ethnography and Conversation Analysis.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

MOHAN, B. A. (1986) **Language and Content.** Reading, M. A.: Addison-Wesley.

MOITA LOPES, L. P. (1992) Tendências Atuais da Pesquisa na Área de Ensino-Aprendizagem de Línguas no Brasil. **Letras**. v.4: 07-13.

(1992) Interação em Sala de Aula de Língua Estrangeira. **Anais do 2º InPLA**. São Paulo: PUCSP. pp. 11-26.

MOLL DA CUNHA, W. (1992) **Reflexões sobre o Papel da Reflexão na Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira** - São Paulo: PUCSP. Dissertação de Mestrado.

MORAES, M. G. D. V. (1990) **O saber e o Poder do Professor de Línguas: Algumas Implicações para uma Formação Crítica**. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.

MORRISON, A. & McINTYRE, D. (1973) **Teachers and Teaching**. Harmondsworth: Penguin.

ORTALE, F. L. (1995) **O Caráter Perguntador do Professor de Língua Estrangeira e a Construção de Identidades Sociais em Contexto de Interação Diádica Característica de Aulas Particulares**. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.

PHILIPS, S. (1972) Participants Structures and Communicative Competence: Warm Spring Children in Community and Classroom. IN CAZDEN, C.B. & HYMES, D. (eds) **Functions of Language in the Classroom**. New York: Teachers College Press. pp. 370-94.

- PICA, T. (1987) Second-Language Acquisition, Social Interaction and the Classroom. **Applied Linguistics**. v.8, n.1:3-21.
- POPHAM, W. J. & BAKER, E. (1976) **Sistematização do Ensino**. Porto Alegre: Globo.
- RECH, M. D. (1992) **O Conflito de Expectativas na Interação em Sala de aula**. Florianópolis: UFSC. Dissertação de Mestrado.
- RIBEIRO, B. M. T. (1991) Papéis e Alinhamentos no Discurso Psíquico. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas: UNICAMP. v.20: 113-136.
- _____ (1994) Interação Face-a-Face no Discurso Institucional. **Boletim ALAB**. Rio de Janeiro: UFRJ. n.3: 14-18.
- RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) (1990) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBERTS, J. T. (1982) Recent Developments in ELT. **Language Learning**. v.15, n.2: 94-118.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974) A simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. **Language**. v.50: 696-735.

SANTOS, J. B. C. (1993) **A aula de Língua Estrangeira (Inglês) Modulada pelo Livro Didático**. Campinas: Unicamp. Dissertação de Mestrado.

SAVIGNON, S. (1983) **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

SHULTZ, J., FLORIO, S. & ERICKSON, F. (1982) Where's the floor? Aspects of the Cultural Organization of Social Relationships in Communication at Home and in School. IN GILMORE, P. & GLATTHORN, A. (eds) **Children in and out of School**. Washington DC: Center for Applied Linguistics. pp.88-123.

SINCLAIR, J. M. & COULTHARD, R. M. (1975) **Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils**. London: Oxford University Press.

SINCLAIR, J. M. & BRAZIL, D. (1982) **Teacher Talk**. Oxford: Oxford University Press.

SPINDLER, G. D. (org) (1982) **Doing the Ethnography of Schooling**. New York: Holt, Rinehard & Winston.

STUBBS, M. (1979) (1983) **Language, Schools and Classrooms**. New York: Methuen Inc.

_____ (1983) **Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language**. Oxford: Basil Blackwell.

TANNEN, D. (1984) **Conversational Style: Analysing Talk Among Friends**. Norwood, New Jersey: Ablex Press.

_____ (1986) **That's not What I meant! How Conversational Style makes or breaks relationship**. New York: Ballantine Books

_____ (1987) Repetition in Conversation. Toward a Poetics of Talk. **Language**. v. 63, n.3: 574-605.

TANNEN, D. & WALLAT, C. (1987) Interactive frames and knowledge Schemas in interaction examples from a medical interview. **Social Psychology Quarterly**. v. 50, n. 2: 205-16

TILIO, M. I. C. (1979) **Teachers' and Pupils' attitudes towards the Teaching of English in Brazil: A Case Study in Paraná**. London: University of London, Institute of Education. PhD Thesis.

TILIO, M. L. G (1989) **E.L.T. in Paraná: Textbooks from a Communicative View**. Maringá: U.E.M. Monografia de curso de Especialização (Lato Sensu) em Língua Inglesa.

_____ (1991 a) Dize-me como Ensinas e te direi quem és: Uma Análise de Abordagem de Ensino em Sala de LE. Campinas: UNICAMP. (unpubl.)

_____ (1991 b) A Etnografia na Avaliação de um Processo de Ensino Interdisciplinar de Língua Estrangeira. São Paulo: PUCSP. (unpubl.)

TING, Y. R. (1987) Foreign Language Teaching in China: Problems and Perspectives. **Canadian and International Education Special Issue on Chinese Education**. v.16, n.1: 48-61.

VAN LIER, L. (1988) **The Classroom and the Learner**. London: Longman.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (1992) **Um estudo da interação aluno aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira**. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado

WALLACE, M. J. (1991) **Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach**. Cambridge: Cambridge University Press.

WALLERSTEIN, N. (1983) The Teaching Approach of Paulo Freire. IN OLLER Jr, J. & RICHARD-AMATO, P. A. (eds). **Methods that Work**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc. pp.190-203.

WATSON-GECEO, K. A. (1988) Ethnography in ESL: Defining the Essentials. **Tesol Quarterly**. v.22, n.4: 575-592.

WELLS, G. (1986) The Language experience of five-year old children at home and school. IN COOK-GUMPERZ, J. **The Social Construction of Literacy**. Cambridge: Cambridge University. Press. pp. 69-93.

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

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

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

WONG-FILLMORE, L. (1985) When does teacher-talk work as input? IN GASS, S.M. & MADDEN, C. G. (orgs) **Input in second Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House.

WRIGHT, T. (1987) **Roles of Teachers and Learners**. Oxford: Oxford University Press.