

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por Ana Cecília

Cossi Bizon

e aprovada pela Comissão Julgadora em

07, 10, 94

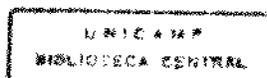
A. Almeida
PROF. DR. JOSE CARLOS PIRES DE MENEZES F.^o

**CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO EM CONTEXTO DE
ENSINO REGULAR E EM CONTEXTO DE ENSINO
INTERDISCIPLINAR DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UM ESTUDO COMPARATIVO**

ANA CECÍLIA COSSI BIZON

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

Campinas, outubro de 1994



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

(José Carlos Paes de Almeida Filho)

Candidata: Ana Cecilia Cossi Bizon

Banca Examinadora:

J. Almeida Filho

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

M. Cavalcanti

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

L. M. Menezes de Souza

Prof. Dr. Lynn Mario Menezes de Souza

*Aos meus pais,
Hildaíres e Affonso
e irmãos,
Emílio,
Juni, e
Zé Márcio,
que sempre estiveram comigo
em todos os meus sonhos.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor José Carlos Paes de Almeida Filho, pela atenção na orientação acadêmica e respeito pela minha personalidade e ritmo de trabalho. Pela sempre confiança e por partilhar comigo amizade tão cara e experiências enriquecedoras que, ao longo desses anos de convivência, me amadureceram como pessoa e profissional.

À Carmen Zink Bolognini, por ter me levado a conhecer a desafiadora e apaixonante área de ensino de Português para Estrangeiros, e a pesquisa em Linguística Aplicada.

Aos professores John Robert Schmitz, pelas sugestões feitas por ocasião do exame de qualificação e Maria José Coracini, pelas leituras e conversas durante a realização do trabalho.

À professora Marilda do Couto Cavalcanti, pela atenção e inúmeras sugestões feitas também por ocasião do exame de qualificação e ao longo de toda a fase de dissertação.

À professora Leonor Lombello, pela atenção e incentivo constantes.

Às professoras e aos alunos dos cursos de Português para Estrangeiros que se dispuseram a participar desta pesquisa, com os quais aprendi muito.

Às amigas:

Telma, pela paciência e por compreender a importância que o processo de dissertação assumiu para mim;

Débora Baghin, pela presença sempre iluminada e amizade sincera;

Marisa Morita e Maria de Lourdes Tillio, pelo incansável incentivo e palavras de carinho nos momentos difíceis;

Beth Fontão, pelas inúmeras conversas, leituras e traduções em conjunto que muito ajudaram na realização deste trabalho;

Lígia Ferrari, Cláudia Pádua e Kátia Marques pelas idéias compartilhadas em conversas e reuniões.

Aos funcionários do IEL e do xerox pelo atendimento sempre atencioso.

Ao Carlinhos pelo apoio nas gravações em vídeo das aulas de intervenção.

À UNICAMP, à CAPES e à FAEP pelo apoio financeiro na realização deste trabalho.

E a todos que, de alguma maneira, contribuíram para tornar este trabalho possível.

RESUMO

Esta pesquisa focaliza as *características* da interação construída em sala de aula em duas situações de ensino de Português-Língua Estrangeira. Pesquisas anteriores como as de Colin Rodea (1990) e Fontão (1991) demonstraram haver problemas de interação no processo de ensino-aprendizagem nesse contexto que privilegiava trocas por meio de modelos mecanizados de repetição ou substituição de estruturas da língua, reduzindo oportunidades de interações mais desafiadoras e menos previsíveis para o aprendiz. Considerando tal constatação, decidiu-se pela realização não somente de uma pesquisa analítico-descritiva da sala de aula, mas também de uma pesquisa interventiva com a utilização de uma abordagem de ensino específica - a saber, uma abordagem de *ensino interdisciplinar* - que fosse potencialmente capaz de ensejar interações diferenciadas das anteriormente verificadas em sala de aula. Assim, dois estilos de pesquisa etnográfica foram realizados: uma pesquisa interacional diagnóstica analítico-descritiva de uma situação típica de ensino de Português-Língua Estrangeira (que chamamos de situação de ensino regular) e uma pesquisa interacional interventiva (situação de ensino interventivo) nesse mesmo contexto. Os registros para este estudo foram coletados em cursos de Português para Estrangeiros (PE) de uma universidade pública brasileira na região sudeste. Dois grupos foram considerados - um grupo de Português para alunos não falantes de espanhol e um grupo de Português para falantes de espanhol. Os dados primários referem-se ao grupo de não falantes de espanhol. De oito horas de aula semanais, duas foram concedidas para a pesquisa de intervenção onde a pesquisadora atuou como *professora* interveniente no processo de ensino-aprendizagem utilizando uma abordagem de ensino interdisciplinar com características específicas.

O foco do estudo é caracterizar comparativamente os tipos de interação construídos em sala de aula em cada um dos contextos considerados, atentando para as estruturas de participação tanto dos professores quanto dos alunos. Para tanto, as abordagens de ensino assumidas explicitamente, ou não, na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem pelo professor também são consideradas. O referencial teórico que traz uma reflexão sobre os diversos tipos de estruturas de participação detectados tanto em contextos de ensino ditos regulares quanto em contextos interventivos, é retomado na análise dos dados de forma crítica e, muitas vezes, ampliada. As noções de "engajamento" e "comprometimento" interativo mereceram destaque, uma vez que um dos objetivos da pesquisa interventiva era poder implementar um tipo de ensino que levasse os aprendizes a participar da construção dos conhecimentos na L-alvo de forma

diferenciada, assumindo responsabilidades e comprometendo-se com o processo de aprendizagem na negociação.

Da análise dos dados pôde-se depreender que momentos de engajamento e comprometimento (e não engajamento e não comprometimento) do aprendiz nas interações em sala de aula ocorrem nos dois contextos de ensino pesquisados - o regular e o interventivo - dependendo principalmente da tarefa proposta pelo professor e do seu modo de controle dos eventos interativos. No entanto, os momentos de engajamento/comprometimento mostraram-se mais freqüentes no contexto de ensino interventivo. A análise dos dados evidenciou ainda uma série de estruturas de participação, além daquelas apontadas na literatura resenhada. Tendo feito o levantamento e a reflexão sobre as estruturas de participação mais freqüentes em cada contexto pesquisado, procurou-se associá-las às características de engajamento/comprometimento e pouco-engajamento/comprometimento dos aprendizes nos eventos interativos e na construção dos conhecimentos em sala de aula. Foram ainda considerados os procedimentos metodológicos associados ao engajamento/comprometimento e pouco-engajamento/comprometimento dos aprendizes.

O objetivo final deste estudo é contribuir com subsídios teóricos para a elaboração de programas e cursos de formação de professores de LE. Espera-se que esses professores - principalmente os de PE - encontrem, neste trabalho, elementos para a reflexão da própria prática, conhecendo, assim, um pouco mais sobre a complexidade das interações de sala de aula.

ÍNDICE

Capítulo 1 - Histórico da Pesquisa	
1. Introdução	02
1.1. O Problema: A Interação Professor-Aluno, Aluno-Aluno em Sala de Aula	03
1.2. O Português para Estrangeiros no Brasil: Breve Panorama de sua Trajetória	07
Aceitando o Desafio: Um Histórico Pormenorizado	
1.3. Foco de Estudo desta Pesquisa	14
1.4. Contextualizando o Trabalho de Pesquisa	15
1.4.1. Os Propósitos do Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas"	15
1.4.2. Contextos de Pesquisa do Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas"	20
1.5. Metodologia de Pesquisa	21
1.5.1. Pressupostos Etnográficos	21
1.5.1.1. A Pesquisa Etnográfica	21
1.5.1.2. Os Contextos de Pesquisa e seus Estilos de Pesquisa Etnográfica	24
1.5.2. O Desenho desta Pesquisa	27
1.5.3. Os Cenários de Pesquisa e a Coleta de Registros	29
1.5.3.1. Os Sujeitos de Pesquisa	32
1.5.4. Procedimentos para Análise dos Dados	33
Capítulo 2 - Referencial Teórico da Pesquisa	
2. Introdução	36
2.1. A Pesquisa em Português/Língua Estrangeira no Brasil	36
2.1.1. Publicações	37
2.1.2. Trabalhos ao Nível de Pós-Graduação	37
2.2. A Abordagem Tradicional de Ensino de Línguas: Uma Realidade nas Salas de Aula de Português para Estrangeiros	43
2.3. O Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993)	46
2.4. A Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas e suas Múltiplas Concretizações	49
2.4.1. Interdisciplinaridade: Conceituação e Concretizações	51
2.4.2. Ensino de Conteúdos	53
2.4.3. Ensino Temático	56
2.4.4. Instrução Abrigada	57
2.4.5. Modelo Adjunto de Instrução	57
2.4.6. A Proposta de Ensino Interdisciplinar nesta Pesquisa	58
2.5. A Interação no Processo de Ensino-Aprendizagem	62
2.5.1. A Interação Face a Face	63
2.5.2. A Interação em Sala de Aula	65
2.5.3. A Interação e a Aquisição de Línguas segundo Krashen	89
2.5.4. A Interação e a Aprendizagem segundo Vygotsky	94

Capítulo 3 - Análise dos Dados		
3.	Introdução	102
3.1.	Perfil dos Sujeitos de Pesquisa	103
3.1.1.	Perfil dos Professores	103
3.1.2.	Perfil dos Alunos	103
3.2.	Parte I: O contexto de Ensino Regular	106
3.2.1.	Os Bastidores das Salas de Aula: GRNFE e GRFE	106
3.2.2.	Macro-análise do Contexto de Ensino Regular	116
3.2.2.1.	Procedimentos de Construção da Aula	118
3.2.2.2.	Deveres assumidos pelo professor em sala de aula	130
3.2.3.	Micro-análise do Contexto de Ensino Regular	148
3.2.3.1.	Procedimentos de Construção da Aula	149
3.2.3.2.	Características da Interação em Sala de Aula no Contexto de Ensino Regular	152
3.2.4.	Conclusão Parcial	170
3.3.	Parte II: O Contexto de Ensino Interventivo	173
3.3.1.	Os bastidores das Salas de Aula: GINFE e GIFE	173
3.3.2.	Macro-análise do Contexto de Ensino Interventivo	183
3.3.2.1.	Procedimentos de Construção da Aula	183
3.3.2.2.	Deveres Assumidos pelo Professor em Sala de Aula	196
3.3.3.	Micro-análise do Contexto de Ensino Interventivo	227
3.3.3.1.	Procedimentos de Construção da Aula	228
3.3.3.2.	Características da Interação em Sala de Aula no Contexto de Ensino Interventivo	232
3.3.4.	Conclusão Parcial	260
 Capítulo 4 - Conclusão		
	Considerações Finais	263
	 Referências Bibliográficas	 273
 Apêndices		 284
Apêndice 1	Transcrição da aula selecionada para a micro-análise do contexto (primário) de ensino regular pesquisado - GRNFE - 13-11-91	285
Apêndice 2	Transcrição da aula selecionada para a micro-análise do contexto (primário) de ensino interventivo pesquisado - GINFE - 07-11-91	300

Apêndice 3	Questionário para professoras dos contextos de ensino regular	316
	pesquisados (P1 e P2)	316
	Respostas de P1	318
	Respostas de P2	
Apêndice 4	Questionários para os alunos	325
	Questionário I	325
	Questionário II	327
Apêndice 5	Ementas e Programas dos Cursos Regulares	328
Apêndice 6	Provas Finais dos Contextos de Ensino Regular	332
	GRNFE - 2º semestre de 1991.	
	GRFE - 2º semestre de 1991.	
Apêndice 7	Tarefa - "Diferenças Culturais" - GRNFE	335
Apêndice 8	Material Didático: História e Cultura do Brasil - Unidade I	337
Apêndice 9	Material Didático: Exercícios Lingüísticos	348
Apêndice 10	Avaliação - GINFE	350

Índice de Figuras, Quadros e Tabelas

Figuras

Figura 1	O Desenho da Pesquisa	28
Figura 2	O Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993)	46
Figura 3	Diagrama Representativo da Difratação do Movimento Comunicativo em suas Diversas Tendências Contemporâneas (Baghin, D.C.M., Bizon, A.C.C., Ferrari, L.L. & Almeida Filho, J.C.P., 1994)	60
Figura 4	Esquema Representativo do Movimento entre SA-SP (Lauga-Hamid, 1990)	81
Figura 5	Diagrama Representativo do Processo de Interação (Valsimer, 1992)	99

Quadros

Quadro 1	Quadro Representativo dos Marcadores de Engajamento Interativo (Lauga-Hamid, 1990)	86
Quadro 2	Quadro Representativo das Tarefas Ligadas ao Maior ou Menor Engajamento Interativo (Lauga-Hamid, 1990)	86
Quadro 3	Quadro dos Eventos Interativos Predominantes nas Aulas dos Contextos de Ensino Regular Pesquisados (Ritual A)	124
Quadro 4	Quadro dos Eventos Interativos Predominantes nas Aulas dos Contextos de Ensino Regular Pesquisados (Ritual B)	125
Quadro 5	Quadro dos Eventos Interativos Predominantes na Aula do GRNFE - 13-11-91- P2 - (Ritual A)	149

Quadro 6	Quadro dos Eventos Interativos Predominantes na Aula do GRNFE - 13-11-91- P2 (versão detalhada)	150
Quadro 7	Quadro dos Eventos Interativos Predominantes nas Aulas dos Contextos de Ensino Interventivo Pesquisados (Ritual A)	184
Quadro 8	Quadro dos Eventos Interativos Predominantes nas Aulas dos Contextos de Ensino Interventivo Pesquisados (Ritual A)	184
Quadro 9	Quadro dos Eventos Interativos Predominantes nas Aulas dos Contextos de Ensino Interventivo Pesquisados (Ritual C)	185
Quadro 10	Quadro dos Eventos Interativos Predominantes na Aula do GINFE - 07-11-91 - Pp	228
Quadro 11	Quadro de Estruturas de Participação Associadas ao Engajamento/Comprometimento do Aprendiz ao Evento Interativo (Bizon, 1994)	265
Quadro 12	Quadro de Procedimentos Metodológicos Associados ao Engajamento/Comprometimento do Aprendiz ao Evento Interativo (Bizon, 1994)	267
Quadro 13	Quadro de Estruturas de Participação Associadas ao Pouco Engajamento/Comprometimento (ou Engajamento/Comprometimento Superficial) do Aprendiz ao Evento Interativo (Bizon, 1994)	268
Quadro 14	Quadro de Procedimentos Metodológicos Associados ao Pouco Engajamento/Comprometimento (ou Engajamento/Comprometimento Superficial) do Aprendiz ao Evento Interativo (Bizon, 1994)	269
Quadro 15	Quadro Representativo das Tarefas Ligadas ao Maior ou Menor Engajamento Interativo (Bizon, 1994)	270
 Tabelas		
Tabela 1	Tabela Representativa de Estudo Quantitativo a Respeito dos Turnos - GRNFE - 13-11-91- P2	126
Tabela 2	Tabela Representativa de Estudo Quantitativo a Respeito dos Turnos - GRNFE - 10-11-92 - P2	126
Tabela 3	Tabela Representativa de Estudo Quantitativo a Respeito dos Turnos - GRNFE - 22-10-91 - P1	127
Tabela 4	Tabela Representativa de Estudo Quantitativo a Respeito dos Turnos - GRFE - 27-11-91 - P1	127
Tabela 5	Tabela Representativa de Estudo Quantitativo a Respeito dos Turnos - GINFE - 18-09-91- Pp	194
Tabela 6	Tabela Representativa de Estudo Quantitativo a Respeito dos Turnos - GINFE - 25-09-91- Pp	194
Tabela 7	Tabela Representativa de Estudo Quantitativo a Respeito dos Turnos - GINFE - 07-11-91- Pp	194
Tabela 8	Tabela Representativa de Estudo Quantitativo a Respeito dos Turnos - GIFE - 18-10-91- Pp	194

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

As convenções utilizadas para a transcrição dos dados foram baseadas parcialmente em Marcuschi (1986):

P	professor
Pp	professor-pesquisador
A	aluno não identificado
AA	vários ou todos os alunos ao mesmo tempo
A1, A2, etc	aluno identificado
A3?	provavelmente A3
AXXX	nome próprio
(.)	pausa breve
(. .)	pausa longa
?	entonação ascendente
!	entonação descendente
[[falas simultâneas
[sobreposição de vozes
[]	sobreposições localizadas
()	incompreensível
(xxxx)	suposições / provavelmente xxxxxxxx
/	truncamentos bruscos
maiúscula	ênfase ou acento forte
::	alongamento da vogal
(())	comentários do analista
-----	silabação
/.../	indicação de transcrição parcial ou de eliminação

CAPÍTULO 1
HISTÓRICO DA PESQUISA

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas desenvolvidas em sala de aula no Brasil são bastante recentes e inauguram a afirmação desse espaço como ambiente potencial para a produção teórica relevante relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas (cf. Cavalcanti e Moita Lopes (1991)). No âmbito dessa tradição de pesquisa etnográfica, a pesquisa interventiva¹, também recente, mostra-se cada vez mais urgente, pois viabiliza não apenas a observação, análise e estudo crítico dos quadros já instaurados, mas a proposta de modificação desses quadros e posterior análise crítica dos mesmos.

A área de pesquisa acadêmica em ensino-aprendizagem de Português-Língua Estrangeira tem acompanhado com dificuldade o contínuo crescimento da demanda nessa área, incrementado principalmente nos últimos anos com a implantação do Mercosul. Também são poucas as publicações de livros didáticos no mercado sendo que a maioria desses insere-se ainda numa tradição vinculada aos moldes estruturalistas de ensinar e aprender línguas. Grande parte dos professores, ainda sem formação especializada nessa área, não dispõe de muitas opções nesse sentido.

Dadas as poucas pesquisas existentes com foco específico na investigação dos processos de construção do ensino-aprendizagem de Português-Língua Estrangeira, e a necessidade não somente de reflexão acerca dos processos vigentes, mas da possibilidade de instauração de processos outros que sejam potencialmente capazes de conceber o ensino-aprendizagem de forma diferenciada, passíveis também de análise crítica, optou-se por focalizar, neste trabalho, o processo de ensino-aprendizagem de Português-Língua Estrangeira não somente sob a perspectiva da análise descritiva, mas também sob a perspectiva de procedimentos de intervenção em sala de aula.

Este capítulo trata primeiramente do problema que deu origem a esta pesquisa. A seguir, aborda a metodologia discutindo o caráter etnográfico da investigação centrada na sala de aula e explicita os estilos de pesquisa etnográfica nela adotados. Para encerrar, apresenta e discute os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados.

¹Sobre pesquisas interventivas no Brasil, vide Moita Lopes (1992), Santos (1993), Macowski (1993).

1.1. O PROBLEMA: A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, ALUNO-ALUNO EM SALA DE AULA

O objetivo desta pesquisa de natureza qualitativa e de tipo etnográfico é interpretar a construção do processo interativo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa ensinada como Língua Estrangeira a falantes adultos não nativos em situação de imersão no Brasil em ambiente universitário. Há dois contextos sendo considerados: um contexto primário e um secundário.

O contexto primário constitui-se de uma situação de ensino de Português para Estrangeiros (PE, daqui por diante) com um grupo de aprendizes de procedências diversas e não falantes de espanhol de uma universidade paulista (GPNFE, daqui por diante)². Neste contexto, dois estilos de pesquisa etnográfica foram desenvolvidos: uma pesquisa analítico-descritiva da situação de ensino regular ministrada pelos professores titulares da instituição observada; e uma pesquisa interventiva onde a autora desta dissertação atuou como professora interveniente no processo, ministrando aulas com uma abordagem de ensino declaradamente diferenciada - a saber, uma proposta de ensino interdisciplinar³ - e genericamente comunicativa.

O contexto secundário constitui-se de uma situação de ensino de PE com um grupo de estudantes falantes de Espanhol (GPFE⁴, daqui por diante), onde os mesmos dois estilos de pesquisa etnográfica foram realizados, nas mesmas condições e simultaneamente à realização da pesquisa no contexto primário.

É preciso ressaltar, no entanto, que o contexto secundário funcionará apenas como contraponto para a construção de uma linha de argumentação e como fonte de enriquecimento dos dados, uma vez que um trabalho com dois contextos e dois momentos diferenciados em cada um tornar-se-ia por demais complexo e extenso para as pretensões de uma dissertação de mestrado. As razões pelas quais optou-se por considerar apenas o GPNFE como foco primário serão explicitadas e discutidas pormenorizadamente mais adiante.

Considerou-se tal contexto desenvolvendo a partir dele dois estilos distintos de pesquisa etnográfica com o intuito de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se caracteriza a interação no processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino regular e no contexto de ensino interventivo? Quais os papéis do aluno e do professor nos dois contextos?

² GPNFE - Grupo de Português para Não Falantes de Espanhol.

³ Este termo será discutido mais adiante e também no Capítulo 2.

⁴ GPFE - Grupo de Português para Falantes de Espanhol.

2. Quais são as diferenças/semelhanças na construção do processo interativo de ensino-aprendizagem de um contexto em relação ao outro?

Entenda-se por "caracterização" aqui o conjunto de traços proeminentes/distintivos de um processo de ensino-aprendizagem examinado a partir de uma perspectiva de interação professor-aluno e aluno-aluno.

A interação tem sido unanimemente considerada por autores acadêmicos interessados na investigação de questões concernentes aos processos de construção de conhecimentos e do ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente daqueles ligados à área de Educação, Psicologia, Linguística e Linguística Aplicada (Stevick, 1976; Gumperz, 1981, 1982, 1986; Tannen, 1986; Mey, 1987; Orlandi, 1987; Cazden, 1988; Ellis, 1988; Dabène et alii, 1990; Vygotsky, 1991a e b⁵; Kleiman, 1991; Smolka, 1991; Coracini, 1992; Erickson, 1992; Almeida Filho, 1993 e outros) como fator fundamental para que o processo de aprendizagem/aquisição da L-alvo pelo aprendiz se efetive. É a partir da relação interativa entre professor/alunos/textos⁶ (seja ela de que natureza for) em sala de aula que a construção ou re-elaboração do conhecimento se processa (ou não).

No contexto brasileiro de ensino de línguas estrangeiras são muitas as deficiências e problemas relacionados à implementação do processo de interação em sala de aula que diminuem a qualidade do ensino e agravam as limitações da aprendizagem. Os alunos chegam a passar anos estudando a língua-alvo (L-alvo) sem que, no entanto, sejam capazes de atuar comunicativamente em interações na língua estrangeira (LE), negociando, (re)criando e produzindo sentidos. Tal situação advém, entre outros fatores, da pouca e/ou má formação dos professores, que pouco sabem sobre a abordagem⁷ de ensino subjacente ao material didático que utilizam em sala de aula, e dos procedimentos metodológicos adotados.

Algumas pesquisas confirmam essas deficiências e problemas, como a de Almeida Filho et alii (1991) que investigou a utilização de livros didáticos em sala de aula de língua inglesa em escola pública; e as de Colín Rodea (1990) e de Fontão (1991) que realizaram etnografias analítico-descritivas da sala de aula de PE em ambiente universitário.

⁵ 4ª edição brasileira a partir dos originais em russo (1934).

⁶ O termo "textos" é tomado aqui da mesma forma como é empregado por Bruner & Candlin (1980), tendo um sentido amplo que engloba não só textos escritos, mas todo material (sonoro, visual, etc) usado no processo de ensino-aprendizagem.

⁷ Entenda-se "abordagem" aqui como a força-síntese de um conjunto (muitas vezes contraditório) de princípios teóricos, pressupostos e mesmo crenças sobre a natureza da linguagem, bem como de teorias de aprender e ensinar línguas. Enquanto força potencial ela direciona e orienta a operação geral de ensinar uma LE (Almeida Filho, 1993)

A julgar pelo reconhecimento, por parte dos pesquisadores e profissionais da área de Linguística Aplicada, da importância conferida à interação como elemento central desencadeador do processo de ensino-aprendizagem, são ainda muito poucos os trabalhos desenvolvidos focando e estudando a construção desse processo em sala de aula, ainda mais no que diz respeito ao contexto específico de ensino-aprendizagem de Português/Língua Estrangeira, tão carente de produções acadêmicas.

Por isso, torna-se urgente a realização de mais trabalhos que estudem os aspectos envolvidos na construção da interação em sala de aula, suas características, elementos influenciadores e variantes que incidem sobre essa construção, podendo nos revelar, assim, maior compreensão acerca de especificidades do complexo processo de ensinar e aprender línguas.

A literatura evidencia alguns exemplos de pesquisas de tipo etnográfico que estudam questões relacionadas à interação em sala de aula de PE. Poderíamos citar além de Colín Rodea (op.cit.) e Fontão (1991), os trabalhos de Cançado (1990) e Morita (1993). A área resente, porém, da falta de trabalhos que não só forneçam um diagnóstico analítico-descritivo da situação vigente em sala de aula, mas que trabalhem também procedimentos de intervenção nesse processo, propondo modificações (teóricas e operacionais), analisando o acontecer da aula à luz dessas modificações e, dessa forma, podendo também eventualmente fornecer subsídios para a formação do professor.

Segundo os pressupostos teóricos postulados por Almeida Filho (1990, 1993) ao propor o Modelo de Representação da Operação Global de Ensino de Línguas⁸, a abordagem é o elemento que rege e influencia toda a operação de ensino e, para que haja mudanças no processo de ensinar-aprender uma língua, é preciso que sejam conhecidos e reestruturados os pressupostos teóricos constituintes dessa abordagem. Tendo como base essa premissa, na realização desta pesquisa, decidiu-se adotar procedimentos de intervenção em sala de aula utilizando-se uma proposta de abordagem específica e diferenciada para o ensino de LE que fosse (pelo menos potencialmente) capaz de produzir processos diferenciados de ensinar e aprender.

Retomando o que já foi dito anteriormente, o foco da pesquisa permitirá investigar e caracterizar comparativamente nos dois contextos (regular e interventivo) a construção da interação em sala de aula, passando por algumas questões que constituem esta construção, como por exemplo: Que aspectos da abordagem de ensino nos dois contextos estariam determinando diferenças ou semelhanças quanto à qualidade (e mesmo quantidade) das interações em sala de

⁸O Modelo de Representação da Operação Global de Ensino de Línguas proposto por Almeida Filho (1990 e 1993) será descrito e discutido no Capítulo 2.

aula? Como as interações em sala de aula refletem as diferentes abordagens assumidas (explícita ou implicitamente)?

A relevância maior deste trabalho está na proposta e estudo da implementação de uma abordagem diferenciada de ensino que, independentemente de significar um caminho mais "adequado" ou não para o ensino de LE, possa revelar mais especificidades sobre a constituição da interação no complexo processo de ensinar e aprender uma língua.

Assim, acredita-se estar contribuindo também - mais especificamente - para os propósitos científicos e práticos do Projeto "Interação e Relevância" ⁹ no qual este projeto de pesquisa encontra-se inserido. Nesse âmbito, é de suma importância conhecer de forma mais atenta e crítica o processo interativo emergente nos contextos estudados para que, num momento seguinte, se possa planejar cursos de formação de professores.

Santos (1993:08) faz uma colocação pertinente nesse sentido. O autor chama a atenção para o fato de que "não é suficiente apenas descrever a construção do processo de ensino-aprendizagem sem evidenciar sua importância na formação do professor de línguas e na busca de uma autonomia comunicativa do aluno ao aprender uma LE. É preciso, também, realizar uma reflexão crítica sobre o que representa a explicitação desse processo na melhoria das condições de ensino-aprendizagem de línguas".

Sabe-se da carência na literatura de pesquisas que tenham como objetivo final a formação do professor, principalmente no que diz respeito a professores de PE. Assim, espera-se, com este estudo, contribuir com o fornecimento de subsídios para a formação do professor de LE e, mais especificamente do professor de PE, em vários níveis:

- contribuindo com conhecimentos necessários para que o professor conheça a abordagem interdisciplinar proposta na pesquisa; seriam os elementos básicos necessários à formação de uma competência técnica¹⁰ do professor em relação à abordagem, apontando para as dificuldades, facilidades, vantagens ou desvantagens de implementação da mesma;
- contribuindo com conhecimentos específicos para que o professor não só entre em contato com o "saber fazer", mas seja capaz de refletir consciente e criticamente sobre o "fazer pedagógico". Ou seja, fornecer elementos para que o

⁹ Esta pesquisa faz parte de um projeto maior que vem sendo desenvolvido desde 1991 no DLA (Departamento de Linguística Aplicada) do IEL (Instituto dos Estudos da Linguagem) da UNICAMP intitulado "Interação e Ensino de Línguas: Subsídios para a Auto-Formação do Professor de 1º Grau". Mais informações sobre esse projeto, no Capítulo 2 desta dissertação.

¹⁰ O termo "competência técnica" é utilizado aqui segundo a concepção de Mello (1988) e significa os conhecimentos acerca do "saber fazer".

professor construa o que denominamos aqui de "competência técnico-analítica", também necessária à formação do professor. Essa competência seria a capacidade de exercício consciente de uma prática pedagógica, contando com elementos para que o professor possa explicar porque "faz o que faz" em sala de aula - e desta forma possa ser capaz de avaliar sua prática e, se for o caso, optar por mudanças (ou não).

Tendo explicitado de maneira sucinta o histórico da pesquisa em termos do problema que a originou, das perguntas que dela emergem e do objetivo final a que se propõe, faz-se necessário localizar de maneira mais específica este trabalho de pesquisa, o que será feito na próxima seção. Esta localização se dará tanto em termos de pressupostos teóricos da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, do desenvolvimento da área de PE no Brasil e dos trabalhos realizados com foco na investigação de questões relacionadas ao ensino/aprendizagem dessa LE, quanto ao próprio projeto maior a que esta pesquisa está vinculada.

Antes, porém, convém explicitarmos a organização estrutural da dissertação. Ela se divide em três capítulos, a saber: Capítulo 1, no qual se descreve e contextualiza a pesquisa, explicitando também os procedimentos metodológicos utilizados para a sua realização. Capítulo 2 onde se localiza a pesquisa em termos dos trabalhos existentes na área de PE e se discorre sobre o arcabouço teórico embasador da proposta de abordagem de ensino utilizada na pesquisa de intervenção, bem como sobre o arcabouço teórico para a análise dos dados; Capítulo 3, que consta da análise dos dados, e Capítulo 4 com as conclusões gerais e encaminhamentos de sugestões para investigações futuras.

1.2. O PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO BRASIL: BREVE PANORAMA DE SUA TRAJETÓRIA

Para satisfação dos profissionais da área, a Linguística Aplicada/Ensino de Línguas no Brasil entra nos anos 90 mais fortalecida, com estatuto de ciência independente (cf. Cavalcanti, 1986; Cavalcanti & Moita Lopes, 1991; Moita Lopes, 1992) respeitada e reconhecida pela comunidade científica.

Sem dúvida, a década de 80 foi decisiva para este fortalecimento e afirmação da Linguística Aplicada (LA daqui por diante) no Brasil. Pudemos vivenciar, nestes últimos anos, um crescimento notável do interesse pela área e um conseqüente incremento e avanço de sua produção intelectual. Esse avanço pode ser comprovado pelos inúmeros congressos, seminários, simpósios e cursos realizados no país, além do número crescente de publicações específicas na mencionada área.

Da mesma forma que os outros focos de pesquisa, o Português como Língua Estrangeira vem, gradativamente, ganhando novos pesquisadores e profissionais, já que, nos últimos anos, o interesse e o campo de trabalho nesse setor tem crescido consideravelmente (Kunzendorff, 1989).

É válido lembrar que o ensino de Português como Segunda Língua no Brasil não constitui uma prática recente. Ele tem uma longa história de quase cinco séculos que se estende desde os primeiros esforços de religiosos jesuítas no ensino de Português a membros de nações indígenas (Almeida Filho, 1992). O que não há são estudos e interpretações abundantes dessa tradição - isso porque não há conscientização de sua existência e, conseqüentemente, nem da importância de estudos de questões a ela relacionadas.

Deste ponto de vista, é inegável, portanto, a importância sócio-cultural do ensino desta língua, uma vez que ela faz parte da construção da própria identidade dos brasileiros enquanto constituidores de uma nação. Assim, estudar e conhecer esta tradição pode significar conhecer e compreender melhor a cultura e caráter do povo.

Se o ensino de Português como Segunda Língua esteve presente desde os primeiros anos de formação do país, mesmo que em grande medida de maneira informal oralizada, a tradição formal de ensino do Português em ambiente de imersão nas instituições educacionais, por outro lado, bem como o desenvolvimento da Linguística Aplicada / Ensino de Português como Língua Estrangeira (LA/EPLE) tem uma história bem mais recente - apesar de não menos importante e passível de desatenção.

Segundo aponta Gomes de Matos (1989), um dos profissionais precursores no trabalho de divulgação e institucionalização dessa área de ensino e pesquisa - a LA/EPLE começou a desenvolver-se a partir de meados da década de sessenta.

Até então, a maioria dos cursos de Português do Brasil, de reduzido número, via-se obrigada a utilizar materiais importados do exterior e escritos por estrangeiros (principalmente dos Estados Unidos). Nessa época, o material então disponível era Spoken Brazilian Portuguese desenvolvido pelo Foreign Service Institute, de Washington, D.C..

Talvez a única exceção no cenário nacional de ensino da época fossem os cursos oferecidos pela PUC-RS que utilizavam o livro de Marchant, Português para Estrangeiros, cuja primeira edição data de 1954.

Conforme salienta Almeida Filho (1992:13), a partir das décadas de sessenta e durante os anos setenta constatou-se um maior crescimento de cursos de Português e produção de materiais didáticos em instituições do exterior. Foi assim que surgiram os materiais produzidos por Rameh & Abreu (1971) - Português Contemporâneo - da Universidade de Georgetown, em Washington, e o material

Modern Portuguese elaborado por uma equipe encomendada pela Modern Language Association of America (MLA) e coordenada por Ellison (1971). Gomes de Matos avalia que essas iniciativas significaram um avanço para a época, uma vez que da elaboração desses materiais participaram também profissionais brasileiros -como foi o caso de sua própria inclusão na equipe do MLA - o que não acontecera anteriormente.

No entanto, foi preciso ainda mais uma década para que se começasse a investir na produção de materiais didáticos para esta área de ensino aqui no Brasil. Foi, portanto, na década de 80 que começaram a surgir as séries brasileiras de livros didáticos produzidas por editoras nacionais e para um público de alunos estudando no Brasil em ambiente de imersão. (Almeida Filho, 1992:13)

Assim, seguiram-se as publicações de "Português do Brasil para Estrangeiros" do Centro de Linguística Aplicada Yázigi; "Falando...Lendo...Escrevendo...Um Curso para Estrangeiros" de Lima e Iunes, 1981; "Português para Falantes de Espanhol" de Lombello e Baleeiro, 1983; "Tudo Bem" de Ramalhete, 1984; e, mais recentemente, "Fala Brasil" de Coudry e Fontão, 1989; "Aprendendo Português do Brasil" de Laroca, Bara e Pereira, 1992; e "Avenida Brasil" de Lima et alii, 1991.

Da mesma forma que no âmbito de produção de material didático, que pressupõe exigir algum trabalho de pesquisa, no âmbito acadêmico passou-se a constatar igual crescimento no interesse pela disciplina, que reflete num impulso nas produções científicas também a partir do final da década de 80.

Esse aumento de interesse poderia ser explicado por algumas razões básicas. A primeira delas relaciona-se com o fato de que, com o desenvolvimento industrial brasileiro, passamos a ter maior número de estrangeiros vindos ao Brasil a trabalho, através de firmas multinacionais interessadas em intercambiar/importar-exportar tecnologia. Assim, houve um crescimento contínuo da procura por aulas de Português para Estrangeiros, principalmente nos grandes centros urbanos, estimulando o interesse dos professores e mesmo a proliferação de escolas particulares oferecendo cursos nessa especialidade.

A segunda razão refere-se ao aumento dos intercâmbios internacionais firmados entre universidades brasileiras e do exterior, aumentando também o número de pessoas interessadas em estudar no país (que em muitos setores passou a produzir tecnologia competitiva), o que levou universidades nacionais à criação de cursos regulares e de extensão de PE, exigindo, portanto, mais profissionais envolvidos na área de ensino e acumulando pressão para se realizar pesquisas embasadoras.

A esse respeito, inclusive, é importante mencionar dados recentes de um estudo feito por Almeida Filho (1992). Quanto à institucionalização do ensino de

P.E. nas universidades brasileiras, o estudo aponta para a existência de aproximadamente dez universidades, em 1992, que mantinham cursos regulares e de extensão, mas apenas três, possivelmente, contando com professores plenamente enquadrados na carreira docente, como acontece nas Universidades Estadual de Campinas (UNICAMP), Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e de Brasília (UnB) - até essa data.

No que diz respeito ao setor de pesquisa e formação pós-graduada em PE, os escassos trabalhos acadêmicos de até poucos anos atrás e a falta de cursos específicos para a formação especializada de pesquisadores e professores da área, deram lugar a um sensível crescimento de interesse pelo setor. Também verifica-se iniciativas de institucionalização de disciplinas e pesquisadores na área de PE como é o caso específico do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UNICAMP (criado em 1987), do Curso de Especialização (Pós-Graduação Lato Sensu) em PE da UFRJ (oferecido em 1988 e 1989) e do Curso de Especialização em PE da PUC-RJ, oferecido em 1991, além do Curso de Especialização em PE da UNICAMP previsto para iniciar em 1995.

A terceira razão para o aumento do interesse pela área de PE seria a recente implantação do MERCOSUL pelos governos brasileiro, argentino, paraguaio e uruguaio que significa ampliação e maior facilidade nas relações econômicas, comerciais e de intercâmbio cultural com os países vizinhos do sul da América Latina.

Esse acordo implica investimentos do Brasil nesses países e vice-versa, o que faz projetar a língua portuguesa com maior força no cenário internacional geral e especificamente no regional latino-americano. Apenas um exemplo concreto dessa projeção é o presente esforço de implantação do Português no ensino de primeiro grau na Argentina como disciplina do currículo escolar.

O que podemos constatar, então, fazendo um balanço de todo esse contexto delineado, é que a tradição de ensino e pesquisa em Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira, apesar de recente, vem se firmando desde a década de 80, expandindo-se como uma área potencialmente promissora tanto no que diz respeito ao mercado de trabalho no setor de ensino, quanto à produção de trabalhos acadêmicos e publicações de consumo (como os materiais didáticos).

Há que se dizer, no entanto que, embora todo esse crescimento e reconhecimento institucional da área de PE venha, gradativamente, se esboçando (vide, por exemplo, a recente criação da SIPLÉ - Sociedade Internacional de Português - Língua Estrangeira), muitos são os problemas e deficiências de ordem educacional, pedagógica, política, etc, apresentadas no setor, havendo muito o que fazer nesse sentido.

Apenas para mencionar alguns desses problemas, poderíamos apontar a inexistência de cursos específicos suficientes para a formação básica (não necessariamente ao nível de pós-graduação, mas cursos de especialização) do professor de PE, contribuindo para a situação ainda com traços de amadorismo e para a lenta institucionalização profissional. Esse fato traz como consequência a falta de planejamento de cursos mais cuidadosamente elaborados e coerentes com uma abordagem explícita, assim como a falta de conhecimento por parte dos professores que ministram esses cursos, dos pressupostos teóricos que norteiam a abordagem constituída e que justificam suas práticas pedagógicas (cf. Kunzendorff, 1989, Alneida Filho, 1992; Bizon, 1992). Até mesmo nos CEBs (Centro de Estudos Brasileiros, mantidos pelo governo brasileiro em vários países e que se destinam a oferecer cursos de Português e a divulgar a cultura brasileira) a situação não difere muito (c.f. Ferreira, 1992). Além disso, a produção científica ainda que progressiva é claramente insuficiente, havendo inúmeras lacunas a serem preenchidas. Sem dúvida, isso torna o trabalho do pesquisador que queira envolver-se nessa empreitada extremamente fértil e desafiador.

E aceitar desafios é preciso!

ACEITANDO O DESAFIO: UM HISTÓRICO PORMENORIZADO

Através de um trabalho prévio de investigação das obras acadêmicas ao nível de pós-graduação em PE pudemos constatar que, além do pouco volume existente, muitas dessas obras enquadravam-se numa metodologia de pesquisa de caráter positivista, freqüentemente ainda vinculadas aos propósitos de investigação científica da Linguística - ciência ao qual a Linguística Aplicada permaneceu atrelada por muito tempo a ponto de ser considerada um ramo daquela e não ciência aplicada autônoma na área de linguagem como hoje.

Segundo apontam Cavalcanti e Moita Lopes (op.cit.), apoiada nessa tradição positivista, grande parte das pesquisas desenhava-se como estudos analítico-descritivos onde o foco de ação do pesquisador era colocado no que antecede o processo de ensino aprendizagem (definição de conteúdos de curso, abordagens e metodologias de ensino, material didático, etc) e no seu resultado (produto final da aprendizagem). Assim, através de relações de causa e efeito analisavam-se os dados quantitativa e estatisticamente. O que acontecia em sala de aula, isto é, a construção do processo de ensino-aprendizagem, não era considerado objeto de investigação.

Também eram frequentes os estudos de caso. Nestes, o objetivo restringia-se à investigação isolada da aquisição de certos aspectos linguísticos da L-alvo

pelo aprendiz que, muitas vezes, não estava inserido no ambiente de sala de aula. Nesse contexto não se consideravam as variantes que estariam incidindo sobre essa aquisição como, por exemplo, os fatores afetivos, os fatores sócio-culturais, a interação professor-aluno, a interação aluno-aluno, o ambiente de sala de aula, além dos fatores extra-classe e extra-linguísticos, etc.

Nos últimos anos, pudemos vivenciar mudanças sofridas no paradigma científico (no sentido de Kuhn, 1990) da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Como bem colocam Cavalcanti e Moita Lopes (op.cit.:136) parece óbvio para a L.A. a importância da realização de pesquisas que tenham como foco a sala de aula e a construção da aprendizagem via interação - já que o que se quer é compreender como o professor opera e como o aprendiz enfrenta a tarefa de aprender.

Dessa forma, o processo passou a ser considerado foco de ação principal do pesquisador, que passou a utilizar-se não somente de análises quantitativas, mas principalmente qualitativo/interpretativistas¹¹, visto que seu objetivo passou a ser examinar a construção de uma realidade social particular e interpretar essa realidade teorizando através de dados processuais autênticos.

Dados processuais são considerados aqui, os registros coletados em sala de aula ou fora dela junto aos sujeitos de pesquisa através de instrumentos variados (gravação em áudio/vídeo, anotações de campo, entrevistas, etc) e não por meio de dados induzidos, produzidos laboratorialmente.

Dentro desse contexto, a pesquisa etnográfica (este conceito será discutido mais adiante) configurou-se como tipo de pesquisa de grande relevância, já que fornecia base para que a sala de aula fosse focalizada e, portanto, o próprio processo de ensino-aprendizagem.

O levantamento da produção acadêmica da área de PE (no Capítulo 2), demonstrou, metodologicamente, a mesma tendência apresentada nas outras sub-áreas de pesquisa da LA. Ou seja, a falta de trabalhos que focalizassem o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, estudando o acontecer desse processo, seus elementos construtores, interferentes e dinamizadores. Contrastes a essa lacuna, são os poucos trabalhos que estudam o processo interativo (vide discussão do conceito "interação" no Capítulo 2) entre professor/alunos/textos, processo esse considerado, pelos pesquisadores da área, como essencial para que a aprendizagem/aquisição se efetive.¹²

Dentre os poucos estudos existentes com foco na investigação da sala de aula, são promissores os trabalhos de Colín Rodea (op.cit) e Fontão (1991), onde as autoras analisam e interpretam o processo interativo de ensino-aprendizagem na

¹¹ Sobre pesquisa qualitativa-interpretativista ver Seliger & Shohamy (1989) e Hitchcock & Hughes (1989)

¹² Na concepção teórica adotada nesta pesquisa não se admite a distinção extrema teorizada por Krashen (1982) entre os processos de aprendizagem/aquisição.

sala de aula regular, além de constatar a vigência da abordagem formal estruturalista de ensino.

Tais pesquisas são importantes enquanto reveladoras da situação de ensino de PE no contexto brasileiro, apontando para deficiências e conseqüentes dificuldades no estabelecimento das relações interativas em sala de aula. Observa-se que estas dificuldades decorrem, principalmente, da falta ou da precária formação dos professores, da utilização de materiais didáticos inadequados e/ou ultrapassados, e da falta de convergência de pressupostos teóricos subjacentes ao material com procedimentos e técnicas utilizados pelo professor em classe.

No entanto, além de estudos analíticos e críticos do sistema predominante, assume-se, nesta pesquisa, a crença na necessidade de se iluminar o lado dos significados construídos em versões tidas como potencialmente alternativas e emergentes do ensino contemporâneo de línguas que podem abrir novas perspectivas para este contexto, contribuindo com o fornecimento de subsídios para a formação de professores de LE, e mais especificamente de PE - dada a importância e carência de trabalhos com este tipo de preocupação.

Assim, tendo em vista tais constatações e acreditando nos pressupostos científico-ideológicos da moderna Linguística Aplicada na área de Ensino de Línguas, conforme descritos por Cavalcanti & Moita Lopes (op.cit.), este trabalho objetivou focalizar um tema que pudesse refletir a complexidade teórica na área de investigação de ensino-aprendizagem de línguas. Com isso poder-se-ia colaborar, mesmo que de forma talvez modesta (é assim que acontece no "fazer-científico" da Ciência Normal, segundo Kuhn, op.cit) para o desenvolvimento da moderna LA no Brasil e mais particularmente para a área de ensino-aprendizagem de PE.

Dessa maneira, nesta pesquisa optou-se por desenvolver um trabalho de etnografia que trabalhasse também com procedimentos de intervenção¹³ em sala de aula implementando uma proposta de abordagem diferenciada para o ensino de PE que fosse potencialmente capaz de ensejar processos interativos de ensinar e aprender língua estrangeira distintos dos que vêm sendo mostrados até então - como demonstram as pesquisas de Colin Rodea, (op. cit.); Fontão, (1991) e Kunzendorff, (1986, 1989.) - no contexto de ensino brasileiro.

Segundo essas autoras, constata-se, nesse contexto de ensino, problemas graves em relação ao estabelecimento processual das relações interativas entre professor/aluno/textos. Valendo-se de livros didáticos e procedimentos metodológicos que revelam traços da abordagem estruturalista e/ou audiolingualista, os professores detêm-se ainda na prática da forma gramatical¹⁴

¹³ Na seção sobre Metodologia de Pesquisa é descrito e discutido o conceito de "pesquisa interventiva".

¹⁴ Widdowson (1978) distinguiu entre "use" (uso real da língua em situações significativas de comunicação) e "usage" (prática estrutural da língua desvinculada de uma situação comunicativa significativa).

da língua explorando situações muitas vezes pouco autênticas e inverossímeis¹⁵, e com a utilização de amostragens (da língua) descontextualizadas e de conteúdo de relevância questionável para o aprendiz. Tais procedimentos, hipotetiza-se aqui, podem levar à desmotivação e falta de interesse do mesmo frente à aprendizagem da L-alvo, dificultando a efetivação da aquisição dessa língua.

A avaliação de que a proposta de ensino interdisciplinar (este conceito será discutido brevemente mais adiante e de forma mais detalhada no Capítulo 2) pode ser potencialmente capaz de ensejar processos diferenciados de ensinar e aprender, criando-se um ambiente comunicativo onde interações verossímeis e mais negociadas sejam construídas facilitando o processo de aquisição da nova língua, determinou a opção, nesta pesquisa, pela utilização de uma abordagem específica de ensino interdisciplinar elaborada para a experiência de intervenção em sala de aula. Tal abordagem será descrita e discutida mais adiante e no Capítulo 2.

1.3. FOCO DE ESTUDO DESTA PESQUISA

O objetivo desta pesquisa é estudar comparativamente duas situações diferenciadas de ensino num mesmo ambiente específico de aula de Português para Estrangeiros. Consideramos, portanto, uma sala de aula de uma universidade pública paulista direcionada a aprendizes não falantes de espanhol (o contexto de pesquisa será descrito mais adiante) e duas situações de realização do ensino da L-alvo nesse contexto.

Uma dessas situações é a de ensino dito regular ministrado pelos professores titulares da universidade e a outra é a situação de ensino interventivo em que a autora desta dissertação atuou como professora intervindo no processo com a utilização de uma abordagem de ensino interdisciplinar.

O foco desta pesquisa, portanto, é estudar, comparativamente, como se caracteriza a construção da interação no processo de ensinar e aprender em sala de aula de LE - no caso o PE - quando uma proposta de abordagem diferenciada de ensino de línguas é implementada.

A relevância do trabalho está, primeiro, na iniciativa consciente e cientificamente embasada em pressupostos teóricos advindos do escopo da Linguística Aplicada/Ensino de Línguas e de conhecimentos de ciências de contato (como a Sociologia, Psicologia, Educação, etc) de propor uma abordagem específica para o ensino de línguas que, num primeiro momento, possa ser potencialmente capaz de produzir processos diferenciados de ensinar e aprender. Segundo, na possibilidade de se implementar esta proposta num contexto real de

¹⁵ Situações "não autênticas e inverossímeis" aqui dizem respeito aos tipos de tarefas que desrespeitam a lógica do cotidiano e a coerência do discurso. Ex: Quando o professor pergunta ao aluno em sala de aula: "Você é aluno ou professor?".

ensino, tendo a oportunidade de observar, estudar e interpretar, também à luz dos pressupostos teóricos da metodologia de pesquisa adotada, os resultados dessa implementação, conhecer como se processa a interação neste contexto específico, como é a ação/reação de professores e alunos, de que forma se dá a construção (ou não) dos conhecimentos.

Com isso, será possível observar e avaliar de que forma a construção da interação nesta abordagem se diferencia ou não da observada nos contextos regulares. Será possível, também, observar e avaliar quais procedimentos dos interactantes fazem com que essa interação seja diferenciada. A partir desses registros, obter-se-ão dados para o encaminhamento do objetivo final desta pesquisa, que é fornecer subsídios teóricos para a elaboração de programas e cursos de formação de professores.

Mais adiante, será abordado o desenho da pesquisa, retomando também considerações sobre o objetivo final a que ela se propõe. Logo a seguir explicitar-se-á a metodologia utilizada na pesquisa para a coleta de registros bem como para a análise posterior dos dados.

Antes porém, convém contextualizar a pesquisa, explicitando o problema específico que levou à seleção do foco do estudo, o que será feito logo abaixo.

1.4. CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO DE PESQUISA

Este trabalho de pesquisa surgiu de um projeto maior desenvolvido no Departamento de Linguística Aplicada - DLA - UNICAMP que se intitula "Interação e Aprendizagem de Línguas: Subsídios para a Auto-Formação do Professor de 1º Grau" e que conta com o reconhecimento científico da FAPESP. Tal projeto concretiza-se em quatro sub-projetos: "Interação na Aula de Leitura", "Interação e Construção do Discurso Pedagógico", "Interação e Letramento" e "Interação e Relevância no Ensino de Línguas".

É mais especificamente neste último sub-projeto que o presente trabalho de pesquisa se insere. Dele tratar-se-á a seguir.

1.4.1. OS PROPÓSITOS DO PROJETO

"INTERAÇÃO E RELEVÂNCIA NO ENSINO DE LÍNGUAS"

O projeto em questão partiu de dados provenientes de uma pesquisa realizada anteriormente (Almeida Filho et alii, 1991), visando avaliar cinco séries de livros didáticos (LDs) para o ensino de língua estrangeira (inglês, no caso) e dimensionar o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem em salas de aula de cinco escolas públicas da região de Campinas. As pesquisas de cumho

etnográfico de salas de aula de Português para Estrangeiros em ambiente universitário de Colín Rodea (op.cit.) e Fontão (1991) serviram como fontes corroboradoras das evidências encontradas no trabalho acima citado.

Os dados na pesquisa de Almeida Filho et alii (1991) revelam, singularmente, não haver nos registros das aulas investigadas ocorrências de interações livres ou espontâneas na língua-alvo. Mas ocorrem, ao mesmo tempo, muitas interações, tanto na língua materna (LM) quanto na língua-alvo (L-alvo). Quando se processam na L-alvo, são interações denominadas pelo autor de "engessadas", premeditadas pelo professor ou pelo livro didático antes dele (portando ditadas pelo LD) e modeladas ad nauseam.

Na interação registrada em LM constata-se a ocorrência de falas institucionais (avisos, chamada à ordem/disciplina), ecos do LD (leituras em voz alta, cópia na lousa), e falas paralelas (casos pessoais, comentários sobre episódios da vida da escola que não se relacionam com a disciplina LE). O aluno geralmente repete, completa turnos modelados pelo professor, responde perguntas pedagógicas verificadoras de aprendizagem das formas e, muito frequentemente, mantém conversas paralelas. (Almeida Filho et alii, 1992.)

Situação semelhante é detectada nas pesquisas de Colín Rodea (op.cit.) e Fontão (1991) em ambiente de ensino de Português para Estrangeiros. Os dados evidenciam a dependência dos professores aos LDs adotados de base ainda marcadamente estruturalista. Tal dependência gera procedimentos metodológicos coerentes com a abordagem como atividades focadas em habilidades isoladas, preenchimento de lacunas, exercícios de rotinização, etc.

Conforme aponta Fontão (1991), o conteúdo linguístico, geralmente trabalhado ao nível da frase, desvinculado de um contexto real de uso, e/ou trabalhado em linguagem pouco significativa, aliado ao próprio *habitus*¹⁶ do professor, "doutrinado" nos procedimentos da abordagem estruturalista, propiciam a fruição de um ritual de sala de aula onde a interação potencialmente verossímil (que aqui se está denominando também de significativa), de grande importância para que haja construção de conhecimentos significativos e relevantes para o aprendiz, raríssimas vezes se efetiva.

Na grande maioria dos casos, portanto, a interação que se obtém não estabelece processos bem sucedidos de aprender e ensinar LE em tais contextos. As distorções na imagem que professores e alunos fazem do que é ensinar e aprender línguas engendram interações atrofiadas e desligadas do mundo de experiências de aprender a primeira língua. (Almeida Filho et alii, 1992)

¹⁶ Entenda-se "*habitus*" nesta pesquisa como um conjunto de referenciais pré-teóricos que regem a prática do professor na sala de aula. Esse termo foi introduzido por Bourdieu (1987) e será melhor discutido no Capítulo 2.

Tendo em vista tais constatações, o objetivo do projeto "Interação e Relevância" é investigar interação em LE na sala de aula de maneira a aclarar nosso conhecimento atual tanto sobre processos de aprender/adquirir outras línguas, como sobre a construção de processos de aprender de fato essa LE. O significado de aprender uma LE é, principalmente, aprender a nova língua para e em comunicação. (Almeida Filho et alii, 1992)

Diante desses objetivos, três pressupostos de pesquisa vieram à tona: (1) outro tipo de interação seria necessário para engajar processos de aprender (diferentes dos observados nas pesquisas de Almeida Filho et alii, 1991; Colín Rodea, op.cit.; e Fontão, 1991); (2) para se obter o engajamento de processos diferenciados de aprender, não basta propor métodos/técnicas diferentes e ecléticas de ensinar para treinar o professor, mas é necessário que ocorram mudanças mais profundas ao nível de abordagem de ensino (elemento regente e influenciador de toda as fases da operação de ensino); e, (3) pesquisas descritivo-interpretativistas de situações correntes não são suficientes para admirar (fazer teoria de) processos autênticos de aprender línguas de forma significativa e construtiva (de conhecimentos de si mesmos, do mundo, dos outros, das relações interpessoais, etc).

Por isso, optou-se por um tipo de pesquisa de intervenção que apresentasse uma abordagem específica de ensino de LE, com pressupostos específicos e bem delineados, potencialmente capazes de produzir um processo diferenciado de ensinar e aprender LE em ambiente formal escolar.

Tal abordagem será exposta em pormenores mais adiante no Capítulo 2. Por hora convém dizer que ela baseia-se principalmente num conjunto de pressupostos teóricos de uma das tendências mais atuais do Movimento Comunicativo de Ensino de Línguas - a saber, o Progressismo - (Clark, 1987) cujos postulados encontram ressonância no Humanismo (Freire, 1970; 1983) e no Ensino de Conteúdos (Content Teaching, Mohan, 1979, 1986). Um dos pressupostos teóricos básicos do Progressismo é projetar o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, considerando-o como pessoa única e completa que tem sentimentos, interesses, fantasias, ansiedades e expectativas.¹⁷

Além disso, a abordagem contempla a utilização da proposta de interdisciplinaridade para o ensino da LE. A hipótese direcionadora é a de que o Ensino Interdisciplinar pode ser potencialmente capaz de, num esforço de implementação prática teoricamente coerente e cuidadosa, criar um ambiente de ensino-aprendizagem de LE diferenciado dos tipicamente constatados nas escolas brasileiras, que até então vêm se mostrando ineficazes.

¹⁷ Os pressupostos teóricos do Progressismo serão discutidos mais atentamente no Capítulo 2.

No âmbito das tendências teóricas mais recentes do Movimento Comunicativo - como o Progressismo - encontramos a implementação de projetos de ensino de línguas estrangeiras com utilização da Interdisciplinaridade. Esse conceito é resenhado e discutido minuciosamente também no Capítulo 2, onde se tem, num primeiro momento, uma amostragem das várias concepções e expansões conferidas ao conceito sob o prisma de autores diversos, além de práticas outras, semelhantes à Interdisciplinaridade, como o Ensino Temático, a Instrução Abrigada e o Modelo Adjunto de Ensino. Num segundo momento, definimos o que se entende por interdisciplinaridade neste trabalho de pesquisa.

Por agora basta dizer que a proposta cerne da Interdisciplinaridade como concebida nesta pesquisa (e portanto no Projeto) é a utilização de conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar para se ensinar uma língua. Foi Widdowson (1978) provavelmente o primeiro proponente dessa tendência de abordagem. Mais recentemente são muitos os linguistas aplicados que, desenvolvendo, complementando, expandindo as idéias iniciais de interdisciplinaridade desse autor, realizam projetos nessa área com resultados avaliados. São exemplos significativos, os apresentados em Mohan (1986); Tin (1987); Snow & Brinton (1988); Brinton, Snow e Wesche (1989); entre outros.

Segundo Widdowson (op.cit.), o ensino de uma língua pode cumprir melhor seus objetivos educacionais se for associado a outras disciplinas do currículo escolar. Conforme seus postulados, dentro do processo de ensino-aprendizagem há princípios de abordagem que precisam ser considerados; um deles é, exatamente, o que é chamado de "apelo racional" (rational appeal), ou seja, a necessidade de se associar o ensino de LE com outras áreas do conhecimento não linguístico, "de maneira que o aluno de língua estrangeira possa saber o quê e por quê ele faz o que faz quando aprende (...). O objetivo é permitir que esse aprendiz venha a conhecer a língua estrangeira da mesma maneira que concebe a sua própria língua materna e a usá-la da mesma maneira como atividade comunicativa" (Widdowson, op.cit.: 215).

Formalizando e ampliando a experiência do aprendiz em novos conceitos por meio dos diferentes conteúdos interdisciplinares e associando-se, portanto, a língua estrangeira a essas áreas de uso, o processo de aquisição de uma segunda língua pode tornar-se mais significativo - justamente pelo apelo racional que essa associação promove.

Nesse sentido, a língua deixa de ser tomada como objeto, como sistema estático e acabado (como concebido por Saussure, 1970) ao qual o aprendiz estaria se assujeitando no processo unilateral de "incorporação" desse sistema pela prática - "usage" - e passa a ser considerado como processo de materialização do uso da língua - "use" - (segundo Widdowson, op.cit.) na (re)construção de conhecimentos

pelos sujeitos interactantes. A língua passa a ser o meio e não o fim; o foco é o uso dessa língua através de interações que podem ser consideradas significativas devido ao esforço de construção de conhecimentos também significativos e não o estudo da estrutura linguística/funcional/nocional para se chegar a um possível uso futuro.

A outra questão maior em torno de cujo eixo o Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas" bem como esta pesquisa se desenvolvem tem a ver com a relevância dos conteúdos construídos na interação em L-alvo na sala de aula.

Segundo Almeida Filho et alii (1992), é preciso recuar no tempo para recuperar o sentido de conteúdo dos planejamentos de cursos, materiais e provas de rendimento na disciplina LE. O conteúdo tradicional era constituído por textos (excertos) dos grandes autores para traduzir e ilustrar as regras da gramática adotada e prescrita. O conteúdo estruturalista (já nos anos 60 e 70) era composto de itens da língua-alvo empacotados em diálogos e pequenos textos que ilustravam esses modelos para serem memorizados e "praticados ad nauseam". O conteúdo das primeiras gerações comunicativas (até 1980) continha as funções comunicativas (cumprimentar, dar opiniões, aceitar convites) contextualizadas também em diálogos e exercícios de rotinização.

Salienta Almeida Filho et alii (1992) que a relevância dessas ênfases na forma, seja ela gramatical, distribucional ou funcional, foi sempre a de embasar o uso (futuro) da L-alvo, não importando se os significados que se produziam na interação aí efetivada eram distorcidos, artificiais, despregados da experiência comum de (re) produzir comunicação no ambiente social da escola.

Para a tendência Progressista e para a opção de ensino interdisciplinar do projeto "Interação e Relevância", ao contrário, as interações que se produzem em sala de aula não são suficientes para que haja construção de conhecimentos e aquisição da L-alvo de fato. É preciso que essas interações sejam capazes de levar à construção de conhecimentos relevantes para o aprendiz. Por isso, enfatiza-se o ensino da LE com foco em conteúdos específicos, no caso, conteúdos de outras disciplinas.

Nesse sentido não é qualquer conteúdo que se presta ao ensino da língua, mas aqueles que despertem o interesse e motivação dos aprendizes, que contribuam de alguma forma para o crescimento intelectual dos mesmos, que estejam relacionados às suas experiências e que sejam capazes de ensejar interações comunicativas mais negociadas - não artificiais e produzidas em laboratório, mas num ambiente verossímil de comunicatividade. É certo que relevância é um conceito complexo e polêmico que gera discussões e críticas pelo seu status de subjetividade (cf. Mey, op.cit.). Estamos cientes dessa complexidade e acreditamos

na importância dessa discussão para que se compreenda a noção de "relevância" assumida neste trabalho de dissertação. Tal discussão é desenvolvida no Capítulo 2.

Assim, o processo que se pretende não é o de proporcionar a aprendizagem da forma num primeiro momento para depois usá-la numa oportunidade futura, mas permitir que o aprendiz, no ambiente de sala de aula, construa na interação conhecimentos que contribuam para o seu crescimento intelectual e, ao mesmo tempo, adquira o sistema da língua.

A seguir, serão abordados os contextos de pesquisa contemplados no Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas".

1.4.2. CONTEXTOS DE PESQUISA DO PROJETO "INTERAÇÃO E RELEVÂNCIA NO ENSINO DE LÍNGUAS"

Os contextos de intervenção contemplados no projeto são os seguintes: duas 5^ª séries de uma escola pública do interior paulista onde a professora-pesquisadora ensina inglês com conteúdos de Ciências e Geografia desde 1992; uma 4^ª série e uma 5^ª série de escolas públicas, também de uma cidade do interior paulista, onde as professoras-pesquisadoras responsáveis ensinaram o inglês também com conteúdos de Ciências e Geografia no segundo semestre de 1991 e durante o ano de 1992 respectivamente. Há também uma 5^ª série de escola pública de uma cidade do interior de Minas Gerais, onde a professora-pesquisadora ensinou o inglês da mesma maneira que as anteriores entre 1991 e 1992. E finalmente o contexto a que se refere este trabalho de pesquisa e que consta de salas de aula de Português para Estrangeiros de um centro de línguas de uma universidade paulista onde a autora desta dissertação atuou como professora-pesquisadora durante três semestres (de 1991 a 1992) ensinando o Português como LE com conteúdos de História do Brasil.

Vale ainda dizer que cada uma das pesquisadoras trabalha com foco diferenciado de estudo dentro do Projeto Interação e Relevância no Ensino de Línguas representando, cada um deles, uma rica fonte de dados futuros para os interessados em interdisciplinaridade no ensino de LE. Ferrari (em andamento) focaliza a construção do processo de interação aluno-aluno, aluno-professor mediado pelo material didático interdisciplinar. Baghin (1993) estuda como se manifesta a motivação dos aprendizes para aprender LE em contexto de ensino interdisciplinar. Marques (em andamento) busca explicitar com que coerência a professora regente da intervenção em sala de aula com ensino interdisciplinar atua na produção da experiência de ensinar nessa abordagem específica, considerando que essa professora vem invariavelmente de uma outra tradição de ensino.

Há ainda as pesquisas associadas de Pádua (em andamento), Tilio (em andamento) e Caldas (em andamento). Pádua investiga as culturas de aprender dos alunos frente à implementação da abordagem em questão, Tilio estuda as reações do professor de LE às intervenções dos alunos no ensino interdisciplinar e Caldas analisa o funcionamento do sistema de avaliação nesse ensino - todas no contexto de 5ª série.

Na próxima seção, trataremos da metodologia de pesquisa, incluindo considerações acerca do tipo de investigação científica adotado neste trabalho, do desenho da pesquisa em termos desse tipo de investigação e da própria análise dos dados.

1.5. METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção trata da Metodologia da Pesquisa e está dividida em três partes. A primeira parte explicita os pressupostos metodológicos que norteiam o desenho da pesquisa, a segunda parte focaliza os contextos e sujeitos de pesquisa e os procedimentos e instrumentos adotados para a coleta de registros. Finalmente, a terceira parte explicita e discute os procedimentos metodológicos utilizados na análise dos dados conduzida no Capítulo 3.

1.5.1. PRESSUPOSTOS ETNOGRÁFICOS

Tendo explicitado anteriormente as razões que levaram a optar pela realização de uma pesquisa de caráter etnográfico utilizando não só procedimentos de descrição e análise do contexto de rotina interacional da sala de aula de PE como também de intervenção nesse contexto, cabe, agora, explicitar em linhas gerais os pressupostos teóricos da Etnografia para que se possam definir os estilos de pesquisa etnográfica desenvolvidos nesta pesquisa.

Dentro do escopo teórico da pesquisa etnográfica, várias são as concretizações possíveis para a estruturação ou planejamento da pesquisa: pesquisa analítico-descritiva, pesquisa interventiva, pesquisa interacional, pesquisa diagnóstica, etc, conforme expostos por Santos (op.cit.:30-42). Aqui, serão explicitados e discutidos os conceitos de estilo de pesquisa adotados em cada contexto deste trabalho.

1.5.1.1. A PESQUISA ETNOGRÁFICA

São muitos os autores dentro da literatura especializada que discutem o conceito de Etnografia e as várias concepções que desse conceito emergem,

apontando para as características, instrumentos de operacionalização e procedimentos utilizados neste tipo de pesquisa (Hammersley & Atkinson, 1983; Erickson, 1986; van Lier, 1988; Hitchcock & Hughes, 1989; Cavalcanti & Moita Lopes, 1991; Cançado, 1990; Moita Lopes, 1992; Santos, 1993).

Hammersley & Atkinson, por exemplo, definem este tipo de pesquisa como um método de pesquisa social que abrange várias fontes de informação - ela realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes do contexto social (Cavalcanti & Moita Lopes, op.cit.:138). Na verdade, a pesquisa etnográfica vem da tradição da Antropologia nas Ciências Sociais. Foi Malinowski (apud Hitchcock & Hughes, op.cit.:52), um dos primeiros cientistas sociais a usar procedimentos etnográficos. Essa técnica consistia basicamente no deslocamento do pesquisador até o ambiente de pesquisa (campo) - que poderia ser uma comunidade indígena, uma comunidade operária numa indústria ou subúrbio de uma cidade, uma escola, uma sala de aula, um bairro, comunidade ou grupo de estrangeiros em uma cidade, etc; ou seja, uma realidade particular - com o objetivo de descrever as características destes grupos, suas organizações social/política/econômica, particularidades de suas culturas, etc; e tentar interpretar esses universos diferenciados na relação com seu próprio ambiente e na relação com outros ambientes.

Para que estudos dessa natureza fossem possíveis, o pesquisador muitas vezes passava a morar na comunidade pesquisada envolvendo-se no ambiente, tentando integrar-se a ele para melhor compreendê-lo. Para isso utilizava-se de técnicas de entrevistas e conversas com os sujeitos, observações do ambiente e anotações de campo, gravações em áudio e/ou filmagens para a coleta de dados. Como tarefa posterior, o pesquisador passava a tecer considerações e interpretações acerca da realidade social investigada com base nas informações coletadas no trabalho de campo e com base na sua própria visão de mundo e formação intelectual e científica. De acordo com Malinowski, o objetivo da etnografia é:

"...compreender o ponto de vista do nativo (sujeito), sua relação com sua vida, para compreender sua visão de mundo."¹⁸

Esclarece Santos (op.cit.:10-11) que "a pesquisa etnográfica, tradição da Antropologia, chega ao âmbito educacional, aqui referida principalmente no contexto da Linguística Aplicada, como um instrumento pertinente à descrição de "vivências contextualizadas", no sentido de oferecer uma maior consistência na análise de questões concernentes às idiosincrasias do educar, do ensinar e do

¹⁸ Todas as citações originalmente em inglês foram traduzidas pela autora desta dissertação.

aprender". Entenda-se por "vivências contextualizadas" a descrição de cenários de pesquisa considerando suas especificidades numa perspectiva linguística, psicológica e sócio-cultural, isto é, analisando particularidades no uso da linguagem, interpretando comportamentos e explicitando a visão de mundo dos sujeitos envolvidos. A descrição dessas vivências traz uma interpretação detalhada, de caráter êmico e natureza holística, com critérios de análise definidos a partir da ótica da observação conferida aos dados. (...) A sala de aula (grifo nosso), rica vivência contextualizada, constitui-se em um dos principais cenários de pesquisa para se investigar e interpretar a construção do processo de ensino-aprendizagem".

Reforçam Cavalcanti & Moita Lopes (op.cit:136) que o objetivo central da Moderna Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de línguas não é mais simplesmente investigar o que antecede o processo de ensino-aprendizagem e os resultados advindos dele, mas principalmente investigar e tentar compreender a construção do processo de ensino-aprendizagem. Objetivando compreender o processo, a sala de aula passa a ser projetada como ambiente natural e privilegiado de pesquisa. A etnografia, por sua vez, por suas próprias características epistemológicas (por pretender levar o pesquisador ao campo considerando uma realidade social particular, por contemplar o exercício de análise interpretativista e, portanto qualitativa) vem se constituindo como tipo de pesquisa potencial para a realização dos objetivos científicos e metodológicos pretendidos pela Linguística Aplicada contemporânea na área de ensino/aprendizagem de línguas.

A pesquisa de base antropológica - portanto, a pesquisa etnográfica - é parte de uma tradição de pesquisa nas Ciências Sociais, que questiona a validade da utilização do paradigma positivista, típico das Ciências Naturais. Esse questionamento se dá devido à natureza subjetiva das Ciências Sociais (Cavalcanti & Moita Lopes, op.cit:139). A pesquisa positivista baseia-se principalmente na verificação de hipóteses, onde há a teorização através de categorias pré-estabelecidas com base em interpretações de caráter quantitativo.

A pesquisa etnográfica, por sua vez, contrói-se tendo como alicerce o paradigma interpretativista/qualitativo. Esta perspectiva baseia-se na visão de que "no contexto social não existe um significado/verdade único(a) - típico da visão positivista - mas a construção de significados pelos participantes do contexto social - no caso em questão, alunos e professores. O que se quer neste tipo de pesquisa é examinar a construção da realidade social" (Cavalcanti & Moita Lopes, op.cit.:139).

De acordo com Erickson (1986), cada realidade social tomada como foco de investigação na pesquisa etnográfica delinea-se como uma microcultura, isto é,

"um grupo formalmente organizado com características próprias, interações frequentes e atitudes heterogêneas", como define Santos (op.cit.:11) e que, segundo Erickson (1986:128) é o foco em uma ecologia social. Para este autor:

"O foco em uma ecologia social - seu processo e estrutura - está implícito na pesquisa social interpretativa sobre o ensino. O pesquisador espera compreender as formas pelas quais professores e alunos, em ações conjuntas, constroem o seu relacionamento. O pesquisador em campo examina cuidadosamente essa construção, registra-a em suas notas de campo, documentando a organização social e cultural dos eventos, considerando que essa organização de "significados em ação" representa o ambiente de aprendizagem e o conteúdo a ser aprendido".¹⁹

Portanto, nesta pesquisa, apesar de termos uma hipótese direcionadora inicial de que a abordagem interdisciplinar de ensino pode ser potencialmente capaz de produzir um processo interativo de ensinar e aprender LE diferenciado dos contextos regulares, não se trabalhará no sentido de procurar evidências que possam confirmar essa hipótese. O objetivo é examinar efetivamente o que acontece quando uma situação específica de ensino é focalizada. Ou seja, examinar e interpretar como a realidade social deste contexto específico é construída pelos participantes (professores e alunos).

Já foi afirmado anteriormente que, no escopo teórico da pesquisa etnográfica, muitas são as concretizações de desenhos de pesquisas de acordo com sua filiação paradigmática e muitos são os autores que descrevem essas possibilidades em seus livros (Hammersley & Atkinson, op.cit.; Hitchcock & Hughes, op.cit.; van Lier, op.cit.; Moita Lopes, 1992; Santos, op.cit., etc).

Para a caracterização do tipo de pesquisa etnográfica adotado nesta pesquisa, utilizaremos principalmente a categorização adaptada por Santos.

1.5.1.2. OS CONTEXTOS DE PESQUISA E SEUS ESTILOS DE PESQUISA ETNOGRÁFICA

Moita Lopes (1992) diferencia a pesquisa de tipo etnográfico, considerando a natureza do foco a ser investigado em pesquisa de diagnóstico e em pesquisa de intervenção.

A pesquisa de diagnóstico focaliza a investigação do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula com o objetivo de explicitar como esta dinâmica de

¹⁹ O original foi consultado, mas optou-se por incluir a citação a partir da tradução feita por Santos (1993:12).

ensinar-aprender línguas está sendo efetivamente realizada. Na pesquisa de intervenção, o foco é dirigido para a investigação de uma possibilidade de modificar a situação existente em sala de aula.

Santos (op.cit.:30-42) amplia essa classificação chamando a atenção para a necessidade de distinção entre os termos interacional/intervencionista e não-interventivo/interventivo na subárea de Ensino-Aprendizagem de L2 ou LE. Esclarece o autor que essa necessidade advém da interligação que se pode fazer dessas modalidades de pesquisa com a categorização dos estilos de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, definidos por Moita Lopes (1992).

Retomando a distinção básica pesquisa diagnóstica/pesquisa interventiva estabelecida por Moita Lopes, Santos distingue entre pesquisa interacional analítico-descritiva e pesquisa interacional intervencionista.

"A pesquisa interacional analítico-descritiva refere-se a uma vertente teórica que analisa a reciprocidade de relações diádicas ou polissêmicas na construção de sentidos, motivadas por um uso efetivo da linguagem, isto é, uma interpretação analítica do contexto, considerando as idiossincrasias da negociação e as condições sócio-históricas e linguísticas na interação" (Santos,op.cit.:30). Ao investigar o processo sob esse ponto de vista, o pesquisador tem que estar ciente de que esse contexto seguramente não será um contexto de rotina, mas um contexto virtual, onde a presença de elementos outros (o pesquisador, o auxiliar de pesquisa, o gravador, a filmadora, o ato de anotar do pesquisador, etc) podem alterar desde a organização da aula pelo professor até os níveis de tensão na construção da interação em sala (p.34). O autor utiliza os termos "rotina" e "contexto virtual" para referir-se, respectivamente, à sala de aula sem a presença do pesquisador, onde não há alterações no curso habitual do desenvolvimento da mesma, e à sala de aula com a presença do pesquisador, onde certamente haverá modificações a esse respeito.

Um exemplo de pesquisa interacional analítico-descritiva é o trabalho de dissertação de mestrado de Machado (1992) que enfoca a fala do professor na interação da sala de aula. Outro exemplo seria a dissertação de mestrado do próprio Santos (op.cit.), cujo foco é a observação de aulas de LE (inglês) moduladas pelo livro didático. Relacionando essa nomenclatura com a nomenclatura proposta por Moita Lopes, Santos ainda acrescenta que a sua pesquisa pode ser classificada mais precisamente como pesquisa diagnóstica interacional analítico-descritiva.

Já a pesquisa intervencionista (ou interventiva) refere-se a uma interposição do pesquisador nas interações, no que concerne ao estabelecimento de regras para as condições de produção do discurso, ou seja, o pesquisador modula o acontecer

da sala de aula com base no foco de investigação a que se propõe examinar. Instaura-se, pois, um contexto produzido, onde o pesquisador estabelece os referenciais-base para o desencadeamento do processo de ensino-aprendizagem. Com "contexto produzido" Santos (op.cit.) está querendo se referir às orientações que o pesquisador fornece aos professores e alunos, bem como ao material que porventura introduza na sala de aula. Essa intervenção diferencia-se das condições de interação produzidas em contexto virtual, onde a alteração decorre apenas da presença de elementos outros (o pesquisador, o gravador, etc).

De acordo com o autor, em um contexto produzido, a interação encaminha-se conforme a postura do pesquisador, prevalecendo suas concepções epistemológicas. No entanto, é preciso lembrar que nem tudo na prática de ensino pode se configurar como planejado teoricamente. O professor/pesquisador pode ter um *habitus* de ensinar e (aprender) cujos pressupostos teóricos são diferenciados dos relativos à proposta adotada para o contexto de intervenção, e que pode vir a influenciá-lo em algum momento, fazendo-o "desviar da rota" mesmo que de forma sub-consciente. Esse aspecto (sob investigação minuciosa por Marques da Silva, em andamento) deve ser levado em consideração no momento da análise dos dados e interpretado criticamente.

O que diferencia a pesquisa interventiva da pesquisa interacional, segundo Santos (op.cit.), é a natureza do contexto que se instaura. Na "pesquisa interacional tem-se o contexto virtual, que considera as idiossincrasias da negociação e as condições sócio-históricas e linguísticas da interação, enquanto que na pesquisa intervencionista tem-se o contexto produzido, termo usado para caracterizar o cenário onde o pesquisador estabelece os referenciais-base para o desencadeamento do processo de ensino-aprendizagem" (p.38). Dessa forma, a pesquisa não-interventiva (termo também utilizado pelo autor) investiga os fenômenos considerando-os em um contexto virtual, observando o cenário e a cena, fazendo registros e descrevendo as especificidades desses cenários. A pesquisa interventiva objetiva uma interferência planejada no cenário e cena, isto é, considerando-os enquanto contexto produzido e rotinas para, modificadas, implantar novas sistemáticas de atuação dos sujeitos no futuro.

Convém ainda acrescentar que os propósitos da pesquisa interventiva muitas vezes são relacionado aos da pesquisa-ação, onde pretende-se modificar a prática dos próprios professores responsáveis pelas salas de aula pesquisadas. No entanto, nos procedimentos interventivos realizados nesta pesquisa, o objetivo, num primeiro momento, é "implementar novas sistemáticas de atuação" apenas do professor-pesquisador e dos alunos, uma vez que não se objetivou que os professores titulares das salas de aulas focalizadas participassem (necessariamente) das aulas de intervenção. Em um segundo momento, a partir dos resultados

alcançados, espera-se fornecer subsídios teóricos para a formação de professores, lançando mão do corpo de conhecimentos engendrado na pesquisa.

1.5.2. O DESENHO DESTA PESQUISA

Um dos elementos formadores do desenho da pesquisa é exatamente o do contexto que serviu como cenário para a realização do estudo. Assim, cabe, antes de mais nada, explicitá-lo de forma breve e sobre ele tecer algumas considerações.

Esta pesquisa foi realizada numa universidade paulista envolvendo um grupo de aprendizes jovens adultos de Português para Estrangeiros cuja língua materna não era o espanhol - GPNFE.

Neste contexto, a pesquisadora atuou em dois momentos distintos e com papéis também diferenciados: atuou simultaneamente como observadora das aulas regulares ministradas pelas professoras titulares e como professora interventiva, utilizando para o ensino da L-alvo, uma abordagem diferenciada da utilizada nas aulas regulares.

Convém dizer, no entanto, que a Instituição investigada mantém cursos de Português para Estrangeiros com salas de aulas separadas para falantes de espanhol e não falantes de espanhol. No início da realização desta pesquisa, propunha-se trabalhar com esses dois contextos, uma vez que existem poucos trabalhos na área que focalizam o processo de ensino-aprendizagem de Português para falantes de espanhol. Além disso, a possibilidade de comparação entre o processo interativo de aprendizagem/aquisição por falantes de espanhol e não falantes de espanhol poderia revelar particularidades de interesse para a melhor compreensão do processo de ensinar-aprender uma LE.

Na verdade, o trabalho de pesquisa foi realizado nessas duas salas de aula. No entanto, nesta dissertação, apenas o GPNFE será considerado como contexto primário. Os motivos que levaram a essa escolha são primordialmente os que se seguem.

Primeiro, constatou-se, durante a realização da pesquisa, que os alunos do GPFE não mantinham regularidade de frequência às aulas, dificultando a realização das aulas de intervenção e a própria coleta de dados. Além disso, notou-se certa falta de interesse desses alunos pelo curso (não especificamente pelas aulas de intervenção, mas pelo próprio curso em si), o que talvez possa ser explicado pela crença que muitos falantes de espanhol têm na não necessidade de aprenderem o português, uma vez que as línguas são freqüentemente de compreensão mútua.

Segundo, ao longo da dissertação, sentiu-se a própria dificuldade em realizar um trabalho coerentemente articulado que considerasse dois contextos de pesquisa aliados a dois momentos diferenciados em cada um, o que resultaria em

quatro situações distintas a serem analisadas. Isso certamente tornaria o trabalho por demais complexo e extenso.

Apesar de considerar somente o GPNFE como contexto primário de pesquisa, decidiu-se pela inclusão do GPFE como contexto secundário. Dessa maneira, a pesquisa é realizada em um contexto principal de estudo - GPNFE - e duas situações diferenciadas: a das aulas regulares (GRNFE)²⁰ e a das aulas de intervenção (GINFE)²¹. Além disso, num segundo plano, a pesquisa considera como contexto secundário, o GPFE e as mesmas duas situações diferenciadas do contexto principal (GRFE²² e GIFE²³). Os dados coletados nos dois momentos da sala de falantes de espanhol poderão funcionar como enriquecedores para a construção das asserções e fonte de evidências confirmatórias e desconfirmatórias dessas asserções.

Considerando a nomenclatura proposta para a definição dos estilos de pesquisa, a seguir temos um esquema do desenho da pesquisa em termos da sua estruturação metodológica:

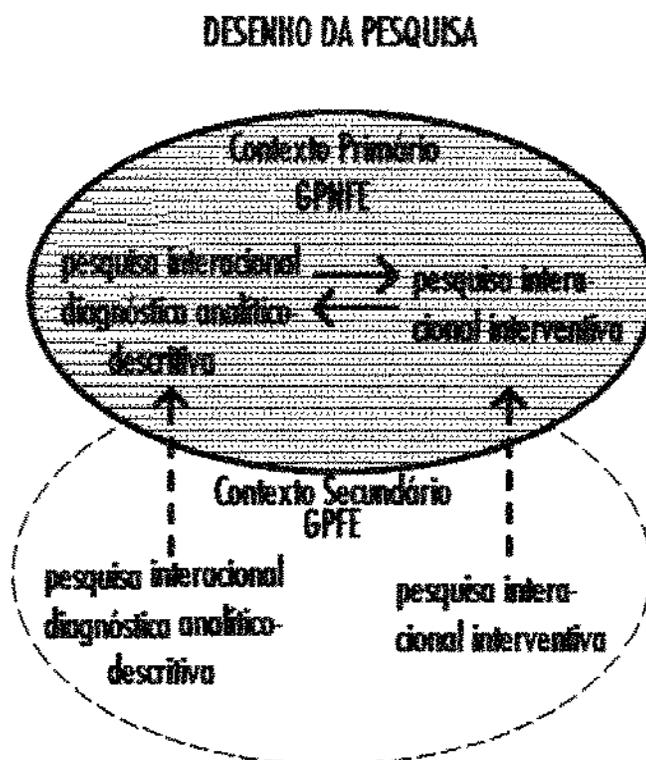


FIG. 1

²⁰ Grupo Regular de Não Falantes de Espanhol.

²¹ Grupo de Intervenção de Não Falantes de Espanhol.

²² Grupo Regular de Falantes de Espanhol.

²³ Grupo de Intervenção de Falantes de Espanhol.

Os contextos pontilhados compõem os dados secundários e os contextos com linhas contínuas compõem os dados primários. As flechas pontilhadas indicam as possíveis articulações entre os contextos, e as flechas contínuas, as possibilidades mais diretivas dessas articulações. Observa-se que as flechas do contexto secundário para o primário são unilaterais justamente porque os dados trazidos deste contexto funcionam como elementos enriquecedores da análise, podendo confirmar ou desconfirmar as asserções formuladas com respeito ao contexto primário, mas não o contrário.

Pretende-se com o desenvolvimento de um estudo comparativo que considere outros contextos, além do contexto de intervenção, e também possíveis variantes componentes e incidentes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua (por isso um trabalho etnográfico), estudar e analisar consciente e criticamente os caminhos percorridos para a construção da interação professor-aluno e aluno-aluno.

Havendo um contexto primário e um secundário e dois momentos em cada um desses contextos que, no entanto, se intersectam e podem estar em constante interlocução, acreditamos que os resultados obtidos e analisados nas etnografias não serão estanques, reduzidos e unilaterais. Ao contrário, se enriquecerão com a possibilidade de visualizar e considerar os diversos ângulos e implicações de ensino estudados.

Na seção seguinte serão abordados mais detalhadamente os contextos de pesquisa e os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados para a coleta de dados.

1.5.3. OS CENÁRIOS DE PESQUISA E A COLETA DE REGISTROS

Como já mencionado, a coleta de registros desta pesquisa ocorreu em duas salas de aula de PE de uma universidade paulista durante dois semestres em cursos regulares para estrangeiros. Esses cursos têm uma carga horária de oito horas semanais para os iniciantes (Português I), e quatro horas semanais para o segundo e o terceiro nível (Português II e III respectivamente). Uma das salas de aula que serviram de contextos de pesquisa é dirigida para não falantes de espanhol e a outra para falantes de espanhol.

A pesquisa e a coleta estenderam-se por 2 semestres (2º semestre de 1991 e 1º semestre de 1992): iniciaram-se quando as turmas ingressaram no primeiro nível - Português I - e continuaram quando os alunos já estavam no segundo nível - Português II.

Além disso, outras turmas iniciantes e avançadas (com as mesmas características das turmas dos contextos primários) foram acompanhadas esporadicamente durante os dois semestres já mencionados, e durante o segundo semestre de 1992 tanto nas observações das aulas regulares, quanto através de intervenções. Dados provenientes desses contextos são algumas vezes trazidos na análise dos dados quando da interpretação, como forma de evidências confirmatórias ou desconfirmatórias das asserções construídas, enriquecendo, assim, os dados primários.

Explicitamos na seção anterior que cada contexto de pesquisa possui dois momentos diferenciados: o momento de realização da pesquisa interacional analítico-descritiva do contexto de ensino-aprendizagem de PE; e o momento de realização da pesquisa interacional interventiva também nesse contexto.

Para a realização da pesquisa interacional interventiva no primeiro semestre de trabalho (de agosto a dezembro de 1991) com a sala de não falantes de espanhol e com a de falantes de espanhol (Português I) foram concedidas pelas professores regentes (titulares) duas horas/aula semanais em cada turma (das oito horas normais). As outras seis horas semanais em cada uma das turmas foram colocadas à disposição para o trabalho de observação e coleta de dados para a etnografia da sala de aula regular.

No segundo semestre deste trabalho com os alunos da sala de não falantes de espanhol e com os alunos da sala de falantes de espanhol no curso de Português II foram concedidas duas horas/aula semanais em cada turma (das quatro horas normais), ficando as outras duas horas disponíveis para o mesmo trabalho de observação e coleta de dados da sala de aula regular.

Convém esclarecer, no entanto, que de um semestre para o outro alguns alunos deixaram os cursos e outros novos se juntaram aos grupos. Portanto, os alunos que constituíram os grupos das salas de falantes de espanhol e não falantes de espanhol no curso de Português I não foram exatamente os mesmos que prosseguiram no Português II. Esse aspecto, contudo, não é tão relevante para esta pesquisa, uma vez que não se trata de estudo de caso e o objetivo é caracterizar a interação em sala de aula em termos processuais e não simplesmente o produto interativo decorrente das situações de ensino.

Como procedimento desejável na pesquisa etnográfica, os registros foram coletados através de instrumentos variados para que houvesse a possibilidade posterior de triangulação (cf. Hammersley & Atkinson, *op.cit.*; Cavalcanti & Moita Lopes, *op.cit.*) dos dados obtidos na investigação, conferindo à análise interpretativista maior confiabilidade e minimizando a subjetividade.

Assim, para a coleta de registros (durante os três semestres) nos momentos de realização das etnografias das aulas regulares foram utilizados os seguintes instrumentos nos dois contextos:

1) observação de aulas com anotações de campo.

Foram observadas e anotadas cerca de 26 horas de aula no GPNFE e 18 horas da nas GPFE.

2) gravações de aulas em áudio e realização de transcrições.

Foram gravadas cerca de 10 horas de aulas no GPNFE e 08 horas no GPFE. Mais da metade das aulas pertencentes a esse corpus de registros foi transcrita parcialmente. Três aulas do GPNFE e uma do GPFE foram transcritas por completo.

3) questionários destinados aos professores titulares e aos alunos.

Foi aplicado um questionário às professoras com questões diversas relacionadas principalmente à abordagem de ensino constituída nas aulas regulares e ao posicionamento pessoal de cada uma em relação aos pressupostos teóricos subjacente à abordagem. P1 respondeu ao questionário por escrito e P2 preferiu gravar em áudio as questões em conversa informal com a pesquisadora (vide Apêndice 3).

Foram aplicados dois questionários aos alunos. O primeiro, com o objetivo de obter informações pessoais diversas acerca dos aprendizes. O segundo, com questões investigadoras da formação escolar de cada um (vide Apêndice 4).

4) análise de documentos.

Foram analisados os programas e ementas dos cursos e o material didático.

Já na coleta de registros nos momentos de realização das etnografias das aulas de intervenção foram utilizados os seguintes instrumentos:

1) planejamento das aulas de intervenção.

2) diários de aulas (escritos num momento imediatamente posterior às aulas).

3) gravações de aulas em vídeo .

Foram gravadas cerca de 16 horas no GPNFE e 04 horas no GPFE.

4) gravações de aulas em áudio e realização de transcrições.

Foram gravadas cerca de 14 horas de aula no GPFE e 08 horas no GPFE. Mais da metade das aulas pertencentes a esse corpus de registros foi transcrita

parcialmente. Três aulas do GPNFE e uma do GPFE foram transcritas por completo.

5) entrevistas e questionários semi-estruturadas feitos com os alunos.

É importante ressaltar que os dados primários desta pesquisa constituem-se dos registros obtidos através das gravações em áudio das aulas regulares e das aulas de intervenção do contexto primário dos cursos Português para não Falantes de Espanhol ministrados no 2º semestre de 1991 (Português para Estrangeiros I - como designado pela Instituição) e no 1º semestre de 1992 (Português para Estrangeiros II), bem como das transcrições feitas a partir dessas gravações.

1.5.3.1. OS SUJEITOS DE PESQUISA

Tendo já explicitado os contextos da pesquisa, é preciso agora tratar sobre os sujeitos neles envolvidos. Considerando o contexto de pesquisa descrito anteriormente, e que o foco deste trabalho é o estudo da interação, os sujeitos de pesquisa são os professores e os alunos inseridos no processo.

Sujeitos do contexto primário: GNFE

Pesquisa Interacional Analítico-Descritiva: Duas professoras titulares que se revezam (P1 e P2) e uma turma por onde passaram cerca de 26 alunos no curso Português para Estrangeiros I (2º semestre de 1991) e cerca de 15 alunos no Português para Estrangeiros II (1º semestre de 1992). No Português II, cerca de 45% dos alunos freqüentaram o curso anterior (Português I); o restante são alunos novos que passaram por algum tipo de exame de proficiência. Esse dado também é válido para o procedimento de intervenção (descrito abaixo) realizado nesse contexto.

Pesquisa Interacional Interventiva: A professora pesquisadora (Pp) e as mesmas turmas de alunos do Português I e II.

Sujeitos do contexto secundário: GFE

Pesquisa Interacional Analítico-Descritiva : Uma professora titular(P1) e uma turma por onde passaram cerca de 09 alunos no Português para Falantes de Espanhol I, passando para 15 alunos no Português para Falantes de Espanhol II. No Português para Falantes de Espanhol II, apenas 20% dos alunos são do curso anterior (Português para Falantes de Espanhol I); o restante são alunos novos que

passaram por exame de proficiência. Esse dado é válido também para o procedimento de intervenção (descrito abaixo) realizado nesse contexto.

Pesquisa Interacional Interventiva: A professora/pesquisadora (Pp) e a mesmas turmas de alunos do Português para Falantes de Espanhol I e do Português para Falantes de Espanhol II.

Convém esclarecer que P1 é a mesma pessoa no contexto da sala de falantes de espanhol e na de não falantes de espanhol. Da mesma forma, a Pp que intervém nas duas salas de aula é a mesma. Portanto, existem três professoras distintas sendo foco de análise nesta pesquisa: P1, P2 e Pp. Por ocasião da análise dos dados realizada no Capítulo 3, serão traçados os perfis tanto das professoras quanto dos alunos.

1.5.4. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Destaca Moita Lopes (1992:12) que estudos etnográficos e micro-etnográficos na sala de aula, devido às suas próprias naturezas são essenciais para a compreensão do processo interativo. Assim, a análise dos dados prevê uma macro-análise e uma micro-análise em cada um dos contextos de ensino pesquisados - o regular e o interventivo.

Para que se possa conhecer a operacionalização do ensino nas duas situações, num primeiro momento faz-se uma descrição em termos das fases previstas no Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993), passando-se em seguida para as análises propriamente ditas.

A macro-análise permitirá conhecer de modo geral os rituais mais frequentes em sala de aula, os procedimentos de construção da aula e os tipos de estruturas de participação tanto de alunos quanto de professores em cada contexto. Nessa ocasião, dados dos contextos secundários de pesquisa - GRFE e GIFE - são trazidos como enriquecedores das discussões. Na micro-análise, no entanto, apenas uma aula de cada situação de ensino dos contextos primários - GRNFE e GINFE - é considerada. Essa análise mais pontuada poderá confirmar ou não asserções trazidas na macro-análise, discutindo de forma mais minuciosa questões acerca da caracterização da interação.

Este primeiro capítulo tratou do problema que deu origem a esta pesquisa, passando por um histórico da situação de ensino de PE no Brasil, explicitando e discutindo, em seguida, os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da investigação.

O próximo capítulo tratará, primeiramente, de traçar um esboço do que tem sido feito, ao longo dos anos, em termos de pesquisa ao nível de pós-graduação com foco na investigação sobre o ensino-aprendizagem de Português/Língua Estrangeira. Justificar-se-á, também, à luz desses trabalhos, a opção pelos estilos de etnografia adotados nesta pesquisa. A seguir, será apresentado o referencial teórico desta pesquisa, tanto no que diz respeito à proposta de abordagem de ensino de línguas adotado na pesquisa interacional interventiva, quanto no que se refere à análise dos dados. No Capítulo 3 será apresentada a análise dos dados e, finalmente, no Capítulo 4, as conclusões e encaminhamentos de sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

CAPÍTULO 2

2. INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda questões relacionadas ao referencial teórico da pesquisa e está dividido em duas partes. A primeira focaliza o desenvolvimento de pesquisas na área de ensino-aprendizagem de PE no Brasil, localizando, nas lacunas detectadas, o presente trabalho. A segunda parte trata dos referenciais teóricos propriamente ditos, tanto no que diz respeito à proposta de abordagem de ensino interdisciplinar adotada na pesquisa interacional interventiva integrante deste trabalho, quanto ao que se refere à análise dos dados.

2.1 A PESQUISA EM PORTUGUÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Nesta primeira seção, será feito um mapeamento do que tem sido realizado no Brasil em termos de pesquisa na área de Linguística Aplicada / Ensino de Línguas, com foco específico na investigação de questões concernentes ao ensino-aprendizagem de Português/Língua Estrangeira. O objetivo desse mapeamento é oferecer uma idéia das tendências metodológicas e temáticas seguidas pelos pesquisadores ao longo dos anos, focalizando os estilos de pesquisa por eles adotados bem como seus focos de investigação. Nesse percurso, tenta-se detectar algumas lacunas nessa realidade para, finalmente, localizar a presente pesquisa em termos de algumas das lacunas evidenciadas.

Vale dizer que a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) já conta com uma biblioteca especializada pioneira em pesquisa na área de PE (inaugurada durante o III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na UNICAMP em agosto/setembro de 1992) contando com um acervo de trabalhos publicados e não publicados. Tal acervo compreende desde materiais didáticos, livros de ensaios, teses de mestrado (ainda não se tem notícia de nenhum trabalho de doutorado na área), projetos, anais de congressos e até documentos e trabalhos inéditos de alunos dos cursos de pós-graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP.

Assim, o mapeamento proposto baseou-se principalmente no material dessa biblioteca que, para ser montada, teve a colaboração de profissionais da área de praticamente todo o país, seja através de envio de informações ou através de doações de material.

2.1.1 PUBLICAÇÕES

Ao longo dos anos, as publicações de trabalhos no Brasil com foco no tratamento de questões ligadas ao ensino-aprendizagem de PE restringiram-se ao esforço individual de autores como Gomes de Matos (1987a; 1987b; 1992), Almeida Filho & Lombello (1989, 1992) entre outros. Essas publicações inseriam-se geralmente em revistas/periódicos estrangeiros e/ou brasileiros de divulgação científico-profissional em LA e às vezes nas revistas de *Linguística Geral*.

Nos últimos anos, porém, pudemos presenciar um crescente interesse pela área, tanto por parte de leigos quanto de profissionais ligados ao ensino e à pesquisa. Fato que não pode deixar de ser mencionado por refletir esse interesse pela área e o desejo de vê-la em constante desenvolvimento é a iniciativa da publicação de coletâneas específicas para divulgação de trabalhos de pesquisa em PE. Trata-se de dois volumes organizados por Almeida Filho & Lombello. O primeiro deles, "O Ensino de Português para Estrangeiros" (1989) trata dos pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais e, o segundo, "Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros" (1992) discute questões relacionadas ao encaminhamento de propostas para o ensino de PE.

A leitura de ambos é dirigida "aos professores de PE, ao aluno graduado e pós-graduado que busca especialização nessa área, aos planejadores de cursos, exames e materiais didáticos para uso no Brasil e no exterior e para as pessoas em postos de influência que querem energizar o ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira" pretendendo representar "uma instigadora rodada de idéias, avaliações e perspectivas através das quais se poderá avançar na compreensão do estado da arte do ensino de PE no Brasil" (Almeida Filho & Lombello, 1989: 07).

Os artigos são escritos por professores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros atuantes na área e são bastante ecléticos quanto à tematização, abrangendo desde a história do PE no Brasil até propostas de material didático e estudo de aspectos estruturais da língua e sua implicação para o ensino.

2.1.2 TRABALHOS AO NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Os trabalhos de dissertação já realizados na área de PE, seguramente não muitos e em sua grande maioria restritos ao nível de mestrado, significam, entretanto, um empenho pessoal de pesquisadores e professores-orientadores no sentido de, direta ou indiretamente, contribuir para o desenvolvimento desta área de pesquisa.

Quanto à pesquisas que tenham como foco específico de investigação questões concernentes ao ensino-aprendizagem de línguas em processo (na sala de aula) - foco de estudo desta pesquisa - podemos citar os trabalhos de Zink

Bolognini (1985); Kunzendorff (1986); Colín Rodea (1990); Cançado (1990); Morita (1993); Fontão (1993) e Ferreira (em andamento).

Zink Bolognini, já em 1985, demonstra preocupação em investigar o processo interativo na aquisição de PE, apesar de ainda não ter claramente acesso a procedimentos de pesquisa etnográfica. Os sujeitos da investigação são crianças cuja língua materna é o alemão e a autora trabalha caracterizando os estilos de interação observados, apontando para as causas e consequências do emprego desses estilos.

Na literatura há registro de poucos trabalhos nessa linha com o objetivo de caracterizar estilos interacionais focalizando o ensino-aprendizagem de adultos aprendendo o Português em situação de imersão no Brasil - vale lembrar que os adultos estrangeiros constituem a maior clientela de alunos que procuram escolas de línguas. Nesse sentido, acredita-se que a pesquisa que aqui se propõe realizar possa ajudar a minimizar essa lacuna.

Já o trabalho de Kunzendorff (1986), apesar de também ter como contexto de pesquisa a sala de aula, toma sujeitos de pesquisa adultos. No entanto, seu foco de interesse não é propriamente a interação, mas o ensino mediado pelo material didático e por questões relacionadas aos objetivos de um curso específico de PE, à formação dos professores, aos métodos utilizados, e às dificuldades apresentadas pela clientela na aprendizagem. Como tarefa final, a autora propõe um plano de curso diferenciado visando sanar algumas das dificuldades detectadas. Contudo, ressentem-se da implementação da proposta de ensino articulada em condições pedagógicas reais, ficando a mesma apenas como sugestão para possíveis utilizações. Nessa perspectiva, a pesquisa apresentada nesta dissertação pretende ampliar o foco de investigação científica apresentado por Kunzendorff (1986), uma vez que além de trabalhar com uma proposta alternativa de ensino de línguas, implementa-a em condições reais e estuda essa implementação.

O trabalho da pesquisadora, todavia, também parece sinalizar para a crescente tendência na área de pesquisa em Linguística Aplicada/Ensino de Línguas de se considerar importante não somente a análise de métodos, planejamentos de ensino e materiais didáticos como bem o fazem Moura (1986) e Caldas (1988)¹, mas considerá-los em contexto de implementação no processo de ensino (na sala de aula), avaliando suas potencialidades e limitações.

Por essa linha metodológica, segue também o trabalho de Ferreira (em andamento) que focaliza um contexto específico de ensino de PE: os CEBs (Centros de Estudos Brasileiros). O objetivo da pesquisa é analisar livros didáticos

¹ O trabalho de Moura (1986) analisa e avalia cinco livros didáticos de PE publicados no Brasil - a saber - "Português para Estrangeiros (1978), do YÁZIGE; "Tudo Bem" (1984), de Ramalho; "Português para Falantes de Espanhol" (1983) de Lombello & Balleiro; "Falando...Lendo...Escrevendo...Português: Um Curso para Estrangeiros (1981) de Lima & Lunçes e "Português para Estrangeiros" (1954) de Marchant. O trabalho de Caldas (1988) focaliza a competência comunicativa em livros didáticos de PE.

de PE em utilização na sala de aula, considerando os procedimentos metodológicos e recursos proporcionados pelo livro didático na interação professor/aluno/textos. A autora busca tecer uma avaliação crítica do ensino atual nos CEBs. A partir dessa análise básica será possível estruturar propostas de possíveis reformulações para o funcionamento dos cursos bem como estruturar cursos específicos para a formação de professores - o que se constitui no objetivo final da pesquisa e coloca a possibilidade de empreendimento e implementação de tais propostas como fontes de futuras pesquisas.

Cançado (op.cit.), Colín Rodea (op.cit.), Morita (op.cit.), e Fontão (1993) confirmam também a tendência de realização de pesquisas na sala de aula utilizando-se especificamente de procedimentos etnográficos e com foco no ensino-aprendizagem de adultos.

Cançado realiza o que poderia ser chamado de "metaetnografia", ou seja, monta uma pesquisa cujo objetivo é fornecer um roteiro para o pesquisador que queira utilizar-se da Etnografia, testando também sua aplicabilidade e proporcionando conhecimento crítico de seu funcionamento em uma situação real de ensino de Português-Língua Estrangeira. Para isso, toma como contexto de pesquisa adultos estrangeiros aprendendo Português em uma universidade federal mineira.

O trabalho da autora é de grande interesse, uma vez que se registra atualmente a crescente adesão de pesquisadores da área à pesquisa etnográfica. Críticas quanto às potencialidades e limitações desse tipo de pesquisa podem ser inferidas a partir da leitura do trabalho, servindo como orientação para quem pretende trabalhar nessa linha.

A pesquisa de Colín Rodea traduz bem o que vem a ser a pesquisa etnográfica. Seu foco de estudo também é a interação, sendo que a autora não focaliza apenas o evento da sala de aula, mas também situações interativas de comunicação espontânea extra-classe. Para isso, utiliza-se de triangulação de instrumentos de coleta de dados - a saber - observações do processo de aprendizagem do português por falantes de espanhol no contexto formal de sala de aula numa universidade brasileira; gravações em áudio de quatro sujeitos (falantes de espanhol aprendendo português) em situações comunicativas extra-classe num contexto de imersão em uma cidade paulista; e entrevistas com esses mesmos sujeitos.

O foco específico desse estudo é, através da relação português-espanhol tentar verificar como se constitui o discurso oral e a interação verbal em dois contextos distintos: formal de sala de aula e interativo extra-classe, segundo denominação de Colín Rodea. A pesquisa é complexa, uma vez que toma dois contextos como fonte de dados, onde muitas variáveis subjacentes ao processo de

ensino-aprendizagem são consideradas; estimulando o surgimento de várias questões - o que, sem dúvida, dificulta o "amarramento" e articulação de todas as partes da investigação. No entanto, nota-se o empenho no desenvolvimento de um trabalho qualitativamente rico nos dados e asserções, e preocupado com a investigação dos fatores envolvidos no complexo processo de ensino-aprendizagem de uma língua numa perspectiva mais ampla.

Além disso, é um dos únicos trabalhos a focalizar a aprendizagem do português por falantes de espanhol, uma área tão rica de dados - já que são inúmeros os falantes de espanhol residentes no Brasil - e tão carente de investigações. Na análise dos dados, a autora, entre outras questões, aborda a influência da proximidade tipológica do português/espanhol no processo interativo de aquisição/aprendizagem do Português por falantes de espanhol. Espera-se, ao incluir um contexto de aprendizagem de PE para falantes de espanhol nesta pesquisa, contribuir, senão diretamente - uma vez que se trata de um contexto secundário de investigação - pelo menos como estímulo para pesquisas futuras.

Já o trabalho de Morita focaliza a interação sob uma perspectiva diferente. O objetivo da pesquisa é o exame de uma atividade extra-classe proposta pela professora-pesquisadora: os diálogos à distância. Durante dois semestres a professora trocou fitas cassete (áudio) com os alunos na tentativa de estender a experiência de interação face a face com eles. Com isso, a autora pôde detectar e avaliar as oportunidades e condições específicas de momentos exclusivos de interação entre professor e aluno via insumo compreensível, adequado e significativo extra sala de aula, estudando certas dificuldades lingüísticas e comunicativas apresentadas pelos alunos na compreensão e produção da linguagem oral, bem como as estratégias de comunicação utilizadas por eles durante as gravações. A dissertação de Morita traduz a preocupação em se desenvolver um trabalho que procure respostas para o entendimento de aspectos envolvidos no processo de compreensão da linguagem oral no qual o aprendiz se envolve.

O trabalho de Fontão, por sua vez, investiga a construção da competência comunicativa. Através de procedimentos de análise etnográfica da sala de aula de PE em ambiente universitário, a pesquisadora investiga a competência comunicativa dos alunos partindo da suposição de que o aspecto estratégico (não mais restrito à concepção de Canale (1983), mas ampliado de acordo com a perspectiva vygotskyana de construção de conhecimentos) não tem espaço na sala de aula de língua estrangeira, embora possa favorecer sobremaneira as situações imprevistas que alunos em contexto de imersão enfrentam em suas interações cotidianas. A autora conclui que o fato de o ensino comunicativo não considerar a habilidade do aluno para lidar com situações não-previstas está intimamente

relacionado à ausência de um tratamento pedagógico processual tanto em sala de aula quanto na literatura da área.

Desenvolvendo-se numa linha de pesquisa distinta da que se tem confirmado ultimamente na área de Linguística Aplicada /Ensino de Línguas, mas convivendo simultaneamente com tal tendência, encontram-se os trabalhos de Arai (1985), Lim (1991) e Leiva (em andamento)².

Arai investiga a fluência na fala espontânea de estrangeiros falantes de língua portuguesa como segunda língua e analisa a possível relação entre a fluência e as estratégias do planejamento de discurso.

Considerando que alguns indivíduos têm mais facilidades que outros na aquisição de uma LE, o objetivo é pesquisar o que torna um aprendiz mais fluente que outro na aquisição dessa língua. Os registros foram coletados por meio de entrevistas informais gravadas em áudio com vinte estrangeiros residentes no Brasil. Para a análise dos dados, a autora definiu o conceito de "fluência" em termos quantitativos, ou seja, referindo-se à quantidade de tempo preenchido pelos falantes que Fillmore (1979) define como "a habilidade que o falante possui de falar muito tempo com poucas pausas - a habilidade de preencher tempo falando".

Dessa maneira, a partir da elencação e análise dos dados quantitativos, a autora estabelece critérios de fluência (vinculados ao critério-base já explicitado), defendendo a existência de uma ligação entre a fluência e o uso de pausas e preenchedores de pausas.

Da mesma forma que Arai, Lim segue uma perspectiva diferente dos trabalhos etnográficos para a estruturação de sua pesquisa. Interessada na investigação e descrição do processo de aquisição de apenas um aspecto lingüístico do Português, a pesquisadora seleciona, nos dados coletados, somente momentos demonstrativos do processo em questão, não sendo seu objetivo ater-se aos mecanismos de interlocução e interação constitutivos do discurso, ou fatores e variáveis que envolvem o contexto de aprendizagem num sentido mais amplo.

Partindo do pressuposto que os falantes de coreano (uma língua posposicional, portanto tipologicamente distante do português, que é preposicional) experimentam dificuldade em adquirir formas preposicionadas durante o processo de aquisição do português como 2ª língua, Lim desenvolveu em seu trabalho um estudo longitudinal de caso, onde uma jovem coreana de dezessete anos foi observada em situação de aprendizagem do português em contexto de imersão no Brasil, durante um período de dez meses, através de gravações em áudio.

² O título provisório do trabalho de Leiva é "Os Falsos Cognatos no Português e Espanhol".

Os focos centrais do estudo foram: a) verificar como se dá a aquisição da preposição "de" em suas várias realizações semânticas e; b) analisar os casos de interferência da língua nativa do sujeito na aquisição dessa preposição.

Outro exemplo de pesquisa pontual é a realizada por Leiva. Preocupada com questões também ligadas ao campo de investigação da Linguística, a autora desenvolve um trabalho de catalogação e análise (em termos do desenvolvimento dos processos de evolução histórica e pragmática) de falsos cognatos em Português e Espanhol.

Apesar de haver notícias de outros trabalhos de pesquisa já realizados como o de Heinrich (1993) e o de Reis da Costa (1994), ou em realização, não é grande o volume das produções na área de pesquisa em Linguística Aplicada/Ensino de Línguas com foco em questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de PE se considerarmos o número de pessoas que, direta ou indiretamente estão envolvidas na área. Ponto a favor que pode ser considerado é o pouco tempo de tradição de ensino formal do Português como Língua Estrangeira em escolas especializadas e universidades.

Em relação aos trabalhos de pesquisa ao nível de pós-graduação, a produção, apesar de progressiva, é claramente insuficiente, desenhando-se ao pesquisador, como se procurou mostrar, inúmeras lacunas.

Pela análise dos trabalhos mostrados pôde-se verificar a tendência marcante de realização de pesquisas etnográficas focalizando questões relacionadas ao processo mais amplo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse âmbito, a interação emerge como importante foco de investigação para os pesquisadores da área, já que se constitui como elemento fulcral para entendimento dessas questões, como atesta Moita Lopes (1992). Em menor volume, mas ainda em processo ativo de desenvolvimento, no entanto, é possível encontrar trabalhos³ que se guiam por procedimentos metodológicos flagrantes da tradição positivista dos pesquisadores e/ou orientadores - o que, por sua vez, confirma um atrelamento epistemológico/ideológico por parte desses profissionais (linguistas aplicados) aos propósitos de investigação da Linguística - ciência esta que, por muito tempo, considerou a Linguística Aplicada como uma mera ramificação de si mesma.

Assim, pode-se encontrar pesquisas pautadas em análise quantitativa, análise contrastiva, estudo de caso, foco de estudo em apenas uma fonte de dados, foco na investigação da aquisição isolada de apenas um componente estrutural da língua e procedimentos outros característicos da pesquisa positivista.

Com essas considerações, não se pretende absolutamente negar valor a tal linha de pesquisa. Certamente trabalhos analítico-descritivos de questões

³ Vide também trabalhos de pesquisa encontrados em Almeida Filho, J.C.P. & Lombello, L.C. (1989 e 1992).

lingüísticas como o de Lim, e de análise quantitativa como o de Arai são contribuidores à diversidade das pesquisas em PE.

No entanto, focalizar o desenho de pesquisa e linha metodológica seguida nos trabalhos pode ser um bom exercício de reflexão sobre "fazer ciência". Sem dúvida, a opção por uma ou outra linha metodológica de pesquisa, bem como a definição do problema a ser investigado implica uma posição pessoal do profissional. Essa, por sua vez, revela sua própria ideologia de vida, sua formação científica, enfim, o que o pesquisador acredita ser "fazer ciência" e, nesse sentido, fazer ciência em Linguística Aplicada.

Para o desenvolvimento da pesquisa que aqui se apresenta, procurou-se seguir, como já explicitado anteriormente, os pressupostos científico-ideológicos da contemporânea Linguística Aplicada/Ensino de Línguas segundo concepção assumida por Cavalcanti & Moita Lopes (1991); optando pela Etnografia como tipo de pesquisa e por procedimentos de intervenção em sala de aula como um dos estilos de pesquisa etnográfica adotados. Vale reforçar que uma das razões pelas quais optou-se por este estilo de pesquisa foi a constatação da quase inexistência de pesquisas dessa natureza (c.f. Almeida Filho et alii, 1991), aliada à crença na necessidade de procedimentos de intervenção para que se possa vir a iluminar o lado dos significados construídos através de propostas alternativas para o ensino de línguas - e mais especificamente para o ensino de PE.

Tendo localizado este trabalho no cenário geral de pesquisas desenvolvidas com foco no ensino-aprendizagem de PE, passar-se-á a tratar, nas próximas seções, do arcabouço teórico no qual o trabalho se insere.

2.2 A ABORDAGEM TRADICIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS: UMA REALIDADE NAS SALAS DE AULA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Pesquisas sobre o ensino de PE como as de Kunzendorff (1989), Colín Rodea (op.cit.) e Fontão (1991) confirmam situação semelhante à detectada no contexto de ensino de outras línguas no Brasil, como por exemplo o inglês (c.f. Almeida Filho et alii, 1991): existem problemas de implementação prático-pedagógica do ensino em sala de aula que resulta, muitas vezes, em problemas na concepção e construção do processo de interação entre professor/alunos/textos, levando a um baixo aproveitamento do aluno em relação ao seu aprendizado.

Muitos dos problemas detectados em sala de aula são vistos como fruto de inadequadas metodologias⁴ utilizadas pelo professor ao ensinar. Assim, não raras

⁴ Entenda-se "metodologia" aqui como os procedimentos e técnicas de ensino utilizadas pelo professor em sala de aula ou fora dela.

vezes depara-se com cursos de "treinamento" de professores empenhados em oferecer novos modelos e "receitas" milagrosas e com pesquisas que tentam provar a eficácia de tais procedimentos (Almeida Filho et alii, 1993).

Assume-se aqui, no entanto, não existir o "melhor método", uma vez que o sucesso de sua implementação depende muito do que Prabhu (1990) denomina de senso de "plausibilidade" do professor. Esse senso de plausibilidade consiste no nível de compreensão e envolvimento que o professor tem que ter com os conceitos de ensinar e aprender subjacentes ao método. De acordo com Prabhu, se o senso de plausibilidade do professor está engajado coerentemente na operação de ensino levada a efeito, e ela não é simplesmente uma aplicação mecânica de "receitas", há maior possibilidade dessa atividade de ensino ser produtiva.

Através desse raciocínio, pode-se chegar a dizer que o cerne dos problemas de implementação da prática de ensino e dos consequentes problemas na interação em sala de aula não parecem estar somente na metodologia adotada pelo professor, uma vez que essa é apenas uma das fases constituintes da complexa operação de ensino. Acredita-se que o centro de toda operação localiza-se numa instância superior que abarca e influencia todas as demais fases da operação de ensino: a abordagem.

Almeida Filho (1993:17), define abordagem como um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira, e o que é aprender e ensinar uma L-alvo. Enquanto força potencial, a abordagem direciona as decisões e ações do planejamento de todas as outras fases da operação global de ensino. Assim, para que haja configuração de um ensino produtivo em sala de aula, é preciso que o professor esteja consciente dos pressupostos teóricos constituintes da abordagem que subjaz a esse ensino. É preciso que ele conheça e entenda os princípios teóricos dessa abordagem e identifique-se com eles.

Pensando na situação de ensino de PE apreendida através dos dados das pesquisas acima citadas, sabe-se ser ainda predominante a utilização (consciente ou não) nas salas de aula de práticas da abordagem de ensino estruturalista - apesar de, algumas vezes, os professores assumirem-se como "comunicativistas", utilizando-se de livros didáticos que se intitulam como tal, mas que nada mais fazem do que "travestir" o estruturalismo com uma "roupagem" comunicativa. Em outros casos ainda, os professores, assumidamente "eccléticos", parecem transitar por tendências de ensino (estruturalista, nocional-funcionalista, comunicativista, etc), utilizando-se de procedimentos diversos que não dialogam entre si, e acabam por configurar o ensino como uma grande "colcha de retalhos" mal alinhavada. A consequência de tal situação, concluem os trabalhos, parece ser o prejuízo dos

alunos frente aos resultados no processo de construção dos conhecimentos, colocando em cheque a validade desse ensino.

A abordagem assumida (conscientemente ou não) pelos professores para o ensino é que determina os estilos interacionais assumidos por eles em sala de aula e caracteriza o tipo de aula construída. Assim, como resultado das aulas tipicamente encontradas nas salas de aula de PE (c.f. Colín Rodea, *op.cit.* e Fontão, 1991) é comum detectarem-se interações pouco negociadas onde professor e aluno cumprem um ritual de prática da língua (com papéis sociais hierarquicamente pré-estabelecidos) através de exercícios de rotinização, preenchimento de lacunas, etc, cuja relevância de conteúdo pode ser altamente questionada - são as chamadas interações "engessadas", como definido por Almeida Filho et alii (1991).

É de consenso geral que o quadro é problemático e insatisfatório, e esforços precisam ser feitos no sentido de reverter esse quadro. São muitas e conhecidas as críticas feitas ao ensino estruturalista, audiolíngua (c.f. Wilkins, 1976; Widdowson, 1978) e mesmo a algumas configurações das tendências comunicativistas de ensino de línguas como o nocional-funcionalismo (c.f. Widdowson, 1978). No entanto, acredita-se não ser suficiente pensar em mudanças ao nível metodológico. É preciso ir ao cerne do problema, levando a reflexão ao nível da estrutura - o que, nesse caso, significa pensar em abordagem.

Almeida Filho (1990) articula essa posição propondo um Modelo de Representação da Operação Global de Ensino. Para que se possa entender melhor tal posicionamento, fazem-se necessárias a apresentação e discussão desse modelo - o que será realizado a seguir.

2.3 O MODELO DE OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO DE LÍNGUAS

Visando oferecer uma macroestrutura representativa da grande e complexa operação de ensinar uma LE, Almeida Filho (1993) propõe o seguinte modelo:

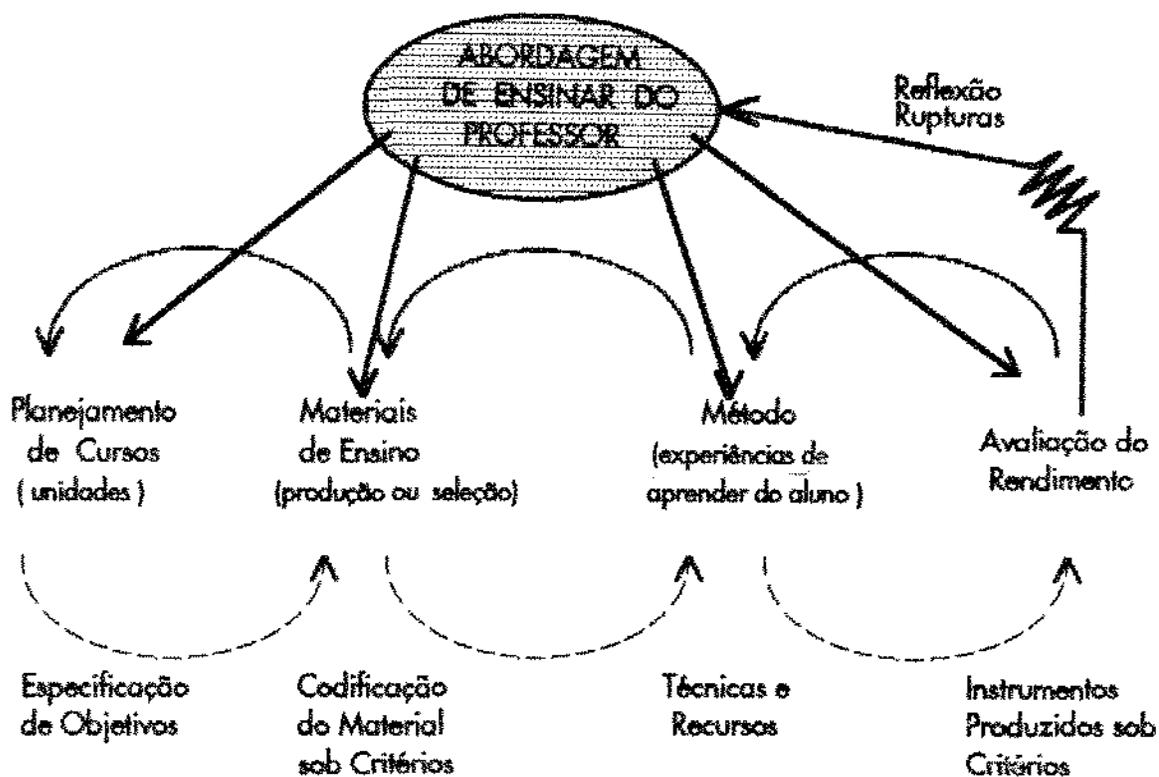


FIG. 2

Segundo descrição do funcionamento do modelo feita por Lourenço (1992), a representação se estrutura em três níveis, ordenados hierarquicamente de acordo com graus decrescentes de abstração e amplitude. No primeiro nível, concentram-se sinteticamente numa instância ideológica três vertentes: uma teoria sobre a natureza da linguagem humana, uma teoria de ensinar e uma teoria de aprender - configuradoras de um construto teórico-abstrato, a *abordagem*, que orienta e influencia toda a operação global de ensino, e que perpassa os demais níveis. Essas teorias se apoiam numa competência implícita, na forma de um *habitus* (Bourdieu, op.cit.) ou seja, predisposições para realizar o ensino de determinadas maneiras. Só o estudo e a reflexão podem elevar a competência implícita para um nível de competência aplicada, que consiste num saber teórico e no ato de saber fazer e ensinar de acordo com esse saber consciente.

É a *abordagem*, afirma Almeida Filho, que orienta os procedimentos pedagógicos do professor ao ensinar e explica o porquê de tais procedimentos. No

entanto, por encontrar-se ao nível de maior abstração, nem sempre essa abordagem é explicitada e conscientemente conhecida por ele. Apesar disso, ela existe e o professor age a partir dela e não a partir de métodos conhecidos, cortados, colados, e treinados.

É preciso lembrar ainda que a abordagem não se constrói de forma neutra (pautada apenas por pressupostos teóricos) operando num vácuo. Ela opera num ambiente socialmente organizado onde a filosofia das instituições educacionais e mesmo dos próprios professores, e os objetivos pedagógicos estabelecidos por eles ao nível de implementação do ensino (como currículo, planejamento, escolha do livro didático) são aspectos que influenciam sua construção. Além disso, os professores enquanto profissionais e alunos que foram, vieram adquirindo o que Bourdieu (op.cit.) define como "habitus" - fator também determinante na constituição do construto. Conforme concepção de Bourdieu (op.cit.: 191), "habitus" diz respeito ao "sistema das disposições socialmente constituídas que determinam o princípio gerador e unificador das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes."

Dessa maneira, o professor estabelece padrões de comportamento e interação na sala de aula que advém de seu próprio habitus, de valores desejados pela instituição, além de pressupostos teóricos veiculados pela abordagem do material didático adotado e de elementos do seu próprio filtro afetivo. Todos esses elementos vão, organicamente, compondo o que se chama de abordagem de ensino do profissional.

O habitus do aluno, ou seja, sua cultura de aprender (ou abordagem de aprender) linguas⁵, também ajuda a configurar a abordagem de ensinar do professor, uma vez que este pode se ver obrigado a seguir o modelo de aula com o qual os aprendizes se identificam. Dessa forma, o professor passa a acreditar naquela abordagem, considerando-a a melhor para seus alunos.⁶

O planejamento de cursos, a produção ou seleção de materiais didáticos, o método ou procedimentos metodológicos para experienciar a L-alvo e a avaliação integram um segundo nível semi-abstrato desse modelo de representação e mantêm, entre si, relações de dupla direção, de maneira que a alteração em um desses componentes repercute em toda a série. A construção desse segundo nível, ao mesmo tempo que pressupõe o primeiro e é por ele pressuposta, exige a manipulação de dados de outra natureza, situados num terceiro nível do modelo.

⁵ Segundo interpretação de Almeida Filho (comunicação pessoal), a cultura de aprender do aprendiz constitui-se de suas experiências anteriores enquanto aluno. É uma espécie de "teoria informal", um habitus do aprendiz.

⁶ A pesquisa realizada por Coracini (1992) parece confirmar tal pressuposição. Os dados revelam que os hábitos didáticos ou culturais* (Cicurel, 1987) do professor e do aluno, advindos de conhecimentos e experiências anteriores desses, podem levar, por um lado, à resistência dos aprendizes a qualquer abordagem metodológica que não corresponda a seus hábitos e, por outro lado, ao comportamento do professor em sala de aula segundo padrões determinados pela tradição escolar e por sua formação.

Dessa forma, a definição dos objetivos de um planejamento de curso, por exemplo, só se viabiliza a partir do levantamento de informações relativas aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, seja pela detecção, seja pela projeção de seus interesses, necessidades, desejos, carências, que permitirão, com o auxílio de uma dada taxonomia, a criação de unidades programáticas. Existe, pois, um terceiro nível no modelo de representação que, acredita-se, fornece a infra-estrutura necessária à realização do ensino-aprendizagem.

Se, por um lado, a abordagem guia o professor em termos de um ideário mais ou menos claro a ser permanentemente construído, por outro lado, o conhecimento da clientela, anteriormente referido, o conhecimento de critérios de análise e produção de materiais, o conhecimento de técnicas e recursos de apresentação, prática e uso dos conteúdos, o conhecimento de critérios com os quais construir, realizar e apreciar instrumentos de avaliação constituem componentes da prática nada menos importantes da operação de ensino, capazes de afirmar a abordagem (explicitamente ou não) adotada. Alterações superficiais nesse terceiro nível, se não chegam a promover uma ruptura na abordagem, podem provocar incoerências entre ela e sua operacionalização, levando ao fenômeno acomodativo do ecletismo. Alterações profundas provenientes de reflexões conscientes, por sua vez, são passíveis de romper todo o processo, mas, para isso, é necessário que a filosofia que rege o conjunto se transforme, ela própria, até o ponto de instaurar nova abordagem.⁷

Assim, a partir dos problemas encontrados na efetivação do processo de ensino-aprendizagem de línguas principalmente no que se refere ao contexto brasileiro e ao ensino de PE, pôde-se chegar à conclusão de que, para que se pudesse implementar mudanças nesse contexto, não seria suficiente trabalhar com propostas no âmbito metodológico, mas seriam necessárias reflexões e mudanças (profundas) no nível teórico-abstrato da operação global de ensino, de tal maneira que se pudesse configurar uma abordagem diferenciada. Desse modo foi que se decidiu pela proposta e implementação, na pesquisa interacional interventiva, de uma abordagem de ensino específica que aqui se está denominando de **interdisciplinar**.

A origem e os pressupostos teóricos de tal proposta de abordagem serão discutidos nas próximas seções. Assumindo que esse ensino interdisciplinar insere-se numa tendência comunicativo-progressista, faz-se necessário, num primeiro momento, localizá-la no âmbito dos movimentos teóricos do ensino de línguas.

⁷ As considerações feitas a respeito do funcionamento do Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993) foram retiradas de Lourenço (1992), sofrendo algumas modificações.

2.4 A ABORDAGEM COMUNICATIVA DE ENSINO DE LÍNGUAS E SUAS MÚLTIPLAS CONCRETIZAÇÕES

Pôde-se assistir, durante este século, a rápidas mudanças no paradigma de ensino de línguas - mais especificamente, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. Segundo sintetiza Fontão (1991:154), ao longo da história, esse ensino recebeu diversos tratamentos, motivados exatamente por uma síntese dos conceitos de linguagem, de aprender e de ensinar línguas - ou seja, pelas abordagens de ensino.

Na primeira metade do século, o ensino assumia como padrão de linguagem os clássicos da literatura - como consequência de tal concepção, utilizava-se para o ensino da LE o método da Gramática-Tradução. Assim, aprender a L-alvo consistia em aprender regras de gramática, ler (e apreciar) os "bons autores", e analisar e traduzir os textos (Almeida Filho, 1991). Mais tarde, a linguagem passou a ser entendida como instrumento de comunicação, um código para transmitir uma mensagem, concretizando no ensino os métodos de base estruturalista cujo foco principal voltava-se para os elementos da frase. Ressalta Fontão (1991:154) que, embora já houvesse uma preocupação com a oralidade, tanto no audiolingualismo (estrutural-behaviorista) quanto nas aplicações de teoria gerativo-transformacional (cognitivista) - tendências proeminentes nos anos 60/70 - as amostras da L-alvo ainda priorizavam a variedade apresentada nas gramáticas normativas da língua (cujos exemplos eram retirados da modalidade escrita). Percebe-se que até essa fase, o contexto social não era uma preocupação, pois enquanto no estruturalismo o sujeito era ignorado, no transformacionalismo era idealizado. O início do movimento comunicativo inaugurado por Wilkins (1976) nos anos setenta, veio modificar esse cenário. A primeira fase do movimento comunicativo - o nocional-funcionalismo - passou a ter como princípio tomar o sujeito relacionado a outras funções além da mera comunicação (troca de informações), o que já significava um avanço em relação às fases anteriores.

No entanto, conforme destaca Fontão (1991:154), alguns teóricos como Widdowson (1978), a partir do final da década de setenta, começam a chamar a atenção para o fato de que, nessa concepção, os atos de fala ainda permanecem restritos a listagens de funções, da mesma forma como anteriormente listavam-se elementos gramático-estruturais. Faltava, portanto, estruturar esses atos no interior dos eventos em que ocorriam, o que passou a ser preocupação fundamental da abordagem comunicativa em seu segundo momento. Nessa postura, a preocupação passa a ser em torno de como os elementos gramático-estruturais são combinados para realizar uma função comunicativa em eventos de fala, dependendo dos papéis sociais/psicológicos, dos cenários, etc. Assim, os componentes sociolingüístico, discursivo e estratégico passam a ser considerados com maior atenção.

As críticas ao ensino de base estrutural/gramaticalista (Wilkins, *op.cit.*; Widdowson, *op.cit.*) aceleraram o desenvolvimento da abordagem comunicativa no contexto de ensino-aprendizagem de línguas ao longo dos anos oitenta estendendo-se pelos anos noventa. Porém, as interpretações que ao longo desses anos foram feitas a respeito da abordagem comunicativa não são únicas e ainda hoje não se conhece tudo sobre o modo comunicativo de se ensinar. Essa necessidade de experimentação e ajuste teórico fez surgir inúmeras possibilidades de concretizações coerentes com os pressupostos teóricos dessa abordagem. Nessa linha, poderíamos citar a tendência Progressista (Clark, 1987) de ensino comunicativo, cujos pressupostos teóricos principais são: considerar o aluno como central no processo de ensino-aprendizagem, objetivar o desenvolvimento intelectual do indivíduo considerando também seu aspecto afetivo, incentivar o desenvolvimento da responsabilidade do indivíduo e do grupo, procurar desenvolver a capacidade de aprender a aprender, trabalhar com conteúdos e atividades e tarefas de natureza comunicativa verossímil, selecionadas através da negociação com os aprendizes, entre outros.

No aparato teórico do Progressismo podem ser encaixadas as experiências de "Ensino de Conteúdo" (Content Teaching) como as realizadas nos Estados Unidos, Canadá (, Mohan, 1986; Brinton, Snow & Wesche, 1989) e China (Tin, 1987); as experiências de "Ensino Temático" também no Canadá, Estados Unidos e no Brasil (Macowski, 1989); além das propostas de ensino interdisciplinar como concebidas por Bullock (1975), Fazenda (1979;1991) e Widdowson (1978).

A estruturação da proposta de abordagem de ensino utilizada na pesquisa interacional de intervenção realizada neste 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 como o Ensino de Línguas Baseado em Conteúdos.

No entanto, como este termo não possui um sentido único na literatura e a proposta do autor pode chegar a se confundir com outras propostas semelhantes mas não idênticas, como as citadas acima, ao tratar as principais bases teóricas da abordagem com a qual se propõe trabalhar nesta pesquisa, convém explicitar algumas interpretações correntes do Ensino de Línguas Baseado em Conteúdos bem como das possíveis interpretações do ensino interdisciplinar.

2.4.1 INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITUAÇÃO E CONCRETIZAÇÕES

O termo interdisciplinaridade não possui 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).

No entanto, embora a palavra constitua um neologismo, as preocupações interdisciplinares no ensino encontram-se registradas desde os sofistas romanos até a atualidade que, com o passar do tempo, receberam inúmeras "leituras" e implementações diferenciadas ao nível pedagógico (c.f. Gusdorf, 1977).

Fazenda (1979, 1991), uma das autoras brasileiras na área de educação que se destaca no trabalho (ao nível pedagógico e de pesquisa) com interdisciplinaridade na escola de primeiro e segundo grau define o termo segundo uma tendência humanista (cf. Freire, 1970; 1976; 1983) surgida nos anos setenta e seguida por teóricos de várias nacionalidades. Segundo essa concepção,

"interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência (Exemplo: Psicologia e seus diferentes setores: Personalidade, Desenvolvimento Social, etc). Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo".
(Fazenda, 1979: 41)

Tal enfoque pedagógico, ao propor uma integração e mutualidade das disciplinas, abre espaço para o diálogo e colaboração entre elas, conduzindo a uma interação e intersubjetividade cujo objetivo é passar da construção de um conhecimento setorizado para a construção de um conhecimento integrado. "O homem está no mundo, e pelo próprio fato de estar no mundo, ser agente e sujeito do próprio mundo, e deste mundo ser Múltiplo e não Uno, torna-se necessário que o homem o conheça em suas variadas formas, para que possa compreendê-lo e modificá-lo" (Fazenda, 1979: 47)

Para que o conhecimento possa ser construído nessas bases, aluno e professor passam a ser vistos como "pesquisadores", à medida em que buscam constantemente em outras disciplinas subsídios e auxílios para a resolução de problemas e construção de conhecimentos. Assim, a preocupação com a verdade de cada disciplina é substituída pela verdade do homem enquanto ser no mundo, tornando-o mais sensível à reflexão crítica que possibilite a compreensão em termos dialéticos das diferentes formas pelas quais o homem conhece (Fazenda, 1979: 42-43). O objetivo, portanto é, através da contribuição complementar das várias áreas do conhecimento humano, proporcionar um desenvolvimento

intelectual do aprendiz de forma integralizadora, conscientemente crítica e potencialmente capaz de engajá-lo num processo de contínua mudança.

No contexto brasileiro, algumas experiências com o ensino interdisciplinar nessas bases tem se desenvolvido satisfatoriamente, outras nem tanto, muitas vezes pela não observância de uma condição essencial para a sua operacionalização: conhecimento e compreensão por parte dos professores dos pressupostos teóricos dessa abordagem de ensino e condições reais (políticas, pedagógicas, etc) para sua efetivação (cf. Fazenda, 1979; 1991).

Uma outra concepção de interdisciplinaridade encontrada na literatura especializada no ensino-aprendizagem de línguas é a proposta por Widdowson (op.cit.). Na verdade, o autor não usa o termo "interdisciplinaridade", mas sugere a utilização do conteúdo de outras disciplinas do currículo para o ensino de inglês/língua estrangeira nas escolas como forma de proporcionar um uso comunicativo (use) e não simplesmente a prática das formas dessa língua (usage).

De acordo com Widdowson, o ensino comunicativo de línguas, em qualquer configuração, precisa considerar alguns princípios básicos; um deles é, exatamente, o que é chamado de princípio do "apelo racional" (rational appeal). Por esse termo o autor entende o fato de que os aprendizes de línguas deveriam estar conscientes do que estão realizando quando se engajam em tarefas de linguagem, de que deveriam ser capazes de reconhecer que essas tarefas refletem a maneira pela qual usam sua própria língua na produção de atos verdadeiramente comunicativos. Esse princípio, segundo Widdowson, leva naturalmente a associar a língua-alvo àquilo que o aprendiz já sabe e a usar a linguagem para a exploração e extensão do seu conhecimento. Ou seja, usar essa nova língua da maneira como uma primeira língua é normalmente usada. A vantagem de se recorrer a tópicos retirados das outras matérias do currículo escolar reside no apelo racional que é inerente a essas matérias e que são carregadas para dentro do ensino de línguas estrangeiras. O ensino da língua nessa concepção possibilita a apresentação da nova língua como uma atividade comunicativa relevante e significativa, comparável (mas não idêntica) à da própria língua materna do aprendiz.

Associando-se o princípio do apelo racional a áreas do conhecimento não-lingüístico, a expectativa é a de que o aluno de LE possa saber o quê e por quê faz o que faz quando aprende. Segundo o autor, o princípio também poderia ser aplicado à associação da L-alvo com a língua que o aprendiz já conhece. O objetivo é permitir que esse aprendiz venha a conhecer a LE de maneira convergente com a representação que tem da sua própria língua materna e a usá-la da mesma maneira como atividade comunicativa⁸.

⁸ Além do princípio pedagógico do apelo racional, Widdowson defende também a necessidade do princípio de integração e do princípio de controle. Por *integração* o autor entende o ensino das habilidades lingüísticas relacionadas com as habilidades pragmáticas, não isoladamente, apresentando as várias atividades da

Dentre as vantagens apontadas por Widdowson em relação ao ensino com conteúdos de outras disciplinas curriculares, algumas podem ser destacadas: o professor amplia seus conhecimentos a respeito de outras matérias; o aluno passa a ter uma motivação imediata para aprender a língua; a L-alvo pode ser usada para tratar de temas e tópicos com os quais os alunos estejam preocupados e eles podem estar conscientes da relevância prática da L-alvo como meio de comunicação; o aluno transfere sua habilidade de aprender língua, ou seja, a comunicação normal opera ao nível de uso e o aluno não percebe o aspecto formal de seu desempenho.

Diferentemente da proposta de Fazenda (1979; 1991), a de Widdowson (op.cit.) não prevê necessariamente a interação entre as diversas disciplinas escolares e a exploração de um tema ou conteúdo sob várias perspectivas. O mais importante é o aproveitamento de conteúdos previstos nas disciplinas escolares que possam ser significativos para os aprendizes e potencialmente capazes de construir um ambiente de interação comunicativa verossímil. Associando-se o ensino de LE a conhecimentos instigantes e relevantes, acredita-se estar estimulando o processo de significação (Ausubel et alii, 1980) na aprendizagem/construção da nova língua, onde o aprendiz passa a criar ligações e dar significados ao que está vivenciando.

2.4.2 ENSINO DE CONTEÚDOS

A proposta de Widdowson aproxima-se das de Ensino de Línguas Baseado em Conteúdo (Content-Based Language Teaching) - pode-se dizer até que ela é uma das possibilidades de realização desse tipo de ensino.

Mohan (1979, 1986) foi um dos pesquisadores que, interessados nesse tipo de abordagem de ensino, se empenharam em estabelecer/explicitar as bases teóricas do Ensino de Conteúdo nas suas diversas possibilidades de concretização, cada uma dessas possibilidades enquadrando-se em contextos específicos do ensino de línguas, como o ensino da língua-alvo para minorias lingüísticas, o ensino da língua-alvo em contexto de imersão em universidades, etc. Também Snow, Brinton & Wesche (op.cit.) têm trabalhado com a implantação de programas de Ensino de Conteúdo em universidades dos Estados Unidos.

Apesar das inúmeras interpretações, a argumentação teórica para a realização do ensino de língua (língua materna, segunda língua ou língua estrangeira) baseado em conteúdos, temas ou integração das disciplinas é comum: a premissa básica de todos esses pesquisadores e educadores é a de que a aprendizagem não envolve a linguagem de forma simples como um meio passivo de recepção de conceitos. Dessa maneira, a aprendizagem não se processa

linguagem (leitura, escrita, composição, fala, etc) como sendo aspectos de uma única atividade subjacente: a interpretação. O controle, por sua vez, é a necessidade de engajar o interesse do aluno pelo assunto sem introduzir complexidade lingüística que exceda a sua capacidade.

meramente através da linguagem mas com a linguagem (Marland, 1977, apud Mohan, 1986). Pensando assim, não se pode alcançar tal objetivo se a aprendizagem da língua e a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas são totalmente separadas e as operações não relacionadas.

Brinton, Snow & Wesche (op.cit.:03) apontam as seguintes razões teóricas para o ensino baseado em conteúdos:

- a linguagem pode ser aprendida mais efetivamente usando-se conteúdo de interesse e relevância para o aprendiz - o que pode ser encontrado nas outras disciplinas do currículo.
- pode se focalizar formas e funções da língua que melhor servirão o aluno, baseados em suas necessidades.
- o uso de conteúdo "informal" ou autêntico percebido pelo aluno como relevante (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 conhecimento do aluno de conteúdos de outras matérias e do ambiente acadêmico, quanto o seu conhecimento na segunda língua.
- a língua pode ser ensinada focalizando uso ("use") contextualizado e não simplesmente uma prática estrutural de exemplos fragmentados (ao nível frasal) gramaticalmente 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 - que é uma característica inerente do processo de aprendizagem natural de línguas.

De acordo com Brinton, Snow & Wesche (1989) o Ensino de Língua Baseado no Conteúdo tem sido correntemente implementado em cenários de ensino de LM, LE e L2 sob diversas perspectivas.

O movimento de Ensino de Primeira Língua em Todo o Currículo (Language Across the Curriculum) estimulado pelo governo britânico nos anos setenta (c.f. relatório Bullock Committee, 1975) é um exemplo de implementação desse tipo de programa e que, na verdade, pode ser entendido como uma das possíveis concepções de ensino interdisciplinar.

Nesse programa, o ensino da primeira língua nas escolas perpassa todos os outros domínios disciplinares, ou seja, adota-se o ensino da língua (no caso o inglês como LM) como parte da instrução em outras áreas curriculares. O trabalho

é feito por dois profissionais - um professor de língua e um professor de conteúdo - mas demanda um relacionamento recíproco entre língua e conteúdo - e, portanto, entre esses profissionais.

Assim, em programas de leitura e escrita, por exemplo, em todo o currículo, são dadas oportunidades aos estudantes não somente para aprender a ler e escrever, mas também de escrever e ler para aprender. Nessa dinâmica, o professor de língua enfatiza a instrução focalizando os problemas de linguagem na leitura e escrita do inglês (como LE) e o professor de conteúdos complementa com atividades que requeiram leitura e escrita na aprendizagem do conteúdo da matéria.

Esse movimento influenciou sobremaneira a teoria e prática do ensino de línguas influenciando, mais tarde, o desenvolvimento de muitos programas de ensino baseado em conteúdo nos Estados Unidos e em outros países.

O programa de Ensino de Língua com Fins Específicos (ELFE) ou Ensino Instrumental de Língua Estrangeira (EILE) é talvez o modelo de ensino de língua baseado em conteúdo mais conhecido e documentado. Sua realização é mais freqüente a nível universitário e em cenários profissionais, sendo particularmente adequado a indivíduos adultos com objetivos definidos e específicos na segunda língua. Ele é implementável tanto em programas de ensino de segunda língua com propósitos acadêmicos quanto comerciais. Caracteriza-se principalmente pela utilização de materiais elaborados a partir da análise sistemática das necessidades funcionais do aprendiz frente à língua-alvo (c.f. Munby, 1978; Richterich & Chancerel, 1977). São exemplos de ELFE os cursos preparatórios de alunos que pretendem estudar em países de língua inglesa (Inglês para Fins Acadêmicos) ou, por exemplo, cursos específicos de inglês para policiais canadenses ou para engenheiros de petróleo brasileiros, etc.

Um outro exemplo de experimentação com ensino de língua baseado no conteúdo são os programas de instituição em L2 e LE nos Estados Unidos e Canadá - são os chamados projetos de Educação em Imersão (Immersion Education) que tiveram início em 1965 e que hoje constituem uma realidade.

Esse programa desenvolve-se em formatos variados, mas consiste basicamente no uso da L-alvo para o ensino das disciplinas curriculares. Ele pode ter início tanto nas fases iniciais de escolarização (pré-primário) quanto em fases mais adiantadas (secundário). Esse tipo de educação também tem sido utilizado com sucesso em programas de escolas secundárias bilíngues. No Canadá, por exemplo, há escolas anglófonas que oferecem programas para crianças ou adolescentes onde os alunos têm de 40 a 50% de seus cursos através do francês, que é a L2.

Nessa linha de educação em imersão, aparece proeminentemente o modelo alternativo de ensino de conteúdos (em escolas onde a L2/ LE é o objetivo

principal) proposto por Snow, Met & Genesee (1989). Da mesma forma que na proposta de Widdowson (op.cit.), o objetivo é criar um modelo que integre o ensino de língua e o ensino de conteúdo - ao contrário de outros modelos nos quais as habilidades lingüísticas são ensinadas isoladamente do conteúdo substantivo. Nesse modelo, o professor de língua e o de conteúdo mantém suas respectivas prioridades, mas trabalham de forma integrada no sentido de contribuir para que o aprendiz seja capaz de satisfazer suas necessidades comunicativas e acadêmicas e para a avaliação contínua dos resultados no desenvolvimento das habilidades lingüísticas.

Nessa perspectiva é o conteúdo que determina os objetivos lingüísticos. Por exemplo, numa demonstração de ciências sobre "evaporação", os alunos precisam saber o vocabulário específico mas também terão que apresentar habilidades funcionais para perguntar, descrever o assunto, etc. Essas habilidades, por sua vez, podem ser melhor ensinadas quando os aprendizes seguem simultaneamente uma unidade sobre meteorologia nas aulas de Ciências. Nesse caso, os estudantes aprendem não só a linguagem apropriada, mas também como usá-la através da utilização de habilidades tais como traçar gráficos de chuva ou temperatura nas cidades onde a L-alvo é falada.

Mais recentemente, alguns outros modelos de educação orientada para o conteúdo têm aparecido no cenário de ensino de segunda língua. Esses modelos oferecem outras alternativas de integração do currículo de língua com os interesses acadêmicos e ocupacionais dos aprendizes. Brinton, Snow & Wesche (op.cit.) citam como os mais proeminentes desses modelos: o Ensino Temático (Theme-Based Language Instruction), a Instrução Abrigada (Sheltered Content Instruction) e o Modelo Adjunto de Instrução (Adjunct Model Instruction).

2.4.3 ENSINO TEMÁTICO

Cursos de língua baseados em temas, ou nos seus tópicos, são uma forma de aumentar o uso de conteúdos de outras disciplinas em classes de línguas. Nesses cursos, a aula de língua é estruturada com base em temas, e seus tópicos formam a espinha dorsal do currículo do curso. O conteúdo do material apresentado pelo professor de língua provê a base para a análise, prática e uso da língua e pode ser organizado por meio de tópicos principais preferencialmente relacionados, como por exemplo, violência, adolescência, sexo, etc.

Diferentemente dos cursos tradicionais cujos tópicos trabalhados são sugeridos pelos autores dos livros didáticos, nesse caso, o professor atenta para o interesse dos alunos. 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 são os desenvolvidos segundo as concepções freireanas de ensino (cf. Freire, 1983) cujos pressupostos teóricos acabaram influenciando de alguma forma os demais modelos temáticos de ensino desenvolvidos e, um exemplo de implementação desse tipo de ensino no Brasil é a experiência parcialmente realizada pelo governo do Paraná (c.f. Macowski, 1989).

2.4.4 INSTRUÇÃO ABRIGADA

Os programas de instrução abrigada consistem em cursos de conteúdo em L2 para grupos separados de aprendizes. Ministrado por um professor (nativo da língua-alvo a ser ensinada) especializado no conteúdo de alguma disciplina, os cursos se desenvolvem em situações de educação secundária ou universitária em contexto de imersão, onde os aprendizes de L2 são separados dos estudantes falantes nativos para protegê-los (por isso "sheltered") de uma situação de alta ansiedade .

Diferentemente dos cursos temáticos, os cursos de instrução abrigada assumem o programa oficial da instituição de ensino e criam cursos separados de conteúdo onde os alunos fazem uso da segunda língua. Em um programa como esse desenvolvido na Universidade de Ottawa, no Canadá, por exemplo, os alunos intermediários tanto de inglês como de francês como L2 são matriculados em turmas separadas de um curso de "Introdução à Psicologia", dado na segunda língua do aprendiz por professores falantes nativos. Desta forma, os estudantes são expostos à segunda língua por meio de conferências regulares, leituras e discussões que acontecem no curso de conteúdo.

2.4.5 MODELO AJUNTO DE INSTRUÇÃO

O terceiro tipo de instrução baseado no conteúdo é o chamado modelo adjunto de instrução. Nessa variante, os estudantes são inscritos simultaneamente em dois cursos interligados - um curso de língua e um curso de conteúdo, como denominado pelo modelo. Os dois cursos compartilham o conteúdo-base e se complementam em termos de atribuições mutuamente acordadas (Brinton, Snow & Wesche, op.cit:16). Os aprendizes de segunda língua são separados no curso de língua e integrados no curso de conteúdo, onde tanto os falantes nativos como os não-nativos participam das mesmas conferências.

Um exemplo desse tipo de programa é o Programa de Verão para Calouros (FSP - Freshman Summer Program), desenvolvido pela Universidade da Califórnia

em Los Angeles (UCLA). Esse programa é planejado de modo a satisfazer as necessidades lingüísticas e acadêmicas de estudantes que revelam lacunas no desempenho de determinadas tarefas exigidas em cursos universitários. No programa, o aluno calouro acompanha um programa de orientação intensiva no qual se inscreve em um dos muitos cursos adjuntos interligados de conteúdo e L-alvo (por exemplo: introdução à geografia humana e leitura e escrita). A ligação entre os dois cursos consiste essencialmente num método de sequenciação retórica desenvolvido toda semana. Ou seja, nas aulas de língua, há sessões em que os alunos relatam oralmente o que trabalharam na aula de conteúdo e com base nas dificuldades apresentadas, a língua pode ser trabalhada especificamente. Nesse sentido, as necessidades lingüísticas dos alunos de segunda língua podem ser atendidas enquanto, ao mesmo tempo, a autenticidade dos requisitos acadêmicos exigidos dos estudantes no curso de conteúdo é assegurada (Snow & Brinton, 1988:556).

2.4.6 A PROPOSTA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR NESTA PESQUISA

Ao basear-se nas idéias iniciais de utilização de conteúdos de outras disciplinas para se ensinar uma LE, a proposta que aqui se coloca aproxima-se bastante das várias tendências de concretizações do Ensino de Conteúdo (principalmente do Temático). As razões teóricas para o Ensino de Conteúdos apresentados por Brinton, Snow & Wesche (op.cit.), já citadas, são comuns com o Ensino Interdisciplinar. No entanto, há algumas especificidades que precisam ser ressaltadas. Na tendência de ensino comunicativo que aqui se propõe, diferentemente do ensino de conteúdo, o objetivo não é estruturar as aulas elencando conteúdos aleatórios. Também não é o objetivo, como na interdisciplinaridade entendida por Fazenda (1979, 1991), abordar necessariamente um tema sob perspectiva de diversas disciplinas.

O Ensino Temático, ao estruturar suas unidades, não pensa na disciplina, ou seja, unidades diversas podem ser elaboradas com conteúdos distintos de várias áreas. Nesta proposta, porém, seguindo a idéia inicial de Widdowson (1978), o objetivo é implementar o ensino da língua utilizando-se de uma área específica de uso e do conhecimento e a partir dela explorar temas e tópicos abrangidos por essa área. Nesse esquema, pensa-se primeiro na disciplina, mas abrem-se em seguida possibilidades para tratar temas e tópicos. Esses, por sua vez, não são tratados superficialmente, diversificando-se de uma aula para outra, prática comum em algumas interpretações do ensino temático, e que acaba pulverizando a atenção do aluno. A abordagem mais aprofundada dos tópicos e a continuidade dos assuntos e

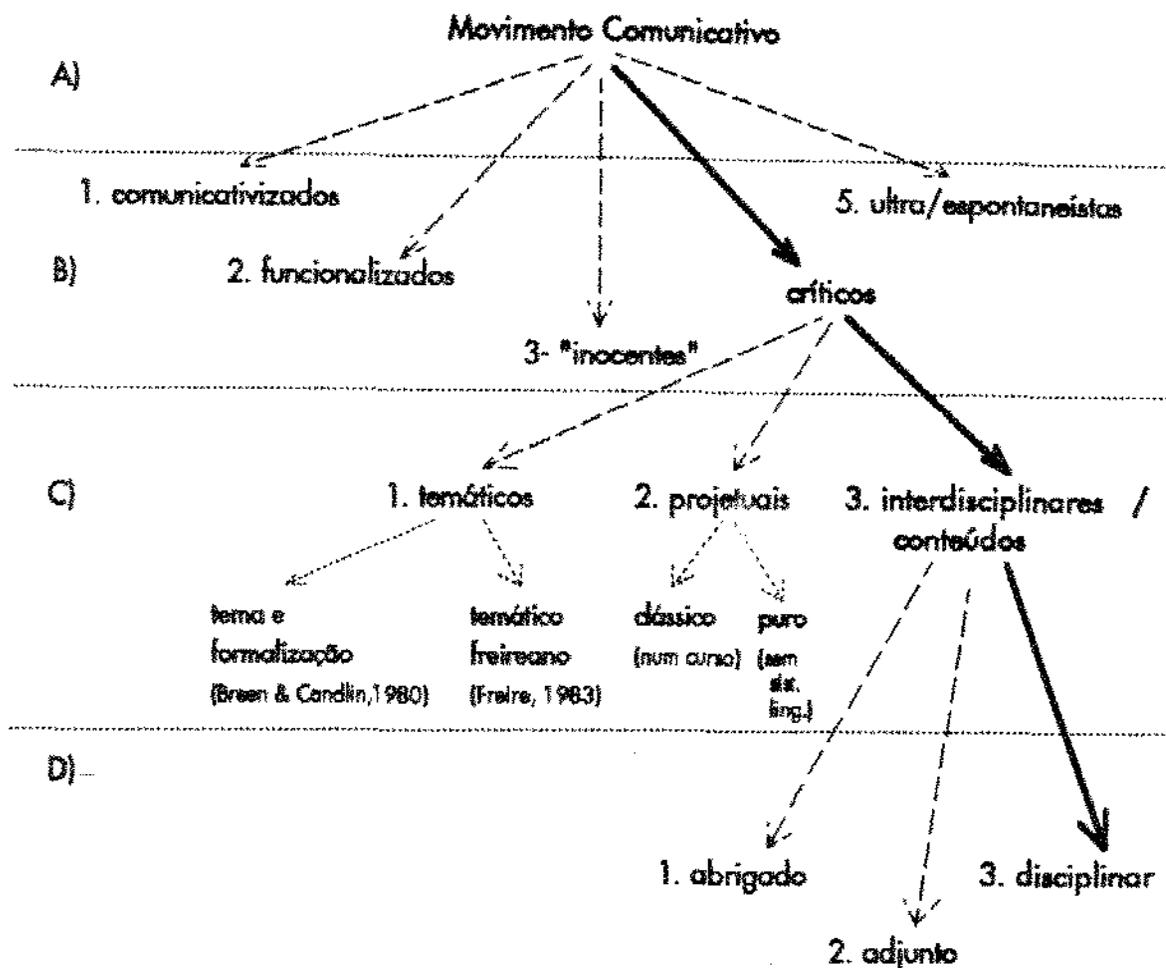
tarefas de uma aula para outra permite a recirculação do conteúdo e do discurso que o desenvolve em sala de aula, levando o aprendiz a experienciar os insumos inclusive nas reentradas.

Acredita-se ser importante, também, o fato de haver uma disciplina norteando os temas e tópicos porque cognitivamente o aprendiz pode constantemente estar criando ligações de um tópico com outro, uma vez que os temas interligam-se num contínuo. Além disso, as diversas disciplinas fazem parte (ou já fizeram algum dia) da vida escolar do aprendiz, e esta experiência prévia pode ser um elo de ligação com o conhecimento novo, facilitando o processo de aprendizagem/aquisição (cf. Ausubel et alii, op.cit.). Por adotar o conteúdo de uma disciplina gerenciadora para o ensino da L-alvo, denominou-se aqui esse tipo de interdisciplinaridade como "disciplinar".

É reconhecida 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 onde os conhecimentos são passados aos alunos e cobrados posteriormente numa relação tecnicista entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, na concepção de alguns, o ensino gramatical, por exemplo, também se constitui de um conteúdo. Para se tornar também disciplina de conteúdos, as disciplinas da área da linguagem criaram uma longuíssima tradição de voltarem-se para conhecimentos sobre a linguagem com os seus "legítimos" conteúdos.

Faz-se a distinção entre ensino de língua com foco no conteúdo em oposição ao ensino de língua com foco na estrutura e regras lingüísticas. O que se pretende com isso é minimizar a problemática existente e explicitar a diferença entre os conteúdos construídos nesses dois tipos de ensino. Esse não é absolutamente um ponto menor. Conforme coloca Almeida Filho (comunicação pessoal), ao naturalizar conhecimentos sobre a linguagem numa L-alvo específica, a disciplina LM ou LE transforma a natureza mesma da linguagem e por conseguinte impõe uma forma de estudo/aprendizagem que não necessariamente reverte em melhor capacidade comunicativa. Quando muito, podem ocorrer conhecimento enciclopédico, explícito, citável de regras de uma língua na forma de uma sub-competência metalingüística. Essa competência metalingüística, embora não relacionada diretamente com o processo de aprender uma língua tem obviamente uma forte valoração social em certos estratos da sociedade, o que faz dela um bem merecedor de algum investimento educacional.

Dada a problemática, considerou-se necessário localizar as múltiplas manifestações da abordagem comunicativa no seguinte diagrama:



Difração do Movimento Comunicativo em suas Diversas Tendências Contemporâneas (Baghin, D.C.M., Bizon, A.C.C., Ferrari, L.L. & Almeida Filho, J.C.P., 1994)

FIG. 3

O nível A é o mais abstrato e indica a abordagem geral de ensino. Os níveis seguintes representam as diversas tendências de materialização dessa abordagem em ramificações ou sub-tendências cada vez mais específicas.

No nível B, portanto, encontram-se registradas as interpretações comunicativizadas do movimento comunicativo que apenas tentaram dar ao estruturalismo uma roupagem nova, comunicativizando algumas tarefas, sem rediscutir as concepções fundamentais da abordagem. As configurações funcionalizadas, por sua vez, dizem respeito à primeira geração do movimento, até 1979, e consistem na organização do ensino em uma listagem de funções. A "inocente" realiza o ideal da negociação da interação propositada, do encontro e da troca no discurso, mas não coloca como primordial a necessidade de tomar o discurso na sua dimensão histórico-crítica, de problematizar o mundo e as relações na aprendizagem da L-alvo. A configuração espontaneísta ou ultra-comunicativa

refere-se às interpretações equivocadas de que ser comunicativo consiste em ser espontâneo, não havendo necessidade de planejamentos, apenas de bastante comunicação. A tendência crítica, por sua vez, preocupa-se com as reflexões teóricas acerca da abordagem considerando importantes todas as fases que envolvem o processo de ensino-aprendizagem; além de tomar o aluno como sujeito histórico e seus interesses e necessidades/objetivos como ponto de partida dentro do processo. O objetivo é promover o ensino-aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico. Nessa interpretação do movimento comunicativo incluem-se os pressupostos do Progressismo (Clark, op.cit.).

Como exemplos desse tipo de concretização crítica do movimento comunicativo inserem-se as propostas de ensino temático, projetual e interdisciplinar.

Dentre os temáticos pode-se citar a difundida proposta de ensino temático de Paulo Freire (1983) - onde a dialogia suscitada pelos temas referentes à realidade do aprendiz é a base de sustentação do ensino da língua - e o projeto de Breen & Candlin (1980), traduzido aqui como "tema e formalização" ("deep-end approach"). Os autores propõem um tipo de abordagem que considere a sala de aula não como um local suspenso da realidade onde tudo é possível, mas como um espaço social concreto com uma realidade própria, com participantes e convenções específicas. Esse deve ser um lugar que envolva o aprendiz na aprendizagem da língua, aprendizagem através da língua e sobre a língua. Assim, a sala de aula passa a contemplar o trabalho com a linguagem de forma negociada, principalmente por meio de atividades produtivas de resolução de tarefas, prevendo participação contínua e comprometida do aprendiz; mas também reserva momentos de reflexão e observação sistemática onde os estudantes são encorajados a descobrir regras e regularidades lingüísticas, discutindo-as com os colegas.

Quanto às propostas de ensino por meio de projetos pode-se dizer que elas se desenvolvem basicamente de duas maneiras: inseridas como atividades suplementares dentro de um curso onde nas várias unidades desenvolvidas pelo professor, sempre insere-se a elaboração de algum trabalho projetual (cf. Hutchinson, 1986) ou como ponto de partida para todo o ensino da língua onde o foco é a própria atividade a ser desenvolvida pelos alunos, prescindindo da sistematização lingüística. Exemplo desse outro tipo de ensino por meio de projetos é o que é proposto por Prabhu (1980). Nesse tipo de aula, os aprendizes usam a L-alvo para desenvolver atividades (trabalhos manuais de marcenaria, eletrônica, desenho, etc.) cujo produto final é não verbal.

Nesse mesmo nível incluem-se também as propostas interdisciplinares. Essas englobam tanto as propostas iniciais de Widdowson (op.cit.), quanto os

modelos de instrução abrigada, o adjunto e o que aqui se especificou como "disciplinar". Os projetos de ensino abrigado e adjunto, apesar de definirem-se como ensino de conteúdo ("content teaching") podem ser interpretados também como um tipo de interdisciplinaridade, uma vez que trabalham com conteúdos de outras disciplinas.

Assim, a proposta de ensino disciplinar aqui subscrita é uma manifestação concreta da tendência interdisciplinar/de conteúdos que, por sua vez, é uma das possibilidades de concretização da tendência crítica dentro da Abordagem Comunicativa geral de ensino de línguas.

O objetivo de se propor uma abordagem de ensino comunicativo como esta, com características específicas⁹ é, como já dito, o de implementar o ensino da L-alvo numa matriz teoricamente diferenciada da regular e que seja potencialmente capaz de produzir processos interativos também diferenciados de ensinar e aprender uma nova língua.

Como o foco central do estudo é a interação construída em sala de aula, faz-se necessário, nas próximas seções, discutir algumas questões relacionadas a esse tópico.

2.5 A INTERAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Tratar de "interação", atualmente, significa tratar de uma das questões mais importantes e mais nominadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Muitas são as concepções de base de "interação" (Bakhtin, 1929; Freire, 1970 e 1983; Orlan, 1981; Mey, 1987; Cazden, 1988; Vygotsky, 1991a, 1991b; Erickson, 1992; entre outros), o que torna a questão complexa (e não raramente polêmica), mas incitando cada vez mais a pesquisa acadêmica tanto em LE quanto em LM (c.f. Almeida Filho et alii, 1992; Kleiman (org.) 1991, 1992; Coracini, 1992; Moita Lopes, 1993; Cavalcanti & Maher, 1993).

É certo, no entanto, segundo ressalta Almeida Filho et alii (1992), que a interação foi desde Sócrates, que já usava proeminentemente o método de pergunta e resposta para seus ensinamentos (com forte traço de oralidade), um procedimento de direito no âmbito de educação escolar. É certo também que no contexto contemporâneo de salas de aula ela se concretiza sob características diversas, mas a verdade é que ela está sempre presente.

Assim, podem-se observar salas de aula onde constata-se a vivência de relações interativas pautadas por um ritual extremamente estruturado onde o professor guia-se pelos esquemas previstos em muitos livros didáticos que reduzem

⁹ Essas características serão explicitadas numa seção posterior.

a construção conjunta e significativa de conhecimentos à prática de estruturas linguísticas desvinculadas do uso da língua. Como resultado, as interações configuram-se como pouco significativas para o aprendiz, que só precisa adaptar-se ao ritual sem efetivamente precisar estar engajado na situação de (re)construção de conhecimentos. São muito comuns aulas onde as interações dirigem-se à prática das formas da língua, repetição de modelos com frases anacrônicas em relação à experiência de vida dos aprendizes e tradução de frases cuja relevância dos conteúdos pode ser questionável, além de inverossímeis e descontextualizadas - constituindo as chamadas "interações engessadas", no dizer de Almeida Filho et alii (1992).

A interação tem sido estudada sob diversos prismas teóricos que vão da análise interacional (cf. Flanders, 1970) passando pela sociolinguística interacional (cf. Gumperz, 1982, 1986); etnografia da comunicação (cf. Gumperz & Hymes, 1964; Hymes, 1968) até as várias concepções analíticas do discurso (cf. Ellis, 1980, 1985; Stubbs, 1983, Dabène et alii, 1990, entre outros).

Para se chegar a compreender as características interacionais é preciso ter definidas algumas considerações a respeito da interação face a face e da própria interação em sala de aula. Tal trajetória será (re)feita a seguir.

2.5.1 A INTERAÇÃO FACE A FACE

A interação face a face é um trabalho social e, como tal, segue princípios organizacionais próprios - regras implícitas de comportamento - que regulam e orientam a situação social em desenvolvimento. Nessa situação, 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 (Gumperz, 1982). Por contexto entenda-se não somente o espaço físico em que acontece a interação, mas todo o ideário dinâmico de ações conjuntas dos indivíduos e do momento no qual se inserem tais ações. Por isso é que falar e ter competência comunicativa não se limita simplesmente a falar o que se quer ou saber construir enunciados gramaticalmente corretos, mas sim saber identificar a "etiqueta interacional ou comunicativa" (Schultz, Florio & Erickson, 1982).

Isso quer dizer que é preciso saber em que contexto alguém está agindo e quando os contextos mudam, além de saber que tipo de comportamento é considerado adequado em cada um desses contextos. As mudanças de contextos podem ser percebidas pelo que se denomina de pistas de contextualização¹⁰ enviadas pelos participantes (mudança no tom de voz, ritmo da fala, do tópico,

¹⁰ Este conceito foi introduzido por Gumperz (1986) - "contextualization cues" - e refere-se aos traços sutis de natureza paralinguística e prosódica que indiretamente sinalizam o contexto de um discurso.

indicações gestuais, etc). São essas pistas que formam o quadro ou enquadramento interacional do momento. Além dessas pistas, pode-se assumir ainda a existência de uma outra categoria de pistas aqui denominada de "pistas fixas". Segundo avalia Almeida Filho (comunicação pessoal), essas funcionam como uma espécie de "regulagem" prévia e subconsciente do tipo de personalidade ou atitudes estáveis do sujeito e podem contribuir para a definição do quadro interacional construído. Assim, alguém poderia soar grosseiro ou irônico só pelo tom habitual da sua voz .

Segundo Gumperz (1982) o quadro interacional é o conjunto de instruções enviadas ao ouvinte indicando-lhe como deve entender uma dada mensagem. Interpretando corretamente a sinalização do contexto no qual o discurso é construído, o interactante entenderá o significado do enunciado e a interação poderá ser bem sucedida. Acredita-se, no entanto, ser importante acrescentar que essas instruções podem não ser enviadas conscientemente de um interlocutor para outro, mas isso não impede que ele as perceba, inferindo delas significados inesperados.

Rech (1992: 31), que estudou o conflito de expectativas na interação em sala de aula a partir dos tipos de configuração dos quadros interacionais definidos por Gumperz (1992), ressalta, nesse âmbito, a importância de se considerar e estudar os papéis, direitos e deveres dos participantes na interação uma vez que em cada mudança de contexto as relações de papéis entre os participantes são redistribuídos e se produzem diferentes configurações de ações. Os direitos e deveres mútuos dos participantes são denominados por Gumperz (1981: 66) de "estrutura de participação social" - que se constituem basicamente do conjunto de comportamentos comunicativos na interação face a face. Esses comportamentos comunicativos, por sua vez, resultam 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 dos participantes em relação uns aos outros.

Por alinhamento, entenda-se (segundo a concepção de Goffman, 1981) a postura, a colocação e a projeção dos participantes em uma situação interacional. Desta forma, seguindo a concepção desse autor, mudanças na estrutura de participação podem sinalizar também mudanças de projeção de identidade, ou de alinhamento e orientação dos participantes em relação uns aos outros e ao que está se desenvolvendo no momento naquela interação, ou seja, em relação à interpretação do quadro no momento. Ressalta Tannen (1986) que a interação face a face é uma interação dinâmica, em que as pessoas estão continuamente trabalhando sua postura, seus alinhamentos, negociando seus objetivos e, sobretudo, negociando o contexto de fala, dentro de um consenso de trabalho. Conseqüentemente, as mudanças de alinhamento e quadros também são contínuas

pois nascem do quadro e do alinhamento anteriores dos participantes em relação uns aos outros.

Rech (op.cit) acrescenta, por fim, que a correta identificação da projeção dos papéis discursivos, bem como uma adequada interpretação do quadro predominante podem implicar uma das razões do sucesso ou do insucesso escolar, questão essa intimamente relacionada ao foco desta pesquisa. É partindo da caracterização dos tipos de interação construídos nos dois contextos pesquisados neste trabalho que se pretende tecer uma interpretação sobre como os professores sujeitos desta pesquisa ensinam e como seus alunos aprendem (ou não).

2.5.2 A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

A aula é um evento sócio-cultural e, portanto, está sujeita a normas e regras sociais que determinam o seu funcionamento. Conforme ressaltam Popham e Baker (1970), tais regras e normas surgem de expectativas da sociedade com relação à escola e a sua função de produzir "bons cidadãos", adequadamente "versados na cultura" e capazes de participar no ambiente social.

Esse universo institucional delega ao professor a tarefa de transmitir cultura e também ensinar as regras básicas de comportamento aos alunos, ou seja, socializá-los. Nessa relação estatutariamente assimétrica, espera-se que o professor assuma-se como autoridade máxima na sala de aula, desempenhando um papel social revestido de poder. Aos alunos cabe assumir o papel de receptores das ordens, informações e comandos.

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. Entre outras faculdades, o professor controla a escolha do tópico abordado, o seu desenvolvimento, a quantidade de fala dos alunos, determina as atividades a serem desenvolvidas, atribui turnos, permite turnos, etc.

Contudo, pode haver maior ou menor rigidez no controle dessas faculdades, dependendo de como o professor concebe o seu papel, das orientações ideológicas que sustentam sua prática pedagógica, enfim, da própria percepção que o professor tem de controle. Pode-se inferir, então, que as diferentes percepções de controle que os professores têm determinam diferentes estilos interativos 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 assimetria¹¹ com os alunos. Dessa forma, através do seu estilo, ele poderá indicar para os alunos qual o quadro que ele quer que predomine em suas aulas.

¹¹ De acordo com a concepção de Rech (op.cit.), a assimetria naturalmente existente na relação professor-aluno em sala de aula pode ser minimizada conforme o estilo interacional adotado pelo professor.

Partindo dessas concepções, Rech (op.cit) realizou uma pesquisa feita em salas de aula da escola pública brasileira com o intuito de investigar o conflito de expectativas na interação, e chegou à conclusão de que as aulas eram formadas por dois quadros interacionais predominantes e que esses quadros eram resultantes principalmente do estilo dos professores.

O primeiro quadro foi denominado "formal ou institucional" . Nesse, o alinhamento do professor aproxima-se mais das expectativas de assimetria de status na relação com os alunos. Esse alinhamento formal compõe, juntamente com a estrutura de participação e a maneira de falar, o que se denomina de estilo formal. Verifica-se, neste contexto, maior rigidez de controle por parte do professor das tarefas a ele institucionalmente delegadas. Observa-se frequentemente as seguintes estruturas:

- o professor apela mais ao poder do que à solidariedade, uma vez que o conjunto de mensagens interativas são caracterizadas 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 é o que a pesquisadora chama de "conversacional" por ter uma estrutura mais próxima à conversação realizada rotineiramente entre amigos no dia-a-dia. Ness ambiente, por sua vez, apesar do professor ser a autoridade máxima da sala de aula, verifica-se que ele procura conduzir a aula e monitorar as atividades com menor grau de formalidade e menor rigidez no controle dos turnos, ou seja, existe um maior equilíbrio entre a solidariedade e o poder. Segundo os dados da pesquisadora constatou-se que, embora se saiba que a interação estabelecida nesse contexto (ou em qualquer outro) seja eminentemente assimétrica (pela diferença de idade, experiência, domínio de informação e nível de conhecimento), ocorre uma insistente busca de maior simetria do professor com seus alunos. Essa busca apresenta-se principalmente através de uma estrutura de participação mais solidária, observando-se mais frequentemente as seguintes ocorrências:

- o professor não usa seu poder (ameaçadoramente) para "dominar" a interação, 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 a introdução de tópicos (de interesse imediato) introduzidos pelos alunos;

- as falas simultâneas e as sobreposições não são vistas como transgressão à ordem da interação;
- freqüentemente o professor dirige-se à classe toda com pedidos de ajuda e não com ordens diretivas (esses pedidos não são sempre pedidos verdadeiros, mas ordens veladas ou sugestões fortes).

Segundo Rech (op.cit.) esses dois quadros são decorrentes primordialmente dos "esquemas de conhecimento dos participantes" (cf. Ribeiro, 1991). Esses esquemas são estruturas de conhecimento que dizem respeito a qualquer experiência prévia do indivíduo, levando-o a criar expectativas sobre tudo aquilo que lhe é familiar. Assim, expandindo as colocações de Rech (op.cit.) poderia ser dito que a ocorrência desses quadros e estilos interacionais é influenciada pela experiência prévia que o professor tem, suas próprias expectativas em relação ao contexto e as expectativas do sistema, da escola que explícita ou implicitamente são filtradas pelo professor.¹²

No entanto, assume-se aqui que, além dos esquemas de conhecimento ou do habitus (cf. Bourdieu, op.cit.) do professor serem determinantes na configuração dos quadros e estilos interacionais, a abordagem de ensino é o fator de maior determinância nessa configuração. A escolha e forma de implementação dessa abordagem pelo professor, por sua vez, advêm da forte influência do seu habitus (ou dos esquemas de conhecimento mantidos pelo professor), além de outras influências importantes, a saber, o habitus dos seus alunos (isto é, sua abordagem de aprender), os valores e condicionamentos dos livros escolares, diretores, coordenadores de área, etc.

É preciso ainda lembrar que dificilmente encontrar-se-á um professor que apresente um único estilo interacional. De acordo com os dados da pesquisa de Rech (op.cit.) um mesmo professor varia em seu estilo - do conversacional para o institucional e vice-versa. Isso não impede, no entanto, que um determinado professor seja predominantemente conversacional ou institucional. A esse respeito, aliás, o próprio trabalho da autora, além dos trabalhos etnográficos de Gomide (1990) e Lopes (1989) demonstram que o quadro e o estilo institucional são os mais freqüentes.

Para caracterizar os estilos interacionais presentes na sala de aula, não é necessário optar unicamente pelo trabalho com estruturas de participação conversacional baseadas nas abordagens da sociolinguística interacional

¹² De acordo com Rech (op.cit.: 41), o professor opera dentro de um sistema de ideologia e de conhecimentos educacionais que influenciam suas expectativas sobre como proceder em sala de aula, o que é uma boa aula e como deve ser o comportamento dos alunos. Finalmente, os alunos também estão inseridos dentro de um sistema ideológico, a família e os amigos - comunidades de fala - que lhes fornecem subsídios para formar esquemas e expectativas sobre o papel da escola, do professor e sobre sua própria atuação em aula.

(Gumperz, 1982, 1986) e da etnografia da comunicação (Gumperz & Hymes, 1964; Hymes, 1968). Muitos outros autores cujo foco de pesquisa é o mesmo, desenvolvem trabalhos com enfoques diferenciados (c.f. Sinclair & Coulthard, 1975; Stubbs, 1983; Cazden, 1988; Dabène et alii, 1990; Kleiman, 1992, entre outros).

Sinclair & Coulthard (op.cit.) reconheceram ser comum na estrutura da interação em sala de aula a sequência trídica Iniciação- Resposta - Avaliação (IRE - Initiation-Response-Evaluation). Ou seja, pelo próprio status de poder conferido ao professor em sala de aula, o ritual geralmente se constrói através da iniciação do professor dirigindo-se aos alunos e solicitando deles um retorno para, em seguida, avaliar a resposta de alguma forma. Essa iniciação por parte do professor na grande maioria das vezes se concretiza por meio de perguntas. Essas concretizações, por sua vez, podem assumir funções diversas. Assim, o professor pode perguntar para transmitir informações, checar conhecimentos, etc.

Cazden (op.cit.) endossa a posição de Sinclair & Coulthard, reconhecendo ser essa sequência (tendo a iniciação na forma de perguntas) a característica mais comum do discurso em sala de aula em todos os níveis. Segundo a autora, toda análise do discurso de aulas centradas no professor detecta a presença dessa sequência característica. Nesse tipo de aula, o professor conduz o ritual, controlando tanto o desenvolvimento do tópico (e o que considera ser relevante) quanto a distribuição dos turnos. Esse é um esquema automático, que emerge naturalmente e que a autora classifica como modelo não marcado.

Porém, outros modelos de interação professor-aluno, mais marcados e menos automáticos, podem ocorrer, e então, pequenas mudanças podem chegar a ter considerável significado cognitivo e social. Cazden aponta para possíveis mudanças em alguns aspectos (como o direito de falar, o papel do professor e o estilo da fala) que estariam indicando a ocorrência de uma interação diferenciada:

- * ocorrência de distribuição de turnos sem nominalização de alunos, tornando a fala na sala de aula próxima de conversa mais informal, o que Rech (op.cit.) confirma em seu estudo;
- * ocorrência de diálogo entre os 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, ele é o único destinatário oficial. Nessas situações, ao contrário, o aluno passa a dirigir seu olhar para o seu interactante.

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

categorização das perguntas do professor, dada a importância que ela desempenha no ritual.

Nessa perspectiva, Kleiman (1992) retoma as perguntas (do professor) como elementos centrais na interação em sala de aula e determinantes na caracterização do tipo de interação em sala de aula. Ressalta a autora que as perguntas pedagógicas são específicas da instituição escolar sendo considerada por muitos autores como a única função lingüística exclusiva do discurso nesse contexto. Entenda-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 às perguntas expositivas (com função de permitir ao aluno expor conhecimentos).

A autora estuda a caracterização da interação no processo de ensino-aprendizagem de LM, focalizando-a através do procedimento de perguntas em duas situações diferenciadas de ensino, uma, cuja abordagem é centrada no livro didático e outra, cuja abordagem é centrada no professor. Ressalta Kleiman que, no primeiro caso, o poder de determinação da escolha do que é relevante está embutido no LD. Já no segundo, o professor assume o papel de expositor, assumindo também o poder de determinar 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 quem formula praticamente todas as questões.

Isso ocorre devido ao status e papéis do professor e alunos na situação (além de ser o professor aquele que sabe mais). Ao responder, o aluno poderia estar aceitando a reponsabilidade pelo seu aprendizado. No entanto, o contexto institucional escolar (brasileiro) impede qualquer interpretação das ações do professor, onde questionar implicaria ignorância por parte do aluno. Por causa da autoridade inerente ao papel do professor não há escolha, ou o aluno responde ou sofre punições. Nesse sentido, Kleiman e Rech parecem convergir ao considerarem que o que pode haver de mutável dentro desse contexto é a maneira pela qual o professor exercita sua autoridade.

Dessa forma, pode haver uma mudança do modo de controle socialmente autorizado no contexto por um modo cooperativo. Ou seja, mais do que controlar, que implica coerção, 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 sua própria aprendizagem (cf. Freire, 1976), mas simplesmente um processo de aceitação dos objetivos do outro. Frisa Kleiman, que na nossa sociedade, onde letramento e escolaridade são altamente valorizados, muitas pessoas acreditam nos valores da educação, o que torna natural a aceitação dos objetivos daqueles que estão sob o encargo de educadores/professores.

Assim, Kleiman verificou que, nas aulas centradas no LD, predomina o estilo interacional de modo de controle por parte do professor. Este segue exatamente o roteiro ditado pelo livro que determina a relevância do tópico e a maneira pela qual ele é apresentado. O professor geralmente lê os tópicos ou determina que certos alunos leiam. A interação baseia-se principalmente em atividades de pergunta/resposta a partir dos insumos presentes. As perguntas exercem basicamente a função de checagem ou monitoração de conhecimento pontual e de léxico e as respostas dos alunos geralmente obedecem à estrutura determinada pelo livro. As informações transmitidas dependem mais da estrutura do texto do que de qualquer decisão pedagógica prévia sobre relevância por parte do professor. O aluno pouco intervém com perguntas e quando isso acontece é para perguntar sobre questões técnicas (aluno pergunta onde o professor está na leitura porque ele está perdido). A falta de interesse do aprendiz pode ser explicada pela percepção de que o professor não é um interactante verdadeiro no contexto, já que ele está só servindo como mediador para um participante ausente. Tal participante, na verdade, é o autor do LD que é a autoridade que o professor respeita. Assim, muitas vezes, o professor fia-se em mediadores que fazem com que seu discurso soe irrelevante, falso e desinteressante.

Já nas aulas com abordagem centrada no professor analisadas por Kleiman, o modo cooperativo de interação foi predominante. Nele, o professor assume-se em sala de aula decidindo o que é relevante através da exposição da matéria (ele não fica preso à estrutura do texto) e solicitando mais participação dos alunos não somente através de perguntas de monitoração de conhecimento pontual (como léxico), mas também de questões acerca dos tópicos abordados. Também estão presentes questões cujo propósito é estimular os processos mentais necessários à construção de conhecimentos com base em informações verbalmente transmitidas. Por exemplo:

- questões para ativar as construções necessárias de organização de informações novas. Ex: "O que nós estávamos estudando em Ciências?", "Vocês conhecem um remédio muito conhecido que é chamado de penicilina?"
- questões sobre experiência prévia do aluno. Ex: "De que cor é a camada de bolor no pão?"
- questões que levam o aluno a focalizar o objeto de forma diferente, ajudando-o a conciliar novos conhecimentos. Ex: "Você teria pensado que fungos são vegetais? "O quê você pensou quando pegou um cogumelo? O quê você pensou que era?"
- questões que direcionam a atenção do estudante para alguns pontos que o professor considera importantes. Ex: "Em Ciências nós estávamos estudando vegetais e agora nós estamos estudando um novo tipo de vegetais, que não se parece com vegetais porque ele é cinza e cresce no pão..."

Apesar de ter-se verificado em ambos os contextos ser o professor o iniciador de praticamente todas as perguntas, nesse segundo contexto há uma diferença significativa nas perguntas iniciadas pelos aprendizes. Eles intervêm não somente com perguntas técnicas, mas também com perguntas a respeito do conteúdo, o que parece ser um indicador de maior interesse e engajamento desse aluno no contexto interativo.

Kleiman concorda com Mey (op.cit.) não considerando o modo cooperativo¹³ o ideal, já que ele não encerra as condições que permitiriam aos estudantes tornarem-se sujeitos do seu próprio aprendizado, tendo responsabilidades, fazendo escolhas e tomando iniciativas. Porém, esse modo parece ser melhor que o modo de controle, por causa da qualidade de interação que ele permite. Os alunos parecem entender o tratado de "cooperação" estabelecido com o professor, participando de maneira mais ativa e qualitativamente diferenciada.

Stubbs (op.cit.) também compartilha da asserção de que a sala de aula constitui-se de um contexto interativo específico onde o professor tem maior poder e controle que os alunos e que isso pode ser identificado através da linguagem do professor. Segundo estudo realizado por Flanders (1970, apud Stubbs, op.cit) estima-se que em 70 % do tempo de uma aula alguém está falando, e em 70% desse tempo é o professor quem fala. Sendo o professor o elemento central na sala de aula, sua fala passa a desempenhar importante papel no estabelecimento e controle da interação. Essa fala, de acordo com Stubbs (op.cit.: 44), é particularmente caracterizada por enunciados que encerram funções específicas. A utilização desses enunciados, por sua vez, dão pistas do tipo de interação construída.

Para Stubbs (op.cit.: 48) as pessoas estão constantemente monitorando o comportamento uma das outras, interpretando-o, lendo nas entrelinhas. Esse monitoramento faz parte de uma metacomunicação. A metacomunicação, então, é entendida pelo autor como um monitoramento verbal da situação de fala e que estaria incluindo as funções fática, metalingüística e poética da linguagem. (cf. Jakobson, 1971). Essa metacomunicação pode incluir: mensagem sobre os canais da linguagem; mensagens que servem para manter comunicação; controle sobre quem fala e como fala, e pistas para falantes pararem de falar ou para interromper (ex: pistas para tomada de turno); verificação se mensagens foram recebidas e entendidas; controle sobre o conteúdo de comunicação aceitável. De modo geral, toda fala tem alguma função metacomunicativa, apesar de todos os enunciados terem muitas funções. Uma forma particular de metacomunicação, por exemplo, é a

¹³ A noção de "cooperação" é retomada mais adiante.

metalinguagem, ou seja, linguagem sobre a a linguagem, linguagem que se refere a si própria.

No entanto, ressalta o autor (op.cit: 50) que "a idéia de que os significados estão "nas" palavras e sentenças, e podem ser colocados em depósitos os quais são abertos para outras finalidades, é uma visão da linguagem e do significado obviamente inadequada". Essa posição teórica ignora o efeito do contexto no significado e a negociação do significado entre os falantes. Assim, é preciso que tais características da fala sejam analisadas no contexto social no qual estão inseridas.

Nesse sentido, Stubbs (op.cit.:50) ressalta que uma situação social na qual um dos participantes toma medidas ativas para monitorar o sistema de comunicação é exatamente o ensino escolar. Esse monitoramento compreende o ensino ou uma parte dele. Os professores constantemente verificam se eles estão na mesma faixa de onda (wavelength) que seus alunos, se a maioria deles está seguindo o que está dizendo, além de ativamente monitorarem, comentarem, e corrigirem a linguagem que os alunos usam. Os professores, dessa forma, exercem diferentes tipos de controle da fala na sala de aula.

O autor parte dessas asserções para dizer que alguns tipos de metacomunicação caracterizam a fala do professor, que normalmente é a figura principal na construção da interação em sala de aula. Segundo o autor, essa fala é caracterizada por uma alta porcentagem de enunciados que desempenham certos atos de fala incluindo: informar, definir, questionar, corrigir, sugerir-indicar, ordenar, solicitar.

Stubbs sugere a seguinte categorização:

- Chamar a atenção: o professor constantemente produz enunciados para atrair ou manter a atenção dos alunos com o objetivo único de prepará-los para a mensagem seguinte. Ex:

"Agora, não comece agora, só ouça."

- Controlar a quantidade do que se fala: o professor freqüentemente controla a participação e a não-participação dos alunos. Isso pode se concretizar como uma ordem para que o aluno diga algo ou de um "pedido" para que não fale. Ex:

"Você quer dizer alguma coisa agora?"

"Você quer dizer alguma coisa a mais sobre isso?"

- Verificar ou confirmar a compreensão: o professor pode verificar ou confirmar a sua compreensão do que os alunos disseram e verificar se eles estão acompanhando o que está sendo falado, exposto. Ex:

"Muito sério o quê? Eu não te entendi."

"Você entendeu, Paulo?"

• Resumir: o professor frequentemente resume o que é dito ou lido, ou resume os pontos de uma discussão ou de uma aula. Ele pode ainda pedir para que o aluno faça um resumo. Ex:

"Bom, o que eu estou tentando dizer é ..."

"Os outros parecem discordar de você"

• Definir: o professor pode oferecer uma definição ou reformulação de algo que tenha sido dito ou lido. Ex:

"Encarnado" - que significa "na carne".

"Bem, essas são palavras que sugerem não aprovação."

Ou o professor pode pedir ao aluno para dar uma definição ou clarificar alguma coisa. Ex:

"Paulo, qual o significado de?"

"Isso significa o quê para você Márcia?"

• Comentar: o professor pode comentar algo que o aluno falou ou escreveu, fazendo uma crítica ou avaliando. Ex:

"Eu acho que você está exagerando!"

"Esse é um bom ponto."

• Corrigir: o professor pode corrigir ou alterar algo que o aluno disse ou escreveu, explicitando ou repetindo a versão correta. Ex:

P: Paulo, qual o significado de excelente?

A: Bom.

P: Sim, mais do que isso, muito bom."

• Especificar tópico: o professor pode focalizar um tópico para discussão ou colocar alguns limites na relevância do que pode ser dito a respeito do tópico. Ex:

"Bem, esse é um outro grande tópico!"

"Agora, antes de pedir para vocês escreverem sobre isso, nós vamos falar sobre isso."

De acordo com a classificação de Stubbs, os enunciados são consistentemente funcionais. Ou seja, eles indicam o tipo de coisas que os professores fazem e não diretamente o estilo de linguagem com o qual eles fazem isso. Conforme aponta o autor, é certo que os enunciados podem preencher muitas

funções diferentes simultaneamente. No entanto, é freqüentemente possível organizá-las em ordem de importância.

Assim, o autor (op.cit.:53) conclui que o quadro proposto mostra que a fala do professor tem primeiramente uma função metacomunicativa de monitorar o trabalho dos canais de comunicação, clarificando e reformulando a linguagem usada. Além disso, essa metacomunicação parece ser característica da fala do professor não somente porque compreende o que os professores fazem ao "gastarem" o tempo falando com seus alunos, mas também em termos de que seu uso é radicalmente assimétrico. Os falantes já tem expectativas de que é o professor que usa essa fala. Ela quase nunca é usada pelos alunos, e quando isso acontece é sinal de que uma situação de ensino atípica está ocorrendo.

O trabalho de Cicurel (1990) também trata do estudo da interação em sala de aula. Segundo a autora, na aula, como em todos os outros lugares sociais (administração, loja, etc) as interações se desenvolvem de acordo com o papel que o sujeito falante tem. Esse papel ou essa função, segundo a interpretação que faz de Van Dijk (1979), se traduz por um certo número de atos de fala que têm o direito e o dever de se cumprir. Na aula, por sua vez, esses direitos aparecem sob a forma de "convenções comunicativas" pelas quais o professor assegura o papel de autoridade em sala de aula - ele é o diretor das trocas (diálogos), ele tem o controle e a responsabilidade dos turnos, ele decide o tema da aula, ele julga a produção dos seus alunos na língua-alvo. Aos alunos, por outro lado, cabe aceitar os deveres, como aqueles que respondem às expectativas do professor (fazer a atividade proposta ou responder às suas questões) sob pena de serem submetidos a uma sanção. Esta sanção pode ter a forma de uma observação aprovativa ou de uma notação negativa.

Conforme a classificação proposta por Cicurel (1990), as principais obrigações/direitos do professor de línguas são: favorecer a produção em língua estrangeira dos aprendizes (fazer produzir), assegurar a inter-compreensão dos membros do grupo, a compreensão diversa de produções na língua (fazer compreender) e ensinar a norma, corrigindo quando necessário (arbitrar).

De acordo com a interpretação que nesta pesquisa se faz, a concepção ou modo de trabalhar essas obrigações/direitos que cada professor adota é que pode determinar seu estilo mais ou menos institucional ou conversacional como proposto por Rech (op.cit.) ou mais ou menos cooperativo, como detectado por Kleiman (1992).

A- Fazer produzir

Conforme concepção de Cicurel (1990), o saber que o professor de língua deve transmitir não é um conjunto de conhecimentos finitos e previsíveis, mas uma "matéria" constituída na imediaticidade (no momento) da interação didática. O professor de uma língua não pode se limitar a um papel de descritor do objeto a ser ensinado; ele é também, alguém que deverá gerar o discurso (palavra) oral e escrito. Para isso, o professor procede quase exclusivamente por perguntas ou solicitações.

A solicitação é um ato de linguagem muito frequente dentro da situação institucional de ensino e a pergunta é a forma de solicitação mais freqüente. Pedese ao aprendiz para repetir, fazer, refazer, corrigir, responder ao outro aluno, etc., sendo que estes tipos de solicitação variam de acordo com as culturas e metodologias¹⁴. A utilização de perguntas ou solicitações por parte do professor com intenção de "fazer produzir" parece ser legítima e não desmerece o seu trabalho. O que se observa, no entanto, é que em algumas situações, a necessidade de fazer produzir constitui um dos obstáculos para se obter uma comunicação dita natural (cujo modelo seria da comunicação ordinária, comum) entre nativos. Isso porque o professor acaba criando situações imaginárias (finge não saber o que se passa solicitando explicação dos alunos) ou extremamente estruturais (propõe que os alunos produzam diálogos solicitando informações muitas vezes já conhecidas), fazendo perguntas (muitas vezes óbvias) a partir de estruturas pré-estabelecidas - cujas trocas interativas acabam caracterizando-se como conversações didáticas¹⁵, com fins também unicamente didáticos, não comprometidos com a construção de conhecimentos relevantes que exijam uma competência de comunicação e não simplesmente uma competência escolar.¹⁶

Os dados de pesquisas e estudos feitos pela autora evidenciaram que o modelo didático sob o qual um professor de língua encoraja os alunos à fala em língua estrangeira pode ser quebrado, seja pelos aprendizes que não querem produzir seguindo as regras de uso da fala, seja porque eles não compreendem o que lhes é pedido. Um aprendiz pode recusar-se a entrar no mundo imaginário proposto pelo professor ou limitar-se a responder uma pergunta sem utilizar exatamente a mesma estrutura lingüística proposta no exercício.¹⁷

¹⁴ Dentro de certas culturas é admitido que a solicitação vise conhecer o que se considera como "vida privada" do aprendiz como família, gostos, trabalho, etc.

¹⁵ Segundo a concepção de Cicurel (1990), "conversações didáticas" referem-se às interações produzidas em sala de aula onde a preocupação central é o preenchimento de um ritual de prática da língua que não necessariamente insere o aluno em um universo discursivo verossímil.

¹⁶ Entende-se por "competência escolar" o conhecimento e a capacidade de seguir um ritual de aula.

¹⁷ Cicurel (op.cit.) cita como um dos exemplos uma situação em que o professor prepara uma simulação na língua e diz a um aluno: "Você está no metrô e ..." mas este, recusando-se a entrar nesse mundo imaginário proposto pelo , responde: "eu nunca pego metrô". O exemplo revela uma quebra no modelo didático utilizado pelo professor, já que há uma produção na língua mas não no sentido que o professor esperava.

Segundo Cicurel (op.cit.), possibilidades de rupturas como essas evidenciam um traço característico das trocas na aula: alunos e professores devem produzir/fazer produzir a linguagem sob regras pré-estabelecidas e muitas vezes essas regras de fala não são as mesmas em uso dentro da comunicação não escolar.

Expandindo a colocação da autora, pode-se dizer que são atitudes didáticas como essas que criam um hiato entre as interações que ocorrem na situação didática (sala de aula) e na não didática (contextos extra-classe). Nesse sentido, o que se constrói em sala de aula pode ser simplesmente uma "competência escolar" e não uma "competência comunicativa".

B- Fazer compreender

No ritual de sala de aula, o professor deve assegurar a compreensão dos textos introduzidos no curso, a compreensão entre os alunos e ele mesmo deve compreender os alunos. Quando há problemas de entendimento sobre alguma palavra ou tarefa proposta muitas são as estratégias de comunicação que podem ser usadas. Esta obrigação de assegurar ao aprendiz o nível de compreensão faz com que o professor recorra a auto-paráfrases, repetições, reformulações, simplificações. O professor também lança mão de perguntas para se certificar de que o aluno aprendeu.

C- Arbitrar

Cabe ao professor aceitar ou não o que é produzido em língua estrangeira pelos alunos. Essa obrigação do professor é o que na taxonomia de Sinclair & Coulthard (1975) é denominado de "retorno" (feedback) ou "avaliação", sendo comum, neste âmbito, a troca "iniciação-resposta-avaliação". No entanto, o professor pode apreciar de várias maneiras: a) corrigindo (o professor dá a forma adequada); b) repetindo (o professor simplesmente repete o que o aluno disse, indicando se ele está certo ou não - o que demanda numa correção por parte do aluno); c) indicando metalingüisticamente (o professor acena com uma indicação metalingüística: por exemplo, "eu quero o verbo no passado"). Assim, a apreciação do professor pode ser aprovatória ou reprovatória.

Assim, sintetizando as colocações de Cicurel (op.cit.), se é evidente a colocação de que os objetivos assinalados para a aula de língua implicam necessariamente a participação ativa do aprendiz, não é menos certo que tal participação seja fortemente determinada pela especificidade da situação pedagógica (que é determinada em última instância pela abordagem de ensino,

segundo a concepção assumida nesta pesquisa). Esta, por sua vez, freqüentemente se caracteriza por uma comunicação que funciona de acordo com certas normas pré-estabelecidas. Sendo assim, na aula, o aprendiz é limitado pelas características do papel no qual ele está investido. Ou seja, ele deve produzir a linguagem, mostrar que sabe falar, que adquiriu os conhecimentos sobre a língua, testando-os na sua atividade discursiva. Enfim, ele se incumbe de se submeter às regras do ritual pedagógico sob pena de "sanções".

Convém lembrar que, ao analisar os deveres do professor (e dos alunos) em sala de aula, Cicurel remete a dados provenientes de contextos de ensino ditos "tradicionais". No entanto, em outras situações de ensino-aprendizagem, esses deveres, bem como a estrutura participativa da aula, podem se diversificar. Ellis (1988) analisa, por meio de transcrições de aulas, a diversidade interativa em três situações específicas de ensino de L.E: em cursos cujo objetivo principal é (1) o ensino da língua ("medium-oriented goals"); (2) o ensino de algum conteúdo disciplinar integrante do currículo escolar ("message-oriented goals"); e (3) o ensino como forma de alcançar comportamentos específicos dos estudantes que resultem em produções não verbais ("activity-oriented goals").

Conforme análise de Ellis, nas aulas cujo objetivo principal é o ensino da língua, geralmente predominam as seqüências interativas I-R-A, como apontado por Stubbs (op.cit.) e Cicurel (op.cit.). O professor geralmente opera como falante e o aluno como destinatário ou ouvinte. Esse tipo de ritual leva o professor a determinar os caminhos a serem seguidos e o aluno a segui-los. Ressalta Ellis (1988:106) que o maior problema com interações centradas na língua é o fato de existirem poucas oportunidades de "fala genuína do professor" (que não necessariamente impregnada de deveres como avaliar, sugerir, comentar, etc) ou negociação de sentidos. A estrutura do discurso é rígida no modelo tripartite, oferecendo poucas possibilidades aos alunos para exercitarem suas próprias estratégias comunicativas. Nesse ambiente, eles acabam tendo uma série muito restrita de funções verbais para desempenhar. Raramente tomam iniciativa na interação e a maior parte da atividade oral restringe-se a responder, normalmente confinada estritamente aos termos da iniciação.

Nas aulas cujo objetivo principal é o ensino do conteúdo de outras disciplinas (Ellis cita como exemplo o projeto de Widdowson (op.cit.) de utilização de disciplinas do currículo escolar para o ensino de línguas), a análise de Ellis evidenciou não haver tanta rigidez nos controles de turnos pelo professor. O fato de chamar a atenção para conteúdos, desperta o interesse dos aprendizes, estimulando-os à participação mais espontânea. Em termos de quantidade de fala, há muito mais igualdade entre professor e alunos, havendo também mais oportunidades para que "testem" os limites de sua competência produtiva. Ellis

acrescenta que o ensino focado no conteúdo oferece aos aprendizes maiores chances de negociar significados pelos quais se interessem, além de que oportunidades reais de extensão da competência receptiva e produtiva podem aparecer.

As aulas cujo objetivo de ensino é orientado para as próprias atividades consistem basicamente no desenvolvimento de projetos ou de atividades de solução de problemas como os propostos por Prabhu (1980). Tais aulas podem envolver confecção de mapas, trabalhos manuais com madeira, culinária, etc. Nesses casos, as interações são voltadas mais para a realização de tarefas específicas do que para exposição de conhecimentos lingüísticos ou de outro tipo. A linguagem torna-se um meio para se chegar ao objetivo, e não um fim em si mesmo; a comunicação torna-se parte do processo de aprendizagem. Dessa forma, segundo a análise de Ellis, nesse tipo de aula, os alunos tem oportunidades de iniciativa na interação e o fazem voluntariamente. Além disso, quando as condições básicas de produção discursiva são respeitadas, a linguagem passa a ser experienciada como comunicação similar à encontrada fora da sala de aula; o que é considerado por muitos autores uma condição importante para que os aprendizes possam reconstruir e expandir seu sistema de interlíngua.

Quando o aluno tem que realizar uma tarefa que seja desafiadora, o comprometimento com o que faz e com a interação afloram com maior facilidade. Nesse tipo de situação, o aluno pode ter controle sobre o que fala e como o fala. Tanto as interações aluno x aluno quanto as interações professor x aluno permitem negociação de sentido e, conseqüentemente experimentação lingüística. Nesse sentido, o desenvolvimento da L-alvo é facilitado justamente quando o aprendiz tem a oportunidade de desempenhar uma variedade de atos de fala.

Na experiência de intervenção realizada nesta pesquisa o objetivo é construir um contexto de ensino que fuja de um ritual de sala de aula baseado em tendências estruturalistas de interação, nas quais o professor guia-se muito mais pelo esquema formal incorporado ao seu habitus de ensinar e/ou previsto no LD do que pelas necessidades comunicativas e interesses dos alunos. Segundo Stubbs (op.cit.), nas situações mais tradicionais de ensino, o aluno quase nunca toma iniciativas na interação e quando isso acontece é sinal de que uma situação de ensino atípica está ocorrendo. O objetivo aqui é exatamente criar essa situação atípica cuja dinâmica interacional possa ser qualitativamente diferenciada (e melhor) das estruturas típicas de interação detectadas em sala de aula. Para isso, a abordagem de ensino adotada nas aulas de intervenção centram o foco de ensino no conteúdo disciplinar e não na própria língua, além de privilegiar também as próprias atividades baseadas principalmente em resolução de tarefas. Nessa

perspectiva, a língua não é esquecida, uma vez que ela é o veículo de construção dos conhecimentos. Porém, o objetivo é que se aprenda não somente "sobre" a L-alvo, mas "com" a L-alvo.

A interação que se procura obter também parece se aproximar mais do tipo conversacional descrito por Rech. Procura-se ainda construir um contexto que proporcione uma interação que vá além do modo de cooperação descrito por Kleiman (1992), pretendendo-se proporcionar um contexto interativo que incentive os alunos a assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, colocando-se como sujeitos desse processo (Freire, 1976). Com isso, acredita-se ser possível estabelecer interações mais verossímeis e significativas para o aprendiz que possam levá-lo à construção de conhecimentos relevantes para o seu desenvolvimento intelectual. Para isso, os papéis do professor e do aluno têm que estar bem delineados. Como já foi dito, no entanto, a participação do aprendiz (e também a do professor) é determinada pela especificidade da situação pedagógica/abordagem. Assim, a situação que se propõe com o ensino interdisciplinar precisa ser bem conhecida para que os papéis tanto do professor quanto do aluno possam ser traçados e objetivamente desempenhados.

Pode-se adiantar que a principal característica do quadro interativo que se propõe efetivar em sala de aula é a de comprometimento do aluno em relação ao seu próprio aprendizado. Por "comprometimento" entenda-se a participação responsável do aprendiz (em um ambiente de trocas interativas significativas), tomando iniciativas e decisões enquanto sujeito ativo do processo sócio-histórico de construção de conhecimentos. Essa participação responsável do estudante, acredita-se, seja fator importante para a construção da competência comunicativa e não simplesmente da competência didática.

Essa noção de comprometimento aproxima-se, de certa forma, das noções de "profundidade" relatada por Stevick (1976) e "engajamento" colocada por Lauga-Hamid (1990).

A noção de profundidade

Através de estudos com situações de ensino-aprendizagem de línguas, Oller, já em 1971, havia demonstrado que os insumos lingüísticos eram mais facilmente aprendidos pelos estudantes quando encontrados em contextos significativos¹⁸, isso porque, segundo o autor, contextos significativos permitem processamentos (cognitivos) mais complexos. A noção de "profundidade" colocada por Stevick (op.cit.) parte justamente dessa asserção.

¹⁸ Entenda-se "contextos significativos" aqui como contextos em que a interação é motivada por assuntos de interesse dos aprendizes com propostas de atividades que impliquem um desafio para eles.

De acordo com Stevick, as experiências com a língua que se restringem à prática formal, com exercícios de substituição de estruturas ou "recitação de diálogos", não necessariamente significam uso da língua. Não havendo uso, muito provavelmente não haverá aquisição do insumo.

A aquisição, por sua vez, ocorre mais facilmente quando a comunicação se estabelece em um nível de profundidade maior que implica atividades contextualizadas exigindo mais complexidade cognitiva (como por exemplo, recontar uma estória ou problematizar questões para a classe) do que simplesmente repetir modelos. A repetição não exige tanto esforço cognitivo e, por isso, é mais facilmente esquecida.

A noção de engajamento na interação

De acordo com Lauga-Hamid (op.cit.), observa-se nas situações interativas em sala de aula a existência de um nível duplo de enunciação. Ou seja, há situações em que o aprendiz se coloca claramente como aprendiz (impessoal) e outras em que ele se coloca mais como pessoa que está aprendendo.

Segundo a concepção da autora, as condições de produção da linguagem (assumidas nesta pesquisa como sendo ditadas pela abordagem de ensino) influem inevitavelmente no engajamento do aprendiz ao contexto interativo de ensino-aprendizagem, influenciando também na tomada de turno do duplo "eu" - aprendiz e pessoa. Esse engajamento seria a participação significativa do aprendiz nas trocas com o professor e com os colegas no sentido de construir conhecimentos com a língua-alvo.

Com efeito, a distância entre o Sujeito Aprendiz (SA) e o Sujeito Pessoa (SP), seja SA - SP, se reduz quase sempre ao sentido SP - SA. O sujeito que aprende uma LE parece se exprimir mais como aprendiz do que como pessoa.

Essa predominância do SA sobre SP se manifesta através de todas as incitações à fala das quais o professor lança mão: dramatizações, simulações, psicodramas que engendram um discurso fictício de aula caracterizado principalmente nas dramatizações pela simplificação cultural e transacional (cf. Cicurel, op.cit.).

Inversamente, em outras situações pedagógicas, os papéis podem permitir maior evidência do sujeito pessoa, provocando uma redução do distanciamento SA - SP no sentido SA - SP.

Esse movimento é traduzido por meio do seguinte esquema:

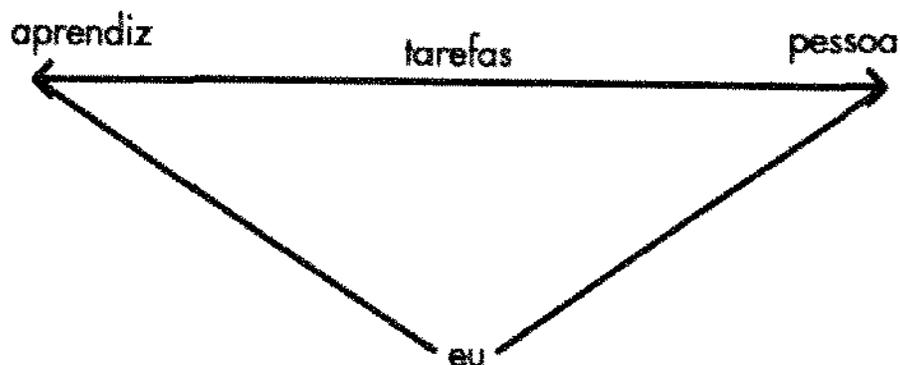


FIG. 4

Como sugerido, é o tipo de tarefa proposta que faz oscilar o "eu" na direção do polo do aprendiz ou da pessoa. No movimento SA – SP parece haver indícios de que o aprendiz se engaja como pessoa na sua atividade discursiva. O engajamento, portanto, se define como o fenômeno que se produz quando o sujeito pende na direção da pessoa.

Contudo, conforme ressalta Lauga Hamid (op.cit.), a noção de engajamento pode se configurar com certa ambiguidade para o observador, que pode se defrontar com questionamentos do tipo: A partir de quando pode se falar sobre engajamento? Quais indícios reparáveis/detectáveis permitiriam a estimativa que o fenômeno se produz?

Segundo a autora, pode-se guiar pela constatação de que :

- há no comportamento discursivo do aprendiz marcadores de engajamento que definem os traços formais de uma tomada de turno autêntica¹⁹;
- a maneira como esses marcadores se repartem de acordo com as tarefas ou atividades propostas podem permitir categorizá-los em função da potencialidade de uma tomada de turno autêntica;
- pode-se, assim, propor uma classificação das tarefas sobre um eixo que vai daquela que proporciona mais engajamentos para as que proporcionam menos engajamentos.

Preocupada em como evidenciar esses marcadores, Lauga Hamid assevera que a aparição deles está também ligada a fenômenos comportamentais de ordem mais geral e que indicariam situações favoráveis ao engajamento. São eles:

- a apreciação subjetiva dos próprios aprendizes;
- a intensidade da tonalidade da voz;
- a dinâmica gestual e a mobilidade dos aprendizes na sala de aula;
- o esquecimento momentâneo dos imperativos horários e o fato da conversa se dar fora da sala de aula;

¹⁹ Entenda-se tomada de turno "autêntica" aqui como espontânea. Uma tomada de turno que parte de uma necessidade e interesse comunicativo do aprendiz.

- certas estratégias específicas de tomada de turno, como por exemplo as interrupções recíprocas.

Lauga-Hamid (op.cit.) chama a atenção para o fato de que estes marcadores são sobretudo significativos pela sua associação e recorrência. O engajamento aparece com efeito num discurso em construção que se caracteriza pela co-ocorrência de marcas que, tomadas isoladamente, certamente não reverteriam a esse grau de engajamento.

As características da interação que se almeja obter com a proposta de interdisciplinaridade parecem estar intimamente ligadas ao processo de engajamento proposto por Lauga Hamid. No entanto, há algumas ressalvas que precisam ser feitas quanto à concepção teórica da autora no que diz respeito ao delineamento desse processo de engajamento.

Parece ser complicado falar em enunciação de um duplo "eu" que se constitui de duas partes completamente distintas. Assume-se, aqui, a posição de haver a existência de apenas um "eu", complexo, multifacetado e que de acordo com as situações nas quais se encontra pode desempenhar diferentes papéis com maior ou menor intensidade e veracidade. É delicado, portanto, dizer que em determinado momento o sujeito se coloca somente como aprendiz ou somente como pessoa - o que parece haver é uma oscilação na intensidade, veracidade e identificação no desempenho desses determinados papéis.

Conforme analisa Fontão (1993:86), a divisão inicialmente feita por Lauga-Hamid entre sujeito-aprendiz e sujeito-pessoa não ocorre de forma definida na prática. O que existem são relativizações dos papéis dos alunos e do professor, podendo haver afloramento de outros posicionamentos do sujeito dependendo do caráter da atividade que envolve os interlocutores no desempenho de seus papéis. De acordo com Fontão (1993), tal posicionamento exige uma reclassificação da terminologia de Lauga-Hamid (op.cit.) sobre o sujeito em situação de aprendizagem em um outro contínuo, assim definido: sujeito escamoteado pelo papel de aprendiz/professor (SEP) e sujeito relativizado no papel de aprendiz/professor (SRP) - o que parece mais coerente.

Assim, na interação que se deseja produzir com a proposta interdisciplinar há o objetivo de se propor tarefas que, tentando relativizar o papel de aprendiz do sujeito, aumentem as possibilidades do estudante se colocar como pessoa, assumindo sua dimensão de sujeito histórico - sem, no entanto, querer apartar o sujeito-aprendiz do sujeito-pessoa, o que, em última instância, também seria procedimento artificial.

Na próxima seção explicitar-se-á, segundo a concepção de Lauga Hamid (op.cit.), o inventário dos marcadores detectados em aulas onde ocorreram situações favoráveis ao engajamento e a categorização dos tipos de tarefas em função de sua potencialidade nesse domínio.

Os Marcadores de Engajamento

Segundo Lauga Hamid, os fenômenos constituintes das emergências do engajamento do aprendiz formam um conjunto que se configura em vários domínios distintos de atividade na língua, a saber: a) a atividade enunciativa; b) a negociação de sentido; c) a argumentação; d) a gestão do fluxo discursivo; e) a construção de interação pedagógica.

a) a atividade enunciativa

1) marcadores centrados na própria enunciação.

São os marcadores diretos da subjetividade do locutor e do grau de adesão ao seu discurso:

- as marcas de auto-referência: o pronome pessoal "eu"; os pronomes ou adjetivos possessivos "meu", "o meu";
- os verbos de opinião ou apreciação: "eu acho", "eu acredito"; "eu não sei"; "eu suponho"; "eu prefiro", etc.

2) marcadores de distanciamento (modalizadores).

Às vezes, o aprendiz sente a necessidade de atenuar suas asserções a fim de conferir a elas um significado mais preciso. Nessas ocasiões, pode recorrer à expressões de distanciamento, utilizando-se de advérbios ou locuções, tais como: "talvez"; "eu não tenho certeza", etc.

b) negociação de sentido

1) a incisão metalingüística

A incisão metalingüística é a passagem momentânea da L-alvo para a LM. De acordo com Lauga-Hamid, essa passagem, quando realizada pelo professor, obedece a necessidades muito precisas, como a explicação, os comentários, etc. No caso do aprendiz, ele o faz para conseguir do professor uma palavra que esteja faltando ou para assegurar-se de que empregou uma palavra de forma correta. Pode também se limitar à entonação interrogativa manifestando-se, dessa forma, a ignorância do aprendiz quanto à palavra correta na L-alvo e de seu desejo de ver o vazio na língua completado pelo professor.

2) utilização da paráfrase explicativa

A utilização da paráfrase explicativa se dá quando o aprendiz substitui ao professor numa função que normalmente lhe pertence - a de fazer compreender - reformulando seu próprio discurso. Esse procedimento é revelador de que, o engajamento contempla, às vezes, uma transferência de papéis.

3) a negação metalingüística

A negação metalingüística consiste na rejeição por parte dos aprendizes de interpretações ou colocações feitas pelo professor durante a interação. Conforme ressalta Lauga-Hamid, para que o aluno chegue a tomar uma iniciativa como essa, é preciso que esteja bastante engajado.

4) a tomada de testemunho do receptor

A tomada de testemunho do receptor é a tentativa, por parte do aprendiz, de assegurar-se de que sua mensagem tenha sido bem decodificada, pois ele se sente inseguro ao formular suas idéias na L-alvo. Assim, quando o aluno está engajado na atividade discursiva, é comum o uso de marcadores do tipo: "você entendeu?"; "tá certo?".

c) argumentação

Os marcadores de engajamento se revelam no discurso do aprendiz:

- pelo modo de formulação aos quais ele recorre para exprimir suas idéias;
- pelas suas estratégias de construção de interação.

1) modos de formulação

Os locutores-aprendizes não se contentam em exprimir uma opinião. Eles utilizam procedimentos variados para construir sua argumentação. Podem recorrer às relações de causa introduzidas por "porque"; às relações de consequência introduzidas por "então", formulam hipóteses "se..."; utilizam os relativos "que" ou as subordinadas temporais iniciadas por "quando". Além disso, os aprendizes freqüentemente recorrem à LM. A passagem à LM poderia ser considerada, neste caso, como uma espécie de mudança pedagógica de código ("code-switching") diferente da incisão metalingüística, pois os aprendizes não esperam do professor uma correção lingüística. Seu desejo de comunicar é tão intenso que eles não aceitam interromper a dinâmica discursiva e colocam, então, termos da língua materna. Tendo em vista a importância dos argumentos que apresenta, o aprendiz os reformula, usando expressões de valor anafórico.

2) as estratégias de construção de interação

Uma das manifestações mais evidentes do engajamento do aprendiz reside na expressão de acordo ou desacordo.

- a negação tem igualmente um papel essencial na refutação dos argumentos do outro; ela permite ao locutor exprimir plenamente seu desacordo, na verdade a contestação. Pode aparecer também uma ordem seqüencial particular do tipo: refutação dos argumentos do outro (através da negação), expressão de opinião ("eu acho") e justificação ("porque").

- o engajamento do aprendiz na sua atividade discursiva tem, às vezes, por consequência a rejeição da interpretação ou da reformulação que é oferecida pelos seus interlocutores.

- o comprometimento do locutor ao alcance argumentativo de seu discurso se manifesta igualmente pelo engajamento do receptor.

d) gestão do fluxo discursivo

Engajado em um fluxo discursivo, o aprendiz é, às vezes, levado a se opor às tentativas de interrupção - mesmo as feitas pelo professor. O locutor-aprendiz pode igualmente recusar que o professor dê a palavra a um outro aprendiz quando ele estima não ter terminado sua argumentação. Vê-se, então, a transferência de papel como marca característica de engajamento. Com efeito, o professor não é mais o único chefe da orquestra que anima a aula, distribui os turnos da fala. O aprendiz pode se apropriar do direito de se opor verbalmente ao papel do professor.

e) construção da interação pedagógica

Há interações/diálogos verticais (professor-aluno) e interações /diálogos horizontais (aluno-aluno). O engajamento, segundo Lauga-Hamid aparece nesse segundo tipo de trocas. O desejo de se comunicar é tão grande que há uma luta pelo poder verbal. O discurso se caracteriza assim por uma série de sobreposições de falas (encavalamentos).

A classificação dos diferentes marcadores de engajamento é resumida no seguinte quadro:

A atividade enunciativa	- marcas de auto referência; - verbos de opinião, de apreciação; - advérbios; expressões de distanciamento (modalizadores)
A negociação de sentido	- recurso à incisão metalingüística; - utilização da paráfrase explicativa; - recurso da negação metalingüística; - tomada de testemunho do receptor
A argumentação	- os modos de formulação do discurso do aprendiz (justificação da opinião, recurso à língua materna, coerência da mensagem, reformulação) - as estratégias de construção da interação (expressão de acordo e de desacordo, refutação da mensagem, engajamento do receptor pelo locutor, reformulação do discurso do outro)
A gestão do fluxo discursivo	- recusa de interrupção
A construção da interação pedagógica	- série de sobreposições de turnos

QUADRO 1

Ressalta a autora, no entanto, que esse quadro de observação dos indícios de engajamento interativo está longe de ser exaustivo e tem o objetivo de tentar evidenciar os mais marcantes, aqueles que aparecem no desenrolar das tarefas pedagógicas consideradas favoráveis a uma tomada de turno mais "autêntica".

Os marcadores de engajamento aparecem mais ou menos freqüentemente de acordo com as tarefas que estão sendo desenvolvidas. Lauga-Hamid distribui as tarefas sobre um continuum que vai de "menos engajamento" para "mais engajamento":

- engajamento		+ engajamento		
dramatização	discussão sobre vida profissional	discussão sobre opiniões pessoais dos sujeitos.	simulação	metacomunicação

QUADRO 2

Entenda-se "dramatização" aqui como uma improvisação a partir de uma situação totalmente fictícia e, "simulação" como uma improvisação a partir de uma

situação ligada à vida profissional do estudante e que tenha condições (verossímeis) de se realizar.

De acordo com Lauga-Hamid, esses dois polos não se excluem mutuamente sendo que, mesmo dentro de uma atividade de dramatização, por exemplo, os momentos de engajamento podem se concretizar (com o afloramento do sujeito pessoa) e seu número variar de acordo com o tipo dessa dramatização: puramente informativa como uma enquête policial, ou mais emocional. No entanto, o estudo feito pela autora evidenciou serem mais freqüentes as aparições de marcadores de engajamento durante as tarefas menos fictícias ligadas ao imaginário.

O movimento das tarefas da esquerda para a direita no continuum traduz o movimento de redução do papel de SA — SP. Contudo, frisa Lauga-Hamid (op.cit: 70) que a exploração dessas atividades devem respeitar a diversidade do público e as situações de aprendizagem. Isso porque da mesma forma que uma dramatização pode parecer pueril e até mesmo ridícula ao aprendiz que deseja se colocar subjetivamente dentro da atividade discursiva, tarefas com muito apelo à personalidade do aprendiz (julgamentos, sentimentos) seja com relação às culturas, a reserva e ao pudor, também podem prejudicar seu engajamento interativo. Assim, a autora conclui que os fenômenos de engajamento são, portanto, favorecidos por certas tarefas e parecem ser marcas específicas de motivação elevada em certos aprendizes.

Ao considerar o quadro proposto por Lauga-Hamid é preciso, portanto, estar atento para o fato de que muitas dessas categorias de engajamento podem não ser marcas exclusivas de uma situação atípica de ensino. Elas podem eventualmente ocorrer em situações regulares onde tradicionalmente não se esperaria verificar momentos de maior engajamento interativo. Além disso, como foi verificado na análise dos dados da pesquisa aqui desenvolvida, esses marcadores podem ser detectados em situações que não signifiquem necessariamente engajamento na interação. O que parece ocorrer é que esses marcadores podem surgir tanto nas situações regulares de ensino como nas situações não regulares. No entanto, o que determina o status de engajamento e diferencia a situação pedagógica e o tipo de discurso produzido em sala de aula, parece ser a situação comunicativa na qual esses marcadores aparecem - situação essa configurada, em última análise, pelo tipo de tarefas propostas.

Apesar disso, acredita-se que a classificação feita por Lauga-Hamid seja bastante válida e potencialmente rica nas asserções. Como já colocado anteriormente, o objetivo nesta pesquisa é verificar nos dois contextos considerados - o regular e o interventivo como se caracterizam as interações. Para isso, considera-se o estilo dos professores e, por consequência, o tipo de quadro

interacional estabelecido a partir das estruturas de participação presentes. Assim, as estruturas de participação ou categorizações apresentadas por Lauga-Hamid e outros (Stubbs, *op.cit.*; Cazden, *op.cit.*; Kleiman, 1992) são criticamente utilizadas como base para a análise dos dados.

Convém reafirmar que, neste trabalho, estamos considerando "estruturas de participação" (social) de acordo com a definição de Gumperz (1981), ou seja, um conjunto de comportamentos comunicativos que compõem a interação face a face. Pode se dizer, mais especificamente, que desse conjunto fazem parte as formas de organização geral do discurso entre os inter-participantes tanto em termos de quantidade, quanto de qualidade, a saber: iniciação, quantidade, duração e disputa de turnos, tipo de alinhamento entre os interactantes, volume de atenção que as participações (e as tarefas) despertam em todos, responsabilidade pelos sentidos (re)construídos, etc.

Contudo, o trabalho não se limita à verificação de categorias ou estruturas de participação já detectadas, mas também estuda características outras que surgiram dos próprios dados - isso porque leva-se em consideração que os marcadores e categorias apresentadas e detectadas pelos diversos autores não podem ser tomados como universais, já que cada situação pedagógica possui características lingüísticas e culturais específicas e diferenciadas.

A noção de "engajamento" interativo, por sua vez, assume nesta pesquisa um caráter mais amplo. Ela passa a denotar não somente as trocas interativas em que o sujeito-pessoa tem a possibilidade de se evidenciar com maior força, como definido inicialmente por Lauga-Hamid (*op.cit.*), mas também as participações que requerem/demonstram a responsabilidade dos aprendizes pelos sentidos que (re)constróem no discurso. Dessa forma, as noções de "profundidade" (Stevick, *op.cit.*), "comprometimento" (segundo definição feita nesta pesquisa, vide p. 79) e "engajamento" (Lauga-Hamid, *op.cit.*) acabam se aproximando bastante e de alguma forma se complementam.

Já foi dito que o objetivo da implementação da abordagem interdisciplinar é produzir um contexto diferenciado de ensinar-aprender onde a interação seja verossímil, significativa, propiciadora de construção de conhecimentos relevantes para o aprendiz com a língua-alvo. Para que isso ocorra, acredita-se que o estilo do professor bem como o quadro interacional por ele instaurado assumam características do tipo conversacional (Rech, *op.cit.*), porém não simplesmente cooperativo (Mey, *op.cit.*; Kleiman, 1992). Acredita-se também, que esse quadro deva se constituir de alguns elementos característicos como foi mostrado pela classificação de Lauga-Hamid.

No entanto, para que esses elementos característicos do quadro interacional que se objetiva produzir pudessem se efetivar na situação pedagógica, alguns

pressupostos teóricos foram influentes na constituição da abordagem e demais fases do ensino dela decorrentes. Objetivando alcançar um tipo de interação em sala de aula que colocasse o aluno como sujeito histórico e responsável pelo próprio aprendizado, dois fatores afloraram como de suma importância: o tipo de insumo oferecido e construído pelos alunos em sala de aula e o tipo de tarefas propostas dentro das quais esses insumos seriam trabalhados.

Nesse sentido, as teorizações de Krashen (1982) principalmente no que dizem respeito ao cuidado com a qualidade do insumo que, entre outras características precisa ser interessante/relevante (é essa característica que mais nos interessa aqui) para o aprendiz de maneira que a aquisição venha a se efetivar significativamente, e as teorizações de Vygotsky (1991a; 1991b) acerca da importância da proposição de tarefas desafiadoras que, privilegiando o diálogo, coloquem o aprendiz frente a situações de conflito incitando-o continuamente a alcançar níveis de desenvolvimento proximais; influenciaram sobremaneira o delineamento das fases constituintes do processo de ensino-aprendizagem no contexto interventivo de pesquisa.

Como se sabe, apesar de controverso, Krashen é um dos grandes teóricos cujos estudos estão relacionados à aquisição de línguas e, Vygotsky, embora seja um pesquisador da primeira metade do século e tenha trabalhado mais na área de Psicologia do Desenvolvimento, vem sendo bastante estudado atualmente - inclusive na área de Linguística Aplicada - pela contemporaneidade de suas concepções teóricas.

Embora saindo de lugares teóricos distintos - Krashen é um linguista aplicado cujos estudos estão voltados para a aquisição de L2 e LE e Vygotsky foi um psicólogo cujo foco de interesse esteve voltado para as áreas de Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Psicopatologia centrando seus estudos na aquisição de LM - algumas tentativas de aproximações entre esses dois autores têm sido feitas (cf. Amato, 1988; Macowski, 1993).

Dada a importância desses pressupostos teóricos na constituição da abordagem assumida na experiência de ensino interventivo, algumas considerações acerca desses dois autores e da possível aproximação entre eles merecem ser colocadas - o que será feito a seguir.

2.5.3 A INTERAÇÃO E A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS

SEGUNDO KRASHEN

O processo de aquisição de línguas, mais especificamente de L2, vem sendo já há muitos anos foco de inúmeras pesquisas. Por ser uma área de investigação complexa e ainda pouco conhecida, muitas são as polêmicas geradas em torno da

pesquisa nessa área. Alguns autores como Bialystok (1978) e Schumann (1978) propõem explicações para esse processo. No entanto, o Modelo do Monitor construído por Krashen (1980, 1982, 1985) foi o que alcançou status de maior destaque na pesquisa de L2, sendo provavelmente o modelo teórico de aquisição de L2 mais conhecido e o mais controvertido. Segundo Gregg (1984) esta seria talvez a tentativa mais ambiciosa e de maior influência realizada nos últimos anos para construir uma teoria geral de aquisição de L2 desde a teoria de aquisição de L1 de Chomsky.

Tal modelo constrói-se tendo como base cinco hipóteses:

- distinção entre aquisição e aprendizagem
- ordem natural
- monitor
- insumo
- filtro afetivo

Retomando a teoria do inatismo de Chomsky (1969, 1986, 1989) Krashen defende a idéia de que aprender línguas é um processo criativo inerente ao ser humano - processo esse que não se limita à repetição do que foi ouvido/lido, mas implica a criação de novas orações baseadas em propriedades estruturais inatas e universais.

Para o autor, aprendizagem e aquisição são processos distintos. A aprendizagem é um processo consciente, é o conhecimento a respeito da nova língua, o conhecimento formal, pontual, gramatical do sistema lingüístico. Esse conhecimento, por sua vez, não garante a aquisição, que é um processo subconsciente, muito similar àquele utilizado por crianças ao adquirirem a LM. Ela se dá quando o foco do aprendiz não está nas formas da L-alvo em si, mas no discurso como um processo significativo construído através da interrelação entre seres humanos.

Para que a aquisição da língua ocorra é preciso que algumas condições sejam observadas. Não basta apenas que o professor crie um ambiente comunicativo adequado. É preciso também considerar que o aprendiz (sendo uma pessoa completa com sentimentos, fantasias, problemas, inseguranças) possui um mecanismo interno que funciona como um filtro afetivo por onde o insumo (amostras da língua oferecidas pelo professor em sala de aula) pode ser "filtrado", estando nele envolvidos vários fatores como a ansiedade, motivação, capacidade de risco, etc.

Assim, para que a aquisição ocorra é necessário que o insumo trabalhado em sala de aula tenha algumas qualidades específicas de modo a proporcionar bem

estar ao aprendiz; configurando seu filtro positivamente. Desse modo, o insumo filtrado poderá ser efetivamente internalizado. Esse insumo deve ser: compreensível ($i + 1$), ou seja, que propicie ao aluno dar um passo além do seu estágio atual de conhecimento; não seqüenciado gramaticalmente; oferecido em quantidade suficiente; interessante/relevante para o aprendiz.

Quando tais condições não são observadas, havendo foco na forma mais do que no significado, calibramento fino da língua por parte do professor, não respeito ao período silencioso do aluno causando-lhe ansiedade e angústia, foco em temas não interessantes/relevantes, automaticamente o aprendiz ativa seu monitor - que é o dispositivo de aprendizagem consciente - ao invés de ativar o processo de aprendizagem subconsciente e efetiva que é a aquisição.

Muitas são as críticas ao modelo de Krashen (c.f. McLaughlin, 1978; Gregg, 1984; Ellis, 1985; Spolsky, 1989). As principais dizem respeito à impossibilidade de se demonstrar a distinção feita entre os processos de aprendizagem/aquisição; à dificuldade de se determinar positivamente o que seja o (i) e o (+1) do insumo compreensível. Além disso, dois outros pontos críticos são frequentemente levantados. Um deles está relacionado ao fato da hipótese asseverar que a aquisição ocorre somente quando o aprendiz ouve/recebe insumo compreensível e que a participação do aprendiz em conversações não tem influência direta na aquisição da L-alvo. O outro relaciona-se ao fato da hipótese do insumo deixar de explicar a possibilidade de a aquisição ocorrer sem negociação bilateral de sentido. (c.f. Ellis, 1985)

Na verdade, existem muitos pressupostos teóricos abertos a questionamentos no modelo de aquisição de Krashen que, apesar de ter significado um avanço ao considerar os fatores afetivos, não os coloca como parte efetiva do ensino aprendizagem, mas apenas como influenciadores desse processo. Existe um ambiente de ensino que precisa estar configurado positivamente, e isso implica um respeito a algumas características básicas (uma delas, como já colocado, é oferecer insumo de qualidade ótima) para que a aquisição venha a ocorrer. Os fatores afetivos são aspectos periféricos à própria aprendizagem que, inseridos no ambiente de ensino, agem influenciando-a. O próprio filtro afetivo, nesse caso, é um mecanismo, um instrumento cujo bom funcionamento dá início ao processo de construção do conhecimento. Assim, para Krashen, a afetividade parece ser um fator que afeta a aquisição, configurando-se como ponto de partida para que ela ocorra mas, não tendo que estar, necessariamente, no funcionamento todo desse processo.

Um outro aspecto bastante questionável na teoria krasheniana atualmente é o fato de não contemplar de maneira específica os aspectos sócio-históricos envolvidos no ensino-aprendizagem. O próprio Krashen considera como hipóteses

mais importantes e causativas apenas o filtro afetivo e o insumo e, nesse sentido, muitas foram as contribuições para os estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas.

Em relação à proposta de ensino Interdisciplinar aqui apresentada, essas duas hipóteses são significativas uma vez que um dos principais pressupostos teóricos da tendência progressista da abordagem comunicativa de ensino de línguas é reconhecer os estudantes como pessoas únicas e completas que têm necessidades emocionais (afetividade) e intelectuais, objetivos e interesses específicos - o que torna a relevância (do insumo) um fator importante - que precisam ser respeitados para que o objetivo final da educação possa ser alcançado: o crescimento intelectual do aprendiz.

No que diz respeito à hipótese do insumo, acredita-se que todas as características expostas por Krashen sejam importantes para que o ensino que enseje uma interação mais significativa seja possível. Reconhecendo todas as críticas existentes e posições de teóricos que vieram a enriquecer a hipótese do insumo (c.f. Machado, *op.cit.*; Morita, *op.cit.*), para a elaboração da proposta de Ensino Interdisciplinar, duas características mereceram destaque: insumo relevante/interessante e insumo compreensível (i+1).

A posição teórica de Krashen de que um ensino comunicativo produtivo que vise a aquisição tenha que contemplar assuntos (insumo) relevantes/interessantes para o aprendiz, respaldou a opção por uma proposta de ensino que se baseasse em conteúdos significativos de outras disciplinas.

No entanto, conforme destaca Bizon (1992: 22) "(...) "relevância" é uma condição que não está livre de críticas. Para teóricos como Mey (*op.cit.*) e McLaughlin (*op.cit.*), a máxima de relevância se circunscreve numa instância de abstração e relatividade. Mey ainda ressalta que o locus da relevância está onde se encontra o poder social. Ou seja, na nossa sociedade, quem detém o poder social pode ditar o que é relevante ou não para seus subordinados. Relacionada à educação lingüística, a crítica de Mey é oportuna e leva a refletir no perigo de nós, professores - que institucionalmente, quer queiramos ou não, estamos numa posição hierárquica superior à dos nossos alunos - elegermos o que é relevante para eles de forma totalmente arbitrária, sem levarmos em consideração seus objetivos, interesses e necessidades. Apesar da responsabilidade inerente ao papel do planejador, do produtor de material didático ou do professor, no sentido de precisarem responder pelo conhecimento e tecnologia específicos (conhecimentos esses ainda não dominados pelo aprendiz) que os tornariam aptos a tomar decisões e, no caso, estabelecer o que é importante para o aluno aprender, acreditamos que a relevância possa ser investigada, negociada e estabelecida junto aos aprendizes - uma vez que são eles o centro do processo de ensino-aprendizagem".

Para que se pudesse produzir uma interação significativa e verossímil em sala de aula, além do ensino que se baseasse em conteúdos relevantes/interessantes para o aprendiz, pareceu essencial considerar um ambiente comunicativo onde o insumo fosse trabalhado de maneira a sempre se constituir um desafio para o aluno, onde ele pudesse aliar o conhecimento já dominado (i) ao conhecimento que está um pouco além do seu domínio (+1). Aqui já poderia haver espaço para a inclusão da noção de conflito²⁰, o que, no entanto, parece não ser feito por Krashen. O insumo novo, conforme posição krasheniana, chega ao aprendiz como acréscimo recebido, não necessariamente tendo que se agir sobre ele, mas apenas precisando incorporá-lo.

De acordo com Krashen, para que a aquisição da língua ocorra, é necessário somente que o aprendiz esteja exposto ao insumo de qualidade ótima (que obedece a todas as características já explicitadas), não sendo de grande importância a sua produção na língua. Ao assumir tal posição, o autor acaba por relegar a um segundo plano a questão da construção sociológica que é essencial para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, Vygotsky (1991a, 1991b), apesar de não estar interessado na aprendizagem de L2, mas apenas na de LM, e partir de um lugar teórico distinto, elabora uma teoria sobre a construção dos conhecimentos que em muitos aspectos abre campos de diálogo com a teoria krasheniana (c.f. Macowski, 1993).

O principal conceito teórico desenvolvido por Vygotsky, e que mais tem gerado trabalhos na área de ensino-aprendizagem de línguas, é a ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal - que em alguns aspectos se assemelha ao (i + 1) de Krashen. No entanto, a grande riqueza teórica das argumentações vygotskianas na elaboração desse construto parece estar na contemplação do social - aspecto esse negligenciado por Krashen.

Na próxima seção, serão explicitadas as bases principais da teoria vygotskiana acerca da aprendizagem e da interação. Aproximações com a teoria krasheniana serão discutidas tendo como base algumas colocações feitas por Macowski (1993).

²⁰ Entenda-se "conflito" aqui segundo a concepção de Freire (1983); Gadotti, Freire & Guimarães (1986) e Gadotti (1987). Diz Gadotti (1987: 58) que o educador, o pedagogo, o filósofo, o artista, o político têm e tiveram, historicamente, um papel eminentemente crítico: o papel de inquietar, de incomodar, de perturbar. Ou seja, à contradição inerente à sociedade, à natureza, o educador acrescenta a consciência da contradição. Foi isso o que fizeram, por exemplo, Sócrates, Marx, Nietzsche, Freud, Freinet, Freire e outros. Portanto, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem ativa conflitos para a sua superação (não o conflito pelo conflito). Segundo Gadotti, nessa concepção o educador estaria construindo uma pedagogia revolucionária ou do conflito: "(...)uma pedagogia do conflito é essencialmente crítica e revolucionária. Isso significa que ela não esconde as relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder, ou seja, ela não esconde o papel ideológico, político da educação" (p. 59). A pedagogia do oprimido, como denunciada por Freire, é aquela que apenas reproduz a sociedade (e transmite a cultura existente) não permitindo que a contradição e o conflito se manifestem - o que leva a uma aceitação. A pedagogia do conflito, ao contrário, não esconde a contradição, mas tenta mostrá-la de forma a conscientizar as pessoas para que possam encontrar caminhos não apenas para a reprodução, mas para a criação (de soluções em busca da superação dos conflitos).

2.5.4 A INTERAÇÃO E A APRENDIZAGEM SEGUNDO VYGOTSKY

Vygotsky, nas décadas de 20 e 30 realizou inúmeros trabalhos na área de Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Psicopatologia. Interessando-se em estudar, principalmente, os processos psicológicos superiores do homem, o pesquisador percebeu que eles eram profundamente influenciados pelos meios sócio-culturais que os mediavam. Juntamente com seus colaboradores (Leontiev, Luria e outros) passou a desenvolver a chamada Teoria Histórico-Cultural que viria questionar a Teoria do Determinismo Ambientalista de Pavlov (Bruner, 1986) até então vigente. Segundo a visão vygotkiana, o homem era sujeito do jogo dialético entre natureza e história, entre suas qualidades de criatura biológica e de produto da cultura humana (Bruner, op.cit.). Sendo assim, a ação do homem não podia mais ser explicada pela díade estímulo-resposta (E-R) que não contemplava a participação ativa do homem no ambiente, as transformações causadas pelo homem neste último e suas próprias transformações internas decorrentes dessa ação.

Como Vygotsky não estava apenas interessado em analisar fenômenos pontuais e estanques, mas o desenvolvimento e transformação de funções psicológicas superiores, não bastava simplesmente considerar a análise descritiva de objetos, mas agora era necessário visualizar o processo, explicando-o em termos de suas relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno (cf. Vygotsky, 1991a). Como seu propósito era estudar o processo "vivo" e não o produto, a característica essencial de um método de pesquisa possível seria não utilizar para os experimentos a simples associação E-R que, apesar de tornar extremamente fácil a verificação das respostas do sujeito, se mostraria sem utilidade, já que o objetivo era descobrir os meios e os métodos utilizados pelos sujeitos para organizar o seu próprio comportamento dentro de uma determinada tarefa. Por isso, era importante nos experimentos criarem-se esses "meios".

Para tanto, o autor propõe o "método funcional de estimulação dupla". De acordo com a concepção vygotkiana, "a tarefa com a qual a criança se defronta no contexto experimental está, via de regra, além de sua capacidade de momento, e não pode ser resolvida com as habilidades que ela possui. Nesses casos, o objeto neutro é colocado próximo da criança, e freqüentemente pode-se observar como o estímulo neutro é incluído na situação e adquire a função de um signo. Assim, a criança incorpora ativamente esses objetos neutros na tarefa de solucionar o problema" (Vygotsky, 1991a:85).

Quando surgem dificuldades, o estímulo-neutro adquire função de signo e, nesse ponto, a estrutura da operação se diferencia. Assim, não se oferece ao sujeito estímulos simples esperando-se resposta direta. Oferece-se, simultaneamente, uma

segunda série de estímulos com função especial. Dessa forma, pode-se estudar o processo de realização de uma tarefa com ajuda de meios auxiliares específicos; podendo, igualmente, descobrir a estrutura interna e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Esses meios, para o autor, são de natureza semiótica por excelência; são eles que constituem o elo entre o homem e o seu contexto ecológico. Nesse sentido, a mediação semiótica torna-se o elemento central para se compreender a natureza das funções psicológicas, e a transformação das elementares para as superiores.

Para Vygotsky, toda função psicológica aparece em dois níveis: o interpessoal e o intrapessoal. A criança é mediada pelos signos lingüísticos através do outro desde antes do seu nascimento, para depois, passar a dominá-los completamente e usá-los para alcançar seus objetivos. Assim a criança, ajudada pela fala, é capaz de primeiramente transformar seu ambiente e depois seu próprio comportamento. A maior mudança na capacidade da criança para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas dá-se quando a fala, usada socialmente para pedir ajuda ou alguma coisa, é internalizada. Nesse momento, ela apela a si mesma; adquire a função intrapessoal além do uso interpessoal que já possuía. Organiza sua atividade em consonância com formas sociais de comportamento ao mesmo tempo que impõe a si mesma atitudes sociais. Esse processo é a própria história da socialidade do intelecto da criança e mostra o desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social (Macowski, 1993).

Na construção da Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky e seus colaboradores sentiram a necessidade de conceituar os processos do desenvolvimento considerando o presente e o futuro na estrutura funcional do sistema psicológico. Muitas pesquisas apontaram para as possibilidades que as crianças apresentavam em progredir além do seu nível presente de desenvolvimento com a ajuda da ação instrumental e da mediação semiótica. Tal premissa levou Vygotsky a elaborar o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP, daqui por diante). Para isso, dois níveis de desenvolvimento foram apontados pelo autor: o desenvolvimento efetivo - aquilo que a criança é capaz de executar sozinha, sem ajuda - e o nível de seu desenvolvimento proximal - o que ainda não consegue fazer sem a mediação de outra pessoa, mas que em um futuro próximo dominará quando então passará para o nível de desenvolvimento efetivo (Vygotsky, 1991a).

A ZDP é a distância entre esses dois níveis. A transição do funcionamento inter para o intrapsicológico se dá exatamente nessa ZDP (Frawley & Lantolf, 1985). Um dos mecanismos para ativá-la, possibilitando a passagem do inter para o intrapsicológico, é a interação mediada pelos instrumentos signícos. Ou seja, no processo interativo (na instância do interpsicológico) o indivíduo cognitivamente

mais capaz oferece meios - instrumentos (semióticos) - que funcionam como suportes (andaimes ou "scaffolding") para que o indivíduo menos capaz, no contexto dos seus esforços, ultrapasse seu nível de desenvolvimento que se tornará efetivo no futuro próximo (agora na instância do intrapicológico).

Percebe-se, portanto, que na construção do aparato teórico da ZDP a interação é um conceito-chave, uma vez que na realização das tarefas, o homem se engaja num contexto mediacional onde o signo lingüístico é usado para propósitos sociais - propósitos esses efetivados no jogo interacional. Conforme destaca Terzi (1992), o tipo de interação observado tradicionalmente nas salas de aula brasileiras (principalmente de escolas públicas) impede a criação da ZDP, levando conseqüentemente ao fracasso na aprendizagem. Isso se deve principalmente ao fato de esse tipo de interação não considerar o aprendiz como sujeito do seu próprio aprendizado²¹.

Como sugere Macowski (1993:50), Krashen e Vygotsky, embora partam de pontos diferentes - este partindo da apropriação histórico-cultural mediada pelo outro na aquisição da linguagem e aquele partindo da capacidade inata do ser humano para aprender línguas através do LAD com a preocupação maior no indivíduo - vão chegar muito próximos um do outro no que concerne aos conceitos de internalização e afetividade, além das proposições da hipótese do insumo compreensível "i+1" e do conceito de ZDP no sentido de que ambos referem-se à aprendizagem em potencial daquilo que o aprendiz será capaz num futuro próximo, e que, para tanto, necessita de ajuda assistida para superar.

Porém, conforme destaca Macowski, enquanto Krashen acentua a importância da natureza do insumo, Vygotsky se preocupa com a importância das interações sociais no desenvolvimento (cf. Amato, 1988: 42, apud Macowski, op.cit.). O conhecimento, para esse último, se efetiva por meio da apropriação histórico cultural mediada pelo outro, enquanto para Krashen é decorrente de uma capacidade inata para aprender (no caso, línguas) através da exposição. Nesse sentido, o conceito de ZDP parece ser mais abrangente, exatamente por focalizar a aprendizagem de modo geral mediada pelo signo que é social e que volta a ser social após a internalização (ou seja, a passagem do interpsicológico para o intrapsicológico).

O que há de comum, segundo aponta Macowski, entre a ZDP e o "i+1" é a contemplação, em ambos os construtos, do novo como desafio para a aprendizagem. Apesar de aparentemente haver bastante proximidade entre esses aspectos, essa possível convergência de postulados talvez merecesse maiores

²¹ Terzi (op.cit.: 16, 17) destaca ainda 5 pré-requisitos fundamentais para que a ZDP possa ser ativada: intersubjetividade, definição partilhada da situação, mediação semiótica, afetividade e valoração.

estudos, uma vez que para Krashen, o novo, o "+1", parece se configurar de forma bastante restrita em relação à ZDP. O conhecimento novo ("+1") para Krashen é basicamente oferecido (pelo professor, pelo L.D.) de forma a expandir os conhecimentos que o aprendiz já possui, o que dá a idéia de acréscimo e certa acomodação sequencial desses conhecimentos. A noção de desafio ou conflito, por outro lado, parece ter lugar em um ambiente onde o aprendiz tenha não somente que receber o insumo, mas também oferecer e criar novos conhecimentos interferindo no ambiente dialógico de ensino-aprendizagem e modificando-o - o que efetivamente não é contemplado na teoria krasheniana.

Outro ponto levantado como convergente por Macowski (1993) entre as duas teorias é a importância do ambiente comunicativo na configuração do processo de ensino-aprendizagem. É preciso, no entanto, considerar que apesar dessa preocupação comum, esses ambientes se estruturam de forma consideravelmente distinta para Vygotsky e para Krashen. Vygotsky concebe o ambiente comunicativo de aprendizagem como uma instância volátil na qual os sujeitos se inserem sócio-historicamente e dela participam de forma comprometida contribuindo para a sua contínua construção e transformação. O indivíduo se mistura ao próprio ambiente e ao outro sujeito, o que determina que fatores como a afetividade sejam parte do próprio processo de ensino-aprendizagem, atuando no seu funcionamento como um todo. Por isso mesmo, para Vygotsky a aprendizagem se dá em uma zona - a ZDP - o que sugere a impressão de maleabilidade e instância não cristalizada estruturalmente.

Já para Krashen, a aquisição depende de um ambiente comunicativo cujos elementos construtivos tenham que obedecer a certas características qualitativas (filtro afetivo configurado positivamente, oferecimento de insumo de qualidade ótima, etc) para que o mecanismo que ativa a aquisição funcione. Assim, a afetividade, por exemplo, é inserida nesse ambiente como um dos vários elementos periféricos influenciadores do processo de ensino-aprendizagem - ela altera, afeta, modifica o processo. Na teoria de aquisição de Krashen, o filtro afetivo configurado positivamente parece funcionar mais como ponto de partida para que a aquisição ocorra do que como elemento constituinte do processo como um todo, como concebido por Vygotsky. Dessa forma, no centro do ambiente comunicativo idealizado por Krashen, encontra-se o aprendiz recebendo a influência de uma série de fatores, mas não tendo necessariamente que agir. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem parece configurar-se de maneira mais estática, onde a própria ênfase no recebimento de insumos de boa qualidade para que a aquisição ocorra, negligenciando a contribuição dos aprendizes, suprime a noção de movimento e construção em favor da noção de estaticidade do ambiente estruturadamente definido.

Retomando as colocações teóricas de Vygotsky sobre os processos de construção do conhecimento, o autor propõe que o ensino se dê na relação interativa entre pares ou grupos de indivíduos onde o membro mais capaz ou experiente (o professor, um colega, etc) possa oferecer ou criar uma estrutura de suporte ou meios que auxiliem os aprendizes na resolução de tarefas definidas, com objetivos pré-estabelecidos e que signifiquem um desafio para o aprendiz. Essa "estrutura de suporte" foi definida por Winegar (1988, apud Valsiner & van der Veer, 1991) como "criação de andaimes" (ou "scaffolding", em inglês).

Se uma dada tarefa puder ser determinada pela seqüência de ação X-Y-Z, e a "capacidade" de realizar Y ainda não estiver amadurecida, o tutor ajudará a criança a realizar Y, portanto tornando possível a ela resolver a tarefa. Uma vez que a "capacidade para" Y amadurece, o tutor "retira" o suporte para Y à medida que a criança agora pode realizar toda a tarefa individualmente.

(Valsiner & van der Veer, 1991:19)

É importante ressaltar que um dos aspectos mais ricos do conceito de ZDP e "andaimes" é que eles não excluem ao adulto a possibilidade de continuar aprendendo. Isso porque, para Vygotsky, o essencial é propor um procedimento de ensino onde a aprendizagem seja orientada não em direção a níveis desenvolvimentais que já foram atingidos - porque isso não ativaria um novo estágio do processo - mas, ao contrário, objetiva alcançar níveis desenvolvimentais proximais. Assim, a única boa aprendizagem passa a ser aquela que se antecipa ao desenvolvimento (Vygotsky, 1978, apud Frawley & Lantolf, op. cit.:20). Não é o desenvolvimento que puxa a aprendizagem, mas a aprendizagem que puxa o desenvolvimento. Nesses termos, é permitido ao adulto, através de novas aprendizagens, progredir sempre:

"Um indivíduo nunca realmente se torna adulto para permanecer adulto. Ele ajusta sua cognição continuamente com a situação do momento, já que ele é fundamentalmente um ser social. Sua linguagem é indicativa de seu ajustamento cognitivo".

(Frawley & Lantolf, op.cit.)

No contexto de ensino de LE para adultos, essa consideração é de suma importância e encontra respaldo nas teorizações krashenianas. Ressaltando várias pesquisas demonstrativas de que a aquisição de uma segunda língua pela criança obedece a uma certa ordem natural relativamente previsível: de estruturas formais

para sujeitos adultos, defendendo que a ordem natural de aquisição de uma L2 apresentada por estes pode ser muito semelhante à da apresentada pelas crianças. Isso afirma que o adulto, apesar de estar num estágio maturacional mais avançado ainda pode adquirir a língua de forma qualitativamente parecida à da criança, se forem criadas as condições necessárias para isso.

Pode-se dizer, então, que um dos posicionamentos mais importantes da teoria vygotskyana é o fato de estabelecer que todo desenvolvimento humano se dá pela relação do indivíduo com seu contexto ecológico global, passando obrigatoriamente pela interferência do outro social que o auxilia na construção do seu próprio desenvolvimento. Através do diagrama esquematizado abaixo (Valsiner, comunicação pessoal, 1992) pode-se visualizar tal premissa:

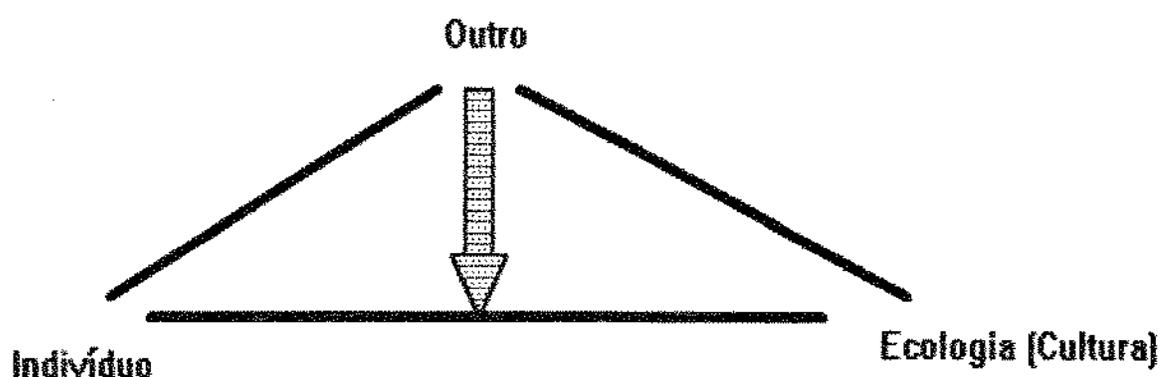


FIG. 5

Essa interação com o outro social se dá em diferentes níveis e só é autêntica e leva à internalização /aquisição quando a relação que a constitui é de natureza dialógica e significativa.

Foi dito anteriormente que uma das premissas básicas da abordagem interdisciplinar adotada nesta pesquisa era promover uma interação diferenciada em sala de aula que fosse capaz de construir relações mais verossímeis e levar à construção de conhecimentos de forma mais comprometida pelo aprendiz. Um primeiro passo para que esse objetivo pudesse ser efetivado foi a decisão pelo ensino de conteúdos relevantes/interessantes para o aprendiz. Um segundo passo foi estruturar um ambiente comunicativo onde o insumo fosse trabalhado de maneira a se constituir um desafio para o aluno, onde ele pudesse aliar o conhecimento já dominado ao conhecimento potencial, considerando, portanto algumas premissas de Krashen e, principalmente, as de Vygotsky.

A estrutura básica de concretização do ensino nesses termos é a proposição de atividades instigantes pautadas em resolução de tarefas (muitas vezes em grupos ou em pares) com um objetivo bem definido. Essas tarefas não se baseiam na prática estrutural da língua, mas na construção de conhecimentos de interesse para o desenvolvimento intelectual do aprendiz. O professor (como elemento de maior experiência, ou eventualmente, um colega mais proficiente) é quem fornece as estruturas de apoio para que as tarefas possam ser solucionadas. Ele é sempre um elemento a mais em cada grupo, motivando e facilitando o movimento dialógico. Maiores detalhes sobre o assunto são apresentados na primeira parte da análise dos dados, no Capítulo 3, onde o contexto de intervenção é descrito em termos das fases previstas no Modelo de Operação Global de Línguas proposto por Almeida Filho (1993).

Neste capítulo tratou-se do arcabouço teórico da pesquisa tanto em termos dos pressupostos teóricos envolvidos na estruturação da pesquisa de intervenção, quanto dos pressupostos teóricos necessários para a análise dos dados.

O próximo capítulo trata da análise dos dados e está dividido em duas grandes partes. A primeira trata das situações de ensino regular e a segunda das situações de ensino interventivo pesquisadas. Cada uma dessas partes, por sua vez, consta de dois momentos: (1) uma macro-análise, onde primeiramente se recompõe o cenário global do ensino em questão por meio da descrição e comentário das fases previstas no Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas e, logo em seguida, analisa-se as características gerais da interação produzida nesse contexto; (2) uma micro-análise de uma aula específica, onde as estruturas de participação e as características interacionais são analisadas de forma mais minuciosa.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO 3

3. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo analisar e interpretar os dados obtidos através dos instrumentos de coleta especificados no Capítulo 1. A análise dos dados está dividida em duas partes distintas: a primeira se estabelece a partir de descrição do contexto primário da pesquisa na situação de ensino regular - o GRNFE¹ - em termos das fases previstas no Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas proposto por Almeida Filho (1993). Uma descrição e análise resumida do contexto secundário de pesquisa em situação de ensino regular - o GRFE² - também é incluída. A seguir, apresenta-se uma macro-análise dos contextos de ensino regulares pesquisados onde a interação em cada um dos dois contextos é caracterizada segundo os procedimentos de aula adotados pelos professores e as estruturas de participação presentes; e uma micro-análise onde a interação é caracterizada de forma mais minuciosa. A segunda parte da análise repete as mesmas subdivisões da primeira parte, tendo como foco o mesmo contexto primário de pesquisa, agora em situação de ensino interventivo. Assim, num primeiro momento o contexto primário de pesquisa em situação de intervenção - GINFE³ - é descrito em termos das fases do Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas. Vale dizer que as mesmas considerações feitas a respeito desse contexto são pertinentes também ao contexto secundário de situação interventiva - GIFE⁴. Em seguida, procede-se à macro-análise e posteriormente à micro-análise com os mesmos objetivos estabelecidos para as análises do contexto regular de ensino. Considerações são tecidas acerca dos papéis dos professores e dos alunos em cada um dos contextos a partir do tipo de interação produzida e, diferenças e semelhanças apresentadas na caracterização da interação nos dois contextos de ensino (primários) estudados são apontadas.

Antes de iniciarmos as análises *propriamente ditas*, faz-se necessário, num primeiro momento, traçar os perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

¹ GRNFE - Grupo Regular de Não Falantes de Espanhol.

² GRFE - Grupo Regular de Falantes de Espanhol.

³ GINFE - Grupo de Intervenção de Não Falantes de Espanhol.

⁴ GIFE - Grupo de Intervenção de Falantes de Espanhol.

3.1 PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA

3.1.1 PERFIL DOS PROFESSORES

Através de conversas informais com as professoras titulares (P1 e P2) da instituição onde as aulas regulares foram observadas e dos dados obtidos através dos questionários/entrevistas (vide Apêndice 3) no contato com elas, pôde-se chegar a algumas informações sobre as mesmas.

P1 tem longa experiência no ensino de PE, tendo tido, inclusive, experiência de ensino do Português no exterior. É mestranda em Linguística Aplicada e academicamente atuante na área de pesquisa em ensino-aprendizagem de PE, sendo membro de projetos e tendo artigos publicados.

P2 tem experiência de mais de vinte anos como professora de LE. É mestre em Linguística Aplicada com artigos publicados e doutoranda na mesma área.

Pp é a autora desta dissertação de mestrado, tendo tido uma experiência anterior de cinco anos no ensino de PE em instituto particular de línguas e em universidade.

3.1.2 PERFIL DOS ALUNOS

Através de um questionário (vide Apêndice 4) estruturado especificamente para esse fim, e aplicado no início de cada semestre, foi possível obter algumas informações básicas sobre os alunos.

GPNFE

O curso Português para Estrangeiros I (2º semestre de 1991) foi freqüentado por aproximadamente 26 alunos e o Português para Estrangeiros II (1º semestre de 1992) por cerca de 18 alunos. Porém, nas aulas geralmente havia de 12 a 15 alunos, já que muitos vinham através de intercâmbios para permanecer dois ou três meses apenas. Assim, enquanto alguns chegavam, outros iam embora.

A rotatividade dos alunos e a mistura de nacionalidades (europeus, asiáticos e norte-americanos), faixas etárias, níveis de proficiência, compuseram um contexto heterogêneo. Dos alunos que passaram pelo curso no 2º semestre de 1991 (Português para Estrangeiros I) e no 1º semestre de 1992 (Português para Estrangeiros II), 80% achavam-se na faixa dos 20 aos 28 anos, estando no Brasil a estudo (intercâmbio entre universidades, estágios ao nível de graduação e/ou especialização). Desses 80%, a maioria falava inglês e, alguns deles uma terceira língua. Os restantes 20% eram alunos com idade acima de 35 anos, vindos a

trabalho ou missão religiosa, e todos de origem oriental. Desses, a maioria possuía apenas vagas noções de inglês.

Praticamente todos declararam estar muito expostos à L-alvo (rádio, TV, amigos, livros, etc) e contato social com brasileiros, sendo que grande parte dos jovens estava alojada em repúblicas de estudantes brasileiros ou na moradia estudantil da Universidade.

Cerca de 75% dos alunos havia estudado português antes de vir para o Brasil por períodos que variavam de 2 semanas a 2 meses. Porém, de acordo com eles, a ênfase dos cursos era no aspecto gramatical, o que não lhes garantia um nível mínimo que fosse de competência comunicativa.

A opinião dos alunos a respeito do português como LE foi praticamente unânime: quase todos declararam achar a língua bem difícil, apesar de bonita, romântica e interessante. A maior utilidade apontada foi para viagens turísticas pelo Brasil ou para comunicação durante a estada no país.

A maioria opinou favoravelmente à importância de se conhecer aspectos histórico-culturais do país da L-alvo como auxílio na aquisição da língua. Apenas 4% mostrou-se indiferente em relação à questão, chegando a considerar funções comunicativas requisitadas no dia-a-dia mais importantes para quem precisa aprender rapidamente - o caso de alguns alunos que permaneciam por apenas 2 meses, período do intercâmbio.

Os assuntos apontados por eles como de maior interesse foram: história, costumes e tradições, atualidades, estrutura social, política e economia.

GPFE

Apesar de o número de alunos estrangeiros falantes de espanhol que chega à universidade onde os registros para esta pesquisa foram coletados ser muito superior ao de alunos não falantes de espanhol, os cursos de português específicos para essa clientela têm menor frequência. Pelo curso de Português para Falantes de Espanhol I (2º semestre de 1991) passaram 9 alunos sendo que três deles frequentaram o curso por apenas algumas semanas pois estavam no Brasil por meio de intercâmbio universitário com duração de apenas dois meses. Desses nove, sete eram latino americanos e dois espanhóis. Já no curso de Português para não Falantes de Espanhol II (1º semestre de 1992) foram registrados 15 alunos, todos eles latinos, sendo que apenas 20 % tinham feito o primeiro curso. O restante eram alunos novos que haviam passado pelo exame de proficiência.

De todos esses alunos, aproximadamente 65% encontrava-se na faixa dos 20 aos 30 anos. O restante eram pessoas que estavam na faixa dos 30. Praticamente todos estavam no Brasil a estudo, principalmente ao nível de pós-graduação (mestrado ou doutorado). Apenas um aluno destoava um pouco do

grupo, uma vez que era um pessoa mais madura já aposentada com setenta anos de idade, estando no país para acompanhar os filhos estudantes.

Nessas turmas, a freqüência era muito oscilante, sendo que em algumas vezes era impossível (tanto para P1 quanto para Pp) realizar a aula por falta de alunos. Como explicitado anteriormente, no início da coleta de dados desta pesquisa, a intenção era considerar as salas de aula de falantes de espanhol também como contexto primário, mas devido a essas dificuldades encontradas (principalmente a pouca freqüência dos alunos), foi preciso modificar em parte o desenho original da pesquisa. Em conversa com os alunos, eles revelaram que o fato da língua não lhes impor maiores dificuldades de comunicação muitas vezes desestimula a freqüência às aulas. Além disso, a situação dos falantes de espanhol em relação aos não falantes de espanhol é bem diferenciada, pois a maioria deles vem para a universidade como aluno regular da pós-graduação e tem obrigações acadêmicas que os demais não tem. Assim, muitos desistem do curso por falta de tempo que o acúmulo de afazeres lhes impõe.

Grande parte dos alunos - cerca de 65% - revelou não ter proficiência suficiente em nenhuma língua estrangeira; 20% disse ter conhecimentos básicos (principalmente na leitura) de inglês e apenas 15% por cento assumiu ter proficiência em uma LE (francês ou inglês). Diferentemente do que revelaram os estrangeiros não falantes de espanhol, poucos disseram estar constantemente expostos à língua através de meios de comunicação como rádio e TV e apenas 20% revelaram estar morando com brasileiros (em repúblicas, casa de amigos ou moradia estudantil). Os demais formaram repúblicas com outros estrangeiros ou alugaram apartamentos para morar com a família.

Cerca de 80% dos alunos revelaram nunca ter estudado português formalmente e, ao contrário dos estudantes não falantes de espanhol, disseram achar a língua portuguesa muito fácil, mas também bonita, romântica e interessante, além de útil principalmente para estudar e viver no Brasil.

Todos reconheceram a importância de se conhecer aspectos histórico-culturais do país da L-alvo como auxílio na aquisição da língua. Os assuntos apontados por eles como de maior relevância e interesse foram: história, economia, política, atualidades, citando também ciência e literatura.

3.2 PARTE I: O CONTEXTO DE ENSINO REGULAR

3.2.1 OS BASTIDORES DAS SALAS DE AULA: GRNFE e GRFE

Nesta seção, os bastidores das aulas regulares que são foco desta pesquisa - tanto no GRNFE quanto no GRFE - são descritos em termos dos elementos previstos no Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas proposto por Almeida Filho (1993). Dessa maneira, tem-se um panorama da estruturação geral das aulas. Acredita-se ser importante a configuração desse panorama, pois através dele, pode-se chegar a entender os caminhos que levam ao delineamento de determinados tipos de interação em sala de aula.

Para organização desta seção baseou-se principalmente nos dados coletados através dos questionários para os professores, análise de documentos, livros didáticos, programas e ementas dos cursos, anotações de campo, e informações obtidas por meio de questionário e/ou entrevista gravada em áudio e conversa informal com os professores. Assim, os dados contidos nesta seção referem-se basicamente aos valores declarados pelos professores (inclusive Pp), livros didáticos e documentos. Isso não significa que tais valores sejam confirmados na prática.

Relembrando, os elementos componentes do Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas são os seguintes: abordagem de ensino, planejamento de cursos, seleção ou produção de material didático, procedimentos metodológicos e avaliação.

Abordagem de Ensino

Segundo opinião dos professores, a abordagem utilizada para o ensino de Português tanto no GPNFE, quanto no GPFE, considerando o material didático utilizado - "Fala Brasil" e "Português para Falantes de Espanhol", respectivamente, continua focalizando bastante a forma da língua⁵. No entanto, de acordo com o depoimento de P1:

"(...) tendo em vista que atualmente o livro tem servido apenas como ponto de partida para a realização de atividades de mais interesse para o aluno, há uma subversão metodológica tendendo para um ensino um pouco mais comunicativo, mais dinâmico."

(Apêndice 3, p. 317)

⁵ P1 é professora do GPNFE e do GPFE. P2 é professora somente do GPNFE, dividindo as aulas semanais com P1.

Para P2, no entanto, o fato de utilizar um livro didático mais estruturado não a angustia e nem a faz pensar que sempre tenha de tentar subvertê-lo. De acordo com ela, o material sempre tem frestas que permitem abordar e trabalhar uma série de coisas em aula, além das previstas no L.D., o que não significa necessariamente subversão.

Segundo a trajetória de vida profissional refeita por P2, o fato de ter vindo de uma escola tradicional, passando por um "treinamento" audiolinguista no início de sua carreira como professora, até o contato com o movimento comunicativo nos anos oitenta, faz com que, em sala de aula, várias das características dessa trajetória apareçam na sua interação com os alunos. Conforme ressalta P2, assumir-se em "uma" determinada abordagem de ensino seria incoerência e explica:

"em mil novecentos e oitenta e três (..) eu fui exposta ao comunicativo (..) de oitenta e três a oitenta e sete eu fui comunicativa ferrenha (..) fui ortodoxamente comunicativa (..) aí a prática foi me / depois quando eu vim prá cá eu já estava inquieta (..) levando em conta alguns dados da prática (..) então eu recuei (..) fiquei meio perdidona. agora eu acho que eu tô mais tranqüila como professora (..) tô menos angustiada (..) tô com mais confiança em mim mesma (..) talvez. não tô apostando tanto na teoria (..) nos modelos (..) assim nas coisas que vêm. não é por aí. acho bem vindo (..) fez uma diferença. eu NÃO sou a mesma que eu era antes do comunicativo (..) mas (..) sei lá (..) eu não sei muito o que eu sou não. acho que tem muito de GENTE na sala de aula. eu eu acho que não dá prá me encaixar em nenhum modelo (..) nenhuma abordagem (..) porque eu sou MÚltipla e eu sou instável (..) e os meus alunos são múltiplos e são instáveis. um grupo é de um jeito x (..) o grupo seguinte a aula é comPLEtamente diferente (..) porque mudou o meu interlocutor ali (..) entendeu? o que valia lá e deu certo lá não dá certo aqui (..) e eu também já muDEi (..) e o livro didático também já muDOU (..) e todas as condições de produção também já mudaram. então me botá num modelo eu tô achando mais difícil agora./.../!"

(Apêndice 3, p. 321)

Por um lado, ao assumir-se múltipla, P2 parece revelar, em sua fala, a consciência de que os procedimentos do professor em sala de aula advêm de uma síntese de várias experiências (sua formação enquanto aluna e professora, leituras, crenças pessoais, procedimentos que tiveram sucesso em aula, etc; ou seja, o seu *habitus* de professora) que se constituem em sua abordagem de ensinar. No entanto, essa consciência se relativiza ao sugerir que a abordagem forma-se de

moldes ou compartimentos nos quais os professores se encaixam. Se fosse assim tão sedimentado e uniforme ficaria difícil admitirem-se experiências de fontes diversas do conhecimento como as citadas acima.

Além disso, o fato de não querer filiar-se (pelo menos predominantemente) a nenhuma tendência parece também estar indicando uma certa postura desconstrutivista e cética que, por sua vez, traz implicações para o seu ensino. Ao desconstruir o construído (teórico) não acreditando em nenhuma abordagem, P2 pode estar indiretamente se assumindo como "ecclética", o que permitiria o "vale tudo" educado em sala de aula.

Planejamento do Curso

O planejamento dos cursos é feito pelos professores antes do início dos semestres de maneira mais ou menos informal. De acordo com P1, o próprio LD adotado se constitui no planejamento. Essa é uma prática relativamente comum entre professores, mesmo quando obrigados a "fazer um planejamento no início do ano letivo".

Existem, no entanto, no catálogo de cursos da Universidade, as ementas e, na secretaria do curso estão disponíveis os programas individuais das disciplinas. Por meio de conversa informal com a secretária do centro e com a ex-diretora, soube-se que tanto as ementas quanto os programas foram feitos há muitos anos atrás, não tendo sido atualizados.

Assim, pode-se observar uma certa incoerência entre o programa dos livros didáticos adotados, o programa "oficial" mantido pela secretaria, os objetivos versados nas ementas dos cursos e o que os professores consideram fazer, pelo menos no seu dizer (valores declarados). Segundo P1, o conteúdo das ementas de curso e dos programas oficiais das disciplinas não desempenha papel importante, servindo apenas como guia para execução do conteúdo elencado. Essa postura parece indicar a falta de comprometimento entre as partes que constituem o ensino, podendo vir a comprometê-lo de alguma forma.

No programa do curso Português para Estrangeiros I (para não falantes de espanhol), por exemplo, prometem-se atividades no laboratório de línguas e atividades em classe decorrentes dessas tarefas. No entanto, o centro nem conta mais com o velho e obsoleto laboratório de línguas. Essa falta de um planejamento explícito poderia vir a ser problemática, criando, talvez, expectativas para os alunos que não se cumprem, levando a uma possível situação de frustração ou atitude de repreensão crítica.

P2 esclarece a esse respeito que o fato de haver ementas e um programa oficial não significa muita coisa. De acordo com ela, isso faz parte da burocracia

da Escola enquanto entidade, sempre pouco comprometida com a realidade e, o que interessa mais, na verdade é a postura do professor profissionalmente, seu comprometimento com o ensino.

" (...) tem um programa (.) tem as ementas também né. tem tudo lá (.) o que não quer dizer muita coisa. nós estamos tentANdo agora (.) um esforço que não é só meu (..) nem sequer do departamento de português é um esforço do Centro prá ver se a gente consegue refazer tudo isso de modo que DE FATO represente (.) retrate a realidade. porque nós fizemos um estudo aí () primeiro eles não dizem nada (.) segundo eles não (..) refletem a realidade. eles estão defasados já () todo ano é aquela co::isa da esco::la. é a farsa da escola. isso não é nada diferente de todas as farsas de todas escolas. NINGuém lê. ninguém esCREve o que faz (.) entendeu? isso aí é parte de uma burocraci::a (.) e é parte de um de um ritual de esco::la (). isso não representa ninguém ()".

(Apêndice 3, p. 318)

Nota-se que P2 reconhece a necessidade de implementação de mudanças nas etapas de planejamento para que o programado possa refletir o real. Porém, ao conferir pouco valor à "burocracia escolar", P2 parece querer justificar o fato de veicularem (por meio das ementas e programas de cursos) um planejamento já reconhecidamente inadequado do ponto de vista teórico e metodológico. Segundo a visão da professora, como o planejamento escolar não representa ninguém, o que importa é o que é realizado em sala de aula e não o que está escrito por mera formalidade. Atitudes como essa acabam por reforçar a falta de credibilidade da Escola, sedimentando as incongruências que (não) articulam as fases do ensino e perpetuando o ritual de burocracia vazia e não representativa. Parece-nos que a etapa de planejamento de cursos com definição de programas e ementas seja uma fase de grande importância para o profissional de ensino. Nesse momento, ele poderá, inclusive, estar refletindo e redefinindo pressupostos da sua abordagem de ensino.

Como os cursos de português do centro em questão já estão bastante consolidados e as professoras possuem experiência na realização dos mesmos, não é sentida necessidade de haver um momento anterior ao início das aulas para definição das linhas-base dos cursos. No entanto, há reuniões em caso de necessidade de mudanças no seu direcionamento. Não há a iniciativa, porém, de se investigarem as características específicas dos grupos, suas necessidades ou interesses principais (com entrevistas ou questionários) para a melhor configuração dos planos de curso e aula. Isso, todavia, não seria uma falta de

preocupação por parte das professoras, mas um procedimento difícil, considerando a heterogeneidade da clientela (pelo menos no caso dos não falantes de espanhol) e a alta rotatividade de alunos durante o curso. Além disso, há três níveis de Português (Português I, Português II e Português III), o que implica uma continuidade do andamento dos cursos de um semestre para outro. Segundo as professoras, um curso muito específico para uma determinada turma poderia comprometer a continuidade do semestre seguinte. Essa contingência, no entanto, não justifica ter como alternativa a falta de especificidade no planejamento.

Material Didático

O material didático utilizado no GPNFE é basicamente o livro "Fala Brasil" que mesmo apresentando alguns avanços (como informações culturais e amostras de linguagem coloquial), conserva ainda um formato marcadamente estruturalista: é organizado através de gradação gramatical, os textos presentes nas lições são um pretexto para o desenvolvimento de um tópico gramatical, propõe uma série de exercícios estruturalistas de preenchimento de lacunas e repetições, etc. Contudo, principalmente P2, utiliza-se freqüentemente de material-extra retirado de outros livros didáticos ou elaborado por ela mesma. P2 justifica a escolha do material da seguinte forma:

"(...) não tinha opção no merCado. a opção era um pouco pior (.) que é "Falando... Lendo... Escrevendo" tá. e:: não tinha opção. a questão do livro didático também é muito engraçada. se você não adotar o aluno adota. () então é:: a opção do "Fala Brasil" foi porque não havia mercado e:: era na época já um passo adiante. por exemplo (.) ele já tinha diálogos. ele já tinha informações/ algumas informações cultura:is. ele tem um mapinha (.) uma coisa boba né? mas ele tem um mapinha ao longo do livro. e é MUIto importante isso. então você VOLta pro mapinha (.) e ali TEM algumas coisas que são muito interessantes. a SISTematização gramatical dele não é ruim (.) eu gosto MUIto do jeito que ela introduz (.) por exemplo (.) comparativo. ele já tem algumas coisas assim de atividades comunicati:vas. ortodoxas (.) mas já tem. não sei se você lembra do exercício que tem lá de comparar (.) CLUBes. que clube você preferiria () que:: que são interessantes /.../ ah (.) ele não é um livro perfeito não (.) mas tem algumas coisas salváveis. hoje nós temos coisas bem melhor (.) mas na época não tinha não. tamos preciSANdo de (arrumar) materiais de Português prá Estrangetros (.) /.../".

(Apêndice 3, p. 319)

Conforme transcrito no conteúdo da ementa do curso "Português para Estrangeiros I" (vide Apêndice 5), o objetivo é o "estudo das estruturas e do vocabulário básico do português coloquial do Brasil, com ênfase na compreensão e expressão orais, para estrangeiros não hispano-falantes". Percebe-se não existir grande proximidade entre o objetivo versado pela ementa que restringe o ensino da língua a uma prática estrutural reducionista e os pressupostos teóricos a respeito do que é ensinar uma língua concebidos pelas professoras. Estas, mesmo adotando um livro com várias das características estruturalistas/audiolingualistas como o "Fala Brasil" certamente não assumiriam os preceitos versados na ementa.

Nesse sentido, pode-se verificar a distância existente entre a postura teórica defendida pelas professoras em relação à postura incutida nos livros didáticos que adotam. Para P1, ensinar línguas:

"(...) atualmente é muito mais do que ensinar conteúdos formais. É ajudar o aluno a adquirir uma competência comunicativa que englobe também uma competência sócio-cultural, levando-o a usar a L-alvo adequadamente em qualquer situação social em que se encontra. É criar condições para que adquirindo uma nova consciência o aluno organize novas formas de ação".

(Apêndice 3, p. 317)

Para P2, o processo de ensino de uma LE é completamente distinto do processo de aquisição de primeira língua. Para que haja aquisição da LE é necessária uma aprendizagem consciente e monitorada:

"(...) ensinar língua não é também como ensinar primeira língua. eu acho que essa aproximação com a primeira língua é MORtal (.) esse negócio de achar que é igual. não é igual. prá mim não tem nada / ai Krashen. isso ai (.) essa aproximação (.) NOssa não tem nada a ver. todo mundo é competente na primeira língua. todo MUNdo (.) né (.) e poucos serão na segunda. poucos são de fato. /.../ tem que ensinar (.) tem que aprender (.) tem que malhar. é consciente (.) não é natural. quem não faz isso (.) não aprende (.) /.../"

(Apêndice 3, p. 322)

A fala de P2, neste período de sua vida profissional, revela uma posição bastante fechada assumindo que um aluno aprenderá de forma efetiva se for através de um processo consciente e monitorado da língua. Esse posicionamento talvez possa ser um dos explicativos (entre outros, como a adoção de um L.D. de

caráter estruturalista) para a recorrência de exercícios de prática de repetição e substituição observada nas aulas regulares.

Já no GPFE o material utilizado é o "Português para falantes de Espanhol"; um livro marcadamente estruturalista que se baseia principalmente na prática descontextualizada de estruturas formais da língua e em exercícios de análise contrastiva (em termos semânticos, fonológicos e lingüísticos). Conforme justifica P1, o livro é adotado justamente por ser específico para falantes de espanhol, pois ao sistematizar a estrutura do português, utiliza-se de análise contrastiva com a estrutura do espanhol. Apesar de reconhecê-lo como fortemente estruturalista e metodologicamente ultrapassado e problemático, P1 diz continuar utilizando-o por causa da falta de materiais desse tipo no mercado. No caso dos falantes de espanhol, segundo a professora, materiais como esse são essenciais, já que "levam em conta o contraste entre as duas línguas e a proximidade tipológica, a interferência da língua nativa do aprendiz e as dificuldades específicas desses falantes, principalmente no nível fonológico" (vide Apêndice 3). Nesse sentido, a preocupação da professora, o conteúdo do livro didático e o objetivo dos cursos de Português para Falantes de Espanhol I e II transcritos pela ementa parecem dialogar coerentemente. Segundo as ementas, os objetivos dos cursos são:

"Compreensão e expressão em língua portuguesa falada e escrita. Prática especial da pronúncia, da ortografia e das construções gramaticais até o nível da oração". (Português p/ Falantes de Espanhol I)

"Prioridade à expressão escrita, através da análise e produção de textos. Prática especial das construções gramaticais acima do nível da oração". (Português p/ Falantes de Espanhol II)

(Apêndice 5, p. 327)

Certamente o material didático é elemento de grande importância na configuração do ensino-aprendizagem. Ele pode, em muitos casos, determinar o tipo de interação construída em sala de aula (c.f. Consolo, 1990; Santos, 1993). Apesar dos professores reconhecerem as limitações dos materiais adotados, muitas vezes vêem-se obrigados a adotá-los por falta de opção. Segundo depoimento de P1 e P2 foi isso o que aconteceu na época, quando o livro "Fala Brasil" representava o que havia de mais inovador no mercado brasileiro e o que ainda acontece com "Português para Falantes de Espanhol" - o único material disponível, específico para alunos falantes de Espanhol. Pode-se pensar que, apesar das professoras não assumirem os pressupostos teóricos dos materiais adotados, ao utilizarem-se deles, certamente as interações construídas em sala de

aula refletirão em alguma medida a abordagem inculcada no material, uma vez que as aulas não se limitam somente ao livro didático e que há outras forças em jogo como o contexto de ensino (a abordagem ou cultura de aprender dos alunos, a posição de outro profissional com mais antiguidade e poder no setor, etc).

Para P2, entretanto, o importante não é o material didático, mas a relação afetiva que ela mantém com seus alunos, o que leva a superar as deficiências do L.D. Diz a professora:

"(...) eu não Boto muita fê no material (.) nem no planejamen::to (.) nem em nada. por isso eu não Llgo muito pro (livro) MESmo estrutural (.) MESmo estrutural. não faz muita diferença (.) eu aPOSto muito na minha relação afetiva com meus alunos. é:: onde eu acho que eu segu::ro o aluno (..) e é onde me dá prazer.eu/ se eu não tiver uma relação gostosa (.) legal ai (não dá) entendeu? então o li::vro não é muito importante (.) prá mim. ele é () (.) ele serve como uma muleta boa e tem vez que eu não tô com (muita vontade). não tô muito bem (.) tô com problemas e outras coisas. e ter o livro é legal porque ele te segura/ segura a barra./.../".

(Apêndice 3, p. 319)

A importância conferida à afetividade em sala de aula por P2 acaba tornando-a o aspecto de maior importância, uma vez que a professora parece não considerá-la, à primeira vista, apenas como uma instância que influencia o processo de construção do conhecimento, mas como constitutiva do próprio processo. Nesse sentido, poderia se pensar em uma aproximação da postura de P2 com a concepção de Vygotsky, para quem a relação afetiva ajuda a constituir a interação e a aprendizagem (cf. Oliveira, 1992) - o que explicaria a ênfase da professora nessa relação.

O fato porém, de priorizar a afetividade, declarando pouca importância ao L.D. pode encerrar condições limite (no sentido de Freire, 1983). Segundo o discurso da professora, o L.D. não é importante pois a boa relação afetiva com os alunos pode superar as limitações mesmo de um material estruturalista. No entanto, o substrato principal da aula é o próprio L.D. sendo ele que "segura a barra", como assume P2 - demonstrando que o peso da sua atuação não é leve. A nosso ver, entretanto, acredita-se que a boa relação afetiva com os alunos não seja condição suficiente para chegar a modificar em essência a experiência de aprendizagem consubstanciada em parte no conteúdo (muitas vezes de relevância questionável) veiculado pelo material ou nas estruturas básicas de trabalho com a língua. A escolha pouco atenta e/ou crítica do L.D., por sua vez, pode vir a significar uma certa limitação do universo de construção de conhecimentos em sala

de aula. Para Vygotsky (1991a, 1991b), inclusive, o tipo de tarefas (que precisam ser desafiadoras) é considerado muito importante na implementação do processo de construção de conhecimento e a afetividade é um dos elementos constituidores do processo de aprendizagem, mas não é tudo, como considerado por P2. Além disso, a afetividade, segundo o autor, passa não somente pela relação entre os interlocutores, mas pela relação entre os interlocutores e os próprios insumos e tipos de atividades. Ao desconsiderar totalmente a natureza do L.D. em favor apenas da boa relação com os aprendizes, P2 parece negligenciar esse último aspecto considerado por Vygotsky (relação entre os interlocutores e os próprios insumos e tipos de atividades) e que pode vir de alguma forma a comprometer a qualidade da construção do conhecimento em sala de aula.

Procedimentos Metodológicos

Nos programas dos cursos, alguns aspectos metodológicos sobressaem-se, evidenciando práticas de uma abordagem estruturalista. Conforme explicitado, a metodologia deve basear-se:

" (...) no uso de situações que surgem em sala de aula, simulação de situações em outros contextos e simulação de situações que visam à reutilização do vocabulário lexical. (...) Redação de frases curtas, parágrafos e composições controladas".

(Apêndice 5, p. 328)

As professoras reconhecem o conteúdo das ementas como linguisticamente reducionista e ultrapassado, assim como a metodologia dos programas estruturalista demais. Apesar de confessarem não seguir nem o conteúdo nem os objetivos veiculados pelas ementas e programas dos cursos, os livros adotados fazem parte da bibliografia adotada nos programas. Como as professoras adotaram basicamente os livros incluídos nos programas, grande parte do conteúdo e da metodologia utilizada em sala de aula parece ser coerente com o que foi estipulado.

Contudo, a questão da metodologia presente em sala de aula é complexa. Ela é dos elementos mais importantes na caracterização da interação de sala de aula. Como bem ressaltado por P2, e evidenciado por Menezes de Souza (comunicação pessoal), na sala de aula emergem múltiplas vozes com maior ou menor intensidade. Essas vozes são provenientes da cultura de aprender trazida pelo professor, das suas crenças e intuições, da prática transmitida pelo L.D., etc

(c.f. Almeida Filho, 1993) ou seja, de uma série de fatores que, de uma forma ou de outra, ajudam a explicar determinados procedimentos do professor ao ensinar.

Avaliação

O sistema de avaliação adotado pelas professoras aparentemente condiz com os critérios estabelecidos pelos programas de curso:

"avaliação: permanente, observando-se o desempenho dos alunos nas atividades em sala de aula e nos exercícios de casa". (Apêndice 5)

"(...) durante o curso a avaliação é feita por meio de exercícios variados e no final por meio de uma prova".

(Apêndice 5, p. 329)

Fazem parte do sistema de avaliação de P1 e P2 a observação do desempenho em sala de aula e uma prova de final de curso que segue a estrutura dos exercícios feitos em classe a partir do LD (como a prova de P1; vide Apêndice 6) ou incluindo também exercícios de caráter mais comunicativista (como a prova de P2; vide Apêndice 6). P1 também considera para fins de avaliação listas de exercícios (basicamente estruturalistas) propostos como lição de casa.

3.2.2 MACRO-ANÁLISE DO CONTEXTO DE ENSINO REGULAR GRNFE e GRFE

Introdução

No primeiro momento da análise dos dados do contexto de ensino regular pesquisado, procurou-se traçar em linhas gerais a organização das aulas. Esses dados são provenientes basicamente dos documentos analisados (programas e ementas de cursos; questionário para professores; livros e materiais didáticos; planejamento de curso, além de registros obtidos por meio de conversa informal com os professores).

No segundo momento, será realizada uma macro-análise dessa situação de ensino pesquisada no contexto primário, delineando a estrutura das aulas em termos dos principais eventos nela recorrentes, atentando também para as principais estruturas de participação presentes. Nessa ocasião, pretende-se verificar de que forma a organização mostrada teoricamente na primeira parte da análise (prevista nas fases constituintes do Modelo de Operação Global de Ensino) se configura na prática. Dessa maneira, será possível começar a responder a primeira pergunta de pesquisa:

COMO se caracteriza a interação no processo de ensino-aprendizagem no contexto regular de ensino e no contexto de ensino interventivo? Qual o papel do aluno e do professor nos dois contextos?

Essa pergunta poderá ser respondida integralmente após a segunda parte da análise quando já estiverem configurados também a estrutura da aula de intervenção e o tipo de interação que nela ocorre (o que será feito na macro e na micro-análise).

Dados provenientes dos contextos secundários⁶ de pesquisa poderão ser trazidos como enriquecedores das asserções. Vale ressaltar que, durante o trabalho de contato com os registros coletados nos contextos de pesquisa, percebeu-se que para que se pudesse caracterizar a interação presente em sala de aula, seria preciso investigar que tipos de estruturas de participação estariam sendo desempenhadas tanto pelos professores quanto pelos alunos em sala de aula. Assim, uma subpergunta, subsidiária da primeira, pareceu necessária:

⁶ Os contextos secundários de pesquisa constituem-se dos grupos de portugueses para falantes de espanhol na situação de ensino regular (GRFE) e na situação de intervenção (GIFE).

Quais as estruturas de participação de professores e alunos presentes nos contextos de ensino regular e interventivo pesquisados?

Num terceiro momento, finalmente, será realizada uma micro-análise de uma aula do GRNFE com o objetivo de responder mais detalhadamente à subpergunta mencionada acima, além de fornecer subsídios para responder à segunda pergunta de pesquisa:

Quais são as diferenças/semelhanças de construção do processo interativo de ensino-aprendizagem de um contexto em relação ao outro?

Da mesma forma que a primeira, essa segunda pergunta poderá ser respondida totalmente após a realização da macro e da micro análise dos contextos de ensino regular e interventivo pesquisados.

Toda análise interpretativa que se faz, mesmo quando apoiada em dados concretos (como gravações em áudio e vídeo, e de entrevistas, etc), modela-se com uma certa subjetividade. É certo que o pesquisador escolhe uma determinada aula para analisar ou "recorta" certos aspectos dos registros (e não outros) com vistas a responder as perguntas de pesquisa. É importante ressaltar, no entanto, que a necessidade de se selecionar os dados não destitui o caráter de subjetividade das escolhas e decisões. Assim, as considerações que pretendemos tecer estão relacionadas a momentos que provavelmente não são únicos, uma vez que as pessoas se apresentam numa multiplicidade de ocasiões enquanto prosseguem em constante mudança. Esses momentos selecionados para análise podem ser recorrentes e predominantes. Baseando-nos nessas recorrências e predominâncias, acreditamos ser possível caracterizar a interação presente em sala de aula nos contextos pesquisados.

Convém ressaltar que as considerações feitas por ocasião da macro-análise dos dados desta pesquisa dizem respeito tanto ao contexto primário (a sala de aula de não falantes de espanhol em contexto de ensino regular em contexto interventivo), como ao contexto secundário de investigação (sala de falantes de espanhol em contexto de ensino regular e em contexto interventivo). As asserções feitas surgiram da análise dos dados recorrentes nos dois contextos. Assim, algumas asserções foram ilustradas com trechos de dados transcritos do contexto secundário de pesquisa como forma de oferecê-lo ao conhecimento (mostrá-lo como forma de exemplos recorrentes do contexto primário tornaria a dissertação

por demais longa, considerando que já existem duas situações de análise do contexto primário). Além disso, alguns trechos do contexto secundário pareceram representar evidências mais explícitas de algumas interpretações tecidas.

3.2.2.1 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA AULA

Através da análise das notas de campo realizadas no trabalho de observação da sala de aula e dos registros coletados em áudio, pôde-se constatar uma certa regularidade dos eventos interativos constituintes das aulas regulares. Presume-se que essa regularidade se deva, principalmente, ao fato dos professores optarem por livros didáticos que focalizam a forma, apresentando praticamente as mesmas sequências de atividades em todas as unidades. Apesar de haver variações entre as aulas de P1 e P2 que têm estilos interativos diferenciados, o que parece sobressair na condução dos eventos por ambas é a espinha gramatical adotada como alicerce para a estruturação das vivências com a L-alvo.

Alguns quadros evidenciaram rotinas ou rituais⁷ predominantes observados em aula. O ritual mais recorrente mostra que o professor geralmente inicia a interação com os alunos comentando sobre assuntos relacionados ou não às aulas, como perguntas ou esclarecimentos sobre assuntos pessoais; datas de provas ou entrega de exercícios; contato e apresentação de novatos; brincadeiras com algum acontecimento relacionado aos alunos, etc.

Esse é um procedimento praticamente obrigatório que, apesar de breve, revela o relacionamento de bastante cordialidade entre professores e alunos, principalmente com relação à P2. Isso, de certa forma, parece confirmar a declaração dessa professora ao dizer que investe muito na relação afetiva com o aluno (muito mais do que em planejamentos, abordagens e materiais didáticos) como forma de motivá-lo a aprender. No exemplo abaixo, ao iniciar a aula, P2 apresenta-se a uma nova aluna coreana que precisa da ajuda de um colega para se expressar e aproveita para explicar-lhe sobre as dificuldades que enfrentará inicialmente nas aulas, uma vez que o curso está bem adiantado (já é quase final do semestre).

⁷ "Rotinas ou rituais", neste trabalho, denotam um conjunto de atividades que se repetem com frequência nas aulas. Essas atividades podem ser denominadas de eventos - situações específicas do processo pedagógico, observadas no decorrer da aula (Santos, 1993: 199).

Excerto 1: GRNFE - A - 10-11-92 - P2.⁸

- 1 A1: quando ele estava na (Coréia) então ela chamava (..) Raquel
 2 ((pronunciando [Raxel]))
 3 P: Rachco (..)
 4 A1: erre (.) a::
 5 P: ãh::?
 6 A1: erre (.) a (.) cê (.) agá (..)
 7 P: Raquel?
 8 A1: hum (.) hum (.)
 9 P: ãh (.) Raquel:: Raquel é bom (.) pode / pergunta prá ela se eu posso
 10 chamá-la de Raquel (..)
 11 A1: () ((dirigindo-se à aluna novata em coreano))
 12 P: pode? tudo bem? (..) tá bom? então eu vou te chamar de Raquel(.) IX
 13 ((IX é o nome verdadeiro da aluna)) mas Raquel também não tem
 14 nada a ver. tá tão lon::ge do IX. ah:: não (..) vamo chamá ela de IX
 15 mesmo. tá bom? (..) meu nome é ((fala seu nome)) IX (.) ((pronuncia
 16 novamente seu nome)).
 17 A2: ((aluna repete o nome da professora))
 18 P: i::sso (..) tá bom? eu sou a ((fala seu nome)). você é a IX (.) tá? então
 19 tá bom. fala prá ela que eu não vou nem (.) nem tocar nela (.) que ela
 20 vai só ouvir (.) tá bom?
 21 A1: certo.
 22 P: porque:: CXXXXXXX chega mas é diferen::te (.) fala francês né
 23 Cláudia? mais rá::pido (.) mas orientais (.) falando coreano (.) precisa
 24 de muito tempo só pra ouvir português ().
 25 A1: () ela fala inglês ()
 26 P: ela fala inglês? pois é:: mas aí não vai adiantar né (..) tudo bem.
 27 deixa a IX aí que a gente devagarzinho / bom (..) vamo conversá um
 28 pouquinho. fim de semana (..) como foi? bom? bom? (..) dicionário tá
 29 gostoso?
 30 AA: ((risos))
 31 P: que que cê fez de interessante (.) esse fim de semana?
 32 A: ()
 33 P: foi normal? nada de excepcional? LXX NXXX (.) você (..) nada de
 34 especial?
 35 A3: eu (..) eu foi (..) joga tênis (..) mas chua (.) muita chua (..) /.../

É possível verificar, nesses primeiros momentos da aula, a forma como a interação se manifesta. Como existe uma necessidade real de se estabelecerem os primeiros contatos entre uma aluna novata, a professora e os demais colegas, percebe-se o empenho de A1 em tomar iniciativa na conversa, dando explicações (1; 26) sem esperar solicitação da professora. Há momentos de negociação de sentido entre os participantes (1 a 17) e a professora não só permite, mas também

⁸ A primeira sigla (GRNFE) refere-se ao grupo onde foram coletados os dados, seguida pelo tipo de coleta feita, no caso A (áudio), pela data da coleta e pelo professor que ministrou a aula. Em alguns casos, pode aparecer a sigla V, que significa que a coleta foi feita utilizando-se vídeo.

solicita a ajuda de A1 (um aluno coreano) que serve como intermediador da conversa (9). No entanto, P2 não concentra sua atenção apenas nos dois coreanos, mas parece, talvez inconscientemente, tentar integrar o resto da classe no evento interativo fazendo referências às experiências de outros alunos, como em (23).

Observando-se, no entanto, a fala do turno (28) pode-se notar a forma como P2 passa desse momento inicial de primeiro contato com os alunos para uma espécie de aquecimento para a aula propriamente dita. O aquecimento, contudo, já é parte da aula e, nesse caso, além de funcionar como incentivo para que o estudante fale na L-alvo (falar sobre si mesmo é relativamente mais fácil, porque resgata experiências prévias), serve para o objetivo de prática do tópico gramatical em pauta (no caso, o pretérito dos verbos).

Na linha (28), a professora interrompe os comentários sobre o primeiro evento interacional (apresentação da nova aluna) e marca o discurso indicando que a partir daí os alunos devem prestar atenção pois a aula vai começar ("...bom...vamo conversá um pouquinho"). Tal procedimento parece indicar que P2 não considera (pelo menos formalmente) que o contato inicial com os alunos já é um conversa onde conhecimentos relevantes podem estar sendo negociados e adquiridos e, portanto, já faz parte da aula.

Reafirmando a ênfase ao início da aula, P2 chama a atenção de um dos alunos (30) que ainda não se integrou ao evento porque continua distraído manuseando seu dicionário. No começo da aula, ao contrário, não há uma preocupação mais formal em manter o aluno ligado ao evento interativo, o que parece confirmar a hipótese da pouca importância dada aos momentos mais informais da aula.⁹ No entanto, ao chamar a atenção do aluno, P2 o faz em tom de brincadeira, despertando a classe para o início de um evento formal da aula de maneira mais descontraída, o que assegura a proximidade afetiva do ambiente.

Poucas vezes os professores não exploram ou criam esse primeiros momentos de conversa com os alunos partindo diretamente da matéria prevista para aquele dia como demonstra o excerto abaixo:

Excerto 2: GRNFE - A - 23-10-92- P1.

P1 entra na sala de aula onde os alunos já a esperam e, depois de organizar seu material em cima da mesa, dirige-se aos alunos:

- 1 P: então tudo bem com vocês? (..) vou entregar a / as tare::fas (DOOOOO)
 (..)
 2 A: não está.

⁹ A esse respeito vide trabalho de Fozzillo (1993).

- 3 P: não está. RXXXXXXXXX (.) (AXXXXX) (..) é:: DXXXXX (.) ()
 4 AXXXXX (.) senhora PXXXX () EXXXXXXXXXXXX (..) ()
 5 AXXXXX (.) uma coisinha / ah (..) CXXXXXXXXX () ((P1 vai
 6 distribuindo os trabalhos aos alunos)). tá bem . olha (.) na última aula a
 7 gente tinha é:: feito (..) exercício do livro né (..) me parece da página (.)
 8 página cento e sessenta e sete (.) né? pretérito perfeito composto. eu
 9 tinha dito a vocês que é um tempo que é formado do presente do verbo
 10 ter mais o participio passado do outro verbo (.) né? (..) então (.) eu
 11 tenho jogado (.) eu tenho dormido (.) então vocês têm que saber que o
 12 pretérito perfeito composto (.) ele vai expressar uma ação que aconteceu
 13 no passado e continua no presente (.) tá? por exemplo (..) /.../

Depois de cumprimentar rapidamente os alunos (1), P1 passa a distribuir as tarefas de casa corrigidas (3) e imediatamente põe-se a abordar o tópico programado para aquela aula (5). Os eventos que se seguem aos momentos de primeiro contato com os estudantes, como o próprio excerto acima já adianta, guiam-se pela gradação gramatical presente nos livros didáticos adotados e pelas próprias atividades neles incluídas basicamente com foco na forma.

Assim, os eventos subsequentes organizadores da aula baseiam-se principalmente em seqüências de sistematização de tópicos gramaticais seguida de exercícios orais do tipo pergunta/resposta ou substituição e realização de exercícios do livro (individualmente ou em pares) para a prática do que foi focalizado na sistematização.

Com relação à utilização freqüente desse tipo de procedimento em sala de aula, P2 diz o seguinte:

"(...) tem a hora do livro também. tem a hora do drill. não é que eu acredito (.) eu não sei como fazer diferente. eu tô prá vê ainda uma aula comunicativa / eu sei como fazer diferente assim (.) se o aluno já tem uma competência intermediária. aí sim você não precisa de drill. se você gravar uma aula de Português II você não vai ver um momento de prática. prática no sentido de drillar não tem (.) não precisa (.) não tem. mas no Português I eu gostaria de ver como é que você pega um grupo zero e você não parte prá isso como um dos recursos. eu tô meio que prá ver quem não faça isso na prática. /.../ o que mais cê vai fazer? cê vai chegar e começar a conversar e bolar atividade? o cara não tem nem vocabulário (.) nem o mínimo de estrutura (.) nem nada. como é que você vai passar isso? a não ser que se fique num "silent period" infinito com ele (.) que também não é interessante (.) né? nos primeiros momentos tem que ter um treino mínimo até para passar o sistema fonético fonológico (..) a gente não tem ilusão de que isso aí tá trazendo fluência (.)

capacida::de / não (..) isso tá dando é um TEMPO de (..) "input" de acesso a "input". isso prá mim é um tempo (.) que não é muito agradável não (.) não é o que eu mais gosto (.) mas também não sei fazer diferente (.) entendeu? eu gostaria de ver (.) não gostaria mesmo como curiosidade o que se pode fazer.

(Apêndice 3, p. 321)

Conforme depoimento de P2, principalmente no curso para iniciantes, os exercícios estruturais são bastante utilizados por ela porque funcionam como uma fase inicial de aquisição de insumo e, pela sua experiência, demonstraram ser eficientes nas interações iniciais com os alunos. Esse procedimento, segundo P2, não é o ideal, mas é "o que funciona". Poderia se dizer que o fato da língua ser exposta ao aluno por meio de modelos "bem arrumados" seja um facilitador da sua produção inicial na L-alvo. Nesse esquema, exige-se menos do aprendiz que precisa, basicamente, reproduzir modelos. O fato dos alunos responderem com certa facilidade e rapidez às solicitações do professor (as respostas que as perguntas ou tarefas demandam são freqüentemente simples e breves) podem ser fatores que dão a sensação de que o aluno está bastante engajado e crescendo rapidamente na construção da L-alvo. A importância que a professora confere ao ensino (pelo menos no início do processo) por meio da prática de estruturas da língua contradiz as posições da maioria dos teóricos contemporâneos como Stevick (op.cit.), Widdowson (op.cit.), Krashen (1982), Ellis (1988), Cazden (op.cit.), entre outros, para os quais a língua é adquirida de forma mais significativa inserida numa matriz de uso comunicativo e não apenas de prática. Além disso, a postura cética de P2, não acreditando na configuração de um contexto comunicativo diferenciado do que está acostumada a vivenciar com seus alunos ("eu tô prá vê ainda uma aula comunicativa (...) eu gostaria de ver como é que você pega um grupo zero e você não parte prá isso como um dos recursos. eu tô meio que prá vê quem não faça isso na prática /.../"), acaba criando uma situação de contraste com a natureza da pesquisa interventiva que tem como objetivo principal justamente abrir a possibilidade de criação de momentos diferenciados de ensino-aprendizagem.

Apesar da predominância desse tipo de evento, as professoras tentam conscientemente subverter o esquema ditado pelo livro didático, inserindo, algumas vezes, modificações nesse ritual com o intuito de deixá-lo mais produtivo, mais comunicativo - no dizer das próprias professoras.

Constatou-se assim que, em algumas aulas, elas sistematizam o tópico gramatical (ou revisam algum tópico já abordado) não por meio das explicações e exemplos contidos nos livros, mas interagindo com os alunos através de perguntas pessoais ou que façam parte da sua experiência prévia. Dessa maneira, os

estudantes parecem participar mais, mesmo que a intenção inicial seja praticar o ponto gramatical. Também observou-se a inclusão de jogos, músicas e atividades extras (do tipo quebra-cabeça ou resolução de tarefas) vinculadas ou não ao tópico gramatical estudado, podendo ocorrer no final ou durante a aula.

Mesmo havendo uma série de variações no ritual da aula regular, as atividades incluídas, apesar de terem um caráter mais comunicativo (como as atividades de resolução de tarefas) parecem obedecer aos propósitos do ensino focado na forma com gradação gramatical. Em muitos momentos, a proposição dessas atividades não tem nenhuma vinculação temática ou estrutural com o que foi abordado anteriormente. Em outros, serve principalmente como ilustração do tópico em questão. O excerto a seguir é exemplar dessa afirmativa:

Excerto 3: GRNFE- A - 10-11-92 - P2

A professora inicia a aula perguntando a cada aluno o que tinha feito no fim de semana. Logo a seguir destaca a diferença entre o pretérito perfeito e imperfeito. Para praticar esse tempo verbal, propõe exercícios do tipo "drill" e, para finalizar a atividade, pede que todos cantem a música "A Casa" de Vinícius de Moraes.

- 1 P: (...) ó tem uma musiquinha aqui que a gente vai cantá (...) mas só que
 2 (...) o senhor me devolve senhor PXXX? ((dirigindo-se ao aluno))
 3 que trata justamente desse tempo verbal (...) é uma música de criança
 4 (...) viu GENte. uma música que criança gosta de cantá no Brasil (...)
 5 era assim olha (...) ((começa a cantar a música acompanhada dos
 6 alunos. /.../

Durante o trabalho com a música a professora chama a atenção principalmente para os verbos no imperfeito e para a pronúncia das palavras. O componente cultural que envolve a música - um aspecto rico que poderia ter sido abordado - não foi explorado, salvo a menção de que se tratava de uma "musiquinha" infantil muito conhecida pelos brasileiros.

Assim, observou-se como mais recorrente o seguinte ritual de eventos interativos na sala de aula regular:

Ritual A

1) aquecimento: comentários sobre assuntos relacionados ou não às aulas: assuntos pessoais, acontecimentos, data de entrega de exercícios, dia de prova, etc.
2) atividade inicial oral sobre aspectos da vida pessoal dos alunos com propósito principal de prática de tópicos gramaticais abordados.
3) retomada de tópicos gramaticais já abordados ou sistematização de novos tópicos previstos no LD com utilização da estratégia de perguntas para os alunos.
4) exercícios do LD sobre a sistematização; atividades propostas pelo prof. não incluídas no LD (também sobre a sistematização) ou perguntas pessoais dirigidas aos alunos que ilustrem o tópico gramatical abordado.
5) atividades suplementares, não relacionadas aos tópicos trabalhados com o LD com propósitos mais comunicativos (jogos, leitura e interpretação de texto ou discussão, etc.).

QUADRO 3

Observou-se ainda que, nesse ritual, algumas fases eram suprimidas. Houve aulas em que a seqüência do ritual apresentou-se da seguinte forma: 1), 3), 4), 5). Ou seja, a professora passava dos comentários iniciais diretamente para a sistematização de algum tópico gramatical e para a prática de exercícios do LD. Também foram registradas recorrências de fases, aparecendo seqüências de rituais como: 1), 3), 4), 3), 4), 3), 4), 5). Essa estrutura de aula demonstra que três tópicos gramaticais foram sistematizados seguidos de exercícios retirados do LD ou propostos pela professora.

Também comprovou-se que a ordem dos fatores, algumas vezes, era alterada. Dessa maneira, registraram-se aulas em que as professoras (principalmente P2) iniciavam a aula propriamente dita pelas atividades suplementares e só depois passavam para a sistematização e para os exercícios mais estruturais do LD, configurando a estruturação da aula segundo a ordem: 5), 3), 4). Conforme depoimento de P2, sua formação enquanto aluna de língua foi tradicionalista, mas sua formação de início de carreira como professora foi fortemente audiolinguísta. Mais tarde, teve contato com o movimento comunicativo através de propostas de ensino. Essa passagem por várias escolas talvez explique o movimento da sua aula, onde há uma alternância de eventos de ensino mais tradicionais com sistematização gramatical pura e prática estrutural com momentos mais voltados para a comunicação, com proposição de atividades de resolução de tarefas, por exemplo. A detecção preliminar dessa rotina recombinaível parece confirmar a postura desconstrucionista assumida por P2 (vide depoimento de P2, p. 107) ao não acreditar em nenhuma abordagem de ensino. Em

praticamente toda a aula, porém, P2 mantém o ritmo audiolingual, falando, solicitando bastante os alunos, fazendo-os produzir, no dizer de Cicurel (1990).

O segundo ritual mais recorrente apresenta-se da seguinte maneira:

Ritual B

1) aquecimento: comentários sobre assuntos relacionados ou não à aula.
2) realização de exercícios estruturais do LD com utilização da estratégia pergunta-resposta intercalando sistematizações.
3) divagações tópicas relacionadas ao conteúdo presente nas atividades do LD ou proposição de atividades (principalmente orais) não incluídas no LD relacionadas aos tópicos gramaticais focalizados.
4) exercícios do LD feitos (ou corrigidos) oralmente.
5) atividades suplementares não relacionadas aos tópicos trabalhados em aula com o LD com propósitos mais "comunicativos".

QUADRO 4

Nessa seqüência de organização, algumas vezes há a inclusão de atividades suplementares e em outras a aula baseia-se somente nas sistematizações e nos exercícios estruturais escritos e orais do LD (suprimindo-se a fase 5 de atividades suplementares) havendo mudança do tópico gramatical focalizado em cada exercício. Esse é o ritual mais recorrente nas aulas de P1. Como o próprio ritual acusa, P1 tende a ser um pouco mais fiel ao LD do que P2. As aulas são menos agitadas, o que reforça a impressão de maior observância de cânones da abordagem estruturalista.

Com exceção de algumas das atividades suplementares, pode-se dizer que todos os demais eventos organizadores do ensino na sala regular deixam transparecer os pressupostos teóricos de uma abordagem de ensino mais tradicional subjacente aos LDs (e a metodologia utilizada pelo professor quase sempre corresponde aos propósitos mais formalistas da abordagem) adotados. Em praticamente todas as atividades o foco é a forma, tanto que em grande parte das aulas começa-se pela sistematização ou exercícios estruturais.

Conforme destaca P2 em conversa informal, o LD tem uma função estabilizadora em sala de aula porque permite que o aluno tenha uma perspectiva do final do curso, de continuidade, contribuindo para baixar seu nível de ansiedade, o que procede na nossa observação. Além disso, apesar das atividades extra complementarem, elas não sustentam o curso, segundo opinião de P2. Ainda

desafia: "...eu gostaria de ver um professor que sustentasse o curso sem uma sistematização, mesmo que temática...". Tal depoimento deixa bastante claro o reconhecimento da importância do LD (mesmo que este apresente limitações teóricas e metodológicas conhecidas e denunciadas pelas próprias professoras) e do ensino da gramática para a professora, pelo menos nas fases iniciais de ensino da L-alvo.

Nas aulas observadas e recortadas para a análise neste trabalho observou-se, como mencionado anteriormente, que os tópicos gramaticais foram predominantemente sistematizados por P1 e P2 em momentos anteriores à proposição de exercícios ou tarefas (como demonstram os próprios quadros de rituais de sala de aula). Ou seja, antecipava-se a estrutura gramatical para que, num momento posterior, o aluno fosse capaz de utilizá-la no discurso ou na realização de exercícios - posição que reflete bastante a tradição mais estruturalista de ensino.

Conforme ressalta Stubbs (op.cit.), a fala do professor é determinante na caracterização do tipo de interação construída em sala de aula, uma vez que na maior parte do tempo é ele quem domina os turnos.

Poderia se dizer que a tendência forte de sistematização gramatical nas aulas regulares observadas (além do próprio status de maior poder conferido ao professor que pode legitimar a predominância dos seus turnos) é um dos fatores que contribui para que o discurso de sala de aula seja centrado no professor. Como há muitos momentos de sistematização lingüística, os turnos são longos e bastante recorrentes ao longo das aulas, como demonstram os quadros a seguir de um estudo quantitativo feito a respeito dos turnos.

Os números das aulas apresentados a seguir são representativos do corpus total dos registros:

Aula do dia 13-11-91 do GRNFE (nível I) ministrada por P2.

n° de linhas por turno	1	2 a 4	+5	+10	+20	+30	Total
professor	114	43	16	09	03	02	187
alunos	173	07	01	—	—	—	181

TAB. 1

Aula do dia 10-11-92 do GRNFE (nível I) ministrada por P2.

n° de linhas dos turnos	1	2 a 4	+5	+10	+20	+30	Total
professor	146	74	16	10	06	04	256
alunos	275	05	—	—	—	—	280

TAB. 2

Aula do dia 22-10-91 do GRNFE (nível D) ministrada por P1.

n° de linhas dos turnos	1	2 a 4	+5	+10	+20	+30	Total
professor	124	81	16	08	02	01	232
alunos	231	23	01	—	—	—	255

TAB. 3

Aula do dia 27-11-91 do GRFE (nível D) ministrada por P1.

n° de linhas dos turnos	1	2 a 4	+5	+10	+20	+30	Total
professor	110	75	13	06	01	01	206
alunos	228	14	—	—	—	—	242

TAB. 4

Uma análise preliminar dos dados quantitativos revela a grande participação dos alunos em aula. A quantidade de turnos utilizados pelos alunos chega a ser superior à quantidade de turnos do próprio professor. No entanto, se atentarmos, inicialmente, para a duração (quantidade de linhas de cada turno) de cada turno poderemos verificar que a predominância das falas dos aprendizes constituem-se de turnos de pouquíssima duração com apenas uma linha, raras vezes tendo cinco linhas e nunca chegando a atingir dez.

A brevidade dessas produções discursivas parece estar ligada aos procedimentos mais estruturados de ensinar. O aluno predominantemente limita-se a produzir a língua de acordo com a estrutura que lhe é passada. No trecho transcrito abaixo, a professora recorda o uso do imperfeito exercitando a linguagem oral através de drills:

Excerto 4: GRNFE- A - 10-11-92 - P2

- 1 P: (...) a gente falou muito sobre esse imperfeito do português (.) né?
 2 quando eu era criança eu (..) ((dirigindo-se a um dos alunos))
 3 A6: morava no Canadá.
 4 P: morava no Canadá. quando eu era criança eu (..) ((dirigindo-se a
 5 outro aluno))
 6 A: morava no Japão.
 7 P: morava no Japão ((risos)). (FXXXX) (.) não vale mais falá morava
 8 no Japão (.) héim (..) quando eu era criança eu (..)
 9 A7: brincava com meu amigo /.../

A maioria dos alunos que passou pelos cursos revelou por meio de questionários (vide Apêndice 4) ter tido uma educação bastante conservadora, com aulas de línguas nos moldes tradicionais ou estruturalistas. Esse habitus (c.f.

Bourdieu, op.cit.) de aprender dos alunos aliado ao fato de já estarem acostumados à abordagem de aula de P1 e P2, podem explicar algumas de suas atitudes na interação. O trecho transcrito acima parece demonstrar que os aprendizes interagem tentando preencher as expectativas da professora. Assim, já acostumados com esse tipo de exercício, sabem como agir, apenas completando a frase (3, 6, 9) a partir do mote introduzido por ela.

Por outro lado, a professora mantém sua fala por mais tempo, constatando-se sempre turnos bastante longos chegando, muitas vezes, a ultrapassar trinta linhas. Verificou-se ser essa a tendência em todas as demais aulas observadas do contexto não interventivo.

Desses turnos de maior duração, grande parte refere-se a momentos em que o professor estava sistematizando a língua. Essa sistematização, como já evidenciado nos quadros de rituais das aulas, é resultante basicamente daquilo que o autor do livro ou material didático julga ser relevante para o aluno, e não é fruto de uma necessidade comunicativa expressa por ele. Nos excertos que se seguem pode-se verificar como o professor introduz tópicos formais em aula na maioria das vezes:

Excertos 5 e 6: GRNFE - A - 13-11-91 - P2.

A professora inicia a aula sistematizando os usos do diminutivo no português, como previsto no L.D.. Quando termina, imediatamente passa para a sistematização do tópico seguinte: o uso de "nem...nem...".

1 P: (...) ah (..) eu fui viajar e fiquei num hotelzinho (..) aquele
2 hotelzi::nho aí não é um hotel MUIto chi::c (..) muito interessante
3 (..) muito bom. um hotelzinho qualquer (..) tá? também é o oposto
4 (..) quer dizer (..) o diminutivo em português pode ser prá
5 demonstrar afeto (..) prá desprezo (..) prá demonstrar desprezo (..) é
6 isso aí (..) bom (..) vamo entrá com "nem...nem..." (..) vamo dá uma
7 olhadinha na página cento e vinte e nove (..) /.../

A partir das sistematizações, a professora vai fazendo perguntas, pedindo exemplos aos alunos e complementando com os exercícios do livro que focalizam os usos dos tópicos gramaticais em questão. Novamente, ao terminar os exercícios, passa a topicalizar mais questões gramaticais; no caso, o uso do verbo "andar" no sentido de "estar":

8 A7: eles não sabem nem ler (..) nem escrever (..)
9 P: hum (..) hum (..) senhora PXXX (..)
10 A1: eu não posso nem entrar nem (sair).
11 P: hum (..) hum (..) eu não posso nem entrar nem (sair) (..) tem uma

12 coisinha meio enjoada em português (.) mas não é difícil não (.)
 13 mas pro estrangeiro (.) de vez em quando fica meio complicado
 14 porque vai usar o verbo andar (..) olha (..) eu ando TÃO cansada
 15 ultimamente (.) sabe (.) tô fazendo muita coisa (.) estudan::do (.)
 16 trabalhan::do (.) não tô bem de saú::de. ANdo MUIto cansada
 17 ultimamente (..) o meu marido ANda MUIto preocupado com
 18 questão financeira (.) dinheiro (.) né (.) não tem nada a ver com o
 19 verbo "andar"(.) quer dizer que ele está triste ultimamente (.) /.../

Assim, nota-se que o professor vai introduzindo as sistematizações (3), (11) de tópicos aparentemente desvinculados um do outro (usos do diminutivo, "nem...nem ", e "andar") sem que uma determinada situação de discurso em sala de aula tenha demandado essa prática. Nesses momentos em que parece não haver uma subversão mais concreta ao esquema ditado pelo LD, percebe-se, como apontado por Kleiman (1992), que o poder de determinação do que é relevante ensinar está embutido no LD. Com isso, antecipa-se, ao aluno, até mesmo as dificuldades que poderá vir a ter (11 a 19) tirando a chance de que essas dificuldades possam aflorar nos momentos em que o aprendiz esteja engajado numa interação discursiva e que, portanto, o tópico gramatical abordado já esteja (pelo menos parcialmente) contextualizado. Antecipando os problemas, cai-se na prática de sempre ter de imaginar situações de contextualização que podem não fazer muito sentido para o aprendiz. Outras vezes, parte-se de uma série de frases soltas e descontextualizadas elencadas no LD cuja relevância do conteúdo pode ser altamente questionável.

Esses dois fatores - um livro ou material didático estruturado por gradação gramatical com atividades e exercícios os quais podem ser pouco relevantes e nos quais as amostras de língua selecionadas (muitas vezes) apresentem-se descontextualizadas; além de um ritual de aula que privilegie preliminarmente o trabalho de sistematização gramatical - podem determinar algumas características da interação produzida em sala de aula.

Confirmou-se que o professor exerce em sala de aula um papel específico que consiste predominantemente em "fazer produzir", "fazer compreender" e "arbitrar", como teorizado por Cicurel (1990), o que explica a recorrência de vários de seus atos ao ensinar (por exemplo, resumir, definir, controlar turnos, etc) como demonstra a categoria de Stubbs (vide p.72 desta dissertação). A forma como esse papel é desempenhado é que determina os tipos de interação. Essa forma de agir, por sua vez, parece estar ligada a diversos fatores como o tipo de material didático utilizado, a abordagem de ensinar do professor, enfim suas crenças e pressupostos teóricos, entre outros mais.

A seguir, consideraremos a maneira pela qual os professores desempenham seus principais deveres em sala de aula. Começaremos pela obrigação de fazer

produzir, passando posteriormente pelas obrigações de fazer compreender e avaliar, não nos limitaremos a apontar as características desse desempenho, mas tentaremos evidenciar algumas consequências do mesmo na interação com os alunos. Assim, os tipos de estruturas de participação utilizadas pelos alunos na interação serão também consideradas.

3.2.2.2 DEVERES ASSUMIDOS PELO PROFESSOR EM SALA DE AULA

A- FAZER PRODUZIR

Nos momentos em que os professores legitimam o saber do LD pôde-se detectar algumas características interativas bastante recorrentes. Uma delas, já mencionada, diz respeito à intenção de fazer produzir predominantemente através da realização de exercícios estruturais com repetição de modelos, transformação de frases, substituição de elementos nas frases, etc. Com isso, constatou-se que o aluno dificilmente toma iniciativa na interação e a sequência predominante é a I-R-A (iniciativa-resposta-avaliação) apontada por Sinclair & Coulthard (op.cit.).

Segundo Cazden, o esquema interativo I-R-A é o mais automático e menos marcado, parecendo não proporcionar maiores implicações cognitivas e sociais. Os momentos de interação com foco na forma, predominantes nas aulas não interventivas, privilegiam a dominância dos turnos do professor e as trocas entre professor x aluno, restringindo os espaços para ocorrência de trocas entre aluno x aluno. Dessa maneira, constata-se que o destinatário oficial em sala de aula é predominantemente o professor (Cazden, op.cit.). O excerto abaixo é demonstrativo dessa asserção e de algumas das consequências ocasionadas pela automaticidade que o foco na forma parece conferir à interação:

Excerto 7: GRFE - A - 27-11-91-P1

P1 trabalha no L.D. os usos de "gente" e "a gente". O tópico é sistematizado levemente, partindo rapidamente para exercícios de transformação de frases que são feitos oralmente.

- 1 P: (...) e finalmente número quatro! GENte significan::do pessoal (.)
- 2 turma (.) POvo. vamos embora gen::te? ((ri)) significa (.) vamos
- 3 embo::ra pessoal? vamos embo::ra turma? (.) a minha gente soFRida
- 4 esqueceu-se da dor (.) então significa o quê? ((silêncio)) qual é o
- 5 significado de "gente" aí?
- 6 A: povo.

- 7 P: POvo (.) né? o meu povo sofrido esqueceu-se é:: da dor ((silêncio)).
 8 tem alguma pergunta sobre isso? ((silêncio)) então vamo fazê
 9 oralmente esse exercício aí. substitua a expressão "a gente" por outra
 10 equivaLENte (.) faZENdo as adaptações necessárias. vamos tentar?
 11 JXXXX (.) a gente SEMpre assiste as peças desse autor.
 12 A3: nós sempre assistimos as peças (.)
 13 P: hum? leia tu::do (.) não SEja preguiçoso ! ((aluno ri))
 14 A3: a gente sempre assiste a peça desse autor. nós (.) nós nós sempre
 15 assistimos (.)
 16 P: nós SEMpre assisti::mos (.) AS peÇAS desse autor (.) hoje o
 17 JXXXX tá com fome (.) né (.) porque tá comendo os "esses" aí ((ri))
 18 né (.) engoliu todos os "esses" aí. a pe::ça (.)
 19 A3: ()
 20 P: leia aí!
 21 A3: de novo?
 22 P: é.
 23 A3: nós sempre assistimos as PEças desse autor.
 24 P: isso! sem engolir nada! (.) JXXXX (.) a comida não vai dar para tanta
 25 gente.
 26 A5: a comida não vai dar para tanta gente. é:: a comida não vai dar é::
 27 tantas pessoas.
 28 P: isso! TANTas pessoas. ok. gente! olhai quem está chegan::do (.)
 29 CXXXXX (.)
 30 A4: eu? (.) gente! olhai quem está chegan::do. é igual que (.) é::pessoal (.)
 31 olhai quem tá chegando.
 32 P: claro. () pessoal (.) olhai quem está chegando (.) VXXXXX /.../

A seqüência interativa é controlada pelo professor que dá o mote (11, 24, 28), lançando as frases para que os alunos as transformem fazendo as adequações estruturais necessárias. Nesse controle, o professor determina quando e quem deve falar pois é ele quem atribui os turnos. Também, indiretamente, acaba determinando o quanto deve ser falado, pois as respostas são pré-determinadas pelo objetivo da tarefa, no caso, transformação estrutural da frase.

Tendo o modelo, o aluno responde à solicitação do professor (12, 14, 15, 23, 26, 27, 30, 31) que imediatamente avalia a produção do aluno (13, 16, 17, 18, 24, 25, 28, 29, 32), geralmente através de marcadores específicos ("isso!") ou da confirmação da resposta correta (repetindo a palavra ou a frase).

Percebe-se, no caso de P1, sua fidelidade ao foco na forma durante a interação com os alunos, não permitindo que não leiam a frase completa (13) e exigindo precisão gramatical (16). Os alunos, ao responderem, são levados a repetir o mote lançado pelo professor e somente depois a realizar a transformação da frase. Essa exigência de repetição pode ter uma finalidade prática, a de praticar a pronúncia, por exemplo. No discurso, porém, ela parece soar de forma artificial.

O fato de o professor nominalizar os turnos e exigir que os alunos

respondam conforme modelo oferecido pelo LD, confere à interação um tom distante da conversa informal, aproximando-se de uma conversação didática, no dizer de Cicurel (1990).

O teor do conteúdo das frases e a falta de vínculo temático entre elas parece também contribuir para a artificialidade e mecanicidade na interação. São comuns, principalmente no livro "Português para Falantes de Espanhol", frases (muito específicas e particulares) retiradas de trechos literários ou de reconhecidas músicas populares brasileiras (vide exemplo do turno 3 e 4). A relevância questionável do conteúdo das frases aliada à descontextualização das mesmas parecem também ser fatores que podem ajudar a explicar a dificuldade dos aprendizes em construir sentidos discursivos contribuindo para que se acomodem às seqüências interativas estruturadas (como a seqüência I-R-A). Como o objetivo é aprender a forma, o conteúdo pouco importa, o que pode explicar a falta de iniciativa dos alunos questionando, fazendo perguntas sobre o conteúdo, negociando sentidos. Atitudes como a de A3 no turno (12) também podem ser explicadas parcialmente por esse foco na forma. Ao responder estritamente o necessário atendendo ao objetivo da tarefa que é substituir "a gente" por "nós", o aluno não demonstra absolutamente ser preguiçoso como denunciado por P1 (13), mas sim já estar habituado ao esquema mecanicista da aula. Assim, percebendo que em momentos interativos como esse (em que tem necessariamente que responder à solicitação de produção do professor) o que interessa mais é a estrutura da língua, vai direto ao foco, fazendo a substituição apenas no trecho que interessa.

É visível também que, apesar do clima amigável da aula, os alunos chegam, de certa forma, a rejeitar a solicitação da professora (21). Ao dizer "de novo?" diante do pedido de P1 para que lesse novamente a mesma frase sem supressões estruturais, A3 parece querer questioná-la sobre a validade de tal procedimento. O bom relacionamento da professora com os alunos, nesse sentido, não garante o equilíbrio afetivo que é prejudicado pelo próprio tipo de exercício proposto. A preocupação da professora com a perfeição da produção lingüística leva-a a exigir dos aprendizes procedimentos de prática da língua - como a repetição de frases corretamente construídas - distantes da construção discursiva contextualizada, que faça sentido para eles. Nesse caso, pode-se pensar que a falta de identificação de A3 com a atividade a ser desempenhada (considerando-a, talvez, inútil, infantilizadora, humilhante, etc) tenha levado-o a rejeitar inicialmente a solicitação de P1.

Como preliminarmente mostrado nos excertos 5, 6 e 7, a interação no contexto regular, concentra-se preponderantemente na díade professor x aluno

obedecendo esquemas mais estruturados, como os fornecidos pelo LD ou pela própria prática da professora (drills, transformação de frases, etc).

Além do "fazer produzir" por meio do esquema pergunta (do professor) e resposta (do aluno), amplamente utilizado pelos professores, constatou-se também a solicitação de produção via trabalho em pares. Assim, normalmente os alunos interagem entre si na L-alvo na realização de exercícios em duplas. Esses exercícios são basicamente os do LD modelarmente estruturados, privilegiando muito mais a repetição/reprodução do que a criação e negociação de sentidos. As atividades suplementares incluídas quase sempre contemplam esse tipo de trabalho (em pares), mas elas são muito poucas se comparadas ao número de exercícios feitos no LD.

Na maior parte das ocasiões, quando o aluno se arrisca a tomar iniciativas, tentando negociar sentidos é porque, por alguma razão, o conteúdo conseguiu chamar mais a sua atenção do que a forma. Esses momentos, apesar de pouco frequentes, acontecem nas aulas regulares, como demonstrado no trecho seguinte:

Excerto 8: GRFE - A - 27-11-91- P1

P1 e os alunos continuam fazendo os exercícios de transformação de frases sobre os usos de "gente" e "a gente":

- 1 P: EXXXXXXX (.) essa gente do sertão é MUIto sacrificada.
- 2 A2: a turma do sertão é muito sacrificada.
- 3 P: nã::o (.) turma não (..)
- 4 A2: por que? ()
- 5 P: a turma do sertão é muito sacrificada. não (.) não é isso que quer
- 6 dizer. quer dizer o::
- 7 A: pessoal?
- 8 P: tem uma maneira um pouco melhor de dizer. qual SEria gente?
- 9 A: ()
- 10 A6: a GENte do sertão.
- 11 A2: que é sertão?
- 12 A6: é:: campo!
- 13 P: sertão seria zona rural (.) né (..) se usa muito para sertão do
- 14 norDESte (.) interiOR do nordeste.
- 15 A: povo?
- 16 P: po::vo. exatamente. po::vo. é o mais exato aí né? povo do sertão é
- 17 muito sacrificado. /.../ (...) IXXXX (.) bem minha gente (.) vamos
- 18 tratar da vida.
- 19 A3: bem pessoal (.) vamos tratar da vida.
- 20 P: cla::ro. bem pessoal (.) vamos tratar da vida (..) /.../

Tendo A2 errado a transformação da frase, o professor e a classe começam a buscar a resposta correta. Depois de duas tentativas feitas pelos alunos (7, 10), A2 desvia o foco da interação que passa da forma para o conteúdo. A possível relevância desse conteúdo para o aluno pode tê-lo levado a tomar a iniciativa na interação fazendo a pergunta. Sabendo do significado da palavra "sacrificada", o aprendiz talvez quisesse entender de onde é a gente que é tão sofredora.

Ciente, porém, do habitus (vide questionário II sobre esse assunto, Apêndice 4, p. 326) dos alunos com relação ao ensino com foco na forma, muito provavelmente A2 tenha perguntado o sentido da palavra "sertão" para que, entendendo a frase, pudesse encontrar a palavra exata para substituir "gente" naquele contexto. Tal hipótese, porém, não destitui o caráter um pouco menos automático dessa seqüência interativa incluindo o trabalho com usos mais ligados à estrutura da língua por meio de negociação e não somente de sistematização. Ao criar espaço para a negociação, o conhecimento passa a ser construído de forma mais produtiva. Os alunos tomam iniciativas levantando hipóteses e chegam a se adiantar ao professor (12) quando o foco é o conteúdo, o sentido em elaboração.

Apesar de ainda inconclusivos, os dados parecem sugerir que, mesmo numa aula onde o foco predominante é a estrutura da língua, quando existem oportunidades para que o discurso não se prenda tanto a modelos, a interação se caracteriza de forma diferenciada. Nos dados analisados desse contexto, porém, esses momentos são breves e o professor, logo em seguida, volta a solicitar o modelo de interação mais estruturado (17).

Como verificado por meio dos rituais recorrentes do contexto regular de ensino, a maior parte das aulas guia-se pelo LD, apesar das subversões premeditadas ou não pelas professoras (com tarefas extras, perguntas sobre a vida pessoal dos alunos, pergunta sobre acontecimentos do país, etc). Assim, o conteúdo abordado em aula advém preponderantemente daquilo que o autor do LD elegeu como relevante e não necessariamente o que é de interesse e relevância para o aprendiz.

Geralmente, o LD inclui nas lições as situações consideradas mais comuns que o estrangeiro tem de enfrentar no dia-a-dia, explorando as funções comunicativas idealmente mais freqüentes para a interação. Pode-se dizer que essas situações pré-fabricadas aliadas ao conteúdo de relevância questionável incluído nelas podem reforçar o caráter de artificialidade da interação e desestimular a participação dos alunos. O professor, na intenção de levar o estudante à produção na L-alvo, fazendo-o participar, pode criar um ambiente de faz-de-conta em sala de aula que infantilize demais a interação com o aprendiz adulto. No excerto abaixo, temos um exemplo de crítica por parte do estudante adulto à artificialidade do que se constrói em sala de aula:

Excerto 9: GRNFE - A - 10-11-92- P2.

Nesse trecho da aula, P2 está tirando as dúvidas dos alunos a respeito do léxico contido num exercício de compreensão de linguagem oral. A certa altura ela diz:

- 1 P: (...) esse vocabulário não é um vocabulário TÃO importante não (.) tá?
 2 então a gente não vai ficar NEsse vocabulário muito tempo. tem
 3 alguma coisa que vale a pena a gente prestar a atenção. (...). REsolver
 4 um problema. cê tem um problema.vamos sentar, discutir:: prá
 5 resolver esse problema (..) minha mãe:e foi na feira. ela tinha cem
 6 cruzeiros (.) ela gastou quarenta e oito (.) com quantos cruzeiros ela
 7 veio prá casa? vamo vê quem resolve esse problema rápido! resolve
 8 logo! ((dirigindo-se à classe))
 9 A8: sua mãe (.) não-pode-ir-prá-feira (.) porque (..)
 10 P: a minha mãe quebrou o braço! ((rindo)) e a minha mãe também com
 11 setenta e dois anos NÃO vai prá feira ((risos)). mas na sa::la de AU::la
 12 a gente inven::ta (..) ((risos)). a SUA mãe foi na feira (..) ((risos))
 13 problema bo::bo né? /.../

Após ter trabalhado com um exercício de compreensão de linguagem oral do LD, P2 passa a explicar o significado de algumas palavras e expressões que considera ser de maior utilidade para os alunos - uma delas é "resolver um problema". Como a expressão está descontextualizada, a professora imagina uma situação que a exemplifique (5), utilizando-se da figura da sua mãe como protagonista da situação. No entanto, P2 esquece-se de ter contado, num momento anterior, que sua mãe, já bastante idosa, havia quebrado a perna.

O fato de um dos alunos abordar a professora (9) ironizando a impossibilidade de sua mãe ter ido à feira, pois estava de perna quebrada, ao invés de entrar no jogo interacional fictício e responder conforme expectativa de P2 (c.f. Lauga-Hamid, op.cit.), pode revelar (apesar do tom amigável de A8) uma postura crítica do aluno (mesmo que sub-conscientemente) ao caráter pouco verossímil de alguns momentos da aula.

Além disso, o aluno percebendo que o ambiente de sala de aula, nesse sentido, faz parte de uma instância suspensa da realidade onde não há muito estímulo para que interfira nessa realidade, aliado à vivência da língua com conteúdos pouco intrigantes podem ser fatores que justifiquem a pouca iniciativa dos estudantes na interação.

B- FAZER COMPREENDER

Compreender os alunos e fazer-se compreendido por eles é tarefa importante para o professor de línguas. Muito freqüentemente o professor dirige-se aos alunos através de solicitações (c.f. Cicurel, 1990; Kleiman, 1992; Cazden, op.cit.) e para que respondam a essas solicitações, demonstrando que entenderam, que sabem (mesmo que seja de forma estrutural) os aprendizes precisam tê-las compreendido. Assim, o professor normalmente tenta se certificar de que os alunos compreenderam o significado dos insumos verbais (e não verbais). Nesses momentos, verificou-se no contexto de ensino regular pesquisado, que muitas das categorias detectadas por Stubbs (vide p. 72 desta dissertação) são recorrentes.

É comum os professores dirigirem-se diretamente aos alunos na intenção de confirmar o entendimento, através de alguns marcadores como "você entendeu?", "tudo bem?". No entanto, verificou-se também a ocorrência dos procedimentos de "resumo" e "definição" com a função de "fazer compreender". Assim, é importante tentar caracterizar como essa função se manifesta na interação em sala de aula no contexto regular.

Resumir e definir, parece ter uma função preliminar de "fazer produzir". Ou seja, quando o professor pede que o aluno defina um termo ou resuma uma fala ou leitura (oralmente), a intenção é fazer com que ele produza. Não é improvável, porém, que ao pedir que o aluno defina determinado termo ou resuma a leitura ou a fala de um colega ou do próprio professor, esse esteja querendo certificar-se da compreensão do aluno a respeito do insumo.

Nas aulas regulares pesquisadas, apesar de não ser procedimento freqüente, os professores chegaram a pedir que os alunos (dirigindo-se a algum aluno especificamente ou a todo o grupo) dessem definições. Solicitação de resumos, no entanto, constatou-se não ser prática comum nesse tipo de aula.

Por outro lado, freqüentemente o professor, na tentativa de certificar-se do entendimento dos alunos, resumia, interpretava ou parafraseava as falas dos mesmos melhorando suas estruturas. Muitas vezes, também fornecia definições.

O excerto seguinte é exemplar dessa constatação. A professora está desenvolvendo uma atividade em pares em que cada dupla tem que pensar em soluções para o problema do menor abandonado no Brasil. Nesse momento, a professora dirige-se a cada grupo:

Excerto 10: GRNFE - A - 10-11-92 - P2.

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | P: | (...) eles falaram em adoção. então uma adoção dessas crianças (.) |
| 2 | | quer dizer (.) outras famílias vão pegar e ser os pais e as mães dessas |
| 3 | | crianças (.) né? essa é uma solução. outra solução (..) |
| 4 | A5: | o governo precisa dar família |

- 5 A8: [dinheiro]
 6 P: precisa dar diNHEiro prá família? é essa a solução? ((r1)) governo
 7 precisa (...) dar dinheiro (...) para as famílias pobres . é isso? essas são
 8 as soluções que esse grupo encontrou prá tentar resolver o problema
 9 da criança abandonada. vamo vê (...) vocês dois (...) /.../

Percebe-se que P2 interpreta a fala de A5 (4) a partir da pista dada por A8 (5). Ela poderia ter solicitado que A8 ou A5 explicasse melhor a solução sugerida pelo grupo para o problema das crianças abandonadas, mas preferiu ela mesma retomar as falas conferindo-lhes maior coesão estrutural. Os grupos continuam sendo solicitados a exporem as idéias encontradas. Depois que o último grupo fala, P2 retoma a fala de todos os alunos, fazendo um esquema na lousa:

- 10 P: (...) deixa só / porque eu tô mais preocupada com esse grupo aqui.
 11 perai (...) vamo vê (...)
 12 A3: ah é (...) mesmo Disney
 13 P: Disney?
 14 A3: é.
 15 P: Disneylândia?
 16 A3: é (...) ()
 17 P: lazer? lazer? coisa prá criança fazer (...) brincar?
 18 A3: é
 19 P: ah:: então é lazer (...) providenciar quer dizer dar. é a mesma coisa.
 20 dar (...) opções de lazer ((escrevendo na lousa)) para a criança. lazer
 21 (...) a criança tá na rua (...) ela não tem um lugar prá ela jogar basquete
 22 (...) ela não tem um lugar prá ela jogar futebol (...) ela não tem um filme
 23 prá ela assistir (...) então ela não tem opções de lazer. ela não tem o
 24 que fazer com o tempo (...) né? jardim:: bos::ques (...) par::que (...)
 25 lugares prá ela brincar com seguran::ça. isso aqui são / DAR né (...)
 26 opções de lazer (...) para a criança (...) né? (...) então gen::te (...) vou
 27 resumir prá vocês se é isso mesmo ó? prá resolvê o problema das
 28 crianças abandonadas no Brasil (...) essa classe vê como possíveis
 29 soluções para esse proble::ma. um (...) adoção. pôr as crianças em
 30 famílias. dar uma família prá criança. segundo (...) essa classe acredita
 31 que o governo precisa dar dinheiro para famílias pobres (...) uma
 32 outra solução é que é preciso aumentar o salá::rio das famílias para
 33 que elas não / possam cuidar das crianças (...) /.../

É possível observar, mais uma vez, o professor dando definições aos alunos (19), passando, logo em seguida a interpretar a sugestão dada por A3 (17, 19) como uma possível solução para o problema do abandono de crianças. Tendo alguma dificuldade para articular a idéia do grupo, A3 somente sugere a solução encontrada através da palavra Disney (12). Ao invés de interpretar o que havia sido somente sugerido, a professora poderia ter explorado melhor a potencialidade de A3, oferecendo estruturas de apoio (andaimes, segundo Valsiner & van der

Veer, op.cit.), porém deixando-o se arriscar mais na construção e estruturação do seu discurso. P2 dá prosseguimento ao turno, aproveitando para resumir as colocações de todos os grupos. Esse é um procedimento significativo, pois possivelmente sua intenção é fazer com que toda a classe compreenda os insumos criados e consiga sintetizar as idéias formuladas durante a atividade. No entanto, esse papel poderia ser transferido, pelo menos algumas vezes, para os próprios alunos, a fim de que pudessem ter maior autonomia no aprendizado e oportunidades de participação mais ativa.

Essa tendência de não transferência de papéis talvez possa ser explicada pela dinâmica das aulas regulares. Como dito anteriormente, principalmente P2 mantém um ritmo de aula bastante audiolingualista e a transferência de papéis, nesse caso, demandaria muito tempo. Se para definir, resumir ou interpretar o professor, que é proficiente, gasta um tempo considerável nos seus turnos, os alunos acabariam gastando muito mais, o que resultaria em uma quebra no ritmo da aula. Interações desse tipo constroem-se por meio de um processo mais demorado, onde a interlíngua aparece mais evidentemente do que nas interações que se baseiam em repetição de modelos. Assim, talvez as professoras sintam que a aula é mais proveitosa quando o aluno participa bastante com falas rápidas e próximas da precisão gramatical, apesar de simples e breves, do que quando participa com um discurso mais elaborado, porém mais vagaroso e ainda impreciso.

Verificou-se um único caso em que o professor permite a transferência de papéis: quando pede que um aluno defina para outro algum termo que a classe desconhece. Muito provavelmente o professor proceda dessa forma a fim de se certificar de que os alunos compreenderam o insumo, mas também com a intenção possível de fazer produzir. No excerto a seguir, P2 conversa com os alunos sobre o fim de semana de cada um. A5 conta que havia ido passear em Itajubá e lá visitara uma cachoeira. A partir disso, P2 pede que A5 explique aos alunos o que é "Itajubá" e "cachoeira".

Excerto 11: GRNFE - A - 10-11-92 - P2

- 1 A5: (...) eu fui (..) eu fui (..) na Itajubá e (..) nas (..) rio?
 2 P: rio?
 3 A5: rio?
 4 P: rio? não sei.
 5 A5: no (..) é:: na cachoeira (..)
 6 P: cachoeira! cô foi numa cachoeira em Itajubá? que legal! vocês sabem
 7 o que é Itajubá? não? então explica prá eles CXXXXXX (..) qué que
 8 é Itajubá (..) o que é Itajubá?
 9 A5: ãh:: Itajubá é na Minas Gerais (..) é (..) três horas de carro (..) daqui.

- 10 P: isso! uma cidade né? uma cidade em Minas Gerais (.) mais ou menos
 11 umas três horas daqui (...) /.../nessa cidadezinha em Minas Gerais
 12 (.) a CXXXXXXX foi numa cachoeira (.) agora CXXXXXX / você
 13 sabe o que é cachoeira OXXXXX? (.) num sabe né? quê que será que
 14 é cachoeira? (.) mas tem cachoeira em Itajubá (.) CXXXXXXX (.)
 15 explica prá eles o que é cachoeira (.)
 16 A5: hum (.) é muito ALto (.) muito ãh (.) água no ribeiron (.) quando o
 17 ribeiron é (.) muito ALto (.) ãh (.) baixo (.)
 18 A6: cair?
 19 A5: isso.
 20 P: água (.) que cai (.) muito rápido (.) dá outro exemplo de cachoeira
 21 (...) /.../

Apesar de definições não significarem tanto desafio para o aluno quanto um resumo ou interpretação (percebe-se que os turnos são breves (9, 16, 17), percebe-se o esforço de A5 em tentar construir um discurso que faça sentido para os colegas. Nesse tipo de interação, o professor permite que o aluno se arrisque. Somente depois da participação do aprendiz é que retoma ou parafraseia a sua fala (10, 20) na tentativa de fazê-la compreensível para toda a classe. Apesar de não muito freqüente, esse tipo de interação acontece na sala de aula regular, principalmente nos momentos mais informais da aula, como o apontado no excerto acima, em que professor e alunos conversam sobre o fim de semana.

Como já estudado e ressaltado por Fontão (1993), esses momentos mais informais da aula em que interações bastante significativas são construídas, muitas vezes são considerados pelos professores apenas como aquecimento e não como aula propriamente dita - tanto que após esses primeiros contatos com os aprendizes é que os professores anunciam verbalmente o "início" da aula.

C- ARBITRAR

Como anteriormente mencionado, a sequência I-R-A foi detectada como a mais presente nas aulas regulares pesquisadas. Assim, é bastante freqüente a atitude avaliativa do professor frente a produção do aprendiz. Dentre as formas de avaliação apontadas por Cicurel (1990), a mais recorrente é a repetição da fala do aluno indicando se está certo ou não (o que demanda uma correção por parte do aluno). Essa atitude, principalmente por parte de P2, parece ser indicativa do bom relacionamento entre professora e alunos. Houve poucos registros de momentos em que a correção fosse feita de maneira a chamar muito a atenção do estudante evidenciando demais o erro perante os colegas, ou quebrando o desenvolvimento da construção discursiva.

Ao aceitar ou não a produção dos alunos por meios indiretos como a repetição, abre-se espaço para que o aluno se auto-corrija sem se sentir

constrangido. No trecho de aula a seguir, P2 relembra com os alunos um texto do LD que fala dos membros de uma grande família.

Excerto 12: GRNFE - A - 10-11-92 - P2

- 1 P: (...) como é que chamava a mulher dele?
 2 A7: ()
 3 A: Dona Laura.
 4 P: Dona Laura. Ele tinha filhos ou não?
 5 A8: tinha três filhos.
 6 P: três filhos. cês lembram dos nomes dos filhos?
 7 AA: Flávia.
 8 P: Flávia.
 9 A: Vicente.
 10 P: Vicente.
 11 A8: é:: Cláudia.
 12 P: Clá::udia? ((risos))
 13 A8: não Cláudia.
 14 P: um doce prá quem acertar. um doce. Flá::via (.) Vicen::te (.)
 15 A: ()
 16 P: hum?
 17 A1: () Glória.
 18 P: Glória. quem falou Glória? /.../

Nas aulas de P2, as correções geralmente são feitas descontraidamente, em tom de brincadeira (12, 14). Os alunos parecem não ter muitos problemas em se expor arriscando respostas, como demonstram A8 (11) e A1 (17).

Apenas algumas vezes registraram-se momentos de correção mais direta por parte do professor fornecendo a forma adequada. Esses registros são encontrados principalmente nas aulas de P1 e somente com os falantes de espanhol. Isso talvez aconteça pelo fato de P1 ter maior liberdade no relacionamento em sala de aula com esses alunos do que com os não falantes de espanhol. Tendo já morado em país da América do Sul, a professora fala espanhol e conhece a cultura latina. No recorte de aula que se segue, a professora e os alunos fazem oralmente exercícios de substituição sobre os usos de "a gente":

Excerto 13: GRFE - A - 27-11-91 - P1

- 1 P: EXXXXXX (.) essa gente do sertão é MUIto sacrificada.
 2 A2: a turma do sertão é muito sacrificada.
 3 P: NÃO. turma não!
 4 A2: por que? ()
 5 P: a turma do sertão é muito sacrificada. não. não é isso que quer dizer.
 6 quer dizer o:::

- 7 A: pessoal?
- 8 P: tem uma maneira um pouco melhor de dizer. qual seria gen:te?
- 9 A6: a GENte do sertão.
- 10 A2: que é sertão?
- 11 A6: é:: campo.
- 12 P: sertão seria ZOna rural né:: se usa muito para sertão do norDES::te.
13 interior do norDESte.
- 14 A: povo?
- 15 P: povo! exatamente! povo! é o mais exato aí (.) não é? povo do sertão é
16 muito sacrificado.
- 17 A4: ah:: mas aí "essa povo" não pode ser (.)
- 18 P: meu FI:lho (.) olha aqui (.) por favor (.) presta atenção!
19 SU::bstiTUIr a expressão "a gente" por outra equivalente (.) FA-
20 ZEN-DO as adaptações NES-CES-SÁ-RIAS (.) ((ri)). olha (.) para
21 bom entendedor meia palavra basta!(risos) não! brincadeira. a gente
22 vai fazendo então
- 23 A: [()]
- 24 P: o que é? (.) a gente vai adaptando (.) então aqui tenho que dizer (.)
25 esse POvo do sertão é MUIto (.) SAcrificado. esse povo do sertão é
26 muito sacrificado ((silêncio)) você diz porque que eu não posso usar
27 turma aí. porque turma é muito mais reduzido (.) né? menor. aqui é
28 um sentido mais geral né? uma coisa maior (.) certo? por isso (.)
29 ((silêncio)) JXXXX (.) "bem minha gente (.) vamos tratar da vida".
30 ((retomando o exercício e lançando uma outra frase para que A3 faça
31 a substituição))
- 32 A3: bem pessoal (.) vamos tratar da vida. /.../

P1 é muito mais incisiva na avaliação da produção dos alunos usando marcadores de negação (3) e afirmação (15) quando as respostas estão corretas ou erradas. Agindo dessa forma, a assimetria inerente ao status de maior poder conferido ao professor fica mais evidenciada, chegando ao ápice quando P1 chama a atenção de A4 (18) por causa de sua colocação. Na verdade, A4 questiona a validade da frase aceita pela professora (17) (quanto à flexão de gênero). Esta, por sua vez, além de não aceitar o questionamento de A4, ainda evidencia a não observância do aluno às regras do exercício. Ao chamar a atenção do aprendiz, a professora dá à sua voz um tom de repreensão parecendo tratá-lo como criança. Nesse momento, parece criar-se um clima de certa hostilidade na interação e, a assimetria do alinhamento (cf. Goffman, *op.cit.*) entre professora e alunos que, nesse caso, é reforçada com bastante ênfase, acaba levando a uma quebra na participação dos estudantes. A professora tenta contornar a situação dizendo que tudo era brincadeira (21), mas os alunos limitam-se a permanecer em eloquente silêncio (26, 29), voltando a falar somente quando novamente solicitados por P1 (32).

Além da aceitação ou não por parte do professor da fala dos alunos, verificou-se que ele pode avaliar a produção ou o conhecimento por meio de perguntas. Esse é o caso de quando o professor pede que os alunos definam termos ou retomem conhecimentos já abordados em aulas anteriores. Algumas considerações a esse respeito podem ser feitas através do exemplo abaixo que se refere a um momento em que a professora, ao iniciar a aula, retoma os usos do diminutivo (que já haviam sido sistematizados em outra oportunidade) com os alunos. Para isso, vai tentando construir o conhecimento com os mesmos por meio de perguntas:

Excerto 14: GRNFE - A - 13-11-91 - P2.

- 1 P: (...) nós vimos também os usos do diminutivo, não foi isso?
 2 diminutivo no Brasil a gente usa quando (.) héim? (.) os usos (.) ela
 3 não deu? um xerox com exercícios? ((referindo-se a P1))
 4 A: diminutivo?
 5 P: diminutivo. que bonitinho!
 6 A: ah!
 7 A4: o quê?
 8 P: quando é que a gente usa AXXX (.) o diminutivo?
 9 A4: ah! (.) quando é: (.)
 10 P: [primeiro prá indicar tamanho né (.) pequenininho
 11 (.) um carrinho não é um carro grande (.) carro pequenininho (.) né?
 12 isso é um uso (.) segundo uso (.)
 13 A3: bonitinho.
 14 P: é . bonitinho não é tamanho né? não é porque é pequeno (.) quê que
 15 é? /.../

Nesse caso, ao perguntar para A4 sobre o uso do diminutivo poderia se dizer que P2 estaria cumprindo simultaneamente alguns outros deveres, além do dever de checar ou avaliar o conhecimento do aluno, como por exemplo, certificar-se de que havia entendido o assunto sistematizado anteriormente por P1 e fazê-lo produzir na L-alvo. Muito provavelmente, ao interagir dessa forma com o aprendiz, o professor não tenha todas essas intenções formalmente conscientes, mas é interessante verificar como as obrigações se entrecruzam na interação.

Nesse momento, no entanto, A4 não consegue responder a nenhuma das possíveis intenções de P2, uma vez que a própria professora interrompe a fala da aluna (10), não esperando que desenvolva seu turno. Percebendo uma certa dificuldade de A4 que fala pausadamente (9), a professora parece antecipar a avaliação da produção da aluna, julgando-a incapaz de desenvolver seu turno. Assim, ao invés de oferecer algumas estruturas de apoio ou andaimes na tentativa

de ajudar A4 a continuar sua produção, P2 opta por interferir no turno, oferecendo ela mesma as explicações.

É certo que a participação dos alunos é determinada pela especificidade da situação pedagógica (Cicurel, 1990). Diante, portanto, da maneira como os professores desempenham seu papel no contexto de ensino regular pesquisado, verificou-se que os alunos participam mais freqüentemente das seguintes maneiras:

a) quando solicitados pelo professor principalmente porque precisam cumprir seu papel de alunos, demonstrando que sabem (Cicurel, 1990). Isso não os impede de serem reticentes, mesmo em face à perguntas de caráter pessoal que, de alguma forma, ativam seu conhecimento prévio, como explicitado no excerto 15.

Excerto 15: GRFE - A - 27-11-91 - P1

P1 está fazendo oralmente junto com os alunos exercícios com verbos no pretérito perfeito. Um deles é o verbo "pôr". Antes de entrar nos exercícios do L.D., P1 inicia fazendo perguntas pessoais para os alunos:

- 1 P: (...) página oitenta e um (..) todos nós podemos fazer alguma coisa
 2 ontem à noite. eu vou dizer o que eu pude fazer ontem à noite. é::
 3 então eu pude ver televisão (..) eu pu::de resolver uns negócios com
 4 o meu mari::do (..) pude ler um pouco (..) então as coisas que eu pude
 5 fazer ontem à noite. só. o que é que você PÔde fazer ontem à noite?
 6 ((dirigindo-se à A3))
 7 A3: pude dormir.
 8 P: ((ri)) só?
 9 A4: sim (.) (porque ele não pode dormir)
 10 P: sim (.) porque ele não pode o quê?
 11 A4: não pôde dormir.
 12 AA: risos
 13 P: é:: o que você pôde fazer ontem à noite? ((dirigindo-se à A5))
 14 A5: pu::de lavar roupa é:: ()
 15 P: com esse calor você pôde estudar ontem à noite? ((dirigindo-se à A6))
 16 A6: ah:: pude.
 18 P: é?
 19 A6: é. pude estudar, pude jantar, pude dormir./.../

Falar sobre o que se fez no dia anterior não dá muita margem a discussões. Os alunos são lacônicos (7, 14, 16, 19), justamente porque não há muito o que dizer e chegam até mesmo a brincar com P1 com um certa ironia (9, 11, 12) em relação ao assunto. Os alunos parecem responder por obrigação. Assim, limitam-se a reproduzir os modelos estruturados com os quais estão acostumados, sendo objetivos, rápidos e eficientes (19). Como já colocado, isso talvez aconteça

porque o aluno se dá conta do jogo artificial da sala de aula e da pouca relevância do assunto.

Segundo Cicourel (1990), faz parte do papel do aluno participar ativamente em sala de aula. Normalmente, o aprendiz se incumbe de se submeter às regras do ritual pedagógico sob pena de sanções. Nesse contexto de ensino regular pesquisado (basicamente nas aulas de P1) pôde-se constatar, em alguns momentos, que quando a participação do aluno não satisfazia as condições pré-estabelecidas pelo professor, acabava sofrendo alguma sanção, como repreensões, por exemplo. No excerto 7 anteriormente mencionado, professora e alunos fazem exercícios de prática de substituição. P1 repreende A3 chamando-o de preguiçoso (13) por não ter lido a frase toda como de costume antes de completar a substituição. Como pena, P1 exige que A3 leia a frase novamente, agora de forma completa e sem cometer nenhum erro. Nesse caso, a forma de controle de poder exercida pelo professor, além de limitar quem e quando fala (porque os turnos são nominados) também parece limitar a construção do conhecimento na L-alvo.

b) quando o professor induz o aluno a participar fazendo perguntas (para o próprio professor ou para o colega). Como o professor tem a obrigação de fazer o aluno produzir, uma das maneiras que encontra para fazê-lo é solicitando que construa perguntas (e não somente responda) - como demonstrado no próximo excerto:

Excerto 16: GRNFE - A - 10-11-92 - P2.

P2 exercita com os alunos os usos dos verbos buscar, levar e trazer. Para isso, imagina situações que os alunos devem desempenhar.

- 1 P: (...) olha (..) essa unidade é o que há de chata (..) trazer (..) buscar (..)
- 2 levar (..) pensa aí héim AXXXX (..) é você (..) riso geral porque a
- 3 professora dirige-se ao aluno)) você quer a caneta (..)
- 4 A4: sim.
- 5 P: a caneta está na minha mesa (..) ((põe a caneta na mesa)) que que
- 6 você vai falá pro CXXXX? (..) pensa (..) todo mundo pensa (..) tá. a
- 7 caneta taqui ((faz o gesto mostrando)). o AXXXX quer minha caneta.
- 8 então (..) mas ele não pode andá (..) ele tá com problema na perna (..)
- 9 A4: busque (..) caneta.
- 10 A: busque?
- 11 P: hum (..) hum (..)
- 12 P: tá certo? por favor (..) busque a caneta. tá certo ou errado?
- 13 A8: busque é de quê?
- 14 P: o verbo é buscar. que tempo de verbo ele usou?
- 15 A: ()
- 16 P: tá certo AXXXX. você usou Imperativo. busCAR (..) BUSque.
- 17 A8: busque.

- 18 P: tá certo (.) né? (..) então repete a ordem pro CXXXXX. ou pedido.
 19 CXXXXX (..)
 20 A: CXXXXX (..) ((riso geral, enquanto o aluno CXXXXX obedece ao
 21 pedido do colega, levanta-se, pega a caneta e leva para AXXXXX ((4)).
 22 P: Isso (..) CXXXXX (..) busque a caneta. o CXXXXX levantou-se (.) veio
 23 (.) pegou a caneta e levou prá ele (.) né (..) agora (.) você já acabou de
 24 usar minha caneta (.) né (..) não precisa mais. você quer que alguém
 25 PEGue essa caneta (.) bote aqui nessa mesa ((indicando o lugar)). peça
 26 para CXXXXXXX (..)
 27 A4: por favor (.) CXXXXXXX (.) é:: leVE a caneta.
 28 P: certo (..) () por favor (.) LEVe a caneta (.) né. tá (..) você esqueceu
 29 de fazer um PE::dacinho da sua lição e quer a caneta de NO::vo. tá
 30 bom? só que você já pediu pro CXXXXX buscar a caneta prá você (.)
 31 uma vez (.) não foi? cê num qué pedi prá ele OUtra vez (.) busque a
 32 caneta. então você vai pedir prá mim (.) a caneta (..)
 33 A4: por favor (.) eu QUERO a caneta (.) é:: você pode trazer? /.../

Imaginar contextos e solicitar que os alunos insiram-se neles desempenhando ações e produzindo falas é um procedimento típico do ensino focado na forma. Como não há muita chance para que o aluno tome iniciativas, o professor precisa simular situações que induzam os aprendizes a falar, não só respondendo, mas também fazendo perguntas (5 a 8; 18 a 19; 22 a 26; 28 a 32). O objetivo principal desse tipo de interação continua sendo a prática de pontos gramaticais. Nesse caso, o foco são os verbos buscar, levar e trazer. Como pode ser verificado, os alunos respondem à solicitação do professor, limitando-se a fazer as perguntas de forma breve e estruturada (9, 27, 33). Nos momentos onde prepondera esse tipo de troca na sala de aula regular - onde o aluno precisa entrar num mundo imaginário ou simulado (vide também excerto 9) com regras pré-estabelecidas (e estruturadas) - a interação parece aproximar-se de uma "conversação didática" (Cicurel, 1990) que exige muito mais uma competência escolar do que uma competência de comunicação.

c) quando há dúvidas sobre o conteúdo. Como o conteúdo utilizado como insumo nas aulas regulares pesquisadas são menos focalizados do que a própria estrutura da língua, as perguntas costumam estar relacionadas ao aspecto gramatical abordado ou sistematizado ou ao léxico. No excerto acima (excerto 16), A8 interfere na interação entre P2 e A4 (10, 13) justamente porque tinha uma dúvida sobre o verbo "buscar". Primeiro indaga provavelmente sobre o significado do verbo e depois, mais especificamente, sobre o tempo verbal em que está sendo usado.

d) quando há dúvidas sobre alguns usos da língua ou aspectos culturais. Apesar de não muito freqüente, esse tipo de iniciativa surge mais nas aulas de P2. Pode-se citar uma aula em que a professora, explicando os usos de verbo "andar" com o sentido de "estar" ("eu ando cansado ultimamente") foi questionada por um aluno japonês a respeito do significado da frase "eu ando com uma moça". Tal pergunta gerou curiosidade entre os demais alunos e possibilitou uma reflexão por parte da professora a respeito da conotação sexual que o enunciado poderia assumir em determinadas ocasiões.

Os dados da macro-análise do contexto de ensino regular pesquisado apontam para uma regularidade dos eventos interativos constituintes das aulas - o que se deve principalmente ao fato das professoras (P1 e P2) optarem pela adoção de LDs de tendência estruturalista. As tarefas previstas no LD, sempre recorrentes e baseadas principalmente na prática de aspectos gramaticais da L-alvo, já são pré-determinantes de certa qualidade interativa presente em sala de aula. Embora havendo variação na condução dos eventos e momentos de subversão do LD tanto por parte de P1 quanto de P2, o que sobressai é a espinha gramatical adotada (mesmo que não conscientemente) como alicerce para a estruturação das vivências com a L-alvo. Como o foco principal das aulas são os conteúdos a respeito da estrutura da língua, os conteúdos temáticos vêm em segundo plano, de modo a ilustrar o tópico principal. Assim, a relevância dos conhecimentos construídos em sala de aula chega a ser bastante questionável, justamente por não haver rigor em se tematizar assuntos que interessem aos alunos e instiguem participação mais comprometida.

Apesar do bom relacionamento afetivo entre professoras e alunos, as aulas no contexto de ensino regular são bastante controladas pelas professoras que, juntamente com o LD, pré-determinam as estruturas de participação. Consta-se haver considerável participação dos alunos em termos de quantidade de turnos. As aulas - principalmente de P2 - são dinâmicas e acontecem num clima de relaxamento e cordialidade. *Qualitativamente*, porém, as participações dos alunos restringem-se, em grande parte, à estruturas previsíveis e breves que não exigem muito esforço de construção do conhecimento. Essas estruturas previsíveis, como já indicado, advêm, principalmente, das tarefas de tendência estruturalista incluídas nos LDs adotados, bem como do modo de controle das professoras em sala de aula, exercendo seus deveres principais (fazer produzir, fazer compreender, arbitrar) de modo mais formal, poucas vezes transferindo responsabilidades e solicitando participações mais comprometidas.

Tendo refletido sobre as questões principais a respeito dos eventos estruturadores da aula e da caracterização da interação no contexto de ensino regular investigado nesta pesquisa, passaremos para a realização da micro-análise dos dados desse mesmo contexto.

3.2.3 MICRO-ANÁLISE DO CONTEXTO DE ENSINO REGULAR

Após termos caracterizado, em linhas gerais, o tipo de interação predominante no contexto de ensino regular pesquisado, considerando os rituais de ensino predominantes em sala de aula, passaremos agora, ao trabalho de micro-análise. Nessa seção, o foco principal será caracterizar as interações presentes, atentando para os diversos tipos de estrutura de participação que, em última análise, determinam a qualidade das interações produzidas.¹⁰

A aula selecionada para a micro-análise faz parte do corpus de dados do contexto principal de pesquisa - GPNFE - e foi ministrada por P2 no dia 13-11-91. Tal aula foi escolhida justamente por pertencer ao primeiro semestre do desenvolvimento da pesquisa, período esse de maior estabilidade e freqüência da pesquisadora tanto às observações das aulas regulares quanto à realização das aulas de intervenção. Também procurou-se escolher uma aula mais do final do semestre em que os alunos já estavam acostumados com a presença da pesquisadora e dos equipamentos de gravação em sala. Além disso, das aulas gravadas em áudio, esta foi uma das que apresentou melhor qualidade acústica e representatividade de eventos interativos. Preferiu-se analisar uma aula de P2 porque das aulas gravadas de P1 todas apresentaram um ritual muito dirigido pelo esquema previsto no LD. Como o ritmo de aula de P1 é mais lento do que o de P2, o período de silêncio concedido por esta para a realização de exercícios era muito longo, não contemplando muitos registros de interações professor x aluno, aluno x aluno. Já no caso de P2, mesmo em aulas guiadas pelo LD, o ritmo da professora era intenso, e o tempo concedido para os exercícios não ultrapassava os dez minutos, registrando-se, portanto, mais ocorrências de registros interativos. Além disso, analisar duas aulas - uma de P1 e uma de P2 - tornaria o trabalho por demais extenso, o que nos levou a optar pela análise de apenas uma aula.

Desta aula participaram sete alunos, sendo 4 mulheres e 3 homens:

A1: coreana (sra. PXXX); A2: coreano (sr. PXXX); A3: japonesa (YXXXX); A4: japonês (SXXXXXX); A5: japonesa (AXXXX); A6: japonês (SXXXXXX); A7: norueguesa (SXXXX).

Vale lembrar que, a partir da metade do semestre, a freqüência dos alunos às aulas passou a diminuir pois muitos dos alunos-ouvintes (vindos ao Brasil por um ou dois meses apenas) começaram a voltar ao país de origem.

¹⁰ Na micro-análise, os trechos de aula transcritos que serviram como ilustração das asserções feitas obedecerão à numeração corrente, uma vez que toda a aula encontra-se transcrita em apêndice (Apêndice 1).

3.2.3.1 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA AULA

GRNFE - 13-11-91 - A - P2

A aula focalizada nesta micro-análise tem a sua seqüência ritual inserida no esquema mais freqüente encontrado nos dados coletados, ou seja o ritual A já exposto anteriormente (vide quadro 3, p. 124 desta dissertação). Dentro desse esquema mais abrangente, como já dito, foram verificadas possibilidades de alternâncias entre as fases componentes. Algumas dessas alternâncias foram detectadas na aula em questão. Assim, a seqüência do seu desenvolvimento pode ser descrita da seguinte forma: 1), 3), 3), 4), 4), 3), 3), 4), 5).

Ritual A

1) aquecimento: comentários sobre assuntos relacionados ou não às aulas.
2) Ø
3) retomada de tópicos gramaticais já abordados ou sistematização de novos tópicos previstos no L.D. com utilização de estratégia de perguntas para os alunos.
4) exercícios do L.D. sobre sistematização; atividades propostas pelo prof. não incluídas no L.D. (também sobre a sistematização) ou perguntas pessoais dirigidas aos alunos que ilustrem o tópico gramatical abordado.
5) atividades suplementares não relacionadas aos tópicos trabalhados com o L.D. com propósitos mais comunicativos.

QUADRO 5

Tendo como base a descrição do ritual A, pode-se constatar que a fase 2 é suprimida nessa ocasião. O professor após ter iniciado contato com os alunos comentando algum assunto com eles, não exerce nenhuma atividade interativa mais informal com a classe (como previsto para acontecer na fase 2), passando imediatamente a trabalhar com a sistematização de tópicos gramaticais. Pela ordem da seqüência, vê-se que ocorrem quatro momentos de sistematização (fase 3), dois deles seguidos de exercícios sobre a mesma (fase 4). Somente após a recorrência por quatro vezes da fase 3 (sistematização) e por três vezes da fase 4 (exercícios) é que aparece a fase 5, onde uma atividade suplementar é proposta.

Uma tabela mais precisa do ritual da aula em questão poderia ser desenhada da seguinte forma:

1) aquecimento: comentários sobre assuntos relacionados ou não às aulas - discussão sobre o dia da prova.
2) ———
3) retomada de tópicos gramaticais já abordados: particípio passado e diminutivo (utilização de estratégia de perguntas para os alunos)
3) sistematização de tópico gramatical previsto no LD: uso de "nem...nem" (utilização de estratégia de perguntas para os alunos).
4) exercício idealizado pelo prof. sobre o tópico gramatical sistematizado: profa. pede que alunos pensem em duas coisas que não sabem fazer e construam uma sentença (para ser dita oralmente) com a estrutura "nem...nem".
4) exercício proposto pelo LD: construção de frases com a estrutura "nem...nem". cada aluno lê uma frase.
3) sistematização de tópico gramatical previsto no LD: uso do verbo "andar" com sentido de "estar" (utilização de estratégia de perguntas para os alunos).
3) retomada de tópico gramatical já abordado: colocação de pronomes (utilização de estratégia de perguntas para os alunos).
4) exercícios propostos pelo LD: exercícios de substituição de pronomes. cada aluno lê uma frase.
5) atividade suplementar (não relacionada aos tópicos trabalhados com o LD): tarefa sobre diferenças culturais.

QUADRO 6

Como anteriormente explicitado, verificou-se ser procedimento rotineiro, principalmente nas aulas de P2, momentos iniciais de interação mais informal. Nesses, a professora lançava mão da prática estratégica de perguntas pessoais para os alunos, ocasião em que freqüentemente havia espaço para brincadeiras e aproximação afetiva entre os interactantes. Porém, analisando não somente os dados gravados em áudio, mas também as anotações de campo das aulas que foram somente observadas, constatou-se que tal procedimento era muito mais freqüente nos primeiros meses do curso, diminuindo à medida em que avançava. Em conversa informal, P2 revelou que a utilização dessa estratégia parece bastante eficiente enquanto professor e alunos estão se conhecendo, mas torna-se inapropriada e repetitiva ao longo da convivência - o que condiz com a diminuição desse procedimento em aula por P2.

A aula focalizada nesta micro-análise foi gravada praticamente no meio do mês de novembro (dia 13) sendo que o curso teve seu término no final da primeira semana de dezembro. A prova final foi realizada no dia 4 de dezembro. Assim, além da intimidade já estabelecida entre professora e alunos nesse ponto do curso, a obrigatoriedade de se fazer uma prova e a necessidade (talvez percebida pela professora) de se abordar tópicos ainda não estudados, também poderiam ser

prováveis explicativos da urgência demonstrada por P2 em iniciar a aula suprimindo os "aquecimentos" e indo diretamente ao foco da aula: a sistematização de tópicos gramaticais. Diz P2 durante um dos momentos de sistematização estrutural:

349 P: (...) bom (.) hoje nós vamos ver um () aula eu
 350 tô até com medo desse gravador aí (.) porque a aula vai ser uma
 351 aula meio monótona (.) nós vimos um monte de coisinha chata de
 352 gramática que eu gostaria de terminar com vocês essa unidade tá (.)
 353 então (.) são coisinhas desse tipo (.) chamar a atenção de vocês pra
 354 essas coisinhas (.) bom (.) nós nós vamos TERminar finalmente
 356 aqueles pronomes (.) eu vi o carro (.) o carro é bonito (.) o carro
 357 é amarelo (.) que carro grande! eu gosto do carro (.) como é que
 358 eu vou falar (.) escrever isso aí sem repetir a palavra "o carro" (.)
 359 "o carro" (.) "o carro"? eu comprei o carro (.) ah:: eu ah:: eu (.)
 360 comprei o carro no Taquaral (.) como é que eu vou substituir "o
 361 carro" ?

O desenvolvimento de uma aula com tantas sistematizações e reconhecidamente monótona é justificado pela professora pela necessidade de se cumprir o que está previsto no LD, terminando a unidade estudada (351, 352). A hipótese mais provável para a ênfase demasiada nas sistematizações e exercícios lingüísticos - o que não é procedimento atípico nas aulas do contexto regular, pois o desenvolvimento de sistematizações e exercícios estruturais foram detectados em praticamente todas as aulas, inclusive nas de P2, apesar de em menor quantidade - poderia estar relacionada à sua preocupação em cumprir a matéria prevista para aquele semestre, tendo em vista a proximidade do final do curso. O fato de existir uma prova a ser realizada como parte do requisito para promover o aprendiz para o curso seguinte poderia também estar sendo preocupação da professora no momento. Essa possível preocupação, contudo, não se justifica concretamente pois, examinando o conteúdo da prova (vide Apêndice 6, p. 331), constatou-se que os tópicos gramaticais abordados neste dia mostraram-se pouco merecedores de integrar o instrumento de avaliação.

A aula em questão poderia ser dividida em três partes principais:

- início da aula: aquecimento por meio de breve contato informal entre professora e alunos (com a discussão sobre o dia da prova).
- desenvolvimento da aula propriamente dita: atividade principal de sistematização gramatical e prática de exercícios.
- fechamento da aula: atividade secundária de tendência comunicativa.

O corpo da aula, por constituir-se basicamente de momentos de explicitação de estruturas da L-alvo, intercalados de exercícios do LD ou propostos pela

professora, configura a interação em sala de aula com características que confirmam as asserções feitas por ocasião da macro-análise. Focalizando muito a forma, P2 detém por longo tempo os turnos, utilizados principalmente para dar explicações a respeito da língua e exemplos sobre os usos das estruturas. A ocorrência de muitas explicações e exemplos não deixa de ser também uma forma de concretização da obrigação do professor de se "fazer compreender" (Cicurel, 1990). O quadro demonstrativo do estudo quantitativo a respeito dos turnos da aula em questão, já trazido na macro-análise e reproduzido na Tab. 1,

n° de linhas por turno	1	2 a 5	5	+10	+20	+30	Total
professor	114	43	16	09	03	02	187
alunos	173	07	01	—	—	—	181

é flagrante da grande quantidade de turnos longos da professora durante a interação. Os alunos, apesar de se manifestarem com regularidade aparente (vide o número total de turnos tomados pelos alunos), o fazem por meio de turnos bastante breves, como indica a predominância marcante dos turnos de apenas uma linha. Desses, muitos não passam de manifestações monossilábicas.

Focalizando cada fase de estruturação desta aula, pode-se observar mais precisamente como a interação entre os atores envolvidos se constrói.

3.2.3.2 CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA NO CONTEXTO DE ENSINO REGULAR

Confirmando procedimento verificado como usual no corpus geral dos dados coletados no contexto de ensino regular, P2 inicia a aula propriamente dita oferecendo antecipadamente aos aprendizes estruturas da L-alvo. O objetivo mais imediato de tal procedimento parece ser a realização posterior de exercícios ou simplesmente a tentativa de instrumentalizar os estudantes para possível utilização em situações comunicativas posteriores. Dessa maneira, na primeira parte da aula (cerca de vinte minutos) P2 retoma brevemente explicações sobre o uso do participio passado abordado por P1 em aula anterior. Não há nenhum objetivo explícito que explique a necessidade dessa revisão, como por exemplo, uma tarefa posterior a ser realizada. Tal procedimento parece funcionar como estratégia de contextualização do início da aula. Como o foco é a estrutura da língua, parece ser normal que a professora retorne brevemente os conteúdos abordados na aula anterior, localizando o aprendiz.

Após esses primeiros minutos, P2 passa a rever de forma mais atenta os usos do diminutivo. Como esse tópico já foi, de alguma forma, abordado

anteriormente em sala de aula, P2 utiliza-se da estratégia de perguntas para reconstruir o conhecimento com os alunos:

- 14 P: bom (.) vocês viram com a P1 o particípio passado né? cantado (.)
 15 bebido (.) falado (.) dormido etc
 16 A: (riso)
 17 P: eu TINha cantado né? foi esse tempo verbal? e vocês viram também
 18 quando é que a gente usa isso (.) lembra? ((escrevendo na lousa)) cê
 19 tem preSEN:te (.) passado / aqui quando eu quiser falar no passa:do
 20 de alguma coisa que é anTERior ao passa:do (.) é AN::tes do passado
 21 (.) eu vou usar o verbo ter como auxiliar no imperfei:to MAIS o
 22 particípio passado do verbo (.) tinha cantado (.) tinha feito (.) etc (.)
 23 nós vimos também os usos do diminutivo (.) não foi isso? diminutivo
 24 no Brasil a gente usa quan::do héim? (.) os usos (.) ela não deu? um
 25 xerox com exercícios (.)
 26 A: diminutivo?
 27 P: diminuTivo! que boniti::nho!
 28 A: ah!
 29 A4: o quê?
 30 P: quando é que a gente usa AXXX o diminutivo?
 31 A4: ah! (.) quando ()
 32 P: [primeiro prá indicar tamanho né (.) pequenininho
 33 (.) um um caRRInho não é um carro grande (.) carro pequenininho né
 34 (.) isso é um uso (.) segundo uso (.)
 35 A3: bonitinha
 36 P: é (.) bonitinho não é tamanho né (.) não é porque é pequeno (.) quê
 37 que é?
 38 A4: ah:: expressão mais forte
 39 P: uma expressão de carinho né (.) é carinho (.) afeto né (.) bonitinho (.)
 40 menininho (.) mamãezinha (.) papaizinho (.) ãh (.) graci::nha (.)
 41 belez::nha né (.) depois?
 42 A4: (êfase (.) fase (.) fazer)
 43 A: ()
 44 P: FAse?
 45 A4: fase (.) fase
 46 A: infance
 47 P: infância?
 48 A: infância
 49 A: infância
 50 P: como infância?
 51 A4: ênfase
 52 P: ÊN::fase? ên::fase!
 53 A4: [ênfase
 54 P: ah:: tá! então essa aqui ó / ÊNfase
 55 A4: ÊNfase
 56 P: vamos repetir? ên::fase
 57 AA: [[ên::fase

- 58 P: prá demosntrar (.) prá mostrar ÊNfase (..) me dá um exemplo (..) quando que eu / para dar ÊNfase em alguma coisa eu uso diminutivo
- 59
- 60 A3: que é ênfase?
- 61 P: ênfase é:: ãh (..) como que fala ênfase em japonês héim?
- 62 A4: () ((A3 e A4 são japoneses, assim A4 fala a palavra em japonês para A3)
- 63
- 64 A3: ah!
- 65 A: ()
- 66 A3: quentinho
- 67 P: quentinho?
- 68 A4: bem fresquinho
- 69 P: bem fresquinho? isso quer dizer mais ou menos né? não quer dizer na verdade uma ênfase não (..) ÊNfase / um exemplo / ele chegou agorinha mesmo (.) agorinha mesmo né (.) ou então eu falo pro meu filho (.) vamos supor o SXXXXX é meu filho tá (..) come TUDinho tá (.) vai comer TODinha (.) vai comer essa banana TODinha (.) tô dando uma ênfase (.) não é prá comê um pedaciinho (.) é pra comê a banana inteira tá? ou então pro meu filho que tá assistindo televisão (..) ele á doente e ele não pode ficar correndo pela rua (.) pela casa (.) eu falo (.)fica sentadinho aí ou então (..) fica quietinho (.) né (.) tô dando uma ÊNfase mesmo (.) enfatizando uma coisa (.) tá (.) esses são os usos / tem um outro uso (.) primeiro tama:inho (.) segundo cari:inho (.) amor (.) terceiro ênfase (.) come TUDinho (.) eu cheguei aGORinha né (..) e o quarto (.) qual seria?
- 81

O fato de P2 tentar, num primeiro momento, reconstruir o conhecimento com os aprendizes - no caso, os usos do diminutivo - e não simplesmente passar-lhes a regra parece ser um procedimento interativo construtivo que prevê contribuição significativa dos alunos. Por um lado, a professora tenta fazer os aprendizes produzirem, ativando o conhecimento prévio dos mesmos através de perguntas que, em primeira instância, dariam margem a bastante participação (30, 58). Essas perguntas são feitas sem ter um destinatário prévio, o que, de certa forma, diminui o controle participativo.

Todavia, se por um lado P2 parece estar querendo configurar a interação nesse momento de maneira mais democrática não pré-determinando as participações, por outro lado, acaba fazendo uso dessa estratégia apenas como recurso auxiliar de aproximação dos aprendizes para a sua própria retórica. Tal asserção pode ser comprovada em momentos em que a professora interrompe (31) ou não presta atenção ao turno do aluno (38). Embora solicite contribuição dos estudantes, quem acaba respondendo aos desafios colocados é a própria professora, o que não deixa de ser uma forma de controle participativo.

Se a intenção de P2 realmente fosse a de "fazer produzir" de forma construtiva e negociada, poderia ter dado mais espaço à A4 que, nesse momento da interação é o aluno que se apresenta com maior potencial de

comprometimento ou engajamento interativo. Isso tanto parece ser real que, mesmo sendo bruscamente interrompido quando já articulava uma resposta para a pergunta de P2 (31), volta a disputar o turno mais adiante (38), (42) tentando chamar a atenção da professora. Muito provavelmente, o ambiente comunicativo sugerido (porém não plenamente concretizado) pela professora (por meio de instigação de conhecimentos já compartilhados com os alunos) tenha ativado o interesse de participação do aluno.

Além disso, ao surgir a dúvida sobre a palavra "ênfase", P2 poderia ter transferido seu papel de tutor (c.f. Vygotsky, 1991a; 1991b) ao aprendiz que se mostrava mais proficiente no momento - no caso A4 - solicitando-lhe que explicasse à classe o significado de "ênfase". P2 limita-se a pedir que A4 traduza a palavra para A3 na sua LM. Observa-se, com isso, uma certa atitude econômica por parte da professora no controle dos turnos dos alunos e na motivação de interações entre aluno x aluno. Os turnos da professora, no entanto, não são econômicos (69 a 81; vide, ainda, turnos 87 a 98; 314 a 239, Apêndice) e, no contexto em que se insere, onde a sistematização do uso antepõe-se ao próprio uso, acaba se auto-justificando, pois diante de solicitação ou necessidade de esclarecimentos (68), explicações acabam sendo necessárias.

Retomando o quadro de estruturação do ritual desta aula, nota-se que P2 passa da sistematização do diminutivo para a sistematização do uso de "nem...nem" (vide linha 95, Apêndice 1), sem que nenhuma atividade sobre o tópico abordado seja proposta. O tópico trabalhado, nesse sentido, não foi ponto de partida para tarefas instigadoras de interação na L-alvo e a sistematização auto-suficiente, nesse contexto, explica-se mediante o desenvolvimento de grande parte da aula com o foco na forma.

As sistematizações feitas pela professora, no entanto, se concretizam muito frequentemente por meio de exemplos (que também demandam turnos longos) ilustrativos evitando nomenclaturas complicadas - são sistematizações de uso (vide linhas 97 a 104, Apêndice 1). Estas, vêm acompanhadas de perguntas dirigidas aos alunos que revelam a função de "fazer produzir".

Percebe-se que P2 solicita bastante a classe. Em termos de quantidade (vide o número de turnos tomados pelos alunos nesta aula) os alunos participam consideravelmente, mas qualitativamente, essa participação é determinada por alguns fatores decorrentes da forma como a professora interage em classe. O trecho abaixo transcrito revela algumas particularidades:

- 110 P: eu (.) estou com uma alergia né (.) eu não posso comer QUEIJO (.) eu
 111 não posso comer TOMate (..) eu não como nem queijo nem tomate tá?
 112 cé fala russo?
 113 A3: russo?

- 114 P: cê fala russo?
 115 A3: russo?
 116 P: é::
 117 A3: russo
 118 P: russo
 119 A3: não
 120 P: não (.) não fala russo não (.) cê fala (.) espanhol? cê fala espanhol?
 121 A3: não
 122 P: não? entã::o
 123 A: nem
 124 P: [ela não fala nem russo nem espanhol é (.)
 125 AA: [[nem russo nem espanhol
 126 P: você:: você sabe fazer comida italiana?
 127 A: só uma
 128 P: só uma né (.) só sabe fazer macarrão (.) cê sabe fazer comida
 129 tailandesa? da Tailândia? (.) não?
 130 A1: eu não sei cozinhar nem tailandesa
 131 P: [comida]
 132 A1: comida
 133 P: tailandesa
 134 A1: tailan
 135 P: [desa (.) tailandesa ((escreve na lousa))
 136 A: tailandesa
 137 P: da Tailândia né (.) você não sabe cozinhar comida tailandesa (.) cê
 138 sabe cozinhar comida (.) baiana?
 139 A1: eu não
 140 P: [não sabe?
 141 A1: não sei
 142 P: [[não sei (.) isso!
 143 A1: não sei comida tailande / nem comida tai / tailandesa
 144 P: nem tailandesa nem comida baiana (.) gostaria que vocês pensassem
 145 duas coisas que voês não sabem fazer (.) não gostam de fazer (.) não
 146 podem fazer (.) construísem essa sentença prá mim (.) com "nem
 147 nem" (.) vamo vê (.) todo mundo pensa::do ((silêncio de 4
 148 minutos)) então vamo lá senhor PXXX?
 149 A2: eu bebi nem cerveja nem pinga
 150 P: eu (.) não bebi? é isso? eu não bebi nem cerveja nem pinga (.) bebeu
 151 leite? senhor PXXX (.) bebeu leite?
 152 A2: bebi
 153 P: então tá bom (.) AXXXXX / AXXXXX ((falando o nome errado da
 154 aluna)) não dá né ((risos)) YXXXXX ((corrigindo o nome da aluna))
 155 A3: ela não limpou nem seu quarto nem sala
 156 P: ela não limpou nem seu quarto nem a sala (.) não fez nada né
 157 YXXXXX (.) nada (.) AXXX (.)

O fato de P2 tentar aproximar a experiência pessoal dos aprendizes ao uso da L-alvo, fazendo perguntas pessoais (112, 120, 126) para ilustrar o tópico linguístico trabalhado parece ser procedimento bastante significativo. Ativar um

conhecimento do aluno já é uma forma de oferecer andaimes (c.f. Valsiner & van der Veer, op.cit.) que, de alguma forma, facilitem a construção de conhecimentos na L-alvo.

No entanto, como o foco da interação é o uso da estrutura lingüística focalizada (no caso "nem...nem") as perguntas de P2 são dirigidas de maneira a obter uma resposta específica. A oportunidade de engajar o aluno em um diálogo que exija dele maior comprometimento se perde na maneira superficial como a experiência pessoal é explorada nas perguntas. Certamente P2 sabe que A3, uma japonesa, dificilmente saberia falar russo (114), o que flagra o momento de "invenção" da situação preponderantemente para dar conta de uma tarefa para "praticar" a língua. Ainda lançando mão da experiência pessoal do aluno, P2 passa para uma outra fase do ritual de aula, propondo um exercício de utilização da estrutura estudada (144 a 147). As participações dos alunos acabam sendo pontuais (119, 121, 139), e por isso mesmo breves, além de pré-determinadas pela estrutura em foco (143, 149, 152, 155). Percebe-se que o alinhamento (cf. Goffman, op.cit.) entre os interactantes é bastante estruturado, no sentido de que é o professor quem ocupa a posição de diretor das interações. Estabelece-se apenas relações entre a professora (que solicita) e o aluno (que responde na sua vez). Os demais alunos ocupam a posição de espectadores.

Dando seqüência à aula, P2 volta ao LD propondo que os alunos façam o exercício a respeito da estrutura lingüística em questão. É um exercício de construção de frases realizado individualmente. A interação decorrente do exercício é premeditada pelo LD uma vez que a professora vai nomeando os estudantes para que exponham oralmente uma das frases para a classe:

- 193 P: pronto? vamo lá? vamo começá com o (.) SXXXXXX faz o primeiro
 194 A6: o primeiro
 195 P: é
 196 A6: eu não (.) não fui ao clube nem (.) nem sábado nem domingo
 197 P: nem sábado nem domingo (.) eu não fui ao clube nem sábado nem
 198 domingo (.) eu poderia falar nem NO sábado nem NO domingo
 199 A: nem NO sábado
 200 P: i::sso (.) ou então só falar nem sábado nem domingo (.) AXXX (.)
 201 faz a número dois?
 202 A5: eu não convidei nem Pedro nem Maria
 203 P: isso! isso! SXXXXXXXX (.)
 204 A4: ninguém (fala) mal nem de você nem (dela)
 205 P: é: ()
 206 A4: é ninguém fala
 207 P: ninguém fala ma::l ou falou (.) tanto faz (.) pode ser no passado
 208 também (.) ninguém falou nem de você nem dela
 209 A7: é possível fazer um vez nem
 210 P: ela não falou ma::l de você nem dela (.) também (.)

- 211 A7: eles não sabem nem ler nem escrever
 212 P: hum (.) hum (.) ah:: senhora PXXXX (.)
 213 A1: eu não posso nem entrar nem (sair)
 214 P: hum (.) hum (.) eu não posso nem entrar nem (sair) tem uma
 215 coisinha meio enjoada em português (.) mas não é difícil não (.)
 216 mas pro estrangeiro (.) de vez em quando fica complicado porque
 217 vai usar o verbo andar (.) olha (.) /.../

A seqüência participativa segue o esquema I-R-A (c.f. Sinclair & Coulthard, op.cit.) e, a exemplo do evento interativo anterior (em que os alunos esperavam sinal de P2 para que falassem a frase que tinham construído com a estrutura "nem...nem"), nesse evento alunos esperam sua vez de participar, lendo as frases construídas onde o destinatário oficial é o próprio professor (Cazden, op.cit.). Ou seja, o interlocutor de cada aluno passa a ser somente o professor, para quem dirigem sua atenção e olhar.

Percebe-se que, nessa estrutura interativa, o aprendiz tem pouca chance de tomar iniciativas, mas mostra-se pronto para participar quando solicitado (196, 202, 204, 211, 213). É um ambiente interativo que encerra muito mais atitude de consentimento ou cooperativa (no sentido de Mey, op.cit. e Kleiman, 1992) por parte dos alunos do que responsabilidade pelo próprio aprendizado (no sentido de Freire, 1976). Os alunos parecem entender o papel que lhes é conferido na interação, cooperando por meio da participação que lhes é cobrada, o que condiz com sua obrigação, enquanto alunos, de produzir (Cicurel, 1990). Não se percebe porém, um desafio maior, que instigue os aprendizes a tomarem iniciativas na interação, questionando, sugerindo, criticando, enfim, sendo sujeitos do seu próprio aprendizado. Uma única vez em que se constata intervenção de um aluno (209) nesse trecho da aula, essa refere-se à uma dúvida a respeito do próprio uso da estrutura da língua em foco (209). Tal constatação confirma a observação feita por ocasião da macro-análise, onde constatou-se nos dados provenientes do contexto de ensino regular que, a maior incidência de iniciativas dos alunos na interação (principalmente em ocasiões de sistematização ou em momentos de interação dirigidos pelo LD) tratava-se de perguntas sobre léxico ou estrutura da língua.

Ademais, pode-se observar que o conhecimento construído em cada frase é, de certa forma, estanque, sendo que os conteúdos de cada uma, além de não relacionados entre si, poderiam ser questionáveis quanto à sua relevância para os aprendizes no momento. O fato de se fazer o aluno produzir com conteúdos pouco instigantes e desafiadores, além de descontextualizados, pode dificultar a criação de elos entre o conhecimento já adquirido e o conhecimento novo (c.f. Ausubel et alii, op.cit.) podendo também ser um dos explicativos para a pouca iniciativa do aluno na interação. Assim, trabalhando com conteúdos que dificilmente suscitam

discussão, diálogo, questionamentos, perde-se a oportunidade de implementar um tipo de ensino em que a língua seja construída com conhecimentos interessantes e relevantes para o crescimento intelectual do aprendiz.

Além disso, segundo aponta Bernstein (1981; apud Ellis, 1988: 119), é por meio do diálogo que o indivíduo tem oportunidades de participar na criação de relacionamentos lingüísticos os quais ele é incapaz sozinho. É por meio do diálogo, do discurso engajado que surgem as possibilidades de negociação de sentidos e conseqüentemente de maior experimentação lingüística. Segundo Ellis (1988: 119), o desenvolvimento da L-alvo é mais facilitado quando o aprendiz tem a oportunidade de desempenhar uma variedade de atos de fala. No tipo de interação predominantemente focada na forma detectada no contexto de ensino regular, pelo fato do diálogo entre os alunos ser pouco privilegiado, as chances de experimentação lingüística são reduzidas. As participações não chegam a se constituir desafios para os estudantes e o conhecimento novo, que deveria ser instigante e impulsionar o desenvolvimento por meio da ativação da ZDP (cf. Vygotsky, 1991a; 1991b), parece funcionar apenas como modelador de formas, algo que é utilizado no momento como obrigação mas pode não ser necessariamente adquirido pelo aprendiz (de forma comprometida).

Imediatamente após o exercício com a estrutura "nem...nem", P2 passa a abordar o tópico seguinte no LD: o uso do verbo andar com sentido de estar. Depois de explicar o uso do verbo por meio de exemplos, P2 não recorre aos exercícios do LD, mas pede que os alunos descrevam como andam ultimamente. Mais uma vez, verifica-se a intenção da professora em estimular o aprendiz a participar ativando sua experiência pessoal.

Apesar da boa intenção de P2, o conteúdo trazido para a interação e o tipo de pergunta feita por ela parecem não conseguir instigar o engajamento pleno dos aprendizes como demonstra o trecho transcrito a seguir:

- 235 P: (...) (..) PENsem em vocês mesmo (.) comé que vocês estão nos
 236 últimos tempos e descreve prá gente (.) pros colegas comé que
 237 vocês ANDam tá? pensa em você nas últimas sema::nas (.) e
 238 descreve prá alguém (..) eu ando doente (.) gripe () e você
 239 SXXXXXX?
 240 A4: eu?
 241 P: você anda bem? (..) que ótimo! YXXXXX (.) comé que cé anda?
 242 A3: eu ando mui::to ocuPAda
 243 P: ocupada ultimamente (.) tá sem empregada?
 244 A3: sem empregada (.) tem bastante visita
 245 P: ih::
 246 A3: até noite eles não sair

- 247 P: não vão embora? passaram açúcar na sua casa? todo mundo lá? ih:: tá
 248 (.) então cê anda muito ocupada! senhor PXXX (.) comé que tá as
 249 coisas?
 250 A2: () cansado
 251 P: cansado ultimamente (.) e as crianças? senhora PXXX (.) comé que
 252 estão as crianças?
 253 A3: ()
 254 P: como é que é?
 255 A1: eu ando muito corrido
 256 P: eu ando coRRENdo muito
 257 A1: correndo (.) correndo
 258 P: você anda coRRENdo muito (.) as crianças estão bem? elas
 259 A2: [elas
 260 são () corrido]
 261 P: andam coRRENdo muito
 262 A2: correndo muito
 263 P: muitas atividade? (..) SXXXXXX (.) comé que cê tá héim?
 264 A6: ah (.) eu (devagar)
 265 P: eu ando
 266 A6: [eu ando (.) eu ando dormindo ãh:: ((com tom de voz apático))
 267 P: [cê anda dormindo muito?
 268 ((risos)) SXXXXXX (.) cê sabe que quando a gente vai prá outro país /
 269 você no Japão (.) você dormia muito? /.../

As perguntas feitas por P2 pré-determinam as respostas, uma vez que exige-se a construção de uma frase que contenha a estrutura com o verbo "andar" no sentido de "estar". Além disso, por se tratar de um assunto que diz respeito ao dia-a-dia das pessoas, as respostas acabam sendo breves e previsíveis - é comum estar ocupado (242), cansado (250), apressado (255). Às vezes, tem-se a impressão de que, pelo fato de o assunto em questão não dizer muito ao aluno, este acaba respondendo qualquer coisa. O fato de A6 (266) responder que anda dormindo ultimamente sem muito interesse e com um tom de voz distante e apático, talvez seja um indicativo da percepção da aluna à pouca profundidade (cf. Stevick, op.cit.) da interação (para ela) naquele momento.

Nesse sentido, muito da apatia ou desinteresse dos alunos em tomar iniciativas (além da pouca oportunidade criada no ambiente comunicativo com essas características) talvez venha, como apontado por Kleiman (1992), da percepção (por parte dos alunos) de que o professor, muitas vezes, não é um interagente verdadeiro no contexto, já que em algumas situações ele pode estar servindo principalmente como mediador para um participante ausente - no caso, o autor do LD que determinou o conteúdo a ser trabalhado. Respostas denotativas de apatia e desinteresse poderiam ser apontadas como marcadores de pouca profundidade, pouco engajamento ou pouco comprometimento do aprendiz na interação.

O clima de bastante proximidade entre professora e alunos registrado durante esta aula, porém, não chega a ser afetado. O ritmo audiolinguista de P2 e a facilidade de se mostrar como pessoa falando de sua vida e experiências pessoais (vide Apêndice 1, linhas 280 a 283) aproximam os alunos afetivamente. Esse clima amigável e de proximidade afetiva da aula talvez possa ser apontado como a explicação mais provável para atitudes de iniciativa como a de A2 evidenciada no excerto abaixo:

- 302 A4: é (esse tipo)) eu ando (.) eu ando com outro (.) outro moça
 303 P: ah:: é outro significado (.) eu tô andando com uma mo::ça (.)
 304 A7: o que é?
 305 P: é outro significado
 306 A4: que tipo de significado?
 307 P: eu estou andando com uma moça (.) eu estou envolvido com uma
 308 moça (.) estou tendo uma relação com uma mo::ça
 309 A4: ah é?
 310 P: é::
 311 A4: ah é?
 312 P: eu tô andando com um pessoal aí (.) ãh:: que toca rock (.) quer dizer
 313 eu estou envolvido com eles (.) estou saindo com eles (.) eu tenho
 314 uma relação com eles
 315 A4: ()
 316 P: é (.) tá (.) agora vocês nem precisam usar isso aqui (.) porque vocês
 317 podem substituir por essas expressões (.) tudo bem (.) só gostaria que
 318 vocês prestassem atenção que nem sempre o brasileiro usa verbo
 319 andar querendo dizer andar tá (.) pode querer significar uma descrição
 320 de um estado ou um costume (.) só isso tá (.) chamar a atenção prá
 321 vocês prá esse verbo aqui nesse contexto (.) agora (.) se não quiserem
 322 usar também tem substitutos muito interessante (.) fãia (.)
 323 A4?: ah (.) eu enTENDi
 324 P: entendeu? é mais assim (.) quando alguém falar "eu ANdo
 325 trabalhan::do (.) não tem nada a ver com o verbo "andar" (.) é estou
 326 trabalhando (.) tá? nesse sentido tá bom?
 327 A2: professora (.) uma coisa
 328 P: oi
 329 A2: quando eu falei muito obrigado (.) então uma pessoa falar "falô"
 330 P: falô? ih:: seu PXXX (.) falô é gíria né (.)
 331 A4: (ah (.) farô)
 332 P: faLO
 333 A4: ah:: falô (.)
 334 P: sabe o que quer dizer falô? tudo bem! ((escreve na lousa)) e na
 335 verdade esse "uzinho" cai e fica assim (.) quer dizer "tudo bem" (.) é
 336 gíria tá? amanhã nós vamos na festa (.) tá bom? ((dirigindo-se à A4))
 337 A7: falô

Nesse trecho da aula, um dos alunos ainda estava respondendo à professora o que andava fazendo ultimamente (vide Apêndice 1, linhas 284, 288) quando A4 interfere na interação (302), fazendo uma pergunta relacionada ao tópico estrutural abordado no momento. Ao estender o assunto focalizado em aula, relacionando o tópico estudado com uma experiência pessoal de vivência da língua, A4 parece indicar seu engajamento/comprometimento no momento interativo. Tal engajamento se deve mais à proximidade afetiva conferida à aula, proporcionando ao aluno conforto para colocar suas experiências e interesses pessoais, do que propriamente ao interesse que o conteúdo focalizado poderia estar suscitando. Tanto parece ser verdade tal asserção que, mais adiante, A2 repete a atitude de A4 tomando iniciativa na interação (327, 329) perguntando a respeito de uma expressão que nada tinha a ver com a aula.

Apesar de não ser procedimento muito freqüente, por causa do ritmo intenso da aula de P2 e do seu domínio na condução da aula, ao mostrar seu lado pessoal em classe falando de sua vida, seus sentimentos, dificuldades, etc (vide também Apêndice 1, linha 280), indiretamente P2 acaba encorajando os alunos, em alguns momentos, a colocarem também dúvidas e dificuldades (vide também Apêndice 1, linhas 302, 306).

Ao ser interpelada, a professora responde aos alunos mas, sem perder muito tempo, passa para a próxima fase - sistematização de colocação de pronomes - desculpando-se pela possível "monotonia" e "chatice" da aula (vide Apêndice 1, linha 348). Seguindo a mesma estratégia do trabalho com o diminutivo, P2 utiliza-se de perguntas (quase sempre retóricas) para recompor as regras de uso de colocação dos pronomes que já tinham sido vistas rapidamente num outro momento com a classe.

Sendo a estrutura da língua o motivo para a interação, os turnos da professora mais uma vez ficam bastante longos e dominantes (vide Apêndice 1, linhas 350 a 404), uma vez que explicações acabam demandando bastante tempo. É de praxe que as explicações sejam dadas por meio de exemplos referentes à situações vividas pelos interactantes ou imaginadas no momento, como confirmado no trecho transcrito abaixo:

370 P: eu vou com (.) lembra? tem um errezinho (.) o errezinho cai
 371 ((escrevendo na lousa)) né (.) eu coloco um acentinho aqui e boto o
 372 éle (.) não precisa se preocupar com isso na família (.) eu comprei um
 373 carro (.) o carro tava velho (.) caindo aos pedaços (.) MUITO feio (.) eu
 374 (.) comprei um carro (.) mas eu não gostei do carro (.) então eu vou
 375 dar o carro pro meu pai (.) ((risos)) imagina (.) que exemplo bobo (.)
 376 se eu quiser substituir (.) isso aqui por um pronome correspondente /
 377 porque eu tenho uma preposição "para" eu não posso usar o "o" (.)
 378 eu tenho que substituir isso aqui por () então eu vou DAR-lhe o
 379 carro (.) dar o carro para ele

Ao tentar ilustrar o uso da colocação de pronomes, P2 utiliza-se de um exemplo imaginário que foge à realidade. Dificilmente alguém, depois de ter um carro caindo aos pedaços, compraria um novo para logo em seguida dá-lo ao pai, simplesmente por verificar não ter gostado desse carro novo. A pouca probabilidade do exemplo de situação criada por P2 é motivo de risos entre os alunos - o que parece demonstrar que o tipo de conteúdo/conhecimento (re)construído em sala de aula é muito importante.

Desse ponto de vista, o imaginário como pretexto para prática da língua (também muito comum no conteúdo de textos e atividades dos LDs) pode levar a produzir um discurso que por vezes pode incorrer na falta de verossimilhança, como já evidenciado na macro-análise (excerto 9). Principalmente com adultos, essa falta de proximidade com a realidade na construção de conhecimentos em sala de aula pode infantilizar a relação interativa, levando-os a atitudes críticas, questionamentos, gozações, ou recusa à participação - o que poderia explicar atitudes de pouco engajamento/comprometimento do aluno na interação.

A última parte do corpo principal da aula é fechada com exercícios do LD de substituição de estruturas (pronomes). A frequência em incluir exercícios de mecanização durante a aula (eles poderiam ser feitos em casa, ou pelo menos com menor frequência em sala de aula) confirma a importância conferida por P2 à aprendizagem consciente e monitorada como forma de se chegar à aquisição da L-alvo. Segundo sua concepção, o aluno que não se identifica com um ensino onde haja bastante espaço para rotinização nunca vai chegar a adquirir a língua:

"(...)tem que ensinar (.) tem que aprender (.) tem que malhar. é consciente (.) não é natural. quem não faz isso (.) não aprende (.) /.../ há vários tipos de alunos que não ligam o monitor. eu reconheço hoje (.) depois de TRÊS dias de sala de aula eu falo (.) não adianta (esse aluno) não vai usar o monitor NUNca. PXXX PXXXX era um (.) e eu tenho outro agora (.) um russo . /.../ YXXXX é um sujeito que se comunica. fez piadas desde o primeiro dia

de aula (.) só que no meio da comunicação dele entra o inglês (.) quando ele vai explicar alguma coisa ninguém entende (.) eu entendo por manha de professora (.) aí traduzo prá classe. mas ele se comunica afetivamente que é uma gracinha (.) mas não vai NUNca aprender português (.) porque Odeta aprender. cê qué vê ele entediado cê começa com sistematizações. agora qué vê ele numa boa (.) contá caso, falá, fazê problem solving, aquelas atividades de solução de problema / não porque eu acho isso / ele Ama isso. ENtrou aula (.) ele abomina. /.../ eu fico com pena quando eu vejo esse tipo de aluno /.../".

(Apêndice 3, p. 322)

A aula é reconhecida como tal nos momentos em que o foco dirige-se à forma da língua. Atividades de resolução de tarefas, por exemplo, são postas à margem e a interlíngua parece ser encarada como manifestação imperfeita de uso da língua e não como processo inerente ao crescimento do aprendiz em direção à construção do conhecimento novo. Se por um lado P2 recusa-se a se assumir em uma abordagem específica de ensino (vide depoimento de P2, p. 107 desta dissertação), por outro, deixa entrever em seu discurso - como explicitado acima - posicionamentos que revelam bastante proximidade com pressupostos teóricos de tendências mais estruturalistas de ensinar/aprender. Além disso, o fato de permitir inúmeros momentos de inclusão de exercícios de repetição, automatização, etc, durante as aulas, já é revelador de sua afinidade com a abordagem que encerra tais pressupostos.

Depois de um tempo em silêncio fazendo os exercícios individualmente, cada aluno passa a ler um item. A seqüência interativa volta a ser I-R-A, não havendo disputa de turnos ou interferências. A professora determina quem deve falar solicitando, a cada um, uma frase. Os alunos atendem à solicitação de P2, que corrige quando necessário, dando novas explicações.

A fase de finalização da aula - atividade suplementar sobre diferenças culturais - parece ser sugerida pela professora como forma de se redimir da monotonia da aula com foco na forma:

475 P: (...) talvez não entenda o texto tá? mais nesse sentido (.) bom (.)
 476 vamo vê outra coisa agora (.) che::ga de gramática (.) MUI::to chato
 477 (.) ((risos)) vamo falá de uns negócios mais interessantes (.) vamo
 478 falá de difeRENças culturais (.) o exercício é o seguin::te (.)
 479 ((distribuindo o exercício em folhas xerocadas)) vocês vão fazer
 480 um "x" onde vocês acharem ou que um estrangeiro ou que um
 481 brasileiro FAria essas coisas que estão descritas aqui (.) se você
 482 achar que é um estrangeiro (.) cê põe o "x" no estrangeiro (.) se você
 483 acha que quem faz isso é o brasilei::ro

A gramática é a geradora da aula até esse momento. Ao dizer "chega de gramática" (476), qualificando-a de chata e desinteressante (476; 477), P2 marca a intenção de mudança de foco gerador da aula, que deve ser algo de maior interesse para os alunos. Tal posicionamento da professora revela um hábito comum (inclusive inserido nos próprios livros didáticos de LE) de se considerar a gramática como tópico específico a ser abordado nas aulas, desconectado de outras tarefas de uso da língua. As tarefas de estudo da gramática geralmente não se misturam às tarefas "mais comunicativas".

O exercício proposto (vide Apêndice 7, p. 334) aborda uma série de procedimentos próprios de certas culturas. Cada aluno, após ter lido os itens, deveria indicar se os hábitos evidenciados eram próprios da cultura brasileira ou não. Num momento seguinte, as questões seriam discutidas. O exercício não apresenta ligação com o restante da aula e é colocado à classe sem nenhuma contextualização mais atenta que situe o aprendiz ao tema e à problemática que ele envolve.

Como os alunos demonstraram dificuldades com a leitura dos itens, P2 decidiu ir discutindo com eles, ajudando-os também na leitura. Observa-se, nesse momento específico da aula, algumas diferenças na construção da interação em relação às fases em que o objetivo principal era focalizar a forma da língua.

Os turnos não são pré-determinados por P2, o que permite uma participação mais diversificada dos alunos, como demonstra o excerto abaixo:

- 512 P: (...) brasileiro e estrangeiro (.) número um (..) se um vizinho ou
 513 amigo lhe trouxer um pedaço de bolo (.) você vai devolver o pratinho
 514 com alguma coisa dentro (.) ou outro Bolo (.) ou uma TOR::ta (.)
 515 um pudim (.) um doce (.) quem é que faria isso? um estrangeiro ou
 516 brasileiro?
 517 A5: estrangeiro
 518 A3: estrangeiro e brasileiro
 519 A2: brasileiro
 520 A4: estrangeiro
 521 P: estrangeiro? japonês faz isso?
 522 A3: faz (.) sempre!
 523 P: coreano faz isso?
 524 A1: é
 525 P: a / senhor PXXX (.) o senhor falou que coreano não faz (.) o senhor
 526 falou brasileiro / coreano faz ou não faz (.) faz?
 527 A: faz
 528 P: norueguês faz isso?
 529 A7: depende
 530 P: depende? depende do que?
 531 A7: pessoas que (quer dar prá mim)
 532 P: depende de quem é (.) se é muito amigo ou não (..)

Isso não impede porém, que as participações continuem sendo breves, o que pode ser explicado em parte pelo tipo de pergunta suscitada pela atividade: quem faria isso, brasileiro ou estrangeiro? (515). A tendência é o aluno responder laconicamente optando por uma ou outra opção (517 a 520). Comparativamente à duração dos turnos dos alunos, os turnos da professora continuam sendo longos. A interação decorrente da atividade proposta - que alia um assunto complexo à (ainda) pouca vivência dos alunos (quase todos com poucos meses de vivência no Brasil) na cultura-alvo - demanda explicações longas da professora, o que determina seu domínio na interação (vide Apêndice 1, linhas 538 a 543, 572 a 577, 587 a 591).

Apesar de P2 tentar instigar os alunos (525, 526, 528, 530), certamente na intenção de fazê-los produzir mais, o tipo de tarefa solicitada parece não explorar muito bem a potencialidade do assunto. A atividade, que poderia ser bastante desafiadora para os aprendizes, levando-os a analisar aspectos (sociais, econômicos, ambientais, etc) determinantes de costumes brasileiros em contraste com costumes de outros países, acaba se concentrando em uma listagem de esteriótipos, relativizados pelos próprios alunos. No trecho acima, a resposta esperada para a questão lançada pela atividade - se é o brasileiro ou o estrangeiro que sente a obrigação de retribuir à gentileza de um vizinho (512) - certamente era a de que o brasileiro retribui às gentilezas recebidas. Contudo, alguns alunos dizem ser o brasileiro, outros o estrangeiro, outros ainda os dois (516, 517, 518). Mas pouco é dito ou sugerido em termos de análise dessa complexidade cultural e das razões pelas quais age-se preponderantemente de uma forma ou de outra em determinadas culturas - o que seria de suma importância para que o aprendiz pudesse refletir sobre as especificidades culturais que a constituem L-alvo.

Sem dúvida, a cultura é fator importantíssimo no ensino de línguas. As questões culturais, por perpassarem direta ou indiretamente as vivências lingüísticas, garantem, em grande parte, o interesse do aprendiz pelo assunto. Contudo, conforme aponta Fontão (1993), quando se fala em cultura no ensino-aprendizagem de línguas, a tendência tem sido de simplificação, enfocando-se o uso da linguagem em uma dada comunidade, enfatizando um modo, um jeito e um estilo de se fazer coisas. Ao considerar a cultura de um determinado país como única, sem diferenças, variabilidades e fonte potencial de conflito, o processo de ensino-aprendizagem de LE pode acabar favorecendo a sedimentação de esteriótipos (cf. Kramsch, 1993). Dessa forma, a cultura se compartimentaliza numa "quinta habilidade" a ser aprendida por meio de um repertório de clichês.

No exercício focalizado acima, proposto por P2, é essa noção simplificadora de cultura que parece se evidenciar. Mesmo assim, é possível detectar em momentos interativos como esse, em que o foco não está dirigido à

forma da língua, que os alunos se interessam por colocar sua experiência pessoal (552, 554), enriquecendo a discussão:

- 545 P: AXXX (.) se não for uma pessoa MUIto MUIto ami::ga (.) EU
 546 procuro devolver sempre com alguma coisa tá (..) mas se for muito
 547 amiga (.) minha irmã (.) minha vizinha que eu vejo TOrd dia (.)
 548 minha ami::ga (.) aí eu posso devolver sem nada e explicar (.) ó (.)
 549 não tenho tem::po (.) tô sem nada na geladeira (.) mas eu não quero
 550 quebrar o seu prato (.) não quero deixar o PRAtO aqui (..) mas
 551 GEralmente a gente TENta devolver com alguma coisinha dentro
 552 A5: mas o meu amigo ()
 553 P: [não devolveu (.) ãh (..) não devolveu?
 554 A5: meu amigo falar mi (.) ãh (.) eu não quero (.) eu não quero (.) eu não
 555 esperando (..) o que / eu não quero alguma coisa
 556 P: [ele deu algum
 557 pratinho prá você?
 558 A5: deu
 559 P: você devolveu com alguma coisa dentro?
 560 A5: eu perguntar prá ele né
 561 P: [hum (.) hum]
 562 A5: se aqui no Brasirú a gente esperar alguma coisa (.) sem receber
 563 alguma coisa
 564 P: hum (.) hum (.) ele falou não (..)
 565 A5: não
 566 P: é (.) olha (.) porque ele ia falar não mesmo (.) se ele fala SIM (.)
 567 coloca você numa posição de que tem que dar (.) ele não quer dar
 568 traba::lho prá você
 569 A4: ah!
 570 A3: só fala! ((riso))
 571 A5: só falar (..)
 572 P: então ele vai falar (.) NÃO (.) imagi::na (.) não preci::sa né (..) mas se
 573 você sendo estrangeira e já mostrou um certo intere::se em fazer / em
 574 respeitar as re::gra né (..) porque você perguntou prá ele (..) se você
 575 tivesse dado o prato vazii::o (.) ele não ia pensar "que horror!" "que
 576 escândalo!" (.) não (..) sabe que você não conhece bem as REgras (.)
 577 mas para um brasileiro talvez fiCAsse estranho
 578 A5: aí (.) eu perguntar
 579 P: [sim]
 580 A5: mas eu perguntar () por exemplo (.) eu combinar ()
 581 depois nós é esperan::do ãh (..) mas elas não combinaram para mim
 582 né (..) japonês japonês (pensando) né (.) entendeu? mas aqui no
 583 Brasil (.) você esperar (.) você combinar para mi (.) você esperando
 584 (.) depois eu combinar
 585 P: convidar?
 586 A5: convidar para você (.) su ca::sa

- 587 P: esPERa-se (.) isso tá mudando muito agora ãh (..) antigamente era
 588 mais RÍgido isso (.) ho:je tá um POco diferen:te (.) as pessoas estão
 589 se encontrando MENos porque tá mui:to rápido a vida né (..) depende
 590 da situação mas eu diria que SIM (.) mais ou menos é (..) em algumas
 591 situações (.) espera-se né
 592 A5: ah (..) elas não quer (.) não esperando ((riso))
 593 P: não esTAvam esperando?
 594 A5: é (..)
 595 P: é (.) e com os jovens as regras são um POUco diferen:tes agora (.)
 596 muito diferentes de adultos né ! (..) então algumas coisas que eu tô
 597 falan:do aqui (..) é do ponto de vista do adul:to (.) mais velho (.) do
 598 jo:vem eu também não tenho muita certeza como é que as regras são
 599 né (..) eu não pertença ao grupo mais (.) ai que tristeza né! eu tô
 600 ver:lha! ((riso)) eu tô nou:tro grupo!

Apesar do interlocutor oficial (c.f. Cazden, op.cit.) ainda ser a professora (ao falarem, os alunos se dirigem sempre à P2), praticamente não havendo registros de interação aluno x aluno, há situações que indicam maior engajamento/comprometimento dos estudantes, como a transcrita acima em que A5 resolve tomar iniciativa, colocando sua experiência pessoal sobre o assunto desenvolvido pela professora: no caso, a necessidade de se retribuir a uma gentileza recebida de um vizinho ou conhecido (um prato de quitutes, por exemplo) com outra gentileza (um prato de quitutes, também). A5 intervém (552, 554, 555, 558, 560, 562, 563) contando sobre sua experiência com um amigo brasileiro que lhe presenteou com um pratinho de quitutes e sua reação à atitude do amigo. Apesar das dificuldades que tem em construir o discurso, observa-se que a aluna não desiste da discussão com P2, trazendo, inclusive, novas evidências (578, 580, 586, 592) para o aquecimento do diálogo, ao iniciar um novo tópico de debate, agora relacionado ao fato de os brasileiros não serem muito rígidos com horários e convites feitos.

Há ainda o registro de falas sobrepostas (616, 617, 618) e disputa pela tomada de turnos (629, 630) pelos aprendizes:

- 603 P: (não conheço a vida!) cê viu SXXXX! que saco! bom (.) número dois
 604 (.) quem usaria um palito de dente em público aPÓS uma refeição (..) o brasileiro ou o estrangeiro?
 605
 606 A2: [[brasileiro
 607 A3: [[brasileiro
 608 A7: brasileiro!
 609 P: brasileiro (.) brasileiro né (..) japonês não pode não?
 610 A4: pode (.) pode
 611 P: pode? pode? coreano pode?
 612 A3: po:de? não pode né
 613 A5: não pode!

- 614 P: epa! tem dois Japão aqui! um Japão pode o outro não pode
 615 A3: usa sempre ()
 616 A5: [[sim (.) sim (.) mas
 617 A3: [[po::de
 618 A1: [[o Japão ()
 619 A4: po::de (.) é?
 620 P: tem que fazer assim? ((fazendo um gesto, encobrendo os dentes com a
 621 mão))
 622 A7: não (.) mas às vezes ()
 623 A: [[()
 624 P: é na / e na Coréia? na Coréia (.) na Noruega (.) pode?
 625 A7: ()
 626 A5: eu não gosto de olhar
 627 P: é (.) olha (.) no Brasil po::de (.) mas também tem REgras né (.) não é
 628 assim (.) é assim ((fazendo o gesto)) põe a mão assim em concha
 629 A: aqui no Brasil (.)
 630 A4: [mas se faz assim parece bicha
 631 P: bicha?
 632 A4: é
 633 P: parece não! parece não (..) ((riso geral)) homem faz isso!
 634 A4: ah é?

Participações desse tipo, apesar de ainda tímidas (os alunos estão habituados ao foco na forma) revelam o engajamento/comprometimento dos aprendizes na interação, demonstrando sua vontade de contribuir e se esforçando (580 a 584) no sentido de se fazerem compreendidos - o que parece demonstrar o crescimento dos alunos na interlíngua.

É preciso levantar, porém, uma questão importante. Nesse ambiente, onde frequentemente os estudantes atuam numa modalidade mais previsível e mecânica de construção de conhecimentos, há pouca preparação para atividades que exigem maior iniciativa comunicativa, como a descrita acima. Outro fato é que essas atividades geralmente inserem-se na aula sem vínculo com as atividades anteriores. Assim, a falta de intimidade com esse tipo de tarefa e de relacionamento das atividades e conteúdos entre si, acaba limitando a qualidade das interações em sala de aula.

3.2.4 CONCLUSÃO PARCIAL

Os dados do contexto de ensino regular pesquisado indicaram a predominância de estruturas de participação em sala de aula reveladoras de pressupostos teóricos (explícitos ou não) advindos de tendências mais tradicionais de ensinar/aprender uma LE. Verificou-se ser o professor o gerenciador predominante das trocas interativas; o responsável pela determinação das participações dos alunos em termos de quantidade e de qualidade. O LD, nesse sentido, desempenha papel importante, uma vez que muito do que se produz em sala de aula advém do conteúdo e das tarefas nele previstos.

As estruturas de participação são determinadas, em grande parte, pela especificidade das tarefas propostas e pela metodologia utilizada pelo professor no desenvolvimento de tais tarefas. Como o LD de base estruturalista é largamente utilizado no contexto de ensino regular, as interações acabam sendo ditadas principalmente pelo esquema interativo previsto na estruturação das tarefas incluídas - freqüentemente contempladora da seqüência I-R-A.

O estilo interativo das professoras, nesse contexto, aproxima-se mais do que é denominado de estilo formal por Rech (op.cit.), lembrando, é claro, que existem momentos em que o estilo conversacional emerge, embora, com muito menor freqüência. Os deveres mais comuns do professor (fazer produzir, fazer compreender, arbitrar) são exercidos por P1 e P2 de forma mais tradicional, havendo acentuado controle das situações e pouca transferência de papéis e relativização do seu papel de professor (cf. Fontão, 1993). Os alunos, por sua vez, inserem-se mais freqüentemente de modo cooperativo (cf. Mey, op.cit.; Kleiman, 1992) no ambiente de interação, participando satisfatoriamente em termos de quantidade, mas poucas vezes tendo oportunidades de participação comprometida com a construção efetiva do conhecimento (no sentido de Freire, 1976); onde tenham de se colocar pessoalmente - relativizando seu papel de aprendiz (cf. Fontão, 1993) - disputar turnos, negociar sentidos, etc.

Dessa forma, verificou-se que o papel predominante do professor é o de gerenciador das interações de forma estruturada, exercendo o controle de seu poder de forma marcada, determinando o quê e o quanto os alunos devem e podem falar. O papel do aluno, por sua vez, é o de responder às expectativas do professor, participando principalmente quando solicitados. O alinhamento em sala de aula (cf. Goffman, op.cit.) é bastante linear. A maioria das relações é estabelecida seqüencialmente entre professora que solicita e aluno que responde (freqüentemente de maneira previsível) na sua vez, enquanto os demais ocupam posição de espectadores. Pode-se dizer, assim, que a natureza das tarefas desenvolvidas em sala de aula (principalmente as previstas nos LDs) que pré-

determinavam o tipo de participação interativa dos alunos, aliado à inclusão de conteúdos (temáticos) pouco instigantes e desafiadores, tenham contribuído para a acomodação dos estudantes às estruturas de participação quase sempre restritas aos modelos mais estruturados e à pouca iniciativa e comprometimento na construção dos conhecimentos.

Em menor número, mas também presentes nesse contexto de ensino pesquisado, foram registradas vivências de trocas interativas de natureza diferenciada, reveladoras de relações de engajamento e comprometimento dos alunos com a construção do conhecimento. Esse tipo de troca emergiu com maior frequência em momentos em que tarefas de natureza diferenciada, quase sempre não incluídas no LD, foram desenvolvidas em aula. Assim, nessas ocasiões o alinhamento e as estruturas de participação presentes diferenciam-se de maneira considerável, havendo registros de interações com negociação de sentidos, falas sobrepostas, disputa de turnos, iniciativas de alunos com perguntas relacionadas ao conteúdo temático da tarefa, etc - o que demonstra a importância do tipo de tarefa na configuração da interação em sala de aula. No entanto, os momentos de alinhamento menos linear e interação mais comprometida no contexto de ensino regular foram pouco registrados e, muitas vezes, não atingiram seu potencial pela falta de articulação com o resto da aula e pela pouca preparação dos alunos para a atividade (acostumados à aulas que privilegiam mais o foco na forma da L-alvo), o que, em última instância, flagra a importância do planejamento na configuração do processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se dizer, ainda, que alguns dos pressupostos teóricos subjacentes às tarefas desenvolvidas em sala de aula neste contexto são assumidos explicitamente pelos professores, como no caso do posicionamento de P2 em relação ao que entende ser "ensinar" e "aprender" uma LE:

" (...) ensinar língua não é também como ensinar primeira língua. /.../ (.) tem que aprender (.) tem que malhar. é consciente (.) não é natural. quem não faz isso (.) não aprende (.) /.../ "

(Apêndice 3, p. 322)

O fato de considerar a aprendizagem de uma LE um processo consciente e necessariamente estruturado, pode ser um dos fatores explicativos da opção de P2 pela inclusão de grande quantidade de exercícios de automatização em sala de aula.

Nem sempre, porém, a posição teórica assumida pelas professoras convergem com muitos de seus procedimentos em sala de aula. Se por um lado P1, por exemplo, defende em seu discurso, a noção de aprendizagem como um processo de construção de conhecimentos comprometido e verossímil,

"aprender é um processo que leva o aluno a construir, na interação, ações sociais autênticas e/ou verossímeis. Os alunos vão adquirir mais facilmente a língua-alvo quanto mais autenticamente eles interagirem na sala de aula. Aprender é também desenvolver novos comportamentos, adquirir uma nova consciência /.../"

(Apêndice 3, p. 317)

por outro lado, constata-se em suas aulas um nítido atrelamento a processos de trocas interativas cujo conteúdo motivador pode ser facilmente questionável quanto à sua relevância para os alunos, bem como tarefas desenvolvidas que nem sempre primam pela verossimilhança.

Conclui-se, dessa forma, que o ideário teórico do professor não se constitui somente das noções explicitadas, plenamente definidas e resolvidas na prática, mas também de noções do próprio habitus (cf. Bourdieu, op.cit.) que acabam compondo subconscientemente sua real abordagem verbalizada de ensinar a L-alvo. Nem tudo o que se pensa fazer - idealizado em primeira instância numa teoria verbalizada - realiza-se efetivamente na prática. Tal constatação demonstra a necessidade do professor - nesse caso, o professor de LE - estar sempre refletindo de forma consciente sobre sua própria prática, buscando, através de subsídios teóricos que enriqueçam sua competência técnico-analítica, caminhos para a melhor configuração dos processos de ensino-aprendizagem.

3.3 PARTE II : O CONTEXTO DE ENSINO INTERVENTIVO

3.3.1 OS BASTIDORES DAS SALAS DE AULA: GINFE e GIFE

Da mesma forma que na seção anterior, nesta os bastidores das aulas de intervenção são descritos em termos dos elementos previstos no Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas.

Os procedimentos utilizados para o planejamento da intervenção em sala de aula nos contextos de pesquisa do GPNFE e do GPFE são praticamente os mesmos. Assim, não há necessidade de separar essa descrição em duas seções. Como o professor responsável pelo curso é a própria professora pesquisadora, autora desta dissertação, não houve aplicação de questionários ou entrevistas. Os dados foram obtidos da própria experiência da pesquisadora, bem como do planejamento e material didático utilizados na experiência de intervenção.

Abordagem de Ensino

Como explicitado detalhadamente no Capítulo 2, a proposta de ensino estruturada para a situação de intervenção em sala de aula avalia traços da tendência crítica da Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas cuja implementação no geral está inscrita numa tendência que se definiu como Ensino Interdisciplinar de LE (com foco no conteúdo) descrito a partir de suas características distintivas nesta pesquisa na seção 2.4.6 do capítulo 2.

Planejamento

Etapas de elaboração

Considerações preliminares

O planejamento é considerado etapa importante para a organização da operação de ensino e, por isso, merece bastante atenção. A seguir são descritos os principais passos seguidos no planejamento do curso estruturado para a intervenção.

Num momento prévio à elaboração do material didático, pôde-se observar, através do contato com alunos de todos os níveis de proficiência do Português, que a maioria deles, certamente de forma intuitiva, percebia que o conhecimento da história do país seria relevante para o entendimento dos aspectos culturais envolvidos na língua e na vida das pessoas, auxiliando assim o desenvolvimento da própria aprendizagem e aproximações com a(s) cultura (s)-alvo.

Essa percepção veio confirmar a posição teórica de inúmeros autores (Lado, 1964; Crawford-Lange, 1981; Wallerstein, 1983; Svanes, 1988, entre outros) que

assumem a consciência da impossibilidade de se ensinar uma LE desvinculada dos aspectos sócio-culturais e históricos que a constroem.

Já na década de 60, Lado (op.cit.) tecia considerações em defesa dessa posição, embora a prática desse autor não tenha ela mesma materializado esse pressuposto no movimento audiolinguísta, o qual subscrevia:

"(...) Não se pode entender uma linguagem sem entender alguns dos significados de distinção cultural expressos através dela. Isso envolve conhecimento de fatos específicos relacionados à cultura e algum entendimento da maior parte do pensamento, crenças, tradições e valores que indicam o modo como o povo vive e se comporta e dá significado para suas atitudes. Alguma coisa de história, geografia e origens do povo que fala a língua é necessário para um entendimento da cultura (...) Uma visão dos grandes acontecimentos da cultura também é necessária, já que a memória desses acontecimentos é parte do presente (p. 10). (...) No entanto, é preciso desmitificar os falsos clichês. O conteúdo cultural precisa ser autêntico (p. 27). (...) o objetivo é ensinar uma língua e o conteúdo cultural necessário para conhecer e usar essa língua (p. 25)."

Nesse sentido, também encontra-se convergência de postulados em Almeida Filho (1990: 28). Segundo o autor, numa postura comunicativa de ensino:

"a linguagem não pode ser tomada como objeto exterior ao aprendiz, mas sim como processo construtivo e emergente de significações e identidade. Aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais e culturais apropriadas."

Sabe-se da problemática em se definir o que é relevante para o aluno aprender (cf. Mey, op.cit.), mas acredita-se na possibilidade de minimização da unilateralidade na sua definição através da investigação, negociação e estabelecimento da mesma junto aos aprendizes. Para isso, algumas etapas de elaboração foram seguidas.

Definição das etapas

Após serem estabelecidos os propósitos teóricos, o primeiro passo foi colher, junto à clientela, dados que fornecessem subsídios para a preparação e

implementação do material didático, ao mesmo tempo que corroborassem os pressupostos teóricos.

Através de um questionário (vide Apêndice 4, p. 324) pôde-se obter informações pessoais básicas de cada aluno (tanto do GPNFE quanto do GPFE), da sua formação, seu conhecimento do Português, suas impressões sobre a L-alvo, além dos interesses, objetivos, expectativas de cada um relação ao curso (dados já explicitados na seção 3.1.2 deste capítulo). Também era importante verificar se os alunos consideravam importante, na aprendizagem de uma LE, ter conhecimentos interdisciplinares sobre a cultura e a história (a política, a economia, etc) do país da L-alvo - informação esta tida a priori como fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Obtendo, através dos registros coletados, respaldo positivo em relação à proposta e eleição da "História do Brasil" como conteúdo de maior relevância na opinião dos alunos, deu-se prosseguimento ao planejamento do curso.

O próximo passo foi pensar na elaboração do material didático e na metodologia coerente para sua implementação. Como se buscava produzir uma interação diferenciada em sala de aula, mais verossímil e qualitativamente mais produtiva, alguns princípios básicos tiveram de ser definidos.

Primeiro, a construção mais significativa e verossímil da nova língua, segundo a concepção adotada nesta pesquisa, pressupõe também o reconhecimento da sala de aula como ambiente potencialmente comunicativo e socialmente autêntico enquanto contexto de ensino-aprendizagem (Breen & Candlin, 1980).

"A sala de aula é um ambiente social único com suas próprias atividades humanas e convenções próprias governando essas atividades. É um ambiente onde uma realidade social, psicológica e cultural particular é construída."

(Breen & Candlin, op.cit.: 98)

Esse caráter autêntico da sala de aula implica uma postura consciente do professor e na proposta de atividades próximas da realidade que não dramatizem situações ou imponham disfarces de atores aos alunos.

O professor e o aluno são levados a assumir seus papéis de professor e aluno de forma comprometida. Essa postura leva a objetivar um processo interativo de comunicação como trabalho social e não como um fazer cooperativo ingênuo. Assume-se a concepção de Mey (op.cit.) no sentido de ver a comunicação como relação assimétrica por natureza, reveladora de lugares e poderes sociais, mas carregada de potencial de solidariedade lingüística e social capaz de permitir relações de interação comunicativa.

"O objetivo de um bom trabalho de linguagem não é cooperação abstrata, mas concreta, que se traduz em solidariedade humana".

(Mey, op.cit.:296)

Assim, o professor precisa estar ciente de que, tomando a sala de aula como ambiente social onde relações sociais são tecidas, a comunicação empreendida não pode se pautar por cooperação ilusória que, na verdade não existe no jogo social; mas sim em solidariedade (lingüística e social) possível.¹¹

É nessa relação de interação solidária e verossímil entre os participantes do processo que reside o trabalho social, onde a língua não é simplesmente estendida pelo professor até os aprendizes, expondo-os a ela (no dizer de Krashen), mas construída como comunicação (Freire, 1970), como instrumento social (e político) capaz de auxiliar o indivíduo no trabalho de transformação pessoal e social.

Acredita-se ainda que para que se possa empreender o ensino-aprendizagem nessas bases não há outro caminho senão a dialogicidade:

"Para ser autêntico só pode ser dialógico e isto significa vivenciar o diálogo. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade."

(Freire, 1970: 43)

"Diálogo significa muito mais que conversação, é uma troca entre todos em uma sala de aula, estudante com estudante e professor com estudante. O termo envolve ação: estudantes iniciam discussões, lições e atividades para satisfazer suas necessidades educacionais."

(Wallerstein, op.cit.: 15)

Por isso, no planejamento do curso e produção do material didático específico para a situação pesquisada, procurou-se seguir também o que é delineado por Breen, Candlin & Waters (1979), propondo atividades que encorajem os alunos a se comunicar participando do universo dialógico para desenvolver seu próprio aprendizado. Ou seja, "comunicar desde o início para desenvolverem sua competência comunicativa através da nova língua" (p. 06).¹² Dessa forma, acredita-se ser através da dialogia que a interação mais significativa possa se consolidar. Essa interação se efetiva quando professor e alunos são

¹¹ Nesse sentido, acredita-se ser importante que o professor crie condições para que a comunicação interativa se estabeleça (principalmente nos primeiros momentos do processo de ensino-aprendizagem) mesmo que para isso tenha que se apoderar de recursos extra-lingüísticos ou "fala facilitadora". O que parece não ser admissível é que o professor permita situações falsamente cooperativas que o aprendiz poderá não encontrar.

¹² Fazem parte dessa competência comunicativa, segundo Breen, Candlin & Waters (1979), as competências de expressão, interpretação, negociação (além da gramatical, sociolingüística, estratégica e discursiva como proposta por Canale, 1983 e discutida em Fontão, 1993)

capazes de atuar comunicativamente negociando, (re)criando e produzindo sentidos.

Porém, para que esses objetivos possam ser alcançados no processo de ensino-aprendizagem com a proposta de ensino interdisciplinar é necessário que o professor tenha um perfil compatível com os pressupostos teóricos assumidos e que tanto ele quanto os alunos tenham um papel definido que seja do conhecimento de ambos.

Assumindo que a educação é um processo que não se dá de A para B, mas de A com B (Freire, 1983), considera-se serem características importantes para o delineamento do papel do professor e do aluno dentro de um planejamento comunicativo-progressista:

- que os professores não sejam apenas instrutores, mas criadores de um ambiente no qual alunos aprendam e aprendam a aprender (Clark, op.cit.: 92);
- que o professor assuma-se como um facilitador da aprendizagem, como um negociador do conteúdo das aulas e do processo. Alguém que responde às necessidades dos alunos, e os encoraja a ter responsabilidades no próprio aprendizado. Um membro que age como participante interdependente no processo de ensino-aprendizagem (Breen & Candlin, op.cit.), que ao problematizar as tarefas não permanece como mero espectador, mas em contínua aprendizagem (Freire, 1970). Um instigador de situações que permite ao aluno desenvolver sua competência comunicativa;
- que os alunos reconheçam a responsabilidade que têm pelo seu próprio aprendizado e pela partilha de responsabilidade com o professor e com os outros alunos (Breen & Candlin, op.cit.);
- que os alunos assumam um papel ativo de negociadores entre eles próprios, o processo e o objeto de aprendizagem dentro do grupo e dos procedimentos da sala de aula (Breen & Candlin, op.cit.).

Material Didático

O material didático foi elaborado pela própria professora-pesquisadora. Ele guia-se pelos pressupostos da tendência progressista (crítica) da abordagem comunicativa já descrita anteriormente e desenvolve-se com um conteúdo interdisciplinar: a História do Brasil. Na sua elaboração, optou-se por um planejamento aberto, como descrito por Dubin & Olshtain (1986), que fosse flexível o suficiente para que o professor tivesse mobilidade para permitir possíveis ajustes, quando necessários, de acordo com as características do aluno ou do grupo. Além disso, não se trata de um material totalmente pronto, que não possibilite alternativas de criação. Ao contrário, o objetivo foi elaborar um

material que pudesse contar com a contribuição ativa do professor e dos alunos para sua fruição. Assim, em muitos momentos, há apenas indicações ou roteiros de ações para professores e alunos que devem trazer materiais específicos para a sala de aula adaptados para o momento histórico no qual estão vivendo.

O material está dividido em três partes:

- a) livro de textos e tarefas comunicativas
- b) livro de sistematização lingüística e exercícios
- c) livro do professor

As unidades foram estruturadas de acordo com as tendências atuais do movimento comunicativo que consideram os planejamentos temáticos com atividades baseadas em recortes e funções comunicativas como os mais coerentes com os pressupostos teorizados pela abordagem. Por isso, todas as unidades são constituídas dos seguintes elementos: 1) tema e tópicos; 2) recortes comunicativos; 3) funções comunicativas; 4) expoentes de formulação; 5) léxico; 6) forma; 7) material extra (vide Apêndice 8, p. 339).

1) Tema e Tópicos

Já foi dito que tanto o tema quanto seus tópicos constituidores foram definidos a partir da constatação do interesse dos alunos em conhecer a história e aspectos culturais do Brasil, aliados à crença de que sem esse conhecimento, dificilmente o aprendiz chegaria a vivenciar a língua de forma real, conciliando-se com seu universo.

Estabeleceu-se o conteúdo em temas centrais organizadores dos tópicos, indo desde o "Descobrimento do Brasil", "Brasil-Colônia", passando pelo "Império", "Repúblicas", chegando até os dias atuais. Para melhor visualização, vide índice completo dos temas e tópicos previstos no material didático no Apêndice 8, p. 336.

Além disso, os temas são desenvolvidos em dois momentos - passado e presente - ou seja, alguns fatos, históricos relevantes são relacionados com acontecimentos da atualidade. Por exemplo:

Descobrimento do Brasil	/	A condição do índio hoje
Capitanias Hereditárias	/	Reforma Agrária no Brasil

Com isso, paralelamente ao estudo da história de uma época, o aluno pode ter a possibilidade de fazer contrapontos com fatos atuais, relacionando-os com o processo histórico e aspectos culturais do país onde estão aprendendo a L-alvo e com fatos de sua própria história e a do seu país de origem.

2) *Recortes Comunicativos*

A noção de "recorte comunicativo", introduzida por Almeida Filho (1989), incorpora no seu bojo teórico o princípio de abordagem comunicativa de "integração" de Widdowson (op.cit.).

Segundo o primeiro autor "as atividades que se realizarão em sala de aula, e mesmo fora dela a título de uso ou simples prática, poucas vezes se restringirão a uma única das quatro habilidades de linguagem, como "falar", por exemplo. Uma tarefa de uso da língua requer tipicamente um recorte de habilidades (integração das habilidades em atividades que desenvolvemos normalmente na vida real) que vai ser tomada como objetivo comunicativo a ser desenvolvido" (Almeida Filho, 1989:63).

Assim, os recortes comunicativos neste material foram definidos de acordo com o tema e os tópicos desenvolvidos na unidade e com as funções comunicativas elencadas como mais prementes para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. As situações-alvo projetadas em cada recorte dizem respeito à realidade presente veiculada através do insumo oferecido ao aluno. Todas as atividades traduzidas nos recortes foram elaboradas através de insumos retirados de textos de livros de História do Brasil, jornais, revistas, atlas, vídeos com documentários e reportagens, fascículos de revistas sobre história, cultura e arte brasileira, etc (vide tipos de recortes comunicativos, Apêndice 8, p. 339).

A estrutura básica de concretização do material nesses termos é a proposição de atividades pautadas em resolução de tarefas que se apresentem como um desafio para o aluno e tenham um objetivo bem definido. Essas tarefas não se baseiam na prática estrutural da língua, mas na construção de conhecimentos com conteúdos que possam de alguma forma contribuir para o desenvolvimento intelectual do aprendiz. As atividades privilegiam o trabalho em grupo e/ou pares, onde o tema gerador de cada aula é *problematizado* pelo professor na interação constante com os alunos. É também dessa interação que parte do insumo na L-alvo vai se constituindo e que servirá de subsídios para que os aprendizes possam se empenhar na solução das tarefas propostas.

Nessas tarefas, o professor deve agir como um elemento de apoio nos grupos, por ser o membro mais experiente dentro desse contexto específico. É ele quem pode orientar os alunos nas tarefas, fornecendo estruturas de apoio ou andaimes (c.f. Valsiner & van der Veer, op.cit.) para que as atividades possam ser realizadas com autonomia no decorrer do processo. Eventualmente, um colega mais proficiente também pode agir como tutor do grupo auxiliando os colegas na atividade (Vide exemplo de uma tarefa do material didático no Apêndice 8, p. 344 a 346).

3) *Funções Comunicativas*

As funções comunicativas foram estabelecidas de acordo com os recortes comunicativos e o tema, servindo de base o "inventário de funções comunicativas para um nível limiar de proficiência proposto por Almeida Filho (1989: 83). No estabelecimento dessas funções, o critério de maior peso foi a necessidade de uso e não a dificuldade gramatical. Assim, mesmo nas primeiras unidades é possível encontrar formas de condicional/subjuntivo (solicitação de favor, por exemplo) que tradicionalmente são evitadas no início. O objetivo é instrumentalizar o aluno para ser capaz de usar a língua interagindo (mesmo em interlíngua) em situações comunicativas pelo menos verossímeis desde o início do curso.

4) *Expoentes de formulação*

Expoentes de formulação são as várias configurações concretas em atos de fala que uma função comunicativa pode ter. Eles não aparecem explicitamente nas atividades que constam das unidades (apesar de inserirem-se nos insumos). Esses expoentes ou realizações são explicitados no livro do professor onde há uma seção relatando as partes de cada unidade. No entanto, o professor, conhecendo os expoentes que podem ser usados, deve oferecê-los aos alunos (de forma oral e/ou escrita). Através da observação do nível de competência comunicativa do grupo, o professor pode complexificar ou simplificar a realização das funções.

5) *Léxico*

O léxico é selecionado de acordo com o tema, o tópico e o recorte comunicativo de cada unidade. Ele pode ser enriquecido pelo professor conforme solicitação do aluno, ou quando julgar necessário para o enriquecimento da aula.

6) *Forma*

Como o planejamento é temático e não estrutural, a apresentação da forma não segue uma ordenação gramatical, mas é determinada pela necessidade de seu uso.

7) *Material extra*

Esta seção foi preparada para dar apoio ao professor e ele pode utilizá-la sempre que considerar necessário para enriquecer as atividades. O professor não precisa se ater ao material-extra constante das unidades. É interessante que ele esteja atento aos interesses dos aprendizes e crie novos insumos e materiais que contribuam para o crescimento desses alunos.

Procedimentos Metodológicos

É absolutamente necessário que o professor leia o Livro do Professor antes de utilizar o material didático. Nele, os elementos que estruturam as unidades, bem como os procedimentos metodológicos requeridos para sua utilização são explicitados. É importante que o professor conheça bem a filosofia de concepção do material didático e os requisitos necessários para sua fruição ou para que possa utilizá-lo coerentemente.

Também é necessário que o estudante esteja consciente dos elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e do seu papel enquanto aluno (o professor tem papel fundamental nessa conscientização) para que possa participar dele produtivamente.

A aula nunca deve partir dos conteúdos do livro de sistematização lingüística, mas sempre dos conteúdos do livro didático de textos e tarefas comunicativas. O conteúdo de sistematização lingüístico-comunicativa correspondente ao conteúdo problematizado nas tarefas poderá ser abordado num momento posterior caso o professor julgue necessário ou os alunos solicitem; ou simplesmente poderá ser dispensado caso os alunos não apresentem necessidade.

No entanto, caso o aluno ou o grupo não consiga realizar a atividade proposta, solicitando explicações, o professor poderá antecipar tópicos de sistematização contidos no livro de sistematização lingüística. Acredita-se que os exercícios e explicações gramaticais devam ser dados conforme a necessidade e solicitação dos alunos, ou quando o professor sentir que, dessa forma, estará ajudando no desenvolvimento da aquisição da língua-alvo.

Em relação aos tópicos do conteúdo central (História do Brasil), não é necessário que todos eles sejam desenvolvidos. Deve-se fazer, antes de iniciar o curso, uma verificação (questionário/conversa informal) para saber quais os que os alunos desejam e precisam aprender. Da mesma forma como tópicos podem ser suprimidos, outros podem ser acrescentados, satisfazendo o interesse mutante do aprendiz.

Aqui são traçadas algumas linhas básicas da metodologia do ensino interdisciplinar. Considera-se que fazem parte da metodologia todos os procedimentos, técnicas, recursos utilizados pelo professor em sala de aula. E não se pode esquecer que muito dessa metodologia pode vir da sua própria experiência de aprender, de intuições, etc - o que muitas vezes pode levá-lo a modificar ou abandonar alguns dos pressupostos teóricos assumidos.

Avaliação

A avaliação é uma fase importante do processo de ensino-aprendizagem e tem que ser coerente com os pressupostos teóricos assumidos. Por isso, não pode se resumir à verificação de conhecimentos aprendidos, mas deve compreender uma análise da adequação do uso comunicativo através dos mesmos tipos de atividades problematizadoras contempladas em sala de aula (vide exemplo de avaliação no Apêndice 10, p. 349).

A avaliação precisa ser um processo contínuo onde o professor, na interação com os alunos, seja capaz de perceber suas dificuldades e necessidades, fazendo direcionamentos que os auxiliem em seu desenvolvimento. Além disso, o propósito da avaliação nesse tipo de abordagem é levar o aprendiz a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, o que também contribuirá para o seu crescimento.

Nessa concepção, os erros não são vistos como desvios perigosos na forma, supergeneralizações, simplificações, transferências da LM; mas como elementos fundadores da interlíngua que tende a se aproximar com o tempo da língua do falante nativo (Clark, *op.cit.*).

3.3.2 MACRO-ANÁLISE DO CONTEXTO DE ENSINO INTERVENTIVO GINFE e GIFE

3.3.2.1 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA AULA

Ao contrário do constatado na análise dos dados do contexto de ensino regular, no contexto interventivo, a análise dos diários de aula feitos pela Pp e dos registros coletados em áudio e vídeo revelou a grande alternância de eventos interativos no decorrer das aulas.

Acredita-se que essa alternância se deva em grande parte à natureza do material didático e aos procedimentos metodológicos utilizados por Pp. O fato de tomar tópicos com conteúdos da História do Brasil como fio condutor e desenvolver atividades com realização de tarefas, impõe à aulas uma dinâmica diferenciada. Inúmeros "recortes comunicativos" são incluídos compondo as atividades e, nessa dinâmica, o processo das relações interativas parece ser tão importante quanto o produto que delas emerge. Assim o ritmo das aulas é mais lento do que nas aulas regulares. A professora gasta mais tempo para o desenvolvimento de um ritual antes de passar para outro, pois o tempo demandado pelas tarefas comunicativas colocadas para os alunos é bem maior do que nas aulas regulares. Contar para a classe a história de um herói nacional do país de um colega parece requerer processos de construção do conhecimento mais complexos do que reponder à perguntas pontuais ou substituir palavras em frases estruturadas, por exemplo.

As aulas nem sempre obedecem a um esquema mais tradicional de começo-meio-fim. Muitas vezes, elas se iniciam com a retomada de uma atividade inacabada de uma aula anterior e terminam no decorrer de uma outra tarefa. Isso pode ser explicado em parte pela natureza dos tópicos explorados e das atividades desenvolvidas (que demandam tempo) aliado ao fato de estarem (os tópicos) sempre relacionados uns aos outros, o que implica um fluxo de continuidade. No entanto, admite-se que a inexperiência inicial de Pp em ministrar aulas com esse tipo de abordagem, material didático e procedimentos metodológicos específicos e não totalmente acabados, também tenha contribuído para a configuração desse tipo de ritual em sala de aula. Requerendo intensa participação autônoma dos alunos, dificulta-se um pouco o cálculo do tempo necessário para cada atividade, já que os aprendizes podem apresentar estilos diferenciados de construção da língua (ou interlíngua). Além disso, como trabalha-se com conteúdos que pretendam ser desafiadores, freqüentemente os alunos expandem os assuntos, dirigindo de certa forma o desenvolvimento das tarefas.

Os quadros predominantes de rotinas ou rituais em sala de aula, apesar da diversidade de atividades realizadas poderiam ser estruturados da seguinte maneira:

Ritual A

1) aquecimento: comentário sobre assuntos relacionados ou não às aulas - assuntos pessoais, acontecimentos, brincadeiras, dia de prova, etc.
2) retomada de conteúdo abordado na aula anterior (fazendo um pequeno resumo) com introdução de conteúdo novo (primeiro através da fala da professora com justificativa da escolha do tópico)
3) proposição das tarefas e explicação do objetivo do desenvolvimento das mesmas.
4) desenvolvimento das tarefas (geralmente em grupos ou pares) que podem reunir compreensão de leitura e oral e produção escrita e oral.
5) problematização oral das tarefas pelos grupos ou pares (podendo aliar tarefas de compreensão oral e produção escrita pelos grupos ouvintes a partir da problematização feita pelos colegas)

QUADRO 7

Ritual B

1) aquecimento: comentário sobre assuntos relacionados ou não às aulas - assuntos pessoais, acontecimentos, brincadeiras, dia de prova, etc.
2) retomada de conteúdo abordado na aula anterior (fazendo um pequeno resumo) com retomada de tarefa(s) inacabada(s).
3) problematização oral das tarefas pelos grupos ou pares (podendo aliar tarefas de compreensão oral e produção escrita pelos grupos ouvintes a partir da problematização feita pelos colegas)
4) introdução de conteúdo (temático) novo (primeiro através da fala da professora com justificativa da escolha do tópico) ou proposição de novas tarefas com explicação do objetivo das mesmas.
5) desenvolvimento das tarefas (geralmente em grupos ou pares) que podem reunir compreensão de leitura e oral e produção escrita e oral

QUADRO 8

Um outro quadro de ritual, porém, marcou o desenvolvimento das aulas de intervenção:

Ritual C

1) aquecimento: comentário sobre assuntos relacionados ou não às aulas - assuntos pessoais, acontecimentos, brincadeiras, dia de prova, etc.
2) retomada de conteúdo abordado na aula anterior (fazendo um pequeno resumo) com proposição de tarefas de trabalho lingüístico a partir da produção escrita dos alunos.
3) desenvolvimento das tarefas em pares, grupos ou individualmente com a participação da ajuda do professor (em cada grupo ou individualmente).
4) problematização das tarefas com a classe (onde cada grupo ou aluno pode ter uma função definida) por meio de gerenciação do professor.
4) introdução de conteúdo (temático) novo ou retomada de conteúdos e tarefas anteriores.

QUADRO 9

Comparando os quadros de rituais, pode-se notar que os primeiros minutos da aula sempre ocorrem de forma similar. A exemplo do que se constatou em grande parte das aulas regulares observadas, o início é marcado por momentos de conversa informal, onde assuntos os mais diversos são discutidos. Sempre há espaço para brincadeiras e alusões por parte de Pp a acontecimentos da vida dos alunos compartilhados por ela (ou não), já que sua relação com os mesmos é de bastante proximidade, tendo participado de festinhas, cafés e jantares organizados por eles, além de ter sido anfitriã em alguns eventos por eles solicitados, como uma noite de samba em um barzinho da cidade.

O foco principal da aula não é o conteúdo lingüístico da L-alvo, mas a construção de conhecimentos com conteúdos relacionados a um tema. Assim, os quadros confirmam os pressupostos teóricos da abordagem assumida por Pp, observando-se como praxe não tomar o aspecto lingüístico como motivo para o desenvolvimento da aula.

Outra rotina recorrente refere-se à atitude de Pp em nunca dar prosseguimento à aula sem primeiro fazer uma breve retomada do tópico (ou tópicos) estudado anteriormente. Tal procedimento permite ao aluno localizar-se no continuum sobre o qual seu conhecimento na L-alvo está sendo construído e confirma a importância assumida pela abordagem em se relacionar o conhecimento construído ao conhecimento novo (cf. Ausubel et alii, op.cit.) como forma de

facilitar a aquisição da L-alvo, fazendo desse "novo" um desafio (interessante/relevante) para o aluno (cf. Vygotsky, 1991a e 1991b).

O trecho transcrito a seguir ilustra um desses momentos iniciais da aula.

Excerto 1: GINFE -V- 26-11-91- Pp (nível I) 13

Essa aula tem como tópico principal a situação de regiões pobres do país como o norte de Minas Gerais e o sertão do nordeste - tópico este relacionado ao assunto da aula anterior: a história de Lampião. Antes de introduzir o assunto novo, Pp relembra o que já havia sido discutido, solicitando a participação dos alunos:

- 1 Pp: (...) gen::te (.) vamo começá entã::o lembrando um pouco o que a
 2 gente viu:: na última aula? () ãh:: a gente tava ven::do (.) ãh:: a
 3 última coisa que nós vimos foi a história de Lampião (..) tava vendo::
 4 as dificuldades socia:is e econô:micas que o país:: atravessa::va (.)
 5 quando surgiu o bando de Lampião (.) foi Isso né? quem pode me
 6 dizer:: o que tava acontecendo socialmente na época? (.) quais eram
 7 as dificulda::des (.) que o Brasil tava atravessan:do na época?(..)
 8 LEMbram:: do texto que nós trabalhamos? os pontos que nós
 9 discuTImos sobre isso?(.) senhor PXXX (.) ((risos)) lembra?
 10 A1: antigamen::te (.) situação do Brasil era:: difÍcil (.) ãh:: ruIM ()
 11 Pp: quem pode ajudar?
 12 A2: tinham::
 13 Pp: [como é que tava a situaçã::o (.) social no Brasil? onde é que
 14 Lampião (.) é:: vivia PXXX? você lembra?
 15 A2: muito po::bre (..)
 16 A3: é:: quando ele (.) quando ele
 17 A2: [[muito seco::
 18 Pp: muito se::co (.) uma região muito se:ca (.) onde era (.) lembram?
 19 A2: nordeste /.../

O conhecimento retomado e reconstruído pela professora com os alunos no contexto interventivo sempre diz respeito aos conteúdos relacionados a aspectos temáticos. O fio condutor da construção da nova língua pelos estudantes são conteúdos referentes a conhecimentos que se encadeiam e se relacionam entre si e fazem parte da vida e da cultura dos brasileiros e dos alunos. No contexto de ensino regular observou-se uma certa preocupação de P1 e P2 em retomar (ou pelo menos fazer referência) assuntos abordados anteriormente (ainda mais porque faziam revezamento no GRNFE). Porém, como o foco das aulas é a forma, sempre

¹³ A primeira sigla (GINFE) refere-se ao grupo onde foram coletados os dados, seguida pela forma de coleta (no caso vídeo - V), pela data da coleta e pela identificação do professor que ministrou a aula.

retomam os conteúdos lingüísticos, obedecendo (em parte)¹⁴ à gradação gramatical imposta pelo LD que seguem.

Nessa fase inicial da aula, percebe-se já a intenção de Pp em fazer os alunos interagir, solicitando toda a classe (11, 18) e alguns alunos especificamente (9, 14). Esses, com a ajuda da professora contribuem na reconstrução dos conhecimentos (15, 16, 17, 19).

Nesse ponto do desenvolvimento da aula o ritual pode se modificar. Ao contrário do detectado no contexto de ensino regular pesquisado, todas as atividades desenvolvidas em aula (ou como tarefa de casa) sempre estavam relacionadas entre si e com o tópico principal enfocado, o que também parece contribuir para a organicidade na construção dos conhecimentos.

Houve aulas em que Pp, após o ritual obrigatório de "aquecimento" descrito anteriormente, introduzia um tópico novo da História do Brasil. Isso acontecia quando na aula anterior o tópico proposto já tivesse passado pelas outras três fases previstas: proposta e explicação dos objetivos das tarefas, desenvolvimento das tarefas pelos alunos (geralmente em grupos ou pares) e problematização oral das tarefas (ritual A, quadro 7).

Quando porém, a tarefa realizada em outro dia ficava incompleta, Pp dava prosseguimento à aula a partir do ponto de interrupção, concedendo mais tempo para os grupos trabalharem, ou retomando as problematizações orais. Como demonstrado pelo quadro do ritual B, nesse caso quase sempre havia tempo para proposição de novas atividades ou introdução de um tópico diferente.

Uma outra possibilidade registrada foi a proposição de tarefas com tópicos de conteúdo lingüístico problematizados a partir da produção escrita (ou oral) dos alunos. Nessa situação, o ritual prosseguia da mesma maneira que nas aulas onde o foco era a introdução ou problematização de conteúdos de História do Brasil, seguindo o esquema de apresentação do tópico (nesse caso lingüístico) com justificativa de Pp para tal escolha; proposição da tarefa; desenvolvimento das tarefas (geralmente em grupos ou pares) e problematização das mesmas com a classe. Geralmente nesse tipo de aula havia tempo para a recorrência do ritual com introdução de novos tópicos e desenvolvimento de outras atividades.

Dessa forma, a sistematização lingüística nas aulas de intervenção sempre foram exploradas a partir da necessidade de uso do aluno, como previsto no planejamento do curso, ao contrário do observado no contexto regular. As sistematizações surgiram:

¹⁴ Observou-se que P2 nem sempre foi fiel à gradação gramatical do LD, antecipando aos alunos alguns tópicos lingüísticos previstos mais para o final do curso.

- das dificuldades apresentadas pelos alunos nas produções escritas, como evidenciado no ritual C (quadro 9). O excerto transcrito abaixo ilustra a maneira pela qual Pp conduzia a tarefa nessas ocasiões:

Excerto 2: GINFE - V - 27-09-91 - Pp

1 Pp: hum:: LEMbra o que vocês fizeram na aula passa::da? vocês
2 escreVeram/ na aula REtrasada! vocês escreveram em GRUpos sobre
3 ãh:: aquelas três perGUNTas né:: sobre o fato do Brasil não ter
4 Livros com histÓrias dos índios prá s crian:ças né:: o que é que
5 vocês acha:ram disso? o que é que aconteci::a no país de vocês em
6 mil e quinhentos (..) entã::o a gente fez a parte de história né:: vocês
7 aprende::ram (.) fala:ram sobre i::sso e escreve::ram (.) aGOra (.) a
8 gente vai trabalhar mais cuidadosamente a parte lingüística (.) tá::
9 então a gente apren::de sobre o conteúdo (.) FAla sobre e:le (.) mas
10 também usa a lin:gua (.) entã::o (.) a gen:te precisa fazer algumas
11 adequações é:: com respeito à lin:gua (.) eu peguei entã::o as três
12 produções que vocês fizeram nos gru::pos (.) os três tex::tos e olhei
13 quais Eram os problemas que tinham esses tex::tos tá:: com a parte
14 lingüística (.) entã::o eu fiz um exercício prá gente trabalhar com
15 i::sso (.) prá melhorar essa parte do português ((Pp passa a dar
16 instruções sobre a tarefa - vide tarefa no Apêndice 9, p. 347)

Verifica-se que, juntamente com a proposição da tarefa, Pp tenta conscientizar os aprendizes da abordagem de ensino que está utilizando. Ao explicar a tarefa em si, a professora chama a atenção dos estudantes para os procedimentos metodológicos utilizados por ela na realização das atividades (6, 7, 8) sensibilizando-os para o significado desses procedimentos dentro do processo de aprendizagem.

A transcrição abaixo ilustra mais especificamente momentos de interação de situação desse tipo, também comum no contexto secundário de pesquisa:

Excerto 3: GIFE - A - 18-10-91- Pp

Nessa aula, Pp preparou um roteiro com uma série de trechos de textos escritos pelos alunos em aulas anteriores sobre o tópico "capitanias hereditárias". Em grupos, os alunos se reuniram para tentar "melhorar" os textos. Nesse momento da aula, a professora solicita que os grupos problematizem as soluções encontradas para cada texto com toda a classe (vide material didático com os trechos de textos utilizados nessa tarefa no Apêndice 9, p. 348).

1 Pp: (...) JXXXX (.) fala o próximo (..)

- 2 A1: (os povos da Europa no só preocuparam-se em conquistar terras ()
3 também tinham que olhar com segurança () procura-se ())
4 ((aluno lê um trecho de produção escrita feita por um dos colegas))
5 Pp: primeiro vamo vê os Erros de gramática (.) depois a gente vê se dá
6 sentido (.) tá::
7 A1: [tá]
8 Pp: entã::o (.) o que você corrigiria nessa frase?
9 A1: () mas tamBEM tinham que () com seguran::ça
10 A2: tinham? é tinham?
11 A1: tem que ser tinham (.) mas::
12 Pp: bom (.) vamo começá pelo começo da fra:se JXXXXX (.) NO só ()
13 isso tá certo?
14 A1: os povos da Euro::pa (.) ESTá certo
15 Pp: certo?
16 A1: no só
17 Pp: no só?
18 A1: no só preocupavam-se
19 Pp: NÃO só!
20 A1: ah:: (.) não!
21 A2: não!
22 Pp: os POvos da Euro::pa (.) ((escrevendo na lousa)) antigamen::te (.) não
23 só
24 A1: [preocupavam-se
25 A2: preocupa:vam-se
26 Pp: então outra vez a gente viu que o "b":: (.) troca pelo "v":: né::
27 A1: é
28 A2: ah!
29 Pp: OS POvos (.) os POvos (.) eles né::
30 A1: é
31 Pp: preocupa::
32 A1: [vam-se]
33 Pp: VAM
34 A1: VAM
35 Pp: preocupavam (.) fracinho (.) se ((escrevendo na lousa))
36 A2: ah! ()
37 Pp: não é tudo junto tá?
38 A2: certo!
39 Pp: quem se preocupa (.) se preocupa EM fazer alguma coi::sa (.) ou
40 preocupa-se COM alguma coisa ou alguém
41 A1: EM conquistar terras
42 Pp: EM conquistar (.) então (.) preocupar EM fazer (.) preocupar EM
43 chegar ce::do ((escrevendo na lousa)) (.)
44 A3: entã::o (.) esta primeira oração pode (.) pode decir-se (.) exatamente
45 assim (.) os POvos da Euro::pa antigamen:te (.) não (.) não
46 preocupava-se em conquiSTAR (.) Terras Novas
47 Pp: não só::
48 A3: não só ()
49 Pp: SE preocupa:vam
50 A2: "se"? como "se"?

- 51 A3: se?
- 52 A1: você troca o "se"
- 53 Pp: TROca o "se" (.) quando a gente]
- 54 A3: [não é preocupavam-se?
- 55 Pp: tem um "nã::o" na fra:se (.) a gente tro:ca o "se" prá antes do verbo
- 56 tá? (.) é uma dica
- 57 A3: então não está bem quando se escreve preocuPAva-se (.) é SE
- 58 preocuPAva
- 59 Pp: quando tem um "NÃO" na frase
- 60 A3: quando tem?
- 61 Pp: um "não" (.) NÃO se preocupa:va (.) ok? quando tem a negati:va (.)
- 62 vai prá:: ANtes do ver:bo
- 63 A3: não se preocupa:va
- 64 Pp: isso! não só SE preocupavam

Como demonstrado nesse trecho de aula, os vários tópicos gramaticais são abordados mais sistematicamente na forma de exame de registros de produção linguística dos alunos com conteúdo já trabalhado em sala de aula (e relevante na medida em que são os alunos que escolhem os tópicos a serem trabalhados) e, portanto, vinculado às experiências de linguagem do aprendiz. Além disso, os exemplos linguísticos são explorados contextualizadamente, já que são parte das produções escritas (ou orais) advindas de problematizações - o que parece ser mais produtivo do que trabalhar com frases descontextualizadas, como observado frequentemente no contexto de ensino regular.

Percebe-se que a professora vai tentando chamar a atenção dos alunos para as inadequações linguísticas presentes nos textos, e pelo fato de os estudantes já terem tido contato com os textos no momento da produção, a participação parece ficar mais estimulada. Ao contrário do frequentemente registrado nas aulas regulares observadas nesta pesquisa, os momentos de sistematização não se constituem como monólogos do professor. Os alunos intervêm com bastante intensidade, não somente respondendo à solicitações da professora (9, 14, 18), mas questionando a resposta do colega (10), completando a fala da professora (24), intervindo como forma de certificar-se da resposta correta (44 a 46), questionando a colocação da professora (54), ou mesmo apenas repetindo com a intenção de reter o conhecimento novo (25). Assim, até mesmo os momentos de reflexão sobre a linguagem contemplam criação de discurso partilhado e negociação de sentidos.

- da necessidade comunicativa (oral) dos alunos em sala de aula - necessidade percebida pelo professor ou em forma de solicitação por parte dos aprendizes. O trecho que se segue é exemplar dessa situação:

Excerto 4: GINFE- A - 19-11-91- Pp

Nesse momento da aula, um aluno americano - A2 - fala sobre a história do Lampião. Pp faz sistematizações lingüísticas a partir da necessidade comunicativa do aluno.

- 1 A2: (...) hum:: o povo tinha/ NÃO tinha um jeito prá:: melhorar a vi::da
 2 (.) DEles (.) ãh:: (.) (.)
 3 Pp: então começou a acontecer alguma coisa de especial::
 4 A2: ãh:: (.) pai de Lampiã::o (.) estava ãh:: ma-tan::do (.) ma::tan::do?
 5 Pp: Ele matou (.) uma pesso::a? o pai do Lampião maTOU (.) alguém?
 6 A: não
 7 A2: nã::o (.) ele:: (.) esTava ãh:: (.) mo/ morren::do?
 8 Pp: o::lha só::
 9 A2: [(ri)]
 10 Pp: tem uma diferen::ça (.) de QUEM faz a açã::o e de QUEM rece::be a
 11 ação né::
 12 A2: [sim:::]
 13 Pp: então como é que a gen::te contrói a frase? é:: o ho::mem
 14 ((escrevendo na lousa)) maTOU o pai do Lampiã::o
 15 A2: [mas EU
 16 quero falar:: Lampiã::o
 17 Pp: [você tá falando que o HOMem:: fez a ação
 18 né?
 19 A2: tá (.) tá::
 20 Pp: então o pa::i do Lampião recebeu a açã::o
 21 A2: [sim]
 22 Pp: então vamo voltá prá cá:: o PAi do Lampiã::o ((escrevendo na
 23 lousa)) não tá no passado? então aqui eu também tenho que colocar o
 24 verbo no passa::do /.../

Ao tentar explicar para a classe que um dos motivos que havia desencadeado a saga de Lampião pelo sertão seria o assassinato do pai do cangaceiro (4), A2 apresenta dificuldades de uso da voz passiva. Percebe-se que, nesse momento, Pp não interrompe totalmente o aluno para dar uma aula de voz passiva/ativa, mas a partir de sua dificuldade, vai oferecendo andaimes através de perguntas facilitadoras (5) para que os estudantes percebam a diferença do uso nessa modalidade verbal. A2 não se cala, mas continua interagindo o tempo todo com a professora. A forma é explorada a partir da construção de sentidos sustentando a participação dos alunos e parecendo facilitar a compreensão do insumo.

Um outro momento flagrante de problematização gramatical a partir da necessidade de uso comunicativo do aprendiz é a que se encontra a seguir.

Excerto 5: GINFE - A - 25-09-91 - Pp (nível I)

Nesta parte da aula, alunos japoneses estão problematizando um assunto com a classe: o que acontecia no Japão em mil e quinhentos.

- 1 A4: (...) é:: ele é:: mil e quINHENTos e quaRENTa e NOve (..) ele é veio
 2 no Japon (.) ele che-GOU (.) ((referindo-se ao jesuíta Francisco
 3 Xavier))
 4 A7: ele CHEgo
 5 Pp: [[ele cheGOU
 6 A4: [[ele cheGAva no Japon:: naquela época (.) ele ensinou (.) prá
 7 japonês (.) TU::do
 8 A7: cristianismo
 9 A4: é:: cristianismo e::
 10 A7: católico!
 11 A4: é::
 12 A5: cheGOU! só uma vez:: chegou (.) não é chegava?
 13 A7: non (.) chegava é:: ()
 14 Pp: entã::o (.) já:: ela pergunto::u uma coisa que a gente SEMpre usa (.)
 15 né:: o perfeito e o imperfeito dos verbos (.) "chegou" e "chegava" (.)
 16 qual é a diferença? como é que a gente usa?
 17 A4: () chegava
 18 Pp: isso não tem uma regra muito bo:a tá:: mas o que a gente pensa
 19 SEM:pre (.) é que quando você usa/ esse é o PERfeito do verbo
 20 ((escrevendo na lousa)) né:: pre-térito per-feito (.) Esse é o
 21 IMperfeito e:: imperfeito é sempre faLava (.) anDAva (.) coMia (.)
 22 cheGAva né:: essa é a terminação do verbo (.) os dois são passados
 23 (.) qual é a diferença entre os dois?
 24 A5: é:: CIma:: só uma vez (.) tá PRONto
 25 Pp: [isso!]
 26 A5: é:: BAIXo (.) MUITas vezes (.) continue:: ãh:: ()
 27 Pp: tem uma continuidade (.) tem uma continuidade (.) né:: /.../

A4 e A7, alunos japoneses, estão colocando o assunto para a classe. Nota-se que A4, ao falar sobre a chegada do jesuíta Francisco Xavier ao Japão, utiliza o verbo no perfeito (3) e, logo em seguida no imperfeito (6). A5, uma aluna coreana, mediante a percepção do duplo uso - A7 e Pp falam no perfeito, enquanto A4, certamente achando que tivesse utilizado o verbo inadequadamente, se auto-corrige - interfere na interação, questionando sobre o uso adequado (12). Percebendo a dificuldade lingüística surgida do contexto discursivo - que já havia sido interrompido por A5 diante de sua dúvida - Pp aproveita o momento para sistematizar o uso dos verbos (13), sempre solicitando a colaboração dos alunos (15; 22). A percepção de A5 aos usos lingüísticos durante a construção do discurso, tendo iniciativa para interromper o encaminhamento da interação, colocando dúvidas, parece ser um indicativo do seu

engajamento/comprometimento interativo - o que demonstra que o engajamento pode estar relacionado não somente ao conteúdo temático, mas também ao lingüístico. A diferença em relação ao contexto de ensino regular é que a língua passa a ser questionada e evidenciada a partir do seu uso no discurso, para que ele possa ser construído de forma coerente e coesa e não o contrário, partindo da dissecação das normas para se chegar ao uso.

Apesar de haver uma certa regularidade no encadeamento dos eventos determinantes dos quadros organizadores das aulas, as várias possibilidades de configuração das tarefas planejadas para as mesmas encerra, no interior de cada evento, uma grande diversidade de formas de interação. Como já explicitado, não há, nesse tipo de abordagem, sistematizações iniciais da estrutura da L-alvo como pretexto para o desenvolvimento das aulas e com o gerenciamento exclusivo do professor na interação - esta, *mediada* principalmente pela prática das estruturas previamente fornecidas aos alunos. Com isso, os aprendizes são levados a buscar autonomia no aprendizado. O ensino requer deles participação constante e desafiadora, o que amplia as possibilidades de interação um tanto reduzidas no contexto de ensino focado na forma.

Acredita-se que a diversidade interativa encontrada no contexto interventivo, como já mencionado, seja decorrente da própria abordagem de ensino assumida por Pp que determina a utilização de um material didático e procedimentos metodológicos também específicos. Retomando, mais uma vez, as considerações feitas por Stubbs (*op.cit.*), a fala do professor é determinante na caracterização do tipo de interação construída em sala de aula, uma vez que na maior parte do tempo é ele quem fala. No tipo de abordagem assumida no contexto de ensino interventivo, no entanto, a natureza das tarefas baseadas em recortes comunicativos se modificam conforme o conteúdo problematizado exigindo do professor uma série de atitudes e procedimentos determinantes dos modos de interação. Uma dessas atitudes é a transferência freqüente de seu papel de expositor de conteúdos aos aprendizes dentro dos grupos, o que modifica a quantidade e a qualidade da participação dos alunos e também a do próprio professor.

Ao contrário do que revela o estudo quantitativo a respeito dos turnos do contexto de ensino regular, o discurso de sala de aula no contexto de ensino interventivo parece deixar de ser centralizado preponderantemente na figura do professor, como mostram os dados a seguir:

GINFE - Aula do dia 18-09-91 - Pp (nível I)

n° de linhas por turno	1	2 a 4	+5	+10	+20	+30	Total
professor	96	70	06	05	02	--	179
alunos	192	26	03	--	--	--	221

TAB. 5

GINFE - Aula do dia 25-09-91 - Pp (nível I)

n° de linhas por turno	1	2 a 4	+5	+10	+20	+30	Total
professor	92	24	05	--	--	--	121
alunos	141	46	05	--	--	--	190

TAB. 6

GINFE - Aula do dia 07-11-91 - Pp (nível I)

n° de linhas por turno	1	2 a 4	+5	+10	+20	+30	Total
professor	104	17	08	02	--	--	131
alunos	204	50	06	--	--	--	260

TAB. 7

GIFE - Aula do dia 18-10-91 - Pp (nível I)

n° de linhas por turno	1	2 a 5	+5	+10	+20	+30	Total
professor	118	19	03	--	--	--	140
alunos	147	22	03	--	--	--	172

TAB. 8

Observou-se anteriormente que as sistematizações lingüísticas prévias, comuns ao ritual da sala de aula regular, demandavam turnos longos e recorrentes das professoras durante todo o semestre. No contexto interventivo, porém, os turnos longos referem-se à apresentação de conteúdos. Nota-se que a participação de Pp na interação durante as aulas é oscilante. Considerando-se as três primeiras tabelas referentes ao contexto de ensino para não falantes de espanhol no segundo semestre de 1991, constata-se que, dependendo da aula, a professora fala mais, ou menos. Isso se deve preponderantemente a dois fatores: o tipo de conteúdo explorado em aula, pois verificou-se durante a pesquisa que alguns tópicos exigiram de Pp maiores explicações e exemplificações que outros; e à natureza das tarefas propostas em cada aula, sendo que atividades em grupo com tópicos diferenciados para cada um e posterior problematização para a classe rendiam mais participações dos aprendizes do que atividades individuais e comuns para toda a classe.

Os turnos longos de Pp, por sua vez, são mais freqüentes nas primeiras aulas diminuindo consideravelmente ao longo do semestre. Na aula do dia 18-09-91 - GINFE (vide TAB. 5), foram registradas ocorrências de turnos de até 20 linhas, desaparecendo gradativamente, chegando a serem raras as interferências de mais de 10 linhas nas últimas aulas.

A dificuldade e estranhamento dos alunos no início do processo das aulas interventivas marcaram, de certa forma, a participação ainda tímida dos aprendizes na interação. O período de silêncio dos mesmos, no entanto, não é atípico e torna-se cada vez mais tênue, à medida em que compreendem os objetivos do ensino. Acredita-se que a explicação recorrente dos pressupostos teóricos da abordagem e dos objetivos de cada tarefa durante as aulas de intervenção tenha contribuído para o engajamento dos alunos à abordagem. Gradativamente, eles passam a ganhar autonomia na interação. Analisando-se novamente os quadros (mais especificamente os referentes ao contexto de ensino para não falantes de espanhol no segundo semestre de 1991), pode-se verificar que, apesar de no início os alunos participarem mais timidamente (vide ocorrência de turnos com 1 linha), no decorrer do processo de ensino com esse tipo de abordagem, o aumento de participações mais significativas (2 a 5 linhas) é sensível, passando de uma média de 26 ocorrências nas primeiras aulas para 50 ocorrências nas últimas. Comparativamente aos dados quantitativos do contexto de ensino regular pesquisado, nem mesmo as aulas do final do semestre apresentaram ocorrências semelhantes às do início do semestre no contexto interventivo. As tabelas mostraram que mesmo nas aulas de novembro, os turnos de 2 a 5 linhas não passaram de 14 ocorrências (vide TAB. 4 de dados quantitativos sobre os turnos da aula do dia 27-11-91 - GRFE, p. 127 desta dissertação).

Além disso, enquanto no contexto regular raramente se registraram turnos dos alunos com mais de 5 linhas, no interventivo, apesar de não serem em grande número, eles foram registrados desde as primeiras aulas. Esses dados já apontam para a qualidade da interação produzida nos dois contextos de ensino pesquisados.

Acredita-se, portanto, que uma abordagem específica que determina a configuração de todas as fases de estruturação do ensino como o planejamento das aulas, a elaboração do material didático aliada à maneira (processos metodológicos) também específica do professor conduzir a interação em sala de aula mediada pela abordagem de ensino assumida, especificam os deveres de alunos e do próprio professor nesse contexto, caracterizando também as estruturas de participação ou os tipos de interação recorrentes.

A exemplo do que foi feito por ocasião da macro-análise do contexto de ensino regular pesquisado, passaremos a considerar a maneira pela qual a professora desempenha seus principais deveres nesse contexto de ensino, segundo

a categorização de Cicurel (1990). Ressalta-se que esses deveres serão reconstruídos tendo como contexto os rituais de eventos interativos mais recorrentes. Além disso, não se limitará a apontar as características do desempenho dos deveres do professor nesse contexto de ensino, mas algumas consequências do mesmo na interação com os alunos serão evidenciadas. Assim, a forma como os alunos participam na interação (respondendo, inclusive, às suas obrigações enquanto alunos) também será considerada.

3.3.2.2 DEVERES ASSUMIDOS PELO PROFESSOR EM SALA DE AULA

A - FAZER PRODUZIR

Os quadros de rituais de aula do contexto de ensino interventivo flagraram, como já exposto, três possibilidades distintas de encaminhamento de eventos interativos (vide quadros 7, 8 e 9, p. 184 e 185 desta dissertação). No interior de tais eventos, inúmeras configurações de atividades foram detectadas. Essas, exploradas em momentos distintos do processo de ensino-aprendizagem, exigiram diferentes procedimentos metodológicos de Pp (aliado também a outros fatores de ordem afetiva) e configuraram os tipos de interação traduzidos nas suas obrigações enquanto professora e nas obrigações dos alunos.

Dessa forma, constatou-se que o "fazer produzir" se concretiza na interação no contexto de ensino interventivo de diferentes formas - dependendo principalmente da natureza das tarefas e do momento pelo qual os aprendizes estão passando.

Assim, houve aulas em que Pp se demorou mais na introdução do conteúdo novo, utilizando-se de recursos extra-lingüísticos - principalmente no início do processo - intercalando sua exposição com perguntas aos alunos como forma de fazê-los produzir e ativar seu conhecimento prévio. Em outras aulas, apenas localizou o tópico, repassando aos grupos a responsabilidade de estudar o assunto para posteriormente problematizar com a classe.

Nas primeiras semanas de aula, por exemplo, nas quais se verificou maior presença dos rituais A e B, Pp utilizou-se bastante de exposições mais demoradas e cuidadosas para os aprendizes, recorrendo à estratégia de perguntas, como demonstra o excerto transcrito a seguir:

Excerto 6: GRNFE - A - 26-08-92- Pp (nível I)¹⁵

- 1 Pp: (.) ãh:: hoje eu vou falar um pouqui::nho (.) so:bre (.) o
 2 descobrimen:to (.) do:: Brasil:: (.) alguém sabe o que é "DEScobrir"?
 3 (.) que que é DEScobrir::? (.)
 4 A: des (.) descobrir ((em tom baixo))
 5 Pp: os portugue::ses (.) sabem? (.) os portugueses de Portugal?
 6 ((mostrando Portugal no mapa anexado junto à lousa)) (.) conhecem
 7 o país Portugal?
 8 AA: [hum (.) hum]
 9 Pp: quem nasce em Portugal:: é portuGUÊS (.) né:: os portugue::ses (.)
 10 DEScobri:ram o BraSIL (.) tá:: em mil e quinhen::tos (.) mil e
 11 quinhen::tos ((escrevendo o número na lousa)) os portugue:ses (.)
 12 cheGaram (.) no Brasil ((indicando no mapa o movimento de
 13 Portugal para o Brasil))
 14 A: [hum:::]
 15 Pp: e::les (.) primei::ra vez chega:ram no Brasil (.) entã::o (.) eles
 16 DEScobri:ram o Brasil (.) tá:: ((escrevendo a frase na lousa))
 17 A: tá
 18 Pp: então foram os portugue:ses que descobriram o Brasil em mil e
 19 quinhentos (.) AXXXXXX (.) quantos anos:: (.) quantos a::nos tem o
 20 Brasil?
 21 A1: quatrocen::tos e:: noventa dois
 22 Pp: hum (.) hum ((escrevendo na lousa o número)) entenderam?
 23 QUANTos anos tem o Brasil MXXXXX? O Brasil:: começou:: em mil
 24 e quinhen:tos (.) tá:: HOje (.) é mil-novecentos e-noventa-e-dois
 25 ((escrevendo o número na lousa))
 26 A2: [hum:::]
 27 Pp: QUANTos anos tem o Brasil?
 28 A2: hum:: qua-tro (.) no:ve (.) dois::
 29 Pp: quatro (.) nove (.) dois (.) quatrocen:tos e noven:ta e dois (.) anos (.)
 30 o Brasil tem quatrocentos e noventa e dois anos (.) quantos anos tem
 31 a Líbia AXXXXX?
 32 AA: ((risos))
 33 A: muito
 34 Pp: MUIto mais!
 35 A3: muito!
 36 Pp: muito mais (.) tá bom (.) e ANtes de mil e quinhentos (.) antes de mil
 37 e quinhen:tos (.) mais ou menos (.) mil quatrocentos e setenta (.) mil
 38 quatrocentos e oiten:ta ((escrevendo os números na lousa)) os
 39 espanHOis (.) sabe quem eram os espanhóis? (.) quem NASce é:: /
 40 quem é espanhol NASce ON::de LXXX?
 41 A2: (onde espanhol?) ((A2 não é LXXX e sim MXXXXX))
 42 Pp: ãh?
 43 A2: ((onde espanhol?))
 44 Pp: AXXXXXX (.) você sa:be (.) quem são os espanhóis? (.) quem são?

¹⁵ Não foi possível trazer um exemplo do primeiro semestre da pesquisa de intervenção (1991) porque as primeiras aulas desse semestre que foram registradas em áudio não apresentaram boa qualidade de gravação.

- 45 A1: as pessoas que NAScem na EspanHOL::
 46 Pp: na Espa::nha
 47 A1: na Espa::nha
 48 Pp: na Espan:anha (.) localiza a Espanha prá gen::te
 49 A1: () (França e) () (Suíça) ((riso geral))
 50 Pp: muito grande! ((risos))
 51 A4: é:: muito grande ((risos))
 52 Pp: tá (.) então a Espanha era um país rico né (.) com muito dinhei::ro
 53 A: [[rico (.) rico?
 54 Pp: é:: e mais ou menos nesses anos ((escrevendo o número na lousa))
 55 vocês já ouviram falar de uma pessoa chamada Cristóvão Colom:bo
 56 né::((escreve o nome na lousa))
 57 AA: sim
 58 Pp: então Cristó:vão Colom:bo (.) recebeu (.) recebeu dinhei::ro da
 59 Espa:ha prá poder:: navegar ((fazendo gestos e escrevendo frases
 60 principais na lousa))
 61 A: [hum::
 62 Pp: ele queria navegar (.) navi::o ((desenhando na lousa)) Colom:bo (.)
 63 ele estava interessado em navegar né:: MAS é: naQUEla época eles
 64 queRIam (.) ãh:: eles estavam aqui né:: ((mostrando no mapa)) eles
 65 estavam aqui e queriam cheGAR às Índias (.) eles queriam chegar
 66 aqui:: Índias
 67 A2: Índias
 68 Pp: eles Tinham interesse em chegar aqui (.) sabem por que?
 69 A2?: [[Índias
 70 A3?: Índias
 71 Pp: Índias (.) sabem por que? eles queRIam fazer comÉRCio (.) (.)
 72 comércio? (.) comPRAR e vender produtos ((escrevendo os verbos na
 73 lousa)) eles queri::am fazer comércio ((A2 fala para A3 alguma coisa
 74 na língua materna deles: árabe)) ou:: eles queri::am co::mercializar (.)
 75 comercializar ((escreve na lousa))
 76 A3: comércio (.) comercia/comercia::
 77 Pp: COmercializar
 78 A3: NOme (.) nome de:: (.) verbo
 79 Pp: comércio (.) comércio
 80 A3: comércio
 81 Pp: hum (.) hum (.) O comércio
 82 A5: o que:: comercia (.) comercializar?
 83 Pp: como?
 84 A5: o-que-eles-quer comercializar?
 85 Pp: ah! alguém sabe? alguém sabe o que a Espanha queria comercializar
 86 com as Índias?/.../

Os dados acima revelam que o início do processo de ensino com esse tipo de abordagem configura as rotinas de sala de aula de forma específica. Como trata-se de uma das primeiras aulas interventivas ministradas com uma turma de nível I (a maioria dos alunos é iniciante) verifica-se que Pp apresenta o tópico de forma

esquemática e demorada, dando uma explicação prévia do assunto antes de propor qualquer tarefa que envolva leitura ou produção escrita. A exposição (no caso, o descobrimento do Brasil) é ilustrada com o auxílio de muitos recursos extra-lingüísticos, além dos paralingüísticos. Pp calibra o insumo de modo a torná-lo compreensível (cf. Krashen, 1982) evitando vocábulos de muita dificuldade. Também lança mão de fala facilitadora com pausas constantes e ênfase e prolongamento de sílabas. Utiliza-se de mapas (6, 12), gestos (59), desenhos e escritos na lousa (6, 12, 16, 22, 38, 54, 56, 59, 62, 72, 75).

Nessa fase inicial, a professora direciona bastante a interação, lançando mão com freqüência da estratégia de perguntas. Nota-se que Pp controla os turnos (nomeando quem vai falar -19, 23, 40) como forma de obter participação dos alunos, fazendo-os produzir. Grande parte das seqüências interativas guiam-se pelo esquema I-R-A, apontado por Sinclair & Coulthard (op.cit.) como o mais freqüente nas salas de aula. As solicitações da professora nessa fase prevêm, de certa forma, respostas pontuais que procurem não exigir uma competência comunicativa que o aprendiz ainda não tem. Entretanto, essas solicitações não são apoiadas em estruturas lingüísticas previamente fornecidas, como habitualmente detectado no contexto de ensino regular. Por isso Pp tenta facilitar essa participação, fornecendo andaimes - em forma de subsídios lingüísticos (22 a 25) ou extra-lingüísticos (mostrando mapas, escrevendo e desenhando na lousa - e ativando o conhecimento prévio dos alunos (30, 31) para que possam responder às solicitações (18 a 24).

A interferência da professora, nessa fase, ainda é muito mais marcada do que a dos alunos pois a necessidade de exposição do conteúdo requer uma continuidade discursiva. Os alunos, nas primeiras semanas, procuram ainda se localizar nesse novo tipo de aula, o que pode explicar uma menor participação comparativamente às aulas mais adiante. Nesse sentido, a abordagem diferenciada assumida parece "desestabilizar" um pouco os alunos no início do processo (os dados do questionário sobre cultura de aprender evidenciaram que cerca de 85% dos alunos tiveram uma educação basicamente estruturalista, vide Apêndice 4, Questionário II). As tarefas solicitadas, apesar de não muito complicadas no começo¹⁶, envolvem construção de conhecimentos com conteúdos complexos o que exige mais do aluno.

No entanto, apesar de o professor respeitar o período silencioso dos seus estudantes, solicitando-os, mas não pressionando-os a falar, percebe-se, já nesse período, manifestações interativas espontâneas dos estudantes. Além de

¹⁶ As atividades dessa aula - 26-08-92 - (Nível I) foram realizadas em pequenos grupos. Os alunos tinham que reconstruir a rota percorrida pelas esquadras portuguesas para chegar ao Brasil e explicar porque o país recebeu esse nome (Pp já tinha explicado o roteiro mostrando mapas e desenhando na lousa e os alunos já tinham lido um pequeno texto a esse respeito).

interferirem na interação fazendo perguntas sobre léxico (78) (que é uma forma comum já observada como mais recorrente em contextos de ensino que se guiam por tendências mais estruturalistas), eles repetem espontaneamente (47, 69) provavelmente como forma de mostrar que entenderam ou para fixar o vocábulo. - o que já parece ser uma forma bastante precoce de demonstração de interesse e **engajamento/comprometimento** na interação. Esse tipo de repetição parece inclusive, se aproximar da imitação persistente¹⁷ apontada por Valsiner & van der Veer (op.cit.) como demonstração de crescimento do aprendiz na construção de conhecimentos. Ela se distingue da repetição imposta pelo professor - mais freqüentemente encontrada nos contextos regulares de ensino nesta pesquisa - que muitas vezes pode não significar muito para o aprendiz, dado o contexto de mecanicidade no qual está inserida.

Dessa forma, como evidenciado parcialmente pelos quadros do estudo quantitativo a respeito dos turnos, a interação em sala de aula no contexto de ensino interventivo no início do processo é marcada por um controle mais acentuado por parte do professor que precisa incentivar os alunos a produzir cuidando para não infringir o período silencioso. Para isso, geralmente domina e nomeia os turnos, utiliza-se basicamente de estratégia de perguntas para obter participação, facilita a linguagem, controla o insumo oferecido, seleciona as tarefas obedecendo ao princípio de controle de Widdowson (op.cit.) de modo a não impossibilitar a participação dos aprendizes.

No entanto, após poucas semanas de aula, o quadro interacional se diversifica consideravelmente, mediante o engajamento dos aprendizes à nova abordagem de ensino e às várias possibilidades de tarefas incluídas no material didático.

Como as aulas não partem da exploração prévia de tópicos gramaticais com prática da língua através de exercícios mecânicos, mas de desenvolvimento de temas geradores de tarefas comunicativas, as participações dos alunos diferem consideravelmente do contexto regular, mesmo nas primeiras aulas nas quais se registram participações mais breves dos alunos e em grande parte mediante solicitação do professor.

Uma outra forma de encaminhamento da aula recorrente no contexto interventivo foi a seguinte: após introduzir o tópico escolhido, dando uma prévia do assunto a ser trabalhado, Pp subdividia a classe em pares ou pequenos grupos e distribuía tarefas de leitura sobre o assunto com roteiros específicos. Essas

¹⁷ Segundo interpretação que Valsiner & van der Veer (1991) fazem das teorizações vygotskianas acerca dos processos de construção do conhecimento, a "imitação persistente" consiste na experiência de construção com um modelo dado e sua transformação em modelo novo - resultando na internalização do modelo. Essa imitação não necessariamente sugerida, mas muitas vezes espontânea, traduz a necessidade do aprendiz em se colocar e seu papel construtivo enquanto sujeito ao incorporar o modelo.

leituras podiam ser comuns a todos ou diferentes para cada grupo (porém sobre o mesmo tópico). Como tarefa posterior, as questões levantadas nos roteiros eram problematizadas com toda a classe.

Esse tipo de ritual foi seguido, por exemplo, nas aulas do dia 18-09-91 e 25/09/91- GINFE. Após introduzir o tópico "Descobrimento do Brasil" para os alunos, Pp propõe uma tarefa com duas partes. Na primeira, divide a classe em pares e introduz a leitura de dois textos sobre o mesmo tópico, porém com perspectivas ideológicas diferentes (vide Apêndice 8, p. 341). Juntamente com os textos, os alunos recebem um roteiro com algumas questões que devem problematizar durante a leitura. Uma delas diz respeito à rota da esquadra portuguesa para o descobrimento do Brasil e a outra sobre o significado do nome "Brasil". As questões são problematizadas oralmente num momento posterior à leitura. A segunda parte da tarefa aproveita as duplas oferecendo a cada aluno a incumbência de entrevistar seu colega (possivelmente de nacionalidade diferente da sua) sobre algumas questões relacionadas à leitura. Os alunos anotam as respostas pois num momento posterior tem como tarefa contar para os colegas a opinião do seu parceiro. Nessa fase da atividade, por sua vez, toda a classe tem de prestar a atenção esforçando-se para entender o que os colegas contam porque, durante a exposição, têm de preencher algumas tabelas com informações e/ou opiniões relatadas pelos diversos grupos sobre as questões problematizadas.

O trecho transcrito a seguir da primeira parte de uma aula é denotativo de algumas características interativas decorrentes desse tipo de tarefa:

Excerto 7: GINFE - A - 18-09-91 Pp (nível I)

Nesse trecho da aula, a professora está problematizando com a classe toda as duas primeiras questões trabalhadas nos grupos a respeito da leitura dos textos sobre o descobrimento do Brasil:

- 1 A2: (...) então eles vir (.) ver (.) vir () BraSIL ((ri)) (.) não?
 2 Pp: sim! mas como É que foi isso? antigamen::te (.) qual era o caminho
 3 que eles faziam prá chegar às Índias? (.) qual era? (.) caMInho (.)
 4 qual era o caminho (.) que eles fazi::am (.) SXXXXXXX (.) qual era o
 5 caminho que eles faziam ANtigamen::te?
 6 A5: ah?
 7 Pp: MUIto ANtes (.) quando eles queriam chegar às Índias (.)
 8 A5: [ah]
 9 Pp: qual-era-o-cami::nho-que eles faZiam? (.) eles saíam de ONde::
 10 passavam por ONde:: e chegavam ONde?
 11 A5: ah! sur (.) sur (.) sur do África
 12 Pp: como é que chama fazer isso aqui? ((mostra a África no mapa e faz
 13 sinal com o dedo, contornando a costa africana))
 14 A2: travessia?

- 15 A3: contorna?
- 16 A2: nã::o
- 17 A4: conTORna
- 18 Pp: entã::o (.) os portugue::ses
- 19 A4: [contornam
- 20 Pp: contorna:vam
- 21 A4: contorna::vam
- 22 Pp: a costa da África
- 23 A4: a costa da África
- 24 Pp: eles contornavam a costa da Á::frica (.) o litoral:: e chegavam às
- 25 Índias (.) não é?
- 26 AA: é
- 27 Pp: mas aí:: o que é que eles pensAram? uma outra possibilida:de de
- 28 cami::nho (.) qual era?
- 29 A5: ah:: sim! caminho contrá/contrário ((muitas vezes))
- 30 Pp: pela frente ou por trás da África
- 31 A: trás
- 32 Pp: por que por trás?
- 33 A: porque mundo redon/ redon::do /.../
- 34 Pp: i::sso! porque Colombo tinha certeza que a terra era redon:da
- 35 A5: [é]
- 36 Pp: entã::o eles saíram de Portugal para chegar às Índias (.) mas no
- 37 MEi:o do cami::nho
- 38 A: [() uma tempestade
- 39 Pp: é (.) teve uma tempestade né:: aconteCEU uma tempesta::de
- 40 A5: aconteceu
- 41 Pp: e o que aconteceu com o barco? com os naVios dos portugue::ses? (.)
- 42 teve uma tempesta::de (.) e o que aconteCEU?
- 43 AA: ()
- 44 Pp: seguiram em frente? direiti::nho o caminho deles?
- 45 A1: não! o esQUERdo!
- 46 Pp: eles/ a gen:te segue em frente (.) né:: a gente segue no cami::nho (.)
- 47 ou a gen:te (.) vira (.)
- 48 A: [vira]
- 49 Pp: ou DESvia do caminho ((fazendo gestos e escrevendo na lousa))
- 50 A: desVla
- 51 Pp: i::sso! quando eu tô andando na ru::a (.) de CARro (.) e tem algum (.)
- 52 proble:ma na ru::a (.) o TRÂNsito tá impedi:do (.) eu não posso
- 53 passar (.) entã::o eu faço o que?
- 54 A: desVio
- 55 Pp: um DESvio! (.) eu vou desviar do caminho (.) fazer um desvio ou
- 56 desviar DO caminho (.)
- 57 A5: fazer desviar?
- 58 Pp: fazer UM desvi::o (.) ou desviar DE alguma coisa /.../ (...) então (.) o
- 59 primeiro homem a chegar aqui foi Pedro Álvares Cabral (.) de acordo
- 60 com a história oficial (.)
- 61 A7: si:: non (.) acontecer (.) tempesto?
- 62 Pp: tempestade?

- 63 A7: si nom acontece? vã::o passar qui? ((mostra um local no mapa que
64 tem em seu texto))
65 Pp: pois é:: se não tivesse aconteCido a tempesta::de (.) eles teri:am
66 contornado a África né:: prá chegar às Índias (.) quem concorda com
67 isso? quem acha que isso é verda::de? vocês pensam em uma outra
68 histó::ria possí:vel (.) ou vocês acham que essa histÓria é a
69 histÓria legal:: (.) é a histÓria verdadeira? senhor PXXX (.) o que
70 é que o senhor acha? o senhor CONcorda COM ((escrevendo na
71 lousa)) a história (.) ou o senhor DIScorda dessa história (.)
72 concordar COM (.) discordar DE ((escrevendo na lousa))

Tratando-se de uma das primeiras aulas de intervenção do primeiro semestre da pesquisa, confirma-se um certo direcionamento de Pp na interação, dominando os turnos e facilitando a linguagem. Como os alunos ainda não tem muitos subsídios lingüísticos, Pp vai tentando reconstruir o conhecimento introduzido por meio da sua fala inicial e das leituras, problematizando as questões incluídas nos roteiros. Percebe-se, no entanto que, ao fazer isso, Pp insere-se junto aos alunos em um discurso que não é pré-fabricado. Nota-se que não há ocorrências de seqüências interacionais tipo perguntas/respostas pré-estruturadas.

A professora procura dirigir-se a toda a classe, e os alunos participam espontaneamente, sem precisarem esperar sua vez. Eles se arriscam respondendo a solicitações da professora (14, 15, 31, 33, 38). Também interferem nos turnos não só repetindo de forma espontânea (21, 23, 48, 50), mas também testando hipóteses sobre o uso da estrutura da língua (57) e levantando hipóteses relacionadas ao conteúdo do tópico problematizado em aula (61, 63) - o que parecem ser indicadores de engajamento/comprometimento dos aprendizes na interação. Quando o assunto não é interessante/relevante, os alunos deixam "passar em branco" e, se o discurso está desvinculado de suas vivências ou mecânico demais, os alunos acabam aceitando tudo, não tendo dúvidas, ou não explicitando-as.

As funções comunicativas previstas para serem trabalhadas na unidade do material didático que está sendo utilizada vão sendo abordadas sem que se tenha de "inventar" situações descontextualizadas ou inserir-se em um discurso pré-fabricado que, muitas vezes, pode não fazer sentido ou não ser relevante para o aprendiz. Pp introduz noções de como indicar direções (12, 20, 30, 44, 46, 47, 49, 55) e de como demonstrar concordância ou discordância (70, 71, 72) em um ambiente discursivo lingüístico no qual os aprendizes já estão inseridos.

A segunda parte da tarefa, como já mencionado, diz respeito à problematização oral das informações relatadas nos grupos (em forma de entrevista) sobre algumas questões. Uma delas é o que acontecia no país de cada

um em 1.500, enquanto o Brasil era descoberto. O trecho trazido abaixo faz parte desse momento:

Excerto 8: GINFE - A - 25-09-91 - Pp (nível I)

Neste trecho da aula, Pp pede que um dos alunos (BXXX - A8- é alemão) fale o que o seu colega da Macedônia (DXXXX - A1) lhe contou acerca do que acontecia em seu país em 1.500:

- 1 Pp: (...) BXXX (.) vamos saber então da história da: Iugoslá:via?
 2 A8: não! da Macedônia!
 3 Pp: da Macedônia
 4 A8: a Macedônia faz parte da Iugoslá:via (.) SUL (.) sul da Iugoslávia e:
 5 em mil e quinhent:os (.) é: () estado (.) Macedônia
 6 Pp: ãh:: não tinha um governo federal que unia tudo
 7 A8: em mil e quinhentos? não existia
 8 A1: NÃO existi::a
 9 A8: mil e quinhent:os ãh:: ANtes (.) mil:: mil e duzentos (.) existou um
 10 estado Macedônia (.) mas mil e quinhentos não existiTOU (.) ãh::
 11 porque ãh::dePOis de mil e duzentos fo:i ãh:: invaído? invaído?
 12 Pp: invaDido
 13 A8: invaDido pelo:: pelos (.) pelos ãh: bulga/ bulgários
 14 Pp: BÚLgaros!
 15 A8: bulgários (.) servo
 16 A1: sérvios
 17 Pp: quem (.) quem nasce na:: quem nasce na Bulgária ((escrevendo na
 18 lousa)) são búlgaros
 19 A8: búlgaros
 20 A1: Sérvia (.) sérvios
 21 A8: búlgaros (.) sérvios () ((risos))
 22 Pp: o BXXX já tá sabendo mais do que você héim! ((dirigindo-se a A1))
 23 A8: e ãh:: mil e quinhentos (.) búlgaros e servos que já ãh:: que inva::
 24 A: invadidos
 25 A8: invadido (.) invadido o Macedô::nia (.) lutaram com os macedô:nios
 26 contra os turcos (.) TURcas
 27 Pp: TURcos
 28 A8: TURcos (.) turcos (.) contra os turcos e:: ãh:: os TURcos vence:ram
 29 e ãh:: governaram Macedônia até::
 30 Pp: [hum (.) hum]
 31 A8: até quando? ((dirigindo-se a A1))
 32 A1: até () ((os dois alunos conversam))
 33 A8: os turcos é:: governaram a:: Macedônia até mil novecentos e:
 34 A1: ()
 35 A8: e dois ou doze?
 36 A1: doze!
 37 A8: doze (.) mil novecentos e doze
 38 Pp: mil novecentos e DO::ze?
 39 A8: doze

- 40 A1: e depo::is
 41 Pp: e depois? e depois? como:: os turcos saíram de lá:: ((A1 r))
 42 DXXXXX?
 43 A1: e depois Iugoslávia era:: ãh::
 44 A8: fundada (.) fundação da Iugoslávia
 45 Pp: estava funDAda
 46 A1: [fundada (.) sim]
 47 Pp: aí (.) aí passou a se chamar Iugoslávia (.) ANtes não era Iugoslávia
 48 (.) então funDaram Iugoslávia (.) é i::sso?
 49 A1: e Macedônia sepa::sepa::
 50 Pp: [separada]
 51 A1: separada (.) ãh:
 52 A8: dividido
 53 A: dividir (.) mas:: como dividir o país? ((dirigindo-se a A1 e A8))
 54 Pp: várias partes?
 55 A1: yes (.) parte na Bulgá:ria (.) um parte Iugoslá:via (.) um parte
 56 Gré::cia
 57 A6: Iugoslávia (.) Bulgá:ria e::
 58 A1: Grécia!
 59 A6: ah! e Gré::cia
 60 A1: é:: e depois (.) ãh:: second world war
 61 A8: segun:da (.) segunda guerra mundial
 62 A1: depois da segun::da guerra mundiAL (.) república Macedô::NIA (.)
 63 era um (estado)
 64 A: EStado
 65 A1: não (.) NÃO aGOra (.) a república Macedô::nia é:: vai separar (.)
 66 separate
 67 Pp: está separada
 68 A1: está:: (.) WILL
 69 Pp: VAI separar
 70 A1: vai separa com:::
 71 A6: vai separar::
 72 A1: vai separar:: from::
 73 Pp: DA
 74 A1: DA Iugoslávia
 75 A5: ah é: né:: mas:: agora:: qual situação lá /.../

A atividade presente nesse excerto data do dia 25 e não da aula do dia 18-09-91 pois, como as tarefas são dirigidas para a construção do discurso e não para a mecanização de estruturas pontuais da língua, por vezes prolongam-se por mais de uma aula (principalmente no início do processo).

Observa-se que, nesse tipo de atividade, quando o aluno está contando para a classe o que ouviu do colega, não está trabalhando apenas a habilidade de falar, mas tem de ter compreendido (ouvir) o que o colega lhe disse, podendo recorrer às anotações feitas (escrever e ler). Da mesma forma, quem está ouvindo, precisa se esforçar para compreender (tendo de fazer interferências se por acaso tiver alguma

dificuldade ou precisar de alguma informação omitida) e anotar as informações no cartão recebido (vide exemplo desse cartão no Apêndice 8, p. 346). Os recortes comunicativos (cf. Almeida Filho, 1989) que compõem as tarefas consistem *justamente* nesta integração das habilidades, não reduzindo a interação a um colar de "funções", mas tentando conferir à atividade comunicativa a verossimilhança e coerência inerentes ao universo discursivo.

As dificuldades interativas mais flagrantes apresentadas pelos alunos nas primeiras semanas de aula, vão sendo aos poucos *minimizadas*. Isso se deve em parte pela dinâmica das aulas que, privilegiando o trabalho em grupos, deixa os alunos mais à vontade num primeiro momento para "tatear" experiências com o colega e com a professora (esta sempre presente nos grupos) para depois se expor para toda a classe. Essa dinâmica de fazer com que os alunos produzam primeiro nos grupos parece deixá-los menos ansiosos e mais seguros, estimulando-os a tomar mais iniciativas e a adquirir maior autonomia na interação e na construção do aprendizado.

O centro gerenciador da interação deixa de ser unicamente o professor, uma vez que este compartilha o seu papel de expositor/construtor de conhecimentos com os alunos (1). Esse papel não é desempenhado de maneira teatralizada pelos estudantes pois o conhecimento (re)construído diz respeito à experiência pessoal de cada um, o que dispensa simulações.

O trabalho em grupos talvez seja um dos maiores responsáveis pela maior participação interativa dos alunos. Nessa participação, o professor deixa de ser o interlocutor oficial (Cazden, op.cit.) e os alunos começam a ter outros referenciais de interlocução já no desenvolvimento das tarefas com os colegas. O diálogos horizontais - aluno x aluno - pouco observados no contexto de ensino regular, ganham mais espaço.

A assimetria inerente ao discurso de sala de aula continua, pois o professor ainda é o tutor máximo, mas ela é *minimizada* à medida em que o conhecimento estrutural deixa de ser focalizado em primeiro plano - conhecimento esse, amplamente dominado pelo professor, mais proficiente do que os alunos. Nessa situação, os alunos também dominam o conteúdo dos conhecimentos que constroem (porque falam de si mesmos, de sua cultura), passando a ter maior responsabilidade na interação, assumindo o papel de gerenciador, fazendo-se compreender.

Os alunos conversam entre si na tentativa de, por exemplo, tirar dúvidas ou obter maiores informações sobre o assunto (31 a 36; 53), explicam as situações (4, 7, 9) interferem nos turnos do colega para reafirmar a informação ou ajudar na explicação (8, 49), para expandir o assunto (40, 43, 49, 60); pedem ajuda ao colega (31, 35). O alinhamento (cf. Goffman, op. cit.) entre os interlocutores na

interação é bastante diferenciado do freqüentemente detectado no contexto de ensino regular, uma vez que o professor deixa de ser o único gerenciador das interações quase que estritamente verticais. No contexto interventivo, os aprendizes não ocupam seu espaço (físico, inclusive) tendo como referencial mais importante o professor. Assim, as trocas entre os alunos são facilitadas.

Um dado importante a esse respeito que vale a pena ser mencionado é a disposição de alunos e professoras na classe nos dois contextos de ensino pesquisados. No contexto regular, os alunos geralmente dispunham-se em forma de meia lua, estando a professora à frente dos alunos ou movimentando-se no interior desse espaço. Tal disposição, sem dúvida, facilitava o alinhamento diretivo dos alunos em relação à professora. Já no contexto de ensino interventivo, as carteiras eram dispostas em pequenos círculos para que os diversos grupos pudessem trabalhar. A professora, por sua vez, circulava por entre os grupos, sentando-se junto a eles inclusive nos momentos de problematização oral. Poucas vezes colocava-se à frente da classe: em momentos de exposição temática ou sistematização geral (para toda a classe).

Retomando as considerações a respeito do excerto acima (excerto 8), observa-se também que a interação ocorre de forma verossímil, e várias das funções comunicativas são naturalmente exigidas dos aprendizes, sem que para isso a situação comunicativa tivesse que ter sido simulada ou pré-fabricada descontextualizadamente.

Além disso, ao falar de um assunto que domina, o aprendiz parece sentir-se mais seguro para tomar iniciativas. Mesmo com dificuldades inerentes ao início do processo de aprendizagem, arrisca-se em tentativas de construção do discurso, iniciando frases que necessitam da ajuda dos colegas ou da professora para serem completadas (11, 43, 49, 70). Também constata-se a presença da incisão metalingüística (cf. Lauga-Hamid, op.cit.) em que o aluno lança mão de uma língua-franca (no caso, A1 usando o inglês (60, 68, 72)) como um dispositivo para impedimento da perda do turno e quebra discursiva, o que pode ser mais um indicativo do **engajamento/comprometimento** do aluno na interação. Tal engajamento é confirmado quando A1, percebendo a *inadequação* da fala de Pp (67) tenta chamar sua atenção, enfatizando o verbo que deseja utilizar (68).

Verificou-se ser freqüente a presença de incisões metalingüísticas (Lauga-Hamid, op.cit.) nas aulas de intervenção, principalmente no início do processo (depois os alunos vão tentando chegar à palavra por meio de explicações com a própria L-alvo). Os dados do contexto regular de ensino, por outro lado, revelaram haver, na sala de não falantes de espanhol, poucas ocorrências de inserções da LM ou de uma outra LE na interação. Talvez isso ocorra justamente pela previsibilidade das participações do ensino focado na forma. Os alunos não

precisam se arriscar muito criando coisas novas, pois já tem os modelos para seguir. Na sala de falantes de espanhol, por sua vez, as inserções da LM são muito freqüentes, observando-se o uso de uma interlíngua do início ao final do semestre que em muito casos, não apresenta avanços mais sistemáticos em direção à L-alvo. Tal constatação foi presente também no contexto interventivo e denuncia a dificuldade de se trabalhar com esse tipo de clientela.

Voltando ainda ao ritual de aula discutido acima, os colegas que ouvem a exposição, por sua vez, também se manifestam tirando dúvidas e tentando conseguir mais informações (53, 75), repetindo como forma de fixar o conhecimento novo ou obter confirmação de compreensão da informação recebida (64, 71) ou ajudando os colegas (24). Tal reação dos estudantes parece ser mais um sinal do engajamento dos interlocutores na interação, confirmando o comprometimento do locutor ao alcance argumentativo de seu discurso (cf. Lauga Hamid, op.cit.). Ou seja, o aprendiz-locutor, ao ganhar outros interlocutores enquanto constrói sua fala e gerencia as trocas, recebe confirmação de que seu esforço para obter coerência e entendimento está tendo resultado. Mostra disso é que os colegas freqüentemente se engajam em suas falas.

O professor deixa de ser o centro das atenções e passa a interagir como um parceiro privilegiado interferindo para explorar conhecimentos novos sobre o conteúdo da estrutura da L-alvo e do tópico problematizado ou reforçar alguns pontos inadequados do discurso dos alunos (12, 17, 27); e para instigar mais participações (41).

Nas aulas em que Pp apenas localizou o tópico a ser trabalhado em aula, outorgando aos grupos a responsabilidade de estudar o assunto para posteriormente problematizar com a classe, percebeu-se uma maneira bastante autônoma de fazer o aluno produzir.

Nesses casos, cada grupo tinha sob sua responsabilidade um subtópico diferente. Além de expor o conteúdo para os colegas dos outros grupos, tinham também que compreender a exposição feita por esses outros grupos, pois sempre havia uma atividade complementar envolvendo essa compreensão. A professora agia de modo a instigar a interação, oferecendo andaimes para a realização das tarefas já detalhadas por meio dos roteiros que os grupos recebiam. Como o assunto trabalhado por eles era diferenciado, na fase de problematização oral conjunta a interação também se diferenciava pois os alunos assumiam o papel de centro da interação expondo e naturalmente vendo-se instigados a participar fazendo perguntas, tirando dúvidas, questionando, para que pudessem desenvolver as atividades previstas nas tarefas complementares de compreensão e/ou expansão dos tópicos problematizados.

- 31 A1: enTRAva na casas e tira:: COIsas! () máquina:: de:: ((riso
 32 geral))
 33 Pp: máquina de lavar roupa:: ((riso geral))
 34 A1: nã::o nã::o ((risos)) OUtra::
 35 Pp: [[geladei::ra (.) televisã:o
 36 A1: televisã::o! ((ri)) nã::o (.) ãh:: eu não sei coisas ãh::
 37 Pp: qualquer COIsa de valor (.) eles tiRAvam
 38 A1: sim! /.../

Esse momento da aula ilustra a concretização do dever do professor de fazer produzir, na forma de transferência do seu papel de expositor-mor de conteúdos aos alunos. Pp funciona aí como um intermediador do discurso construído, tentando se certificar de que os alunos estão se inteirando do conhecimento introduzido oralmente por A1. Por isso, dirige-se à classe, indagando sobre a compreensão do insumo novo criado pelo colega (15).

Estipulando-se atividades onde cada aluno é responsável por uma parte do conteúdo, consegue-se ao mesmo tempo que: os alunos mantenham-se motivados e atentos porque o que o colega conta é novidade e eles precisam compreender esse insumo para que todas as peças se juntem e façam sentido. Além disso, assumindo o posto de professor, problematizando conhecimentos para a classe, o aprendiz tem que intensificar sua capacidade de risco, tentando se fazer compreender, mesmo que tenha de ir fazendo ajustes na maneira de se expressar. Isso parece ser muito produtivo porque exige esforço do aluno no sentido de ir construindo sua competência estratégica, fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa como um todo.

Dessa forma, é interessante observar a reação de A1 diante da negativa dos amigos. A1 antepõe-se à Pp que já havia tomado o turno (17) na intenção de explicar novamente o conteúdo exposto, quebrando a gestão do fluxo discursivo da professora. Com isso, A1 se apropria do direito de se opor verbalmente ao papel do professor, não permitindo que ela lhe tome o turno - o que confirma que nesse contexto de ensino o professor não é mais o único chefe da orquestra que anima a aula (cf. Lauga Hamid, op.cit.). Assegurando o turno, A1 retoma sua fala, parafraseando-a de modo a torná-la mais compreensível aos colegas (18/19, 23/24, 26 a 29). Utilizando-se de paráfrase explicativa, o aprendiz substitui o professor em uma função que normalmente lhe pertence: a de fazer compreender - o que normalmente é função do próprio professor. Tal iniciativa, sem dúvida, demonstra o engajamento do aprendiz ao contexto comunicativo e parece confirmar a colocação de Stubbs (op.cit.) de que quando o aprendiz desempenha em sala de aula funções que são estatutariamente delegadas ao professor, é porque uma situação atípica de ensino está se configurando.

Constatou-se também ser comum, nas tarefas solicitadas aos alunos como forma de fazê-los produzir, a intenção de resgatar ou ativar o conhecimento prévio, permitindo o contraste entre as diferentes culturas e estimulando o posicionamento pessoal em relação às questões problematizadas. Em decorrência disso, dois fatores importantes na caracterização da interação vieram à tona: o posicionamento do aprendiz enquanto sujeito histórico múltiplo - relativizando, pois, seu papel de aluno e aflorando em contrapartida posicionamentos outros do sujeito que não somente o de aprendiz (cf. Fontão, 1993) e, conseqüentemente, o esforço de se apresentar coerentemente em um universo dialógico verossímil.

O excerto de aula transcrito abaixo é representativo de como o material didático utilizado, ao inserir os aprendizes nesse tipo de dialogia, faz com que sejam levados a se comprometer com o discurso que constróem, apresentando-se como pessoas, contrastando culturas e posicionando-se criticamente em relação à elas:

Excerto 10: GINFE - A - 25-10-91 - Pp (nível I)

- 1 Pp: e os cosTUMes PXXX? como (.) são (.) os cos-tu-mes (.) os há::bitos
2 dos índios?
- 3 A1: MUIto diferen:te (.) do que aqui:: ((risos))
- 4 Pp: por exem::plo
- 5 A1: acho que::: muitos brasilei:ros querem tomar um banho CAdá (.) dia
6 e ianoMAmi (.) eles nã::o QUER tomar um banho (.) cada DIA (.) e
7 (.) eles não quer (.) cortar as unhas (.) mais fácil prá::: é:: Bichos
8 fazer este ((risos))
- 9 Pp: os bichos é que cortam as unhas dos ianomamis?
- 10 A1: sim (.) ãh:: ianomamis mata ãh:: filhos
- 11 A2: agora também? (.) é::?
- 12 A1: acho que brasileiros pensa que::: este (.) cruel::
- 13 Pp: cruEL! vocês (.) o que vocês Acham? o controle de natalidade dos
14 ianomami é cruel ou não?
- 15 A3: o que é "cruel"?
- 16 A: mau!
- 17 A3: mau?
- 18 A2: mau e bom (.) né::
- 19 Pp: muito negaTivo né::
- 20 A1: quando você::: faz uma COisa (.) outra pessoa sente muito MAL!
- 21 Pp: uma pessoa não boa (.) uma pessoa que não é bo:a (.) é cruel:: (.)
22 ruim:: (.) má
- 23 A3: ah! cruel (.) enTENde
- 24 Pp: senhora PXXX (.) o que a senhora acha do controle de natalidade?
25 como é o controle dos ianomamis?
- 26 A2: idéia né:: de contro::le de nataliDAde não é muito mau
- 27 Pp: não?

- 28 A2: não é muito mau (.) mas ANtes (.) nã::o (.) tem saber (.) não grávida
 29 (.) jeito
 30 Pp: tem que evitar ANtes? ANtes de ficar grávida?
 31 A2: é::
 32 Pp: só que como é que eles fa::zem?
 33 A2: é:: depois de nascer:: matou::
 34 Pp: dePOIS que a crian::ça nas:ce (.) é que eles MATam a criança (.)
 35 como eles ma:tam? ((fazendo gestos)) eles acredi::tam (.) que quando
 36 a crian:ça (.) ain:da não saiu do chã::o / a mãe tem o fi::lho e a
 37 criança caiu no chã::o (.) tá bom? ((fazendo gestos))
 38 AA: [hum (.) hum]
 39 Pp: quando a criança nas:ce (.) ela cai diretamen::te no chão (.) entã::o
 40 (.) eles acreDItam (.) que se você NÃO pega a criança do chã::o (.)
 41 ela não tem coraÇÃO!
 42 AA: [ah::!]
 43 Pp: não em alma (.) a crian:ça só vai ter uma AL::ma (.) quando você
 44 PEga ela do chão tá:
 45 AA: [hum::]
 46 Pp: ALma (.) esPÍrito (.) então eles (.) quando eles querem matar a
 47 crian:ça (.) eles DEIxam a crian:ça no chã::o (.) PEGam fo::lhas de
 48 ár::vore (.) põem na boca da crian:ça prá ela não respirar:: ela não
 49 pode respiRAR
 50 A5: [mas eu pen:so que este então (.) não é controle de
 51 natalida::de (.) é CRIme! controle tinha que ser ANtes de
 52 concepção!
 53 Pp: mas eles não tem esse tipo de conhecimento né:: /.../

É notável que, nesse ambiente comunicativo, os alunos não se posicionam apenas para cumprir um ritual ou para fazer usos de estruturas linguísticas que precisam praticar. Pp instiga A1 a produzir, perguntando-lhe sobre os costumes dos índios. O aluno, ao falar sobre os hábitos ianomami não somente reproduz o que leu, mas posiciona-se criticamente em relação ao assunto, contrastando o que já conhece da cultura brasileira com a cultura indígena em questão (5 a 8; 12). Pp instiga a participação de mais alunos, fazendo com que os integrantes dos outros grupos também coloquem suas posições. Assuntos polêmicos (como o aborto dos índios) são discutidos entre Pp e os alunos que não têm constrangimento em expor suas opiniões (26, 28, 50 a 52)."

O aparecimento de marcadores centrados na própria enunciação combinados com verbos de apreciação (eu acho/eu penso), nesse sentido, parecem estar denunciando realmente a subjetividade do locutor/interlocutor e o seu grau de adesão ao discurso (Lauga Hamid, op.cit.). O contexto comunicativo de verossimilhança presente na aula é um possível explicativo de iniciativas como as de A1 (5 a 8; 12) e A5 (50 a 52) emitindo opiniões espontâneas e críticas - iniciativas essas representativas do engajamento/comprometimento interativo dos

aprendizes. Essas ocorrências diferem de alguns momentos encontrados no contexto de ensino regular em que os marcadores aparecem incluídos num ritual de prática da língua e que não significam necessariamente engajamento por parte do aluno. Tal verificação parece confirmar a importância da configuração do contexto comunicativo para avaliar se o marcador realmente está indicando uma estrutura de participação associada a engajamento/comprometimento ou não.

Como apontado acima, a produção dos aprendizes na L-alvo no contexto de ensino interventivo, por causa do teor dos conteúdos problematizadores e instigantes e do tipo de tarefa solicitada - bem próximo do que se vivencia concretamente na vida real, distanciando-se de simulações - configurou-se de forma bastante significativa qualitativamente nos modos de construção do discurso e nas estratégias de construção da interação. Outras considerações a esse respeito podem ser feitas a partir do excerto de aula transcrito abaixo.

Excerto 11: GINFE -V- 26-11-91- Pp (nível I)

O tópico principal dessa aula é a situação de regiões pobres do Brasil como o norte de Minas Gerais e o sertão nordestino. Nessa ocasião, um dos grupos está falando sobre um projeto governamental para levar água ao local:

- 1 Pp: (...) tinha um projeto né:: prá ajudar a região::o
 2 A1: antiga::mente tinha:: plane (.) plane
 3 Pp: [[plano
 4 A2: [[plano
 5 A1: governo ti::nha um plano prá:: () mandar água pro sertão e
 6 começar a construir baRRagem () mas SÓ começa:ram (.)
 7 entã::o (.) o ex-governador:: ele tinha uma fazen:da e levou Água prá
 8 fazenda e:: pôs (.) pôs cima da casa
 9 Pp: só prá ajudar ele próprio né::
 10 A3: ninguém reclamou? ()
 11 A4: aqui na universidade tem (.) tem (.) pesQUIsa sobre (.) sobre gente
 12 PO:bre da região?
 13 Pp: deve ter sim
 14 A4: porque preCIsa
 15 Pp: [talvez na Sociologia tenha]
 16 A4: porque coita::do né::
 17 Pp: mas não adianta só pesquisa né:: tem que ter investimento
 18 A3: por que não (pensa) outro:: pessoa de outra região (..) por exemplo
 19 (.) o habitante de São Paulo (.) ele sabe ler:: (.) sabe escrever:: sabe
 20 COmo resolver tudo (.) por que não resolver? por que NÃO fazia
 21 nada?
 22 A2: CULtura::

- 23 A3: mas isso muito::
 24 A2: [você sabe na:: na / aqui:: na UXXXXXXX (.) Barão
 25 Geraldo (.) cada pessoa tem um Casa e eles tira Lixo fora de ca::sa?
 26 Esse é SU casa(.) prá su casa você não quer (.) essa é minha casa (.)
 27 esse é a culTura
 28 A3: cultura do Brasil? ((ri))
 29 Pp: eu acho (..) eu acho (.) se você QUER ajudar outra pesso::a (.) a
 30 cultura () mudar
 31 A3: é (.) é::
 32 Pp: uma maneira de mudar a cultura é através do que? (..) fa:la
 33 DXXXXXX ((percebendo que o aluno desejava falar))
 34 A8: não cultu:ra (.) você precisa MUIto dinHEiro
 35 A1: não! acho que dinheiro não é o proBLEma
 36 A8: [[se você tem dinHEiro (.) você tem cultu:ra
 37 A1: NÃO! porque ele TEM dinheiro (.) ele tem dinheiro prá:: construir
 38 esse represas e MUItas coisas () eles gasta prá eles
 39 A8: preCisa de milhões de DÓlares
 40 A1: ele NÃO precisa de dinHEiro (.) EU acho (.) o que você acha?
 41 ((dirigindo-se para Pp)) ((risos))
 42 Pp: eu acho que:: tem uma (.) uma posTura err:ada do brasileiro (.) que
 43 vem da culTura brasileira (.) nós fomos educados da maneira err:ada
 44 (.) então eu acho que para MUdar essa consciênc:ia do brasileiro (.)
 45 teria que ser através de uma educação diferen:te (.) mas prá Isso
 46 precisa de DUas coisas: precisa o governo queRER mudar (.) uma
 47 vontade polÍtica (.) e depois precisa de investimento né::
 48
 49 A4: ()
 50 Pp: é:: isso também faz parte né::
 51 A2: mas talvez:: prá pessoas de goVERno (.) a vida não é tão ruIM (.)
 52 então eles não quer mudar a situação eles () eles POdem viajar prá
 53 Brasí::lia (.) São Pau:lo
 54 A8: então não tem solução (.) porque todas as peSSOas
 55 A2: [[não (.) eu acho
 56 que soluÇÃO devia começar aQUI na BraSIL:: não em outra países
 57 (.) o povo:: / aqui:: esse tipo de povo (.) povo da UXXXXXXX
 58 preCisa fazer coisas (.) precisa faLAR (.) (reuniar) depois ele diz:
 59 nós NÃO queremos esse goVERno (.) nós queREmos um OUtro
 60 governo
 61 A9: () eles precisar ir prá ru:a (.) lutar:: /.../

Trabalhar com conteúdos referentes à vivência real histórica e social da comunidade da L-alvo por meio de tarefas dialógicas que valorizam a maturidade cognitiva do estudante adulto, parece ser um fator preponderante para que o aprendiz se sinta confortável e estimulado a evidenciar não somente o seu eu/aprendiz, mas simultaneamente a ele, o seu eu/pessoa. Movido pela vontade de se colocar pessoalmente no universo discursivo que não é fictício, o aprendiz passa

a ganhar autonomia na construção da interlíngua, trabalhando o discurso de forma mais consistente.

Percebe-se que todas as participações são espontâneas e elas começam imediatamente após A1 ter começado a falar sobre o que havia acontecido com o projeto de construção de uma barragem na região da seca. Mesmo sem muita sofisticação, os alunos exprimem sua opinião sobre o assunto procurando coerência discursiva. A4, por exemplo, ao saber da falta de respeito do governo do nordeste que desvia o dinheiro público em benefício próprio, pergunta à Pp se a universidade onde estuda desenvolve pesquisas sobre a região (11). A intervenção do aluno não se reduz à pergunta, mas vem acompanhada de outros turnos (14, 16) que são iniciados por marcadores de relação de causa (representados por "porque") e explicam sua colocação. A4 justifica que pesquisas são necessárias porque o povo sofre muito, é coitado.

Questionamentos também aparecem (18). Partindo de sua visão pessoal da realidade brasileira, A3 se posiciona sobre o assunto e questiona a situação por meio de sugestão exemplificada. O engajamento/comprometimento dos alunos é tal que o questionamento não é respondido por Pp, mas por um colega - A2 (22) - que imediatamente expõe sua explicação pessoal para a não resolução de problemas que têm potencial para serem resolvidos no Brasil. Segundo A2, a falta de iniciativa política no país se deve à cultura. A3 parece não concordar muito com o colega e tenta colocar sua opinião (23), mas é interrompida numa disputa de turno ganha por A2. Mais uma vez, constata-se que o aluno não somente se coloca, mas justifica sua opinião por meio de explicação exemplificada (24/27).

Naturalmente as várias posições se confrontam no discurso. Os alunos têm iniciativa para discordar da opinião dos colegas e da professora. No turno (34) percebe-se que A8 não admite a explicação de Pp para o problema brasileiro, apresentando uma outra alternativa. Para o aluno (da Macedônia), o problema do país não é cultura, como defende A2 (americano), mas falta de dinheiro.

Nota-se que tanto A2 quanto A8 rejeitam a interpretação um do outro e a interação horizontal (aluno x aluno) ou "cross-discussion" como explicitado por Cazden (op.cit.) se evidencia. Constatam-se ocorrências freqüentes de marcas de auto-referência e verbos de apreciação ("eu acho"), como evidenciado nos turnos (35, 40, 55). No turno (35), A1 não concorda com a opinião de A8 sobre a explicação para os problemas brasileiros dada pelo colega. Segundo A8 o problema é falta de dinheiro (34), mas para A1, o problema não é esse e, para mostrar seu desacordo, coloca-se no discurso apreciando a colocação de A1 (35; "não! *acho* que dinheiro não é o problema"). Além disso, os alunos ao contestarem, formulam hipóteses explicativas para o seu posicionamento (36, 51). Aparece também a seqüência: refutação dos argumentos do outro através de

negação (35); expressão de opinião (35) e justificativa ("porque" - 37). A1 não somente discorda da opinião de A8 negando sua afirmação, mas coloca sua própria opinião e apresenta argumentos que justificam sua discordância: o problema não é dinheiro porque há verbas para construção de represas e obras de proveito particular dos políticos.

Verifica-se que existe coesão argumentativa, os marcadores de relação de consequência - então (52, 54) - sempre presentes são indicativos da inserção dos alunos num fluxo discursivo que faz sentido para eles.

Nesse contexto, as estruturas de participação (ou marcadores discursivos) apontados por Lauga Harnid (op.cit.) e outros autores parecem indicar o engajamento/comprometimento dos alunos na interação. No entanto, em um ambiente de prática da língua, as mesmas estruturas poderiam simplesmente se prestar a modelos de repetição.

B- FAZER COMPREENDER

No contexto de ensino interventivo, a exemplo do contexto de ensino regular, observou-se que Pp exerce todas as obrigações destacadas por Stubbs (op.cit.) e Cicurel (1990), inclusive a de "fazer compreender" resumindo, parafraseando, definindo. No entanto, notou-se que o poder com que exerce o controle dessas obrigações é mais velado do que no contexto regular. Frequentemente Pp transfere seu papel aos alunos.

Assim, o dever de "fazer compreender", dando definições; resumindo ou retomando leituras, a própria fala ou a fala dos alunos; parafraseando, passou a ser também dever dos aprendizes. Com isso, Pp cumpria dois de seus deveres simultaneamente: o de fazer produzir e o de fazer compreender.

Pode-se dizer que tal função foi parcialmente estimulada pelos procedimentos pedagógicos assumidos pela professora, que buscavam participação mais responsável dos aprendizes na interação. Assim, verificou-se serem comuns ocasiões, como a trazida no trecho transcrito a seguir, em que Pp diante de uma dúvida de algum aluno, ao invés de ela mesma assumir a responsabilidade de fazê-lo compreender o insumo, pedia para um outro aprendiz explicar ou definir, como ilustrado no excerto abaixo.

Excerto 12: GINFE - A - 18-09-91 - Pp (nível I)

Uma das tarefas dessa aula é reconstruir a rota percorrida pelas caravelas portuguesas para o descobrimento do Brasil. Alunos falam sobre a versão oficial da história do descobrimento. Um dos participantes - A2 - diz porque acha que os

portugueses já sabiam da existência de terras ao sul da América mesmo antes de chegar ao Brasil:

- 1 A1: (...) ãh:: acho que um pouco:: SIMples para (.) pensar na tiera ãh::
 2 baixo de:: América de Norte::
 3 Pp: i::ssol abaixo DA América do Norte (.) quem conCORda com
 4 PXXX?
 5 AA: ((alunos fazem sinais))
 6 Pp: por que:: vocês concordam?
 7 A2: porque:: português (.) ANtes tem também má::quinas para :: viajar::
 8 para:: estimar onde eles ficam ()
 9 Pp: COmo cha::ma essas máquinas Markus (.) prá você saber se está no
 10 nor::te (.) no sul (.) leste (.) oeste ((desenha na lousa a localização
 11 dos pontos cardeais))
 12 A3: bujola!
 13 Pp: búSSOLA
 14 A: bússola!
 15 Pp: eles já:: tinham muitos conhecimen::tos né:: na época (.) então
 16 pensar que:: os portugueses não desconfia::vam da existência de
 17 te::rras pode ser ingênuo (.)
 18 A1: [sim!]
 19 A: ingênuo?
 20 Pp: ingênuo (.) TOdo mundo sabe o que é ingê::nuo? SAbem? o PXXX
 21 vai explicar o que é "ingênuo"
 22 A1: quando você tem um idé/ aidé/ idéia sobre ãh:: uma coisa muito
 23 SIMples (.) nã::o (.) você não sabe ãh:: você sabe só um parte de
 24 TOdo (.) pic/ pictória (.) "picture" (.) ãh:: todo idéia
 25 Pp: hum:: só uma parte do acontecimento né? quando alguém tem uma
 26 idé::ia mui::to simples de alguma coi::sa (.) a gente diz que é ingênuo
 27 /.../

No contexto de ensino interventivo a transferência de papéis é comum porque as aulas se desenvolvem de modo a estimular o desenvolvimento da capacidade de produção do aluno. O ritmo não é alucinante como no audiolingualismo em que as participações costumam ser rápidas e precisas, mas caminham para o aprimoramento da interlíngua. Assim, são comuns as solicitações de interferências dos aprendizes, mesmo que essas demandem um pouco mais de tempo.

Nesse caso, Pp, percebendo que A1 entendia o significado da palavra "ingênuo", tenta explorar seu potencial pedindo que defina o vocábulo para a classe (20). Nota-se que, mesmo com dificuldades, A1 procura cumprir seu papel. Aparecem muitos sinais de interlíngua, como pronúncias imprecisas (22, tentando pronunciar "idéia") e inserção de palavras do inglês (24, "picture") o que pode indicar tanto a utilização de um procedimento de code-switching pedagógico (cf.

Lauga-Hamid, op.cit.) para que não fosse obrigado a interromper a construção de seu discurso, quanto de uma forma de incisão metalingüística (cf. Lauga-Hamid, op.cit.), tentando obter de algum dos seus interlocutores a palavra correspondente em português.

Também foram comuns ocasiões em que Pp solicitava a alunos que interpretassem a fala de um colega ou resumissem o que tinham ouvido de mais importante. No trecho de aula destacado a seguir, uma dessas ocasiões se evidencia.

Excerto 13: GINFE - A - 19-11-91 - Pp (nível I)

Nessa aula, duplas de nacionalidades diferentes trocam informações entre si sobre seus países à época do descobrimento do Brasil. Nesse ponto da interação, A7, um aluno alemão, conta o que se fazia na Coréia em 1.500:

- 1 A7: antigamen::to (.) a Coréia viva (..) junta com a (família) (.) a família
2 era muito grande (.) TUDos vivam junto (.) Avô (.) pai (.) mãe (.) tia
3 (.) tio e irmã::o (.) as irmã::os (..) a todos os di::as (.) os adul::tos (.)
4 acor-DAvam:: de manhã cedo () (preciseram) trabalhar::
5 basTANte (.) antigamen::te (.) tudas famílias cuidam agricultu::ra
6 (.) Eles eram muito pobre (.) a Coréia tinha muita:: (.) GUErra (.) a
7 po::vo era:: muito fra:co (.) eles gostavam:: (.) ler os li::vros (.)
8 conversar com outras (.) pesso:as (.) água era muito BOa (.) as
9 montanhas também eram muita:: bonitas
10 Pp: hum (.) hum (.) O povo OXXX (.) "o" tá:: vocês prestaram atenção
11 na história? ele usou quase tudo no imperFEI:to né:: tá contando
12 uma coisa no -passa:: do (.) usou quase todos os verbos no
13 imperfei::to (.) QUEM pode me dizer:: o que ele falou? (.) o que é
14 que ele contou de importan::te? ((silêncio)) ninguém prestou
15 atençã::o?
16 A3: [[hum:: a (Coréia) tava boni:ta (.) lindí::ssima né:: () e
17 povo gosta::va de ler li::vros e:: conversar com ami::gos /.../

Pp poderia retomar a fala de A7, reforçando a compreensão dos alunos. Ao invés disso, prefere solicitar que alguém assumira esse papel (13, 14, 15), resumindo os pontos importantes da fala do colega. Ao agir dessa forma, alia sua obrigação de verificar se os alunos compreenderam com o estímulo à produção na L-alvo.

Além disso, acredita-se que a obrigação de "fazer compreender" também assumida pelos alunos no contexto de ensino interventivo seja decorrente da própria natureza das tarefas desenvolvidas durante as aulas. Elas exigiram participação consciente e comprometida do aluno. O excerto 9, por exemplo,

demonstra a tentativa do aluno (A1) de se fazer compreender por meio de paráfrase explicativa mediante o pouco entendimento alcançado pelos colegas. Frequentemente os alunos se deparam com situações desse tipo, em que precisam retomar suas falas para que possam ser entendidos.

Como os alunos tem muita responsabilidade na construção do conhecimento em sala de aula, já que muitas vezes estão falando de conteúdos desconhecidos dos colegas e da própria professora, o "fazer compreender" passa a ser obrigação natural também do aluno:

Excerto 14: GINFE - A - 10-10-91 -Pp (nível I)

Uma das tarefas dessa mesma aula era entrevistar um colega (de nacionalidade diferente) para saber o que acontecia no país dele em 1500. Nesse momento da aula, uma aluna coreana (A1) está contando para a classe o que a colega japonesa falou sobre o Japão:

- 1 A1: AXXX falou sobre: () de::la (.) antigamen:te um HOMem
 2 moRAva (.) ãh:: com Avô:: (.) () ele esTAVA trabalhan:do
 3 MUIto (.) e:: ele ajuda:va papais DEle (.) MAS ele era não RÍco (.)
 4 Pp: ele NÃO-Era-rico
 5 A1: não era rico (.) E::le (..) viviva? viviva?
 6 Pp: viVI:a
 7 A1: viVIa (.) cada vez (.) mais difi::cil (.) do-que-ANtes (..) PAi de:le
 8 ficava doen::te (.) por isso (.) pai de:le esta:va deita:do (.) na
 9 CAma (.) ele pensava que PA:i (.) não vai melho-rar (.) porque (.)
 10 pai de:le (.) é muito (.) PObre (.) mas o pai gosTAVA de tomar::
 11 bebi:da (.) ele QUIS dar de:: ele QUIS (.) dar de:: bebida prá pai (.)
 12 no CéU (.) Deus esTAVA ven:::do (de deles) ((risos)) Deus
 13 muDOU:: para nu/nu::ma (.) QUEDA (..)
 14 Pp: cair
 15 A2: ah! queda::
 16 Pp: uma queda (.) uma caída
 17 A1: que fiCA:va perto de casa DE:::les (para bebi::da)
 18 Pp: vocês entenderam essa parte? ((silêncio)) expli::ca de no::vo (.)
 19 senhora PXXX (.) o que aconteceu? De::us estavam ven:::do (.)
 20 embai:xo né:: o que aconTEci::a (.) e aí?
 21 A1: EU também não entendi:: ((risos)) MAS (.) eu-vou-explicar
 22 A3: [[eu::/e/eu
 23 (vou) DE:us mudou:: uma que:da que:: fiCAva perto-da- casa de::le
 24 e:: pa:ra beBida- *
 25 Pp: o que é "queda"?
 26 A3: queda (.) água caída
 27 Pp: ah! uma cachoei::ra
 28 A3: uma cachoEira

- 29 Pp: água cair::do ((desenhando na lousa))
 30 A3: [enten:de (.) cachoeira?
 31 A4: [ah! enten::do]
 32 Pp: aqui tem montan::ha (.) e a água que cai aqui:: é uma cachoei::ra
 33 A4: cachoei::ra /.../
 34 Pp: (...) mas por que Deus fez isso ((referindo-se a ter transformado a
 35 água da cachoeira em bebida)) (.) por que AXXX?
 36 A5: por que?
 37 A1: eu Acho que:: (.) antigamen::te CoRÉia e Japã::o (.) TODO mundo
 38 quer (gastar) para PAís (.) mas (.) não (.) não tem dinhei::ro (.)
 39 entã::o Deus pensar/ pensou?
 40 Pp: pensou::
 41 A1: DEus penso::u (.) para fi::lho (.) entendeu?
 42 A6: hum (.) hum
 43 AA: ((risos))
 44 A4: [[(pen::sou (.) Deus?)
 45 Pp: [[não é i::sso? (.) bom:: não sei nã::o (.) todo mundo entendeu?
 46 A: mais uma vez:: ((em tom baixo))
 47 A3: eu penso que:: esta família não tinha dinheiro né:: e pai ficou doen::te
 48 e filho de ele né:: tava querendo ajudar o pais né:: e pais (.) pai de::le
 49 né:: gostAVA de tomar bebi::da (.) entã::o (.) Deus ajuDOU ((risos))
 50 Pp: MEu Deus! ((risos)) ajudou DEmais né:: uma Cachoeira de
 51 bebi::da? o ho::mem
 52 A3: [[gosto:so né::
 53 Pp: o HOMem morreu né? ((risos)) de TAN:to que ele tomou:: Olha (.)
 54 DUas coisas (.) quando a gente TEM NÊgati:va (.) uma fra:se
 55 negaTiva (.) a gente coloca o NÃ::o aqui (.) Ele não era rico (.) e em
 56 português (.) a gente pode negar DUas vezes né:: Ele NÃO fazi::a
 57 NAda ((escrevendo na lousa)) você tem uma negaçã::o aqui:: (.) e
 58 aqui:: a gente NÃO pode dizer:: ele fazi::a nada (.) isso (.) não é
 59 bom:: tem que colocar o não aqui:: e o nada aqui:: negar duas vezes
 60 tá: (.) Ele era ri:co nã::o (.) nã::o:: ele Não era ri:co (.) primei::ro a
 61 gente NEga (.) depo::is continua a frase
 62 A4: ela era nã::o
 63 Pp: ela NÃO era ri:ca (.) e o Filho DE ele (.) o fi::lho de e:le morava nos
 64 Estados Uni:dos ((escrevendo na lousa)) junta isso aqui SXXXXXXX
 65 (.) como é que fica?
 66 A3: DEle
 67 Pp: o filho de::le (.) tá: /.../

A1 está falando sobre uma lenda japonesa da época, mas a história não fica muito clara, nem mesmo para ela que assume não ter entendido muito bem o sentido da lenda (21). Pp age como organizadora do evento interativo e, percebendo que os demais alunos apresentam dificuldades de entendimento, não intervém retomando a fala da aluna, mas solicita que ela retome sua própria fala (18), tentando fazer com que os colegas compreendam melhor o insumo. Diante da dificuldade assumida por A1, A3 - um outro aluno japonês, porém integrante de

uma outra dupla - intervém ajudando a colega na tarefa de "fazer compreender" (22).

Nesse tipo de atividade, a negociação de sentidos sempre presente leva à construção conjunta e partilhada do conhecimento, onde todos podem interferir na interação dando contribuições à compreensão dos conteúdos (re)construídos. Todos os recursos são válidos nessa dinâmica, inclusive desenhos na lousa ou gestos (29, 32). Os alunos têm liberdade de responder as perguntas que não são dirigidas à eles (37) na tentativa de ajudar os colegas, e de colocar sua opinião pessoal (37). O dever de "fazer compreender" passa a ser tão próprio da construção do discurso que os estudantes assumem esse papel de forma comprometida, tentando assegurar que sua mensagem tenha sido bem compreendida. Por isso, são comuns, nessas ocasiões, ocorrências de marcadores de tomada de testemunho do receptor, como o "entendeu?" utilizado por A1 (41). Como apontado por Stubbs (op.cit.), normalmente esse tipo de marcador é mais típico da fala do professor. Observa-se, ainda, que os próprios alunos solicitam mais explicações dos colegas quando permanecem dúvidas (46). Assim, várias tentativas de construção do conhecimento são compartilhadas durante a interação.

C- ARBITRAR

No contexto de ensino interventivo, houve maior diferenciação nas seqüências interativas do que no regular. Ao contrário do observado neste último contexto, no de intervenção o esquema I-R-A não foi o mais freqüente. Mesmo assim, verificou-se ser comum a atitude avaliativa de Pp. A exemplo das outras professoras (P1 e P2), verificou-se a preferência de Pp em utilizar-se de meios indiretos (reformulando a fala do aluno adequadamente, para que pudesse perceber o erro ou repetindo a fala demonstrando o acerto) de modo a não intimidar demais o aprendiz.

Além disso, duas outras formas de avaliação foram registradas:

- através das atividades de problematização lingüística da produção escrita dos alunos em que o professor tinha a oportunidade de evidenciar as inadequações de usos da L-alvo, como já evidenciado no excerto 3 e;
- no fechamento de cada problematização oral ou ao término do turno de algum aluno quando houvesse usos inadequados que precisassem de sistematização. O excerto 4 é ilustrativo de uma ocorrência desse tipo.

Como normalmente durante as problematizações orais das tarefas desenvolvidas em aula a interação não se dá com muita linearidade, havendo muitas seqüências aluno x aluno e continuidade discursiva em turnos não tão breves, as considerações avaliativas por parte de Pp mostraram-se mais recorrentes

dessa forma. Tomando o excerto 14, nota-se que somente depois de ter havido negociações de sentido e de, várias vezes, os alunos terem tentado clarificar suas colocações é que Pp faz uma pausa nas problematizações do assunto principal da aula e passa a sistematizar (53) dois usos lingüísticos inadequados utilizados pelos alunos durante a discussão - no caso, o uso da negativa e a contração "de + ele". Com isso, evita-se que os alunos percam o fluxo discursivo.

No entanto, registrou-se nesse contexto de ensino que o dever de arbitrar não foi exclusivo da professora. Foram recorrentes ocasiões em que os aprendizes sentiram-se à vontade para assumir o papel de professor, corrigindo a produção dos colegas e ajudando-os na construção discursiva.

Excerto 15: GINFE - 25-09-91 - A - Pp - (nível I)

No trecho de aula transcrito abaixo, uma aluna japonesa (A5) conta para a classe o que homens e mulheres faziam na Coreia em 1500, segundo informações obtidas de conversa com sua colega coreana (A1):

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | A5: | (.) HOmens:: escava (.) ri:co |
| 2 | A1: | não é:: PEScava |
| 3 | A5: | PEScava |
| 4 | Pp: | os HOmens pesca::vam |
| 5 | A5: | pesCA:vam (.) Ricos |
| 6 | A: | RIO (.) |
| 7 | A1: | Rio (.) PELxe |
| 8 | A5: | ((ri)) Rio |
| 9 | Pp: | pesCAvam no ri::o |
| 10 | A5: | eles faZERam () |
| 11 | A1: | faZIAM ((risos)) |
| 12 | A5: | ((ri)) (constu:::ivam::) |
| 13 | A: | construir::? |
| 14 | A: | [[construí::am |
| 15 | Pp: | [[construí::am |
| 16 | A5: | casa prá:: otras pessoas (..) eles queri::ram |
| 17 | A: | queRIam |
| 18 | A5: | querIAM (.) crian::ças (.) mas não podi::am /.../ |

O trecho evidencia a autonomia de A1 e de outros alunos na interpretação da fala da colega (2, 13) e na iniciativa de fornecer as palavras adequadas (6, 11, 14, 17). Nos grupos, os alunos mais proficientes ajudam os menos proficientes. Essa relação de ajuda constante por meio de problematizações e busca de soluções na realização das tarefas, faz com que os alunos, por um lado, percam o medo inicial de se arriscarem na interação seja assumindo o papel de problematizadores do conhecimento - como no caso de A5 - seja no papel de tutores - como no caso de A1 e dos demais alunos que auxiliam A5 na construção do seu discurso.

Como mencionado ao final da micro-análise do contexto de ensino regular, a participação dos alunos é determinada pela especificidade da situação pedagógica (Cicurel, 1990). Dessa forma, diante da maneira como Pp desempenha seu papel no contexto interventivo, verificou-se que os alunos participam mais freqüentemente das seguintes maneiras:

a) respondendo à solicitações da professora, mas também à solicitações dos colegas. Como os aprendizes têm responsabilidades nos grupos e constantemente precisam problematizar questões para a classe, é comum os colegas dirigirem perguntas uns aos outros na tentativa de compreenderem o que o expositor está falando. No contexto de ensino regular, as relações aluno x aluno, nesse sentido, praticamente não foram registradas.

b) fazendo perguntas para os interlocutores, que podem ser tanto a professora quanto os colegas. Essas perguntas dizem respeito a uma série de tópicos: dúvidas sobre o conteúdo temático, léxico, usos lingüísticos, questões culturais, etc. No contexto de ensino regular, as perguntas dos alunos normalmente são mais dirigidas ao professor e essas concentram-se preponderantemente em questões de uso estrutural ou sobre o léxico.

c) solicitando ao interlocutor (professora ou colegas) mais informações sobre o assunto problematizado ou intervindo na problematização para expandir o assunto com colocações pessoais (resgatando seu conhecimento prévio, sua experiência pessoal, aspectos de sua cultura e língua-materna, etc). No contexto de ensino regular pesquisado, raramente ocorrências desse tipo foram registradas, uma vez que o próprio foco das aulas (forma) não dava muita margem à iniciativas por parte dos estudantes.

d) intervindo na interação para ajudar os colegas (com informações sobre o conteúdo problematizado, fornecimento de palavras desconhecidas ou mesmo com correções). O fato de os estudantes trabalharem previamente nos grupos assuntos, muitas vezes, de domínio pessoal de cada um (a história de um herói de seu país, por exemplo), certamente contribuiu para a maior facilidade nas iniciativas. Quando os alunos sentem que o conhecimento construído não é somente dominado pelo professor, parecem sentir-se mais à vontade para intervir na interação dando contribuições. No contexto de ensino regular, poucas vezes os aprendizes tomaram iniciativas dessa natureza. Acredita-se que essa ausência seja, em parte, fruto do foco colocado no ensino da estrutura da língua. Obviamente é o professor o detentor do conhecimento máximo a esse respeito, o que parece intimidar os

alunos. Incentivados pelos conhecimentos temáticos que estão em primeiro plano, no contexto interventivo os estudantes acabam se colocando na interação também quando o assunto está relacionado a aspectos estruturais da língua.

e) intervindo na interação para dar opiniões sobre o assunto problematizado no momento. Essas intervenções ocorreram como participações decorrentes da fala da professora ou dos colegas ou em forma de interrupção e tomada de turno do interlocutor. Registraram-se opiniões de acordo e desacordo seguidas, inclusive, de justificativa para esses posicionamentos. Tais ocorrências explicam-se, principalmente, pelo desafio que as tarefas e conteúdos problematizados durante as aulas provocam nos estudantes. O universo verossímil de dialogia construído nessa situação de ensino explica também a participação espontânea dos aprendizes que tomam iniciativa (sem precisarem ser solicitados) de forma comprometida. Além de se colocarem, explicam tal colocação, tentando construir o conhecimento de forma coerente. Constatações desse tipo foram praticamente ausentes no contexto de ensino regular pesquisado. Os alunos raramente colocavam-se na interação interrompendo a professora e os colegas, esperando sua vez de participar diante de solicitação da professora. Além disso, o foco do ensino na estrutura da língua parece reduzir as possibilidades de desejo de colocação pessoal do aprendiz na interação.

f) questionando colocações da professora, o entendimento dos colegas sobre algum assunto e, em seguida, colocando-se criticamente frente ao assunto questionado.

É preciso colocar, no entanto, que também houve certas dificuldades para a construção do processo de ensino-aprendizagem impostas pelo tipo de abordagem adotado no contexto de intervenção. A principal delas talvez seja a necessidade da constância na frequência dos alunos em sala de aula para que pudessem efetivamente participar de forma comprometida na interação. Nos contextos de ensino pesquisados durante os semestres, houve uma certa modificação da clientela em sala de aula, pois os cursos aceitavam alunos novos mesmo no meio do semestre. Assim, quando um aluno chegava, demorava algum tempo para que se inteirasse dos eventos em sala de aula - isso porque se trabalhava com construção de conhecimentos que estavam interligados. Dessa forma, também registraram-se momentos de aulas (apesar de serem em pouco número) em que alguns alunos praticamente não participaram e, mesmo no decorrer das aulas, demonstraram certa dificuldade em alcançar o fluxo dos sentidos em construção. Essa constatação parece apontar para o desafio de se trabalhar de forma mais processual (é uma forma bastante trabalhosa) que não se contente com participações breves, porém

geralmente eficientes - como as registradas em grande número no contexto de ensino regular pesquisado.

Os mesmos alunos que chegavam no transcorrer do semestre para o curso interventivo, participavam também das aulas regulares e, o que se pôde observar foi que eles, inicialmente, tinham menos problemas nesse tipo de aula do que nas aulas interventivas. Isso porque no ensino regular o aluno não precisava se colocar muito, mas apenas se adequar à previsibilidade das participações. Os conhecimentos, por focalizarem a estrutura da língua, desenvolviam-se de forma compartimentalizada, não exigindo muito conhecimento dos tópicos anteriormente estudados.

Os dados da macro-análise do contexto de ensino interventivo apontam para uma maior diversidade de eventos interativos constituintes das aulas, ao contrário do constatado no contexto de ensino regular. Esses eventos se materializam a partir de uma série de proposições de tarefas que não se limitam à prática da língua, mas inserem o aluno num ambiente mais verossímil e desafiador de construção de conhecimentos. O foco principal das aulas não é a estrutura da Língua-Alvo, mas a própria construção de conhecimentos com conteúdos de alguma forma interessantes/relevantes para o aprendiz.

Como o foco principal são os conhecimentos a serem construídos a partir de tarefas desafiadoras, constatou-se haver maiores possibilidades de comprometimento do aprendiz com seu aprendizado, tendo que se colocar na interação por meio de estruturas de participação menos estruturadas e previsíveis. Comparativamente ao contexto de ensino regular, não só os aprendizes participam mais vezes e por mais tempo, mas qualitativamente suas participações são mais expressivas. Verificou-se que os estudantes tomam mais iniciativas, sentem-se instigados a espontaneamente colocar opiniões pessoais sobre os assuntos problematizados, negociar sentidos, discordar de opiniões, etc. A possibilidade de contemplação de maior diversidade de estruturas de participação dos alunos qualitativamente mais significativas parece advir, principalmente, da natureza das tarefas propostas em sala de aula e dos conteúdos que tais tarefas problematizam, bem como do estilo interativo da professora em sala de aula, exercendo seu poder de forma menos controlada. Ou seja, ao exercer seus principais deveres (fazer produzir, fazer compreender, arbitrar) de modo mais conversacional (menos formal e mais solidário), passa a relativizar seu papel de professor abrindo possibilidades para que muitos desses deveres sejam transferidos aos alunos, solicitando deles participações mais comprometidas.

Tendo refletido sobre as questões principais a respeito da caracterização da interação no contexto de ensino interventivo realizado nesta pesquisa, passaremos para a realização da micro-análise dos dados desse mesmo contexto.

3.3.3 MICRO-ANÁLISE DO CONTEXTO DE ENSINO INTERVENTIVO

A macro-análise de dados do contexto de ensino interventivo buscou revelar, em linhas gerais, as características predominantes da interação nesse ambiente, considerando os rituais recorrentes em sala de aula. A exemplo do realizado na análise dos dados do contexto de ensino regular, o trabalho prosseguirá com o desenvolvimento de uma micro-análise. Nesta seção, ressaltando mais uma vez, o foco principal será caracterizar as interações presentes, atentando para as estruturas de participação do professor e dos alunos de forma mais minuciosa.

A aula selecionada para a micro-análise faz parte do corpus de dados do contexto principal de pesquisa - GPNFE - e foi ministrada por Pp no dia 07-11-91¹⁸. Adotou-se procedimento semelhante utilizado no recorte dos dados do contexto de ensino regular, selecionando uma aula pertencente ao primeiro semestre de pesquisa e do mês de novembro. Algumas aulas gravadas em áudio não puderam ser registradas desde o seu início, atentando-se apenas para os momentos de problematização interativa das tarefas. Outras gravações foram inutilizadas por má qualidade acústica ou problemas com o equipamento utilizado.

Assim, das aulas registradas na segunda metade do semestre, muitas poderiam ser trazidas para a micro-análise, mas a do dia 07-11-91 foi a que pareceu melhor se adequar às condições almejadas: é também uma aula do mês de novembro com boa qualidade acústica e representatividade de eventos interativos.

Desta aula participaram dez alunos, sendo 3 mulheres e 7 homens: A1: japonês (FXXXX); A2: americano (PXXX); A3 japonês (SHXXXXXXXX); A4: japonesa (YXXXX); A5: japonesa (AXXX); A6: coreano (PXXX); A7: alemão: (OXXX); A8: peruano (VXXXXXXXXXX); A9: japonês (SAXXXXXX); A10: norueguesa (SXXXX). O aluno peruano - A8 - algumas vezes comparecia às aulas de intervenção: com a turma de falantes de espanhol e com essa turma de não falantes de espanhol. De acordo com ele, além das aulas interventivas lhe interessarem muito, tinha bastante amizade com os colegas não hispânicos e gostava de estar com eles. A presença esporádica de um aluno falante de espanhol em classe não alterou a rotina das aulas com a turma de não falantes de espanhol.

¹⁸ A transcrição integral da aula focalizada nesta micro-análise encontra-se no Apêndice 2.

3.3.3.1 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA AULA

GINFE - 07-11-91 - A - Pp

Como explicitado anteriormente, as aulas de intervenção, pela natureza dialógica das tarefas planejadas para o desenvolvimento das mesmas, privilegiaram o processo de construção dos conhecimentos na L-alvo e o aprimoramento da interlíngua dos alunos. Assim, o ritmo interativo registrado durante as aulas foi bastante distinto do constatado nas aulas de ensino regular. O trabalho em grupos com tarefas problematizadoras e desafiantes demandaram mais tempo, além de iniciativas e pesquisa por parte dos aprendizes. Ademais, as seções de problematização conjunta, pela imprevisibilidade do modo de condução adotado em cada situação pelos alunos para a construção dos conhecimentos, impossibilitaram a esquematização tradicional da aula em começo-meio-fim.

A aula focalizada nesta micro-análise não é uma exceção à regra e tem sua seqüência de rotinas inserida no esquema do Ritual B, já exposto na macro-análise (vide quadro 8, p. 184 desta dissertação). Esse ritual, no entanto, não é completo, chegando apenas ao item 3 - o que confirma a imprevisibilidade da condução interativa nesse tipo de aula. Assim, o quadro de ritual, nesse caso, poderia se compor da seguinte forma:

1) aquecimento: comentário sobre assuntos relacionados ou não às aulas - assuntos pessoais, acontecimentos, brincadeiras, dia de prova, etc.
2) retomada de conteúdo abordado na aula anterior (fazendo um pequeno resumo) com retomada de tarefa(s) inacabada(s).
3) problematização oral das tarefas pelos grupos ou pares (podendo aliar tarefas de compreensão oral e produção escrita pelos grupos ouvintes a partir da problematização feita pelos colegas)
4) -----
5) -----

QUADRO 10

Como demonstra o quadro, iniciou-se o ritual com a retomada de uma tarefa inacabada na aula anterior, aula essa desenvolvida a partir de quatro tópicos: a) os ciclos econômicos do Brasil colônia; b) as cidades mineiras e o ciclo do ouro; c) as lutas pela independência do Brasil; d) Tiradentes: um herói brasileiro. Pp dividiu a classe em quatro grupos e a cada um delegou um item. Esses grupos receberam uma série de pequenos textos de revistas e livros, acompanhados de roteiros de

leituras com questões a serem problematizadas. A tarefa proposta constituía-se basicamente de duas partes: nas primeiras os grupos reconstruíam oralmente e de forma sequencial os conhecimentos de cada tópico sendo que, cada estudante tinha como tarefa individual elaborar um roteiro seqüencial de toda a história colocada pelos grupos; na segunda, a classe se dividiria em duplas, preferencialmente de nacionalidades diferentes, tendo que se entrevistar obtendo informações sobre um herói nacional do país do colega.

Na aula focalizada nesta micro-análise, Pp retoma do ponto desenvolvido até o último encontro onde foi completado o tópico c). Nos primeiros momentos de aula, a professora solicita a recomposição dos grupos concedendo alguns minutos para a organização. Antes do reinício da problematização oral com a apresentação de questões relacionadas à história de Tiradentes, Pp - como de praxe - resume brevemente os assuntos já abordados na tentativa de imprimir unidade coesiva na construção de conhecimentos (8 a 16). Logo a seguir, solicita ao grupo responsável que assuma a condução da interação:

- 4 Pp: [eh (..) sei! (..) hoje a gente vai retomar com o
5 grupo do:: SX/ com esse grupo aqui (..) porque ainda faltou contar a
6 história do Tiradentes (..) lembram? ((vozes dos alunos ao fundo))
7 A: lembro
8 Pp então a gente tava falando / primeiro a gente falou sobre a época da
9 mineração::o (..) aí a gente chegou na formação das pequenas cida::des
10 (..) de Ouro PREto (..) que era a capiTAL (..) econômica e cultural do
11 Brasil naquela é::poca (..) agora a gente vai conhecer a história do
12 Tiradentes né (..) que é considerado um herói do Brasil (..) ele
13 morREU (..) no dia vinte e um (..) de abril ((escrevendo na lousa)) de
14 mil setecentos e noventa e:: DOIS (..) vamo vê como é que ele morreu
15 então (..) tá? e porque que:: aconteceu ãh:: a história dele (..) quem
16 começa aí SXXXXXXX?
17 A: ()
18 A2: ele! ((ri)) ((A2 não é SXXXXXX, é PXXX.. A2 diz "ele" se referindo
19 a A3 que é SHXXXXX))
20 A3: é:: ãh:: ((barulho de organização do espaço, alunos movimentam-se
21 dirigindo-se aos grupos)) o:: () no fim:: de / fim:: do século (..)
22 dezoito? (..) dezoito (..) o governo:: con /conti/continui::va a:: (..)
23 Pp: [vai]
24 A3: continuava pegar (..) ex/ explorar é:: com gran::de intensiDAde (..)
25 intensidade (..) intensidade

Os dados trazidos acima parecem já confirmar a tentativa por parte da professora de conferir às aulas interventivas a coesão discursiva própria de um ambiente comunicativo verossímil. Nesse ambiente, a construção de conhecimentos na L-alvo é o foco principal e não o estudo prévio e prática de

aspectos lingüísticos, como observado no ensino regular. Percebe-se que Pp não pré-determina inicialmente quem vai falar, o quê ou quanto. A responsabilidade pelas decisões é transferida, pelo menos parcialmente, aos próprios aprendizes que precisam se organizar nos grupos (17 a 20). A3, por exemplo, é um aluno japonês que iniciou o curso no meio do semestre e poderia ser considerado um iniciante, tendo tido muito pouco contato com a L-alvo anteriormente. Mesmo assim, é possível notar o esforço do aprendiz em construir conhecimentos por meio de um discurso coerente e significativo, logo nas suas primeiras aulas. O contato inicial com os membros do grupo - mais proficientes do que ele - na fase de trabalho conjunto de leitura, escrita, discussão oral e organização das tarefas, certamente o auxiliou, proporcionando condições de participação inicial.

A estrutura da aula - tanto na primeira como na segunda parte - continua tendo como alicerce básico um ambiente dialógico onde questões são problematizadas pelos grupos e informações não conhecidas dos alunos são compartilhadas pelos próprios colegas. Esse tipo de ritual, muito comum nas aulas interventivas, configura a interação em sala de aula com características que confirmam as asserções feitas por ocasião da macro-análise. Diferentemente do contexto de ensino regular onde a seqüência I-R-A (cf. Sinclair & Coulthard, *op.cit.*), decorrente da prática focada na forma, foi detectada como predominante, o contexto de ensino interventivo baseado na construção de conhecimentos com proposição de tarefas, enfatizando a construção e negociação de significados por meio de ações dialógicas, expandiu as possibilidades de tipos de discurso em sala de aula. O professor passa a não ser o maior detentor dos turnos nesse ambiente. Tendo responsabilidades inerentes às tarefas confiadas, os aprendizes passam a participar de forma mais autônoma e significativa. Ou seja, as atividades propostas procuram experienciar a linguagem como comunicação similar àquela encontrada fora da sala de aula, o aprendiz passa a ter maiores oportunidades de tomar iniciativas e usar a língua como forma de reconstruir e expandir seu sistema de interlíngua (cf. Ellis, 1988: 119). O diálogo, dessa maneira, abre oportunidades aos alunos de participarem criando relacionamentos lingüísticos. Sozinhos, os estudantes seriam provavelmente incapazes de produzir esses relacionamentos (Bernstein, 1981, apud Ellis, 1988: 119).

Tendo responsabilidades em cada tarefa, o aprendiz passa a ter controle sobre o que diz e como diz. Não somente o número de turnos dos alunos é consideravelmente superior ao de Pp, mas também o número de linhas dos turnos aponta para a construção de um contexto onde os alunos têm oportunidades de manutenção e expansão dos turnos:

GINFE Aula do dia 07-11-91- A - Pp (nível I)

n° de linhas por turno	1	2 a 4	+5	+10	+20	+30	Total
professor	104	17	08	02	--	--	131
alunos	204	50	06	--	--	--	260

TAB. 7

No contexto de ensino regular, turnos com até 5 linhas atingiram, no máximo, até 14 ocorrências por aula. Mesmo assim, esse número foi registrado nas aulas de falantes de espanhol que naturalmente apresentam maior facilidade de expressão ainda que por meio de uma interlíngua. Nas aulas com os não falantes de espanhol, registros de turnos de alunos com mais de 5 linhas não passaram de 10 ocorrências por aula.

Já no contexto de ensino interventivo, as tabelas demonstrativas do estudo quantitativo a respeito dos turnos trazidas na macro-análise (vide p. 194 desta dissertação) evidenciaram a ocorrência, em todas as aulas, de mais de vinte turnos de até 5 linhas, chegando a 50 na aula do dia 07-11-91; focalizada nesta micro-análise.

A freqüência dos turnos de Pp é menor do que de P1 e P2 comparativamente aos turnos dos aprendizes. Nas aulas regulares, a vantagem dos turnos tomados pelos alunos foi muito pequena em relação ao dos professores sendo que houve casos em que estes chegaram a ter mais participações do que todos os alunos juntos (vide tabelas 1, 2, 3, 4, p. 126 e 127 desta dissertação). Nas aulas interventivas, por sua vez, isso nunca ocorreu e a superioridade dos turnos tomados pelos alunos foi mais significativa. Nesta aula do dia 07-11-91, por exemplo, os estudantes estiveram com a palavra 129 vezes mais do que Pp. Nas aulas regulares, a diferença, quando constatada, cai para uma média de 30 a 40 turnos apenas.

Apesar disso, percebe-se⁴ que a presença de Pp ainda é marcante, registrando-se ocorrências de turnos longos de até 10 linhas - embora não sejam tão longos quantos os registrados no contexto de ensino regular pesquisado que chegaram a atingir 30 linhas. As longas interferências de Pp, no entanto, referem-se preponderantemente a explicações, comentários e opiniões sobre conteúdos topicalizados nas tarefas e não a sistematizações sobre a língua.

Focalizando cada fase de estruturação da aula em questão, acredita-se ser possível observar mais precisamente como a interação entre os atores envolvidos se configura.

3.3.3.2 CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA NO CONTEXTO DE ENSINO INTERVENTIVO

Pode-se dizer que a aula focalizada nesta micro-análise foi iniciada quando Pp apresentou, em uma aula anterior, os quatro tópicos a serem trabalhados (já mencionados), explicando também as tarefas propostas. Nessa ocasião, a professora apenas introduziu os tópicos, fazendo um esquema cronológico dos acontecimentos na lousa para que os estudantes pudessem se localizar. A descoberta do conteúdo propriamente dito de cada item ficou sob o encargo dos grupos que contaram com a ajuda de Pp sempre que necessária. Infelizmente, as gravações em áudio da participação dos alunos nos grupos não foram eficientes. Como as salas de aula eram pequenas, nas gravações as falas dos diversos grupos ou duplas registraram-se sobrepostas, dificultando sobremaneira o entendimento e praticamente impossibilitando tentativas de transcrição.

Pode-se afirmar, no entanto, que durante o desenvolvimento das tarefas, mesmo quando havendo mais de aluno da mesma nacionalidade nos grupos, a língua utilizada sempre foi o português. A LM de cada um ou o inglês foram usados em casos especiais quando um colega apresentava dificuldades de entendimento; como forma de incisão metalingüística com o objetivo de obter dos interlocutores o correspondente em português; ou como uma espécie de "code switching pedagógico" (cf. Lauga-Hamid, op.cit.) de modo a não interromper a dinâmica discursiva.

Confirmando procedimento verificado como usual no corpus geral dos dados coletados no contexto de ensino interventivo, Pp não faz da sistematização e prática de tópicos estruturais - e muitas vezes independentes - da L-alvo motivo para o desenvolvimento da interação com os alunos. Pode-se dizer que ao entrar em classe, a professora não está iniciando a aula, mas dando continuidade a um processo dialógico que se estende ao longo dos encontros, uma vez que o foco das interações são conteúdos inseridos em um tema e tarefas inter-relacionadas.

A aula está dividida em duas partes: na primeira os alunos falam sobre a situação colonial no final do século 18 e a história de Tiradentes e, na segunda, contam as histórias de diversos heróis nacionais. Pode-se dizer que o principal fator diferenciador do tipo de interação obtido nesse tipo de aula em relação às aulas regulares é o desafio das tarefas propostas e a autonomia participativa que elas exigem dos alunos, além da transferência constante de papéis buscada por Pp. Observa-se que nas duas fases da aula, a professora coloca-se mais como ouvinte e um membro participativo de todos os grupos do que como interlocutora oficial da classe (cf. Cazden, op.cit.).

No início do semestre, como evidenciado na micro-análise, Pp dirigia mais as participações em sala de aula solicitando os alunos, demorando-se mais nos

turnos, facilitando sua linguagem como forma de fazer os aprendizes compreenderem. Na aula agora analisada porém, verifica-se a responsabilidade transferida aos alunos em relação ao próprio aprendizado. Esses tem como incumbência uma função que geralmente é do professor: a de expositor e problematizador de questões.

Como conseqüência da transferência de funções, Pp não precisa utilizar-se somente da estratégia de perguntas para obter participação da classe. A professora age mais como facilitadora do que como única dirigente da interação. Com isso, as seqüências interacionais, predominantemente do tipo I-R-A nas aulas regulares, passam a diversificar-se. O excerto transcrito abaixo, pertencente à primeira parte da aula, é revelador de algumas características interativas decorrentes dessas colocações:

- 38 Pp: a PROdução era alta SXXXXXXXX? nessa época a produção do ouro
 39 era alta?
 40 A: ah::!
 41 A2: caiu!
 42 Pp: esTAVA (.)
 43 A4: [caindo]
 44 Pp: caindo (.) a produção de ouro (.) não é isso?
 45 A4: POR que? tirou muito?
 46 Pp: eles tinham POUCas técnicas (.) prá retirar o ouro
 47 AA: ah!
 48 A3: poucas técnicas
 49 Pp: então com as técnicas que eles ti::nham (.) eles (.) tiraram QUASE
 50 tudo que eles podiam né (.) e aí o ouro foi acaban::do (.) certamente
 51 tinha ouro mais embai::xo (.) tava mais difícil de tirar (.) mas eles
 52 não tinham técnicas prá isso (.) na época né (.) então o que eles
 53 podiam (.) eles JÁ tinham tira::do (.) aí foi diminui::do (.)
 54 A3: a po::pulação da:: região da Minas Gerais (.) é:: Minas Gerais (.)
 55 empobrecia (.) a Minas
 56 Pp: [hum (.) hum]
 56 A3: e / e/ mas governo conti/continuava a:: pegar muitas / muitos
 57 impostos (.) é:: do pessoas (.) em:: mil/ mil sessenta/ mil setecentos
 58 oiten/ oitenta cinco o governo proibiu é:: (.) proibiu é:: (.) proibiu
 59 manufatura (.) a manufatura na interior (.) do Brasil (.) proibiu?
 60 A2: sim! sim!
 61 A5: [proibiu? o que é proibiu?
 62 A2: proibiu ((faz gesto indicando o que é proibido para a colega, como o
 63 existente nas placas de trânsito))
 64 A5: ah! enTENDi ((ri)) PROIbido!
 65 AA: proibido
 66 Pp: então só ti::ha / tudo era importado
 67 A3: sim! o / ãh:: (fração) pre::ço de:: das-coisas-era-caro? (.) muito caro
 68 Pp: hum(.) hum (.)
 69 A3: e:: ((silêncio de alguns segundos))

- 70 Pp: o pessoal do grupo pode ajudar né::
 71 A4: por-que-o-governo-proiBI? ((A4 não é do grupo de A3))
 72 A3: proibiu?
 73 A6: porque o governo ãh:: quer ganhar MAis impostos
 74 A4: imposto?
 75 A6: porque o goVER::no (.) não é brasileiro
 76 A4: [hum]
 77 A6: goVERno é:: é de Porgugal (.) eles pegam muito (.) já pegam muito
 78 A5: eles proi-bi-do:: manufatu
 79 A: [manufatura]
 80 A5: do Brasirú (.) eles/ governo do português quer-o (..) quer-o export
 81 A4: expor/exporte
 82 A5: exportô-alguma -coiSA-pra- Brasirú
 83 A4: ah sei!
 84 A7: e empresas de português precisar isso e exportar
 85 Pp: hum (.) hum (.) eles queriam ter dinheiro né (.) então eles só
 86 permiti::am produtos (.) importados aqui porque aí (.) eles ganhavam
 87 dinheiro com o conSUMo dos brasileiros né:: Portugal ganhava
 88 dinheiro com isso (.) se os brasileiros tivessem manufaTURa (.) eles
 89 perdeRIam (.) o merCAdo (.) do Brasil né::
 90 A5: (TUdos manufatura?)
 91 A: tudo
 92 A4: [[tudo
 93 Pp: [[tudo
 94 A3: as pessoas não gostavam deste:: situaÇÃO e:: e Esse gostavam
 95 indepen:: / independENTE do:: Brasil(.) mas ãh:: (assim pessoas)/
 96 governo/ o governo é:: ((pausa de alguns segundos))

A3, que é um aluno que iniciou o curso no meio do semestre, está falando sobre a produção do ouro em Minas Gerais no final do século 18. A exposição do conteúdo e problematização do assunto está sob sua responsabilidade. Nota-se que as tomadas de turnos não são previsíveis e elas se dão obedecendo a uma continuidade discursiva inerente ao uso da L-alvo com o objetivo de (re)construir o discurso carregado de significado e não preponderantemente praticar estruturas modelares descontextualizadas.

Nesse tipo de aula, o professor deixa de ser o iniciador e os alunos os respondedores. O "fazer produzir" não pré-determina o quanto e como os estudantes devem falar e o professor não precisa solicitar aluno por aluno constantemente para que falem. Verifica-se que A3, imediatamente após ter ouvido uma colocação de Pp (49 a 53; 85 a 89) já retoma sua fala (54; 94), dando continuidade à construção discursiva. Há um fluxo discursivo na construção dos conhecimentos em sala de aula que parece facilitar a participação dos aprendizes, estimulando-os a se colocarem na interação.

O ambiente comunicativo, por conseguinte, não restringe as seqüências interativas à verticalidade professor x aluno. Os alunos não precisam esperar solicitação do professor para interferirem na comunicação e as seqüências aluno x aluno são freqüentes e espontâneas (56 a 84). Aliás, a participação de Pp parece estar incorporada às participações dos próprios alunos. Como o foco é o conteúdo, as interferências de Pp servem como enriquecimento do insumo, assim como as contribuições dos demais aprendizes.

Percebe-se, nesse contexto, que Pp atua como facilitadora (cf. Machado, op.cit.) tentando ajudar os alunos que apresentam dificuldades na realização da tarefa. Ela interfere fazendo perguntas (38) que auxiliem A3 a prosseguir no desenvolvimento de sua exposição. Pp ainda atua como tutor ou membro mais proficiente (cf. Vygotsky, 1991a; 1991b) dos grupos, respondendo a perguntas (46, 49) que dificilmente os próprios alunos poderiam responder por dizerem respeito a questões não focalizadas diretamente nos textos ou nas problematizações previstas nas tarefas.

As perguntas não são somente dirigidas ao professor que deixa de ser o interlocutor dominante na interação (cf. Cazden, op.cit.). Como legitimamente os estudantes passam a ter o conhecimento sobre o assunto do qual falam, os colegas veêm-se naturalmente propensos a dirigir-lhes as inquirições, havendo também diversidade do foco dos olhares - preponderantemente dirigidos ao professor no contexto de ensino regular. Tal atitude por parte dos alunos confirma a mudança de foco interativo - geralmente dirigido ao professor - além de indicar **engajamento/comprometimento** dos aprendizes na interação.

Assim, os alunos espontaneamente assumem funções que normalmente são do professor. Na linha (59), A3 tem dúvidas sobre o uso do verbo "proibir" e parece tentar obter confirmação desse uso. Quem responde à essa solicitação, no entanto, não é o professor que estatutariamente tem a obrigação de arbitrar, mas um colega - A2 (60). Logo a seguir, A2 volta a desempenhar uma função do professor - a de definir e fazer compreender - explicando para A5 o significado da palavra "proibido", o que parece ser demonstrativo crescente da autonomia e confiança dos alunos na construção do aprendizado.

Outro aspecto a ser destacado é a negociação de sentidos entre os alunos, que é intensa. No trecho entre os turnos (71 a 84), verifica-se que eles estão tentando construir o sentido de porque o governo proibiu a produção de manufaturas na colônia. Para isso, utilizam-se de construções lingüísticas que denotam coesão discursiva, como a inserção de indicativos de relação de causa, no caso o "porque" (73, 75). A professora, por sua vez, coloca-se em um segundo plano e passa a interferir somente no final da negociação, resumindo e tentando

organizar e reforçar a fala dos alunos (85 a 89) - o que é indicativo de sua obrigação de "fazer compreender".

Como os conteúdos são estudados nos grupos, ao surgirem as perguntas - muito freqüentes, principalmente a respeito do conteúdo (45, 71), porque os participantes sempre têm tarefas subseqüentes relacionadas aos assuntos dos grupos dos colegas - verificou-se serem comuns ocorrências como a do turno 71 em que A6 responde a um questionamento não dirigido a ele especificamente. A4 demonstra ter dúvidas sobre a proibição do governo em relação à fabricação de manufaturas na colônia e quem responde não é A3 que estava com o encargo de exposição do tópico no momento, mas um outro colega - A6. Essa liberdade de interferência espontânea, além de ser representativa da significatividade do tipo de discurso construído na L-alvo (bastante semelhante ao encontrado fora da sala de aula) marca o **engajamento/comprometimento** dos alunos no momento interativo. O aluno se vê estimulado a dar contribuições e a se expor desenvolvendo sua capacidade de risco.

Ressalta Ellis (1988: 111) que o ambiente onde o professor ocupa o papel de Iniciador e os alunos o papel de Respondedores pode encerrar relativamente poucas oportunidades para os aprendizes testarem os limites da sua competência produtiva. Constata-se, no entanto, nesse contexto de ensino - que privilegia a construção de conhecimentos contextualizados discursivamente - que os alunos, tendo controle sobre o que vão falar e como vão falar, pois não têm modelos pré-oferecidos pela professora para seguir, têm muito mais ocasiões de experimentação e "testagem" dos limites da sua competência produtiva. Nota-se, por exemplo, que os estudantes têm chances de testar hipóteses sobre a língua dentro do próprio discurso, sem precisar se transportar para práticas descontextualizadas da língua, como ilustrado no excerto abaixo:

- 111 Pp: isso! por causa da revolução das idéias de liberdade da Fran::ça!
 112 então as pessoas queriam / o governo não permitiTa (.) mas eles
 113 pegavam escondidos (.) começaram a ler sobre aquelas idéias de
 114 liberDAde (..) iam escondido do governo
 115 A4: [[Portugal (.) governo / a Fran::ça (sucesso de:)]
 116 A: [não!
 117 A4: é ()
 118 A: sim (.) sim (.) sim (.)
 119 A3: e:: os livros sobre liberdade paSSavam de mão-em-mão (..)
 120 esti/estimulan/ o livro este/estemilar
 121 Pp: [esTImular]
 122 A3: estimular (.) estimular (.) stimulate (..)
 123 Pp: então os livros estimularam as idéias de liberda::de
 124 A3: [sim]
 125 Pp: nas pesso::as

- 126 A3: estimularam as idéias de liberdade (.)
 127 Pp: e aí?
 128 A6: ãh:: depois na mesma época (.) ãh:: mesma época
 129 Pp: [Época]
 130 A6: Época é:: um setecentos oitenta e dois Anos (.) ãh:: Tinha um tipo de
 131 reunião de:: REbelião (.) rebelião (.) rebelião que:: é: CONtra o
 132 gover::no é::
 133 A4: [hum::!]
 134 A6: eles não quer ãh:: ele (.) não QUIS ãh:: liberDAde (.) mas alGUma
 135 pessoas queram/ quereram liberdade (.) então eles ãh:: Tinham um
 136 tipo de REUnião (.) rebelião (.) entendeu? ((dirigindo-se ao
 137 professor))
 138 Pp: [hum hum]
 139 A6: entenderam ? ((dirigindo-se aos colegas))
 140 A4: entendi
 141 A6: mas (.) algu/ algumas pessoas não é Rica (.) não é Rico (.) só classe
 142 de mé/ médio (.) metade?
 143 Pp: classe média
 144 A6: ah! classe média (.) classe média (.) a:: então a:: era um homem
 145 é::Tiradentes (.) Tiradentes também ele não é rico (.) ela/ ele Era
 146 classe mé/ média
 147 A4: [média]
 148 A6: a:: entã::o ãh:: eles quereram é o independente
 149 Pp: [quiSEram]
 150 A6: quiSEram (.) quiSEram (.) independente (.) mas essa (.) essa/ este
 151 (fato) é:: o governo (o) o governo saBia (.) saBia este reunião (.)
 152 A4: [hum
 153 (.) hum]
 154 A6: então eles não quer / governo não quer / não quise?
 155 Pp: [queRIA]
 156 A6: não queria (.) não queria sobre isso
 157 A4: [hum (.) hum]
 158 A6: depois gover:no ãh:: peGOu (.) pegou mais (.) pegou MA::is dinheiro
 159 (.) por exemplo é:: eles peGOu OUro! ouro é:: aqui (.) trezentos
 160 oitenta e quatro arrobas (.)
 161 [que?]
 162 A4: aRROba (.) arroba é:: trinta e dois pounds (.) acho / acho que
 163 trezentos oitenta quatro arrobas mesma coisa (.) mes/ QUA::se quatro
 164 mil kiLÔgramas
 165 Pp: [Kilos]
 166 A6: ãh:: quatro mil Kilos (.) mais ou menos (..) eles JÁ peGOU MUI::to
 167 A4: ah!

Nesse momento, A3 está falando sobre a influência das idéias do liberalismo francês nos movimentos pró-libertários do Brasil-colônia. É interessante notar como o aluno incorpora à sua fala, insumos provenientes das leituras (119, 120), sem que tivesse de contentar-se com um contexto pré-

fabricado. Nessas situações, o aluno tem oportunidade de testar hipóteses sobre o uso da língua de forma significativa e contextualizada, como no caso em que A3 procura se certificar tanto do significado da palavra "estimular", quanto da forma adequada do verbo a ser utilizada (120, 122). Os turnos (134, 135, 149) de A6 também são ilustrativos nesse sentido. Eles demonstram a oportunidade do aluno em testar o uso verbal adequado no próprio fluxo discursivo.

Verifica-se, ainda, que a participação dos alunos não se define em termos meramente cooperativos - no sentido apontado por Mey (op.cit.) e Kleiman (1992). Esses mostram autonomia participativa e responsabilidade pelo próprio aprendizado (no sentido de Freire, 1976) assumindo os turnos de forma comprometida. No turno (128), por exemplo, A6 se coloca na posição de expositor, imediatamente após a fala de A3, mesmo não tendo sido solicitado por Pp. Isso porque, dentro dos grupos, os alunos aprendem a dividir as tarefas, estando prontos a dar contribuições quando julgarem necessárias no momento das problematizações.

O fato de A6 dirigir-se não somente à professora (136), mas a toda a classe (139) tentando obter deles testemunho de entedimento após a sua fala (entendeu? / entenderam?), também parece ser um marcador da mudança de alinhamento interativo (cf. Goffman, op.cit.) nesse tipo de aula - a mudança de olhares do aluno, preponderantemente dirigidos à professora nas aulas regulares já é um indicativo nesse sentido. Tal atitude, além de demonstrar que o professor não é o único interlocutor oficial, indica o **comprometimento** (e engajamento) do aluno na interação, ao querer certificar-se de que se fez entendido por todos.

Os turnos dos aprendizes apresentam uma continuidade que também revelam a busca de construção de conhecimentos significativos na L-alvo. Observando as interferências de A6 entre as linhas (130 a 166) é possível constatar a recorrência de marcadores de relações de consequência introduzidas por "então" presentes na sua fala (135, 144, 148, 154, 168). Essa recorrência pode ser interpretada como tentativa de imprimir à produção oral um sentido de progressão próprio do discurso. No contexto de ensino regular, esse tipo de marcador discursivo não foi freqüente nos registros, uma vez que a participação dos alunos dava-se principalmente por meio de conteúdos e amostras da língua geralmente pouco contextualizados.

No ambiente dialógico do contexto interventivo no qual os alunos precisam necessariamente se fazer entendidos, acabam tendo chances de desempenhar espontaneamente uma série de atos de fala que, em um contexto de ensino focado na forma da língua, teriam de ser inseridos em exercícios estruturados e/ou por meio de solicitações imaginosas do professor.

Nota-se que o aprendiz é levado a exemplificar (159) e a definir (162), além de tecer comentários (166) - funções essas geralmente atribuídas ao professor. Essas novas funções assumidas pelos alunos exigem deles bastante comprometimento, ao ponto de A6 (que é um aluno coreano), para definir para a classe o significado de "arroba" (163, 164) ter tido de pesquisar em vários dicionários de outros colegas presentes na sala (dicionários de coreano-português, inglês-português, alemão-português e vice-versa) o correspondente da palavra na própria língua alvo, pois Pp também não sabia a exata equivalência da medida em português.

A aula, no entanto, ainda é gerenciada por Pp e ela se faz presente tentando cumprir seus deveres, o que pode ser comprovado no trecho que se segue:

- 176 Pp: eles se/ era um grupo?
 177 A6: um grupo (.) de classe média
 178 Pp: vocês ainda vão falar sobre isso ou não? FXXXXX vai falar alguma
 179 coisa ou não FXXXXX?
 180 A6: é depois é:: goVER::no é:: ((risos da classe porque A6 continua
 181 falando, não deixando FXXXXX (A1) falar))
 182 Pp: era / era um GRUpO de classe média (.) aliás (.) de pesso::as de classe
 183 média prá alta porque (.) era diferente dos engenhos de açúcar no
 184 nordeste né (..) no engenho de açúcar só tinha o DOno da terra e o
 185 escri::vo (.) mas nas:: regiões das MI::nas (.) ciDA::des se formaram
 186 (.) não eram faZENdas (.) eram cida::des (.) então o que é que
 187 precisa::va nessas cidades? de serviços (.) então tinha o sapaTEL::ro
 188 (.) tinha o costurei::ro (.) Isso eram pessoas Livres (.) não Eram
 189 escri::vos (.)
 190 AA: [ah!]
 191 Pp: então a sociedade ficou diferen::te nessa região né (..) e como tinha
 192 muito OUro na região (.) MUItas pessoas COM dinhei::ro (.) foram
 193 prá região (.) e:: começou a surgir movimentos de ARte na região (.)
 194 porque o OU::ro (.) ele favoreceu ãh:: arquitetu::ra né (..) pessoas
 195 RIcas queriam casas bonitas porque tinham dinheiro (.) então
 196 archiTEtos foram prá lá (.) depois começou a surgir esculTO::res (.)
 197 começou a surgir ARTistas (.) pinTOres (.) esculTOres que faziam
 198 estátuas ((fazendo muitos gestos)) né (..) e POetas (.) MUItos
 199 escrito::res (.) então a região ficou conhecida como uma capital
 200 CULtural (.) tinha MUItos INtelectuais (.) então muita gente fazendo
 201 ARte (.) fazendo CULtura (.) né (..) E Essas pessoas do movimen::to
 202 Eram QUAsE todas intelectuais (.) eram poc::tas (.) eram advoga::dos
 203 (.) gente da classe média-alta (.) que LIa muito sobre as idéias de
 204 liberdade (.) eles tinham leitura (.) então eles se reuNIam nas ca::sas
 205 (.) assim (.) à noi::te (.) escondidos (.) ninguém sabi::a tá
 206 A6: [secretamente]
 207 Pp: secretamen::te (.) eles estavam planejan::do um (.) aTAque contra o
 208 governo (.) mas não deu certo?

- 209 A6: depois ((negocia com os colegas do grupo a vez de falarem; fala
 210 muito baixo, não sendo possível entender)) ((risos)) depois ãh::
 211 alguma peSSOa ãh (trocou coração de::le) porque (.) porque muito
 212 perigoso (.) muito perigoso (.) porque eles Tinham reunião é::
 213 secremen::te
 214 Pp: [seCREtamente]
 215 A6: secretamente
 216 A8: secretaMENte (.) secretaMENte

Seguindo o desenvolvimento da aula, após A3 ter falado sobre a situação da colônia na época de Tiradentes, A6 prossegue explicando sobre os movimentos para libertação do país surgidos em Vila Rica. Depois de um certo tempo que A6 está no gerenciamento da exposição do assunto, Pp, instigando o prosseguimento da exposição, tenta distribuir os turnos (178, 179), na intenção de fazer os outros alunos do grupo produzirem também. Para isso, sugere que A1 (FXXXX) fale. A6, contudo, não aceita a distribuição do turno feita por Pp e tenta manter a palavra (180).

A disputa de turnos, muito comum nas aulas interventivas, é vencida nesse momento por Pp que, apesar de conduzir a interação de maneira bastante diferenciada do contexto de ensino interventivo, ainda é a figura de maior poder em sala de aula. Nota-se no turno (182) que a professora prossegue a sua fala, dando explicações mais detalhadas sobre o tópico discutido e não percebendo, de certa forma, o desejo de A6 de continuar contribuindo.

Nesse esquema, apesar das interferências de Pp soarem como contribuição de um membro de todos os grupos, às vezes chegam a tirar a chance dos próprios alunos construírem o conhecimento, como no excerto trazido acima. Isso talvez se deva ao fato de Pp, embora buscando estar sempre afinada com a abordagem de ensino adotada - muito diferenciada e ainda em fase de constituição para a própria professora - trazer consigo (até subconscientemente) seu habitus de ensinar e aprender (cf. Almeida Filho, 1993) que em determinadas ocasiões vêm à tona. Nesse momento, talvez a ansiedade de fazer outros alunos participarem e de também oferecer insumo aos alunos tenha sido maior do que a tranquilidade de transferir essa responsabilidade aos aprendizes. Vê-se, portanto, concretizada em alguns momentos da aula, a necessidade de produzir insumo de Pp e tentar dar maior coesão aos insumos produzidos pelos alunos - o que explica o registro de turnos longos (191 a 205) e não deixa de ser procedimento legítimo. Ocorre apenas que em algumas ocasiões isso é feito de maneira muito extensa (vide turnos 182 a 205 e 232 a 240) e em prejuízo da participação e engajamento dos alunos, como no caso de A6, cuja tentativa de manutenção do discurso (180) parecia ser bastante significativa para ele.

É importante reconhecer, todavia, que alguns deslizes de Pp não são suficientes para intimidar os alunos que parecem já estar afinados com esse tipo de aula. Ou seja, o ritual da aula já é conhecido dos estudantes (parte desse conhecimento vem do trabalho de conscientização dos alunos no sentido de compreender os pressupostos da abordagem e o tipo de participação esperada) e isso facilita a interação. Assim, mesmo depois da interferência de Pp, A6 volta a tomar a palavra (209), negociando com o grupo, e não com a professora - que seria o mais comum - permissão para continuar expondo o assunto. O jogo de poder, sempre nas mãos do professor, agora se transfere para os próprios alunos que exercem não exatamente uma relação cooperativa, mas uma relação solidária - no sentido de Mey (op.cit.). Isso porque a cooperação, por seu sentido abstrato, não prevê o corpo a corpo, a disputa, a luta inerente às trocas dialógicas. No jogo interativo onde prevalece a cooperação, o aluno acomoda-se por conveniência às regras interativas ditadas pelo professor (ou previstas no LD) e pela abordagem de ensino implícita/adotada. No ambiente comunicativo onde a interação se constitui com a dialogia, a cooperação dá lugar à solidariedade e a conveniência transforma-se em relações verossímeis, ativas e negociadas.

É possível ainda notar que não somente A6 evidencia seu engajamento interativo ao disputar turnos, mas os próprios colegas que pela simples atitude de repetição (216) espontânea - imitação persistente (cf. Valsiner & van der Veer, op.cit.) - de expressões utilizadas pelos expositores, demonstram estar em sintonia com a construção discursiva.

Na seqüência das trocas interativas dessa aula, a insistência de Pp em passar a palavra de A6 a um outro membro do grupo - A1 (FXXXX) - (258) - responsável pela história de Tiradentes, revela sua preocupação em cumprir seus deveres de professora, fazendo com que todos produzam:

- 249 Pp: Tudos foram presos?
 250 A6: a:: não é todos (.) principais CHEfes da
 251 Pp: [chefes]
 252 A6: CHEfes da CONjura (.) CONjura que é:: uma pesso::a Tinha ãh:
 253 reuniÃO (.) então (.) por exemplo (.) (dez pesso::as) então eles pegam
 254 alGUma pesso::as/ algumas pessoas (.) dois/ duas pessoas (três)
 255 pessoas eles PRENder
 256 Pp: e o Tiradentes? o que é que aconteceu com o Tiradentes?
 257 A: Tiradentes ãh:
 258 Pp: FXXXX (.) não é você?
 259 A1: ãh:: depois é:: ANtes de Tiraden::tes (.) () TRINta e QUATro
 260 pessoas foi é::
 261 A: [presa]

- 262 A1: foram pre::sas de:: é:: entle (.) entle eles cinco (.) cinco eram pa:dres
 263 (.) um padre ãh:: é:: que:: mas ãh: eles (.) trinta (.) trinta e quatro pe/
 264 alguns dos inconfidentes é:: ficaram com muito me::do (.) me::do e::
 265 e:: pro/procuraram ino/inocenTAR-se (.) inocenTAR-se (.) entã::o jo/
 266 é:: jogando tudo pena (.) pena para Tiraden::tes é:: então Tiradentes é
 267 muito mau (.) ela diz (.) elas diz (.) Tiradentes é chefe (.) Tiradentes é
 268 mau (.) entã::o (.)

É interessante verificar que A1 aceita a solicitação de Pp, porém não responde exatamente ao que a professora pergunta. O questionamento feito era sobre o que tinha acontecido com Tiradentes (256). A1 poderia ter sido sintético e objetivo falando apenas da morte do mártir. No entanto, o aluno inicia sua interferência no discurso obedecendo ao fluxo discursivo da história interrompida por A6, contextualizando o cenário da morte de Tiradentes (262). Esse resgate do sentido discursivo parece ser um demonstrativo do **engajamento/comprometimento** do aprendiz no ambiente interativo e não simplesmente uma atitude cooperativa de cumprimento do seu dever de produzir enquanto aluno.

Observa-se ainda, como os turnos dos alunos não são breves (262 a 268; 273 a 276) e incorporam estruturas e léxico provenientes de outros insumos (como as leituras):

- 269 Pp: e o que fez o Tiradentes? ele:: ficou bravo?
 270 A1: não
 271 Pp: ele AssuMIU TOda-a-CULpa (.) não foi? ele Aceitou a culpa (.) ele
 272 Assumiu a culpa ((escrevendo na lousa)) (.) CULpa (.)
 273 A1: ele assumiu toda culpa (..) (..) e:: sen/sentença (.) sentenças (.)
 274 sentenças foram publica::da (.) publica::das em abril e mil setecentos
 275 e noven::ta e DOiç e:: ONze (.) ONze pessoA condenado à mor::te (.)
 276 MORte (.) MORte (.) e:: outros iriam para deGREdo perpe/perpé
 277 Pp: [perpétuo]
 278 A1: perPÉtuo é:: fo/ jogar FORa outro país
 279 Pp: [isso!]
 280 A1: outra colô::nia
 281 Pp: eXÍlio né:: quan:do a pessoa tem que sair do país
 282 A4: hum!
 283 A1: e outras é:: penas (.) penas de priSÃO (.) penas de prisão (.) mas é::
 284 outra (.) é:: outra (.) outra pessoa é:: exceçã::o? (.) exceçã::o de
 285 Tiradentes sua pena (.) sua pena (mutadas (.) mutave) (.)
 286 Pp: é:: MUDou a pena |
 287 A1: ah (.) mudou (.) mudou lei de pena (.) pena lei (.) entã::o é:: só
 288 Tiraden::tes é:: exe/ execuçã::o (.)
 289 Pp: é:: só ele foi execuTA::do (.) foi MORto
 290 A1: e dia é:: vinte e um de abril de mil (.) mil setecentos e noventa e dois

- 291 Pp: hum (.) hum (.) e Como ele foi morto?
 292 Al: [[e é:: NO é NO Rio de Janeiro (.)
 293 ãh:: eles/ ele é:: foi es/es/esforCAdo
 294 A: ENforcado
 295 Al: ENforcado (.) e depo::is é:: es/ esqua/ esQUARtejado (.)
 296 esQUARtejado e::

Com isso, a interlíngua vai se desenvolvendo, hipóteses sobre a língua vão sendo testadas no discurso (285) e diversas funções comunicativas vão sendo desempenhadas de maneira contextualizada e espontânea - como a função de "definir". Não somente a professora solicita que os alunos definam termos (vide Apêndice 2, turno 337), mas eles mesmos tomam essa iniciativa no transcorrer do fluxo discursivo (278). Arbitrar, como já evidenciado nos dados trazidos na macro-análise, também não é somente função do professor nesse contexto. Os colegas sentem-se bastante à vontade para corrigirem-se uns aos outros, não esperando a interferência de Pp. Na linha (294), por exemplo, um aluno corrige Al repetindo com ênfase a palavra pronunciada por este inadequadamente.

Observa-se também que os alunos negociam a própria participação não somente entre si (como já evidenciado nesta análise, vide p. 241 desta dissertação), mas com a própria professora. Essa relação negociada é muito próxima da realidade interativa extra-classe e parece contribuir para o posicionamento do aprendiz em uma dimensão verossímil de construção da nova língua e não em um ambiente concessivo de faz-de-conta. O excerto a seguir é demonstrativo nesse sentido:

- 343 Pp: até os netos sofreram (.) isso prá mostrar como Tiradentes foi ruim
 344 (.) então os filhos (.) os netos não tinham direitos como cidadãos
 345 (.) ele morreu no dia vinte e um de abril (.) TOdo dia vinte e um de
 346 abril é feria::do no Brasil (.) NÃO tem trabalho () porque ele é
 347 considerado um GRANde herói (.)
 348 A6: nesse dia todo brasileiro é:: viajar ((riso geral))
 349 Pp: nem lembram do Tiradentes né:: nem lembram que existiu um
 350 Tiradentes (.) ((risos)) vamo começá por aqui? o que é que o grupo
 351 Al: aqui:: SXXXXXX
 352 A9: não já falou (.) já falou (.)
 353 Pp: ah! eu contei tu::do?
 354 A9: não não última parte já falou (.) mesma coisa
 355 Pp: não tem mais nenhuma informação?

- 356 A9: não (.) não (.) não tem mais
- 357 A1: [e:: Coroa Portuguesa (.) coroa
portuguesa que/ queria semear (.) semear o terror para impedir
358 qualquer pensamento (.) qualquer pensamento de independente (.)
359 independente ((aluno fala guiando-se pelo texto)) (.) mas outros não/
360 não po/ não pode (.) impossível (.) e:: trinta anos depo::is (.) trinta
361 anos depo::is ãh:: Brasil (.) indepen::
362 Pp: [tem independência]
- 364 A1: tem? Brasil tem?
- 365 Pp: CONseguiu a independência
- 366 A1: ah (.) Brasil conseguiu independência
- 367 Pp: hum (.) hum (.) só depois de trinta anos né
368 A6: que ano?
369 A1: mil oitocentos e vinte e dois
- 370 Pp: isso! mil oitocentos e vinte e doi::s (..) foi que o Brasil conseguiu a
371 independência (.) mas quem COMeçou com as idéias de
372 independência foi (.) já em mil setecentos e:: né:: bem antes (.) trinta
373 anos antes ()
- 374 A1: mas mil oitocentos e vinte e dois (.) dom Pedro é:: co/ uma pessoa de
375 re/ real? (..) não? é::
376 A2: dom Pedro?
377 A1: é:: ele é:: aí! ((risos)) é pessoa que de/ é:: declarar sobre indepen/
378 independência e é:: pessoa de real?
379 Pp: é (.) dom Pedro (.) era o imperador do Brasil
380 A1: então (.) coroa portugue::sa
381 A2: [ele primeiro (.) re/ é:: rei de Brasil?
382 Pp: rei?
383 A2: não rei
384 A4: [imperador
385 Pp: [imperador (.) porque:: ele é:: ele era o fi::lho do rei de Portugal (.)
386 rei de Portugal veio pro Brasil por um tempo né (.) depois ele teve
387 que ir emBO::ra (.) e VOLtou prá Portugal e deixou aqui o fi::lho (.) o
388 dom Pedro I
389 AA: [hum!]
- 390 Pp: Portugal não queri::a a independência do Brasil (.) mas tinha muitos
391 movimentos aqui (.) e foi uma decisão polí::tica (.) se o dom Pedro
392 não fize::sse i::sso (.) Portugal ia perder o Brasil (.) porque os
393 brasileiros já tavam muito::
394 A2: [revoltados]
- 395 Pp: (não estavam () então eles resolveram (.) Eles mesmos declarar a
396 independên::cia (.) mas foi uma inDEpendência porque:: continuou
397 o poder de Portugal né::
398 A2: e:: depois?
399 Pp: depois? aí só:: mais tarde é que foi a proclamação da repÚblica (.) no
400 final:: do século
- 401 A: [[dom Pedro I outra vez
402 Pp: [[em mil oitocentos e oitenta e no::ve (.) olha quanto
403 tempo (.) quantos anos é que foi a proclamação da REpú::blica (.) aí::
404 acabou né::

- 405 A2: e-quem- é-a-imperador do Brasil prá esse tempo (.) SÓ dom Pedro I?
 406 Pp: dom Pedro I e depois dom Pedro II ((riso geral))
 407 A2: prá todo tempo? durante esse época
 408 Pp: duRANte essa época
 409 A6: dom Pedro I também era:: herou/ herói ou não?
 410 Pp: de certa forma ele é considerado um herói (.) porque::
 411 A6: [entã::o mas::
 412 Pp: foi muito boni::to o jeito que ele fez né:: foi:: é (.) porque Portugal::
 413 ele era amigo dos brasileiros (.) o D. Pedro
 414 A6: [hum::]
 415 Pp: ele gosta:va do povo brasileiro (.) ele era ami::go dos brasileiros (.) e
 416 Portugal não queri::a independência (.) de jeito nenhum:: mas:: ele
 417 viu que o povo não tava conten::te (.) foi um pouco de decisão
 418 poli::tica e um pouco de decisão do coraçã::o né::

Nessa parte da aula, depois de intervir na exposição oral do grupo, explicando alguns detalhes sobre a morte de Tiradentes, Pp tenta passar a palavra para um outro grupo a fim de iniciar a problematização da próxima tarefa. No entanto, A1 não aceita a distribuição dos turnos da professora e chama a atenção para o fato de que há mais um membro do grupo - no caso A9 - SXXXXXXX - que falta falar (351). A9, por sua vez, não concorda com A1 (352), justificando que a sua parte já havia sido explicada. A professora percebe que a sua interferência na problematização do grupo tirou a chance do aluno participar (353) e tenta remediar perguntando se não há mais nenhuma informação a ser colocada (355). A9 poderia participar repetindo algumas informações já trazidas, mas prefere explicar que o conteúdo de sua responsabilidade já havia sido discutido (354).

Tal atitude de A9 pode revelar, por um lado, seu engajamento ao universo dialógico no qual a abordagem se apóia - um universo onde as relações interativas são tecidas de forma verossímil. Repetir uma informação já compartilhada, somente como forma de participar de um ritual não seria compatível com a realidade vivenciada. Muito mais coerente, portanto, seria negociar a participação e explicar as razões da sua não interferência, como realizado pelo aluno nessa ocasião. Por outro lado, porém, o fato de Pp ter interferido demais na construção dos conhecimentos delegados ao grupo, pode ter desestimulado A9, levando-o a não se engajar suficientemente na interação - o que explicaria sua pouca participação nesse momento da aula. Como a abordagem de ensino interventivo é bastante diferenciada da regular, com a qual os alunos estão acostumados, A9 pode não ter se inteirado das responsabilidades a ele delegadas nesse contexto. Ao perceber que outras pessoas estavam discutindo questões de sua responsabilidade, o aluno poderia ter interferido no debate. Mas, conscientizar os aprendizes da autonomia que precisam ter no aprendizado é tarefa que demanda tempo, pois o habitus (cf. Bourdieu, op.cit.) dos alunos muitas vezes é mais forte do que as

inovações. Fato porém é que, em outras ocasiões, registrou-se intensa participação desse aluno (A9) nas discussões, o que leva a hipotetizar que muito provavelmente o tópico desenvolvido nessa aula não o tenha atraído suficientemente.

A1, por sua vez, não aceita a omissão participativa de A9 e volta a interferir acrescentando mais informações sobre o assunto (357; 362). Essa atitude de A1 certamente é sinal de seu *engajamento/comprometimento*, sendo capaz de tomar iniciativa para não deixar a discussão sem um fechamento.

Nesse tipo de dinâmica interativa, onde conhecimentos de conteúdo significativo são (re)construídos em sala de aula, surgem algumas implicações que devem ser ressaltadas. Uma delas é que essa dinâmica faz com que os alunos freqüentemente interfiram questionando e ampliando o assunto, como no turno (368) em que A6 interessa-se por saber em que ano foi conseguida a independência do Brasil, ou no turno (405) em que A2 deseja saber mais sobre o imperador do Brasil na época. As perguntas demonstram que o conteúdo é instigante e relevante para os aprendizes. Esses, como trabalham previamente os tópicos nos grupos ou pares, são capazes de responder a muitos dos questionamentos dos colegas, como na linha (369) em que A1 antepõe-se à professora mencionando o ano do descobrimento do Brasil.

Outra implicação é que a opção por se trabalhar com temas interdisciplinares faz com que o professor tenha de (re)estudar o conteúdo que vai trazer para a sala de aula, já que ele é professor de Português e não de História, Geografia ou Ciências. Mesmo tendo estudado, podem ocorrer momentos não previsíveis como suscitado pelas perguntas de A1 (374, 377) a respeito da função de D. Pedro I no Brasil antes da proclamação da independência. Percebe-se que Pp se confunde diante da solicitação do aluno ao responder que D. Pedro I era imperador do Brasil na época. Tal informação não chega a comprometer, mas aponta para a necessidade de atenção do professor ao planejamento da aula com esse tipo de abordagem para que situações como essa não venham, pela sua freqüência, a prejudicar a construção dos conhecimentos na L-alvo.

É certo que o professor sempre vai levar para a sala de aula a sua leitura pessoal da História do Brasil enquanto membro da cultura-alvo, o que é produtivo. Nos turnos 420 a 435; 438 a 442 (vide Apêndice 2) Pp fala sobre o momento da independência do Brasil em que D. Pedro, às margens do Ipiranga, grita "independência ou morte". Ao contar a famosa passagem que todos os brasileiros aprendem na escola como sendo o momento da independência, a professora tenta contextualizar a situação, resgatando o que Orlandi (1993) chama de "discurso fundador". Esse tipo de discurso, materializado através do enunciado "independência ou morte", é definido pelo valor de historicidade que carrega.

Evocando uma memória já estabelecida de sentidos (o já dito), Pp problematiza o assunto fazendo emergir marcas da nacionalidade constituída no movimento histórico do país - o que parece ser importante para que os aprendizes mergulhem no cerne cultural do ambiente no qual estão inseridos.

Porém, leituras pouco aprofundadas, estereotipadas (ou até mesmo preconceituosas) podem fornecer uma imagem equivocada de acontecimentos históricos e questões culturais do país da L-alvo. Nesse caso, percebe-se que a professora parece tratar o assunto com certa superficialidade. Ao problematizar a história a partir de um enunciado de teor histórico que traduz os valores nacionais, Pp talvez pudesse ter proporcionado momentos de reflexão - aproveitando principalmente o questionamento de A6 ao perguntar se essa história era realmente verdadeira (vide Apêndice 2, turno 445) - que levassem os estudantes à produção de novos/diferenciados sentidos sobre o assunto, de forma crítica.

Observa-se ainda que, nessa dinâmica interativa em que muitas vezes o iniciador é o aluno e não o professor e este tem de produzir e transmitir conhecimento, o aprendiz não se limita a aceitar o que ouve. Ele demonstra autonomia para:

- interferir no turno do professor completando sua fala, como no turno (394) em que A2 fornece uma palavra procurada por Pp para completar sua frase. A iniciativa do aprendiz e a adequação da palavra oferecida ao discurso da professora são indicativos do **engajamento/comprometimento** interativo do aluno;

- fazer perguntas que instiguem a continuidade do discurso de Pp (398), obrigando-o a dar mais informações sobre o assunto;

- estabelecer relações de assuntos já estudados com o assunto focalizado na aula, como na linha (409) em que A6 pergunta se D. Pedro I é considerado um herói pelos brasileiros. Vale lembrar que a classe estava estudando a história de um herói brasileiro - Tiradentes - e as relações desse tipo tecidas pelos estudantes também são reveladoras de **engajamento/comprometimento** interativo.

- levantar hipóteses sobre acontecimentos históricos, como no caso em que A6 traz um conhecimento prévio dizendo ter ouvido falar que D. Pedro I tinha voltado para Portugal, e que talvez isso tivesse acontecido porque os brasileiros não gostassem dele (vide Apêndice 2, turnos 458, 459). O fato de os alunos terem possibilidade de estarem sempre relacionando os conhecimentos adquiridos aos conhecimentos novos, parece auxiliar a ativação da ZDP (cf. Vygotsky, 1991a,

1991b) do aprendiz, desafiando-o a participar. A sua participação, nesse sentido, é marca evidente de seu **engajamento/comprometimento**.

Na segunda parte da aula, Pp solicita que os grupos comecem a problematização oral da segunda parte da tarefa: a história de alguns heróis nacionais.

Como muitos heróis tinham sido mencionados, a professora sugeriu que elessem nos grupos apenas a história de um herói para ser exposta para a classe. Os escolhidos foram: Thomas Müntzer, da Alemanha; Iamato Takedo Nomiko¹⁹, do Japão e Robin Hood, da Inglaterra.

Nessa fase da aula, a professora interfere de modo menos marcante na interação, já que quem tem o controle total do conteúdo são os próprios alunos. Eles é que sabem com detalhes a história dos heróis dos seus países. Assim, observa-se que a interferência de Pp é esporádica e raramente ultrapassa uma linha (vide Apêndice 2, a partir do turno 466). As interações horizontais (cf. Lauga-Hamid, op.cit.), ou "cross discussion" na terminologia de Cazden (op.cit.), são predominantes e a professora insere-se nas discussões como um membro a mais de todos os grupos.

As trocas aluno x aluno não são lineares. Elas ocorrem de forma disputada e partilhada, com interrupções e negociações de sentido, como demonstrado no excerto transcrito a seguir:

- 472 A6: Alemanha Tinha um herói (.) nome dele era Thomas Müntzer (.)
 473 Thomas Müntzer (.) ele era um CHEfe de camponês ()
 474 ANTigamen::te (Alemanha) depois da GUerra (.) MUIto (.) foi MUIto
 475 difícil para viver (.) porque
 476 A2: [qual guerra?]
 477 A7: guerra de:: trinta anos
 478 AA: ahl
 479 A6: guerra de trin::ta anos (.) tudo (.) terreno (.) terreno (.) terra muito
 480 (ruim) foi não (.) não não pode (.) não puDERam (.) não puderam
 481 conseguir plantar (.) verdu::ra quase na:da (.) então (.) um homem (.)
 482 ele é Thomas Müntzer (.) ele organiZOU uma reVOLta (.) organizou
 483 uma revolTA com os camponês (.) a nome do movimen::to (.) era a
 484 "gran:: de guerra das campinas alemãs"
 485 Pp: campina?
 486 A6: campinas (.) campinas (.) CAMpo (.) muito PAMpa (.) muito grande
 487 A: hum (.) hum
 488 A6: campinas alemã (.) MAS um dono de cam:po (.) dono de cam:po (.)
 489 ele TINha mais forte do que: camPONês (.) camponês
 490 Pp: [mais força]

¹⁹ Nome aproximado ouvido nos registros gravados em áudio da aula em questão.

- 491 A6: mais for/ tem/ Tinha mais FORça
 492 A2: mais forças do que::
 493 A6: [camponês]
 494 A7: ele tem mais ARmas (.) armas
 495 Pp: o que que é "camponeses"? ((risos)) vocês não perguntam né?
 496 A6: camponês é:: trabalha prá uma fazenda (.) no sítio (.) no pampa (.)
 497 prá agricultu::ra (.) prá verdu::ra (.)
 498 Pp: um agricultor
 499 A6: ah:: por isso (.) os camponês perDERam guerra (.) perDERam
 500 AA: hum (.) hum
 501 A6: é:: porque DOno de CAMpo tinha mais forte (.) mais FORça (.)
 502 mais força (.)
 503 A: [hum (.) hum]
 504 A6: ele ganhou
 505 A7: [e ele tinha mais ARmas
 506 A4: armas
 507 A6: ALmas (.) ALmas
 508 Pp: ARmas
 509 A4: [[armas
 510 A: [[armas
 511 A6: [[almas (.) por exemplo ãh:: muitas (militas) muitas que:: ALmas (.)
 512 esPA:da
 513 Pp: [senhor PXXX (.) ARmas é prá lutar (.) ALma (.) é espírito
 514 ((escrevendo na lousa))
 515 A6: ah (.) sim (.) desculpe (.) ARmas (.) então os camponês (.)
 516 perdeRAM a guerra (.) ah (.) dePOis da guerra (.) ESTe HOMem (.)
 517 ThoMAS Müntzer (.) ele (.) dicapitou?

Quem começa a problematização sobre Thomas Müntzer é A6 e, desde o começo, os colegas interferem na sua fala. Entre os turnos (472) e (479), verifica-se uma seqüência interessante: A6, um aluno coreano começa a falar sobre uma personalidade alemã cuja história tinha sido relatada por A7 - o aluno alemão - no grupo. Durante a sua fala, A6 é interrompido por A2 que toma seu turno desejando saber a que guerra o colega estava se referindo (476). Quem responde ao questionamento bastante oportuno de A2 (indicativo, inclusive, de seu engajamento/comprometimento interativo) não é A6, que detém a palavra no momento, mas A7 que se antepõe ao colega indo em seu auxílio pois é quem tem maior conhecimento do conteúdo discutido (477). Imediatamente após a ajuda do companheiro, A6 retoma a construção do discurso, partindo da incorporação da informação trazida por A7 (479).

Nessa dinâmica discursiva, a professora intervém para ajudar os alunos na construção do conhecimento, oferecendo palavras adequadas (490, 508) e tentando se certificar de que todos os alunos estão acompanhando (495). A participação desses parece ser bastante comprometida, tanto que A7, ao escutar A6 dizendo

que o dono das terras na Alemanha tinha mais força que os camponeses, por isso haviam ganho a guerra (488), imediatamente interfere na fala acrescentando que a vitória também se devera ao fato de possuírem mais armas (494). Mais adiante (501), A6 volta a repetir a mesma idéia e A7 novamente interfere acrescentando que o fato de os donos de terra terem mais armas foi importante (505).

A insistência de A7 em interferir na fala do colega por mais de uma vez, completando seu pensamento, demonstra seu total engajamento interativo e o seu comprometimento com a construção do conhecimento na L-alvo e não simplesmente com o cumprimento de um ritual pedagógico de sala de aula. Essa negociação de sentido que se dá em um nível mais amplo, de colocações de idéias, também ocorre de forma mais focalizada onde os alunos e a professora discutem o significado das palavras. Entre os turnos (505) e (515), surge a confusão entre os vocábulos "armas" e "almas". Diante do impasse surgido com a pronúncia adequada de A6 (507), o aluno vê-se obrigado a explicar o que quer dizer com a palavra (511, 512). Confusão essa que é desfeita pela professora ao evidenciar a diferença entre os dois vocábulos para o aluno. Este, imediatamente retoma seu discurso com a incorporação da palavra adequadamente (515).

É freqüente também, como demonstra o excerto transcrito abaixo, solicitações da professora aos alunos no sentido de estimulá-los a continuar a construção dos conhecimentos na L-alvo:

- 523 A6: decapitado que é CORtar a cabeça
 524 A: [hum (.) hum]
 525 A6: só isso ((risos))
 526 Pp: e hoje (.) as pessoas GOSTam dele?
 527 A7: sim
 528 Pp: (o que é que tem lá?)
 529 A7: hoje (.) hoje tem uma grande monumenti (.) monumenti?
 530 Pp: monumenTO
 531 A7: monumento na este cida::de onde:: onde foi esse guerra (.) é a último /
 532 é:: essa (.) essa cidade chama-se (Münhauser) ((pronuncia o nome em
 533 alemão)) e ãh: lá tem uma pequena montana (.) e:: como chama?
 534 Pp: um monte
 535 A7: um monte(.) e na esse mon::te foi a última (.)
 536 A: guerra
 537 Pp: guerra
 538 A7: última dia de esse guerra
 539 Pp: jóial gen:te (.) presta atenção ó (.) quando (.) quando tiver ãh:
 540 ((escrevendo na lousa)) na ES::te (.) ou na ES::ta (.) como é que fica?
 541 A2: NESTa
 542 Pp: isso!
 543 A: nesta

- 544 A: nesta
 545 Pp: neste e nesta (.) só juntar (.) tá bom?
 546 A2: [sim]
 547 A7: e agora tem nesta (.)
 548 A8: monte
 549 Pp: montanha
 550 A7: montanha (.) uma uma grande monumenta (.) monumento (.) isso é
 551 um (.) uma grande pinTURA uma (.) esse monumento é uma () e
 552 (.)

Como A6 tinha demonstrado ter terminado sua exposição, indicando que era só isso que tinha para falar (525), Pp instiga a continuidade discursiva, agora com uma pergunta específica que, apesar de dirigida a todo o grupo, parece ser propositada a fazer com que o aluno alemão possa também produzir (526) - até esse momento tinha participado com breves interferências. A pessoa mais proficiente para dizer se os alemães gostam de Thomas Müntzer parece ser mesmo A7. Desafiado por uma pergunta que poderia responder com maior precisão, o aluno passa a produzir de maneira mais significativa nessa fase da aula.

Constata-se a preocupação de Pp (539) em trabalhar aspectos da L-alvo a partir do discurso dos alunos. Esperando A7 completar a idéia desenvolvida, a professora aproveita para sistematizar, em seguida²⁰, o uso adequado da contração da preposição "de" com pronomes demonstrativos. Momentos como esse de pausas breves para reflexões lingüísticas não quebram a seqüência participativa dos alunos. Imediatamente após a intervenção da professora, A7 retoma seu turno de forma espontânea, dando continuidade ao desenvolvimento da sua idéia (547). Os alunos entendem a responsabilidade do papel que desempenham nesse contexto. †

Na negociação de sentidos, os colegas não somente interagem solicitando esclarecimentos e maiores informações do problematizador (557, 561), mas chegam a interpretar a própria fala do colega, como ocorre no momento da aula transcrito a seguir:

- 554 A7: um (um círculo (.) como um círculo) e:: na esse (círculo) () tem uma
 555 pintura (círculo) (.) dez (.) dez metro em alto (em círculo) isso pintura e
 556 na isso
 557 A2: [pinta o que? pintu::ra
 558 A7: pintura? não? ((perguntando se A2 não entende o que significa
 560 "pintura"))
 561 A2: sim (.) mas que? o que?

²⁰ Vale ressaltar que, nesse momento da aula, Pp sistematizou brevemente os usos das contrações da preposição "de" com os pronomes demonstrativos, apenas para que os alunos prosseguissem no discurso empregando-as adequadamente. No entanto, num momento posterior, como tarefa de casa, a professora propôs exercícios mais específicos sobre esse assunto e os resultados foram discutidos em classe nos grupos.

- 562 A7: por isso GUERRA
 563 A2: ah! sobre
 564 A7: sobre
 565 Pp: sobre a guerra
 566 A7: sobre isso guerra e: sobre: uma (.) uma outra (.) outras pessoas (.)
 567 por exemplo (.) você conhece Martin Luther?
 568 A: hum (.) hum
 569 A7: Martin Luther
 570 A2: [sim (.) conheço]
 571 A7: ele (.) ele foi a primeira tradução de (bíblia) na Alemanha
 572 Pp: hum (.) interessante né (..) acho que dá pra falar mais um né (..) quem
 573 é o próximo grupo que quer falar?
 574 A7: mas na (.) na COMEÇAR ((aumentando o tom de voz))
 575 Pp: no COMEÇO
 576 A7: no começo disso processo: sso (.) Müntzer e Luther foi amigos
 577 Pp: [ãh!]
 578 A7: mas depois: não! é: Luther não (.) não gosto é: isso processo de de
 579 independência de campina (.) campineiros
 580 Pp: [camponeses]
 581 A7: camponeses (.) ele não GOSTA isso (.) e por isso ele não amigo (não
 582 tem amigo)
 583 Pp: aí eles se DISTanciaram
 584 A2: por que? por que Luther não ãh: queria lutar e: ()
 585 A7: [é: Luther (.)
 586 Luther foi um homem (.) tem muito (.) muito dinheiro e: ele (.) ele
 587 tinha-outras-ideias com Müntzer
 588 A2: [hum]
 589 Pp: ao contrário/ contrárias do
 590 A7: [sim]

A7 está explicando que há um monumento em homenagem a Thomas Müntzer em uma cidade alemã. Esse monumento é uma pintura a respeito da guerra em que o herói alemão lutou e, ao explicá-lo, A7 utiliza-se de um conectivo lingüístico inadequado (562) - ("por isso"). No entanto, nota-se a capacidade e iniciativa de um outro aluno - A2 - de interpretar a fala do aluno alemão (563), fornecendo o conector adequado ("sobre"). Tal capacidade parece ser decorrente principalmente do engajamento/comprometimento do aluno no momento interativo. Como não há interferência de Pp, A7 confia em A2 e retoma seu discurso incorporando a ajuda fornecida pelo colega que, nesse caso, atuou como tutor na interação para que o colega fosse capaz de desenvolver os conhecimentos na L-alvo.

Percebe-se que A7 expande as informações colocadas acerca do herói alemão, acrescentando que o monumento também diz respeito a Martin Luther. Mesmo diante do desejo da professora em delimitar os turnos (572), sugerindo que um outro grupo comece a falar, A7 não aceita a distribuição sugerida por Pp. Não

satisfeito com o fato de não ter podido esclarecer porque citara Luther, o aluno continua sua explicação (574), aumentando inclusive o tom de voz como forma de assegurar o turno.

Somente depois que o aluno faz a ligação de Luther com o herói sobre o qual falava anteriormente é que se passa a palavra para o outro grupo. Enquanto o último grupo fala sobre um herói japonês, várias características interativas já evidenciadas mostraram-se recorrentes. Evidência marcante é o universo de dialogicidade inerente à construção de conhecimento por meio de discurso verossímil e profundo (no sentido de Stevick, op.cit.) pelos alunos e professora na L-alvo.

Nesse ambiente de ensino-aprendizagem não simulado, os alunos agem como usuários da língua comprometidos com o discurso que vivenciam. As passagens transcritas abaixo, em que os estudantes estão falando sobre o herói japonês revelam algumas especificidades desse comprometimento:

- 599 A10: ele estava o che/ chefe? (.) de militar ãh:: área japone::sa é:: dois mil
600 anos atrás e:: (.) nesse
601 A: [quanto?]
602 A10: dois mil anos atrás (.) nesse tempo e:: Japão é:: estava separado em
603 muitos países (.) e:: é:: rei? (.) queria juntar os paí::ses (.) e este era o
604 rei do maior país (.) do Japão (.) e rei do maior país aqui (.) neste
605 área ele disse é:: (pra guerrear (.) guerra prá juntar os países) nesse
606 tempo estava mu/ muitas GUErras () e:: ele conseguiu (.)
607 Pp: vocês entenderam?
608 A10: é verdade? ((dirigindo-se para os alunos japoneses))
609 A6: ah:: mais ou menos
610 A5: () mais ou menos ((risos))
611 A10: (Iamato Takedo Nomik) e a:: a militar con/ conseguiram juntar país e
612 agora
613 Pp: [Iamato Takedo Nomiko ((rindo))]
614 A10: ela::
615 A6: [unificou]
616 A10: ãh?
617 A6: unificou
618 A10: unificou

A10 é uma norueguesa e está contando para a classe o que os colegas japoneses do seu grupo falaram sobre o herói em questão. Percebe-se que A10 ao terminar sua fala (602 a 606), vai buscar confirmação sobre o que disse com os próprios colegas (533) e não com a professora como procedimento mais usual observado no contexto de ensino regular. Essa atitude confirma não somente que o professor, com esse tipo de abordagem de ensino, deixa de ser o centro organizacional das relações interativas, mas também que essas relações se

desenvolvem de maneira bastante próxima às vivenciadas fora da sala de aula. O fato de usarem a L-alvo com foco em conteúdos temáticos e na elaboração de corpus de conhecimentos amplia as oportunidades dos alunos se auto-gerenciarem na interação, dirigindo-se uns aos outros e descentralizando a figura do professor. No caso do ensino regular, onde o foco é primordialmente na forma da L-alvo, confirmações de conhecimentos entre aluno, como a evidenciada neste trecho da aula, praticamente não foram detectadas.

A própria professora, como já constatado em outras ocasiões, intervém com perguntas não forjadas (627):

- 626 A10: (Iamato é pessoa que:: juntar Japão)
 627 Pp: hum(.) hum (.) e:: como é que chamava o Japão antigamente?
 628 A: Iamato
 629 Pp: Iamato (.) e agora que é Japão (.) quando tá tudo jun::to (.)
 630 A6: como ()?
 631 A5: Iamato
 632 Pp: vamo mais um? vamo?
 633 A2: [que signífico a palavra "Japão"?
 634 A5: sigNifica
 635 Pp: é
 636 A1: [é lugar (.) lugar onde nascer o sol
 637 A4: lugar de nascer do sol (.) SOL.
 638 A: ah::
 639 A1: lugar de nascer o sol
 640 A9: é bonito né?
 641 Pp: terra do sol né::
 642 A1: [{"ja" é né:: sol "pon"é lugar
 643 Pp: [{"nascente (.) é onde o sol nasce (.) bonito né::
 644 A2: boni::to!
 645 A1: então bandeira do Japão é sol
 646 A2: sim! sol!

Essas perguntas de Pp demonstram seu interesse pessoal no assunto, colocando-se como um membro da comunidade discursiva que também aprende. O interesse dos alunos pelos assuntos também os levam a não aceitarem a distribuição dos turnos da professora. Na linha (632), Pp tenta passar a palavra para outro grupo, mas A2 intervém (633) perguntando qual o significado da palavra "Japão" - pergunta essa provavelmente motivada pela pergunta anterior da professora sobre o nome antigo do país. A partir da inquirição do colega, os alunos japoneses (A1, A4, A9) estabelecem as relações ente a palavra "Japão" e o seu significado (636, 637, 639, 645). Como demonstrado por esse excerto, é relevante verificar como num ambiente de ensino desse tipo, os alunos naturalmente têm oportunidades de realizar uma grande variedade de funções

comunicativas/atos de fala voluntariamente, e não necessariamente tendo de ser elicitados ou colocados em situações forçadas, simulacros de formas e regras.

As constantes negociações de sentido que esse tipo de ensino instiga faz com que as dúvidas sobre o léxico, por exemplo, surjam de forma contextualizada advindas do próprio discurso em construção:

- 660 A2: ((ri)) muita gente pobre achei (.) Robin Hood era ãh:: MUIto
 661 simpático (.) mas tudo coisas ãh:: não estava bom prá Robin Hood ele
 662 ãh:: descobriu uma-MOça muito bonita (.) e ela-era-filha do chefe da
 663 palácia da Sherwood Forest
 664 Pp: [chefe da POlícia]
 665 A2: policia (.) você entende?
 666 Pp: hum (.) hum
 667 A6: o que (descreveu)?
 668 A: (descreveu)?
 669 A2: descobriu!
 670 Pp: DEScobriu (.) acho::u
 671 A6: [[ah! descobriu!
 672 A: ah!
 673 Pp: enCONtrou
 674 A: encontrou
 675 A2: a:: ela se chama:va lady (.) lady Marien
 676 A: lady
 677 A2: o PAi de lady Ma:rien (.) queria maTAR Robin Hood (.) porque ele
 678 roubava dinheiro e estava causa perDida da empresto pra gover::no
 679 (.)
 680 A4?: empresto?
 681 A2: ok (.) ãh:: Robin Hood a:: roubava dinheiro e (.) ESTe dinheiro
 682 dever ãh:: IR prá governo prá emprestos
 683 A6? imposto
 684 Pp: [[imposto
 685 A2: [[imposto (.) imposto (.) ãh:: SE você quer saber MAis sobre este
 686 histó::ria (.) você pode assistir ao filme! ((riso geral)) ((referindo-se
 687 ao filme "Robin Hood - O príncipe dos ladrões", com Kevin Costner
 688 que estava sendo exibido nos cinemas brasileiros na época))
 689 A10: você trabalha pra:: esse filme companhia (.) filme?
 690 A5: [[esse filme company? ((riso geral))
 691 Pp: é! cê tá levando algum prá fazer propaganda PXXX? ((risos)) fala a
 692 verda::de

Nessa parte da aula, A2 está falando sobre o herói inglês Robin Hood. A6 toma o turno (667) perguntando sobre uma palavra mencionada por A2 no seu discurso sobre o herói. Esse tipo de dúvida sobre o léxico trazida à público pelo aluno é bastante comum nesse contexto e certamente sinaliza seu engajamento/comprometimento interativo, pois demonstra sua atenção ao

que o motivou a questionar o colega. Se ele não estivesse engajado ao ambiente dialógico, provavelmente a dúvida nem teria ocorrido. Adiante, mais uma vez A2 utiliza-se de um vocábulo inadequadamente - diz "empresto", querendo dizer "empréstimo". Imediatamente A4 intervém querendo saber o que o colega estava querendo dizer com a palavra "empresto" (680). A2, por sua vez, na tentativa de clarificar sua exposição, tenta refazer sua fala utilizando-se de uma paráfrase espontânea (681), mas continua usando a palavra inadequadamente. Quem interpreta a idéia de A2, fornecendo a palavra adequada, não é Pp, mas um colega de outro grupo - A6 (683). Essa ocorrência também marca o **engajamento/comprometimento** do aluno que, prestando atenção à fala do colega, conseguiu interpretá-la.

O aluno ainda é capaz de fazer brincadeiras a respeito do assunto (685) e os companheiros de responderem à brincadeira (689, 690). Nota-se também a facilidade com que os alunos passam a estabelecer relações entre conhecimentos adquiridos e conhecimentos sobre a própria cultura:

- 693 A5: lá no Japão:: também tem:: mesma coisa Robin Hood
 694 Pp: é? to::do mundo conhece (.) né
 695 A2: sim
 696 A7: acho que na todos país tem uma pessoa como ele
 697 Pp: é
 698 A: é ((risos))
 699 Pp: ih:: aqui acho que ^{lá}não tem não ((risos)) que rouba dos ricos prá dar
 700 pros pobres?
 701 A7: não ((ri))
 702 A4: não ((ri))
 703 Pp: o contrário tem! ((risos))
 704 A1: lam/ lampiões?
 705 Pp: ah! Lampiã::o!
 706 A: lampião?
 707 Pp: a gente pode ver a história do Lampião (.) o Lampião era um /-é (.) só
 708 que ele tinha dois lados (.) ele roubava dos ricos prá dar pros
 709 po::bres (.) mas ele também mata::va
 710 A4: [hum]
 711 Pp: muitas pessoas gos::tam do Lampião (.) OUttras acham que ele foi
 712 teRRÍvel (.) mas no norDESte (.) onde ele viVEu (.) muitos
 713 nordestinos Amam o Lampião (..) ele teve uma história muito (..)
 714 MÍStica
 715 A4: mística
 716 A2: quando-Ele-moRREu?
 717 Pp: ai:: acho que foi no começo desse/ do século (.) desse século
 718 A6: é verdade?

719 Pp: é verda::de (.) a história foi verdadeira (.) a gente pode ver alguma
 720 coisa sobre Lampião (.) muito interessan::te (.) tem FILmes (.) ain:da
 721 (.) conhecidos do Lampião ainda Vivem hoje (.) que eram crian::ças
 722 na é::poca (.) que ouviram seus pais contarem do Lampião (.) ainda
 723 estão vivos e CONtam a história né:: só que o PO::vo do nordes::te
 724 (.) ele já é um povo místico (.) já é um pouco/ então MUIta coi::sa
 725 eles acham que as pessoas aumentaram né:: não é tão fiel assim

Verifica-se a iniciativa de A5, uma japonesa, e A7, um alemão, mencionando o fato de haver mais pessoas com o caráter de Robin Hood em outros locais do mundo (693, 696). Observa-se, além disso, que o estudante tem a oportunidade de demonstrar seu conhecimento sobre a cultura do próprio país da L-alvo, contrapondo-se ao conhecimento versado pela professora. A1 faz isso (704) numa espécie de negação metalingüística (cf. Lauga-Hamid, op.cit.) discordando do comentário de Pp^A com respeito a não existir no Brasil nenhuma personalidade parecida ao Robin Hood. Ao citar Lampião (704), A1 não apenas nega a posição de Pp, mas traz um conhecimento novo para a classe que explica a sua discordância. Essa iniciativa do aluno demonstra seu total **engajamento/comprometimento** interativo e revela a força do tipo de aprendizagem empreendida nesse contexto, capaz de, através das trocas dialógicas, suscitar participações em que os aprendizes efetivamente se colocam enquanto aprendizes e pessoas e cognitivamente se deparam com contínuos desafios. Os conhecimentos prévios freqüentemente se prestam a criar ligações, relações e projeções com/para os conhecimentos novos, levando o estudante a explicitar essas relações.

Foi possível notar que nessa aula, praticamente não houve momentos de sistematização lingüística ou de reflexões mais cuidadosas sobre usos lingüísticos. Isso poderia levar ao questionamento muito comum em relação à aulas com conteúdos interdisciplinares se essa seria de fato uma aula de Português ou uma aula de História do Brasil.

Deve-se ressaltar, no entanto, que em aulas anteriores²¹ com esse grupo, vários questionamentos sobre usos lingüísticos já haviam sido feitos pelos alunos e outros explicitados por Pp diante das dificuldades apresentadas pelos aprendizes, como ilustra o excerto trazido abaixo, pertencente a aula do dia 10-10-91, que precedeu a aula focalizada nesta micro-análise.

²¹ Vale explicitar que muitos dos tópicos lingüísticos ou temáticos desenvolvidos durante as aulas anteriores, de certa forma, são parte integrante da aula analisada nesta micro-análise, dada a natureza de continuidade

Nesse trecho, os alunos estão falando sobre uma lenda que conta um pouco do início da história da Coreia. Há uma certa dificuldade por parte dos alunos em estruturar o discurso e Pp tenta clarificar as informações fazendo perguntas (1, 3):

- 1 Pp: por que AXXX?
- 2 A3: por que?
- 3 Pp: por que Deus fez isso?
- 4 A2: eu acho que antigamente (.) Coréia e Japão (.) tudo mundo quer
5 (gastar) para país (.) mas (.) não tem dinheiro! então (.) Deus pensar
6 (.) pensou?
- 7 A: Deus?
- 8 Pp: penso:u
- 9 A2: Deus penso:u (.) para filho! entendeu?
- 10 A4: hum (.) hum ((negativamente))
- 11 Pp: não é isso?
- 12 A5: Deus?
- 13 A: ()
- 14 A5: ah::: ((riso geral))
- 15 Pp: bom (.) não sei (.) ficou claro? ((risos)) todo mundo entendeu?
16 ((risos)) como era o começo na Coreia?
- 17 A6: eu penso que:: essa família não tinha dinheiro né:: e o pai ficou
18 doente e filho de ele né:: tava querendo ajudar país né (.) e país é::
19 pai (.) pai de ele né:: gostava de tomar bebida
- 20 AA: hum:::
- 21 A6: então: (.) Deus ajudou
- 22 A3: (ri)
- 23 Pp: meu Deus!
- 24 AA: (risos)
- 25 Pp: ajudou DEmais né:: SXXXXXXXX! ((risos)) uma Cachoeira de
26 bebida! o homem
- 27 A6: [gostoso né?
- 28 Pp: o homem morreu né? ((riso geral)) (.) Olha (.) duas coisas (.) quando
29 a gente tem NEgati:va (.) uma frase negati:va (.) a gente coloca o
30 NÃO aqui (.) Ele -NÃO - era- rico (.) em português a gente pode
31 negar DUas vezes né:: Ele-não-fazi:a-na:da ((escrevendo na
32 lousa)) você tem uma negação aqui:: e aqui:: ((apontando para as
33 palavras na lousa)) (.) (.) a gente não deve dizer "ele fazia nada" (.)
34 isso não é muito bom tá:: tem que colocar o não: aqui:: e o nada
35 aqui tá:: negar duas vezes (.) Isso é o:: o mais adequa:do tá bom? (.)
36 Ele era Rico NÃO? não! ele NÃO era rico! primeiro a gente nega
37 tá? depois a gente continua a frase (.)
- 38 A7: ela era não rica
- 39 Pp: ela NÃO e::ra rica
- 40 A7: hum:::
- 41 Pp: e o FI:lho DE-Ele (.) o filho de ele mora:va nos Estados Unidos (.)
42 junta isso aqui SXXXXXXXX (.) como é que fica?
- 43 A6: DEle
- 44 Pp: o filho dele (.) tá? e agora (.) quem é ?

- 45 A4: quando usa (.) "ninguém"? (ninguém fala) ()
 46 Pp: ninguém fala nada (.) mas o ninguém já é uma negação né:: ãh:: na
 47 Sala NÃO tem NINGuém (.) você tá negando duas vezes também (.)
 48 porque o ninguém é uma negação também (.) na Sala NÃO tinha
 49 ninguém ((escrevendo na lousa)) o ninguém é:: o contrá:riò (.) é a
 50 negação de::
 51 A1: alguém
 52 Pp: alGUÉM (.) referentes a (.) peSSOas /.../

Mesmo diante das dificuldades, Pp deixa que os alunos falem e somente depois disso é que interrompe mais enfaticamente o discurso (28) para fazer um momento de sistematização a partir da fala dos aprendizes. Um dos tópicos para o qual chama a atenção é a estruturação das negativas em português, que já havia sido utilizada inadequadamente por um dos alunos nessa aula. O outro tópico é a contração de preposições (de) com pronomes (ele) formando pronomes demonstrativos, utilizado inadequadamente por A6 (18, 19). Além de ter merecido um momento de reflexão em sala de aula, esses tópicos gramaticais foram explorados também em forma de exercícios solicitados como tarefa de casa.

Além disso, a aula seguinte à focalizada nesta micro-análise foi desenvolvida a partir da produção escrita desenvolvida pelos alunos nesse dia. Nessa ocasião, Pp aproveitou para explorar tarefas que envolvessem dificuldades apresentadas pelos alunos nessas produções, bem como as apresentadas durante a aula, como a dificuldade de A7 no uso de contrações, demonstrada nos turnos (535, 556).

3.3.4 CONCLUSÃO PARCIAL

Os dados do contexto de ensino interventivo apontam para a predominância de estruturas de participação em sala de aula consideravelmente distintas das constatadas no contexto de ensino regular.

Pôde-se verificar que a natureza desafiadora das tarefas propostas aliada aos conteúdos problematizados que procuraram ser instigantes abrem um leque de possibilidades de estruturas de participação, antes bastante restritas no contexto de ensino regular pesquisado. As estruturas de participação "cooperativas" (cf. Mey, op.cit.) minimizam-se, sobressaindo-se formas de participação mais comprometidas com a construção dos conhecimentos. Trabalhando com tarefas mais desafiadoras e que exigem maior esforço cognitivo do aluno, registraram-se trocas interativas propiciadoras de maiores possibilidades de os alunos se exporem, tomarem iniciativas, contestarem opiniões, etc. - exigindo deles comprometimento com a construção dos conhecimentos e com o próprio aprendizado.

O controle do poder exercido pela professora, nesse contexto, não é tão marcado e hierárquico - apesar de veladamente sempre presente - podendo dizer que seu estilo interacional aproxima-se mais do que Rechi (op.cit) define como conversacional. Os deveres mais comuns do professor em sala de aula (fazer produzir, fazer compreender, arbitrar) são desempenhados por Pp de forma menos marcada, relativizando seu papel de professor (cf. Fontão, 1993). Ao agir dessa forma, transfere muitos de seus deveres aos alunos, exigindo deles participações mais comprometidas e menos previsíveis. Verificou-se, assim, que a seqüência I-R-A, predominante no contexto de ensino regular pesquisado, deu lugar a outros tipos de seqüências interativas, marcadas principalmente pela iniciativa dos alunos que, em muitas ocasiões, passam a assumir o papel de gerenciadores das discussões, inclusive delegando turnos.

No contexto de ensino interventivo pesquisado, a professora não é a única a gerenciar as interações, determinando quem, o quê e quanto os alunos devem falar. Os alunos, por terem maiores responsabilidades dentro das tarefas propostas, passam a exercer funções de gerenciamento - privilégio dos professores no contexto de ensino regular. O alinhamento em sala de aula (cf. Goffman, op.cit.) também não se configura de maneira linear com o professor como interlocutor oficial da classe (cf. Cazden, op.cit.). O trabalho em grupos instaura a dialogia aluno x aluno e a problematização oral nos grupos desloca o professor do centro das atenções. Como o conhecimento construído com as tarefas é verossímil e, muitas vezes, parte da experiência pessoal de cada aprendiz, a multiplicidade de relações e alinhamentos em sala de aula insere assim os sujeitos no fluxo discursivo.

Sem dúvida, momentos de pouco engajamento ou engajamento superficial também estiveram presentes no contexto de ensino interventivo pesquisado. Pode-

se dizer, ainda, que alguns momentos pareceram-se bastante com os detectados com frequência no contexto de ensino regular pesquisado, isso porque não se pode desconsiderar que a professora também tem um habitus e nem tudo que se pensa fazer, efetivamente é feito. O contato recente de Pp com os pressupostos teóricos da abordagem de ensino interdisciplinar e a própria condição de primeira experiência com a implementação desse tipo de ensino talvez possam explicar a ocorrência de momentos nem sempre contempladores de participação comprometida/engajada por parte do aluno ou momentos de controle marcante de poder por parte do professor, restringindo as possibilidades de participação do aprendiz. Tal constatação reafirma, como já colocado anteriormente, a necessidade de o professor estar constantemente debruçando-se sobre sua própria prática, de modo a refletir conscientemente sobre ela, buscando, através de subsídios teóricos que enriqueçam sua competência técnico-analítica, caminhos para a configuração coerente da operacionalização do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO

CAPÍTULO 4

4. CONCLUSÃO

Considerações Finais

A caracterização de ambos os contextos de pesquisa contemplados neste trabalho - regular e interventivo - quanto à interação construída em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem de LE revelou uma série de estruturas de participação de natureza diversa. Confirmou-se serem essas estruturas de participação decorrentes de fatores como a abordagem assumida (explicitamente ou não) pelo professor em sala de aula, seu habitus de ensinar-aprender, o tipo de material didático utilizado e das tarefas nele incluídas, dos procedimentos metodológicos utilizados pelo professor.

Ambos os contextos de pesquisa apresentaram estruturas de participação associadas a atitudes de engajamento/comprometimento e de não engajamento/comprometimento - ou pelo menos, pouco engajamento - por parte dos aprendizes. No entanto, como revelam os dados, o contexto de ensino interventivo pesquisado notabilizou-se pelas ocorrências em maior número e variedade de estruturas de participação associadas ao engajamento/comprometimento do aprendiz à construção dos conhecimentos via L-alvo. Acredita-se que a preponderância dessas ocorrências no contexto interventivo deva-se também ao estilo interativo de Pp na condução da aula, aproximando-se mais do que Rech (op.cit.) define como estilo conversacional. No contexto de ensino regular pesquisado, ao contrário, o estilo das professoras, apesar do clima de afetividade positivamente configurado, tende a ser mais formal (cf. Rech, op.cit.) reduzindo as possibilidades de ocorrências de estruturas de participação associadas ao engajamento/comprometimento.

As análises de ambos os contextos de pesquisa - regular e interventivo - também confirmaram uma hipótese inicial: para se caracterizar a interação não é suficiente apontar uma série de indícios (ou marcadores) que possam estar indicando engajamento/comprometimento ou não; é importante também analisar o contexto comunicativo no qual esses marcadores estão inseridos. Ou seja, para que uma estrutura de participação ou um marcador seja interpretado como indício de engajamento interativo, é preciso associá-lo ao contexto comunicativo de vivência da L-alvo. Isso porque muitos dos marcadores, tomados isoladamente, podem não indicar engajamento ou comprometimento do aprendiz com a construção dos conhecimentos. Dependendo do contexto, eles podem não ter o mesmo valor.

Durante as análises, muitas estruturas de participação apontadas não só por Lauga-Hamid, mas também por Cazden, Stubbs, Ellis, etc, foram detectadas. No entanto, o estudo detalhado dos contextos de pesquisa permitiu-nos encontrar outros marcadores diversos dos já apontados pelos autores citados. Assim, achou-se conveniente organizar dois quadros de caracterizadores de interação, não somente apontando aqueles "configuradores de trocas interativas mais comprometidas (engajamento), mas também de caracterizadores de trocas onde detectou-se menor comprometimento do aprendiz com seu aprendizado. Como já colocado, as análises também confirmaram a ocorrência tanto de engajamento/comprometimento como de pouco-engajamento/comprometimento em ambos os contextos - regular e interventivo - dependendo principalmente do tipo de tarefa desenvolvida e dos procedimentos metodológicos utilizados pelas professoras. Tal constatação confirma a importância da configuração do contexto comunicativo na caracterização da qualidade da interação. Por isso, os principais procedimentos metodológicos determinantes dos momentos de interação comprometida e não comprometida também são levantados.

Para a estruturação dos quadros, preferiu-se utilizar a expressão "estruturas de participação associadas ao engajamento/comprometimento", ao invés de "marcadores de engajamento" como definido por Lauga-Hamid (op.cit.). Considera-se que "estrutura de participação" seja um termo mais abrangente do que "marcador".

O quadro abaixo traz um levantamento dos tipos de estruturas de participação associadas ao engajamento/comprometimento encontrados nos contextos de ensino regular e interventivo pesquisados. O quadro indica também a frequência de ocorrência dessas estruturas de participação em cada um dos contextos. Os registros em itálico referem-se às estruturas surgidas durante a análise, nomeadas pela autora da dissertação ou por outros autores. As demais referem-se às estruturas apontadas por Lauga-Hamid (op.cit.).¹

¹ (C.R.: Contexto regular; C.I.: Contexto de intervenção; x - pouco registro de ocorrência nos dados; II -

A gestão do fluxo discursivo	- recusa de interrupção	-	XXX
	-recusa da distribuição de turnos pelo professor	-	XX
	- interferência no turno do professor ou do colega completando (adequadamente) suas falas	X	XXX
	- interferência no discurso obedecendo a coerência do fluxo discursivo	-	XX
	- interferência na interação com mudança de encaminhamento do tópico discursivo (a partir de desejo de busca de conhecimentos)	-	XX
	- respostas a perguntas dirigidas a outros interlocutores (professor ou colegas)	X	XXX
A construção da interação pedagógica	- série de sobreposições de turnos	X	XX
	- interações horizontais (aluno x aluno)	X	XXX
	- disputa de turnos	X	XXX
	- insistência na disputa de turnos	-	XX
	- alinhamentos não diretivos	X	XXX

QUADRO 11

O próximo quadro lista os procedimentos metodológicos associados ao engajamento/comprometimento utilizados pelos professores dos contextos de ensino regular e interventivo pesquisados. A frequência com que cada um desses procedimentos é explorado em ambos os contextos também é indicada.

Procedimentos metodológicos associados ao engajamento/comprometimento	C.R.	C.I.
1) perguntas de caráter pessoal como forma de ativar/resgatar conhecimento prévio (não relacionado somente a tópicos gramaticais, mas principalmente a temas).	x	xxx
2) reconstrução conjunta do conhecimento com os alunos (por meio de estratégia de perguntas, solicitação de exemplos, pedido de resumos, etc).	xx	xxx
3) clima de afetividade estabelecido pelo professor por meio da relativização do sujeito-professor (evidenciando o sujeito-pessoa).	xxx	xxx
4) transferência de papéis outorgando aos alunos responsabilidades/deveres normalmente conferidos aos professores, como exposições de tópicos, explicações, resumos, interpretações, etc.	x	xxx
5) utilização de recursos extra-lingüísticos chamando a atenção do aluno para o tópico problematizado e facilitando a compreensão.	xx	xxx
6) uso de fala facilitadora no início do processo .	xx	xx
7) proposição de tarefas dialógicas desafiadoras que valorizam a maturidade cognitiva do estudante adulto e exploram conteúdos intrigantes e de relevância para o crescimento de suas experiências pessoais.	x	xxx
8) "fazer produzir" primeiros nos grupos.	x	xxx
9) não nominalização de turnos / ou nominalização não previsível ou ordenada.	x	xxx
10) início das aulas com retomada breve dos assuntos focalizados nas aulas anteriores.	x	xxx
11) sistematização gramatical a partir da necessidade comunicativa dos alunos.	xx	xxx
12) sistematização gramatical a partir das dificuldades provenientes da produção escrita e/ou oral dos alunos.	x	xxx
13) solicitação de participação dos alunos por meio de tarefas estruturadas em recortes comunicativos	-	xxx

QUADRO 12

Seguindo a estrutura dos quadros 11 e 12, os quadros 13 e 14 inseridos a seguir trazem um levantamento dos tipos de estruturas de participação e dos procedimentos metodológicos utilizados pelos professores associados ao pouco engajamento/comprometimento ou engajamento/comprometimento superficial encontrados nos contextos de ensino regular e interventivo pesquisados. Os quadros indicam também a frequência de ocorrência das estruturas de participação e dos procedimentos metodológicos em cada um dos contextos.

Estruturas de participação associadas ao pouco-engajamento/comprometimento	C.R.	C.I
1) participações/respostas breves (restritas ao solicitado pelo professor) denotativas de apatia e desinteresse (reforçadas pelo tom de voz do aluno e expressão facial)	xxx	x
2) silêncio diante de dúvidas (percebidas gestualmente) sobre usos da língua ou assuntos levantados em aula	xx	x
3) dificuldade de participação diante do não conhecimento do tópico anteriormente trabalhado pelo professor em sala de aula	x	xx
4) recusa à participação ou desvio do foco da interação por meio de crítica (mesmo que indireta) à falta de verossimilhança do discurso construído.	x	-
5) preponderância de interações verticais - professor x aluno	xxx	x
6) preponderância de alinhamento diretivo (professor solicita/ aluno responde)	xxx	x
7) turnos lineares (poucas sobreposições de turnos)	xxx	x
8) interações "engessadas" guiadas por repetição de modelos.	xx	-
9) preponderância do sujeito-aprendiz sobre o sujeito pessoa (ou não relativização do sujeito aprendiz)	xxx	x
10) falta de iniciativas na configuração do alinhamento interativo interferindo nos turnos do professor ou dos colegas, disputando ou sobrepondo turnos, etc.	xx	-

QUADRO 13

procedimentos metodológicos associados ao pouco-engajamento/comprometimento	C.R.	C.I.
1) falta de verossimilhança no discurso construído.	XX	-
2) não transferência (ou pouca transferência) de papéis por parte do professor.	XX	X
3) "fazer produzir" com conteúdos descontextualizados e de pouco interesse e relevância para o aprendiz inseridos em tarefas não desafiadoras e intrigantes, que não suscitam diálogo.	XX	-
4) prática da língua através de exercícios de repetição de modelos e substituição de elementos da frase.	XXX	-
5) avaliação austera, levando a inibição de iniciativas posteriores dos alunos na interação.	X	-
6) perguntas retóricas do professor (feitas e respondidas antecipadamente por ele).	XX	X
7) perguntas contempladoras de respostas (estruturalmente e conteudisticamente) limitadas e previsíveis.	XXX	X
8) introdução de sistematizações de tópicos gramaticais desvinculados entre si e da necessidade comunicativa do aprendiz no momento.	XXX	-
9) introdução de sistematizações de tópicos gramaticais sem desenvolvimento posterior de tarefas/atividades relacionadas.	XX	-
10) antecipação de dificuldades dos alunos por meio de sistematizações gramaticais prévias.	XXX	-
11) nominalização sistemática (e ordenada) dos turnos .	XXX	X
12) exemplificações/ilustrações de algum tópico focalizado em aula (temático ou estrutural) por meio de situações inverossímeis (ou pouco verossímeis) imaginadas.	XX	-
13) interrupções bruscas de turnos dos alunos (como pré-julgamento da incapacidade dos mesmos diante de hesitações).	XX	X
14) turnos longos dos professores.	XXX	X
15) proposição de tópicos de não interesse dos alunos para o desenvolvimento da aula.	XX	X
16) desenvolvimento de tarefas com potencial dialógico pouco explorado, servindo basicamente como ilustração de um tópico gramatical ou momento de "maior comunicação" da aula.	XX	-

QUADRO 14

Assim, com base nos dados analisados neste trabalho, o quadro inicial elaborado por Lauga-Hamid representativo das tarefas denotativas de mais ou menos engajamento interativo (ressalvando-se o sentido mais amplo que a noção de "engajamento" assume neste trabalho de pesquisa) pode ser reformulado da seguinte maneira:

- engajamento			+ engajamento	
repetição/ reprodução de modelos	dramatização/ simulação ²	discussão problematizadora de tópicos gramaticais/ discursivos	trabalho em grupo com distribuição de responsabilidades/ tarefas: problematização oral de tópicos	discussão de tópicos que permitam/exijam colocações e/ou críticas subjetivas dos alunos a respeito do assunto, permitindo/exigindo, também, o estabelecimento de possíveis relações com suas experiências pessoais, com a LM, com a configuração sócio- econômica-cultural do país de origem, etc.

QUADRO 15

O quadro acima demonstra que o engajamento/comprometimento do aluno na interação passa a notabilizar-se à medida em que as tarefas deixam de contemplar o oferecimento de modelos pré-estruturados para reprodução e passam a exigir dos aprendizes: (1) responsabilidade pela busca compartilhada de modos de construção dos conhecimentos (como dizer); (2) responsabilidade pelos tipos de conhecimentos em construção com a L-alvo (o que dizer).

Vale acrescentar que as estruturas de participação associadas ao engajamento/comprometimento e pouco-engajamento/comprometimento interativo listadas nos quadros anteriores ocorrem nos dois contextos de ensino pesquisados - o regular e o interventivo - apesar de constatarem-se maiores ocorrências das estruturas de participação associadas ao engajamento no contexto de ensino interventivo.

É preciso ressaltar, no entanto, que essas estruturas de participação listadas não são exaustivas. A relação interativa professor x aluno, aluno x aluno está inserida num universo dialógico de construção de conhecimentos muito complexo e multifacetado o que sugere a necessidade de outras pesquisas que possam analisar as estruturas de participação na sala de aula de LE sob perspectivas diversas.

² Entenda-se "dramatização" aqui, segundo a concepção de Lauga-Hamid (op.cit.), ou seja, uma improvisação a partir de uma situação totalmente fictícia. "Simulação" neste quadro, porém, compreende não somente uma improvisação a partir de uma situação ligada à vida profissional do estudante e que tenha condições (verossímeis) de se realizar, como define Lauga-Hamid (op.cit.), mas também situações que, apesar da aparente verossimilhança, são propostas com objetivo principal de treinar aspectos da língua (e

Neste trabalho, procurou-se caracterizar os dois contextos de ensino focalizados de forma globalizante, a fim de que se pudesse compor um cenário amplo das interações construídas. Uma série de aspectos, porém, poderiam ser estudados de forma mais pormenorizada considerando-se tais estruturas de participação - como as relações de poder na interação professor x aluno e o papel do material didático nas definições das estruturas de participação - apontando para a necessidade de outras pesquisas para que mais evidências sobre o assunto possam ser conhecidas e discutidas.

Cabe ainda mencionar que a experiência com o grupo de falantes de espanhol revelou a urgência de maiores investigações com esse tipo de clientela, uma vez que muitas dificuldades surgem da proximidade tipológica entre o português e o espanhol. A particularidade desse contexto parece exigir não somente a proposição de tarefas desafiadoras que sejam capazes de levar os alunos a construir o conhecimento de forma comprometida, mas também a necessidade de se pensar em como estruturar essas tarefas de modo a contribuir para que o aluno reflita conscientemente sobre as diferenças entre a LM e a LE, podendo impulsionar cada vez mais sua interlíngua em direção à L-alvo. Nesse sentido, investigações específicas considerando grupos de falantes de espanhol aprendendo Português com material de ensino interdisciplinar poderiam revelar aspectos importantes na configuração do processo interativo de ensino-aprendizagem nesse contexto.

Quanto à experiência de implementação de uma abordagem específica e diferenciada de ensino em contexto interventivo, pode-se dizer que ela foi bastante produtiva. A oportunidade de planejamento e experimentação do ensino interdisciplinar nos moldes concebidos para esta pesquisa, permitiu a análise pontuada e crítica dessa experimentação. Da mesma forma como constatado no contexto de ensino regular pesquisado, pontos positivos e negativos puderam ser levantados. Alguns desses pontos merecem ser trazidos à síntese final.

Verificou-se que a implementação produtiva e coerente do ensino interdisciplinar exige o respeito a alguns critérios:

- conhecimento por parte do professor dos pressupostos teóricos constituintes da abordagem;
- planejamento sistemático das aulas;
- tempo para a preparação do material didático que precisa da contribuição ativa do professor e dos alunos e de constante atualização (por ter como tema principal História e Cultura do Brasil);
- disponibilidade do professor para estudar o conteúdo (já que ele não é professor de História, Geografia, etc);
- conscientização do aluno em relação à abordagem;

- auto-análise constante (e crítica) do professor.

Tendo em vista os dados trazidos nesta pesquisa, acredita-se que a implementação de tal abordagem de ensino seja viável, se forem observadas tais condições. O tema História e Cultura do Brasil mostrou-se bastante oportuno despertando interesse sustentado dos aprendizes³. Verificou-se também a viabilidade de se trabalhar com esse tipo de material didático e abordagem de ensino com turmas iniciantes, havendo maiores dificuldades apenas quando as turmas são mutantes e não-pontuais, o que interfere no acompanhamento temático das aulas por parte dos alunos e na compreensão da filosofia de ensino-aprendizagem. É preciso dizer, no entanto, que para que houvesse condições reais de avaliação da implementação desse tipo de ensino com alunos iniciantes, a pesquisa de intervenção teria que ser feita sem interferência das aulas regulares. No entanto, não foi a intenção desta pesquisa. O objetivo não foi avaliar os resultados do ensino interventivo em comparação aos resultados do ensino regular, mas caracterizar o tipo de interação construída nos dois contextos. Para um trabalho avaliativo, uma outra pesquisa de maior escopo seria necessária.

A análise dos dados - principalmente dos dados referentes aos grupos de não falantes de espanhol - mostrou que a proposição de tarefas desafiadoras com problematização de conteúdos relevantes/interessantes para o aprendiz, aliada a procedimentos metodológicos por parte do professor que transfiram responsabilidades aos aprendizes no sentido de comprometerem-se com seu próprio aprendizado, são aspectos importantes e fortes elementos diferenciadores das interações construídas em sala de aula. Contudo, a viabilidade de implementação do ensino interdisciplinar depende, em última análise, do que Prabhu (1990) chama de senso de plausibilidade do professor. O importante, ao ensinar, não é adotar modismos ou experiências bem sucedidas em outros contextos de forma pouco crítica e não reflexiva; simplesmente como aplicação de receitas, mas usar do senso de plausibilidade, procurando sempre entender os conceitos de ensinar e aprender subjacentes à abordagem de ensino assumida, refletir sobre as possibilidades reais de implementação de tal abordagem diante da realidade dos alunos e da instituição de ensino, buscando engajar-se coerentemente na operação de ensino levada a efeito. Somente dessa forma - num exercício constante de reflexão consciente sobre a operacionalização do processo de ensino-aprendizagem como um todo; seja qual for o tipo de abordagem assumida - haverá maiores chances dessa atividade de ensino ser produtiva para os que querem aprender a L-alvo.

³ Sobre "motivação no ensino de LE com utilização de abordagem interdisciplinar" (com as características

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. El Enfoque Comunicativo: Promesa ou Renovación en la Década del 80?. In: Pensamiento, Lengua, Acción. Actas del VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior. Santiago de Chile: Facultad de Humanidades - Universidad de Santiago de Chile, 4- 37, 1990.

Alguns Significados de Ensino Comunicativo de Línguas. *Letras*, 10/1 e 2: 19-30, 1991.

O Ensino de Português para Estrangeiros nas Universidades Brasileiras. In: J.C.P ALMEIDA FILHO. & L.C. LOMBELLO (orgs.) *Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas: Pontes Editores, 11-16, 1992.

Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO et alii A Representação do Processo de Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1º Grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17: 67 - 97, 1991.

Relatório de Pesquisa: Projeto "Interação e Relevância no Ensino de Línguas". (Mimeo) Unicamp, 1992.

A Formação Auto-Sustentada do Professor de Língua Estrangeira. *APPLIESP Newsletter*, 2, junho/1993.

AMATO, R.P.A. Toward an Interactional Approach. cap. 3, 31-44, In: *Making it happen: Interaction in the Second Language Classroom from Theory to Practice*. New York & London: Longman, 1988.

ARAI, N.A *Fluência na Aquisição do Português como Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado, 1985.

AUSUBEL, D.P. et alii *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BAGHIN, D. C. M. *A Motivação para Aprender Língua-Estrangeira (Inglês) em Contexto de Ensino Interdisciplinar*. Campinas, SP: UNICAMP, 1993.

BAKHTIN, M. (Volochinov) (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 4ª ed., São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

- BIALYSTOK, E. A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning*. 28/1:69 - 83, 1978.
- BIZON, A.C.C. Aprender Conteúdos para Aprender Língua Estrangeira: Uma Experiência de Ensino Alternativo de PE. In: , J.C.P. ALMEIDA FILHO & L.C. LOMBELLO. *Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas: Pontes Editores, 17-48, 1992.
- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BREEN, M. P.& CANDLIN, C. N. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, 1/2: 89-112. Oxford: Oxford University Press, 1980.
- BREEN, CANDLIN & WATTERS Communicative Material Design: Some Basic Principles. *Relc Journal*. 10/12. Inglaterra: Universty of Lancaster, 1979.
- BRINTON, D.M., SNOW, M.A. & WESCHE, M.B. *Content Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers 1989.
- BRUNER, J.S. *Actual Minds, Possible Words*, 1986.
- BULLOCK COMMITTEE. *A Language for Life*. London: HMSO., 1975.
- CALDAS, V.M.C. *A Competência Comunicativa em Livros Didáticos de Português para Estrangeiros:Uma Avaliação*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, SP: FUC, 1988.
- CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1/1, 1980.
- CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: J. Richards & R. Schmidt (orgs.) *Language and Communication*. Longman, 1983.
- CANÇADO, M. L. *Procedimentos de Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula de Língua Estrangeira: Avaliação das Potencialidades e Limitações da Metodologia*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, M.G.: UFMG, 1990.
- CAVALCANTI, M.C. A Propósito da Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 7: 5-12, 1986.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17:133-144, 1991.

- CAVALCANTI, M.C. & MAHER, T. M. *Interação Transcultural na Formação do Professor Índio*. In SEKI, L. (org.) *Linguística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1993.
- CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1969.
- _____. *Knowledge of Language - It's nature, origin and use*. New York, Praeger, Série Convergence, 1986.
- _____. *A Gramática Generativa*. Lisboa, Ed. 70, Coleção Signos, 1989.
- CICUREL, F. *Eléments d'un rituel communicatif dans les situation d'enseignement*. In: Dabène, L. et alii, *Variation et Rituel en Classe de Langue*. Paris: Hatier Credif, 1990.
- CLARK, J.L. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- COLÍN RODEA, M. *Você é Brasileiro? Um Estudo dos Planos Pragmáticos na Relação Português-Espanhol*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1990.
- CONSOLO, D. A. *O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1990.
- CORACINI, M.J.R.F. *As Experiências Anteriores e a Questão da Interação em Aula de Leitura de Língua Estrangeira*. *Letras*, 4: 41-49, 1992.
- COUDRY, P. & FONTÃO, E. M. P. *Fala Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 1989.
- CRAWFORD-LANGE, L.M. *Redirecting Second Language Curricula - Paulo Freire's Contribution*. In: *Foreign Language Annals*, 1981.
- DABÈNE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M-C. & FOERSTER, C. *Variations et Rituels en Classe de Langue*. Paris: Hatier Crédif, 1990.
- ELLIS, R. *Classroom Interaction and its Relation to Second Language Learning*. *RELC Journal*, 11, 2, 29-48, 1980.
- _____. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition in Context**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall International, 1987.

_____. **Classroom Second Language Development**. Prentice Hall International (UK) Ltd., 1988.

ELLISON, F. P. et alii **Modern Portuguese**. Los Angeles, CA: UCLA Press, 1971.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research on Teaching**. In M.C. WITTROCK, (org.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 119-161, 1986.

_____. **Ethnography Microanalysis of Interaction**. In M.D. Le Compte., W. L. Millroy & J. Preissle Eds. **The Handbook of Qualitative Research in Education**. Academic Press: Harcourt Brace Javanovich, Pubs. Goffman, E. **Forms of Talk**. Philadelphia: University Pennsylvania Press, 1992.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro - Efetividade ou Ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. (org.) **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FERREIRA, I.A. **O Ensino de Português para Estrangeiros no CEBs: Do Livro Didático à Sala de Aula**. In J.C.P. ALMEIDA FILHO & L.C. LOMBELLO **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas: Pontes Editores, 1992.

FILLMORE, C. J. **On Fluency**. In C. FILLMORE et alii (ed.) **Individual Differences in Language Ability and Language Behavior**. Academic Press Inc., 1979.

FLANDERS, N. A. **Analysing Teaching Behaviour Reading**. Mass.: Addison-Wesley, 1970.

FONTÃO, E.M. P. **Os Bastidores do Processo de Ensino-Aprendizagem: Uma Análise de Abordagem de Ensino em Sala de Aula de LE**. *Letras*. 10/1 e 2: 153-164, 1991.

_____. **Repensando o Conceito de Competência Comunicativa no "Aquecimento" da Aula de Português-Língua Estrangeira: Uma Perspectiva Estratégica**. *Dissertação de Mestrado*. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1993.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FRAWLEY, W & LANTOLF, J.P. Second Language Discourse: Vygotskyan Perspective. *Applied Linguistics*. 6: 19-44, 1985.

GADOTTI, M. FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **Pedagogia: Diálogo e Conflito**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

GOFFMAN, E. Footing. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 124-159, 1981.

GOMES DE MATOS, F. Ensino de Línguas: Humanismo Quando?. *Revista de Cultura Vozes*. Petrópolis--RJ, 1987a.

Os Dez Mandamentos do Professor de Línguas em Países em Desenvolvimento. *Revista de Cultura Vozes*. Petrópolis - RJ, 1987b.

Quando a Prática Precede a Teoria. In: J.C.P. ALMEIDA FILHO & L.C. LOMBELLO (orgs). **O Ensino de Português para Estrangeiros Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Materiais**. Campinas: Pontes Editores, 1989.

Os Direitos e os Deveres do Professor de Português a Falantes de outras Línguas: uma Lista para Reflexão e Interação. *Revista de Cultura Vozes*. Petrópolis - RJ, 1992.

GOMIDE, H. **Metacomunicação e Monitoração em Sala de Aula: O Discurso do Professor**. Tese de Mestrado. Brasília, DF: UnB, 1990.

GREGG, K.R. Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, vol. 5(2): 79-100, 1984.

GUMPERZ, J.L. **Conversational Inference and Classroom Learning. Ethnography and Language in Educational Settings**. Norwood, New Jersey Ablex Press, 1981.

Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

Interactional Sociolinguistic in the Study of Schooling. In Gumperz, Jenny Cook, **The Social Construction of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986

- GUMPERZ, J.L. & HYMES, D. **The Ethnography of Communication.** American Anthropologist 66(6). Pt. II., 1964.
- GUSDORF, G. "Passé, present, avenir de la recherche interdisciplinaire" Rev. Sc. Soc., vol. 29, Unesco, 1977.
- HAMMERSLEY, H. & ATKINSON, P. **Ethnography Principles in Practice .** London: Routledge , 1990.
- HEINRICH, S. H. **O Papel dos Estilos de Ensino e de Aprendizagem na Interação Professor/Aluno.** Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1993.
- HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. **Research and the Teacher .** London: Routledge, 1989.
- HUCKIN, T.N. Review Essay. **Language Learning.** 30/1: 209-227, 1980.
- HUTCHINSON, T. **Project English.** Oxford University Press, 1986.
- HYMES, D. The Ethnography of Speaking. **Readings in Sociology of Language.** p. 99-138. Mouton, 1968.
- JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação.** 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1971.
- KLEIMAN, A.B. (org.) **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas: IEL, UNICAMP, 1991.
- _____ **Introdução. E um Início. A Pesquisa sobre Interação e Aprendizagem. Trabalhos em Linguística Aplicada.** 18: 05-14, 1991.
- _____ **Cooperation and Control in two Teaching Approaches: the Evidence of Classroom Questions.** Mimeo, 1992.
- KRAMSCH, C. **Context and Culture and Language Teaching.** Oxford: Oxford, U.P., 1993.
- KRASHEN, S. The input hypothesis. In: J.E. Alatis (org.) **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics.** Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980.
- _____ **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon, 1982.
- _____ **The Input Hypothesis: Issues and Implications.** New York: Longman, 1985.

- KUHN, T.S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.
- KUNZENDORFF, J.C. *O Ensino/Aprendizagem de Português para Estrangeiros Adultos em São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, SP: PUC, 1986.
-
- Considerações quanto ao Ensino de Português para Estrangeiros Adultos. In J.C.P. ALMEIDA FILHO. & L.C. LOMBELLO. (eds) *O Ensino de Português para Estrangeiros - Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Material Didático*. Campinas: Pontes Editores, 1989.
- LADO, R. *Language Teaching - A Scientific Approach*. McGraw-Hill, 1964.
- LAROCA, BARA & PEREIRA *Aprendendo Português do Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 1992.
- LAUGA-HAMID, M.C. L'implication du sujet dans son apprentissage. In: Dabène, L. et alii, *Variations et Rituels en Classe de Langue*. Paris: Hatier Crédif, 1990.
- LIM, E.S. *Aquisição da Preposição "de" por um Falante de Língua Posposicional*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1991.
- LIMA, E. E. & IUNES, S.A. *Falando... Lendo...Escrevendo...Português. Um Curso para Estrangeiros*. São Paulo: EPU, 1981.
- LIMA, E. E. et alii *Avenida Brasil*. São Paulo: EPU, 1991.
- LOMBELLO, L.C. & BALLEIRO, M. *Português para Falantes de Espanhol*. Campinas:Unicamp/MEC, 1983.
- LOPES, I. A. *O Processo Interacional em Sala de Aula: Um Estudo Comparativo de Dois Grupos Sociais*. Tese de Mestrado. Brasília, DF: UnB, 1989.
- LOURENÇO, N. *Um Exercício de Leitura*. (Mimeo) Unicamp, 1992.
- MACHADO, R O. A. *A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Alguns Subsídios para a Formação do Professor*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1992.
- MACOWSKI, E. A. B. *English Language Teaching at 6 th N.R.E. Maringá*. UEM (Mimeo). Monografia (Especialização em Língua Inglesa) - Faculdade de Letras Anglo-Portuguesas, Universidade Estadual de Maringá, 1989.

- MACOWSKI, E. A. B. *A Construção do Ensino-Aprendizagem de Língua-Estrangeira com Adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1993.
- MALINOWSKI, B. *Argonauts of the Western Pacific*. New York, 1922.
- MARCHANT, M. *Português para Estrangeiros*. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Sulina, 1954.
- MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- MARLAND, M. *Language Across the Curriculum*. London: Heinemann, 1977.
- MCLAUGHLIN, B. The Monitor Model: Some Methodological Considerations. *Language Learning*. 28/2, 1978.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político*. São Paulo: Cortez, 1988.
- MEY, J. Poet and Peasant. *Journal of Pragmatics*. 11/3: 281-298, 1987.
- MOHAN, B.A. Relating Language Teaching and Content Teaching. *Tesol Quarterly*. 13/ 2, 1979.
- _____ *Language and Content*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1986.
- MOITA LOPES, L.P. Tendências Atuais da Pesquisa na Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas no Brasil. *Letras*. 4:07-13, julho/dezembro, 1992.
- _____ *Variação de Padrões Interacionais em Dois Grupos de Aprendizagem de Leitura em Língua Materna (Mimeo)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.
- MORITA, M. K. *Diálogo à Distância no Processo de Aquisição da Oralidade em Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1993.
- MOURA, V. L. L. *O Uso de Conceitos Psico-Socio-Linguísticos para Avaliação de Conteúdos em Livros Didáticos de Português para Estrangeiros*. Dissertação de Mestrado. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.
- MUNBY, J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

- OLIVEIRA, M.K. O Problema da Afetividade em Vygotsky. In Y. de La Taille et ali. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- OLLER, J. W. Language Use and Foreign Language Learning. **IRAL** 9: 161-168, 1971.
- ORLANDI, E.P. **Funcionamento e Discurso. Sobre a Estruturação do Discurso**. Campinas: IEL, Unicamp, 1981
- _____ **A Linguagem e seu Funcionamento**. Campinas: Pontes Editores, 1987.
- _____ (org.) **Discurso Fundador. A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional**. Campinas - SP: Editora Pontes, 1993.
- POPHAM, M. J. & BAKER, E. **Sistematização do Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1970.
- PRABHU, N. S. "Theoretical Background to the Bangalore Project" and "Methodological Foundations of the Bangalore Project". In **New Approaches to Teaching English**. Regional Institute of English, South India, Bangalore, 1980.
- _____ There Is No Best Method - Why? **Tesol Quarterly**. 24/ 02: 161-176, 1990.
- RAMALHETE, R. **Tudo Bem**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
- RAMEH, C. & ABREU **Português Contemporâneo**. Washington: Georgetown University Press, 1971.
- RECH, M.D. **O Conflito de Expectativas na Interação em Sala de Aula**. Dissertação de mestrado. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 1992.
- REIS da COSTA, S. R. R. **A Dimensão Intercultural no Ensino de PE**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 1994.
- RIBEIRO, B. T. Papéis e Alinhamentos no Discurso Psicológico. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 20: 113-136, 1991.
- RICHTERICH, R. & CHANCEREL, J. **Identifying the needs of adults learning a foreign language**. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, 1977.
- SANTOS, J. B. C. **A Aula de Língua Estrangeira (Inglês) Mediada pelo Livro Didático**. Dissertação de Mestrado. Campinas SP: IEL. UNICAMP 1993

- SAUSSURE, F. **de Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- SCHULTZ, J. , FLORIO, S. & ERICKSON, F. Where's the Floor? Aspects of Cultural Organization of Social Relationships in Communication at Home and in School. **Children In and Out of School**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- SCHUMANN, J. **The Pidgnization Process: a Model for Second Language Acquisition**. Newbury House, 1978
- SELIGER, H.W. & SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- SINCLAIR, S. & COULTHARD, R.M. **Towards an Analysis of Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- SMOLKA, A. L. B. Múltiplas Vozes na Ssala de Aula: Aspectos da Construção Coletiva do Conhecimento na Escola. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. 18: 15-28, 1991.
- SNOW, M.A. & BRINTON, D. M. Content-Based Language Instruction: Investigating the Effectiveness of the Adjunct Model. **Tesol Quaterly**. 22/4, 1988.
- SNOW, M.A., MET, M. & GENESEE, F. A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction. **Tesol Quarterly**. 23/2, 1989.
- SPOLSKY, B. **Conditions for Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- STEVICK, E. W. **Memory Meaning and Method**. Newbury House Publishers, Inc. Rowley, Massachusetts, 1976.
- STUBBS, M. **Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language**. Oxford: Basil Blackwell Publisher Limited, 1983.
- SVANES, B. Attitudes and Cultural Distance in Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**. 09/04: 357-371, 1988.
- TANNEN, D. **That's not What I Meant! How Conversational Style Makes or Breaks Relationships**. New York: Ballantine Books, 1986.
- TERZI, S. B. **Ruptura e Retomada na Comunicação: O Processo de Construção de Leitura por Crianças de Periferia**. Dissertação de Doutorado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1992..

- TIN, Y.R. Foreign Language Teaching in China: Problems and Perspectives. *Canadian and International Education - Special Issue Chinese Education on Chinese Education*. 16/ 1, 1987.
- VALSINER, J. & van der VEER, R. The Encoding of Distance: The Concept of the Zone of Proximal Development and its Interpretations. In: COCKING, R. R. & RENNINGER, K.A. (eds) *The Developmental and Meaning of Psychological Distance*. Hillsdale N.J.: Erlbaum, 1991.
- van DIJK, T.A. *Les Textes de l'enfermement. Vers une Sociologie Critique du Texte*. Colloque sur l'enfermement. Maison Descartes. Amsterdam. doc. ronéot., 1979.
- van LIER, L. *The Classroom and the Language Learner Ethnography and Second- Language Classroom Research*. London: Longman, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991a.
- _____ *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991b.
- WALLERSTEIN, N. *Language and Culture in Conflict*. Addison-Wesley Publishing Company, 1983.
- WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication* Oxford: University of Oxford, 1978.
- WILKINS, D.A. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.
- WINEGAR, L.T. Child as Cultural Apprentice: an Alternative Perspective for Understanding Zone of Proximal Development. *The Genetic Epistemologist*. 16/3: 31-38, 1988.
- ZINK BOLOGNINI, C. *A Aquisição de uma Segunda Língua por Crianças: Um Estudo Sócio-Interacionista*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1985

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Transcrição da aula seleccionada para a micro-análise do contexto de ensino regular

GRNFE (GRUPO REGULAR DE NÃO FALANTES DE ESPANHOL)

Aula do dia 13-11-91 - P2 (nível I)

Os primeiros e os últimos minutos desta aula não foram gravados. A professora inicia a aula discutindo com os alunos sobre o dia da prova.

- 1 P: eu é que não tô né.
 2 A1: professora.
 3 P: oi
 4 A1: que dia? quarta feira?
 5 P: que dia da semana?
 6 A1: é
 7 P: vamo vê aqui
 8 A2: dia seis?
 9 P: (não sei porque viu!) olha (.) hoje é dia vinte e sete né? isso aqui é dia
 10 vinte e nove ((escreve na lousa)) (.) dia QUATRO (.) quarta-feira (.)
 11 aqui vai ser dia QUATRO de dezembro (.) tá? (.) não é uma coisa
 12 complicada nem um () teste não.
 13 A3: ()
 14 P: bom (.) vocês viram com a P1 o participio passado né? cantado (.)
 15 bebido (.) falado (.) dormido etc
 16 A: (riso)
 17 P: eu TINHA cantado né? foi esse tempo verbal? e vocês viram também
 18 quando é que a gente usa isso (.) lembra? ((escrevendo na lousa)) cê
 19 tem preSEN:te (.) passado / aqui quando eu quiser falar no passa::do
 20 de alguma coisa que é anTÉrior ao passa::do (.) é AN::tes djo
 21 passado (.) eu vou usar o verbo ter como auxiliar no imperfei::to
 22 MAIS o participio passado do verbo (.) tinha cantado (.) tinha feito
 23 (.) etc (.) nós vimos também os usos do diminutivo (.) não foi isso?
 24 diminutivo no Brasil a gente usa quan::do héim? (.) os usos (.) ela
 25 não deu? um xerox com exercícios (.)
 26 A: diminutivo?
 27 P: diminuTivo! que boniti::nho!
 28 A: ah!
 29 A4: o quê?
 30 P: quando é que a gente u::sa AXXX o diminutivo?
 31 A4: ah! (.) quando ()
 32 P: [primeiro prá indicar tamanho né (.) pequenininho
 33 (.) um um caRRInho não é um carro grande (.) carro pequenininho né
 34 (.) isso é um uso (.) segundo uso (.)
 35 A3: bonitinha

- 36 P: é (.) bonitinho não é tamanho né (..) não é porque é pequeno (.) quê
37 que é?
- 38 A4: ah:: expressão mais forte
- 39 P: uma expressão de carinho né (.) é carinho (.) afeto né (.) bonitinho (.)
40 menininho (.) mamãezinha (.) papaizinho (.) ãh (..) graci::nha (.)
41 beleziz::nha né (.) depois?
- 42 A4: (êfase (.) fase (.) fazer)
- 43 A: ()
- 44 P: FASE?
- 45 A4: fase (..) fase
- 46 A: infance
- 47 P: infância?
- 48 A: infância
- 49 A: infância
- 50 P: como infância?
- 51 A4: ênfase
- 52 P: ÊN::fase? ên::fase!
- 53 A4: [ênfase
- 54 P: ah:: tá! então essa aqui ó / ÊNfase
- 55 A4: ÊNfase
- 56 P: vamos repetir? ên::fase
- 57 AA: [[ên::fase
- 58 P: prá demosntrar (.) prá mostrar ÊNfase (..) me dá um exemplo (.)
59 quando que eu / para dar ÊNfase em alguma coisa eu uso diminutivo
60 A3: que é ênfase?
- 61 P: ênfase é:: ãh (..) como que fala ênfase em japonês héim?
- 62 A4: () ((A3 e A4 são japoneses, assim A4 fala a palavra em japonês
63 para A3)
- 64 A3: ah!
- 65 A: ()
- 66 A3: quentinho
- 67 P: quentinho?
- 68 A4: bem fresquinho
- 69 P: bem fresquinho? isso quer dizer mais ou menos né? não quer dizer na
70 verdade uma ênfase não (..) ÊNfase / um exemplo / ele chegou
71 agori::nha mesmo (.) agorinha mesmo né (.) ou então eu falo pro meu
72 filho (.) vamos supor o SXXXXXX é meu filho tá (..) come TUDinho tá
73 (.) vai comer TOdinha (.) vai comer essa banana TOdinha (.) tô
74 dando uma ênfase (.) não é prá comê um pedaci::nho (.) é pra comê a
75 banana inteira tá? ou então pro meu filho que tá assistindo televisão
76 (..) ele á doente e ele não pode ficar correndo pela rua (.) pela casa (.)
77 eu falo (.)fica sentadinho aí ou então (..) fica quietinho (.) né (.) tô
78 dando uma ÊNfase mesmo (.) enfatizando uma coisa (.) tá (.) esses
79 são os usos / tem um outro uso (.) primeiro tama::nho (.) segundo
80 cari::nho (.) amor (.) terceiro ênfase (.) come TUDinho (.) eu cheguei
81 aGORinha né (..) e o quarto (.) qual seria?
- 82 A2: ãh:: desprezo

- 83 P: desprezo né (..) é co CONTRÁRIO de carinho (.) por exemplo (.) ele
84 casou com uma mocinha ((faz um gesto indicando desprezo)) (..) se
85 eu falar mocinha tá (..)
- 86 AA: ah!
- 87 P: aquela mulherzinha ali (.) na secretaria (.) foi MUITO sem educação
88 comigo (..) o fato de eu falar aquela mulherzinha em vez de falar
89 aQUEla mulher na secretaria (..) já quer dizer que eu não tenho
90 nenhum carinho por ela (.) nenhuma afeição (.) pouco respeito né (..)
91 ah eu fui viajar e fiquei num hotelzinho (..) aquele hotelzinho aí não
92 é um hotel muito chique (.) muito interessante (.) muito bom (.) um
93 hotelzinho qualquer tá (.) também é o oposto (.) quer dizer (.) o
94 diminutivo em português pode ser prá demonstrar afeto (.) prá
95 demonstrar desprezo (.) é isso aí (.) bom (..) vamo entrar com "nem
96 nem" vamo dá uma olhadinha na página cento e vinte e nove (..) antes
97 nós vamo dá uma olhadinha aqui / ó (..) sexta-feira eu fiquei doente
98 (.) não fiquei?
- 99 A: ficou
- 100 P: fiquei?
- 101 A: ficou
- 102 P: eu não vim trabalhar né (.) eu NEM trabalhei NEM estudei sexta-feira
103 (.) eu tava doente! eu não trabalhei (.) eu não estudei (.) eu nem
104 trabalhei nem estudei sexta-feira (.) NEM
- 105 A: nem
- 106 P: nem
- 107 A: nem (é estranha) essa palavra né (.) nem () nem ()
108 nem
- 109 A: nem
- 110 P: eu (.) estou com uma alergia né (.) eu não posso comer QUEIjo (.) eu
111 não posso comer TOMate (..) eu não como nem queijo nem tomate tá?
112 cê fala russo?
- 113 A3: russo?
- 114 P: cê fala russo?
- 115 A3: russo?
- 116 P: é::
- 117 A3: russo
- 118 P: russo
- 119 A3: não
- 120 P: não (.) não fala russo não (..) cê fala (.) espanhol? cê fala espanhol?
- 121 A3: não
- 122 P: não? então
- 123 A: nem
- 124 P: [ela não fala nem russo nem espanhol é (..)
- 125 AA: [[nem russo nem espanhol
- 126 P: você:: você sabe fazer comida italiana?
- 127 A: só uma
- 128 P: só uma né (.) só sabe fazer macarrão (..) cê sabe fazer comida
129 tailandesa? da Tailândia? (..) não?
- 130 A1: eu não sei cozinhar nem tailandesa

- 132 A1: comida
 133 P: tailandesa
 134 A1: tailan
 135 P: [desa (.) tailandesa ((escreve na lousa))
 136 A: tailandesa
 137 P: da Tailândia né (.) você não sabe cozinhar comida tailandesa (.) cê
 138 sabe cozinhar comida (.) baiana?
 139 A1: eu não
 140 P: [não sabe?
 141 A1: não sei
 142 P: [[não sei (.) isso!
 143 A1: não sei comida tailande / nem comida tai / tailandesa
 144 P: nem tailandesa nem comida baiana (.) gostaria que vocês pensassem
 145 duas coisas que voês não sabem fazer (.) não gostam de fazer (.) não
 146 podem fazer (.) construísem essa sentença prá mim (.) com "nem
 147 nem" (.) vamo vê (.) todo mundo pensando ((silêncio de 4
 148 minutos)) então vamo lá senhor PXXX?
 149 A2: eu bebi nem cerveja nem pinga
 150 P: eu (.) não bebi? é isso? eu não bebi nem cerveja nem pinga (.) bebeu
 151 leite? senhor PXXX (.) bebeu leite?
 152 A2: bebi
 153 P: então tá bom (.) AXXXXXX / AXXXXXX ((falando o nome errado da
 154 aluna)) não dá né ((risos)) YXXXXX ((corrigindo o nome da aluna))
 155 A3: ela não limpou nem seu quarto nem sala
 156 P: ela não limpou nem seu quarto nem a sala (.) não fez nada né
 157 YXXXXX (.) nada (.) AXXX (.)
 158 A5: eu não conhece nem Bahia nem Salvador
 159 P: Bahia é / Salvador é capital
 160 A5: [é Salvador ((ri))
 161 P: eu não conheci nem a Bahia
 162 A5: nem (.) nem (.) nem (.)
 163 P: outro estado (.) outro estado
 164 A5: é sul (.) Mato Grosso do Sul
 165 AA: Mato Grosso do Sul (.) tá bom (.) ah (.) Satomi ((errando o nome do
 166 aluno))
 167 A4: SXXXXXXX ((aluno corrige a professora falando seu nome))
 168 P: SXXXXXXX (.) desculpa (.) eu tô meia ruim hoje (.) SXXXXXXX
 169 A4: ((ri)) ele (.) ele não comer nem frango nem carne de vaca
 170 P: ele não comeu nem carne de vaca / nem carne de frango nem carne de
 171 vaca (.) ele não come carne de jeito nenhum ou come peixe?
 172 A4: é (.) peixe
 173 P: peixe ele come (.) senhora PXXX (.)
 174 A1: eu não fui nem Amazonia nem outro lugares
 175 P: nem outros lugares né (.) é isso? ((solicita a participação de um outro
 176 aluno através do olhar))
 177 A6: eu?
 178 AA: risos
 179 A6: eu não (.) eu não é:: comprei nem (.) nem

- 181 A6: nem Carrefour nem Eldorado
 182 P: eu não comprei NEM no Carrefour nem NO Eldorado (..) vamo fazé
 183 esse exercício aqui na página (..) cento e trinta (..) olha o exemplo (.)
 184 não ir ao clube sábado (.) domingo (..) eu não fui ao clube nem no
 185 sábado nem no domingo (..) tá ((silêncio de dois minutos, alunos
 186 trabalham))
 187 A4: professora
 188 P: oi
 189 A4: nem no Salvador
 190 P: nem EM Salvador
 191 AA: nem EM Salvador ((silêncio de 4 minutos enquanto alunos fazem os
 192 exercícios))
 193 P: pronto? vamo lá? vamo começá com o (..) SXXXXXX faz o primeiro
 194 A6: o primeiro
 195 P: é
 196 A6: eu não (.) não fui ao clube nem (.) nem sábado nem domingo
 197 P: nem sábado nem domingo (.) eu não fui ao clube nem sábado nem
 198 domingo (.) eu poderia falar nem NO sábado nem NO domingo
 199 A: nem NO sábado
 200 P: i:isso (.) ou então só falar nem sábado nem domingo (..) AXXX (.)
 201 faz a número dois?
 202 A5: eu não convidei nem Pedro nem Maria
 203 P: isso! isso! SXXXXXX (.)
 204 A4: ninguém (fala) mal nem de você nem (dela)
 205 P: é:: ()
 206 A4: é ninguém fala
 207 P: ninguém fala ma::l ou falou (.) tanto faz (.) pode ser no passado
 208 também (.) ninguém falou nem de você nem dela
 209 A7: é possível fazer um vez nem
 210 P: ela não falou ma::l de você nem dela (.) também (.)
 211 A7: eles não sabem nem ler nem escrever
 212 P: hum (.) hum (.) ãh:: senhora PXXX (.)
 213 A1: eu não posso nem entrar nem (sair)

- 214 P: hum (.) hum (.) eu não posso nem entrar nem (sair) tem uma
 215 coisinha meio enjoa::da em português (.) mas não é difícil não (.)
 216 mas pro estrangei::ro (.) de vez em quando fica complicado porque
 217 vai usar o verbo andar (.) olha (.) eu ando TÃO cansa::da
 218 ultimamente (.) sa::be (.) tô fazendo muita coisa (.) estudan::do (.)
 219 trabalhan::do (.) não tô bem de saú::de (.) ANdo muito cansada
 220 ultimamente (.) o meu marido ANda MUIto preocupado com questão
 221 financeira (.) dinheiro né (.) acho que TOdo mundo no Brasil
 222 anda preocupado (.) não tem nada a ver com o verbo "andar" (.)
 223 quer dizer ele está triste ultimamente (.) ele está preocupado
 224 ultimamente (.) ela está cansada ultimamente (.) em vez de dizer
 225 assim (.) muitas vezes nós usamos a mesma coisa usando o
 226 verbo andar (.) eu ando feliz ultimamente né (.) ou então vamos
 227 supor que o (.) ah (.) o PXXX (.) o PXXX anda faltando muito
 228 ultimamente (.) quer dizer (.) é o cosTUME dos últimos tempos
 229 (.) o PXXX vinha sempre às aulas (.) agora ele anda faltando
 230 (.) é a mesma coisa que "ele está faltando ultimamente" tá? só
 231 que é com o verbo "andar" (.) algumas vezes nós usamos
 232 COM substantivo (.) ãh:: substi / é:: substituto do verbo "estar"
 233 nessa expressão "está trabalhando muito" (.) "ele ANda
 234 trabalhando muito" (.) dá sempre a idéia de um há::bito dos últimos
 235 tempos né (.) PENsem em vocês mesmo (.) comé que vocês estão
 236 nos últimos tempos e descreve prá gente (.) pros colegas comé
 237 que vocês ANdam tá? pensa em você nas últimas sema::nas (.) e
 238 descreve prá alguém (.) eu ando doente (.) gripe () e você
 239 SXXXXXXXX?
- 240 A4: eu?
- 241 P: você anda bem? (.) que ótimo! YXXXXX (.) comé que cê anda?
- 242 A3: eu ando mui::to ocuPAda
- 243 P: ocupada ultimamente (.) tá sem empregada?
- 244 A3: sem empregada (.) tem bastante visita
- 245 P: ih::
- 246 A3: até noite eles não sair
- 247 P: não vão embora? passaram açúcar na sua casa? todo mundo lá? ih:: tá
 248 (.) então cê anda muito ocupada! senhor PXXX (.) comé que tá as
 249 coisas?
- 250 A2: () cansado
- 251 P: cansa:do ultimamente (.) e as crianças? senhora PXXX (.) comé que
 252 estão as crianças?
- 253 A3: ()
- 254 P: como é que é?
- 255 A1: eu ando muito corrido
- 256 P: eu ando coRREN::do muito
- 257 A1: correndo (.) correndo¹
- 258 P: você anda coRRENdo muito (.) as crianças estão bem? elas
 259 A2: [elas
 260 são () corrido]
 261 P: andam coRRENdo muito

- 263 P: muitas atividade? (.) SXXXXXX (.) comé que cê tá héim?
 264 A6: ah (.) eu (devagar)
 265 P: eu ando
 266 A6: [eu ando (.) eu ando dormindo ah:: ((com tom de voz apático))
 267 P: [cê anda dormindo muito?
 268 ((risos)) SXXXXXX (.) cê sabe que quando a gente vai prá outro país /
 269 você no Japão (.) você dormia muito?
 270 A6: ()
 271 P: é? quando a gente vai prum outro país a gente dorme mais (.) não
 272 dorme? ((risos))
 273
 274 A7: eu ()
 275 P: ao contrário?
 276 A7: menos
 277 P: ah (.) dorme menos?
 278 A7: (não tem tempo)
 279 P: não tem tempo? ah:: você é jovem ((risos))
 280 P: eu lá nos Estados Unidos (.) eu dormia tanto! dormia muito (.) mas
 281 eu acho que é a língua um pouco (.) cansa a cabeça e a gente quer
 282 dormir (.) AXXX (.) como é que você anda (.) como tão as coisas na
 283 sua vida?
 284 A5: ah:: mi vida?
 285 P: é::
 286 A5: agora?
 287 P: é::
 288 A5: eu anda procurando
 289 P: eu ando procurando
 290 A5: procurando ()
 291 P: turismo? é::? se quer passear? quer conhecer o país? se anda indo nas
 292 (.) nas
 293 A5: [não (.) outro país
 294 P: ah:: outro país (.) Argenti::na?
 295 A5: Argentina
 296 P: ah (.) tá bom (.) (cê tá sentindo mal (.) não tá?) ((dirigindo-se a uma
 297 aluna que estava debruçada na carteira))
 298 A7: eu dormi pouco
 299 P: ah:: dormiu pouco
 300 A7: agora eu cansada
 301 P: ah (.) tá cansada! tá (.) fala SXXXXXXXX
 302 A4: é (esse tipo)) eu ando (.) eu ando com outro (.) outro moça
 303 P: ah:: é outro significado (.) eu tô andando com uma mo::ça (.)
 304 A7: o que é?
 305 P: é outro significado
 306 A4: que tipo de significado?
 307 P: eu estou andando com uma moça (.) eu estou envolvido com uma
 308 moça (.) estou tendo uma relação com uma mo::ça
 309 A4: ah é?
 310 P: é::

- 312 P: eu tô andando com um pessoal aí (.) ãh:: que toca rock (.) quer dizer
 313 eu estou envolvido com eles (.) estou saindo com eles (.) eu tenho
 314 uma relação com eles
- 315 A4: ()
- 316 P: é (.) tá (.) agora vocês nem precisam usar isso aqui (.) porque vocês
 317 podem substituir por essas expressões (.) tudo bem (.) só gostaria que
 318 vocês prestassem atenção que nem sempre o brasileiro usa verbo
 319 andar querendo dizer andar tá (.) pode querer significar uma descrição
 320 de um estado ou um costume (.) só isso tá (.) chamar a atenção prá
 321 vocês prá esse verbo aqui nesse contexto (.) agora (.) se não quiserem
 322 usar também tem substitutos muito interessante (.) fala (.)
- 323 A4?: ah (.) eu enTENDi
- 324 P: entendeu? é mais assim (.) quando alguém falar "eu ANdo
 325 trabalhan::do (.) não tem nada a ver com o verbo "andar" (.) é estou
 326 trabalhando (.) tá? nesse sentido tá bom?
- 327 A2: professora (.) uma coisa
- 328 P: oi
- 329 A2: quando eu falei muito obrigado (.) então uma pessoa falar "falô"
- 330 P: falô? ih:: seu PXXX (.) falô é gíria né (.)
- 331 A4: (ah (.) farô)
- 332 P: faLÔ
- 333 A4: ah:: falô (.)
- 334 P: sabe o que quer dizer falô? tudo bem! ((escreve na lousa)) e na
 335 verdade esse "uzinho" cai e fica assim (.) quer dizer "tudo bem" (.) é
 336 gíria tá? amanhã nós vamos na festa (.) tá bom? ((dirigindo-se à A4))
- 337 A7: falô
- 338 P: falô (.) tá (.) ah (.) eu vou passar na sua casa prá te pegar às oito e
 339 meia (.) tudo bem?
- 340 A6? falô
- 341 A2: tá legal?
- 342 P: tá legal (.) mesma coisa (.) ãah:: eu não acredito que o senhor vai (.)
 343 encontrar isso aqui no Amazonas viu senhor PXXX (.) isso aqui é
 344 uma linguagem jo::vem (.) da rede Globo ((ri)) é a rede Globo de
 345 televisão que passa isso nas novelas tá (.) é uma linguagem BEM
 346 urbana (.) de cidade grande do Brasil (.) provavelmente no
 347 Amazo::nas ninguém vai falar "falô" não (.) talvez fale né (.) porque
 348 a Globo chega lá (.) bom (.) hoje nós vamos ver um () aula eu
 349 tô até com medo desse gravador aí (.) porque a au::la vai ser uma
 350 aula meio monó::tona (.) nós vimos um mon::te de coisinha chata de
 351 gramática que eu gostaria de terminar com vocês essa unidade tá (.)
 352 então (.) são coisinhas desse tipo (.) chamar a atenção de vocês pra
 353 essas coisinhas (.) bom (.) nós nós vamos TERminar finalmente
 354 aqueles pronomes (.) eu vi o carro (.) o carro é bonito (.) o carro
 355 é amarelo (.) que carro grande! eu gosto do carro (.) como é que
 356 eu vou falar (.) escrever isso aí sem repetir a palavra "o carro" (.)
 357 "o carro" (.) "o carro"? eu comprei o carro (.) ãh:: eu ãh:: eu (.)
 358 comprei o carro no Taquaral (.) como é que eu vou substituir "o
 359 carro" ?

- 361 P: eu O comprei no Taquaral (.) certo! eu o comprei ((escrevendo na
362 lousa)) e se eu quisesse dizer isso (.) olha (.) eu preciso de um carro
363 novo (.) meu carro tá horrível né (.) eu vou comprar um carro novo (.)
364 no Taquaral (.) como é que eu vou substituir esse segundo carro
365 novo? eu vou::u
- 366 A4: eu vou ()
- 367 P: hum hum ((negativamente)) olha (.) eu preciso de um carro (.) eu vou
368 comprar um carro amanhã (.) como é que eu vou substituir isso aqui?
369 A7: ()
- 370 P: eu vou com (.) lembra? tem um errezinho (.) o errezinho cai
371 ((escrevendo na lousa)) né (.) eu coloco um acentinho aqui e boto o
372 éle (.) não precisa se preocupar com isso na fala (.) eu comprei um
373 carro (.) o carro tava velho (.) caindo aos pedaços (.) MUIto feio (.) eu
374 (.) comprei um carro (.) mas eu não gostei do carro (.) então eu vou
375 dar o carro pro meu pai (.) ((risos)) imaGina (.) que exemplo bobo (.)
376 se eu quiser substituir (.) isso aqui por um pronome correspondente /
377 porque eu tenho uma preposição "para" eu não posso usar o "o" (.)
378 eu tenho que substituir isso aqui por () então eu vou DAR-lhe o
379 carro (.) dar o carro para ele
- 380 A: (só na escrita?)
- 381 P: só na escrita (.) praticamente só na escrita (.) ah (.) então veja (.) eu
382 dei-lhe o livro tá? se eu quiser substituir isso aqui ó (.) eu O dei (.)
383 não é isso? eu dei-o- livro-para-ela ((escrevendo na lousa)) (.) se eu
384 quiser substituir o objeto direto (.) quer dizer (.) sem preposição em
385 português é o (.) a (.) os (.) as (.) se eu quiser substituir o objeto
386 INdireto (.) ou seja (.) aquele objeto que tem uma preposição (.) eu
387 tenho que substituir por "lhe" (.) "lhes" (.) então achou um (que) num
388 texto escrito (.) preciso procurar "quem" (.) tá? (.) e finalmente o
389 Último (.) como a gente vai retomar isso no Português II (.) eu só
390 vou dá uma passada agora (.) no final do Português II nós vamos
391 trabalhar com textos escritos (.) então vai aparecê isso (.) tá (.) com
392 TEXto esCRito (.) tá (.) vai aparecê essas coisas (.) então a gente vai
393 retomá com vocês né (.) bom (.) agora tem outro (.) mais um
394 pronomezinho só (.) paciência (.) é o seguinte ((escreve na lousa))
395 (.) vou dá um exemplo que não vai complicar muito (.) senão vou dar
396 MUIto exemplo diferente (.) olha gente (.) eles viram o carro (.) e
397 comPRARAM o carro (.) se quiser substituir isso aqui (.) eu vou ter
398 que dizer que comPRARAM (.) porque termina em "m" (.) se o verbo
399 terminar em "r" (.) eu coloco "lo" (.) se o verbo terminar em "m" eu
400 tenho que colocar "no" (.) se o verbo não terminar em "m" (.) nem "r"
401 (.) eu vou colocar "o" (.) tá (.) então o pronome (.) como se substitui
402 em português? terminou em "m" coloco "no" (.) terminou em "r"
403 coloco "lo" (.) e outras letras outros sons (.) eu vou colocar "o" tá?
404 sendo que aqui ((indicando na lousa)) o "m" não cai tá?
- 405 A3: a gente pode mudar o carro? (primeiro carro não é o mesmo) ()
- 406 P: eles viram-no
- 407 A3: mas não é o mesmo carro né?

- 408 P: pode (.) pode (.) vamos fazer esse exercício aqui que talvez fique mais
 409 fácil prá vocês (.) na página cento e trinta e um ((alunos fazem os
 410 exercícios ; após um silêncio de 4 minutos o professor retoma a fala))
 411 exercício da página cento e trinta e três (.) complete abaixo com os
 412 pronomes adequados (..) vamo começa com SXXXXXXXX (.) cê
 413 começa SXXXXXXXX?
- 414 A4: ()
- 415 P: YXXXX (.) você quer continuar?
- 416 A3: cada um dos ministros apresentam-lhe um relato dos problemas da
 417 sua área
- 418 P: certo (.) apresentam PAra ele (.) PAra o presidente né? apresentou-
 419 LHE
- 420 A3: o presidente escutou-o com muita atenção e fez algumas anotações
- 421 P: certo (.) ele escutou o relato né (.)
- 422 A3: o ministro do trabalho (.) o último a falar (.) parecia tenso (.) ele
 423 dirigiu-se ao presidente e comunicou-o
- 424 P: não (..)
- 425 A3: comunicou-lhe
- 426 P: comunicou-lhe (.) porque se comunica A alguém (.) PAra alguém (.)
 427 comunicou-lhe (..)
- 428 A3: que (a reunião era urgente) (.) o presidente perguntou-lhe para quando
 429 estava marcada a greve (.) o ministro respondeu-lhe que a greve
 430 estava prevista para próxima (.) quinta-feira
- 431 P: AXXX (.) tá entendendo?
- 432 A5: o presidente perguntou (..)
- 433 P: lhe
- 434 A5: lhe
- 435 P: ele perguntou PAra ele (.) para o ministro do trabalho (..)
- 436 A5: respondeu para ele
- 437 P: [lhe (.) respondeu para o ministro do trabalho
- 438 A5: secretária estava lá (..) o presidente chamou (.) chamou (..)
- 439 P: chamou-o
- 440 A5: chamou
- 441 A2: chamou
- 442 P: chamou-a
- 443 A2: a
- 444 P: a
- 445 A5: e pediu-lha
- 446 P: lhe
- 447 A5: lhe (.) lhe (.) pediu-lhe
- 448 P: hum (.) hum
- 449 A5: por que "lhe"?
- 450 P: porque você pede PAra a secretária
- 451 A5: lhe (.) a secretária né? não lha
- 452 P: não (.) sempre lhe (.) masculino e feminino (.) você chama a secretária
 453 e você pede PAra a secretária alguma coisa (.) então ele chamou-a e
 454 lhe pediu
- 455 A5: para trazer os documentos (.) re (.) reivindicações

- 457 A5: reivindicações dos trabalhadores (.) então eles (..)
 458 P: eles (..) que que eles examinaram?
 459 A5: examinaram (..) examination?
 460 P: é (..) eles examinaram o que?
 461 A5: ()
 462 P: ah (.) desculpa () eles examinaram os documentos (.) não foi?
 463 então eles OS examinaram
 464 A5: ()
 465 P: O::lha gente (.) isso aqui parece MUIto complicado e de fato é
 466 complicado (.) é complicado prá brasileiro isso aqui tá? prá entrar na
 467 faculdade na Unicamp o jovem de dezoito anos tem que ficar fazendo
 468 exercício disso (.) prá aprendER isso (.) ele não SAbe isso (.) meus
 469 filhos não iam saber fazer esse exercício (.) é difícil para o brasileiro
 470 (.) mas é alguma coisa que se estuda e se encontra na escrita (.) eu
 471 acho que o estrangeiro não tem que prestar muita atenção prá isso no
 472 começo (.) ele só precisa ter isso com clareza se ele for escrever muito
 473 (.) coisas formais (.) na vida e na rua ninguém precisa disso aqui (.)
 474 aGO:ra (.) prá lê um jornal tem que entendê prá podê procurá (.)
 475 senão talvez não entenda o texto tá? mais nesse sentido (.) bom (..)
 476 vamo vê outra coisa agora (.) che::ga de gramática (.) MUI:to chato
 477 (..) ((risos)) vamo falá de uns negócios mais interessantes (..) vamo
 478 falá de difeRENças culturais (..) o exercício é o seguin:te (.)
 479 ((distribuindo o exercício em folhas xerocadas)) vocês vão fazer um
 480 "x" onde vocês acharem ou que um estrangeiro ou que um brasileiro
 481 FAria essas coisas que estão descritas aqui (..) se você achar que é
 482 um estrangeiro (.) cê põe o "x" no estrangeiro (.) cê você acha que
 483 quem faz isso aqui é o brasilei::ro
 484 A3: só um "x"
 485 P: só um "x" tá (..) tentem fazer primeiro/ vai ter várias coisas aqui que
 486 talvez vocês não enten::dam (.) vai ser uma atividade TAMbém de
 487 leitura (.) TUdo bem (.) não entendeu (.) PASSa pro outro (.) quando a
 488 gente voltá prá discutir (..) aí eu vou tentá explicar prá vocês (.) tá
 489 bom? ((trabalho silencioso. após alguns minutos P2 interrompe)) tá
 490 muito difícil a leitura?
 491 A4: ((riso))
 492 P: tá? querem ir comigo? a gente vai lendo um por um (..)
 493 A5: pedestre?
 494 P: mais fácil?
 495 A5: pedestre?
 496 P: pedestre é a pessoa que ANda na rua à pé (.) não pessoa no carro (.)
 497 carro (.) motorista (.) peDEStre é quem anda (..)
 498 A5: ah! entENDi
 499 A7: nem todos estrangeiros são iguais
 500 P: é verdade né (..) nem todos os estrangeiros são iguais (.) então talvez
 501 fosse bom fazer assim (.) a SUa / por exemplo (.) o norueguês e o
 502 brasileiro (.) o japonês (.) o coreano e o brasileiro (.) porque você não
 503 sabe se as OUtras nacionalidades fariam isso né (..) mas a SUa
 504 cultura você conhece bem (..)

- 506 P: então marca os dois () ((alguns minutos de trabalho. logo após
507 esses minutos a professora volta a falar)) então tá né (.) lembra que a
508 gente falou (.) essa coisa da cultura é complicada porque é um
509 conhecimento que não é universal (.) não é igual prá todo mundo (.)
510 mas a gente sempre acha que o da gente é igual (.) DEve ser igual (.)
511 é moDElo prá todo mundo (.) vamos ver algumas diferenças culturais
512 entre brasileiro e estrangeiro (.) número um (..) se um vizinho ou
513 amigo lhe trouxer um pedaço de bolo (.) você vai devolver o pratinho
514 com alguma coi::sa dentro (.) ou outro Bolo (.) ou uma TOR::ta (.)
515 um pudim (.) um doce (.) quem é que faria isso? um estrangeiro ou
516 brasileiro?
517 A5: estrangeiro
518 A3: estrangeiro e brasileiro
519 A2: brasileiro
520 A4: estrangeiro
521 P: estrangeiro? japonês faz isso?
522 A3: faz (.) sempre!
523 P: coreano faz isso?
524 A1: é
525 P: a / senhor PXXX (.) o senhor falou que coreano não faz (.) o senhor
526 falou brasileiro / coreano faz ou não faz (.) faz?
527 A: faz
528 P: norueguês faz isso? ^h
529 A7: depende
530 P: depende? depende do que?
531 A7: pessoas que (quer dar prá mim)
532 P: depende de quem é (.) se é muito ami::go ou não (..)
533 A7: é ()
534 P: não é obrigada
535 A7: não é obrigado ()
536 P: e no Brasil?
537 A4: ah (.) não sei
538 P: no Brasil (..) espera-se que você FAça (.) você só não precisa fazer se
539 for MUIto amigo (..) ou um vizinho que você tem uma relação
540 NUI::to boa (.) você pode devolver sem e falar (.) Olha (..) eu nã vou
541 dar nada (.) eu tô sem tem::po (.) prá fazer nada (.) a minha casa tá
542 vazii::a (.) eu vou devolver depois eu mando alguma coisinha (.) tá (..)
543 mas só se for mui::to íntimo (.) senão é cha::to você devolver
544 A5: () eu não entendi
545 P: AXXX (.) se não for uma pessoa MUIto MUIto ami::ga (.) EU
546 procuro devolver sempre com alguma coisa tá (..) mas se for muito
547 amiga (.) minha irmã (.) minha vizinha que eu vejo TOdo dia (.)
548 minha ami::ga (.) aí eu posso devolver sem nada e explicar (.) ó (.)
549 não tenho tem::po (.) tô sem nada na geladeira (.) mas eu não quero
550 quebrar o seu prato (.) não quero deixar o PRAtO aqui (..) mas
551 GÉralmen::te a gente TENTa devolver com alguma coisinha dentro
552 A5: mas o meu amigo ()
553 P: [não devolveu (.) ãh (..) não devolveu?

- 554 A5: meu amigo falar mi (.) ãh (.) eu não quero (.) eu não quero (.) eu não
555 esperando (.) o que / eu não quero alguma coisa
- 556 P: [ele deu algum
557 pratinho prá você?]
- 558 A5: deu
- 559 P: você devolveu com alguma coisa dentro?
- 560 A5: eu perguntar prá ele né
- 561 P: [hum (.) hum]
- 562 A5: se aqui no Brasília a gente esperar alguma coisa (.) sem receber
563 alguma coisa
- 564 P: hum (.) hum (.) ele falou não (.)
- 565 A5: não
- 566 P: é (.) olha (.) porque ele ia falar não mesmo (.) se ele fala SIM (.)
567 coloca você numa posição de que tem que dar (.) ele não quer dar
568 trabalho prá você
- 569 A4: ah!
- 570 A3: só fala! ((riso))
- 571 A5: só falar (.)
- 572 P: então ele vai falar (.) NÃO (.) imagi::na (.) não preci::sa né (.) mas se
573 você sendo estrangeira e já mostrou um certo intere::se em fazer / em
574 respeitar as re::gra né (.) porque você perguntou prá ele (.) se você
575 tivesse dado o prato vazii::o (.) ele não ia pensar "que horror!" "que
576 escândalo!" (.) não (.) sabe que você não conhece bem as REgras (.)
577 mas para um brasileiro talvez fiCAsse estranho
- 578 A5: ai (.) eu perguntar
- 579 P: [sim]
- 580 A5: mas eu perguntar () por exemplo (.) eu combinar ()
581 depois nós é esperan::do ãh (.) mas elas não combinaram para mim
582 né (.) japonês japonês (pensando) né (.) entendeu? mas aqui no
583 Brasil (.) você esperar (.) você combinar para mi (.) você esperando
584 (.) depois eu combinar
- 585 P: convidar?
- 586 A5: convidar para você (.) su ca::sa
- 587 P: esPEra-se (.) isso tá mudando muito agora ãh (.) antigamente era
588 mais RÍgido isso (.) ho::je tá um POco diferen::te (.) as pessoas estão
589 se encontrando MENos porque tá mui::to rápido a vida né (.) depende
590 da situação mas eu diria que SIM (.) mais ou menos é (.) em algumas
591 situações (.) espera-se né
- 592 A5: ah (.) elas não quer (.) não esperando ((riso))
- 593 P: não esTAvam esperando?
- 594 A5: é (.)
- 595 P: é (.) e com os jovens as regras são um POUco diferen::tes agora (.)
596 muito diferentes de adultos né ! (.) então algumas coisas que eu tô
597 falan::do aqui (.) é do ponto de vista do adul::to (.) mais velho (.) do
598 jo::vem eu também não tenho muita certeza como é que as regras são
599 né (.) eu não pertenco ao grupo mais (.) ai que tristeza né! eu tô
600 ve::lha! ((riso)) eu tô nou::tro grupo!
- 601 AA: ((risos))

- 603 P: (não conheço a vida!) se viu SXXXX! que saco! bom (.) número dois
604 (.) quem usaria um palito de dente em público aPÓS uma refeição (.)
605 o brasileiro ou o estrangeiro?
606 A2: brasileiro
607 A3: [[brasileiro
608 A7: brasileiro!
609 P: brasileiro (.) brasileiro né (..) japonês não pode não?
610 A4: pode (.) pode
611 P: pode? pode? coreano pode?
612 A3: po::de? não pode né
613 A5: não pode!
614 P: epa! tem dois Japão aqui! um Japão pode o outro não pode
615 A3: usa sempre ()
616 A5: [[sim (.) sim (.) mas
617 A3: [[po::de
618 A1: [[o Japão ()
619 A4: po::de (.) é?
620 P: tem que fazer assim? ((fazendo um gesto, encobrendo os dentes com a
621 mão))
622 A7: não (.) mas às vezes ()
623 A: [[()
624 P: é na / e na Coréia? na Coréia (.) na Noruega (.) pode?
625 A7: ()
626 A5: eu não gosto de olhar
627 P: é (.) olha (.) no Brasil po::de (.) mas também tem REgras né (.) não é
628 assim (.) é assim ((fazendo o gesto)) põe a mão assim em concha
629 A: aqui no Brasil (..)
630 A4: [mas se faz assim parece bicha
631 P: bicha?
632 A4: é
633 P: parece não! parece não (..) ((riso geral)) homem faz isso!
634 A4: ah é?
635 P: faz (.) e não é o sexo feminino não viu? (é só você que fala isso)
636 A7: você acha? mas (..)
637 P: [é (.) ele é assim né (.) machão (.) mesmo os machões (.)
638 os machões precisam fazer assim senão fica FALta de educação
639 A4: ah é?
640 P: mas engraçado (.) esse ano vocês estão me dizendo que pode (.) ano
641 Passado eu tinha muitos americanos (.) inGLEses prá que não pode
642 de JEItto nenhum (.) e nem em restaurante né (..) falta de educação (.)
643 cê fica com a carinha aí (.) vai embora (.) na rua você limpa (.) no
644 restauran:te NÃO pode (..) nem assim ((fazendo o gesto)) nem de
645 jeito nenhum tá (..) para o americano (.) para o inglês não pode (..) bom (.)
646 e quem daria preferência pro pedestre (.) brasileiro ou
647 estrangeiro?
648 A3: estrangeiro (.) aqui é no (..) brasileiro toma cuidado
649 P: toma cuidado né (..) preferência é do carro
650 A3: é (.) acho que sim

- 651 P: quem tem preferência no Brasil no trânsito é o carro (.) não é o
652 pedestre (.) cuidado (.) é o carro que tem a preferência (.) ele
653 passa (.) dePO:is você passa (.) no Japão (.) como é que é? quem
654 tem a preferência?
655 A3: brasileiro né ((a fita acaba alguns minutos antes de terminar a aula))

APÊNDICE 2

Transcrição da aula selecionada para a micro-análise do contexto de ensino interventivo

SINFE (SALA DE INTERVENÇÃO DE NÃO FALANTES DE ESPANHOL)
Aula do dia 07-11-91 - Pp (nível I)

Os primeiros minutos desta aula não foram gravados. Neles, a professora esperou que a maioria dos alunos chegassem e pediu que fossem retomando os grupos da aula anterior. Os alunos tiveram um tempo para rever o material da tarefa suspensa no último encontro.

- 1 Pp: fAla PX::XX! ((ri))
 2 A1: oi! tcha::u! ((riso geral; alunos brincam com o gravador))
 3 A2: eu estou Tímido (.) tímido
 4 Pp: [ah (.) sei! (.) hoje a gente vai retomar com o
 5 grupo do:: SX/ com esse grupo aqui (.) porque ainda faltou contar a
 6 história do Tiradentes (.) lembram? ((vozes dos alunos ao fundo))
 7 A: lembro
 8 Pp então a gente tava falando / primeiro a gente falou sobre a época da
 9 mineraçã::o (.) aí a gente chegou na formação das pequenas cida::des
 10 (.) de Ouro PREto (.) que era a capiTAL (.) econômica e cultural do
 11 Brasil naquela é::poca (.) agora a gente vai conhecer a história do
 12 Tiradentes né (.) que é considerado um herói do Brasil (.) ele
 13 morREU (.) no dia vinte e um (.) de abril ((escrevendo na lousa)) de
 14 mil setecentos e noventa e:: DOIS (.) vamo vê como é que ele morreu
 15 então (.) tá? e porque que:: aconteceu ãh:: a história dele (.) quem
 16 começa aí SXXXXXXXX?
 17 A: ()
 18 A2: ele! ((ri)) ((A2 não é SAXXXXXX, é PXXX.. A2 diz "ele" se referindo
 19 a A3 que é SHXXXXX))
 20 A3: é:: ãh:: ((barulho de organização do espaço, alunos movimentam-se
 21 dirigindo-se aos grupos)) o:: () no fim:: de / fim:: do século (.)
 22 dezoí? (.) dezoito (.) o governo:: con /conti/continui::va a:: (.)
 23 Pp: [vai]
 24 A3: continuiva pegar (.) ex/ explorar é:: com gran::de intensiDAde (.)
 25 intensidade (.) intensidade
 26 Pp: explorar o que (.) SXXXXXXXX?
 27 A3: ex/explorar
 28 Pp: o governo exPLOrava o que?
 29 A: ouro!
 30 A3: ah:: colô::nia! colônia! colô::nia!
 31 Pp: [hum (.) hum]
 32 A3: é:: ouro e ãh:: dia::mante (.)
 33 Pp: certo
 34 A3: é:: (.) só exportava (.) não MUIto (.) (já)

- 35 Pp: entenderam? (..) perGUNtem! perGUNtem! vocês tem que
 36 pergunTAR quando vocês não entenderam!
 37 A2: DE novo (..) por favor! ((riso geral))
 38 Pp: a PROdução era alta SXXXXXXX? nessa época a produção do ouro
 39 era alta?
 40 A: ah::!
 41 A2: caiu!
 42 Pp: esTAVA (..)
 43 A4: [caindo]
 44 Pp: caindo (..) a produção de ouro (..) não é isso?
 45 A4: POR que? tirou muito?
 46 Pp: eles tinham POUcas técnicas (..) prá retirar o ouro
 47 AA: ah!
 48 A3: poucas técnicas
 49 Pp: então com as técnicas que eles ti::nham (..) eles (..) tiraram QUASE
 50 tudo que eles podiam né (..) e aí o ouro foi acaban::do (..) certamente
 51 tinha ouro mais embai::xo (..) tava mais difícil de tirar (..) mas eles
 52 não tinham técnicas prá isso (..) na época né (..) então o que eles
 53 podiam (..) eles JÁ tinham tira::do (..) aí foi diminui::do (..)
 54 A3: a po::pulação da:: região da Minas Gerais (..) é:: Minas Gerais (..)
 55 empobrecia (..) a Mínas
 56 P: [hum (..) hum]
 56 A3: e / e/ mas governo conti/continuava a:: pegar muitas / muitos
 57 impostos (..) é:: do pessoas (..) em:: mil/ mil sessenta/ mil setecentos
 58 oiten/ oitenta cinco o governo proibiu é:: (..) proibiu é:: (..) proibiu
 59 manufatura (..) a manufatura na interior (..) do Brasil (..) proibiu?
 60 A2: sim! sim!
 61 A5: [proibiu? o que é proibiu?
 62 A2: proibiu ((faz gesto indicando o que é proibido para a colega, como o
 63 existente nas placas de trânsito))
 64 A5: ah! enTENDi ((ri)) PROIbido!
 65 AA: proibido
 66 Pp: então só ti::ha / tudo era importado
 67 A3: sim! o / ãh:: (fração) pre::ço de:: das-coisas-era-caro? (..) muito caro
 68 Pp: hum(.) hum (..)
 69 A3: e:: ((silêncio de alguns segundos))
 70 Pp: o pessoal do grupo pode ajudar né::
 71 A4: por-que-o-governo-proiBI? ((A4 não é do grupo de A3))
 72 A3: proibiu?
 73 A6: porque o governo ãh:: quer ganhar MAis impostos
 74 A4: imposto?
 75 A6: porque o goVER::no (..) não é brasileiro
 76 A4: [hum]
 77 A6: goVERno é:: é de Porgugal (..) eles pegam muito (..) já pegam muito
 78 A5: eles proi-bi-do:: manufatu
 79 A: [manufatura]
 80 A5: do Brasirú (..) eles/ governo do português quer-o (..) quer-o export
 81 A4: expor/exporte

- 83 A4: ah sei!
- 84 A7: e empresas de português precisam disso e exportar
- 85 Pp: hum (.) hum (.) eles queriam ter dinheiro né (.) então eles só
- 86 permiti:am produtos (.) importados aqui porque aí (.) eles ganhavam
- 87 dinheiro com o conSUMo dos brasileiros né:: Portugal ganhava
- 88 dinheiro com isso (.) se os brasileiros tivessem manufaTura (.) eles
- 89 perdeRIam (.) o merCAdo (.) do Brasil né::
- 90 A5: (TUdos manufatura?)
- 91 A: tudo
- 92 A4: [[tudo
- 93 Pp: [[tudo
- 94 A3: as pessoas não gostavam deste:: situaÇÃO e:: e Esse gostavam
- 95 indepen:: / independENTE do:: Brasil(.) mas ãh:: (assim pessoas)/
- 96 governo/ o governo é:: ((pausa de alguns segundos))
- 97 Pp: ajuda! vamo ajudá!
- 98 A3: (prisão? (.) prisão) o governo não:: gosta/ gostara/ não gostou?
- 99 Pp: [[não
- 100 gostava]
- 101 A3: não gostava (.) este:: (.) o gover::no proiBIU o:: ler:: Livro sobre::
- 102 independente (.) mas muitas/ muitos livros eRAM impor::
- 103 importo/importado?
- 104 A: importado
- 105 A3: importado (.) de:: importado de esto/estorio/estória (.) de Europa
- 106 Pp: de qual país?
- 107 A: francês!
- 108 A3: ah sim (.) sim (.) sim! francês!
- 109 Pp: por que francês? (.) por que? por que eles
- 110 A5: [liberalismo
- 111 Pp: issol por causa da revolução das idéias de liberdade da Fran::çal
- 112 então as pessoas queriam / o governo não permitiA (.) mas eles
- 113 pegavam escondidos (.) começaram a ler sobre aquelas idéias de
- 114 liberDAde (.) liam escondido do governo
- 115 A4: [[Portugal (.) governo / a Fran::ça (sucesso de::)
- 116 A: [não!
- 117 A4: é ()
- 118 A: sim (.) sim (.) sim (.)
- 119 A3: e:: os livros sobre liberdade paSSAvam de mão-em-mão (.)
- 120 esti/estimulan/ o livro este/estemilar
- 121 Pp: [esTImular]
- 122 A3: estimular (.) estimular (.) stimulate (.)
- 123 Pp: então os livros estimularam as idéias de liberda::de
- 124 A3: [sim]
- 125 Pp: nas pesso::as
- 126 A3: estimularam as iDÉias de liberdade (.)
- 127 Pp: e aí?
- 128 A6: ãh:: depois na mesma éPOca (.) ãh:: mesma éPOca
- 129 Pp: [Época]

- 130 A6: Época é:: um setecentos oitenta e dois Anos (.) ãh:: Tinha um tipo de
 131 reuniã::o de:: REbelião (.) rebelião (.) rebelião que:: é: CONtra o
 132 gover::no é::
 133 A4: [hum::!]
 134 A6: eles não quer ãh:: ele (.) não QUIS ãh:: liberDAde (.) mas alGUma
 135 pessoas queram/ quiseram liberdade (.) então eles ãh:: Tinham um
 136 tipo de REUnião (.) rebelião (.) entendeu? ((dirigindo-se ao
 137 professor))
 138 Pp: [hum hum]
 139 A6: entenderam ? ((dirigindo-se aos colegas))
 140 A4: entendi
 141 A6: mas (.) algu/ algumas pessoAS não é Rica (.) não é Rico (.) só classe
 142 de mé/ médio (.) metade?
 143 Pp: classe média
 144 A6: ah! classe média (.) classe média (.) a:: então a:: era um homem
 145 é::Tiradentes (.) Tiradentes também ele não é rico (.) ela/ ele Era
 146 classe mé/ média
 147 A4: [média]
 148 A6: a:: entã::o ãh:: eles quiseram é o independente
 149 Pp: [quiSEram]
 150 A6: quiSEram (.) quiSEram (.) independente (.) mas essa (.) essa/ este
 151 (fato) é:: o governo (.) o governo saBla (.) saBla este reunião (.)
 152 A4: [hum
 153 (.) hum]
 154 A6: então eles não quer /governo não quer / não quise?
 155 Pp: [queRia]
 156 A6: não queria (.) não queria sobre isso
 157 A4: [hum (.) hum]
 158 A6: depois gover:no ãh:: peGOu (.) pegou mais (.) pegou MA::is dinheiro
 159 (.) por exemplo é:: eles peGOu OUro! ouro é:: aqui (.) trezentos
 160 oitenta e quatro arrobas (.)
 161 [que?]
 162 A4: aRROba (.) arroba é:: trinta e dois pounds (.) acho / acho que
 163 A6: trezentos oitenta quatro arrobas mesma coisa (.) mes/ QUA::se quatro
 164 mil kiLÔgramas
 165 Pp: [Kilos]
 166 A6: ãh:: quatro mil Kilos (.) mais ou menos (.) eles JÁ peGOU MUI::to
 167 A4: ah!
 168 A6: então ãh:: (.) ãh:: ele/ eles marcou (.) marcou um Dia de reunião é::
 169 marCOu (.) mas não conseGUI
 170 A: não conseGUI?
 171 Pp: não conseguiram
 172 A2: qual dia? ((dirigindo-se a A6))
 173 A6: qual dia? não sei
 174 Pp: [ãh:: e aí senhor PXXX
 175 A6 [só isso]
 176 Pp: eles se/ era um grupo?
 177 A6: um grupo (.) de classe média

- 178 Pp: vocês ainda vão falar sobre isso ou não? FXXXX vai falar alguma
179 coisa ou não FXXXX?
- 180 A6: é depois é:: goVER::no é:: ((risos da classe porque A6 continua
181 falando, não deixando FXXXX (A1) falar))
- 182 Pp: era / era um GRUpO de classe média (.) aliás (.) de pesso::as de classe
183 média prá alta porque (.) era diferente dos engenhos de açúcar no
184 nordeste né (..) no engenho de açúcar só tinha o DOno da terra e o
185 escria::vo (.) mas nas:: regiões das MI::nas (.) ciDA::des se formaram
186 (.) não eram faZENdas (.) eram cida::des (.) então o que é que
187 precisa::va nessas cidades? de serviços (.) então tinha o sapaTEI::ro
188 (.) tinha o costurei::ro (.) Isso eram pessoas Livres (.) não Eram
189 escria::vos (.)
- 190 AA: [ah!]
- 191 Pp: então a sociedade ficou diferen::te nessa região né (..) e como tinha
192 muito OUro na região (.) MUItas pessoas COM dinheiro (.) foram
193 prá região (.) e:: começou a surgir movimentos de ARte na região (.)
194 porque o OU::ro (.) ele favoreceu ãh:: arquitetu::ra né (..) pessoas
195 Ricas queriam casas bonitas porque tinham dinheiro (.) então
196 arquitETos foram prá lá (.) depois começou a surgir esculto::res (.)
197 começou a surgir ARTistas (.) pinTOres (.) esculto::res que faziam
198 estátuas ((fazendo muitos gestos)) né (..) e POetas (.) MUItos
199 escrito::res (.) então a região ficou conhecida como uma capital
200 CULTural (.) tinha MUItos INtelectuais (.) então muita gente fazendo
201 ARte (.) fazendo CULTura (.) né (..) E Essas pessoas do movimen::to
202 Eram QUASE todas intelectuais (.) eram poe::tas (.) eram advoga::dos
203 (.) gente da classe média-alta (.) que LIa muito sobre as idéias de
204 liberdade (.) eles tinham leitura (.) então eles se reunIAM nas ca::sas
205 (.) assim (.) à noi::te (.) escondidos (.) ninguém sabi::a tá
- 206 A6: [secretamente]
- 207 Pp: secretamen::te (.) eles estavam planejan::do um (.) aTAque contra o
208 governo (.) mas não deu certo?
- 209 A6: depois ((negocia com os colegas do grupo a vez de falarem; fala
210 muito baixo, não sendo possível entender)) ((risos)) depois ãh::
211 alguma peSSOa ãh (trocou coração de::le) porque (.) porque muito
212 perigoso (.) muito perigoso (.) porque eles TIInham reunião é::
213 secremen::te
- 214 Pp: [seCRETamente]
- 215 A6: secretamente
- 216 A8: secretaMENte (.) secretaMENte
- 217 A6: secretamente (.) porque eles não quer/ não queREram (.) eles não
218 quiseram outra pesso::a é:: () sobre isso (.) eles não quer (.)
219 então muita secretamente né (.) muito secretamente (.) então (.) psiu::!
220 ((fazendo gesto de silêncio com os dedos para indicar que tudo era
221 feito em sigilo)) ((risos)) governo (.) governo repressar (.) repressar::?
222 repressou (.) repressou
- 223 Pp: reprimiu
- 224 A6: reprimiu (.) QUEbrou TUdo (.)
- 225 A4: [hum!]

- 227 A4: [reunião]
- 228 Pp: e aí? eles fica/ o governo ficou sabendo ANtes de acontecer a revolta
- 229 (.) mas COmo ele ficou sabendo (.) o governo?
- 230 A6: porque alguma pessoa fala/falou sobre isso (.) alguma pessoa vai
- 231 fazer (.) vai fazer a independente então governo sabia sobre isso
- 232 Pp: uma pessoa DEles (.) era UM MEMbro deles (.) ele tinha muita
- 233 Dívida com o governo (.) ele devia muito imPOSTo (.) essa pessoa
- 234 que também Era um deles (.) mas ele devia MUIto dinheiro pro
- 235 governo (.) então ele pensOU (.) se EU FAlo pro governo o que
- 236 aconteCe (.) o governo perDOa a minha dívida (.) eu não preciso
- 237 pagar mais NAda (.) então ele foi até a autoridade e contOU (.) o que
- 238 é que estava acontecendo em Ouro Preto e (.) realmente ele foi
- 239 perdoado né (.) o governo pegou essa informação importAN:te e
- 240 perdoOU a dívida (.) desse homem
- 241 A6: [ãh:: depois governo mandou
- 242 prá () depois mandou PREnder (.) PREnder (.) a: prender que
- 243 é::
- 244 A4: [Tiradentes]
- 245 A6: como chama?
- 246 Pp: preNDER
- 247 A6: tirar tudo (.) leva tudo (.) leva pessoas para dentro prisão
- 248 A4: [hum!]
- 249 Pp: TODos foram presos?
- 250 A6: a: não é todos (.) principais CHEfes da
- 251 Pp: [chefes]
- 252 A6: CHEfes da CONjura (.) CONjura que é:: uma pessoa tinha ãh:
- 253 reuniÃO (.) então (.) por exemplo (.) (dez pessoas) então eles pegam
- 254 alGUma pessoas/ algumas pessoas (.) dois/ duas pessoas (três)
- 255 pessoas eles PREnder
- 256 Pp: e o Tiradentes? o que é que aconteceu com o Tiradentes?
- 257 A: Tiradentes ãh:
- 258 Pp: FXXXX (.) não é você?
- 259 A1: ãh:: depois é:: ANtes de Tiradentes (.) () TRINta e QUATro
- 260 pessoas foi é::
- 261 A: [presa]
- 262 A1: foram pre::sas de:: é:: entle (.) entle eles cinco (.) cinco eram pa:dres
- 263 (.) um padre ãh:: é:: que:: mas ãh: eles (.) trinta (.) trinta e quatro pe/
- 264 alguns dos inconfidentes é:: ficaram com muito medo (.) medo e::
- 265 e:: pro/procuraram ino/inocENTAR-se (.) inocENTAR-se (.) então o jo/
- 266 é:: jogando tudo pena (.) pena para Tiradentes é:: então Tiradentes é
- 267 muito mau (.) ela diz (.) elas diz (.) Tiradentes é chefe (.) Tiradentes é
- 268 mau (.) então (.)
- 269 Pp: e o que fez o Tiradentes? ele:: ficou bravo?
- 270 A1: não
- 271 Pp: ele AssUMIU TODa-a-CULpa (.) não foi? ele Aceitou a culpa (.) ele
- 272 Assumiu a culpa ((escrevendo na lousa)) (.) CULpa (.)

- 273 A1: ele assumiu toda culpa (.) (.) e:: sen/sentença (.) sentenças (.)
 274 sentenças foram publica::da (.) publica::das em abril e mil setecentos
 275 e noven::ta e DOis e:: ONze (.) ONze pessoA condenado à mor::te (.)
 276 MORte (.) MORte (.) e:: outros iriam para deGREdo perpe/perpé
 277 Pp: [perpétuo]
- 278 A1: perPétuo é:: fo/ jogar FOra outro país
 279 Pp: [isso!]
- 280 A1: outra colô::nia
 281 Pp: eXÍlio né:: quan:do a pesso::a tem que sair do país
 282 A4: hum!
- 283 A1: e outras é:: penas (.) penas de priSÃO (.) penas de prisão (.) mas é::
 284 outra (.) é:: outra (.) outra pessoa é:: exceçã::o? (.) exceçã::o de
 285 Tiradentes sua pena (.) sua pena (mutadas (.) mutave) (.)
 286 Pp: é:: MUdou a pena
 287 A1: ah (.) mudou (.) mudou lei de pena (.) pena lei (.) entã::o é:: só
 288 Tiraden::tes é:: exe/ execuçã::o (.)
 289 Pp: é:: só ele foi execuTA::do (.) foi MORto
 290 A1: e dia é:: vinte e um de abril de mil (.) mil setecentos e noventa e dois
 291 Pp: hum (.) hum (.) e COmo ele foi morto?
 292 A1: [[e é:: NO é NO Rio de Janeiro (.)
 293 ãh:: eles/ ele é:: foi es/es/esforCAdo
 294 A: ENforcado ((riso geral))
 295 A1: ENforcado (.) e depo::is é:: es/ esqua/ esQUARtejado (.)
 296 esQUARtejado e::
 297 A4: [que é esQUARtejado?]
 298 A1: e:: é ((pronuncia uma palavra em japonês - A1 e A4 são japoneses))
 299 A4: roupa?
 300 A1: nã::o (.) CORpo (.) CORpo
 301 A4: cor::po
 302 A1: e expos/ exposto em Vila Rica (.) Vila Rica (.) Ouro Preto
 303 ((pronuncia outra palavra em japonês para A4))
 304 A4: ah!
 305 A1: e:: casa DEle (.) casa DEle foi a/ arra/ arraSAda (.) arrasada e::
 306 salgã::da (.)
 307 Pp: salgada (.) terra foi salgada
 308 A1: [sal? é? sal?]
 309 Pp: sal
 310 A1: por que (.) jogar sal?
 311 Pp: bom (.) cês entenderam o que aconteceu com o Tiraden::tes? ele:
 312 assumiu TOda CUL::pa (.) só ele foi mor::to (.) mas isso foi uma
 313 decisão poLítica do gover:no (.) governo queria mosTRAR o que
 314 aconteci::a com as peSSOas que traíam Portugal (.) né (.) então
 315 primeiro ele foi enforca:do (.) no Rio de Janei::ro (.) numa CORda né
 316 ((faz gestos)) dePOis esquarteJaram o corpo e leVArAm para Ouro
 317 Preto (.) CAdA pedaço do CORpo (.) foi coloCAdo em um lugar e a
 318 cabe::ça dizem que foi colocada em um lugar bem alto (.) na praça
 319 central da cida::de (.) para todo mundo ver (.) se vocês vão para OUro
 320 Preto vocês vão ver a praça central (.) hoje tem uma esTÁtua de

- 322 A1: [PRAça de Tiraden::tes]
- 323 Pp: é (.) e:: mas isso não FOI suficiente (.) eles acha/ goVERno falava
324 pras pessoas que Tiradentes foi MUITo mau (.) e:: a casa de::le foi (.)
325 colocaram fogo na casa e na terra (.) TODa terra (.) porque era uma
326 fazenda onde ele TINha nasci::do (.) coloca:ram SAL na Terra prá::
327 não nascer mais nada (.) não podia nascer mais nada na terra (.)
328 porque::
- 329 A2: [onde está este fazenda?]
- 330 Pp: PERTo de São João del Rey (.) tem Ouro Preto (.) Congonhas do
331 Cam::po (.) São João del Rey ((desenhando na lousa o trajeto))
332 A1: cidade de Tiradentes?
- 333 Pp: é (.) HOje a cidade tem o nome de Tiradentes (.) mas ANtes era só
334 uma fazenda
- 335 A: ah!()
- 336 Pp: é:: bem perto de São João del Rey (.) mas era/ e os DESCendentes
337 de::le (.) o que que é "descendente"?
- 338 A2: pessoas depois dele
- 339 Pp: [isso! os filhos (.) os NETos (.) até TRINta a::nos (.)
340 eles foram Amaldiçoados pelo gover::no (.) eles não Tinham (.)
341 direito de cidadão brasilei::ro
- 342 A4: ah!
- 343 Pp: até os ne::tos sofreram (.) isso prá mostrar como Tiradentes foi ruim
344 (.) então os fi::lhos (.) os ne::tos não tinham direi:tos como cidadãos
345 (.) ele morreu no dia vinte e um de abril (.) TODO dia vinte e um de
346 abril é feria::do no Brasil (.) NÃO tem trabalho () porque ele é
347 considerado um GRANde herói (.)
- 348 A6: nesse dia todo brasileiro é:: viajar ((riso geral))
- 349 Pp: nem lembram do Tiradentes né:: nem lembram que existiu um
350 Tiradentes (.) ((risos)) vamo começá por aqui? o que é que o grupo
351 A1: aqui:: SXXXXXX
- 352 A9: não já falou (.) já falou (.)
- 353 Pp: ah! eu contei tu::do?
- 354 A9: não não última parte já falou (.) mesma coisa
- 355 Pp: não tem mais nenhuma informação?
- 356 A9: não (.) não (.) não tem mais
- 357 A1: [e:: Coroa Portuguesa (.) coroa portuguesa
358 que/ queria semear (.) semear o terror para impedir qualquer
359 pensamento (.) qualquer pensamento de independente (.) independente
360 ((aluno fala guiando-se pelo texto)) (.) mas outros não/ não po/ não
361 pode (.) impossível (.) e:: trinta anos depo::is (.) trinta anos depo::is
362 ãh:: Brasil (.) indepen::
- 363 Pp: [tem independência]
- 364 A1: tem? Brasil tem?
- 365 Pp: CONseguiu a independência
- 366 A1: ah (.) Brasil conseguiu independência
- 367 Pp: hum (.) hum (.) só depois de trinta anos né
- 368 A6: que ano?
- 369 A1: mil oitocentos e vinte e dois

- 370 Pp: isso! mil oitocentos e vinte e dois (..) foi que o Brasil conseguiu a
 371 independência (.) mas quem COMeçou com as idéias de
 372 independência foi (.) já em mil setecentos e:: né:: bem antes (.) trinta
 373 anos antes ()
- 374 A1: mas mil oitocentos e vinte e dois (.) dom Pedro é:: co/ uma pessoa de
 375 re/ real? (..) não? é::
- 376 A2: dom Pedro?
- 377 A1: é:: ele é:: aí! ((risos)) é pessoa que de/ é:: declarar sobre indepen/
 378 independência e é:: pessoa de real?
- 379 Pp: é (.) dom Pedro (.) era o imperador do Brasil
- 380 A1: então (.) coroa portugue::sa
- 381 A2: [ele primeiro (.) re/ é:: rei de Brasil?
- 382 Pp: rei?
- 383 A2: não rei
- 384 A4: [imperador
- 385 Pp: [imperador (.) porque:: ele é:: ele era o fi:lho do rei de Portugal (.)
 386 rei de Portugal veio pro Brasil por um tempo né (.) depois ele teve
 387 que ir emBO::ra (.) e VOLtou prá Portugal e deixou aqui o fi:lho (.) o
 388 dom Pedro I
- 389 AA: [hum!]
- 390 Pp: Portugal não queri::a a independência do Brasil (.) mas tinha muitos
 391 movimentos aqui (.) e foi uma decisão política (.) se o dom Pedro
 392 não fize::sse i::são* (.) Portugal ia perder o Brasil (.) porque os
 393 brasileiros já tavam muito::
- 394 A2: [revoltados]
- 395 Pp: (não estavam () então eles resolveram (.) Eles mesmos declarar a
 396 independên::cia (.) mas foi uma inDEpend:ência porque:: continuou
 397 o poder de Portugal né::
- 398 A2: e:: depois?
- 399 Pp: depois? aí só:: mais tarde é que foi a proclamação da rePÚblica (.) no
 400 final:: do século
- 401 A: [[dom Pedro I outra vez
- 402 Pp: [[em mil oitocentos e oitenta e nove (.) olha quanto
 403 tempo (.) quantos anos é que foi a proclamação da REpú::blica (.) aí::
 404 acabou né::
- 405 A2: e-quem- é-a-imperador do Brasil prá esse tempo (.) SÓ dom Pedro I?
- 406 Pp: dom Pedro I e depois dom Pedro II ((riso geral))
- 407 A2: prá todo tempo? durante esse época
- 408 Pp: duRANte essa época
- 409 A6: dom Pedro I também era:: herou/ herói ou não?
- 410 Pp: de certa forma ele é considerado um herói (.) porque::
- 411 A6: [entã::o mas::
- 412 Pp: foi muito boni::to o jeito que ele fez né:: foi:: é (.) porque Portugal::
 413 ele era amigo dos brasileiros (.) o D. Pedro
- 414 A6: [hum::]
- 415 Pp: ele gostava do povo brasileiro (.) ele era ami::go dos brasileiros (.) e
 416 Portugal não queri::a independência (.) de jeito nenhum:: mas:: ele
 417 viu que o povo não tava conten::te (.) foi um pouco de decisão

- 419 A4: [hum::]
- 420 Pp: ele esta::va viajan:do (.) né:: porque a se::de era no Rio de Janeiro (.)
 421 a sede da coro::a (.) ele estava em São Pau::lo (.) mas duran::te esse
 422 tempo que eles estavam viajan:do (.) eles receberam uma car::ta de
 423 Portugal:: (.) dizendo que eles iam:: intervir:: no governo brasileiro (.)
 424 eles iam:: é:: botar FORça no governo brasileiro (.) prá acabar com as
 425 revoltas né:: ai a MULher do D. Pedro mandou uma CARta (.) um
 426 MENsagei::ro (.) com cava::lo ((fazendo gestos)) até São Paulo (.)
 427 onde tava D.Pedro (.) conTANdo sobre é:: sobre isso (.) que o rei de
 428 Portugal queria que o D. Pedro voltasse prá:: prá Portugal e aqui::
 429 fizesse um governo mais for::te (.) e Ela também não gosta::va disso
 430 (.) ela achava que D.Pedro tinha que tomar uma deciSÃO (.) então
 431 quando ele leu a car::ta (.) Ela e um (.) e um chefe que ajudava o
 432 governo brasilei::ro (.) dizendo que achava melhor ele fazer alguma
 433 coisa pelo Brasil:: (.) então quando ele recebeu a car::ta (.) ele tava
 434 nas MARgens do rio Ipiran::ga (.) em São Paulo (.) onde tem o museu
 435 do Ipiranga ho::je
- 436 A2: [hum (.) hum]
- 437 A4: [ah!]
- 438 Pp: ele tava lá naquelas mar::gens (.) junto com os outros ho::mens (.)
 439 então ele leu a car::ta (.) teve a idé::ia (.) não! VOU fazer o Brasil
 440 independente! ai ele tiROU ((teatralizando e fazendo gestos)) a
 441 espa::da (.) joGOU a espada prá ci::ma ((risos)) e gritou (.)
 442 "independência ou morte!"
- 443 A: [ah::]
- 444 Pp: Essa foi a fra::se (.) muito famo::sa né:: que TOdo mundo conhece
- 445 A6: [mas
- 446 é verda::de?
- 447 Pp: quer dizer (.) SE não tiver independên::cia (.) vai ter MORte (.)
- 448 A: [hum::]
- 449 Pp: e aí:: a gente conhece Esse momento né:: que ele tirou a espa::da e
 450 falou independência ou morte e aí ele voltou:: e declarou a
 451 independência do Brasil
- 452 A2: qual ano?
- 453 Pp: hum?
- 454 A2: QUAL ano?
- 455 Pp: mil oitocentos e vinte e dois (.) dia SEte de setem::bro (.) por isso
 456 aqui também é feriadô dia sete de setembro
- 457 A: hum::
- 458 A6: mas eu ouvi:: D. Pedro I voltou prá Portugal:: talvez brasileiros NÃO
 459 gostam dele::
- 460 Pp: é que depois:: eles queri::am a República né:: mas tem muitas
 461 história sobre D.Pedro (.) tinha muitas mulhe::res (.) então o povo
 462 achava que ele era:: Irresponsável
- 463 A: [hum]

- 464 Pp: não tinha responsabilida::de (..) então vamo começá contando o de
465 vocês ago::ra ((dirigindo-se a um grupo)) pelo menos começar né (.)
466 vamo por aqui? vamo começá contando agora a história DE vocês?
467 todo mundo tá curio::so prá saber (..) o grupo de vocês fez sobre (.)
468 um herói alemão (.) né OXXX?
469 A7: mas (.) eu não tenho (.) papel (.) começo da história (..)
470 Pp: hum! quem vai contar então? quem conta? (.) vocês podem ajudaR
471 (.) vocês fizeram juntos né::
472 A6: Alemanha Tinha um herói (.) nome dele era Thomas Müntzer (.)
473 Thomas Müntzer (.) ele era um CHEfe de camponês ()
474 ANTigamen::te (Alemanha) depois da GUerra (.) MUIto (.) foi MUIto
475 difícil para viver (.) porque
476 A2: [qual guerra?]
477 A7: guerra de:: trinta anos
478 AA: ah!
479 A6: guerra de trin::ta anos (.) tudo (.) terreno (.) terreno (.) terra muito
480 (ruim) foi não (.) não não pode (.) não puDERam (.) não puderam
481 conseguir plantar (.) verdu::ra quase na:da (.) então (.) um homem (.)
482 ele é Thomas Müntzer (.) ele organizOU uma reVOLta (.) organizou
483 uma revolTA com os camponês (.) a nome do movimen::to (.) era a
484 "gran:: de guerra das campinas alemãs"
485 Pp: campina?
486 A6: campinas (.) campinas (.) CAMpo (.) muito PAMpa (.) muito grande
487 A: hum (.) hum
488 A6: campinas alemã (.) MAS um dono de cam:po (.) dono de cam:po (.)
489 ele Tinha mais forte do que: camPONês (.) camponês
490 Pp: [mais força]
491 A6: mais for/ tem/ Tinha mais FORça
492 A2: mais forças do que::
493 A6: [camponês]
494 A7: ele tem mais ARmas (.) armas
495 Pp: o que que é "camponeses"? ((risos)) vocês não perguntam né?
496 A6: camponês é:: trabalha prá uma fazen::da (.) no sí::tio (.) no pam:pa (.)
497 prá agricultu::ra (.) prá verdu::ra (..)
498 Pp: um agricultor
499 A6: ah:: por isso (.) os camponês perDERam guerra (.) perDERam
500 AA: hum (.) hum
501 A6: é:: porque DOno de CAMpo ti::nha mais forte (.) mais FORça (.)
502 mais força (..)
503 A: [hum (.) hum]
504 A6: ele ganhou
505 A7: [e ele tinha mais ARmas
506 A4: armas
507 A6: ALmas (.) ALmas
508 Pp: ARmas
509 A4: [[armas
510 A: [[armas
511 A6: [[almas (.) por exemplo ãh:: muitas (militas) muitas que:: ALmas (.)

- 513 Pp: [senhor PXXX (.) ARmas é prá lutar (.) ALma (.) é espírito
514 ((escrevendo na lousa))
- 515 A6: ah (.) sim (.) desculpe (.) ARmas (.) então os camponês (.)
516 perdeRAM a guerra (.) ah (.) dePOis da guerra (.) ESTe HOMem (.)
517 THOMAS Müntzer (.) ele (.) dicapitou?
- 518 Pp: [de/
519 A: [decapitou
520 Pp: FOI decapitado
521 A6: foi decapitou (.) ah (.) FOI decapitado
522 Pp: isso!
523 A6: decapitado que é CORTar a cabeça
524 A: [hum (.) hum]
- 525 A6: só isso ((risos))
526 Pp: e hoje (.) as pessoas GOSTam dele?
527 A7: sim
528 Pp: (o que é que tem lá?)
529 A7: hoje (.) hoje tem uma grande monumenti (.) monumenti?
530 Pp: monumenTO
531 A7: monumento na este cida::de onde:: onde foi esse guerra (.) é a último /
532 é:: essa (.) essa cidade chama-se (Münhauser) ((pronuncia o nome em
533 alemão)) e ãh: lá tem uma pequena montana (.) e:: como chama?
534 Pp: um monte
535 A7: um monte(.) e na esse mon::te foi a última (.)
536 A: guerra
537 Pp: guerra
538 A7: última dia de esse guerra
539 Pp: jóia! gen:te (.) presta atenção ó (.) quando (.) quando tiver ãh:
540 ((escrevendo na lousa)) na ES::te (.) ou na ES::ta (.) como é que fica?
541 A2: NESTa
542 Pp: isso!
543 A: nesta
544 A: nesta
545 Pp: neste e nesta (.) só juntar (.) tá bom?
546 A2: [sim]
547 A7: e ago::ra tem nesta (.)
548 A8: monte
549 Pp: montanha
550 A7: montanha (.) uma uma grande monumenta (.) monumento (.) isso é
551 um (.) uma grande pinTURA uma (.) esse monumento é uma () e
552 (.)
553 Pp: o que?
554 A7: um (um círculo (.) como um círculo) e:: na esse (círculo) () tem uma
555 pintura (círculo) (.) dez (.) dez metro em alto (em círculo) esso pintura e
556 na esso
557 A2: [pinta o que? pintu::ra
558 A7: pintura? não? ((perguntando se A2 não entende o que significa
560 "pintura"))
561 A2: sim (.) mas que? o que?

- 563 A2: ah! sobre
- 564 A7: sobre
- 565 Pp: sobre a guerra
- 566 A7: sobre isso guerra e:: sobre:: uma (.) uma outra (.) outras pessoas (.)
567 por exemplo (.) você conhece Martin Luther?
- 568 A: hum (.) hum
- 569 A7: Martin Luther
- 570 A2: [sim (.) conheço]
- 571 A7: ele (.) ele fui a primeira tradução de (bíblia) na Alemanha
- 572 Pp: hum (.) interessante né (..) acho que dá prá falar mais um né (..) quem
573 é o próximo grupo que quer falar?
- 574 A7: mas na (.) na comeÇAR ((aumentando o tom de voz))
- 575 Pp: no coMEço
- 576 A7: no começo disso proce::sso (.) Müntzer e Luther foi amigos
- 577 Pp: [äh!]
- 578 A7: mas depois:: não! é:: Luther não (.) não gosto é:: isso processo de de
579 independência de campina (.) campineiros
- 580 Pp: [camponeses]
- 581 A7: camponeses (.) ele não GOSTa isso (.) e por i::sso ele não amigo (não
582 tem amigo)
- 583 Pp: aí eles se DISTanciaram
- 584 A2: por que? por que Luther não äh:: queria lutar e:: ()
- 585 A7: [é:: Luther (.)
- 586 Luther foi um homem (.) tem muito (.) muito dinheiro e:: ele (.) ele
587 tinha-outras-idéias com Müntzer
- 588 A2: [hum]
- 589 Pp: ao contrá::/ contrárias do
- 590 A7: [sim]
- 591 ((final do primeiro lado da fita, no outro lado gravação começa com a
592 aluna norueguesa - A10 - SXXXX, falando sobre um herói japonês))
- 593 A10: (e que se chama Yamato)
- 594 A5: (Yamato Takedo Nomiko) ((riso geral))
- 595 A9: ah sim (Yamato Takedo Nomiko) ((riso geral))
- 596 Pp: é Yamato Takedo Nomito?
- 597 A4: (miko)
- 598 Pp: miko
- 599 A10: ele estava o che/ chefe? (.) de militar äh:: área japone::sa é:: dois mil
600 anos atrás e:: (.) nesse
- 601 A: [quanto?]
- 602 A10: dois mil anos atrás (.) nesse tempo e:: Japão é:: estava separado em
603 muitos países (.) e:: é:: rei? (..) queria juntar os paí::ses (.) e este era o
604 rei do maior país (.) do Japão (.) e rei do maior país aqui (.) neste
605 área ele disse é:: (pra guerrear (.) guerra prá juntar os países) nesse
606 tempo estava mu/ muitas GUErras () e:: ele conseguiu (..)
- 607 Pp: vocês entenderam?
- 608 A10: é verdade? ((dirigindo-se para os alunos japoneses))
- 609 A6: ah:: mais ou menos
- 610 A5: () mais ou menos ((risos))

- 611 A10: (Iamato Takedo Nomik) e a:: a militar con/ conseguiram juntar país e
612 agora
613 Pp: [Iamato Takedo Nomiko ((rindo))]
614 A10: ela::
615 A6: [unificou]
616 A10: ah?
617 A6: unificou
618 A10: unificou
619 A6: a:: antigamente (.) antigamente Japão dividir bastante país
620 A5: [[é (.)
621 dividir país] - -
622 A6: tinha muito (.) então ele unificou um pai
623 A5: [[tinha muito
624 A: um país
625 A6: é (.) um país
626 A10: (Iamato é pessoa que:: juntar Japão)
627 Pp: hum(.) hum (.) e:: como é que chamava o Japão antigamente?
628 A: Iamato
629 Pp: Iamato (.) e agora que é Japão (.) quando tá tudo jun::to (.)
630 A6: como ()?
631 A5: Iamato
632 Pp: vamo mais um? vamo?
633 A2: [que signífico a palavra "Japão"?
634 A5: sigNifica
635 Pp: é
636 A1: [é lugar (.) lugar onde nascer o sol
637 A4: lugar de nascer do sol (.) SOL
638 A: ah::
639 A1: lugar de nascer o sol
640 A9: é bonito né?
641 Pp: terra do sol né::
642 A1: [["ja" é né:: sol "pon" é lugar
643 Pp: [[nascente (.) é onde o sol nasce (.) bonito né::
644 A2: boni::to!
645 A1: então bandeira do Japão é sol
646 A2: sim! sol!
647 Pp: vamo PXXX? dá prá você contar também
648 A2: acho que nós não temos tempo ((em tom de brincadeira)) ((riso geral))
649
650 Pp: tem vinte minutos ainda (.) não é? ((risos))
651 A2: ah:: este hero/ hero ah:: de Inglaterra ah:: RObin Hoo::d ((riso geral))
652 (.) acho que ele é famoso na mun::do inteiro (.) este pesso::a roubava
653 coisas e dinheiro e ah:: ah:: de/ para pessoas rico e da/ dava este
654 coisas prá gente po::bre (.) ele morava na floresta chamava Sherwood
655 Forest ((risos)) durante a mil setecentos mais ou menos (.) ele
656 trabalhava com alguém (.) ou OUtra HOMens (Maryman) of
657 Sherwood Forest ((risos)) (.) Ela (.) Ela disse! ((referindo-se à colega
658 inglesa que lhe contara a história de Robin Hood)) ((riso geral))
659

- 660 A2: ((ri)) muita gente pobre achei (.) Robin Hood era ãh:: MUIto
 661 simpático (.) mas tudo coisas ãh:: não estava bom prá Robin Hood ele
 662 ãh:: descriuiu uma-MOça muito bonita (.) e ela-era-filha do chefe da
 663 palacia da Sherwood Forest
 664 Pp: [chefe da POLícia]
 665 A2: polícia (.) você entende?
 666 Pp: hum (.) hum
 667 A6: o que (descreveu)?
 668 A: (descreveu)?
 669 A2: descriuiu!
 670 Pp: DEScobriu (.) acho::u
 671 A6: [[ah! descobriu!
 672 A: ah!
 673 Pp: enCONtrou
 674 A: encontrou
 675 A2: a:: ela se chama:va lady (.) lady Marien
 676 A: lady
 677 A2: o PAi de lady Ma:rien (.) queria maTAR Robin Hood (.) porque ele
 678 roubava dinheiro e estava causa perDÍda da empresto pra gover::no
 679 (.)
 680 A4?: empresto?
 681 A2: ok (.) ãh:: Robin Hood a:: roubava dinheiro e (.) ESto dinhei::ro
 682 dever ãh:: IR prá governo prá emprestos
 683 A6? imposto
 684 Pp: [[imposto
 685 A2: [[imposto (.) imposto (.) ãh:: SE você quer saber MAis sobre este
 686 histó::ria (.) você pode assistir ao filme! ((riso geral)) ((referindo-se
 687 ao filme "Robin Hood - O príncipe dos ladrões", com Kevin Costner
 688 que estava sendo exibido nos cinemas brasileiros na época))
 689 A10: você trabalha pra:: esse filme companhia (.) filme?
 690 A5: [[esse filme company? ((riso geral))
 691 Pp: é! cê tá levando algum prá fazer propaganda PXXX? ((risos)) fala a
 692 verda::de
 693 A5: lá no Japão:: também tem:: mesma coisa Robin Hood
 694 Pp: é? to::do mundo conhece (.) né
 695 A2: sim
 696 A7: acho que na todos país tem uma pessoa como ele
 697 Pp: é
 698 A: é ((risos))
 699 Pp: ih:: aqui acho que não tem não ((risos)) que rouba dos ricos prá dar
 700 pros pobres?
 701 A7: não ((ri))
 702 A4: não ((ri))
 703 Pp: o contrário tem! ((risos))
 704 A1: lam/ lampiões?
 705 Pp: ah! Lampiã::o!
 706 A: lampião?

Pp: a gente pode ver a história do Lampião (.) o Lampião era um / é (.) só que ele tinha dois lados (.) ele roubava dos ricos prá dar pros pobres (.) mas ele também mata:::va

A4: [hum]

Pp: muitas pessoas gos::tam do Lampião (.) OUttras acham que ele foi teRRÍvel (.) mas no norDESte (.) onde ele viVEu (.) muitos nordestinos Amam o Lampião (..) ele teve uma história muito (..) MÍstica

A4: mística

A2: quando-Ele-moRREu?

Pp: ai:: acho que foi no começo desse/ do século (.) desse século

A6: é verdade?

Pp: é verda::de (.) a história foi verdadeira (.) a gente pode ver alguma coisa sobre Lampião (.) muito interessan::te (.) tem FILmes (.) ain:da (.) conhecidos do Lampião ainda Vivem hoje (.) que eram crian::ças na é::poca (.) que ouviram seus pais contarem do Lampião (.) ainda estão vivos e CONtam a história né:: só que o PO::vo do nordes::te (.) ele já é um povo místico (.) já é um pouco/ então MUIta coi::sa eles acham que as pessoas aumentaram né:: não é tão fiel assim

A6: quando aconte::ceu isso (.) quando?

Pp: quan::do? a data exata eu não sei (.) mas ele morreu há uns (.) quaren::ta (.) cinquen::ta anos (.) no começo desse século (.) mas eu posso ver a DATA direito prá vocês (.) e trazer algumas FOTOS (.) porque ele é um típico nordestino (.) vocês já viram roupa de nordestino? de couro? ele era um (..) cangaceiro (.) com aquele chapéu de couro assim

A4: hum::

Pp: gen::te (.) temos que terminar então que está na ho::ra ((acaba a gravação))

APÊNDICE 3
Instrumento de Coleta de Dados:

Questionário para os professores dos contextos de ensino regular

- 1) Levando em consideração as aulas ministradas com o livro didático adotado, qual você considera ser sua abordagem de ensino? Você consegue delinear qual abordagem estava subjacente às suas aulas utilizando o material didático que utilizava, os procedimentos metodológicos e a avaliação aplicada?
- 2) Qual o seu conceito de língua, aprender e ensinar?
- 3) O que você considera ser uma aula bem sucedida?
- 4) Como você lida com as divagações tópicas tanto dos alunos quanto as suas próprias?
- 5) Como você avalia a interação aluno-aluno e aluno-professor nas suas aulas?
- 6) Através de quais atividades você sente que o aluno mais aprende?
- 7) Pela sua experiência, quais atividades você sente que o aluno gosta mais e nas quais ele mais se engaja, mais participa?
- 8) Como é o processo de planejamento do curso? Que critérios você usa para o planejamento dos cursos?
- 9) Levando em consideração o conteúdo das ementas de curso e dos programas das disciplinas, que função ele exerce no planejamento?
- 10) Em que momento e de que forma se faz a escolha do material didático? Que critérios são utilizados nessa escolha?
- 11) Como você define a metodologia utilizada nas aulas? Relacione-a com a abordagem de ensino adotada.

Respostas de P1 ao questionário

Agosto de 1993.

1) Levando em consideração as aulas ministradas com o livro didático a abordagem é estruturalista. No entanto, tendo em vista que atualmente o livro tem servido apenas como ponto de partida para a realização de atividades de mais interesse para o aluno, há uma subversão metodológica tendendo para um ensino um pouco mais comunicativo, mais dinâmico.

2) Aprender - processo que leva o aluno a construir na interação, ações sociais autênticas e/ou verossímeis. Os alunos vão adquirir mais facilmente a língua-alvo quanto mais autenticamente eles interagirem na sala de aula. Aprender é também desenvolver novos comportamentos, adquirir uma nova consciência.

Ensinar línguas atualmente é mais do que ensinar conteúdos formais. É ajudar o aluno a adquirir uma competência comunicativa que englobe também uma competência sócio-cultural, levando-o a usar a L-alvo adequadamente em qualquer situação social em que se encontre. É criar condições para que adquirindo uma nova consciência o aluno organize novas formas de ação.

Linguagem - processo interativo altamente dinâmico através do qual a comunicação ocorre.

3) Uma aula bem sucedida é aquela que leva em consideração os interesses e necessidades dos alunos, onde há uma boa interação professor/aluno, aluno/aluno e professor/aluno/textos.

4) Com relação às divagações tópicas dos alunos, acho que o professor deve ser um facilitador que deve estar mais preocupado com a atmosfera da sala de aula do que com o planejamento ou os materiais em uso. Nesse caso, a aula é conduzida de acordo com os interesses dos alunos e o professor deixa que o aluno divague, saia do tópico específico da aula, desde que seja algo que ele esteja realmente interessado. A aula decorre em função do aluno, ele é o elemento central do processo de ensino-aprendizagem.

5) Nas minhas aulas atualmente considero a interação aluno/aluno e aluno/professor bastante significativa, fazendo com que o aluno seja um participante mais ativo na aula. Para que houvesse uma melhora na interação estou procurando trabalhar em pares e também estou dando mais oportunidade para o aluno falar em aula.

6 e 7) Minha experiência indica que exercícios que trazem um certo desafio aos alunos proporcionam melhores resultados do que aqueles que exercitam aspectos lingüísticos mecânicos. Os alunos gostam mais de textos de assuntos atuais onde eles possam opinar, discordar, etc.

8) Planejamento formal de curso não há. O próprio livro se constitui no planejamento.

9) As ementas servem apenas como guia para execução do conteúdo elencado.

10) Nosso material didático ((referindo-se apenas à GPFE)) foi elaborado especificamente para os falantes de Espanhol, levando em conta: o contraste entre as duas línguas e a proximidade tipológica, a interferência da língua nativa do aprendiz e as dificuldades específicas desses falantes, principalmente no nível fonológico.

.....

Respostas de P2 ao questionário

Novembro de 1993.

Observação: P2 preferiu responder às perguntas através de gravação em áudio e não por escrito. Abaixo segue-se a transcrição parcial da conversa gravada. As perguntas não foram feitas pela pesquisadora de forma linear e algumas deixaram de ser feitas porque, em alguns momentos, P2 incluiu respostas para mais de uma pergunta.

Pp: bom, primeiro eu tava pensando (.) nas coisas mais (..) burocráticas né prá/ tava pensando na primeira parte da análise falá um pouquinho do do esqueleto (.) de como a aula se monta né. daí lembra que você me falou que não tinha planejamento formal aqui? mas planejamento tem né?

P2: tem tem planejamento.

Pp: é mas mesmo um planejamento formal?

P2: planejamento do curso? tem tem é só chegar ali e pegar. tá na pasta.

Pp: um programa.

P2: um programa. tem as ementas também né. tem tudo lá (.) o que não quer dizer muita coisa. nós estamos tentANDO agora (.) um esforço que não é só meu(.) nem sequer do departamento de português é um esforço do centro prá ver se a gente consegue refazer tudo isso de modo que DE FATO represente retrate a realidade. porque nós fizemos um estudo aí () primeiro eles não dizem nada (.) segundo eles não (..) refletem a realidade. eles estão defasados já () todo ano é aquela coisa da escola. é a farsa da escola. isso não é nada diferente de todas as farsas de todas escolas. NINGUÉM lê. ninguém esCREVe o que faz (.) entendeu? isso aí é parte de Uma burocracia (.) e é parte de um de um ritual de escola (). isso não representa ninguém ().

Pp: e o aluno nunca pega aquilo prá lê né?

P2: [nunca (.) nunca. /.../

Pp: quando vocês ((referindo-se à P1 e P2)) dividem a mesma classe tem um momento em que vocês combinam algumas coisas (..)

P2: ah (.) isso (não dá certo (.) isso na verdade nós nunca mais repetimos isso).

Pp: ah não?

P2: NÃO (..)

Pp: naquela época vocês combiNAvam alguma coisa?

P2: naquela época (.) mas foi

Pp: [tinha um planejamento de vocês duas (..)

.....

Pp: como é que vocês escolheram o "Fala Brasil"?

P2: não tinha opção no merCAdo. a opção era um pouco pior (.) que é "falando... lendo... escrevendo" tá. e:: não tinha opção. a questão do livro didático também é muito engraçada. se você não adotar o aluno adota. () então é:: a opção do "Fala Brasil" foi porque não havia mercado e:: era na época já um passo adiante. por exemplo (.) ele já tinha diálogos. ele já tinha informações/ algumas informações cultura:is. ele tem um mapinha (.) uma coisa boba né? mas ele tem um mapinha ao longo do livro. e é MUItO importante isso. então você VOLta pro mapinha (.) e ali TEM algumas coisas que são muito interessantes. a SIStematização gramatical dele não é ruim (..) eu gosto MUItO do jeito que ela introduz (.) por exemplo (.) comparativo. ele já tem algumas coisas assim de atividades comunicati:vas. ortodoxas (.) mas já tem. não sei se você lembra do exercício que tem lá de comparar (.) CLUbes. que clube você prefereria () que:: que são interessantes e tem uma / algumas cenas ele tem uma coisa gostosa de fazer (.) que os alunos gostam (..) é uma (..) uniDAde que começa/ ele é de base gramatical né (..) e () o objetivo () é introduzir o imperfeito. mas ele começa com uma (..) uma voz/ tem uma musiquinha boni::ta fala::do de uma mulher que tem uma família gran::de (.) a família do seu Ju::ca (.) lem::bra do cheiro do pão assa: do?

Pp: uhm (..) eu tava na sala. eu lembro.

P2: ah ele não é um livro perfeito não (.) mas tem algumas coisas salváveis. hoje nós temos coisas bem melhor (.) mas na época não tinha não. tamo preciSANdo de (arrumar) materiais de português prá estrangeiros (..) /.../

Pp: pensando naquelas aulas (.) porque hoje já está tudo diferente (.) naquelas aulas com o "Fala Brasil"(..) e levando em conta aquelas várias "saídas"que você tinha (.) como você trabalharia então um conceito de abordagem (.) de uma abordagem que você tem (..) e o que você tava fazendo em sala de aula (..) como é que você definiria a abordagem que você estava utilizando em sala de aula?

P2: eu não sei se isso muda muito (.) porque é uma questão de crença né (..) filosofi::a talvez (..)

Pp: quando você en::tra na sala de aula a tua abordagem é diferente do "Fala Brasil" não é?

P2: é:: o warm-up né? aquele aquecimento inicial lá é.

Pp: não (.) mas a tua abordagem de ENsinar (.) não é a que tá no "Fala Brasil" (..) que tá embutida no "Fala Brasil" (.) aquela coisa MUItO estruturada (.)

P2: [não]

Pp: porque você sai (.) você subverte bastante (..) como é que você definiria então é:: em adotar um livro mais estruturado porque é a única opção

P2: [olha]

Pp: e teu outro conceito de ensinar(..) de língua

P2: eu não BOTO muita fé no material (.) nem no planejamen::to (.) nem em nada. por isso eu não LIgo muito pro (livro) MESmo estrutural (..) MESmo estrutural. não faz muita diferença (..) eu aPOSTo muito na minha relação afetiva com meus alunos. é:: onde eu acho que eu segu::ro o aluno (..) e é onde me dá prazer.eu/ se eu não tiver uma relação gostosa (.) legal aí (não dá) entendeu? então o li::vro não é muito importante (.) prá mim. ele é () (.) ele serve como uma amuleta boa e tem vez que eu não tô com (muita vontade). não tô muito bem (.) tô com problemas e outras coisas. e ter o livro é legal porque ele te segura/ segura a barra. tem dias que

eu sinto que ele empErra (..) tem horas que ele me emperra (.) tem horas que eu tô querendo ir por outro lado (.) mas eu (..) eu tenho assim (..) eu venho de uma formação (..) que vê:: a esCOla com uma certa / eu tenho também minha cultura escolar (..) cê entendeu? e eu tô presa à ela. isso é uma amarra que que faz parte de mim (..)

Pp: o jeito que nós aprendemos era estruturado

P2: [estruturado (.) eu não tenho (história (.) eu não sou história) é eviDENTE que todo professor olha prá trás e vê como aprendeu né? enTÃO tem horas que bate CULpa se eu saio deMAIS (.) se eu vou muito por ali (.) /.../ eu tenho umas crenças que são muito mais / algumas crenças quanto à abordagem (..) algumas são minhas mesmo. essas que são minhas (..) eu subverti do ensino estrutural / eu comecei a dar aula em mil novecentos e setenta e dois. então (..) eu fui treinada para ser uma BOa audiolinguista (.) e eu tentei ser (.) por muitos anos uma BOa / e acredito que tenha sido (..) uma BOa audiolinguista. /.../ então eu que da abordagem comunicativa É meu (.) porque é meu por CRENça (..) o que acontece? isso lá atrás eu subvertido (audiolingualismo) tá? o que na :: abordagem comunicativa / e já existia preceitos da abordagem comunicativa que eram meus (.) que era antes dos teóricos / meus como professora né (..) não pode também esqueCER (.) eu acho que a academia (.) às vezes esquece um pouco isso (.) que a abordagem / que qualquer reflexão sobre o ensi::no (.) ela é posteriori ao ensino. como a gramática. a gramática é a descrição DA língua (.) uma descrição a posteriori. a língua existe no falan::te (.) né? o ensino existe na sala de aula (.) com o professor e o aluno. o teó::rico (.) ele vai lá obSERva (.) sistematiza e propõe (.) mas / quer dizer (.) não é num VAcuo (.) né? então o ensino comunicativo existia MUIto antes da Lingüística Aplicada CUNhar este termo. então a (..) quer dizer (.) o que existia de mim de comunicativo lá atrás eu subverti na aula estrutural (.) criança (.) que é o que eu acho que é meu (.) é a minha crença. o que foi construído intelectualmente (.) racionalmente (.) ENsina::do (.) eu acho que aí eu subverto no comunicativo (.) eu nego todo movimento. entende o que eu quero dizer? o que ainda não foi incorporado (.) o que eu não vou jamais (.) por crenças / o que não deu tempo de eu me apropriar (.) ou o que eu jaMAis vou me apropriar porque eu não acreDito (.) é o que você vai notar que não é comunicativo na aula (.) provavelmente. mas isso não me incomoda muito. eu tenho muita consciência de que essas coisas são (..) passageiras (.) que nada é definitivo (.) são tentativas NOssas de explicar FATos (..) eu acredito muito na PRÁTICA da sala de aula. na teoria (.) teoria é uma tentativa de entender isso. de propor coisas melhores (.) mas não me angustia (.) por exemplo (.) o livro didático não me angusTIA tanto (.) porque ele tem o seu lugar (.) eu vejo um lugar prá ele. vejo um lugar / olha (..) se você me der um "falando...lendo...escrevendo" eu dou aula do mesmo jeito. não acho que isso é TÃO fundamental. eu acho que passa por OUtras coisas . não sei bem o que que é não (.) mas uma aula bem sucedida ou não (.) ela não passa tanto pelo material.

Pp: passa pelo afetivo e pelo jeito que você usa aquele material?

P2: é:: pelo modo que você pode utilizar . passa pelas pelas entrelinhas também. não é tanto a subversão do material. eu não sei se eu subverto tanto o material (..) é que o material cê tem frestas né. eu acho que nessas frestas você tá trabalhando MUItas coisas. tem começo (.) tem fim (.) tem intervalo (.) tem a hora que você esbarra e pede desculpas (.) entendeu? que a língua/ que a língua tá sendo

a hora do drill. não é que eu acredito (.) eu não sei como fazer diferente. eu tô prá vê ainda uma aula comunicativa / eu sei como fazer diferente assim (.) se o aluno já tem uma competência intermediária. aí sim você não precisa de drill. se você gravar uma aula de Português II você não vai ver um momento de prática. prática no sentido de drillar não tem (.) não precisa (.) não tem. mas no Português I eu gostaria de ver como é que você pega um grupo zero e você não parte prá isso como um dos recursos. eu tô meio que prá ver quem não faça isso na prática. /.../ o que mais cê vai fazer? cê vai chegar e começar a conversar e bolar atividade? o cara não tem nem vocabulário (.) nem o mínimo de estrutura (.) nem nada. como é que você vai passar isso? a não ser que se fique num "silent period" infinito com ele (.) que também não é interessante (.) né? nos primeiros momentos tem que ter um treino mínimo até para passar o sistema fonético fonológico (.) a gente não tem ilusão de que isso aí tá trazendo fluência (.) capacidade / não (.) isso dá dando é um TEMpo de (.) "input" de acesso a "input". isso prá mim é um tempo (.) que não é muito agradável não (.) não é o que eu mais gosto (.) mas também não sei fazer diferente (.) entendeu? eu gostaria de ver (.) não gostaria mesmo como curiosidade o que se pode fazer.

Pp: TOdo mundo passa por isso (.) porque quem tem um cultura (.) trouxe uma bagagem também(.)

P2: mas não sei se é só cultura. eũ acho que também teoricamente tem um furo aí. (quando se diz que) você NÃO precisa disso. se o input fosse suficiente (.) a história do Krashen (.) que eu acho que não é. quer dizer (.) se não precisasse ensinar (.) bastasse

Pp: [ouvir]

P2: ouvir (.) e isso fosse condição suficiente prá que o aluno chegasse à aquisição (.) como é que cê explica que tanta gente em imersão / nem imersão (.) isso é boBAGEM (.) falar não porque aqui é língua estrangeira (.) mas em L2 funciona. não funciona. conheço várias pessoas que foram para os Estados Unidos e ficaram lá um ano e voltaram com o inglês desse tamanhin:ho (.) não aconteceu nada (.) e tinha input prá caramba (.) compreensível prá caramba (.) aBUNDante (.) não não sistematizado (.) e não acontece nada (.) porque não passa por aí./.../ MESmo em situação de imersão tem que haver esforço. tem que haver ensino aprendizagem (.) tem que haver aprendizagem. quer dizer (.) não é necessariamente o ensino formal (.) mas tem que batalhar (.) tem que pegar dicionário (.) tem que ir prá escola estudar (.) tem que pergutar pros outros o que queria dizer (.) cê tem que escrever prá lembrar (.) tem que tentar construir uma frase (.) tem que ter esFORço. não é só ficar lá e língua vem (.) mas isso é do LAD (.) isso é Chomsky. sabe (.) é maquininha natural. que natural que nada. não tem nada de natural na aprendizagem de língua. /.../ em mil novecentos e oitenta e três (.) eu fui exposta ao comunicativo (.) de oitenta e três a oitenta e sete eu fui comunicativa ferrenha (.) fui ortodoxamente comunicativa (.) aí a prática foi me / depois quando eu vim prá cá eu já estava inquieta (.) levando em conta alguns dados da prática (.) então eu recuei (.) fiquei meio perdidona. agora eu acho que eu tô mais tranqüila como professora (.) tô menos angustiada (.) tô com mais confiança em mim mesma (.) talvez. não tô apostando tanto na teoria (.) nos modelos (.) assim nas coisas que vêm. não é por aí. acho bem vindo (.) fez uma diferença. eu NÃO sou a mesma que eu era antes do comunicativo (.) mas (.) sei lá (.) eu não sei muito o que eu sou não. acho que tem muito de GENte na sala de aula. eu eu acho que não dá prá me

e eu sou instável (.) e os meus alunos são múltiplos e são instáveis. um grupo é de um jeito x (.) o grupo seguinte a aula é comPLEtamente diferente (.) porque mudou o meu interlocutor ali (.) entendeu? o que valia lá e deu certo lá não dá certo aqui (.) e eu também já muDEi (.) e o livro didático também já muDOU (.) e todas as condições de produção também já mudaram. então me botá num modelo eu tô achando mais difícil agora.

Pp: Como é que você definiria "língua", "aprender" e "ensinar"? /.../ O ensinar eu acho que eu já entendi, cê falou muito agora. tá muito ligado com o afeti::vo (.) com a tua ligação com os alu::nos (.) do que você sente que dá certo em sala de aula (.) não é?

P2: /.../ ensinar língua não é também como ensinar primeira língua. eu acho que essa aproximação com a primeira língua é MORTal (.) esse negócio de achar que é igual. não é igual. prá mim não tem nada / aí Krashen. isso aí (.) essa aproximação (.) NOssa não tem nada a ver. todo mundo é competente na primeira língua. todo MUNdo (.) né (.) e poucos serão na segunda. poucos são de fato. /.../ tem que ensinar (.) tem que aprender (.) tem que malhar. é consciente (.) não é natural. quem não faz isso (.) não aprende (.) /.../ há vários tipos de alunos que não ligam o monitor. eu reconheço hoje (.) depois de TRÊS dias de sala de aula eu falo (.) não adian::ta (esse aluno) não vai usar o monitor NUNca. PXXX PXXXX era um (.) e eu tenho outro agora (.) um russo. /.../ YXXXX é um sujeito que se comunica. fez piadas desde o primeiro dia de aula (.) só que no meio da comunicação dele entra o inglês (.) quando ele vai explicar alguma coisa ninguém entende (.) eu entendo por manha de professora (.) aí traduzo prá classe. mas ele se comunica afetivamente que é uma gracinha (.) mas não vai NUNca vai aprender português (.) porque Odeia aprender. cê qué vê ele entediado cê começa com sistematizações. agora qué vê ele numa boa (.) contá caso, falá, fazê problem solving, aquelas atividades de solução de problema / não porque eu acho isso / ele Ama isso. ENtrou aula (.) ele abomina. /.../ eu fico com pena quando eu vejo esse tipo de aluno.

Pp: você diria então que esse tipo de pessoa se identifica com uma abordagem mais () mais comunicativa?

P2: solta (.) ah sim esse aluno faria o teu curso numa curtição só. uma coisa assim mais solta que ele vem prá papear (.) prá ler (.) é um tipo que se identifica muito. no meu curso o YXXXX curte (.) mas se eu der três aulas muito estrutural ele some na quarta. eu tenho (.) eu tenho que fazer por esse aluno uma aluna (.) solta de vez em quando. ou no fim da aula dar uma atividade (.) porque ele morre de tédio com a reflexão. agora (.) a reflexão é importante para os alunos / os que eu vejo que vão (.) que caminham (.) eles fazem esse trajeto que passa muito pela reflexão (.) pela metareflexão. /.../ quando o aluno já está independente (.) ele é auto-suficiente comunicativamente / os alunos que chegam nesse estágio (.) são alunos que / todos pela minha experiência passaram por um processo de metareflexão muito forte (.) estudaram muito (.) refleTiram sobre o funcionamento dela (.) tá? os que tendem a não fazer isso (.) tendem a ter a fluência (.) a se comunicar (.) mas de uma maneira / ficam fragilizados (.) eles não não PAssam. agora a gente não tem muito controle sobre isso não. não sei. tem alunos que se comportam como falantes de primeira língua face a segunda. assim (.) tem essa coisa (.) não é isso. não tem nada a ver. primeira língua é uma coisa (.) segunda língua é outra. língua prá mim o que é que é é comunicar :: lógico. língua prá mim é se colocar. acho que agora mais do que nunca tem sido isso. é:: língua hoje prá mim é:: () é identidade né (...) e tem

Pp: e lembrando daquelas aulas como é que você avalia a sua interação com os alunos e entre os alunos?

P2: entre os alunos acho que é o máximo né? eles criam uma

Pp: [eles só falavam em português (.) né?

P2: ele só falavam em português? mas naquela época tinha MUITA gente de MUITA coisa. /.../ eu acho a interação entre eles bárbara /.../ a sala de aula de português é um lugar que dá prá dá risada de nós mesmos (.) sabe (.) eu sinto isso neles. sabe aquela "face saving device" lá do Goffman? ali não precisa. ali é um espaço onde a gente brinca com o japonês (.) o japonês brinca com o russo (.) o russo com o americano. dá prá tirar sarro. ali é uma coisa como se fosse um suspenso da tensão do mundo. eu sinto um pouco isso sabe. que ali as tensões políticas (.) elas meio que ficam em suspenso mesmo. ali dá prá palestino e judeu sentá do lado e fazer uma atividade numa boa depois de algum tempo da dinâmica do curso (.) dá prá fazer isso. inimigos morTAIS ficarem grandes amigos. a aula de português tem esse barato. ela suspende um pouco essas coisas. não sei porque acontece (.) mas acontece. e acontece com muita frequência. é recorrente (.) em quase todos os cursos. acho que a gente chega a um denominador comum sabe (.) pela dificuldade da língua (.) pela / pelo fato do país ser outro que não é nem o meu (.) nem o teu (.) nem o teu (.) nem o teu (.) um território neutro (.) sabe (.) um limbo assim (.) e é onde VAle tudo. vale comer de pauzin:ho (.) e é legal. quer dizer eu trabalho muito isso. eu pessoalmente acho que não sou etnocêntrica. eu sou universal. eu tenho uma atração muito grande pelo que não é igual a mim (.) o que é diferente de mim. então eu me sinto muito bem (.) e em parte o ambiente de não tensão é promovido pela minha própria postura. não tem nenhuma discriminação (.) e como eu gosto eu trato de igual prá igual. eu acho que isso passa muito prá eles (.) que é um ambiente onde dá prá / neutro (.) neutro no sentido assim / não tem muito julgamento de valor as culturas essas coisas (.) porque de fato eu tiro muito sarro deles. o fato de ser diferente É engraçado. ser diferente é muito engraçado. mas não tem aquela atitude reverencial pela diferença não (.) roMÂNtica pela diferença. é engraçado prá caramba (.) mas como eu brinco com relação a isso eu acho que passa essa coisa gostosa de cultura (.) de universalis:mo (.) de gente. eu tenho notado isso (.) minhas aulas tem caminhado muito por aí./.../ a interação entre eles e eu ? ela é pedagógica algumas vezes (.) ela é de amigo outras vezes. às vezes ela é mãe (.) outras vezes é tradutor. e tem uma hora que ela é muito de professora né. eu assumo e assino embaixo. eu sou professora de língua (.) não sou outra coisa. eu tô sempre ensinando língua (.) mas tem hora que aquilo ali é mais CLARo prá todo mundo (.) transparente.

Pp: quando você sente que você está no papel de professora mesmo, uma coisa mais pedagógica e acontecem as divagações tópicas, suas ou dos alunos, como você lida com isso?

P2: bem (.) se ela não perdurar a aula inteira (.) e eu olhar pro chinezinho e ele já tiver () eu trabalho muito o que o aluno quer. muito muito muito. quer dizer (.) eu não tenho muita ortodoxia na prática (.) num sentido assim. o meu compromisso é com o aluno. não é com a abordagem nem com a teoria. é muito com o aluno./.../

APÊNDICE 4

Instrumento de coleta de dados: Questionário I (para os alunos)

Prezado aluno,

Solicitamos que responda este questionário para ajudar a obter informações sobre os alunos de nossos cursos de Português para Estrangeiros. Sua colaboração é muito importante para que possamos conhecer seus interesses e necessidades.

Obrigada.

1. Nome _____ Idade _____ Sexo _____

2. Nacionalidade _____

Profissão _____

3. Grau de Instrução _____ País _____

4. Língua Materna _____

5. Outras línguas _____

	LÊ	ESCREVE	OUVE/ ENTENDE
L1			
L2			
L3			

6. Tempo de estudo L1 _____

L2 _____

L3 _____

7. País (es) onde viveu / quanto tempo _____

8. Tempo que mora no Brasil _____

9. Você quer aprender Português para: (pode marcar mais de uma alternativa)

estudar no Brasil

pode comunicar-se com as pessoas

ler revistas, jornais e livros

trabalhar e viver no Brasil

atividades culturais (filmes, músicas, programas de TV, congresso, etc)

outros. Quais? _____

10. Há quanto tempo você está estudando Português? Onde? Quantas horas por semana em sala de aula?

11. Como você classifica seu conhecimento de Português em relação a:

	ótimo	muito bom	bom	regular	fraco
leitura					
conversação					
escrita					
compreensão oral					
gramática					

19. Você acredita que conhecimentos da cultura e assuntos brasileiros ajudariam na sua aprendizagem do Português?

- () sim. Por que? _____
 () não. Por que? _____

20. Que aspectos da cultura brasileira lhe interessam mais? (pode marcar mais de uma alternativa)

- () história () política
 () geografia () economia
 () atualidades () literatura
 () outros. Quais? _____

Instrumento de coleta de dados: Questionário II (para os alunos)

1. Nome:
2. Nacionalidade:
3. Que tipo de instituições você frequentou durante sua vida escolar, públicas ou particulares? Qual é a avaliação que você faz do tipo de ensino oferecido pelas instituições escolares que frequentou?
4. Em relação à sua experiência com aprendizagem de LE, descreva brevemente a metodologia de ensino utilizada pelos professores em sala de aula nos cursos que frequentou. Mencione o tipo de livro didático adotado e o tipo de tarefas requisitadas pelo professor durante as aulas.
5. Pensando nas aulas de LE que já frequentou, que tipo de tarefas você considera que eram mais produtivas para a aprendizagem da língua em questão? Por que? E as menos produtivas? Por que?
6. Qual o peso que você atribuiria ao estudo da gramática e aos exercícios gramaticais na aprendizagem de uma LE?

APÊNDICE 5

Ementas e Programas dos Cursos Regulares**Ementas:**

Fonte: Catálogo de cursos da universidade.

Português para Estrangeiros I:

"Estudo das estruturas e do vocabulário básicos do português coloquial do Brasil, com ênfase na compreensão e expressão orais, para estrangeiros não hispano-hablantes."

Português para Estrangeiros II:

"Estudo das estruturas mais complexas da língua portuguesa e introdução a um registro não coloquial, com ênfase na compreensão escrita."

Português para Falantes de Espanhol I:

"Compreensão e expressão em língua portuguesa falada e escrita. Prática especial da pronúncia, da ortografia e das construções gramaticais até o nível da oração."

Português para Falantes de Espanhol II:

"Prioridade à expressão escrita, através da análise e produção de textos. Prática especial das construções gramaticais acima do nível da oração."

Programas de cursos:

Fonte: Pasta da secretaria do centro de ensino de línguas da universidade.

Português para Estrangeiros I

Nesta disciplina visa-se oferecer ao estrangeiro que se encontra no Brasil a orientação lingüística e, complementarmente, alguma orientação sobre aspectos culturais que lhe permitam uma melhor e mais rápida aquisição do Português do Brasil como nova língua. Dois pontos devem ser destacados: (a) a ênfase na observação e na prática da modalidade oral (registro coloquial urbano) visando a um conhecimento ativo da língua e (b) a apresentação, em proporção menor, de algumas características da modalidade escrita bem como de outros registros e de variantes regionais da modalidade oral tendo como objetivo sensibilizar o aprendiz para a multiplicidade das tarefas que caracterizam a aquisição plena de uma nova língua.

Considerando a grande heterogeneidade lingüística, entre outras, dos alunos que se inscrevem nessas disciplinas, as atividades são planejadas no início dos cursos, atendendo às peculiaridades das turmas. O planejamento se faz de acordo com as variáveis apresentadas a seguir e de modo que cada aluno receba, no mínimo, as oito horas de aulas estabelecidas para o curso: atividades em grupo, aulas práticas no laboratório de línguas, e atividades definidas (opcionalmente) para cada aluno (tais como, comentários e exercícios derivados das gravações individuais, estudo dirigido e/ou exercícios relativos a tópicos especiais do português, discussão de aspectos lingüísticos específicos de textos elaborados pelos alunos e apresentados ao grupo em aulas práticas, discussão de relatórios referentes a atividades extra-classe que impliquem em prática do português).

Bibliografia: Fala Brasil: Pierre Coudry e Elizabeth Fontão, Ed. Pontes, 1989.

Conteúdo: Sistema verbal, flexão nominal e verbal, estruturas básicas e estruturas mais complexas, pronúncia e ortografia, léxico básico (verbos, substantivos, adjetivos, advérbios), léxico complementar (referente às seguintes áreas semânticas: cumprimentos, nacionalidades, profissões, hora, tipos de moradia, tipos de comércio, partes da casa, móveis, vestuário, frutas, meios de transporte, cores, números, dias da semana, meses e ano, partes da cidade, informações culturais).

Metodologia: Língua falada: uso de situações que surgem na sala de aula, simulação de situações em outros contextos e simulação de situações que visam à reutilização do vocabulário lexical. Língua escrita: leitura de textos didáticos e jornalísticos, seguidos de exercícios de compreensão. Redação de frases curtas, parágrafos e composições controladas.

Avaliação: Língua falada: avaliação feita continuamente através das atividades regulares do curso. Língua escrita: durante o curso, a avaliação é feita por meio de exercícios variados e no final por meio de uma prova.

Português para Estrangeiros II

Conteúdo: revisão geral da pronúncia; acentuação prosódica e gráfica; reforço e desenvolvimento dos tópicos gramaticais vistos no curso anterior com ênfase nas formas irregulares dos verbos do Pretérito Perfeito e no Presente do Indicativo; tempos compostos com "ter" - indicativo pessoal; modo subjuntivo - formação e emprego; leitura e interpretação de textos variados; identificação de diferentes registros na língua falada e escrita; produção de textos: composições sobre vivências e atividades extra-classe, comentários e ou resumos das leituras e dos programas de TV; discussão de diferenças culturais.

Metodologia: explicação da gramática a partir de perguntas ligadas a situações reais; leitura, discussão e comentários de textos de autores brasileiros contemporâneos e textos de divulgação; utilização de gravações em áudio e em vídeo; gravações de palestras para compreensão oral; de músicas brasileiras relacionadas aos tópicos gramaticais; de filmes, reportagens, novelas, noticiários e

especiais da TV para exploração de aspectos lingüísticos e culturais - as discussões são seguidas de comentários ou resumos por escrito.

Bibliografia:

Coudry, P. e Fontão, E. Fala Brasil. Campinas: Editora Pontes, 1989.

Lombello, L.C. e Baleeiro, M. Português para falantes de espanhol. Unicamp/Funcamp/Mec, 1983.

Ramalhete, R. Tudo Bem. R.J.: Ao Livro Técnico, 1984.

Avaliação: permanente, observando-se o desempenho do aluno nas atividades em sala de aula e nos exercícios de casa. Prova escrita no final do curso.

Português para Falantes de Espanhol I

Conteúdo:

1) Pronúncia e ortografia: apresentação e prática das diferenças fonológicas entre Português e Espanhol; acentuação gráfica.

2) Gramática: apresentação e prática de aspectos morfológicos, sintáticos e lexicais de Português, com ênfase especial nos que diferem do Espanhol: conjugação verbal (verbos regulares e irregulares no Indicativo, formas nominais); morfologia nominal (gênero e número), pronomes pessoais e de tratamento; interrogativos; indefinidos; preposições e contrações; numerais, referência espacial e temporal.

3) Textos: análise de textos de autores brasileiros contemporâneos, examinando-se características de modalidade escrita.

4) Gravações: diálogos que enfocam situações comunicativas ligadas à vivência no Brasil. Músicas brasileiras em que são introduzidos ou reforçados tópicos de pronúncia e de gramática. Vídeo: utilização de filmes, reportagens, entrevistas e seriados de TV, explorando aspectos lingüísticos e culturais que facilitem ao aprendiz uma melhor e mais rápida aquisição do português.

Bibliografia: Português para Falantes de Espanhol, de Leonor C. Lombello e Marisa A. Baleeiro, Unicamp/Funcamp/Mec, 1983.

Português para Falantes de Espanhol II

Conteúdo:

1. Pronúncia e ortografia

- reforço assistemático de problemas específicos
- acentuação prosódica e gráfica

2. Gramática

- apresentação e prática de aspectos morfológicos, sintáticos e lexicais do Português, com ênfase especial que nos diferem do Espanhol: conjugação verbal (verbos regulares e irregulares no subjuntivo e no imperativo), uso colocação dos pronomes pessoais átonos, emprego de corretivos.

3 Textos:

- análise de textos de autores brasileiros contemporâneos e de textos dissertativos objetivando a produção de textos similares pelos alunos.
- produção de textos dissertativos sobre assuntos de interesse específico dos alunos.

4. Gravações:

- palestras não transcritas, com vistas ao desenvolvimento da compreensão auditiva.
- músicas brasileiras em que são introduzidos ou reforçados tópicos gramaticais.
- vídeo utilização de filmes, reportagens, entrevistas e seriados de TV, explorando aspectos lingüísticos e culturais que facilitem ao aprendiz uma melhor e mais rápida aquisição do português.

Bibliografia:

Leonor C. Lombello e Marisa de A. Baleeiro, Português para Falantes de Espanhol, Unicamp/Funcamp/Mec, 1983.

Coleção de revistas de atualidade e de textos selecionados de acordo com o interesse dos alunos.

APÊNDICE 6

*Avaliações - Contexto de ensino regular pesquisado**Prova final aplicada por P2 - Português para Estrangeiros I (Grupo Regular de Não Falantes de Espanhol- 2º semestre de 1991)*

1. Complete os números abaixo:

50.439:

7.985:.....

573:.....

661:.....

750:.....

2. Escreva um pequeno parágrafo sobre sua rotina diária.

3. O que você fez ontem? (descreva pelo menos dez ações)

4. Quais os seus planos para o ano que vem?

5. Descreva 3 ações que estão acontecendo neste momento.

6. Descreva sua infância.

Quando eu era pequeno(a) eu.....

7. Um amigo seu quer ir até o banco, mas não sabe como chegar lá. Você poderia ajudá-lo? (use o mapa em anexo como referência).

8. Complete o diálogo abaixo:

A. Alô?

B.?

A. 31-1899.

B.?

A. Não, ela foi para São Paulo.?

B. Não, obrigado. Eu ligo amanhã.

9. Compare o seu país de origem ao Brasil.

10. Complete com o tempo de verbo adequado:

1. Eu não (conseguir) comprar cigarro, porque quando eu (chegar) lá, o bar já (fechar).

2. O Shimpei não (entrar) no Flor de Liz porque ele (usar) tênis.

3. Ontem não (ter) ninguém no centro de línguas porque(ser) feriado. /.../

(transcrição parcial dos exercícios)

12. Complete os diálogos:

1. A:
B: Naquela lojinha da esquina.

2. A:
B: Eu queria um cafezinho, por favor.

3. A:
B: Porque ela não quis. /.../

(transcrição parcial dos exercícios)

Prova final aplicada por P1 - Português para Falantes de Espanhol I (Grupo Regular de Falantes de Espanhol - 2º semestre de 1991)

I- Escreva por extenso:

1- Cr\$ 21. 572,50 _____
2- Cr\$ 36. 329,00 _____

II- Faça perguntas para as seguintes respostas:

1- _____
Ontem à noite estudamos Português para a prova.

2- _____
No próximo ano vou voltar para a minha terra.

3- _____
Ontem eu comi carne com legumes e arroz.

4- _____
Hoje eu vim para a universidade de carona.

III- Complete com possessivos:

- 1- Estas são as _____ tarefas. (eu)
- 2- Não concordo com _____ idéias. (do senhor)
- 3- O gravador é _____ (da professora)
- 4- Onde mora _____ amiga? (de você)
- 5- Os estrangeiros estranham _____ costumes (nós)

IV- Complete quando necessário com preposições, contrações, e com mas, mais ou más:

São 9 horas _____ manhã e João está chegando atrasado _____ universidade. Ele saiu _____ casa às 7:30, _____ como precisou passar _____ casa _____ Pedro está atrasado. Suas aulas terminam _____ meio-dia, _____ depois ele terá _____ duas horas _____ recuperação _____ tarde. Os pais _____ andam preocupados _____ notas baixas de João, porque acham que ele está andando em _____ companhias.

V- Escreva sobre o que se pede:

1- Conte-nos como era sua vida em seu país:

2- O que mais lhe impressionou de forma positiva ou negativa aqui no Brasil? Faça um breve comentário justificando sua resposta.

3- Quais seus planos para as próximas férias? E para o próximo ano?

4- O que representa o Natal para você? Você gostaria de ganhar algum presente especial? No que essa festa difere de seu país?

VI- Complete com os verbos entre parênteses:

1- Eu _____ (dizer) para meu colega trazer o disco, mas infelizmente ele não _____ (trazer).

2- No inverno eu sempre _____ (pôr) um casaco, mas as crianças não _____.

3- Meu amigo já _____ (ter) sarampo, mas eu ainda não _____.

4- Quando eu _____ (ser) criança, _____ (brincar) com meus irmãos.

5- Nós já _____ (estar) no Rio, mas nunca _____ (fazer) um passeio ao Corcovado.

6- Quando cheguei de viagem as contas já estavam _____ (pagar).

VII- Escreva no plural:

1- O pires daquela xícara é muito frágil.

2- Não gosto de animal feroz em casa.

APÊNDICE 7

Português para Estrangeiros

DIFERENÇAS CULTURAIS

Faça um "x" onde você achar que um estrangeiro ou um brasileiro faria o que está descrito abaixo:

1. Se um vizinho ou um amigo lhe trazer um pedaço de bolo, você devolve o pratinho com alguma coisa dentro.

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

2. Usaria um palito de dente em público, após uma refeição:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

3. Arroteria em público:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

4. Daria preferência a um pedestre:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

5. Levaria uma visista até a porta, até o carro ou até o elevador e esperaria até que ela fosse embora:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

6. Passaria roupa de baixo e roupa de cama (lençol) e de banho (toalha):

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

7. Recusaria alguma coisa que alguém lhe oferecesse pela primeira vez, mas aceitaria essa mesma coisa se lhe fosse oferecido uma segunda ou terceira vez:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

8. Jogaria a casca de uma banana pela janela do carro:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

9. Tomaria café ou chá com a comida:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

10. Chegaria 30 minutos atrasado a um compromisso:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

11. Se você fosse jovem sairia de casa e alugaria um apartamento mesmo morando na mesma cidade que seus pais:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

12. Perguntaria a alguém que tivesse encontrado ou com quem estivesse falando ao telefone sobre a saúde do interlocutor e de sua família antes de falar sobre o assunto em questão:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

13. Poria açúcar no café:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

14. Um homem solteiro moraria com seus pais até se casar:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

15. Cortaria um alimento com um garfo:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

16. Ofereceria/aceitaria algo que estivesse comendo ou bebendo:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

17. Não "brigaria" para pagar a conta:

estrangeiro: _____

brasileiro: _____

APÊNDICE 8

MATERIAL DIDÁTICO: HISTÓRIA E CULTURA DO BRASIL

*Listagem de temas e tópicos que constituem o material didático***Unidade I***Parte A*

Tema: O Descobrimento

- Tópicos: 1) A 1ª invasão de nossa terra.
 2) Os índios: os donos da terra.
 3) O início da colonização: divisão do território em Capitânicas Hereditárias.

Parte B: Uma Visão da Atualidade

- Tópicos: 1) As invasões de terras indígenas e a situação atual dos índios brasileiros - O drama dos Ianomami.
 2) O Brasil ainda é Colônia? A questão da reforma agrária.
 3) A divisão político-geográfica brasileira.

Unidade II*Parte A*

Tema: O Brasil-Colônia/Império

- Tópicos: 1) Os ciclos econômicos do Brasil-Colônia.
 2) Os bandeirantes.
 3) As cidades mineiras e o ciclo do ouro.
 4) Vila Rica: capital econômico-cultural do Brasil-Colônia.
 5) As lutas pela independência do Brasil.
 6) Tiradentes: um herói brasileiro.
 7) O Império e o café.
 8) A abolição da escravatura e a história da imigração.
 9) A crise da monarquia e a proclamação da república.

Parte B

- Tópicos: 1) Os movimentos populares: o sindicalismo, as greves e a formação dos partidos (os partidos de trabalhadores).
 2) Os heróis do nosso tempo.
 3) Chico Mendes - um herói contemporâneo.

Unidade III*Parte A*

Tema: O Brasil- República I

- Tópicos: 1) A república dos fazendeiros.
 2) A Semana de Arte Moderna de 22.
 3) A crise da dominação oligárquica e a Revolução de 1930.
 4) A era Vargas.

Parte B

- Tópicos: 1) O processo eleitoral atual: o povo sabe votar?
2) Manifestações artísticas e culturais do Brasil.

Unidade IV*Parte A*

Tema: O Brasil-República II

- Tópicos: 1) O tempo da democracia populista (1946-1964)
2) Os "50 anos em 5" de Juscelino Kubitschek.
3) Brasília - a cidade do futuro.

Parte B

- Tópicos: 1) Os inimigos do País: corrupção, impunidade...
2) De onde vem essa história de "jeitinho brasileiro"?
3) A Bossa-Nova.

Unidade V*Parte A*

Tema: O Brasil-República III - a república de 64 a 84: 20 anos sem abertura.

- Tópicos: 1) A Revolução de 64: autoritarismo, repressão e censura.
2) O milagre brasileiro.- -
3) As vanguardas culturais e artísticas da época: o Cinema-Novo, o Tropicalismo, o Teatro Antropofágico.

Parte B

- Tópicos: 1) A censura e a educação hoje.
2) Os problemas sociais no Brasil.

Unidade VI*Parte A*

Tema: A Nova República.

- Tópicos: 1) As eleições presidenciais de 1985.
2) Tancredo Neves.
3) O governo Sarney e os planos econômicos.
4) O mal estar nacional e a consciência dilacerada de subdesenvolvimento.
5) A Constituição de 1988.

Parte B

- Tópicos: 1) São Paulo: a capital dos migrantes e imigrantes.
2) Mato Grosso: a riqueza do Pantanal.
3) Bahia: o sincretismo das raças, ritmos e religiões.

Unidade VI*Parte A*

Tema: A Era Collor

- Tópicos: 1) As novas diretrizes econômicas, políticas e sociais.
2) A abertura do País.
3) O estilo Collor de governo.
4) Expectativas para o futuro.

Parte B

- Tópicos: 1) A falta de segurança nas grandes cidades.
2) Cultura inflacionária: uma realidade brasileira.

**CONFIGURAÇÃO PRÁTICA DA UNIDADE I DO MATERIAL DIDÁTICO:
HISTÓRIA E CULTURA DO BRASIL**

Considerações acerca da unidade:

Há 4 tipos de recortes comunicativos nesta unidade:

- a) leitura e compreensão de texto a respeito do tópico proposto e discussão sobre o assunto.
- b) leitura e compreensão de texto a respeito do tópico proposto e preenchimento de tabela com informações.
- c) compreensão oral e produção escrita a partir do assunto exposto na atividade oral.
- d) leitura na língua materna do aluno e relato do assunto na língua-alvo, e posterior discussão do tema também na língua-alvo.

Funções previstas na Unidade I

Função: 1) descrever e indicar direções

Exponentes de formulação: ... fica à direita...
... seguiu até...
... continuou...

Indicações do léxico: à direita, à esquerda, em frente, acima, abaixo, etc.

Forma: locuções prepositivas
verbos (presente e pretérito perfeito)

Função: 2) estabelecer comparações

Exponentes de formulação: ...enquanto...é..., ... é....
ao passo que...
ao contrário...

Indicações do léxico: melhor/pior, maior/menor;
vantajoso/desvantajoso;
desenvolvido/atrasado, etc.

Forma: adjetivos
comparativos

Função: 3) concordar/discordar

Exponentes de formulação: eu concordo com...
eu discordo de ...

Indicações do léxico: _____

Forma: colocação de preposições

Função: 4) relatar fatos passados

Exponentes de formulação: ...quando (o país) era...
... o país esteve...

Indicações do léxico _____

Forma: pretérito perfeito e imperfeito de verbos

Função: 5) emitir opiniões

Expoentes de formulação: eu acho que...
[penso
[acredito
de acordo com...
segundo...
por um lado..., mas por outro...

Indicações do léxico: _____

Forma: pronomes relativos
conjunções

MATERIAL DIDÁTICO
 HISTÓRIA E CULTURA DO BRASIL
 (Livro de textos e tarefas comunicativas)

UNIDADE I
 O DESCOBRIMENTO DO BRASIL



Leitura - Texto 1

"O Descobrimento do Brasil"

Em 1492, os reis espanhóis, Fernando e Isabel, após expulsar os mouros do seu território, dispuseram-se a patrocinar a viagem do navegador genovês Cristóvão Colombo que tinha um novo e audacioso plano para atingir as Índias. Ao contrário dos portugueses que tentavam chegar às Índias contornando a costa africana, Cristóvão Colombo (tendo plena convicção da redondeza da Terra) pretendia atingir o Leste - onde se encontravam as Índias - viajando no sentido Oeste.

O plano de Colombo, em termos gerais, era perfeito. Entretanto, ele desconhecia que entre a Ásia e a Europa existia outro continente, que seria, então, descoberto.

Com três caravelas, Santa Maria, Pinta e Nina, Colombo partiu da Espanha, a 3 de agosto de 1492. Dois meses depois, chegava à América, pensando ter atingido as Índias. Por isso, os habitantes da nova terra foram chamados de índios ou indígenas.

Diante da descoberta da América, os reis da Espanha apressaram-se em garantir mundialmente os seus direitos de posse sobre a nova terra. Assim, o Papa Alexandre VI - que era espanhol - estabeleceu a "Bula Inter Coetera", que era uma linha demarcatória imaginária que passaria a 100 léguas a oeste das Ilhas de Cabo Verde e determinou o seguinte: tudo o que estivesse a oeste dessa linha pertenceria à Espanha e todas as terras que estivessem a leste pertenceriam a Portugal.

Portugal, no entanto, mostrou-se inconformado com a divisão prontificando-se a guerrear pela causa. Então, em 1494, na cidade espanhola de Tordesilhas, um outro acordo foi assinado. De acordo com esse novo acordo - o chamado Tratado de Tordesilhas - traçou-se uma nova linha imaginária a 370 léguas das Ilhas de Cabo Verde: as terras a oeste dessa linha pertenceriam a Portugal.

A descoberta do novo caminho para as Índias provocou euforia na Côrte Portuguesa. Assim, D. Manuel - rei de Portugal - resolveu enviar às Índias uma poderosa esquadra, a fim de estabelecer uma sólida relação comercial e política com os povos do Oriente. Seis meses depois, a esquadra estava pronta e era muito bem aparelhada. Compunha-se de 13 navios e conduzia, aproximadamente, 1.500 tripulantes. O seu comando foi entregue ao fidalgo português Pedro Álvares Cabral. - -

A esquadra partiu de Lisboa, no dia 9 de março de 1500. No dia 22 de abril, ao entardecer, um monte alto e redondo foi avistado ao longe e, ao sul dele, uma extensa faixa de terras, repletas de arvoredos. Como era semana da Páscoa, o monte recebeu o nome de **Monte Pascoal** e a terra foi batizada de **Vera Cruz**.

Logo depois, o nome foi mudado para **Ilha de Vera Cruz** e, posteriormente, para **Terra de Santa Cruz**, permanecendo assim por muito tempo. Por volta de 1503, deu-se à nova terra o nome de **Brasil**, por causa da grande quantidade de uma árvore chamada **pau-brasil**, existente no seu litoral.

(Texto "O descobrimento do Brasil", retirado do livro didático "História do Brasil", ed. Saraiva, 1986, Gilberto Cotrim).

Leitura - Texto 2

A PRIMEIRA INVASÃO DE NOSSA TERRA

Os portugueses chegaram numa praia que hoje se chama Bahia.

ESSA PRAIA ERA TERRA DA NAÇÃO TUPINIKIM.

Fazia muito tempo que os índios Tupinikim

moravam naquela terra!

Fazia muito tempo que os índios Tupinikim

plantavam naquela terra!

MAS OS PORTUGUESES NÃO RESPEITARAM O DIREITO DA NAÇÃO TUPINIKIM.

Os portugueses puseram um marco de pedra na terra Tupinikim.

Puseram um marco com o sinal do rei de Portugal.

Puseram um marco com cruz. Cruz da religião do povo de Portugal.

Puseram um marco para dizer que aquela terra era do rei de Portugal.

Isso aconteceu no dia

22 de abril no ano de 1500.

Eles pensavam que essa terra era uma ilha.

Eles deram o nome de Ilha de Vera Cruz.

Depois viram que não era ilha.

Então mudaram o nome para Terra de Santa Cruz.

Depois, como tinha muito pau de cor vermelha,
cor de brasa,
então, deram o nome
de **BRASIL**.

No dia em que eles chegaram aqui,
eles rezaram uma Missa
para festejar a invasão de nossa terra...

(Texto retirado de uma cartilha experimental para
alfabetização de índios brasileiros)

TAREFAS

Tarefa 1

Após ter lido o texto 1, preencha o quadro abaixo com as informações solicitadas:

	Fernando e Isabel
Profissão de Colombo:	
Patrocinadores da viagem de Colombo:	
	Santa Maria, Pinta e Nina
Data do Tratado de Tordesilhas:	
Localização da linha do Tratado:	
Nome do rei de Portugal	
Número de navios e tripulantes da esquadra portuguesa	
Data de partida da esquadra portuguesa:	
	Vera Cruz
Data em que essa terra passou a se chamar Brasil:	

Tarefa 2: Discussão sobre as leituras

Guia para discussão em grupos (e produção escrita) para posterior problematização oral entre os grupos:

- A) De acordo com o mapa anexado ao primeiro texto, descreva a rota percorrida pelas caravelas portuguesas para o descobrimento do Brasil. Por que elas percorreram tal caminho?
- B) Você já sabia o significado do nome "Brasil"? Explique, de acordo com as informações dos textos, porque o país recebeu esse nome.
- C) Pode-se observar que os textos 1 e 2 tratam do mesmo assunto: o descobrimento do Brasil. O texto 1 foi retirado de um livro didático destinado aos estudantes de 1º grau de escolas públicas do Brasil. O texto 2 faz parte de uma cartilha alternativa destinado ao ensino de Português para os índios.
- Discuta com seu colega e tente identificar as diferenças ideológicas e de linguagem presentes em cada um dos textos. Observe inclusive as diferenças dos títulos de cada texto e das palavras utilizadas para falar sobre a nova terra.
 - Por que você acha que esses textos são escritos de maneiras diferentes?

D) A história oficial do Brasil começa em 1500 com a chegada dos portugueses. Pouquíssimos livros didáticos registram, por exemplo, a história (a cultura, os costumes, etc) dos índios no Brasil antes da chegada dos europeus. Entreviste seu colega discutindo:

- a opinião dele sobre tal procedimento e a ligação que esse procedimento pode ter com questões políticas e ideológicas.
- o tratamento que a história do país de seu colega recebe nos livros didáticos para crianças. No país de seu colega, a partir de que época é contada a história nacional?
- o "início" da história do Brasil e o início da história do seu país. Faça uma comparação.

Observação: Não esqueça de anotar as respostas do colega, pois num momento posterior, você terá que contar para toda a classe.

E) Converse com seu colega e tente saber o que acontecia no país dele em 1500 enquanto o Brasil era descoberto pelos portugueses.

TAREFA SUPLEMENTAR

Você observou que cada um dos textos lidos nessa unidade foram retirados de livros didáticos destinados a públicos diferenciados. No Brasil, o sistema de educação é dividido basicamente em escolas públicas e particulares. O governo garante educação gratuita desde a pré-escola até a universidade. No entanto, existem problemas relacionados à qualidade de ensino entre escolas públicas e particulares. Baseado no conhecimento que você tem da divisão do sistema educacional brasileiro (pré-escola até pós-graduação) e da qualidade dos sistemas públicos e privados (se não tiver, peça à professora que explique), elabore um quadro explicativo do sistema educacional do seu país e compare-o com o brasileiro.

Tabela a ser preenchida durante a problematização oral das questões:

O que acontecia no seu país em 1500 enquanto no Brasil chegavam os portugueses?

PAÍS	ACONTECIMENTOS

APÊNDICE 9

MATERIAL DIDÁTICO

EXERCÍCIOS LINGÜÍSTICOS

GINFE

1) Escolha a(s) alternativa(s) correta(s):

- a) () Eu me concordo com a opinião dele.
 () Eu concordo me com a opinião dele.
 () Eu concordo com a opinião dele.
- b) () O Japão não explica exato as verdades muitas vezes no texto dele.
 () Muitas, vezes, o Japão, em seus textos, não explica exatamente as verdades.
 () O Japão não explica exatamente as verdades muitas vezes no texto dele.
 () Muitas vezes, o Japão não explica de forma exata as verdades no texto dele.
 () Muitas vezes, o Japão não explica exatamente as verdades em seus textos.

2) Reescreva a frase abaixo, melhorando sua estrutura lingüística:

"No políticõ, acho que no caso de que as pessoas normais sabem quanto menos sobre político, tanto mais obedecem"

3) Na frase abaixo, existem algumas inadequações. Sublinhe essas inadequações e reescreva-as:

"Se o governo corrigir a história do Brasil os povos poderá reclamar contra o governo. Por isso, o governo tem o problema no futuro."

4) Leia o texto abaixo e reescreva-o, modificando quando necessário:

"Em 1500, era ginástica de Choson.
 Enquanto este época, os nobres tinham polêmicas sobre filosofia de Confucionismo. Por isso, eles se dividiram em duas partes e mataram aos outros. Os nobres perdidos também foram mandados desterro pelo rei.
 E, em 1592, tinha uma guerra contra Japão.
 Ele invadiu meu país pelo mar.
 Esta guerra continuou mais ou menos oito anos.
 Esta guerra tem muitos heróis, especialmente, almirante Lee Soon Sin, famoso até agora."

EXERCÍCIOS LINGÜÍSTICOS**GIFE**

1) Os trechos de textos abaixo apresentam algumas inadequações lingüísticas. Junto com seu colega, procure melhorar esses textos, fazendo as alterações (de ortografia, de coerência de texto, de pontuação, etc) necessárias.

a) Os povos da Europa antigamente, no só preocupaba se de conquistar terras novas. Também tinha que olhar como segurança o comércio, então procurase obter para o rei de Portugal todo o beneficio.

b) Naquela época o Brasil estava dividido no capitánias eram 14 más agora o Brasil é dividido em Estados.

c) Os donos tinham muitos direitos, eles podiam de maneira geral fazer de todo tanto no campo legal como administrativo.

d) Enquanto naquela época Brasil foi dividido inicialmente em 14 capitánias. Mais hoje foi dividido em 25 estados.

e) Os principais direitos dos donatários são:

- fazer todo o que queriam em suas terras, em tudo ordem de coisas, además de poder escravizar a quantos índios encontraram.

- a tener un porcentaje sobre o comercio do pau-brasil.

APÊNDICE 10**Avaliação - GINFE****TAREFA**

1) Indique, no mapa abaixo, a rota percorrida pelas caravelas de Cabral para o "descobrimento" do Brasil. Descreva essa rota por escrito também.

2) Com base nas leituras que fez em classe e no que foi discutido sobre o assunto, coloque sua opinião: você acha que o Brasil foi mesmo "descoberto" pelos portugueses ocasionalmente? Exponha seus argumentos.

3) Utilizando a tabela preenchida nas aulas anteriores sobre o que acontecia em cada país em 1.500 enquanto no Brasil chegavam os portugueses:

a) compare o que acontecia na Coréia e o que acontecia no Japão. Os acontecimentos nesses dois países nessa época tem algo em comum ou não?

b) verifique quais países estavam em guerra e quais países permaneciam em paz. Indique os motivos das guerras (quando houver).