

MARIA HELENA VIEIRA ABRAHÃO

CONFLITOS E INCERTEZAS DO PROFESSOR
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA RENOVAÇÃO
DE SUA PRÁTICA DE SALA DE AULA

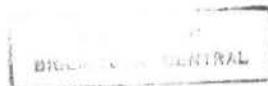
Tese apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
parcial para obtenção do título de
Doutor em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa.Dra. MARILDA DO COUTO CAVALCANTI

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

1996



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	Ab82c
V. I	E1
TIPO DE	28.308
PREÇO	667/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	16/08/96
N.º CPD	U.M. 006.91026-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Abrahão, Maria Helena Vieira

Ab82c Conflitos e incertezas do professor de
língua estrangeira na renovação de sua prá-
tica de sala de aula / Maria Helena Vieira
Abrahão. - - Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti
Tese (doutorado) - Universidade Estadual
de Campinas, Instituto de Estudos da Lingua-
gem.

1. Professores de língua estrangeira -
formação. 2. Língua inglesa - estudo e en-
sino. 3. Interação social. 4. Prática de
ensino. I. Cavalcanti, Marilda do Couto.
II. Universidade Estadual de Campinas. Ins-
tituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Maridcanti

Prof. Dr. Marilda do Couto Cavalcanti - Orientadora

Alice Maria da Fonseca Freire

Prof. Dr. Alice Maria da Fonseca Freire

Carlos Daglian

Prof. Dr. Carlos Daglian

Rosemary Anjos

Prof. Dr. John Robert Schmitz

J. Almeida

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por *maria Helena*

Vieira Abrahão

e aprovada pela comissão julgadora em

17, 06, 1996.

Prof. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Aos meus pais, que muitos anos de suas vidas dedicaram ao ensino público, por terem me ensinado a acreditar na Educação.

Ao meu marido, querido companheiro de todos os momentos, por ter me incentivado e apoiado na realização deste antigo sonho.

Aos meus filhos, as mais lindas teses da minha vida, por terem compreendido os momentos não compartilhados.

A G R A D E C I M E N T O S

A professora Marilda do Couto Cavalcanti, minha orientadora, por ter acreditado em mim e compartilhado, com imensa dedicação, sua sabedoria.

As professoras da rede pública estadual, sujeitos desta pesquisa, por terem aberto suas salas de aula e seus corações, em favor da melhoria do ensino.

As minhas auxiliares de pesquisa, Adriana, Eneida, Carla, Daniela, Lília, Márcia, Mônica, Telma e Valéria, pela preciosa colaboração.

Aos professores Maria José F. Coracini, Stella Maris Bortoni, John Robert Schimtz e José Carlos Paes de Almeida Filho, pelas valiosas colaborações nos exames de qualificação.

A professora Rosemary Arrojo, pela amizade, apoio e incentivo.

Aos professores do IEL, por terem me ensinado os caminhos da Lingüística Aplicada.

Aos funcionários do IEL, pelo atendimento pronto e eficaz.

Aos colegas da pós-graduação, pela agradável convivência durante estes anos.

A colega e amiga, Profa. Maria de Fátima Amarante, pela amizade e atenção.

Aos colegas da UNESP, pelo apoio e colaboração.

A Celeste, Romilda, Leandro e Oswaldo, pelo apoio técnico.

A FUNDUNESP e à CAPES, pelo apoio financeiro na realização deste trabalho.

R E S U M O

O objetivo deste trabalho é analisar as reflexões e as ações e procedimentos metodológicos de professores de inglês de escolas públicas de primeiro e segundo graus, envolvidos em um projeto de formação continuada junto à universidade por dois anos e meio consecutivos.

Inicialmente, um cenário de pesquisa, sob a coordenação desta pesquisadora, foi criado através da realização do referido projeto, que teve por objetivos oferecer aos professores oportunidades para refletirem, de forma orientada, sobre suas práticas, e promover reuniões semanais para a discussão de trabalhos da área de Lingüística Aplicada e de Metodologia de Ensino de Línguas, assim como das dúvidas e conflitos originados da observação de suas próprias aulas. Durante este período, foi desenvolvido um projeto de pesquisa que associou procedimentos da etnografia escolar (Erickson, 1984, 1986, 1991) e da sociolingüística interacional (Gumperz, 1977, 1981, e 1982).

Os registros coletados, através de observação e gravação em áudio de aulas nos dois primeiros anos de projeto sugeriram que a reflexão e a prática dos professores eram caracterizadas por incertezas. Parecia haver um conflito permanente entre seu desejo de construir uma prática diferenciada e fatores contextuais, como, por exemplo, a abordagem tradicional, que era parte de sua

formação, e prática enquanto professor de língua estrangeira.

Para estudar de forma detalhada tais aspectos, cerca de oito aulas de cada professor foram gravadas em vídeo e tentou-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: Como se configura na reflexão e prática do professor envolvido em projeto de formação continuada: 1- o trânsito entre o querer se atualizar e a força da abordagem que marcou sua formação e sua prática de sala de aula?; 2- a interrelação da abordagem de ensino do professor com aspectos contextuais em sala de aula? Com o propósito de responder à pergunta 1, duas subperguntas foram propostas: a- como se configura o trânsito em nível de procedimentos metodológicos do professor e em nível das ações do professor e dos alunos?; b- como é o trânsito de professor e alunos na construção das estruturas de participação presentes na interação?

A análise dos dados vieram a demonstrar que diversos fatores contextuais se interrelacionam à abordagem de ensinar dos professores, enquanto eles tentam construir uma prática de sala de aula renovada, sendo que a abordagem de sua formação e de sua prática mostraram ter uma força considerável nesta interrelação.

ABSTRACT

This work aims at analysing the reflections and the teaching actions of English teachers from Brazilian public schools involved in a project for in-service teachers for two and a half consequent years.

First of all, a scenario for research was created, under this researcher's coordination, through the development of the mentioned project whose aims were to offer the teachers opportunities for reflecting in an organized way upon their own practice and to promote weekly meetings for discussions not only of recent publications in Applied Linguistics and Foreign Language Teaching Methodology, but also of doubts and conflicts originated from their own classroom interaction observation. During this period, a research project was carried out associating procedures of the ethnography of schooling (Erickson, 1984,1986,1991) and of the interactional sociolinguistics (Gumperz, 1977, 1981,1982).

The data collected in the first two years of research, through classroom observation and audiotaping, suggested that the teachers' reflections upon their teaching practice and upon new teaching approaches are plenty of uncertainties. It seems that there is a permanent conflict between their will of constructing a new classroom practice and contextual factors, as, for example, the traditional approach which was part of their education as language

teachers.

In order to develop a detailed study of such aspects, about eight classes of five different teachers were videotaped and the following research questions were answered: On constructing a new classroom practice after being involved in a project for in-service teachers: 1- how does the conflict between the will to renew and the traditional approach which marked their education as teachers of language occur? (a) how is the mentioned conflict reflected in the participation structures of the interactions? b) how is the conflict reflected in the teachers' methodological actions and procedures?) 2- how does the interrelation of the teacher's approach and contextual factors happen?

The analysed data have shown that several contextual aspects interrelate the teachers' approach while they try to construct a new teaching practice and that the approach of their education as teachers of foreign languages and of their practice of many years have a considerable strength in this mutual relationship.

ÍNDICE

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

INTRODUÇÃO.....	01
As Perguntas de Pesquisa.....	20
Natureza e Metodologia da Pesquisa	22
Organização da Tese.....	22
I- A ETNOGRAFIA ESCOLAR E A SOCIOLINGUISTICA INTERACIONAL NO ESTUDO DA INTERAÇÃO DE SALA DE AULA	
1.1. A Etnografia Escolar	25
1.2. A Sociolingüística Interacional.....	29
1.3. A Etnografia Escolar e a Sociolingüística Interacional no Estudo da Interação no Contexto Escolar Brasileiro..	36
1.4. A Etnografia Escolar nos Moldes Propostos por Erickson e a Sociolingüística Interacional como Arcabouço Teórico para este Estudo.....	45
II- METODOLOGIA DA PESQUISA	
2.1. O Cenário de Pesquisa	49
2.1.1. O Projeto de Formação Continuada para Professores de Língua Estrangeira - Objetivos e Ações.....	49
2.1.2. O Projeto de Formação Continuada para Professores de Língua Estrangeira - Orientação Teórica e Prática: a Abordagem Comunicativa.....	53
2.1.3. Sujeitos e Realidades Escolares Envolvidos.....	65

2.1.3.1. A Professora 1.....	66
2.1.3.2. A Professora 2.....	69
2.1.3.3. A Professora 3.....	70
2.1.3.4. A Professora 4.....	71
2.1.3.5. A Professora 5.....	72
2.2. A Pesquisa Propriamente Dita.....	74
2.2.1. Instrumentos de Pesquisa.....	74
2.2.2. Registros Disponíveis para Análise.....	77
2.2.3. Procedimentos de Análise.....	78

III- DESEJO DE RENOVAÇÃO X FORÇA DA ABORDAGEM DA FORMAÇÃO

3.1. O Perfil das Professoras em Ação na Segunda Fase do Projeto.....	83
3.2. Desejo de Renovação X Força da Abordagem da Formação.....	96
3.2.1. Nas Ações e Procedimentos Metodológicos.....	97
3.2.1.1. Ações e Procedimentos Metodológicos na Aula Típica.....	98
3.2.1.2. Ações e Procedimentos Metodológicos em Anos Anteriores.....	118
3.2.2. Na Construção das Estruturas de Participação.....	144
3.2.2.1. As Configurações.....	145
3.2.2.2. As Estruturas de Participação na Aula Típica.....	159

3.2.2.3. As Estruturas de Participação em Anos Anteriores.....	209
--	-----

IV- A IMPORTANCIA RELATIVA DE FATORES CONTEXTUAIS NA CONSTRUÇÃO DA ABORDAGEM DE ENSINAR DO PROFESSOR

4.1. Novas Concepções de Ensino-Aprendizagem e Fatores Contextuais.....	243
4.1.1. A Abordagem da Formação e da Prática da Professora.....	246
4.1.2. A Competência Aplicada da Professora	251
4.1.3. A Abordagem de Aprender dos Alunos e suas Expectativas.....	255
4.1.4. As Expectativas da Professora.....	258
4.1.5. As Expectativas da Instituição.	260
4.1.6. A Abordagem do Livro Didático.....	263
4.2. Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula	264
4.3. Ponto de Vista da Professora-Sujeito Pós-Análise.....	294

V- CONCLUSÃO E ENCAMINHAMENTO DA QUESTÃO NA PRÁTICA

5.1. Conclusão e Contribuições para a Formação do Professor de Língua Estrangeira.....	299
--	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

INDICE DOS QUADROS

Quadro	I	- Comparação dos Trabalhos.....	38
Quadro	II	- Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas Estrangeiras.....	54
Quadro	III	- Bibliografia Básica Desenvolvida no Projeto.....	56
Quadro	IV	- Professores Envolvidos no Projeto.....	68
Quadro	V	- Realidades Escolares Envolvidas.....	69
Quadro	VI	- Estruturas de Participação.....	146
Quadro	VII	- Excerto A do Estudo da Interação da Aula Típica de 1994	176
Quadro	VIII	- Excerto B do Estudo da Interação da Aula Típica de 1994.....	183
Quadro	IX	- Excerto C do Estudo da Interação da Aula Típica de 1994.....	188
Quadro	X	- Excerto A do Estudo da Interação da Aula Típica de 1992.....	211
Quadro	XI	- Excerto B do Estudo da Interação da Aula Típica de 1992.....	218
Quadro	XII	- Excerto A do Estudo da Interação da Aula Típica de 1993.....	228
Quadro	XIII	- Fatores Contextuais.....	245

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

(baseado em Marcuschi, 1986)

FALANTES:	primeira letra ou primeira sílaba do nome
SOBREPOSIÇÃO DE VOZES:	[
SOBREPOSIÇÃO LOCALIZADA:	[]
PAUSAS:	(+) = 0,5 segundo (++) = 1,0 segundo (+++)= 1,5 segundo (tempo) = mais de 1,5 segundo
DUVIDAS E SUPOSIÇÕES:	(INCOMPREENSÍVEL)
TRUNCAMENTOS BRUSCOS:	/
ENFASE:	LETRA MAIÚSCULA
ALONGAMENTO DA VOGAL:	:
COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA:	(())
SILABAÇÃO:	hifens (- - -)
SINAIS DE ENTONAÇÃO:	^^ = para subida rápida

- ' = para subida leve
- , = para descida leve ou brusca

REPETIÇÕES:

duplicação de letra ou da sílaba

PAUSA PREENCHIDA, HESITAÇÃO
OU SINAIS DE ATENÇÃO:

reprodução dos sons

INDICAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO
PARCIAL OU DE ELIMINAÇÃO:

..._____... = indica trecho com transcrição parcial

/.../ = indica corte no segmento

I N T R O D U Ç A O

Desde o surgimento do movimento comunicativo de ensino de línguas na Europa, em meados da década de setenta, mudanças consideráveis têm ocorrido no ensino de segunda língua e de língua estrangeira, acompanhadas de debates intensivos sobre planejamentos, materiais e práticas de sala de aula. Em contraste, como Richards(1990) salienta, este período tem se caracterizado pela escassez de discussões sobre a prática de formação do professor de segunda língua e de língua estrangeira. Segundo o autor, os programas de formação de professores que vêm sendo desenvolvidos têm sido elaborados principalmente com base na intuição e no bom senso, uma vez que tem havido pouco estudo sistemático dos processos de ensino de segunda língua que possam oferecer bases teóricas que fundamentem tais programas. Essa realidade é confirmada por Bernhardt e Hammadou (1987), através de resultados de exame da literatura norte- americana entre os anos 1977 e 1987. Esses resultados apontaram que, dentre os setenta e oito artigos sobre educação do professor de segunda língua e de língua estrangeira publicados, apenas oito eram baseados em dados de pesquisa. Segundo os mesmos autores, em cento e vinte e nove citações à educação de professores, nas duas primeiras edições do **Handbook of Research on Teaching**, publicado pela American Education Research Association, há apenas duas referências à educação de professores de segunda língua (Carrol, J.B. e Rosenshine, B.) e, considerando as três primeiras edições dessa importante publicação, apenas

um capítulo dedicado ao ensino e à preparação de professores de inglês como segunda língua pode ser encontrado. Berndardt e Hammadou concluíram de sua análise que atenção mínima é devotada ao desenvolvimento de professores de segunda língua, tanto do ponto de vista conceitual, como do ponto de vista de pesquisa.

Em levantamento bibliográfico da literatura estrangeira especializada realizado até o presente momento, pude detectar uma grande quantidade de propostas para o trabalho de formação de professores, algumas das quais serão apresentadas posteriormente nesta resenha, porém, um número restrito de trabalhos de pesquisa. Dentre esses, destaco Ramani (1987), Dubin e Wong (1990), Lange (1990), Nunan, (1991), Johnson (1991), Bailey (1991), Taylor (1992), Kennedy (1993), Palmer (1993), Murdoch (1994), Cullen (1994), JoMcDonough (1994), e Moon (1994), por tomarem por foco a formação do professor de língua estrangeira.

No Brasil, a situação é semelhante. As pesquisas na área de lingüística aplicada desenvolvidas nas últimas décadas, junto aos programas de pós-graduação existentes, têm tomado por foco de investigação principalmente o aluno, sendo escassas aquelas que privilegiam o professor e sua formação como centro de suas observações. Dentre essas, destaco, neste levantamento, as voltadas para a formação do professor de língua estrangeira: Almeida Filho (1992); Machado (1992a e 1992b); Moll da Cunha (1992); Moraes (1990 e 1992); Reis (1992), Amadeu-Sabino (1994), Giuliano (1994),

Blatyta (1994), Liberalli (1994) , Castro (1994) e Vieira-Abrahão (1992a).

A pesquisa de Almeida Filho, de natureza quantitativa, a única dentre os trabalhos de investigação citados que tem por sujeitos somente professores da rede pública estadual, apresenta dados relevantes para a compreensão da situação da formação do professor de língua inglesa no Estado de São Paulo. Considerando cento e três questionários respondidos por aspirantes ao cargo de professor III de inglês em concurso público estadual, o pesquisador pôde constatar que, dentre esses professores, com tempo médio de cinco anos de exercício, menos de um terço teria passado por qualquer tipo de aperfeiçoamento ou cursos de extensão depois de graduados. Apesar desse resultado, constatou também que noventa por cento dos envolvidos acreditavam que o professor de língua estrangeira devesse falar a língua-alvo na sala de aula, muito embora os dados tenham também indicado uma porcentagem insignificante da fala do professor em língua estrangeira. Essa baixa porcentagem, segundo o pesquisador, deve-se às limitações lingüísticas dos professores, *principalmente no que se refere à fala e à compreensão de linguagem oral e escrita na língua alvo* (op.cit.:82) e sua origem pode ser atribuída, dentre outros fatores, aos cursos de formação de professores existentes.

Os outros trabalhos mencionados, todos de natureza qualitativa, exceto o de Vieira-Abrahão, podem ser agrupados, para efeito de análise, em três categorias

distintas, considerando seu foco de investigação. Em uma primeira categoria podem-se situar as pesquisas de Machado, Moraes e Amadeu Sabino, por analisarem a interação de sala de aula, mais especificamente, o discurso do professor de língua estrangeira. Em uma segunda, os trabalhos de Moll da Cunha, Reis e Vieira-Abrahão, por tomarem por foco de estudo cursos específicos de formação de professores: Moll da Cunha, curso de especialização de professores de três diferentes instituições particulares, e Reis e Vieira-Abrahão, cursos de prática de ensino de língua estrangeira, em cursos de Letras, em universidades públicas brasileiras. Em uma terceira categoria, podem-se agrupar os trabalhos de Giuliano, Blatyta, Liberalli e Castro, que têm por foco de estudo a reflexão do professor sobre sua própria prática, sendo que, nos quatro trabalhos, o sujeito da investigação é o próprio pesquisador.

Machado, com base em análise da interação professor-aluno na sala de aula de inglês como língua estrangeira, em um curso de Licenciatura em Letras, procurou estudar o que chamou de conhecimento invisível (tácito), com base em Barnes(1975), definindo conhecimento invisível como *o conhecimento sobre o ensino adquirido por aqueles que tomaram parte no processo de ensino/aprendizagem na posição de aluno e/ou professor* (op.cit.:55). No seu caso específico, conscientizou-se, através dessa investigação, da fala facilitadora do professor de inglês e da natureza do ensino que a caracteriza, refletindo sobre

o papel do professor e de suas obrigações profissionais, das representações de professor e aluno que entram em jogo no processo de ensinar e de aprender, da assimetria existente nas interações entre professores e alunos, da pergunta facilitadora do insumo dirigido aos alunos, da estrutura ritualística da aula (op.cit.:56).

Concluindo, afirma que a fala facilitadora é parte do "habitus" didático do professor e, como tal, precisa ser percebida por ele para tornar-se foco de sua reflexão. Recomenda, também, que essa reflexão integre os programas de formação de professores, pois, caso contrário, *há o risco de o professor transformar a fala facilitadora em uma fala simplificadora (op.cit.:63)*, que não corresponde àquela utilizada fora do contexto de sala de aula.

Moraes examinou, em uma universidade estadual paulista, com apoio no referencial teórico-metodológico proposto por Fairclough (1985,1989), o discurso de um professor de inglês instrumental, procurando indicações que pudessem justificar a dissociação entre suas concepções teóricas e sua prática, chegando à conclusão de que as origens para essa dissociação entre o dizer e o fazer encontram-se nos cursos de formação profissional que, segundo a pesquisadora, estão embasados em *concepções restritivas a respeito da relação professor, função social e linguagem (op.cit.:69)*.

Já Amadeu-Sabino investigou como era construída, na prática, uma abordagem considerada comunicativa pelo professor, em um curso universitário de Letras. Tomando como

ponto de partida a pergunta: *a forma como o professor interpreta e concretiza em sala de aula a implementação dessa abordagem é coerente com os princípios norteadores de uma abordagem comunicativa, segundo a literatura?* (op.cit.:07), a pesquisadora analisou e contrastou, assim como Moraes, o dizer e o fazer do professor. Os dados revelaram que as ações e procedimentos metodológicos apresentados pelo professor em sala de aula enquadram-se apenas em parte na abordagem que ele diz adotar. Os aspectos incompatíveis com a abordagem comunicativa foram atribuídos à própria formação educacional do professor, ao seu "habitus de ensinar", à condição de ser uma disciplina oferecida em curso de Letras e às expectativas da instituição e dos alunos.

Com o foco voltado para cursos de formação de professores, o estudo de Moll da Cunha objetivou analisar o desenvolvimento do professor de inglês através de uma abordagem orientada para a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem. Criou um cenário para pesquisa, oferecendo um curso de especialização para catorze professores de três diferentes instituições particulares, com base na teoria sócio-interacionista, enfatizando a interação dos participantes como construtora de conhecimentos, através de oportunidades para a reflexão. Esse estudo levou-o às seguintes conclusões:

a) a reflexão leva o professor a desenvolver uma visão

crítica principalmente sobre sua atuação na sala de aula e sobre as limitações impostas ao seu trabalho pelas instituições de ensino;

- b) o sócio-interacionismo oferece-nos uma alternativa viável na elaboração de programas de aperfeiçoamento de professores, distinta da ênfase usual desses cursos na área de ensino-aprendizagem de L2.*

Reis, por sua vez, investigou como a formação de professores de língua inglesa, nos componentes teórico e prático, vinha se dando nas instituições de ensino superior do norte do Estado do Paraná. Seus dados indicaram que os professores de prática de ensino de inglês (PEI) podem não estar formando professores de forma integral e sim treinando-os como profissionais. Constatou que a maior parte dos professores de PEI desenvolvem um trabalho intuitivo, uma vez que não possuem formação adequada para o exercício da função. Constatou escassa procura dos mesmos por cursos de especialização ou de pós-graduação, carência de biblioteca e de literatura da área. Esses dados levaram Reis a atribuir o despreparo do professor de língua estrangeira ao despreparo do professor de prática de ensino que, a seu ver, deve reunir as metacompetências técnica, pedagógica, política. *A metacompetência, segundo a autora,*

é aquela que propicia meios para que o professor de P.E.I. reflita crítica e constantemente sobre seus conceitos e posturas a respeito da língua a ser ensinada - sua estrutura, funcionamento, e uso (metacompetência técnica); as possíveis maneiras de se ensinar essa língua (metacompetência pedagógica) e, a competência política que é a que permite reflexão sobre o porquê e como ensinar o futuro mestre a atuar criticamente (op.cit.:75).

Para Reis, um professor de PEI metacompetente *poderá mais provavelmente formar futuros profissionais que sejam metacompetentes.*

Vieira-Abrahão, por outro lado, faz uma reflexão sobre o tema geral da formação de professores de língua estrangeira e um relato do trabalho que desenvolve no curso de prática de ensino que oferece em universidade pública paulista, apresentando resultados de levantamentos realizados que buscam avaliar o próprio trabalho de formação de professores desenvolvido através da disciplina. Esses levantamentos incluíram, dentre outros, dois aspectos principais: dificuldades sentidas pelos estagiários da disciplina ao ministrarem o minicurso de língua estrangeira, proposto como forma de estágio supervisionado, e a própria avaliação do minicurso enquanto forma de estágio.

Os resultados mostraram que as principais dificuldades do aluno-professor estavam relacionadas à falta de fluência na língua-alvo e à insegurança e dificuldades com a abordagem comunicativa, uma vez que todos vieram de uma formação tradicional. Quanto à avaliação do minicurso como forma de estágio supervisionado, esta foi bastante positiva, sendo que apenas duas ressalvas foram levantadas: a primeira, quanto ao fato de o contexto do minicurso ser diferente daquele da escola pública; a segunda, quanto à curta extensão do minicurso (trinta horas).

Tomando por foco de pesquisa sua própria prática de

sala de aula, Giuliano procura, através de uma investigação de natureza etnográfica desenvolvida em um ambiente universitário paulista, em duas classes de ensino de alemão, detectar as ocasiões em que ela, professora, hesita, mediante questões de ordem lingüística formuladas por seus alunos, e analisar o que as hesitações experienciadas em classe evidenciam na interação professor x aluno e professor não nativo x falante nativo, revelando o jogo de poder subjacente na sala de aula.

Já a pesquisa de Blatyta, também de natureza etnográfica e desenvolvida em ambiente universitário, mas, desta feita, no ensino de hebraico, tendo também a própria pesquisadora como sujeito da investigação, examina o processo de mudança da abordagem de ensinar da professora, à luz do diálogo entre as teorias explícitas, com as quais entrou em contato durante o desenvolvimento de seu mestrado, e as suas próprias teorias implícitas. Estas últimas vistas como crenças a respeito de linguagem e de ensino-aprendizagem. Esse estudo levou a autora a concluir que,

sem rupturas bruscas, algumas destas crenças, quando explicitadas e confrontadas com crenças e fazeres alternativos, podem vir a ser modificadas, abrindo caminhos para uma renovação estrutural do "habitus" didático.

O trabalho de Liberalli, também de natureza etnográfica, examinou o processo de reflexão de uma

professora, e o processo de criação de oportunidades de reflexão pelo coordenador, que, no caso era o próprio pesquisador, tendo como pano de fundo o erro e seu tratamento. Dois pontos principais foram evidenciados: a transformação gradativa da professora quanto aos conceitos de erro e suas formas de tratamento, com base em mudanças qualitativas observadas em sua prática de sala de aula; a relevância do coordenador na criação de oportunidades para a reflexão, tendo em vista a revisão de seu papel na escola.

Castro examina o processo de desenvolvimento na criação de oportunidades e condições de aprendizagem dentro de uma abordagem sócio-construtivista para um grupo de crianças em situação de aula particular. Com este objetivo, as transformações da prática instrucional e a atuação da professora como mediadora da interação foram analisadas.

Desse estudo concluiu que *a constituição do conhecimento do professor se dá em função da construção dialética entre a teoria e a prática, na qual a reflexão tem papel essencial*, e que o desenvolvimento da linguagem das crianças se embasa em processos diferentes de análise, em função das situações e oportunidades da sala de aula e da mediação do professor.

Os trabalhos de pesquisa acima mencionados foram relevantes, tanto pelas suas contribuições aos cursos de formação de professores e ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, como por detectarem e discutirem, de uma forma ou de outra, a ineficácia de nossos cursos de

licenciatura em Letras. Dentre esses trabalhos, dou destaque aos de Moll da Cunha, Amadeu-Sabino e Blatyta, por apresentarem aspectos comuns àqueles enfocados nesta investigação, a saber: a análise da reflexão do professor em serviço, em cenário de formação continuada, especialmente criado para a pesquisa (Moll da Cunha); o estudo da prática de uma professora que considera comunicativo seu trabalho de sala de aula (Amadeu-Sabino); e a análise da reflexão de uma professora, no caso a própria pesquisadora, sobre o processo de renovação de sua abordagem de ensinar (Blatyta). São trabalhos que trouxeram importantes contribuições para elucidar questões referentes ao processo de reflexão e prática de professores em serviço, mas que têm, por sujeitos, professores de línguas estrangeiras de intuições particulares de ensino (Moll da Cunha; Amadeu-Sabino) e professores universitários de língua estrangeira (Amadeu-Sabino e Blatyta), sendo que, na última pesquisa, o sujeito é aluno de mestrado em Linguística Aplicada, o que não coincide com o interesse desta pesquisadora, cujo foco de investigação é voltado para professores de primeiro e segundo graus da rede pública. Nenhum trabalho que enfocasse o processo de reflexão e prática de professores de inglês da rede pública estadual, envolvidos em projetos de formação continuada junto às universidades, foi localizado no levantamento já mencionado.

A ineficiência de nossos cursos de formação de professores vem sendo também enfatizada por lingüistas

aplicados em suas reflexões. Para Almeida Filho (1993a:01), por exemplo, os cursos de Letras, formadores de professores de LE, estão *vivendo um profundo estado de crise*, por se apoiarem em currículos arcaicos que pouco têm a ver com as exigências do mercado. Esses não levam em conta *reclamos, necessidades e interesses dos alunos e da comunidade que possam converter-se na força motora de reais e profundas mudanças no plano de experiências que se prevêem para os alunos de Letras*. Já Cavalcanti e Moita Lopes (1991:133) apontam para a formação precária do professor de línguas, salientando que os cursos universitários, em geral,

idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, esperando que esta ênfase de alguma forma seja revertida no ensino, uma vez que geralmente apenas um ano (de total de quatro) é destinado à prática de ensino.

Segundo os autores acima citados, essa disciplina geralmente não prevê a reflexão sobre a prática docente e limita-se a fornecer *receituários de atividade para a sala de aula*. Os mesmos autores salientam também o problema da escassez de programas de formação continuada para o professor em serviço, criticando as universidades por não apoiarem o professor com cursos de extensão, especialização e de pós-graduação, que favoreçam a discussão do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Os artigos de Almeida Filho et alii (1993:06) e Vieira-Abrahão (1993:02) refletem também a preocupação, tanto com os cursos de formação de

professores, como com a escassez de programas de formação em serviço. Os primeiros autores apontam a existência de *um enorme contingente de profissionais desprovidos de uma política por parte dos profissionais responsáveis para a formação continuada ao longo de suas carreiras* e salientam que os professores em exercício merecem nossa preocupação e nossas ações, na forma de projetos de pesquisa e de cursos específicos, para *superar uma formação insuficiente e as limitações de um cotidiano de prática que não se reconhece, não se explica e não se projeta para o futuro*. Vieira-Abrahão reflete sobre a ausência de tradição e pesquisa sobre a construção do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que tem caracterizado o nosso país e como isso tem contribuído para a escassez de conhecimento e reflexão dos professores de línguas sobre sua prática de sala de aula. Critica também os cursos de reciclagem oferecidos pela Secretaria de Educação e pelas universidades, que têm apresentado limitações por serem de curta duração, não pressuporem a reflexão sobre a prática e o acompanhamento do professor, quando o mesmo retorna para a sala de aula. Atribui também a falta de preparo e segurança do professor aos cursos de licenciatura, que normalmente reservam a tarefa de formação do professor apenas às disciplinas pedagógicas, ficando a formação específica a cargo da disciplina prática de ensino. Contando com uma carga horária mínima, esta disciplina tem a árdua tarefa de oferecer ao licenciando toda teoria e prática necessárias

para sua iniciação profissional, enfatizando o treinamento do futuro professor em técnicas e habilidades específicas, ignorando, ou deixando em último plano, a reflexão sobre a prática, e priorizando o desenvolvimento da competência lingüística do professor. Limitada importância é dada ao desenvolvimento das competências discursiva, estratégica e sociolingüística. (Canale e Swain (1980) e Canale (1983))

Propostas para reverter o quadro da formação inadequada pré-serviço e em serviço do professor de língua estrangeira têm surgido em grande quantidade na literatura especializada, sobretudo nesta década. Essas propostas têm defendido as seguintes ações como essenciais aos programas eficientes de formação de professores:

- 1- integração das estratégias treinamento e desenvolvimento para que se possa gerar mudanças comportamentais (Freeman, 1990; Woodward, 1991);
- 2- integração de atividades práticas de ensino com a compreensão consciente de princípios que subjazem essas práticas (Ellis, 1990);
- 3- formação de professores reflexivos e críticos (Bartlett, 1990; Nunan, 1990; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Wallace, 1991; Reis, 1992; Vieira-Abrahão, 1993; Almeida Filho et alii, 1993);
- 4- formação de professores investigadores de sua própria prática de sala de aula (Allwright e Bailey, 1990; Barlett, 1990; Nunan, 1990; Richards, 1990, Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Vieira-Abrahão, 1993);
- 5- envolvimento de professores em projetos de pesquisa-ação, de forma que possam investigar sua sala de aula de forma orientada (Allwright e Bailey, 1990; Nunan, 1990; Widdowson, 1990; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Vieira-Abrahão, 1993);
- 6- desenvolvimento da competência profissional dos

professores, que envolve conhecimento do conteúdo a ser ensinado, embasamento teórico e prático. (Reis, 1992; Vieira-Abrahão, 1992);

- 7- desenvolvimento de três competências principais; lingüístico-comunicativa, aplicada (teórica) e profissional. (Almeida Filho, 1994).

Essas propostas, apresentadas de maneira esquemática por julgar não ser este o momento de detalhá-las, poderiam ter sido apresentadas de forma mais sintética ainda, uma vez que os itens explicitados poderiam ainda ser interligados e sintetizados em apenas duas grandes ações: desenvolvimento da competência profissional do professor (itens 1, 2, 6 e 7) e formação do professor reflexivo e crítico (itens 3, 4, e 5).

Minha posição com relação ao trabalho de formação de professores pré-serviço e em serviço é coerente com as propostas acima apresentadas. Sou de opinião que cursos de formação de professores em geral devam promover o equilíbrio entre atividades de treinamento e de desenvolvimento, pois, considerando a imensa complexidade do processo ensino-aprendizagem e das inúmeras variáveis envolvidas nesse processo, o simples treinamento em técnicas e habilidades específicas que caracterizava os programas de formação de professores nas décadas passadas, orientados por uma concepção behaviorista de ensino-aprendizagem, não mais satisfaz. Um trabalho de desenvolvimento, definido por Freeman (op.cit.) como a análise de aspectos complexos do ensino com o objetivo de iniciar o professor no processo de

reflexão, crítica e refinamento da prática e visto por Ellis (op. cit.) como o desempenho de atividades que levam à conscientização, é imprescindível para que o professor adquira as competências aplicada (teórica) e profissional(1) e maleabilidade necessária frente ao processo ensino-aprendizagem. Concordo com Ellis no que diz respeito à integração de atividades práticas ("experiential practices")(2) com atividades que levam à compreensão consciente de princípios que embasam essa prática ("awareness-raising practices"), pois considero essencial que o professor em formação tenha bom embasamento teórico(3) e aprenda a desenvolver uma reflexão teoricamente informada de sua prática. Conhecimentos de Lingüística Aplicada-Ensino de Língua Estrangeira devem ser introduzidos, a meu ver, tanto em cursos de graduação (através da introdução da disciplina no currículo ou no curso de Prática de Ensino), como nos cursos de formação continuada, pois estou de acordo com Schmitz (1992: 233), *que a disciplina está desenvolvendo um conjunto de conhecimentos pertinentes para a reforma do ensino de línguas e para a mudança da visão do próprio professor de seu papel em sala de aula.*(4)

1-Estes conceitos são utilizados nesta tese de acordo com o arcabouço referente às competências do professor de língua estrangeira, apresentado por Almeida Filho (1994) e detalhado na próxima página deste trabalho.

2- As citações de autores estrangeiros nesta tese foram traduzidos pela autora.

3- Por bom embasamento teórico entendo a reunião de conhecimentos das áreas de Didática, Psicologia da Educação, Lingüística, Lingüística Aplicada e Metodologia do Ensino.

4- A este respeito, confira também os trabalhos de

Oferecendo esse embasamento teórico ao professor, criando condições para que ele aprenda a olhar de forma reflexiva e crítica para o processo-ensino aprendizagem, teremos chance de estar formando o professor que efetivamente se volta para sua prática do dia-a-dia, analisa-a, levanta questões e busca soluções, tendo por meta promover o máximo de condições para que a aprendizagem possa ocorrer.

Compartilho da visão dos lingüistas aplicados (Allwright e Bailey, Nunan, Richards, Cavalcanti e Moita Lopes, dentre outros), que defendem a idéia do envolvimento de professores em projetos de pesquisa-ação, para que possam investigar a sua própria sala de aula de forma orientada, principalmente em se tratando de formação de professores em serviço. A experiência tem mostrado que de nada adianta envolver esses professores em discussões teóricas ou práticas, se os mesmos não têm o acompanhamento do professor-formador ao retornarem à sala de aula ou não têm acesso ao apoio teórico de especialistas da área. Acredito que o desenvolvimento de pesquisas-ação poderia resolver, mesmo que em parte, essa questão.

Com relação à formação de um profissional *pleno e íntegro* na área de línguas, compartilho da visão de Almeida Filho (1994) que defende que um trabalho adequado de formação de professores de língua estrangeira deva promover o desenvolvimento de três competências principais:

Schmitz (1987), Cavalcanti (1989), Almeida Filho (1990) e Kleiman (1992).

lingüístico-comunicativa (incluindo as subcompetências sócio-cultural, estratégica, meta-lingüística/meta-comunicativa e estética); aplicada (abrangendo subcompetência teórica; profissional (na compreensão do valor, potencial e deveres do professor de línguas.

Para Almeida Filho (1994 :03), a competência lingüístico-comunicativa refere-se ao conhecimento e habilidades específicas na e sobre a língua-alvo, *que equipa o professor a produzir experiências na língua-alvo em sala de aula*; a subcompetência estética refere-se *à familiaridade com as condições e efeitos artísticos de criação*; a competência aplicada diz respeito à capacidade que tem o professor *de viver profissionalmente aquilo que conhece teoricamente* (subcompetência teórica); a competência profissional (também chamada competência-meta) está relacionada ao *valor real e potencial enquanto profissional*.

Ressalto que, ao assumir a nomenclatura proposta por Almeida Filho, não deixo de considerar, dentro da visão de competência lingüístico-comunicativa, a questão da proficiência lingüística, tal como apresentada por Omaggio (1986). Considerando os níveis de proficiência propostos pelo ACTFL Proficiency Guidelines, desenvolvido pelo Conselho Americano sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras (op.cit.: 434-443), apresentado em anexo (anexo L), acredito que o professor de língua estrangeira deva atingir pelo menos o nível avançado, pois o conhecimento da língua estrangeira constitui-se na ferramenta essencial para o

exercício de sua atividade profissional.

Levando em conta a deficiência dos cursos de formação de professores, a carência de pesquisas na área e, principalmente, daquelas voltadas para a reflexão e prática do professor de língua estrangeira de escola pública, e a ausência de projetos a longo prazo oferecidos pela universidade a professores de língua estrangeira, já mencionadas nesta resenha, elaborei um projeto de formação continuada para professores de inglês da rede pública estadual, colocando em prática minhas concepções acima explicitadas.

Esse projeto, desenvolvido junto aos Núcleos de Ensino de uma universidade pública paulista, que têm por objetivo reunir estudos que promovam a integração universidade-rede pública de primeiro e segundo graus, foi proposto no final do ano de 1991, com objetivo duplo:

- a) envolver professores de inglês de primeiro e segundo graus em uma pesquisa-ação, de modo a levá-los ao crescimento profissional através da crítica e reflexão de suas próprias salas de aula; contribuir não só para aumentar sua compreensão do processo ensino-aprendizagem no qual estão envolvidos, mas também para a sua atualização teórica;
- b) criar um contexto de pesquisa para verificar como se configura o processo de reflexão do professor frente ao seu próprio trabalho e frente a uma nova abordagem de ensino.

Considerarei relevante o desenvolvimento desse projeto, tanto pelas perspectivas de formação que um trabalho dessa natureza poderia oferecer aos professores sujeitos e estagiários participantes, como pela possibilidade de levantamento de subsídios teóricos para uma melhor compreensão dos processos envolvidos na formação do professor, quer ainda na universidade, quer já em seu exercício profissional.

AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Ao acompanhar a reflexão e a prática de sala de aula dos professores envolvidos no projeto durante os dois primeiros anos, ficou-me a impressão de que o processo de reflexão de professores em serviço sobre uma nova abordagem de ensino é carregado de dúvidas e de idas e voltas na prática. Parece haver uma tensão constante entre o desejo de renovação e a força da abordagem que teria marcado sua formação e sua prática de sala de aula e um conflito entre as novas concepções de ensino/aprendizagem trazidas pelo professor para a aula e fatores contextuais, tais como: dificuldades materiais, expectativas interacionais do professor e alunos, e cobranças referentes à aula de língua estrangeira por parte de alunos, colegas, diretor, família e sociedade. Tomo esta questão como direcionadora de minha investigação, cujo foco principal é a análise da interação de sala de aula, através da qual tentar-se-á responder às seguintes perguntas de pesquisa:

Como se configura na reflexão e na prática do professor envolvido em projeto de formação continuada:

1) o trânsito entre o querer se atualizar e a força da abordagem que marcou sua formação e sua prática de sala de aula?

2) a interrelação da abordagem de ensino do professor com aspectos contextuais em sala de aula?

Com o propósito de responder à pergunta 1, duas subperguntas foram também propostas:

a) como se configura o trânsito em nível de procedimentos metodológicos do professor e em nível das ações do professor e dos alunos?

b) como é o trânsito de professor e alunos na construção das estruturas de participação presentes na interação?

O estudo dessas questões mostra-se relevante, tanto por não terem sido ainda investigadas em outras pesquisas com foco na formação do professor de língua estrangeira, como pelas contribuições que podem trazer para os programas de formação pré-serviço e em serviço.

NATUREZA E METODOLOGIA DA PESQUISA

Uma vez que meu objetivo nesta investigação é examinar como a interação professor-aluno está socialmente organizada no contexto de sala de aula, as expectativas interacionais e os valores culturais que subjazem seus comportamentos, e também suas interpretações de suas próprias ações, optei por desenvolver uma pesquisa de natureza etnográfica (Erickson 1984,1986 e 1991) , cujas características básicas são:

- participação longa e intensiva no contexto pesquisado ;
- registro cuidadoso do que corre no campo pesquisado através de notas de campo e evidências documentais (gravação em áudio, gravações em vídeo, trabalho de alunos etc.);
- reflexão analítica subsequente sobre os registros realizados e obtidos no campo através de descrição e relato detalhado, utilizando-se colocações diretas das entrevistas, assim como descrições mais gerais, na forma de quadros analíticos, sumários e estatísticas descritivas.
- rigor e reflexão por parte do pesquisador ao observar e registrar os eventos diários no ambiente pesquisado e tentar atribuir significados às ações nos eventos, considerando o ponto de vista dos actantes.

Para a análise dos dados estarei apoiando-me nos subsídios teóricos da sociolinguística interacional(Gumperz, 1977; 1981; 1982) e da pesquisa antropológica da etnografia escolar (Erickson, 1984; 1986; 1991).

ORGANIZAÇÃO DA TESE

A presente tese está organizada em cinco capítulos,

precedidos por esta introdução. A introdução, além de retratar a questão da formação do professor de língua estrangeira pré e em serviço, o lugar da pesquisa voltada para este foco e propostas recentemente introduzidas na literatura para o desenvolvimento de um trabalho eficiente de formação de professores de línguas, traz também os objetivos, justificativas e perguntas de pesquisa, ao mesmo tempo em que explicita a metodologia, a natureza da investigação e o arcabouço teórico utilizado na análise dos dados.

O primeiro capítulo apresenta os objetivos e focos de pesquisa da etnografia escolar, nos moldes propostos por Erickson, e da sociolinguística interacional, a associação de ambas as tradições de pesquisa na investigação da interação no contexto escolar brasileiro, assim como apresenta as justificativas pela opção por este arcabouço teórico para o desenvolvimento deste estudo.

O Capítulo Dois descreve o cenário de pesquisa especialmente criado para esta investigação, ou seja, o Projeto de Formação Continuada para Professores de Língua Estrangeira em seus objetivos, sujeitos, realidades e ações desenvolvidas e os procedimentos metodológicos utilizados para registro e análise dos dados. Também neste mesmo capítulo explícito a orientação teórica e prática oferecida, deixando claro o posicionamento assumido durante a condução do projeto.

O Capítulo Três, iniciado com um panorama das aulas

ministradas pelas cinco professoras na segunda fase do projeto, apresenta a primeira parte da análise dos dados. Tendo elegido a Professora 1 como sujeito primário desta investigação, realizo um estudo de caso, analisando a prática desta professora em dois anos e meio consecutivos quanto aos aspectos, ações e procedimentos metodológicos, e estruturas de participação.

O capítulo Quatro apresenta os fatores contextuais que mostraram interrelacionar a sua abordagem de ensino, uma comparação da trajetória da professora-sujeito com aquelas das outras quatro professoras envolvidas no mesmo projeto, com o intuito de discutir os conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na construção de uma prática diferenciada(5), além do ponto de vista da professora-sujeito pós-análise dos dados.

O Capítulo Cinco traz as conclusões desta investigação, o encaminhamento da questão na prática e contribuições para a formação do professor de língua estrangeira, quer pré-serviço, quer em serviço.

5- Os termos prática diferenciada e prática renovada são utilizados neste trabalho com o propósito de fazer referência à tentativa, por parte dos professores, de uma prática comunicativa.

Neste primeiro capítulo apresento os objetivos e focos de investigação da etnografia escolar e da sociolinguística interacional, descrevo e comparo pesquisas desenvolvidas no contexto escolar brasileiro utilizando como arcabouço teórico a associação destas duas tradições de investigação, bem como justifico minha opção por este mesmo arcabouço para a realização deste estudo.

1.1. A ETNOGRAFIA ESCOLAR

De acordo com Erickson (1991:01), pesquisador voltado para a etnografia escolar, um dos objetivos principais da etnografia no contexto social

é revelar o que ocorre dentro das caixas pretas ("black boxes") da vida cotidiana nos contextos educacionais, através da identificação e documentação dos processos através dos quais os resultados educacionais são produzidos.

Esses processos são constituídos de ações rotineiras, e os significados atribuídos a elas pelos participantes do contexto educacional, por serem habituais e locais, podem passar despercebidos, tanto pelos participantes quanto pelos pesquisadores.

Para o autor (1984:51), a etnografia deve ser considerada um processo de investigação deliberado, guiado por um ponto de vista, e não um relato guiado por uma técnica padronizada ou por um conjunto de técnicas, ou mesmo um processo totalmente intuitivo, que não envolve

reflexão. Segundo ele próprio afirma,

a pesquisa de campo é altamente indutiva, mas não há induções puras. O etnógrafo traz para o campo um ponto de vista teórico e um conjunto de perguntas, sejam elas explícitas ou implícitas. A perspectiva e as perguntas podem mudar no campo, mas o pesquisador tem uma idéia básica que constitui seu ponto de partida.

O questionamento no campo resulta numa descrição de vários aspectos: de regularidades do comportamento social em uma situação social considerada holisticamente, de como o pesquisador vivencia essas regularidades, estando presente na situação social; e de como vê a situação e o comportamento situacional à luz de uma ampla variedade de comportamento humano encontrada no mundo. Este tipo de investigação é considerado apropriado para responder às seguintes perguntas, propostas pelo autor (1986:121):

- 1- *O que está acontecendo, especificamente, na ação social que ocorre em um contexto particular?*
- 2- *O que essas ações significam para os atores nela envolvidos, no momento de sua ocorrência?*
- 3- *Como os acontecimentos são organizados em padrões de organização social e em princípio culturalmente aprendidos para a conduta da vida cotidiana ?*
- 4- *Como o que está ocorrendo está relacionado a acontecimentos em um outro nível do sistema, fora e dentro desse contexto?*
- 5- *Como as formas de vida nesse ambiente estão organizadas, comparadas a outras formas de organização da vida social em outros lugares e outros tempos?*

Para Erickson, essas questões centrais da pesquisa interpretativa não se preocupam nem com o óbvio, nem com o

trivial, e sim com os significados e escolhas humanos. Nesse sentido, estão relacionadas à melhoria da prática educacional.

Estudos etnográficos importantes voltados para os processos de aprendizagem têm surgido nas últimas décadas, dentre os quais destaco: Cazden e John (1971); Philips (1972); Bernstein (1972); Boggs(1972); Cazden, John e Hymes (1972); Kochman (1972); Heath (1983). Estes trabalhos, que podem ser reunidos sob a perspectiva socioecológica, segundo Gumperz (1981:57), demonstram que as respostas das crianças às tarefas escolares estão diretamente influenciadas por valores e pressupostos aprendidos em casa. Demonstram também que os equipamentos de sala de aula, os arranjos espaciais e até mesmo as formas de agrupamento de professor e alunos não são os determinantes primários da aprendizagem, e sim aquilo que é efetivamente comunicado, como resultado de processos complexos de interação entre objetivos educacionais, conhecimentos anteriores e o que os vários participantes percebem no momento da interação. Intravisiões qualitativas mais profundas dos processos cotidianos da interação em sala de aula, no entanto, vêm da análise microetnográfica de Erickson e de seus alunos (Erickson e Mohatt (1982); Florio (1978) ;Schultz, Florio e Erickson (1982).

A microanálise etnográfica da interação compartilha com a etnografia educacional mais geral do objetivo de especificar e descrever aqueles processos locais que

produzem efeitos nos contextos educacionais, mas seu propósito primeiro é documentar tais processos em maiores detalhes e precisão do que na observação participante e nas entrevistas comuns, muito embora essas últimas tenham também lugar na microanálise comparativa de amostras, uma vez que identidades sociais locais, atitudes e costumes podem ser muito significativos na organização da interação em estudo. O estudo detalhado das ações das pessoas e de circunstâncias concretas daquelas ações iluminam os princípios subjacentes, de acordo com os quais as ações são social e culturalmente organizadas, além de descrevê-los. Essa abordagem de investigação tem também por finalidade testar cuidadosamente a validade das caracterizações de intenção e significado que a etnografia mais geral exige dos participantes envolvidos no contexto estudado, e identificar como os processos rotineiros de interação são organizados. Segundo Erickson, a microanálise é etnograficamente orientada não só por oferecer uma descrição cultural de ações comunicativas e seus significados locais, mas também por oferecer uma perspectiva holística na condução da interação e dos processos através dos quais aprendizagem e intercâmbio humanos ocorrem. Combinada à análise próxima e detalhada de comportamentos e significados na interação social do dia-a-dia, a etnografia da escola realiza uma análise do contexto social mais amplo dentro do qual a interação face a face ocorre. (Erickson, 1986).

1.2. A SOCIOLINGUISTICA INTERACIONAL

A sociolinguística interacional, cujo objeto de investigação é o *estudo do papel que as estratégias comunicativas desempenham no processo de produção e reprodução da identidade social na interação humana* (Bortoni, 1988:02), utilizando-se dos pressupostos teóricos e metodológicos da etnografia da comunicação, da análise do discurso e da análise da conversação, vem sendo associada à etnografia escolar, nos moldes propostos por Erickson, para os estudos dos processos comunicativos desenvolvidos em contextos educacionais. Este modelo tem por propósito analisar a conversação contextualmente situada, através da associação de construtos de natureza social, sócio-cognitiva e linguística, concentrando-se em estratégias discursivas.

Considerando a complexidade da interação face a face, é objetivo da sociolinguística interacional analisar fenômenos de inferência conversacional e sua contextualização. O primeiro fenômeno, a inferência conversacional, sobre o qual estudos recentes de diferentes perspectivas (linguística, psicológica, antropológica e sociológica) têm lançado luzes, é definido por Gumperz (1986 :153) como um

processo localizado ou contextualizado de interpretação, através do qual os participantes em uma interação face a face chegam às intenções comunicativas do outro, ou baseiam as suas respostas.

Esse fenômeno envolve tanto a percepção de pistas de contextualização, como o ato de relacionar estas pistas a outros canais de sinalização.

Pistas de contextualização são definidas por Gumperz(1986:132) como

qualquer traço de forma lingüística que contribui para sinalizar as pressuposições contextuais; processos de mudança de código, dialeto e estilo, alguns fenômenos prosódicos, bem como a escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões formulaicas, estratégias conversacionais indicativas de início, seqüência e término, podem apresentar funções de contextualização no processo interativo.

A eficiência das estratégias que os falantes utilizam para a sinalização das pressuposições contextuais e para criar envolvimento e cooperação no desenvolvimento do discurso, depende de seu conhecimento e controle de um leque de opções e sobre seu conhecimento do potencial de sinalização que essas opções têm em fazer alusão à estória compartilhada, valores e obrigações mútuas. Isto significa que a habilidade de usar variáveis lingüísticas, de mudar códigos e estilos, de selecionar variantes fonéticas apropriadas, opções prosódicas ou formulaicas, deve formar uma parte integral da competência do falante. (Gumperz,1986)

A interpretação requer primeiramente julgamentos de expectativas, expectativas essas resultantes de experiências reais, ou seja, da participação do indivíduo em redes específicas de relações que lhe

fornece as convenções de contextualização apropriadas, e depois uma procura por uma interpretação que faça sentido em termos daquilo que conhecemos de nossa experiência passada.

Concordo com Gumperz, que nunca podemos estar certos de significados definitivos em qualquer enunciado, mas, olhando para padrões sistemáticos na relação de percepção de pistas de contextualização para interpretação, podemos juntar evidências fortes para a base social de convenções de contextualização e para a sinalização de objetivos comunicativos.

Para os psicólogos, sociolinguistas e linguistas, estudiosos do discurso, a interpretação envolve simultaneamente o processamento de informação em diversos níveis de generalização. Isto significa que, para construirmos o significado em qualquer momento da conversação, apoiamos-nos em esquemas ou quadros interpretativos baseados em nossa experiência de situações semelhantes, assim como no conhecimento gramatical e lexical que trazemos conosco.

De acordo com essa visão, os esquemas de conhecimento de cada indivíduo formam suas expectativas e dirigem seu comportamento comunicativo, ou seja, os esquemas de conhecimento são os responsáveis pela produção de pistas de contextualização e pelas estratégias discursivas, bem como pela interpretação dos traços contextuais utilizados durante a interação

face a face. Compartilho da perspectiva de Tannen e Wallat (1987), que afirmam que os esquemas cognitivos constituem-se em um princípio organizador do discurso; eles são responsáveis pela estrutura de expectativas que identifica o papel social e as obrigações de cada participante na interação (estrutura de participação) e interagem com um outro princípio organizador do discurso: os quadros interacionais, esses últimos definidos como o conjunto de instruções produzidas pelo falante e enviadas ao interlocutor para sinalizar-lhe como um enunciado deve ser entendido, *que atividade está sendo desenvolvida, como o falante atribui significado ao que diz* (Tannen e Wallat, 1982:03).

O conceito *estrutura de participação* foi utilizado pela primeira vez por Philips (op.cit.:377) como *arranjos estruturais de interação*, ou seja, a organização recíproca de direitos e obrigações na interação social, em estudo da organização cultural das relações sociais nas salas de aulas e nas casas da Reserva indígena Warm Springs, no centro do estado americano do Oregon. O mesmo conceito foi mais tarde utilizado por Erickson e Schultz (1977 ;1982), de forma um pouco mais elaborada, sendo associado aos conceitos de papel discursivo e de identidade social, demonstrando que as estruturas de participação não apenas variavam de uma ocasião social para outra, mas também dentro de uma mesma ocasião. Segundo os autores, em termos comunicativos, um papel discursivo *é o conjunto de direitos e obrigações*

referentes às maneiras de agir e de receber a ação, possuídos por um indivíduo ocupando uma identidade social particular. Os direitos comunicativos e as obrigações do indivíduo podem mudar de um momento para o outro, uma vez que a identidade social pode também sofrer modificações de um momento para o outro na interação face a face. Estrutura de participação é então definida pelos mesmos autores como um conjunto completo de direitos e obrigações comunicativas nos papéis de todos engajados em uma interação em qualquer momento. (1982: 18), que salientam que, como a identidade social e os papéis comunicativos dos participantes em um encontro podem mudar de momento para momento com a mudança da situação, assim também pode a estrutura de participação se modificar. A qualidade dinâmica e ativa de redefinição da identidade social, do papel comunicativo e da estrutura de participação de um momento para o outro, é um aspecto essencial da organização social e cultural da produção local na interação face a face.

Em trabalho posterior, (Schultz, Florio e Erickson (1982: 95), o termo *estrutura de participação* foi associado a esquemas de conhecimento que, por sua vez, retêm expectativas quanto às *tarefas focais a serem desempenhadas, os direitos e deveres dos participantes no desempenho das tarefas, e a gama de comportamentos considerados apropriados dentro da ocasião comunicativa.* Apesar das elaborações do conceito *estrutura de participação* pelos autores acima citados, o termo vem sido

utilizado para designar

basicamente o conjunto de comportamentos comunicativos na interação face a face, que resultam de duas coisas: a) do papel social dos interactantes, ou seja, do conjunto de comportamentos prescritos (ou esperados de) para cada um, de acordo com a posição que ocupa na estrutura social; b) do alinhamento dos participantes em relação uns aos outros (Rech, 1992: 32).

Considero que esta última conceituação do termo estrutura de participação abarca as demais definições apresentadas, sendo inclusive mais abrangente, manifestando-se explicitamente quanto à questão do alinhamento dos participantes com relação uns aos outros na interação. Por esta razão, assumo-a neste estudo.

O termo alinhamento (**footing**) foi introduzido por Goffman (1981 : 128) como o alinhamento, a postura, a colocação ou a projeção dos participantes em uma interação. Mudanças na estrutura de participação vêm acompanhadas de alterações de alinhamentos dos participantes com relação uns aos outros, bem como de mudanças de projeção de identidade.

Segundo Erickson e Schultz (1983), a produção de comportamento apropriado, de um momento para outro na interação, requer conhecer o contexto em que se está e quando estes contextos mudam, assim como saber que comportamento é considerado apropriado a cada um destes contextos. Segundo os autores, *contextos são constituídos pelo que as pessoas estão fazendo, onde e como estão fazendo* (op.cit.:148), ou como é definido por McDermott

(1976: 27) *as pessoas, em uma interação, tornam-se contextos uns para os outros.* Com a mudança dos contextos, o relacionamento de papéis de participantes é redistribuído para produzirem configurações diferentes de ação conjunta, ou seja, direitos mútuos e obrigações dos interactantes estão sujeito a sutis reajustes e redistribuições em diferentes configurações de ação integrada (estruturas de participação).

Concordo com Gumperz (1986) que a interação em sala de aula, como a interação verbal em qualquer outro local, é guiada por um processo de inferência conversacional que se baseia na percepção, por parte dos participantes, de pistas verbais e não verbais que contextualizam a fala cotidiana. Por meio destas pistas, os participantes são capazes de identificar os contextos. Desta forma, os esquemas de conhecimento são criados e sinalizados pelos participantes de modo a funcionar como quadros para as interpretações recíprocas localizadas. Tais pistas de contextualizações criam uma corrente de significações através da qual a interação avança. O autor define a tarefa dos sociolinguístas interacionais em ambientes escolares modernos como o mapeamento dos processos através dos quais modelos de educação são colocados na prática diária e a descoberta da teoria de aprendizagem implícita na escolha dos modelos.

Compartilho também das colocações do autor sobre o fato de a escolarização não se limitar à exposição e à

instrução de sala de aula, sendo significativamente afetada pela forma como a informação é explicitada nos currículos, pela maneira como as habilidades são definidas e avaliadas. A forma que o conhecimento adquire e o acesso a ele são ambos definidos socialmente e limitados interativamente. A tarefa de explorar a transmissão cultural do conhecimento como competência comunicativa requer que os pesquisadores analisem as relações face a face de professores e alunos na interação de sala de aula e nas práticas dentro da escola que, por sua vez, são parte de um complexo institucional de políticas educacionais e de ideologia, o que pode ser feito através da associação de procedimentos da etnografia escolar e da sociolinguística interacional.

1.3 A ETNOGRAFIA ESCOLAR E A SOCIOLINGUISTICA INTERACIONAL NO ESTUDO DA INTERAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

A análise dos pressupostos teóricos da etnografia escolar nos moldes de Erickson e da sociolinguística interacional indicam que sua associação mostra-se adequada para fundamentar a análise dos processos interativos de sala de aula em seus aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos. Porém, o número de pesquisas desenvolvidas a partir deste arcabouço teórico no contexto escolar brasileiro é ainda restrito. Dentre essas, destacamos: Bortoni e Lopes (1991), Rech (1992) e Dettoni(1994)(1), nenhuma das quais focalizando

1- As pesquisas de Rech e Dettoni foram baseadas em trabalhos etnográficos de Ribeiro e Bortoni, respectivamente.

a interação na aula de língua estrangeira.

Estes trabalhos apresentam muitos aspectos comuns (Vide Quadro I): têm como sujeitos crianças de primeiro grau (de 3a à 5 série) de escola pública, provenientes sobretudo das classes média e média-baixa, excetuando uma turma observada por Bortoni e Lopes, proveniente da classe alta; comparam a interação construída por diferentes professores e alunos em diferentes contextos educacionais. Os resultados, embora diversos, contribuem para uma melhor compreensão dos aspectos de ordem interacional presentes na sala de aula.

O trabalho de Bortoni e Lopes (1991), procurou documentar os processos interativos em sala de aula de escolas de primeiro grau, com o objetivo de mapear os problemas de ordem interacional, lingüística e cognitiva que influenciam de forma negativa o processo de aprendizagem. Os dados analisados foram coletados em duas quintas séries de escolas públicas da cidade de Brasília, sendo que a primeira, escola A, localiza-se em um bairro de classe média baixa, e a segunda, escola B, no Plano Piloto, em área residencial de classe média e alta. De início, realizou-se um longo período de observação em ambos os contextos e, posteriormente, filmou-se uma aula de História, na classe A, e uma aula de Educação Moral e Cívica, na classe B.

Já na análise preliminar dos dados, ficou

evidenciado que a organização conjunta da interação exigia muito mais esforço por parte da professora

QUADRO I - COMPARAÇÃO DOS TRABALHOS			
	Bortoni e Lopes	Rech	Dettoni
objetivos	mapear problemas interacionais, lingüísticos, comunicativos e cognitivos que influenciaram negativamente a aprendizagem	mapear as diferenças de expectativas de professor e alunos quanto às tomadas de turno e suas conseqüências na avaliação da participação oral do aluno.	analisar a relação entre as crenças do professor e suas estratégias de interação em sala de aula.
sujeitos	profs. A e B als. de 5ª s.	profs. A e B als. de 3ª s.	profs. A, B e C als. de 5ª s.
contexto	escola pública aulas de Hist. e de E.M.C Classes média-baixa, média e alta	escola pública curso primário classes média e baixa	escola pública aulas de Mat., Port. e Geo. Classes média-baixa e baixa
resultados	produção de atenção nas escolas decorre também da cultura local; efeito negativo da intermediação do livro-texto é mais grave na escola A, onde as regras são mais rígidas	domínio de normas interacionais de cada aula é tão difícil quanto o do referente; líder da turma é o que consegue ler as pistas de contextualização; quadros interacionais organizam as aulas.	baixos índices de ratificação dos alunos pelo professor refletem expectativas modestas que os mesmos possuem em relação ao desempenho escolar dos alunos.
encaminhamentos	efeito nocivo da intermediação do texto na relação professor-aluno pode ser minimizado ou neutralizado pelo emprego de estratégias interacionais e pedagógicas que facilitam a organização da interação, em benefício da aprendizagem.	que conflitos e expectativas entre professores e alunos em salas de aula sejam objeto de reflexões na formação de professores.	revisão da prática escolar na perspectiva de uma prática cultural sensível.

da classe A (professora A), talvez devido à incompatibilidade entre os antecedentes culturais de seus alunos, provenientes da classe social média-baixa, no que diz respeito à alocação de direitos e deveres na interação em casa e na escola. Esta interpretação ia ao encontro da crença de que a escola brasileira é orientada para a cultura das classes dominantes e que não está preparada para atender as crianças provenientes de outras classes sociais. Com o desenvolvimento da pesquisa, pode-se concluir que a grande variação no processo de produção da atenção nas escolas, não decorria somente de diferenças relacionadas à estratificação social, mas também da cultura local, o que levou as pesquisadoras a trabalharem com uma segunda hipótese, baseada em Erickson (1984), a da ruptura do contrato social da civilidade nas escolas, a qual foi comprovada. Esta hipótese diz respeito às mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade em geral nas últimas décadas, como resultado do processo de urbanização e da difusão da mídia, que parecem ter provocado a ruptura com as normas vigentes no sistema educacional tradicional, as quais definiam de forma precisa os papéis dos participantes. Em decorrência disto, vive-se atualmente um processo transitório, uma vez que as normas tradicionais foram perdidas e ainda não foram consolidadas novas normas. Segundo as pesquisadoras, esta transição atinge principalmente os grupos sociais submetidos a processos radicais de mudança, tais como os migrantes de

origens rurais, *muito abertos às influências exógenas*. Os dados demonstraram que as duas escolas eram diferentes quanto à cultura local, sendo que, na escola A, predominava um sistema mais permissivo, e na B, um sistema mais tradicional. Muito embora em ambas as escolas as atividades centradas no professor fossem pedagogicamente mais produtivas que as atividades centradas no livro didático, o efeito negativo da intermediação do livro-texto na relação professor-aluno, mostrou-se mais grave na escola A, em que as normas disciplinares eram menos rígidas.

Rech, utilizando-se de uma abordagem da sociolinguística interacional e da etnografia da comunicação, analisou as expectativas dos participantes de uma interação em sala de aula (professor e alunos) e os conflitos originados pelo conflito destas expectativas. Optou pelo desenvolvimento de uma microetnografia, para investigar quais eram e como se manifestavam as diferenças de expectativas de professor e alunos, com relação à tomada de turnos em sala de aula, de que modo as diferenças de expectativas interferiram na tomada de turnos pelos alunos e na avaliação do professor quanto à participação oral do aluno e, por fim, quais eram as estratégias utilizadas pelos aprendizes para satisfazerem as suas próprias expectativas. Como sujeitos desta investigação, optou por uma classe de 42 alunos, com idade média entre dez e treze anos de idade, provenientes, na maioria, de classe média baixa e da classe baixa e três professoras, das disciplinas Matemática,

Português e Geografia.

Através da análise da interação em sala de aula, a autora aborda o trabalho social e lingüístico que se realiza no decorrer de uma interação face a face, os quadros predominantes (institucional e conversacional) e as estruturas de participação resultantes dos alinhamentos dos professores e alunos, mostrando momentos de manutenção, transição e mudanças de quadros interativos através de pistas de contextualização. Quadro institucional para Rech (op.cit.:47) é aquele *caracterizado por um alinhamento tradicionalmente assumido pelos professores, que é fruto das expectativas institucionais no que se refere ao papel do professor em sala de aula.* Este alinhamento formal, aliado à estrutura de participação e à maneira de falar, compõe o que a autora denominou estilo formal. Quadro conversacional é aquele em que *a projeção de identidade ou de alinhamento e orientação dos participantes em relação uns aos outros é mais simétrica e menos sujeito à troca de turnos estabelecida pelo contexto institucional da escola.* O estilo informal para Rech constitui-se na associação do alinhamento informal com estruturas de participação e maneiras de falar. A diferença básica entre os estilos dos professores, para a autora, *não está no poder de controle da situação interacional, pois faz parte do papel do professor este controle.* A diferença entre o estilo formal e o informal

se encontra na forma de exercer este poder e de implementar as regras interacionais na forma explícita ou de forma implícita, mitigada, projetando maior assimetria ou maior simetria, amenizando a hierarquia de papéis.
(op.cit.:61)

A autora focaliza momentos interacionais problemáticos, mostrando como o uso e a interpretação errônea de pistas contextuais podem conduzir à formação de expectativas diferentes sobre o quadro sinalizado e levar a comportamentos inadequados para o momento. O estudo de Rech demonstra que o domínio das normas interacionais de cada aula pode ser uma tarefa tão difícil quanto o domínio do referente, ou pode interferir na aquisição deste último; que o líder da turma é, em geral, o aluno que consegue ler os traços contextuais do professor e sinalizar para os colegas os comportamentos adequados de momento para momento; que quem organiza a aula são os quadros interacionais e não o conteúdo a ser transmitido para os alunos; que os fatores que estabelecem maior ou menor grau de autoritarismo do professor correspondem aos fatores contextuais que limitam seu tempo como falante primário. Finalizando, a pesquisadora sugere que os conflitos de expectativas entre professores e alunos em sala de aula sejam objeto de reflexão na formação de professores de primeiro grau, para que esses possam ter consciência das dificuldades que seus alunos podem apresentar na leitura das pistas de contextualização e dos quadros interativos.

A pesquisa de Dettoni, também de natureza etnográfica na perspectiva da sociolinguística interacional, teve por foco a interação de sala de aula. Esta investigação elegeu por sujeitos duas professoras e alunos de duas diferentes escolas públicas da cidade de Brasília. A primeira atendia a uma clientela de classe média, enquanto a segunda, de classes menos favorecidas sócio-economicamente. Partindo da hipótese direcionadora de que as crenças do professor determinam os padrões interacionais que são adotados na interação de sala de aula, a pesquisadora considera por pressuposto que essas crenças trazem diferentes expectativas quanto ao desempenho escolar dos alunos, conforme sua origem social. Para a análise da relação entre as crenças do professor e suas estratégias de interação em sala de aula, a pesquisadora realiza um estudo comparativo dos dois estilos discursivos apresentados pelas professoras analisadas, formal e flexível, bem como define os dois alinhamentos principais projetados nas interações observadas. Realiza a análise das estruturas de participação adotadas em cada interação, o processo de ratificação dos alunos por parte das professoras e suas reações às intervenções dos alunos.

Os resultados desta investigação evidenciaram que baixos índices de ratificação dos alunos por parte dos professores na interação de sala de aula refletem expectativas modestas que os mesmos possuem em relação ao desempenho escolar de seus alunos. Como encaminhamento, Dettoni sugere que uma *revisão da prática escolar na*

perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, seja realizada, tomando por base trabalhos etnográficos desenvolvidos no Brasil, para que aspectos pouco conhecidos e explorados da interação de sala de aula possam ser aprofundados.

Considero importantes as implicações dos trabalhos acima descritos para a formação do professor. A questão da ruptura do contrato social da civilidade nas escolas, como conseqüência do processo de urbanização e da difusão da mídia, tem trazido sérios problemas às escolas e comprometido o processo ensino-aprendizagem. A compreensão das possíveis causas desta postura pode auxiliar no estabelecimento de novas normas direcionadoras para que se possa recuperar, mesmo que transitoriamente, o equilíbrio. Sou também de opinião que as conclusões levantadas por Rech com relação à interação professor-aluno em sala de aula devam fazer parte da reflexão dos professores em cursos de formação, para que, consciente das dificuldades de que o aprendiz, especialmente aquele de primeiro grau, apresenta com relação à leitura de pistas contextuais e dos quadros interativos, possam preocupar-se mais com a compreensão do aluno. Vejo também a necessidade de uma revisão da prática escolar na perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível proposta por Erickson (1987), para que questões relativas à distribuição não igualitária do poder e do conhecimento na sociedade possam ser revistas. Considero necessário que outras

pesquisas etnográficas sobre estas mesmas questões sejam desenvolvidas em outros contextos educacionais para que estes problemas possam ser mais bem mapeados.

Os trabalhos acima descritos mostraram caminhos para a realização desta investigação, uma vez que os conflitos e incertezas na renovação da prática dos professores envolvidos neste estudo parecem estar fundamentados nas expectativas interacionais e nas crenças que estes professores trazem em suas estruturas de conhecimento para a sala de aula.

1.4. A ETNOGRAFIA ESCOLAR E A SOCIOLINGUISTICA INTERACIONAL COMO ARCABOUÇO TEORICO PARA ESTE ESTUDO

Para a análise dos dados, optei, portanto, pela utilização dos pressupostos teóricos da etnografia escolar nos moldes de Erickson e da sociolinguística interacional.

Com o objetivo de responder à primeira pergunta de pesquisa: Como se configura na reflexão e na prática do professor envolvido em projeto de formação continuada o trânsito entre o querer se atualizar e a força da abordagem que marcou sua formação e sua prática de sala de aula?, focalizei dois aspectos na análise: as estruturas de participação social ("social participation structures") e as estruturas de tarefas acadêmicas ("academic task structure"), uma vez que o termo atualizar, neste contexto de formação continuada, refere-se à implementação de ações

e procedimentos metodológicos compatíveis com concepções de linguagem, de aprender e de ensinar (abordagens) mais recentes, bem como ao redimensionamento dos papéis de professor e alunos em sala de aula. As primeiras, estruturas de participação social (**sps**), são definidas por Erickson (1982) como um conjunto de limitações na alocação dos direitos e obrigações interacionais de vários membros do grupo interagente, que governa a seqüenciação e a articulação da interação, envolvendo dimensões múltiplas de parceria interacional. As segundas, estruturas de tarefas acadêmicas (**ats**), como um conjunto que governa o seqüenciamento lógico dos movimentos instrucionais pelo professor e alunos. Segundo o autor, quatro aspectos juntos manifestam a estrutura acadêmica da lição como um ambiente de aprendizagem: a lógica da seqüência do conteúdo; a informação para percorrer os passos; passos e estratégias para completar as tarefas; materiais físicos através dos quais as tarefas e seus componentes são manifestados. Para direcionar a análise de ambos esses aspectos, duas subperguntas foram propostas: 1- como é o trânsito de professor e alunos na construção das estruturas de participação presentes na interação? e 2- como se configura o trânsito em nível de procedimentos metodológicos do professor e em nível das ações do professor e alunos?

Compartilhando da visão de aulas como encontros, como ocasiões parcialmente limitadas que são influenciadas por normas culturais e que, ao mesmo tempo, possuem dentro de

seus limites vida própria, ou seja, como situações parcialmente limitadas nas quais professores e alunos seguem regras normativas prévia e culturalmente adquiridas e, ao mesmo tempo, inovam, criando novos sentidos conjuntamente, adaptando-se às circunstâncias ocasionais do momento (Erickson,1982), compartilhando da visão de sala de aula como um contexto onde a interação verbal é guiada por um processo de inferência conversacional, através do qual os alunos e o professor chegam às intenções comunicativas uns dos outros, e de esquemas de conhecimento como responsáveis pelas estruturas de expectativas e pelo comportamento comunicativo dos indivíduos apresentados na interação face a face (Gumperz,1986), considerei pertinente analisar, sob estas perspectivas, a interrelação de aspectos contextuais à abordagem de ensino dos professores na construção da interação em sala de aula,tentando responder à segunda pergunta de pesquisa: Como se configura na reflexão e na prática do professor envolvido em projeto de formação continuada a interrelação da abordagem de ensino do professor com aspectos contextuais em sala de aula?

Uma vez que este estudo exigia uma análise detalhada da interação, para mostrar como se configura na reflexão e na prática do professor envolvido em projeto de formação continuada o trânsito entre o querer se atualizar e a força da abordagem que marcou sua formação e sua prática de sala de aula, optei pela microanálise etnográfica, seguindo o modelo proposto por Erickson e Schultz (1983:153), exposto

no capítulo referente à metodologia de pesquisa, na seção que apresento a seguir.

CAPITULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

No presente capítulo, apresento o cenário elaborado para o desenvolvimento desta investigação, ou seja, o Projeto de Formação Continuada para Professores de Língua Estrangeira em seus objetivos, ações, orientação teórica e prática. Apresento também os sujeitos de pesquisa e realidades escolares envolvidas, bem como os instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise utilizados.

2.1. O CENÁRIO DA PESQUISA

Como cenário de pesquisa, foi elaborado e desenvolvido o Projeto de Formação Continuada para Professores de Língua Estrangeira, junto ao Núcleo de Ensino de uma universidade estadual paulista, que tem por objetivo reunir projetos que promovam a integração universidade-rede pública de primeiro e segundo graus. Este projeto, implementado durante os anos de 1992 e 1993, foi elaborado visando a suprir a inadequação dos cursos de formação de professores, a carência de pesquisas na área e a ausência de projetos de formação continuada para professores de língua estrangeira desenvolvidos a longo prazo pelas universidades.

2.1.1. O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - OBJETIVOS E AÇÕES DESENVOLVIDAS

Este projeto, proposto e desenvolvido por esta

pesquisadora, procurando ser coerente com as recentes propostas da literatura voltadas para a formação de professores que, como já foi salientado anteriormente, estão voltadas para o desenvolvimento das competências profissional e aplicada do professor e para a formação do professor reflexivo e crítico , apresentou os seguintes objetivos principais:

a) envolver professores de língua estrangeira de primeiro e segundo graus em uma pesquisa ação, de modo a propiciar-lhes o crescimento profissional através da crítica e reflexão de suas próprias aulas;

b) contribuir para ampliar sua compreensão do processo ensino-aprendizagem no qual estão envolvidos e sua competência aplicada;

c) criar um contexto de pesquisa para verificar como se configura o processo de reflexão do professor frente ao seu próprio trabalho e frente a uma nova abordagem de ensino.

O projeto constou de duas fases, uma concluída no ano de 1992, e outra, em 1993. Na primeira fase, participaram sete professores da rede pública estadual, sendo três de escolas padrão e três estagiárias do quarto ano de Licenciatura em Letras. Durante o período de dez meses, o

grupo reuniu-se uma vez por semana com a orientadora do projeto no próprio câmpus da universidade. O planejamento das ações durante este período e o cronograma para essas ações foram estabelecidos pelo grupo, depois que cada participante falou sobre seu trabalho, sobre suas dificuldades e sobre o que esperava da universidade. Os seguintes tópicos foram sugeridos pelo grupo para serem analisados, discutidos e estudados: 1- Ensino da Produção Oral; 2- Ensino da Compreensão Oral; 3- Ensino da Compreensão Escrita; 4- Ensino da Produção Escrita; 5- Ensino da Gramática; 6- Avaliação e Produção de Material Didático; 7- Avaliação.

Para a análise destes tópicos, partiu-se sempre da vivência do professor. Esse tinha que se voltar para suas aulas e, se possível, gravá-las, refletir sobre seus objetivos, procedimentos e estratégias, sentir seus efeitos sobre seu alunos, e relatar posteriormente para o grupo.

Somente após uma primeira apresentação e discussão, sugestões com relação ao tópico discutido eram introduzidas pela orientadora, textos teóricos eram sugeridos, lidos e discutidos, e propostas eram encaminhadas na prática. Esse encaminhamento envolveu desde a compilação e preparação de uma apostila com atividades com foco na compreensão oral, uma outra com atividades de vídeo, e uma outra ainda com atividades de leitura, até a utilização de técnicas e procedimentos propostos pelo grupo, seguida de nova análise

e reflexão. Todos os nossos encontros desta primeira fase foram gravados em áudio, e diários de pesquisa foram mantidos pela coordenadora do projeto.

Terminada a primeira fase, constatamos que atingimos dois objetivos: levar o professor a refletir sobre o trabalho que vinha desenvolvendo à luz das teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem e motivá-lo a repensar o próprio trabalho. Muito embora as professoras tenham relatado em nossas reuniões que seu trabalho de 1992 sofreu modificações em virtude de nossas discussões, essas foram limitadas, uma vez que, ao iniciarem o projeto, os planejamentos de ensino já haviam sido entregues nas diferentes unidades escolares e livros didáticos haviam sido adotados. Como o trabalho de reflexão sobre os diferentes tópicos e a revisão teórica somente foram concluídos no final do ano, consideramos necessário partir para uma segunda etapa do projeto, iniciada em 1993, para que o professor, ao se voltar de forma mais sistemática para sua prática, pudesse refletir sobre ela, levantar questões e tentar encaminhar soluções, chegando, através desse trabalho, ao seu aprimoramento profissional. Nessa segunda etapa do projeto envolveram-se cinco dos sete professores da primeira fase e cinco estagiárias do último ano de Licenciatura em Letras.

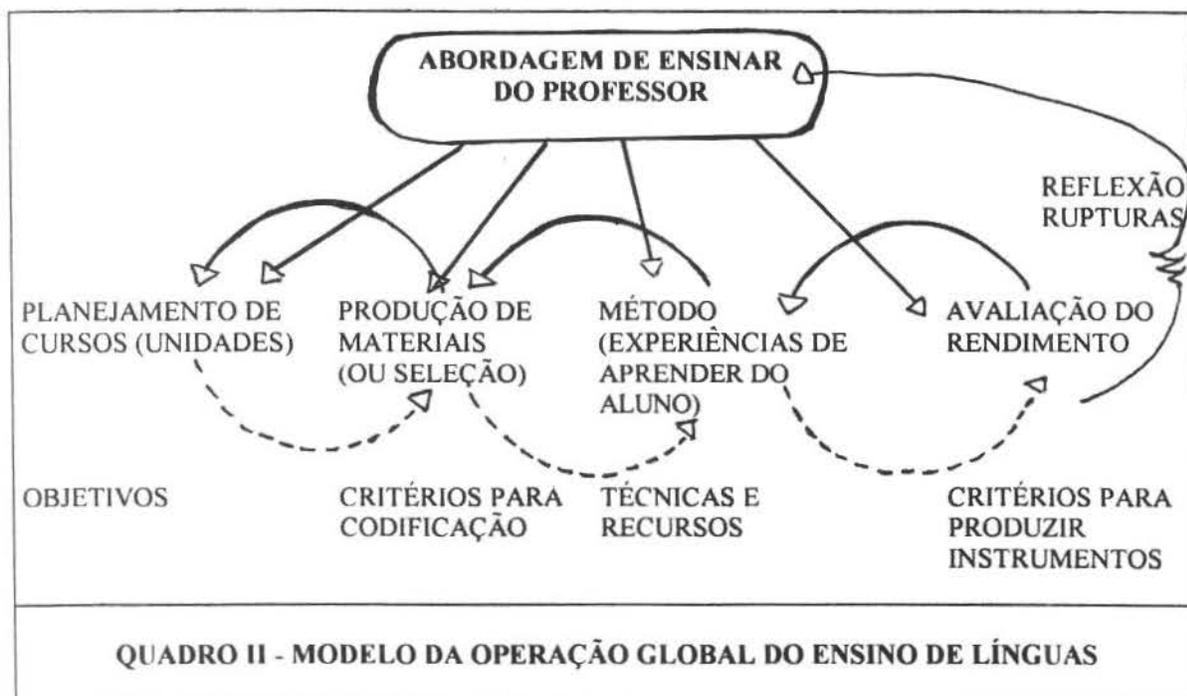
Cada professora selecionou uma de suas turmas para acompanhar, fez seu planejamento de ensino e passou a refletir sobre sua implementação. Cada professora foi

sistematicamente acompanhada por uma estagiária em todas as aulas das turmas escolhidas que, por sua vez, foram gravadas em áudio. Coube às estagiárias assistir às aulas, fazer anotações de campo, gravar em áudio, fazer o roteiro das gravações e registrar em diário uma descrição e uma análise das aulas. A fita era então passada ao professor, que deveria ouvi-la, refletir sobre sua prática e registrar em diário suas reflexões. A coordenadora do projeto assistiu a algumas aulas das cinco professoras no decorrer do ano, coordenou as reuniões do grupo que eram realizadas quinzenalmente na universidade para discutir as questões levantadas pelas estagiárias e professoras, para tentar juntas, encaminhá-las. Também todos esses encontros foram gravados em áudio.

2.1.2. O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A ORIENTAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA: A ABORDAGEM COMUNICATIVA

Durante a coordenação do projeto, foi objetivo primeiro desta pesquisadora canalizar toda a reflexão do professor e toda a discussão para o nível da abordagem, entendida dentro da operação global de ensino, proposta por Almeida Filho (1993:17) como

um conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes (vide quadro a seguir). A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (Almeida Filho, 1993:13).



Mesmo pautando, para efeitos didáticos, a reflexão e discussão pelos tópicos levantados pelo grupo que, como já foi mencionado anteriormente, dizem respeito ao desenvolvimento das quatro habilidades, à avaliação e produção de material didático e à avaliação de proficiência, procurou-se promover a discussão de todas as fases constituintes de uma operação global de ensino de línguas e da interrelação existente em cada uma dessas fases, enfatizando a grande força da abordagem nesta operação, com base em Almeida Filho (op.cit.), por acreditar que somente uma compreensão profunda deste nível, acompanhada da reflexão sobre a prática, poderia levar o professor envolvido em um processo de formação continuada a tomar consciência da abordagem que orienta seu trabalho, bem como a rever suas concepções básicas de linguagem, de aprender e de ensinar, da sala de aula de LE e dos papéis de professores e alunos. Uma vez que estes professores, exceto pela Professora 3, demonstraram em seus relatos ter competência implícita, fruto de sua experiência em sala de aula, mas uma competência aplicada bastante restrita, procurei oferecer possibilidades para a aquisição desta última competência, introduzindo textos para leitura e discussão, cuja relação apresento a seguir:

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. A Operação Global de Ensino de Línguas. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. "O que quer dizer ser comunicativo em sala de aula de língua estrangeira". **Revista CEDES**, 8: 33-39, 1986.
- _____. "Alguns significados do ensino comunicativo de línguas". UNICAMP. (mimeo), 1991.
- _____. "A aula comunicativa de língua estrangeira na escola". UNICAMP. (mimeo), 1987.
- _____. **et alii**. A representação do processo e aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no primeiro grau. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17: 67-97, 1991.
- BYRNE, D. "Integrating Skills" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communications in the Classroom**. London: Longman, 1981.
- CARIONI, L. "Aquisição de Segunda Língua: a Teoria de Krashen" in H. BOHN e P. VANDRESEN (ORG). **Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: editora da UFSC, 1988.
- COSTA, D.N.M. "O Ensino da Língua Estrangeira: pressupostos teóricos" in **Por que Ensinar Língua Estrangeira na Escola de 1º Grau**. São Paulo: EPUC, EDUC, 1987.
- _____. "Critérios para Análise de Livro de Texto" in **Por que Ensinar Língua Estrangeira na Escola de 1º Grau**. São Paulo: EPUC, EDUC, 1987.
- GEDDES, M. "Listening" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communication in the Classroom**. Longman, 1981.
- HOLDEN, S. "Drama" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communication in the Classroom**. Longman, 1981.
- JOHNSON, K. "Writing" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communication in the Classroom**. Longman, 1981.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- LEFFA, V.J. "Metodologia do Ensino de Línguas" in H. BOHN e P. VANDRESEN (orgs). **Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: editora da UFSC, 1988.
- MAGALHÃES, G.H. e DIAS, R. "O Processo de Ensino-Aprendizagem através dos tempos" in **Prática de Ensino e de Aprendizagem de Língua Estrangeira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.
- MALEY, A. "Games and Problem Solving" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communication in the Classroom**. Longman, 1981.
- MORROW, K. "Principles of Communicative Methodology" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communication in the Classroom**. Longman, 1981.
- NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- OMMAGIO.A.C. "A Proficiency-Oriented Approach to Listening and Reading" in **Teaching Language in Context**. Boston, Mass.: Heinle e Heinle Publishers, Inc.
- _____. "Becoming Proficient in Writing" in **Teaching Language in Context**. Boston, Mass.: Heinle e Heinle Publishers, Inc.
- PENNY, UR. **Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- QUINTANILHA, T.M.R. "Fluência Oral" in H. BOHN e P. VANDRESEN (orgs). **Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- RICHARDS, J.C. e RODGERS, T. 1986. **Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCOTT, R. "Speaking" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communication in the Classroom**. Longman, 1981.
- STURTRIDGE, G. "Role-play and Simulations" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communication in the Classroom**. Longman, 1981.
- TAGLIEBER, L.K. "A Leitura em Língua Estrangeira" in H. BOHN e P. VANDRESEN (orgs). **Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Um estudo da Interação Aluno-Aluno em Atividades em Pares ou em Grupos na Aula de Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. 1992.
- WHITE, R.V. "Reading" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communication in the Classroom**. Longman, 1981.
- WIDDOWSON, H. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- WRIGHT, A. "Visuals" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communication in the Classroom**. Longman, 1981.

QUADRO III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA DESENVOLVIDA NO PROJETO

Como pode ser inferido desta relação de trabalhos, houve de minha parte o interesse em tornar os professores familiarizados com a abordagem comunicativa de ensino, bem como com procedimentos com ela compatíveis, o que foi sempre discutido em contraste com procedimentos tradicionais, muitos dos quais presentes nas práticas dos participantes do projeto.

Tal procedimento pode ser justificado pelo interesse das professoras em conhecer a abordagem comunicativa e caminhos para sua implementação, pelo fato de as Propostas Curriculares da CENP da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo introduzirem a abordagem na rede pública, e também pela minha própria aceitação da mesma abordagem como o enfoque mais adequado para o ensino de línguas no momento atual, quer na rede particular, quer na rede pública de ensino. Além de compartilhar da visão de linguagem enquanto instrumento de interação social, de uma visão humanista de educação e de uma concepção cognitivista de ensino-aprendizagem, concepções essas que embasam a abordagem comunicativa, considero que o estágio em que hoje vivemos, convivendo com imagens televisivas que não ficam por mais de alguns segundos no ar, transmissões via satélite, vídeo-games, computadores, internet etc., não mais permite uma prática de ensino passiva, centrada no professor, no ensino e no livro didático. A abordagem comunicativa, colocando ênfase no aprendiz, na aprendizagem, e no desenvolvimento de atividades diversificadas e dinâmicas em

sala de aula, parece-me atender as necessidades do momento histórico atual.

Tenho consciência de que a abordagem comunicativa apresenta problemas e que se constitui em paradigma a ser melhor elaborado. E através dos trabalhos críticos (Swan, 1985a e 1985b; Almeida Filho, 1986; Castaños, 1989; Widdowson, 1990; Tarvin e Al-Arish, 1991; Savignon, 1992; dentre outros) e dos trabalhos de pesquisa em torno do paradigma (Menezes, 1986; Costa, 1986; Nunan, 1987; Vieira-Abrahão, 1992; Baghin, 1993; Amadeu-Sabino, 1994, entre outros) que este trabalho de aprimoramento vem sendo realizado o que, aliás, representa os caminhos da Ciência Normal, no sentido de Kuhn (1976). (1) Desde o surgimento do paradigma comunicativo na década de setenta, vários aspectos foram criticados e revistos, como, por exemplo, a organização do planejamento em torno de funções comunicativas, o não envolvimento do aprendiz na compreensão e na produção do discurso em sala de aula, a supervalorização da fluência em detrimento da acuidade, a ausência de momentos para a sistematização de regularidades lingüísticas.

Apesar da implementação das idéias comunicativas não ser uma tarefa fácil e sem ambigüidades (Almeida Filho, 1990:09), concordo com Swan (1985b) que finaliza seu

1- Para Kuhn, a ciência normal consiste na atualização da promessa de sucesso trazida pelo paradigma, atualização que se obtém ampliando-se o conhecimento daqueles fatos que o paradigma apresenta como particularmente relevantes, aumentando-se a correlação entre estes fatos e as predições do paradigma, articulando-se, portanto, o próprio paradigma.

artigo crítico afirmando que *ganhamos mais do que perdemos com a abordagem comunicativa*. Esta minha concordância deve-se aos seguintes fatores:

a) pelo fato de a abordagem comunicativa ter chamado a atenção para aspectos da linguagem que vão além dos significados proposicionais e ajudado a analisar e ensinar a linguagem na interação;

b) por ter encorajado uma metodologia que prioriza o aprendiz e o processo ensino-aprendizagem, deixando em um outro plano o ensino e o produto;

c) pelo fato de esta abordagem não oferecer um conjunto fechado de técnicas e procedimentos considerados válidos para qualquer situação, e sim um conjunto de princípios norteadores para a prática comunicativa, deixando o professor livre para a escolha do conteúdo e da estratégia mais adequada para cada grupo de aprendizes, sem que isto implique sua incoerência com relação à abordagem;

d) por este enfoque levar em conta os conhecimentos prévios dos aprendizes, suas diferenças individuais, seus anseios e necessidades, o que permite trabalhar de forma mais motivadora e significativa;

e) pelo fato de este enfoque levar em conta a influência dos aspectos afetivos na aprendizagem;

f) pela diversidade de registros de fala introduzidos na sala de aula, através da valorização dos textos autênticos;

g) pela variedade de atividades criadas para levar o

aprendiz à interação, o que trouxe muitas possibilidades de diversificação à sala de aula.

Gostaria de enfatizar que, apesar de considerar a abordagem comunicativa um ganho, não a vejo como sinônimo de garantia de sucesso na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. Tenho consciência de que muitos são os fatores que podem intervir no processo de ensino-aprendizagem, dentre os quais destaco o engajamento do sentido de plausibilidade introduzido por Prahbu (1987). Segundo o autor, mais importante que o próprio método é o envolvimento do professor no ensino, sua compreensão subjetiva de seu próprio ato de ensinar, de como a aprendizagem ocorre e de como o ensino pode levar a ela.

Para promover a familiarização dos professores com a abordagem comunicativa, especial ênfase foi dedicada aos trabalhos de Larsen-Freeman (op.cit.), Richards e Rodgers (op. cit.) e Almeida Filho (1986,1987,1991,1993), que focalizam, de forma contrastiva, ações e procedimentos metodológicos característicos das diferentes abordagens de ensino.

Larsen-Freeman (op. cit.) apresenta, em seu livro, uma análise de oito métodos de ensino, a saber: gramática-tradução, direto, audiolingual, silencioso, sugestologia, comunitário, resposta física total e comunicativo. Inicia cada capítulo situando cada método historicamente, passando, a seguir, a descrever em detalhes, uma aula em que o método em questão está sendo utilizado. Ressalta, em

seguida, os princípios e as técnicas características de cada um dos métodos descritos, bem como traz atividades teóricas e práticas para serem desenvolvidas pelo leitor ao término do capítulo. Seu objetivo é fazer com que o leitor, no caso o professor de línguas, compreenda os princípios sobre os quais estes métodos foram construídos e as técnicas associadas a cada um deles. A autora recomenda que cada método seja investigado, que o professor reflita sobre seus próprios princípios e crenças de ensino-aprendizagem, para que possa fazer escolhas bem informadas.

Também Richards e Rodgers apresenta uma revisão das principais abordagens e métodos de ensino (gramática-tradução, direto, situacional, audiolingual, silencioso, resposta física total, sugestologia, abordagens natural e comunicativa), analisando cada método dentro de seu contexto histórico e examinando-o em três diferentes níveis: abordagem, planejamento e procedimentos.

Ambos estes trabalhos, conquanto ofereçam uma visão histórica das abordagens e dos métodos de ensino, apresentam limitações no tratamento da abordagem comunicativa. Mostram-se presos ao primeiro momento do movimento comunicativo, o nocional-funcional, não apresentando a língua como discurso, o que já havia sido amplamente discutido por Widdowson já em 1978, 1979 e 1984.

Os trabalhos de Almeida Filho, posteriormente compilados em um só volume (1993), oferecem uma visão atual do movimento comunicativo, já amplamente criticado e

reformulado. São artigos que analisam objetivamente a abordagem comunicativa em suas diferentes manifestações, contrastando-a à tradicional; são trabalhos que analisam as ações e procedimentos característicos de uma aula comunicativa, que conduzem o professor à compreensão e reflexão sobre o que é ser um professor comunicativo e sobre o que um professor necessita para ser comunicativo em sala de aula.

Embora eu tenha apresentado e discutido o movimento comunicativo em sua completa evolução e em suas diferentes manifestações na prática (comunicativizados, funcionalizados, inocentes, críticos e espontaneístas (vide Bizon,1994:60) fixei-me, na orientação teórica e prática oferecida, no que Almeida Filho intitulou de tendência crítica do movimento comunicativo , pelo fato de esta interpretação ir ao encontro da minha. Esta tendência crítica, como afirma Bizon (op. cit.:61),

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 (politicamente crítico).

Esta manifestação enquadra-se na tendência Progressista de ensino comunicativo (Clark,1987), cujos pressupostos teóricos relaciono a seguir: o aluno deve ser considerado o centro do processo ensino-aprendizagem; o

objetivo do processo ensino-aprendizagem é promover tanto o desenvolvimento intelectual como o afetivo do aprendiz; o aluno deve ser estimulado a desenvolver sua autonomia frente ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, deve aprender a aprender e assumir a responsabilidade de sua aprendizagem e do grupo; as atividades e tarefas a serem desenvolvidas em sala de aula devem ser verossímeis e selecionadas com a participação dos aprendizes.

Dentre as propostas de concretização crítica do movimento comunicativo, propostas de ensino temático, de ensino projetual e de ensino interdisciplinar, optei pela primeira, por considerá-la adequada para implementação na rede pública escolar, devido ao seu grande potencial motivador já demonstrado em experiências realizadas com esta proposta nos minicursos de língua estrangeira oferecidos como estágios supervisionados da disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira, ministrada por esta pesquisadora. Contrariamente aos cursos tradicionais em que os tópicos trabalhados em sala de aula são sugeridos pelo próprio livro didático e que, além de artificiais por enfocarem itens gramaticais em apreço, são irrelevantes para os alunos, quando não banais, neste enfoque, o curso é baseado na seleção de temas e tópicos realizada pelos próprios alunos, a partir dos quais amostras discursivas a serem introduzidas em sala de aula são selecionadas pelo professor, em torno das quais giram as atividades de ensino-aprendizagem e, conforme afirma Bizon (op.cit.:56), provêm

a base para a análise, prática e uso da língua.

Também a mesma autora salienta que uma linha de cursos temáticos são os desenvolvidos de acordo com as concepções de ensino freireanos (Freire,1983), em que a base de sustentação do ensino de uma língua é encontrada na dialogia originada pelos temas próprios da realidade do aprendiz; outra linha é construída sobre o "deep end approach" de Breen e Candlin (1980), traduzido por Bizon (op.cit.:61) como tema e formalização, que propõe que a sala de aula seja considerada *um espaço social concreto com uma realidade própria, com participantes e convenções específicas.* A sala de aula deve, então,

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 alunos são encorajados a descobrir regras e regularidades lingüísticas, discutindo-as com os colegas.(Bizon,op. cit.61)

Ambas as propostas acima apresentadas parecem compatíveis com as ações e procedimentos característicos de uma aula comunicativa sintetizados por Almeida Filho (1990:03) e enfatizados junto aos professores como parâmetros para a construção de um trabalho comunicativo na linha progressista e crítica em sala de aula:

1- a significação e relevância dos conteúdos dos textos, diálogos e exercícios para a prática de língua que o aprendiz reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual;

2- a utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever conteúdos e procedimentos que incluem temas, tópicos, recortes comunicativos, funções, cenários, blocos semânticos, papéis sociais e psicológicos;

3- a tolerância explícita com a função mediadora, de suporte, da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os erros que agora são mais reconhecidos como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua-alvo;

4- aceitação de exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas lingüísticos como pronomes, terminações verbais e outros) que embasam o uso comunicativo extensivo da linguagem através da prática interativa significativa;

5- garantia de condições para a aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas, especialmente quando solicitadas pelo estudante;

6- representação de temas e conflitos do universo do aluno em forma de problematização e ação dialógica;

7- atenção a variáveis afetivas tais como ansiedade, inibição, empatia com as culturas dos povos que usam a segunda língua e a preparação para compreender os diferentes estilos de aprendizagem;

8- avaliação do progresso ou proficiência dentro de unidades discursivas reais que o aluno pode de fato realizar.

Para o autor, estas atitudes revelam um enfoque (comunicativo)

que se mostra preocupado com o aprendiz como agente no processo de formação através da nova língua. Isso significa menor ênfase no ensino e mais força naquilo que tem sentido para o aluno e o faz crescer enquanto pessoa.

2.1.3. SUJEITOS E REALIDADES ESCOLARES ENVOLVIDAS

Levando-se em conta que elegi sujeitos desta pesquisa os professores que permaneceram no projeto durante os dois anos consecutivos, limito-me a caracterizá-los, assim como as realidades escolares em que se encontram inseridos. (Vide

Quadros IV e V). Com o intuito de não revelar a identidade destes sujeitos, o que não tem qualquer relevância para esta investigação, nomeei-os Professores 1,2,3,4, e 5.

2.1.3.1. A Professora 1

A Professora 1, licenciada por uma universidade pública paulista no ano de 1975, exerce a função de Professor III efetivo em uma escola estadual de primeiro e segundo graus, próxima ao centro da cidade de médio porte onde foi desenvolvida esta investigação, que atende a uma clientela de classe média (curso diurno) e classe média-baixa (curso noturno), e também leciona em uma escola particular conceituada da localidade. É uma professora experiente e interessada, pois, após ter concluído sua graduação, já frequentou dois cursos de especialização de 180 horas oferecidos pela mesma universidade, um de Literatura Inglesa em 1978, e outro de Língua Inglesa nos anos de 1988 e 1989. Participou também de cursos de menor duração (30 horas) oferecidos pela referida universidade: Ensino de Inglês para o Primeiro Grau - Aspectos Fonéticos, em 1988, e Acentuação e Pronúncia da Língua Inglesa, em 1990. Esta mesma professora frequentou também três congressos da área nos últimos anos, passou dois meses nos Estados Unidos buscando um aprimoramento da língua inglesa e foi aprovada em três concursos para Professor III de inglês. Tem um nível de proficiência avançado.(2)

2- Não houve qualquer avaliação formal da proficiência dos

Os cursos acima citados, freqüentados pela professora, são voltados para o aprimoramento da língua-alvo, porém não envolvem questões teóricas e metodológicas de ensino. Este fato fez com que a professora viesse até a universidade procurar a coordenadora deste projeto. Havia ouvido na JELE (Jornada de Ensino de Língua Estrangeira), recentemente realizada na localidade, referências à abordagem comunicativa de ensino, também veiculada pela Proposta Curricular da CENP, e queria uma orientação para a prática desta abordagem, pois declarou-se insatisfeita com o trabalho que vinha realizando e os resultados que vinha obtendo. Isto ocorreu exatamente quando estávamos elaborando o projeto de Formação Continuada para Professores de Língua Estrangeira, e a professora imediatamente integrou-o. O excerto abaixo, extraído do discurso da professora, demonstra a frustração que sentia com seu trabalho:

Após anos de experiência no ensino de inglês, sentia-me um tanto frustrada por não obter um resultado concreto do aprendizado dos alunos. Eu só conseguia atingir uma minoria que tem facilidade em assimilar uma língua estrangeira, sendo assim eles apreciam a matéria e realmente aprendem o que lhes é transmitido. Mas numa classe com quarenta alunos, o professor conseguir que menos da metade se motive para aprender inglês é lamentável, ou melhor, desastroso para este professor. Bom, assim eu estava me sentindo, um desastre como professora.

professores. A classificação que apresento é aproximada e fruto de minha observação durante esses anos. Utilizo para tal, o ACTFL Proficiency Guidelines já referido anteriormente neste trabalho.

QUADRO IV - PROFESSORES ENVOLVIDOS NO PROJETO					
profa.	licenciatura	condição	prof ling. (ACTFL)	cursos	congressos
1	universidade pública paulista - 1975	profa. III efetiva	avançado	literatura inglesa 1978/180h língua inglesa 1988/180h Aspectos Fonéticos da língua inglesa 1988/30 h Acentuação e Pronúncia da língua inglesa 1990/30 h	poucos
2	faculdade particular local - 1983	profa. III contratada (ACT)	iniciante avançado	cursos da CENP (3)/30 h 2 anos em escola part. de idiomas	X
3	universidade pública paulista - 1991	profa. III contratada (ACT)	intermediário avançado	aluna em curso de pós-graduação (Teoria Literária)	vários
4	universidade pública paulista - 1976	profa. III efetiva profa. III rede particular	avançado	língua inglesa 1991/180 h cursos CENP / DRE /30h	X
5	universidade pública paulista	profa. II efetiva profa. II rede particular	avançado	especializações inglês e português cursos CENP-30h pós T. Lit. PUC - SP/1 semestre	poucos

QUADRO V - REALIDADES ESCOLARES ENVOLVIDAS				
profa.	escola	local	clientela	período
1	1º e 2º graus	centro	classe média (diurno) classe média-baixa (not.)	tarde (91/92) noite (1993)
2	1º e 2º graus	bairro distante	classe média-baixa	tarde e noite
3	1º e 2º graus	escola padrão/ bairro periférico	classe média-baixa	manhã e noite
4	1º e 2º graus	bairro periférico	classe média-baixa	manhã e noite
5	1º e 2º graus	bairro próximo ao centro	classe média / média-alta	manhã e noite

2.1.3.2 A PROFESSORA 2

A Professora 2 é a única professora envolvida no projeto que não é licenciada por uma universidade pública. Pelo contrário, teve sua formação em uma faculdade particular noturna. Licenciou-se no ano de 1983 e frequentou, após este período, três cursos de trinta horas oferecidos pela Secretaria de Educação e um curso de inglês em um escola particular de idiomas, durante dois anos. Leciona para o primeiro e segundo graus em uma escola pública, em um bairro de classe média-baixa, na condição de

professora contratada pelo regime ACT, o que vem ocorrendo desde que se licenciou.

Apesar de apresentar uma baixa proficiência na língua inglesa (aproximadamente "novice high", considerando a tabela anteriormente citada) ,é uma pessoa extremamente interessada, com muita vontade de aprender. Ligou-se ao projeto espontaneamente, após ter procurado a universidade em busca de cursos para seu aprimoramento:

As necessidades e angústias sentidas em sala de aula eram imensas. Com este projeto consegui ampliar os meus conhecimentos e corrigir minhas falhas. Com relação aos meus alunos, surgiu maior comunicação entre nós; consegui maior interesse por parte deles e minhas aulas deixaram de ser chatas.

2.1.3.3. A PROFESSORA 3

A Professora 3 é a mais nova e a menos experiente das cinco professoras. Licenciada em 1991 pela universidade pública local, iniciou sua prática de sala de aula concomitantemente à primeira fase do projeto, em uma das duas escolas-padrão da cidade, escola essa localizada em um bairro de classe média-baixa, distante do centro da cidade. Essa professora, entretanto, por ser recém-formada, é a única das professoras que já teve uma formação pedagógica embasada em teorias contemporâneas de aquisição e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e um estágio supervisionado orientado por uma abordagem comunicativa. O trabalho junto ao Núcleo de Ensino representou para essa

professora um apoio para a implementação dessa abordagem na rede pública, conforme ela própria teria declarado ao final do ano de 1992:

Em termos pessoais, o projeto realizado teve fundamental importância em meu primeiro ano de magistério. Iniciei em 1992, juntamente com o projeto, meu trabalho como professora de língua inglesa em uma escola padrão e, em termos de experiência profissional, minha contribuição ao grupo, a princípio, seria bastante restrita. Por outro lado, ainda na graduação, já havia tido contato com a nova abordagem de ensino focalizada no projeto e certa experiência com as novas estratégias para se ensinar a língua inglesa. A partir disso, ficou claro para mim que seria necessário introduzir novas idéias nas monótonas e complicadas aulas de língua estrangeira. (relatório da professora, dezembro de 1992)

Esta professora tem freqüentado vários congressos da área, ao longo de sua vida universitária, e é aluna especial em curso de pós-graduação em Teoria Literária. Tem um nível de proficiência intermediário avançado ("intermediate high", segundo a tabela citada), na língua-alvo.

2.1.3.4.. A PROFESSORA 4

A Professora 4, também graduada pela universidade pública local no ano de 1976, é uma professora com grande experiência de ensino de inglês, tanto na rede pública, como na rede particular de ensino. É professora efetiva em uma escola de periferia da cidade, ministrando aulas para o primeiro e segundo graus. Além de já ter sido aprovada em três concursos públicos para o cargo de professor III, esta já freqüentou um curso de especialização em Língua Inglesa, com 180 horas de duração, e mais dois cursos de trinta horas

em Fonética da Língua Inglesa, oferecidos pela universidade, em convênio com a Secretaria da Educação, além de inúmeros cursos oferecidos pela Delegacia de Ensino, ao longo de sua vida profissional. Tem um nível de proficiência avançado ("advanced", segundo a tabela mencionada).

Apesar de a professora ter ampla experiência de ensino e ter demonstrado ser uma profissional muito criativa e dedicada, declarou sentir-se frustrada com seu trabalho, assim como a professora 1. Segundo suas próprias palavras, integrou-se ao projeto na busca de novos caminhos, em virtude de *decepções quanto ao rendimento escolar, o descaso dos alunos pela disciplina e o anseio por novas técnicas motivadoras.*

2.1.3.5. A PROFESSORA 5

A Professora 5 licenciou-se pela universidade pública local no ano de 1976, acumulando, também, muitos anos de experiência de ensino. É professora III efetiva de inglês em uma escola estadual de primeiro e segundo graus, que atende a uma clientela de classe média e de classe média-alta, e professora de uma escola especializada de idiomas, onde passou a ocupar, a partir de 1993, a função de coordenadora pedagógica.

Esta vem participando, desde sua graduação, de cursos de especialização em Inglês e Português oferecidos pela

universidade pública local e de cursos oferecidos pela CENP a professores de primeiro e segundo graus. Chegou também a cursar, por um semestre, curso de pós-graduação em teoria da literatura, na PUC de São Paulo, e a participar de encontros e congressos da área de ensino-aprendizagem de línguas. Foi também aprovada em três concursos para Professor III-inglês. Apresenta um nível de proficiência avançado na língua-alvo ("advanced", de acordo com a tabela já referida).

Muito embora esta professora tivesse muitos anos de experiência, havia me procurado na universidade em busca de orientação, mais especificamente sobre a abordagem comunicativa, com a qual tivera contato, ainda que superficial, em congressos, através de livros didáticos e da Proposta Curricular da CENP:

Lecionando há catorze anos na rede pública estadual, participei de vários cursos de reciclagem de trinta horas que raramente iam de encontro às nossas necessidades. Classes numerosas, duas aulas semanais (começando só na sétima série), falta de material didático, distanciamento da universidade em relação à escola estadual, são alguns dos problemas mais sentidos por nós. Com a proposta do núcleo de ensino de educação continuada, surgiu a oportunidade de contato com pessoal mais informado para analisar, criticar e escolher novas diretrizes para o trabalho de forma mais seqüencial. Para mim, foi uma grande chance para buscar soluções para as minhas necessidades do dia-a-dia. (relatório final da professora, dezembro de 1992).

2.2. A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA

2.2.1. INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS

Para o registro dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos: gravações em áudio e em vídeo, depoimentos, manutenção de diários de pesquisa, entrevistas informais com professoras e alunos, entrevista formal com as professoras, diretores e alunos, formulário para levantamento de informações pessoais, sessão de visionamento.

a) Gravações em áudio e vídeo

Foram gravadas em áudio duas aulas de cada professora participante do projeto no ano de 1992, todas as aulas das turmas escolhidas pelas professoras entre fevereiro e agosto de 1993, sete aulas de cada professora realizadas no ano de 1994, todas as reuniões do projeto ocorridas nos dois anos consecutivos de sua realização.

Sete aulas das Professoras 1, 2, 3 e 5 foram gravadas em vídeo pela própria pesquisadora, no primeiro semestre de 1994, com a utilização de uma câmera JVC.CB -U35U. Com o intuito de fornecer-me as gravações em vídeo já no final de 1993, a Professora 4 providenciou a filmagem do número equivalente de aulas.

b) Depoimentos

Através da coleta de depoimentos realizada durante as reuniões do projeto e após as sessões de visionamento, procurou-se chegar às interpretações das professoras de suas próprias ações pedagógicas e aos seus posicionamentos frente aos assuntos lidos e discutidos. Todos estes relatos foram gravados em áudio.

c) Manutenção de diários

Diários de pesquisa foram mantidos por todas as integrantes do projeto:

- **por parte das professoras:** durante o ano de 1993, cada professora manteve um diário, cujos registros foram realizados após ouvir a gravação de cada aula ministrada para a turma escolhida para acompanhamento;

- **por parte das estagiárias:** após assistirem às aulas da turma acompanhada, cada estagiária ouvia as gravações em áudio das referidas aulas, realizava um roteiro dessas gravações e registrava suas impressões em diário, o que foi realizado no ano de 1993;

- **por parte da pesquisadora:** após assistir às aulas de cada professora nos anos de 1992, 1993 e 1994, a pesquisadora registrou em diários suas impressões e reflexões, assim como o fez após cada reunião realizada com o grupo, durante o desenvolvimento do projeto.

d) Entrevistas informais

Sendo de grande interesse a perspectiva dos actantes da ação, no caso alunos e professores, realizei entrevistas

informais não estruturadas sempre que considere necessário. Estas, dependendo das circunstâncias em que foram coletadas, foram gravadas ou simplesmente registradas no diário de pesquisa.

e) Entrevistas formais

No ano de 1994, foram realizadas entrevistas formais com as professoras envolvidas no projeto, com outros professores que ministram a língua inglesa nas escolas observadas, com os diretores e alunos. Estas entrevistas foram gravadas em áudio e partiram sempre de roteiros previamente elaborados que pudessem orientar as perguntas, que, por sua vez, implicavam respostas abertas.

f) Formulário para levantamento de informações pessoais

Um formulário foi elaborado e preenchido pelas cinco professoras, com o intuito de levantar informações pessoais referentes à formação e experiência profissional de cada professora .

g) Sessão de visionamento

Após realizada a análise dos dados por parte da pesquisadora, convidou-se a Professora 1, escolhida como sujeito do estudo de caso desenvolvido, para uma sessão de

visionamento. Nesta, projetou-se a aula selecionada como típica de 1994 e pediu-se que a professora interrompesse a projeção no momento em que considerasse relevante ou sentisse vontade de comentar o que estava assistindo. Esta seção de visionamento foi também complementada com uma entrevista informal, com a qual a pesquisadora procurou evidências confirmatórias e não confirmatórias para as asserções levantadas a partir de sua perspectiva dos dados. Ambas foram gravadas em áudio e transcritas (Vide Anexos G e H).

2.2.2. Registros disponíveis para a análise

Nos três anos consecutivos, muitos foram os registros obtidos e disponíveis para a análise, que passo a relacionar junto ao período de coleta.

a) Registros coletados no ano de 1992

- gravações em áudio de duas aulas de cada professora
- gravações de todas as reuniões semanais do grupo com os relatos verbais das professoras sobre seu trabalho e com as discussões teóricas realizadas
- planejamentos de ensino de 1992
- formulário com informações pessoais de cada professora
- diário da pesquisadora
- relatório final de cada participante do projeto

b) Registros coletados no ano de 1993

- gravações em áudio de todas as aulas observadas
- gravações em áudio de todas as reuniões quinzenais realizadas com o grupo

- diários da pesquisadora após as reuniões do grupo
- diários da pesquisadora após assistir às aulas das professoras envolvidas
- diários das professoras após ouvirem a fita gravada de cada uma de suas aulas
- diários das estagiárias após ouvirem a fita gravada de cada aula assistida
- planejamentos de ensino de 1993
- materiais didáticos utilizados nas aulas
- relatórios finais das professoras
- relatórios finais das estagiárias
- gravações em vídeo de sete aulas da professora 4

c) Registros coletados no ano de 1994

- gravações em vídeo pela pesquisadora de sete aulas das Professoras 1,2,3 e 5
- planejamentos de ensino de 1994
- entrevistas formais com professores, diretores e alunos das unidades escolares envolvidas no projeto
- gravação de sessão de visionamento com a Professora 1
- diários da pesquisadora

Serão considerados dados primários as interações de sala de aula. Todos os demais dados serão considerados secundários e utilizados para a confirmação ou não de asserções levantadas a partir da análise dos dados primários.

2.3.3. Procedimentos de análise

A análise preliminar dos dados coletados ao longo dos anos de 1992 e 1993 sugere que o processo de reflexão do professor em serviço envolvido em projeto de formação continuada é carregado de dúvidas e de idas e voltas na prática e parece ser caracterizado por uma tensão constante

entre o querer construir uma prática diferenciada e a força da abordagem que teria marcada sua formação e sua prática de sala de aula e por uma interrelação de fatores contextuais com sua abordagem de ensinar. Na análise dos registros, optei por realizar um estudo de caso das interações da Professora 1. As razões que me levaram a optar por esta professora foram as seguintes:

- a) a Professora 1 é uma professora efetiva, com mais de dez anos de experiência;
- b) é uma professora com formação tradicional;
- c) mostrou-se muito interessada durante o desenvolvimento do projeto, sendo assídua às reuniões;
- d) mostrou-se empenhada na construção de uma prática renovada;
- e) mostrou-se sempre disponível e acessível à pesquisa.

O estudo de caso foi dividido em três momentos. No primeiro momento, procedi à análise das ações e procedimentos metodológicos da professora, apoiando-me em Larsen-Freeman (1986), Richards and Rodgers(1986), Almeida Filho (1993) e Bizon (op.cit.), dentre outros. De início, procurei analisar a aula típica (1) de 1994, no que tange aos aspectos condizentes com a abordagem comunicativa, levantando evidências confirmatórias e não confirmatórias das asserções nas outras suas aulas ministradas no mesmo

1- Considerarei aula típica aquela que apresentava características comuns às outras aulas.

ano. Em seguida, procedi à análise de aulas de 1992 e 1993, buscando localizar as origens das ações e procedimentos registrados em 1994.

Em um segundo momento, procedi à análise da interação construída em sala de aula com base em Erickson e Schultz (1983), percorrendo os seguintes estágios:

a) As gravações em vídeo das sete aulas da Professora 1 foram vistas por completo, enquanto anotações referentes às principais ocasiões foram feitas. As anotações tornaram-se um índice das principais ocasiões das aulas e das transições entre estas ocasiões, que foram, em seguida, localizadas cronologicamente.

b) Depois que as aulas foram indexadas, selecionei uma aula para estudo, levando em consideração sua tipicidade, a qualidade de imagem e de som da gravação. Das quatro ocasiões delimitadas, cena anterior, preparação, atividades de ensino-aprendizagem e finalização, a terceira - atividades de ensino-aprendizagem - foi selecionada para análise em virtude dos objetivos desta investigação. Procurei assistir várias vezes ao trecho selecionado e localizar as principais junções entre as partes, caracterizadas por mudanças no comportamento comunicativo verbal e não verbal, bem como na configuração postural, registrando-as. Após esta etapa, passei a descrever o que ocorria antes e depois de cada junção, em termos de tópicos e estruturas de participação. Elaborei, então, um quadro sinótico preliminar com estes registros.

c) Neste estágio procurei localizar, de forma precisa, as junções e as transições entre as partes primárias das ocasiões e identificar as diferenças nas estruturas de participação através das junções. Procurei analisar de junção à junção, iniciando sempre a análise um pouco antes e finalizando um pouco depois de cada junção, e descrever detalhadamente as mudanças de postura, na prosódia, no estilo discursivo, diagramando as posições posturais e a distância entre os participantes, as direções do olhar e suas mudanças, transcrevendo ao longo de uma linha do tempo o discurso dos participantes. Registre a localização temporal de todos os fenômenos detectados. A informação desta decomposição analítica dos comportamentos antes, durante e depois das junções foi reunida em um quadro sinótico mais completo, incluindo-se os atos de fala.

d) Neste estágio, procurei analisar as estruturas de participação presentes entre as junções, cuja descrição foi também acrescentada ao sinótico previamente elaborado. Para a análise das estruturas de participação, apoiei-me em Philips (1972), Schultz, Florio e Erickson (1979 e 1982), Rech (1992) e Dettoni (1994). (vide anexo A)

e) Procurei buscar, neste estágio, exemplos análogos ou não nas seis outras aulas gravadas em vídeo no ano de 1994, procurando evidências confirmatórias e desconfirmatórias para as asserções levantadas a partir da análise desenvolvida.

Depois de realizada esta primeira fase, procurei desenvolver análise semelhante de aulas típicas de 1992 e 1993, adaptando a trajetória acima descrita a registros em áudio, uma vez que, exceto pelas gravações da Professora 4, gravações em vídeo não foram realizadas nos anos de 1992 e 1993. (Vide anexos B e C) Procurei também comparar os estilos discursivos e as estruturas de participação que se fizeram presentes nos dois anos e meio consecutivos de acompanhamento desta professora.

Em um terceiro momento, procurei analisar os aspectos contextuais que parecem confrontar a prática da professora e parecem se interrelacionar a sua abordagem de ensinar, observada nas interações consideradas dados primários desta investigação, buscando em seu discurso, registrado em entrevista formal e em seção de visionamento, evidências para as asserções levantadas. Procurei, a seguir, discutir a força destes aspectos, comparando o trabalho da Professora 1, sujeito do estudo de caso, com aqueles das outras professoras envolvidas no projeto.

No capítulo a seguir, intitulado Desejo de Renovação X Força da Abordagem da Formação, inicio a apresentação da análise dos dados.

C A P I T U L O I I I

D E S E J O D E R E N O V A Ç Ã O X F O R Ç A

D A A B O R D A G E M D A F O R M A Ç Ã O

Início este primeiro capítulo destinado à análise dos dados, apresentando um panorama geral do trabalho desenvolvido pelas cinco professoras no segundo ano de desenvolvimento do projeto. Em seguida, apresento o estudo de caso onde analiso o confronto entre o desejo de atualização da professora-sujeito e a força da abordagem que marcou sua formação, refletido tanto nas ações e procedimentos metodológicos como na construção da interação por alunos e professora em sala de aula.

3.1. O PERFIL DAS PROFESSORAS EM AÇÃO NA SEGUNDA FASE DO PROJETO

Como foi mencionado anteriormente, o objetivo na segunda fase do projeto era acompanhar as aulas das cinco professoras já caracterizadas, para observar como ocorre o processo de reflexão e construção da prática pelo professor participante de um projeto de formação continuada, que promoveu tanto sua reflexão sobre o trabalho que vinha desenvolvendo como um trabalho de revisão e atualização teórica. Era nossa meta criar condições para que o professor pudesse implementar uma nova proposta, refletir sobre sua implementação e discuti-la com os outros integrantes do projeto, seus colegas, estagiárias e coordenadora.

Acompanhando o trabalho desenvolvido em 1993, através de uma análise preliminar e gradativa dos

registros coletados (planejamentos de ensino, gravações em áudio, diários das estagiárias, professoras e pesquisadora, materiais didáticos utilizados, relatos e discussões realizadas nas reuniões em grupo, transcrições de aulas típicas de cada professora) pude constatar que todos os professores modificaram de alguma forma sua prática de sala de aula, se comparado ao trabalho desenvolvido no ano de 1992, não conseguindo, porém, trabalhar de forma coerente com a abordagem comunicativa.

A Professora 1 parece ter mesclado, no ano de 1993, as abordagens tradicional (1) e comunicativa em suas aulas. Adotou um livro didático que acreditou ser menos tradicional por ser mais recente (**Let's Speak English**) e viu-se, como ela própria revelou, presa por tê-lo adotado, pelo fato de sentir-se na obrigação de esgotar a grande quantidade de exercícios gramaticais que o mesmo trazia. Isto fez com que grande parte das aulas ministradas se centrasse na realização e correção de exercícios e que a proposta comunicativa fosse colocada em um segundo plano.

Apesar de seguir o livro didático à risca quanto aos assuntos propostos e quanto à ordem de apresentação das estruturas e enfatizar muito os aspectos gramaticais em

1- Segundo Roberts (1982:95), o termo abordagem tradicional envolve uma gama de outros métodos desenvolvidos até meados da década de sessenta (gramática-tradução, direto, audiolingual, código-cognitivo e arranjos ecléticos entre os mesmos. É uma abordagem dominada pela estrutura, isto é, envolve métodos que, embora difiram uns dos outros com relação aos seus preceitos específicos, fundamentam-se essencialmente na concepção de que o principal problema na aprendizagem de uma língua é dominar sua estrutura.

suas aulas, a professora parece ter criado oportunidades para a interação espontânea dos alunos em alguns momentos, como, por exemplo, na aula sobre alimentação, em que criou uma situação em um McDonald's e, trazendo os objetos autênticos utilizados no restaurante, ensinou aos alunos formas diferentes de expressão para que eles pudessem simular situações semelhantes. Esta aula, a *única aula verdadeiramente comunicativa de todo o curso*, segundo a estagiária que acompanhou a professora, parece ter sido realmente envolvente para os alunos, que demonstraram um interesse geral, conforme pode-se verificar na passagem abaixo, extraída do diário da professora:

...a disciplina continua excelente. Levei algum material usado na lanchonete McDonald's (caixas de sanduíche, copos, canudos, guardanapos, bandeija, caixas de tortas etc.). Através da dramatização, eu era a waitress e um voluntário era o customer, treinamos o diálogo que se passava numa lanchonete. Incrível como através das dúvidas e perguntas que iam surgindo, ampliamos bastante o vocabulário relativo à alimentação. Achei excelente a participação da classe. Não se excederam e mostraram-se muito motivados o tempo todo da aula...

...alguns alunos já entregaram a pesquisa sobre os pais. Continuamos o diálogo na lanchonete. No início só havia voluntários para serem fregueses, mas, finalmente, houve alguns que representaram o garçom. Novas dúvidas sobre certas expressões surgiram e eu as fui colocando na lousa. Este tipo de aula contribui para a aquisição de vocabulário amplo e variado sem que seja preciso explicar qualquer gramática. O aluno se interessa em aprender, pois quer usar determinado vocabulário para comunicar-se em inglês. O mais importante pra eles é que haja comunicação...

Apesar do reconhecimento da professora acerca da

validade e relevância deste tipo de tarefa, os outros diálogos trabalhados em sala de aula parecem ter sido extraídos do livro didático e trabalhados da forma mais tradicional possível: apresentação do texto em inglês com o livro fechado, verificação da compreensão por parte dos alunos, leitura em voz alta em coro e em pares, memorização, dramatização do texto original ou com a substituição de alguns termos. Além dos assuntos tratados não terem tanta relevância para o aluno, tais procedimentos não parecem envolver qualquer uso criativo da linguagem, o que é enfatizado pela abordagem comunicativa.

Os dados coletados nas aulas da professora parecem, no entanto, apontar para alguns aspectos coerentes com a abordagem comunicativa: o uso da língua-alvo quase que o tempo todo, intercalado com a fala facilitadora da professora ou com a língua materna, a ênfase na aprendizagem e o estímulo à participação voluntária dos alunos. Ela parece convidá-los a participar, sem nomear este ou aquele aluno e isso parece ocorrer com frequência em suas aulas, quer para a correção de exercícios e leitura, quer para tirar dúvidas dos próprios colegas.

A prática da Professora 2 sugere também uma mesclagem de abordagens. O livro adotado em 1992 (*Do it !*) fora mantido por ser doação da FDE, e a professora parece intercalar suas lições com atividades lúdicas, como jogos de mímica e bingos, que são utilizados não como um fim em si mesmas, mas com o intuito de promover a fixação de conteúdos gramaticais

e lexicais previamente ensinados:

....pede para os alunos abrirem o livro didático. Lê o texto, os alunos acompanham. Como o objetivo da aula é introduzir o "present continuous", pede que os alunos circulem o "ing" dos verbos. Pede que os alunos leiam. Eles lêem. Levanta o vocabulário, fazendo uma lista na lousa. Quem não sabe alguma palavra vai lá e escreve. A professora coloca na lousa as formas do "continuous", copiando mais ou menos um quadro apresentado pelo livro didático, digo formas referindo-me às estruturas: afirmativa, interrogativa e negativa. Coloca também na lousa a lista de todos os verbos com ing apresentadas no texto, os alunos copiam. Como tarefa, pede os exercícios do livro.

Como os verbos estão na lousa, a professora elabora um jogo. Divide a classe em fileiras e as mesmas formam círculos. Pede para cada grupo formar uma frase com o "Present Continuous" e depois fazer a mímica desta frase para a classe toda. Os alunos interagem na formação das frases. A professora dá um tempo para iniciar a "correção". Os grupos escolheram frases engraçadas e um pouco difíceis de serem representadas por mímicas. Percebi uma mudança na postura da professora... (diário da estagiária, 1993).

Os dados sugerem que a professora introduziu, mesmo que em pequena frequência, textos autênticos (2) integrantes da apostila de leitura preparada pelo grupo de professores na primeira fase do projeto e músicas atuais, que foram utilizadas em atividades de compreensão oral. Ao trabalhar com textos, parece ter deixado de lado a preocupação com a tradução literal, solicitando sempre uma síntese do que foi entendido e, ao trabalhar com a gramática, parece fazê-lo sempre a partir dos textos, de forma contextualizada. Estas posturas parecem fazer parte de sua renovação e podem ser

2- Por texto autêntico entendo aquele redigido para o falante nativo da língua-alvo com objetivos comunicativos, e não aquele texto elaborado apenas com finalidades pedagógicas, caracterizado, na maior parte das vezes, pela artificialidade.

observadas tanto nas aulas como nas avaliações.

A professora parece interessada na participação e aprendizagem do aluno e, apesar de apresentar um baixo nível de proficiência lingüístico-comunicativa, tem se empenhado em aprimorar sua prática.

Os dados sugerem que a Professora 3, por outro lado, apresentou um trabalho mais coerente com os princípios da abordagem comunicativa, trazidos por Almeida Filho (1993: 13) que, por sua vez, são compatíveis com uma tendência progressista crítica do movimento comunicativo. Desde o primeiro momento, parece ter procurado trabalhar a partir dos interesses e necessidades de seus alunos, realizando um levantamento dos temas de interesse e, a partir deste levantamento, realizou a seleção do material a ser utilizado. Este material continha diálogos, textos autênticos, atividades comunicativas, músicas e video-clipes, que eram trabalhados sem qualquer preocupação com uma seqüenciação estrutural, considerando, no entanto, o nível de proficiência da classe, com o objetivo de motivar e envolver o aluno no processo de aquisição/aprendizagem da língua inglesa.

O clima afetivo criado pela professora em sala de aula parecia levar a uma interação espontânea por parte dos alunos que, muito embora fosse predominantemente em língua materna, revelava o envolvimento e o interesse dos alunos nas atividades propostas. Também o fato de a professora encarar o erro como sinal de crescimento rumo à língua-alvo

e não realizar correções diretas, parecia colaborar para que os alunos se aventurassem no uso da língua-alvo, em alguns momentos:

A: *professora (+) pode colocar na lousa primeiro*

P: *pode*

A: *professora(+) professora(+) teacher come here (+) que que é young*

P: *jovem*

A: *woman é mulher não é...*

Na prática dessa professora, a gramática parece ter sido trabalhada apenas como apoio para a comunicação, porém de forma pouco sistemática, evitando-se, inclusive, o uso de nomenclatura que não se mostrou adequado para uma classe de segundo grau. Neste sentido, a professora não foi coerente com a abordagem comunicativa que admite a aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno, não impede a utilização de uma nomenclatura adequada e até mesmo a realização de exercícios de fixação.

Outro aspecto que parece distanciar a professora da abordagem comunicativa, e inclusive é apontado pela estagiária que a acompanhou e pela própria professora em seu relatório final de 1993, é sua escassa utilização da língua-alvo em sala de aula e as conseqüências que isto acarreta:

...quanto ao uso predominante da língua materna em suas aulas, percebe-se que a professora não cria o clima de uso na língua estrangeira, causando um bloqueio no crescimento ou desenvolvimento da produção oral dos alunos. Estes, por sua vez, mesmo não acostumados, tentam algumas vezes usar o código da língua estrangeira. Isso vem comprovar que os

próprios alunos estão dispostos a utilizar a língua estrangeira em sala de aula. Falta-lhes algum estímulo por parte da professora. (relatório da estagiária,1993)

*...aliás, dentre tantos fatores positivos, há uma falha pessoal que ainda não consegui superar. Sinto que utilizo por demais a língua materna em sala de aula, e tenho consciência de que tal procedimento esteja retardando uma maior eficiência dos alunos na produção oral. Acredito que tal falha se dê pelo fato de não ter sido devidamente preparada nas aulas de língua inglesa na graduação, para essa finalidade, fato que já foi discutido....
(relatório da professora,1993)*

A Professora 4, que se mostrou muito resistente no início de nosso trabalho em 1992, quando passamos a discutir a abordagem comunicativa, talvez por confiar bastante em seu trabalho norteado por uma abordagem tradicional de ensino, surpreendeu-me com o planejamento que apresentou em 1993. Era um planejamento que trazia como conteúdo programático apenas funções comunicativas, que seriam introduzidas aos alunos dentro de *amostras discursivas cuidadosamente selecionadas.*

Analisando-se os dados coletados nas aulas desta professora, pode-se verificar que, mesmo deixando o livro didático de lado e trabalhando as funções propostas, ela parece proceder segundo sua formação audiolingual (3): apresenta cada função, realiza a repetição da mesma, nomeia alunos para a repetição individual ou em pares e, somente após ter ocorrido a memorização das funções apresentadas, apresenta-as no quadro e solicita que os alunos as copiem em

3- O método audiolingual é fundamentado em uma concepção estruturalista de linguagem e uma teoria de ensino-aprendizagem behaviorista.

seu caderno de capa dura sob o título *técnicas de conversação*. Essas técnicas são, na verdade, diálogos artificiais adaptados ou criados pela professora para contextualizar as funções que foram apresentadas isoladamente. Sua prática em sala de aula parece ser incoerente com as ações e procedimentos metodológicos compatíveis com a abordagem comunicativa de ensino e com seu próprio planejamento. A este respeito, assim se manifestou a estagiária que a acompanhou durante o ano de 1993:

...o que realmente acontece é a apresentação de funções isoladas de um contexto concreto. O resultado disso é uma aula monótona e cansativa, demonstrando que esta se dá sempre do mesmo modo: novas funções, repetições exaustivas, dramatizações automáticas, memorizações, finalizando com textos não autênticos, criados pela professora, no qual aparecem as funções. Assim, os alunos acabam assumindo uma postura mecânica diante das atividades repetidas na aula (diário da estagiária, 1993).

Apesar de a professora ter em classe quarenta e nove alunos de quinta série, consegue mantê-los atentos e motivados para a aula. Parte dessa motivação parece ser proporcionada pelo material didático trazido pela professora para a sala de aula: cartazes coloridos, figuras, frutas artificiais, bingo autêntico utilizado na escola, quadro de madeira com partes móveis de isopor, e também atividades lúdicas que inseriu em suas aulas que objetivavam a fixação das funções ensinadas. Essa motivação parece não ter provindo dos textos e diálogos introduzidos em sala de aula, que nada têm de original, autêntico ou comunicativo.

Quanto ao ensino da gramática, este parece não ter ocorrido de forma sistemática. É claro que, ao trabalhar as funções, as estruturas gramaticais estavam sendo inseridas e memorizadas, porém, não se usou qualquer nomenclatura gramatical para identificá-las. Em se tratando de alunos iniciantes, vejo este como um procedimento compatível com a abordagem comunicativa e como um avanço no trabalho da professora, anteriormente construído sobre uma base gramatical:

...a maneira com que eu costumava desenvolver minhas aulas foi modificada. Antes do projeto, minha ênfase era quanto à gramática. É claro, sempre acompanhada de textos e enriquecida com cartazes, brincadeiras e dramatizações. Mas, já no segundo semestre, meus alunos já deveriam estar com o verbo to be na ponta da língua. Com o projeto, comecei a trabalhar com as funções e a gramática, antes prioritária, passou a caminhar lado a lado como suporte. (relatório da professora, 1993)

Igualmente, a Professora 5 elaborou um planejamento com base em funções comunicativas, porém, baseou tanto seu planejamento, como a maior parte de suas aulas, no livro didático **OUR TURN**. Em sua prática, entretanto, pareceu também estar presa às concepções de linguagem, de ensinar e de aprender do ensino tradicional, transitando entre procedimentos característicos dos métodos audiolingual e da gramática-tradução.

Ao ensinar as funções comunicativas introduzidas pelo livro didático no início de cada lição, a professora parecia insistir na memorização de estruturas fixas, o que fazia

através da repetição exaustiva das mesmas funções, através de exercícios de substituição. Muito embora o livro didático propusesse que os alunos interagissem em pares simultaneamente, utilizando as funções introduzidas, a professora centralizava a interação, nomeando alunos para que interagissem em pares, enquanto que os demais os observavam, propondo repetidamente o que o aluno deveria expressar, o que fazia em português, como se fosse um exercício de versão. Fica evidente na prática da professora sua preocupação com a tradução e treino da pronúncia, o que era realizado através de exercícios de repetição:

P: o que que é American´

A: americano

P: Brazilian

As:brasileiro....

P: vamos repetir comigo (+) repitam comigo (+)tennis player

As:tennis player

P: tv star

As:tv star

P: movie star

As:movie star

P: movie actress...

Quanto ao ensino da gramática, fugia à proposta do livro adotado, que a introduz como apoio à comunicação e como resposta às necessidades e anseios dos alunos, trabalhando-a segundo uma seqüência preestabelecida de forma indutiva, como é proposto pela metodologia audiolingual, ou seja, levando a classe à sistematização, após a utilização exaustiva da estrutura em exercícios de repetição e substituição:

...mais uma vez, retomei as estruturas anteriores para o estudo completo do diálogo dado no livro. Passei na lousa alguns exercícios estruturais de substituição para fixar algumas estruturas, indagando as possibilidades que os alunos fornecem. Partindo das ações que estavam acontecendo naquele momento da fala, introduzi o "present continuous tense". Indagando a classe, chegou-se à formação do tempo, na afirmativa, interrogativa e negativa..(diário da professora, 1993).

Esta sistematização era acompanhada de exercícios gramaticais ou por atividades extraídas de outros livros, tal como **Play Games in English** que, muito embora fossem vistos como comunicativos pela professora por envolverem os alunos em duplas, eram, na maioria das vezes, puramente mecânicos e gramaticais:

....a professora fez a correção dos exercícios da página 56 do livro didático. Ela pedia que os alunos repetissem oralmente duas frases do livro. Depois os alunos elaboraram um pequeno diálogo, utilizando as construções "how was the weather e it was...." Os alunos deveriam fazer substituições nos exercício sobre o tempo, seguindo os desenhos que apareciam no próprio livro. Logo em seguida, ela pediu que os alunos pegassem uma folha de atividades na qual eles deveriam escrever frases relativas às várias situações. Ela inicialmente leu e traduziu os enunciados dos exercícios. Traduziu também um pequeno vocabulário que os alunos deveriam utilizar na elaboração do exercício. A professora pediu que se sentassem em duplas para resolverem os exercícios da folha. Os alunos, por sua vez, estavam bastante inquietos e conversavam baixinho. (diário da estagiária, 1993)

Também com o intuito de promover a fixação de estruturas ensinadas, de forma mais descontraída, a professora comunicativizou sua prática, promovendo, em algumas de suas aulas, jogos de adivinhação que, ao contrário das atividades anteriormente citadas, envolveram e motivaram

os alunos:

....nos cinco minutos finais desta aula, a professora propôs um jogo aos seus alunos. Ela iria pensar em um nome de uma pessoa que já havia morrido e os alunos, por sua vez, deveriam fazer várias perguntas a ela, em inglês, para tentarem adivinhar quem era esta pessoa. A professora explicou-lhes que as perguntas deveriam ser iniciadas pela estrutura were you a... e complementadas com a palavra que os alunos quisessem, desde que estivessem de acordo com a personagem que havia sido imaginada pela professora. Esta atividade não é muito típica nas aulas da Professora 4, porém é sempre apreciada pelos alunos (relatório da estagiária,1993)

Como este panorama das aulas observadas revelou, todas as professoras parecem ter apresentado modificações em sua prática de sala de aula no ano de 1993, ainda que restritas. Enquanto que as Professoras 1 e 2 parecem ter interpretado a abordagem comunicativa de forma comunicativizada, mantendo um programa organizado segundo critérios gramaticais mesclado a algumas atividades comunicativas, dando ao estruturalismo uma roupagem nova, as Professoras 4 e 5 parecem ter feito uma interpretação funcionalizada da abordagem, passando a tomar funções desprovidas de contexto como ponto de partida para um trabalho com procedimentos tradicionais. (Bizon,1994). Este panorama revelou também que, apesar de todas as leituras e discussões realizadas sobre a abordagem comunicativa de ensino, apesar do acompanhamento, das discussões e críticas construtivas das aulas de cada professora, as mesmas parecem ter dificuldade de compreender e de colocar em prática os princípios norteadores de uma abordagem comunicativa em sua tendência

progressista crítica, embora pareçam desejá-lo. Reitero que esta análise preliminar dos dados sugeriu que o processo de reflexão de professores em serviço é carregado de dúvidas e de idas e voltas na prática, que parece haver uma tensão constante entre o desejo de construir uma prática diferenciada e a força da abordagem que teria marcado sua formação e sua prática de sala de aula e uma interrelação constante de fatores contextuais na abordagem de ensinar do professor.

3.2. DESEJO DE ATUALIZAÇÃO X FORÇA DA ABORDAGEM DA FORMAÇÃO

No estudo de caso, as aulas observadas e analisadas evidenciaram o confronto entre o desejo de atualização do professor e a força da abordagem que marcou sua formação, refletido tanto nas ações e procedimentos metodológicos, como na construção das estruturas de participação da interação por alunos e professor presentes na sala de aula. Nesta seção, passo a discutir este confronto, tentando responder às subperguntas de pesquisa: como se configura o trânsito em nível de procedimentos metodológicos do professor e em nível das ações do professor e dos alunos?; como é o trânsito de professor e alunos na construção das estruturas de participação presentes na interação?

A discussão encontra-se dividida em três partes. Início a primeira parte, intitulada "Nas Ações e

Procedimentos Metodológicos do Professor", com a análise da abordagem do professor-sujeito refletida na aula típica selecionada, comparando-a à abordagem em outras aulas de 1994, e em aulas ministradas nos anos de 1992 e 1993.

Na segunda parte, que intitulei "Na Construção das Estruturas de Participação", apresento as configurações de estrutura de participação que se fizeram presentes nos dados analisados e que serão referidas ao longo desta discussão. Em seguida, apresento a análise da interação selecionada do corpus da pesquisa, já referida no Capítulo II, Seção 2.3.3., intitulada "Procedimentos de Análise", comparando-a às outras interações de sala de aula construídas pela professora-sujeito e alunos no ano de 1994. A seguir, introduzo uma breve análise das estruturas de participação presentes nas aulas desta mesma professora nos anos de 1992 e 1993, comparando-as àquelas presentes em meus dados primários, ou seja nas interações de 1994.

3.2.1. NAS AÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Para a análise das ações e procedimentos metodológicos do professor, estarei me apoiando em Larsen-Freeman (1986), Richards and Rodgers (1986), Almeida Filho (1993) e em Bizon (1994), dentre outros. De início, apresentarei a análise da aula típica de 1994, no que tange aos aspectos condizentes e não condizentes com a abordagem comunicativa, trazendo evidências confirmatórias e não confirmatórias das

asserções levantadas em outras aulas ministradas no mesmo ano. Em seguida, apresentarei a análise de aulas de 1992 e 1993, buscando as origens das ações e procedimentos observados em 1994.

3.2.1.1. Na Aula Típica

Na análise da aula típica, algumas ações e procedimentos sugerem ser o trabalho da professora em parte compatível com uma abordagem comunicativa, que ela busca implementar; outras, entretanto, nos mostram que a professora parece ainda presa à abordagem tradicional, que teria marcado sua formação e prática de muitos anos.

Na interação em análise, a professora introduz para a classe um texto extraído do jornal *Daily News*, preservando seu "lay out" original. O texto versa sobre um roubo realizado em uma joalheria na parte central de Londres. Apesar de sua autenticidade, considero questionável se o mesmo apresentava qualquer significação e relevância para o aluno, tanto pelo fato de estar sendo trazido para a sala de aula pela segunda vez, já que ele havia sido trabalhado na aula anterior, através de perguntas de compreensão e tradução, como pelas tarefas desenvolvidas a partir dele, que se resumiram em nova tradução e localização e estudo dos verbos. Tais atividades, realizadas em português, não

envolveram o aluno na prática da língua-alvo que o aluno pudesse reconhecer como experiência válida de formação e crescimento intelectual, o que seria compatível com um material comunicativo, segundo Almeida Filho (1990:03). A professora coordenou, na maior parte da interação, uma pseudo-comunicação, em que formulava perguntas cujas respostas já eram de seu conhecimento, com o propósito de envolver o aluno no desenvolvimento do conteúdo. O aluno, por sua vez, ou localizava o verbo no texto, dizendo-o em voz alta para a classe, ou traduzia palavras e expressões isoladas, obedecendo à solicitação da professora. Este procedimento evidencia que existe, por parte da docente, maior ênfase na produção de formas do sistema gramatical do que na produção de significados, o que é característico de uma abordagem tradicional e fica evidenciado pela nomenclatura gramatical que faz questão de introduzir no trabalho com o texto:

- (1) P:POR FAVOR (+) PRESTEM ATENÇÃO ((olha para os
 (2) alunos de trás que conversam)) prá ver se vocês
 (3) identificam o outro verbo (+) olha a: the thieves
 (4) threw a stone through the window of Carbunkle
 (5) Company and stole necklaces (+) rings and watches
 (6) worth L50 000
 (7) A: stone
 (8) P: ã ((professora olha para aluno e aponta para ele))

- (9) A: a stone
- (10)P: ((professora vai até a carteira do aluno e os alunos
 (11) do lado acompanham)) você pode me mostrar fazendo um
 (12) favor`
- (13)P: não (+) ele identificou stone (+) stone vai entrar
 (14) aqui no substantivo ó ((escreve no quadro)) stone
 (15) é a: pedra (+) ninguém achou um verbo aí`(+ ninguém`
 (16) ((a professora sorri))
- (17)A: (incompreensível ((professora vai até a carteira do
 (18) aluno)) dá licença`
- (19)A: o thieves (+) o thieves
- (20)A: não`
- (21) through é através (+) through através (+) gente como
 (22) é que é o verbo`
- (23) a: então é o stole.....

Neste excerto verificam-se diversos momentos em que a professora solicita que o aluno localize o verbo no texto (linhas 2,3, 15, 21 e 22), e o aluno oferece diferentes respostas sempre em uma ou duas palavras (linhas 7,9, 19 e 23), respostas estas que se limitam a tentar apontar o verbo solicitado. Observa-se que a professora utiliza a nomenclatura gramatical, classificando as contribuições dos alunos em categorias gramaticais (linhas 13 e 14).

Na aula típica analisada, a professora não utiliza o texto como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades interativas em pares ou em grupos, de maneira a incentivar o aluno a tentar expressar na língua alvo aquilo que ele deseja ou necessita, o que, segundo Almeida Filho (1993: 37) , também caracterizaria um material comunicativo, e nem mesmo permite que os

alunos realizem as tarefas determinadas por ela com seus pares, longe de seu controle, o que poderá ser verificado na análise das estruturas de participação apresentada na seção 3.2.2., a seguir.

Ao mesmo tempo em que a professora procura criar um clima propício para a aprendizagem, atenuando a assimetria característica da sala de aula, através da não nomeação de alunos em particular, na maior parte do tempo da interação, do incentivo à participação espontânea dos alunos no momento em que lhes cede a palavra conversacional e da não correção direta de erros, a mesma não cria condições reais para que uma comunicação verdadeiramente espontânea na língua-alvo possa ocorrer, em que os alunos tenham oportunidade de criar seus próprios enunciados, expressar suas necessidades comunicativas e cometer erros, na tentativa de atingir uma competência comunicativa na língua alvo. Em apenas um momento em toda esta interação, pode-se constatar o uso verdadeiramente comunicativo e espontâneo na língua-alvo pelo aluno, cujo excerto apresento a seguir:

- (1) P: ((volta para o meio dos alunos pela direita)) vamos
 (2) ver mais um pedacinho então (+) vamos prestar atenção
 (3) A: (incompreensível)
 (4) P: oi (+) não entendi ((volta para a frente da sala e
 (5) aproxima-se da aluna))
 (6)A: just a minute please

(7)P: *ok (+) she said to me (+) JUST A MINUTE PLEASE*

(8) *((sorri))...*

Observa-se à linha 6, que a aluna participa na língua-alvo espontaneamente, interrompendo inclusive o curso da interação.

Na aula típica analisada, a professora dá a aula praticamente em língua materna, introduzindo o insumo em língua estrangeira apenas na leitura do texto que realiza paulatinamente e na formulação de perguntas, as quais, na maioria das vezes, traduz imediatamente, mesmo as mais elementares, o que é compatível com o método da gramática-tradução, em que, segundo Richards e Rodgers (op.cit.: 04) : *A língua nativa do aluno é um meio de instrução. Ela é utilizada para explicar novos itens e para comparar a língua estrangeira com a língua materna do aluno.*

(1) P: *...então quem reconhece um verbo aqui nesse*

(2) *trechozinho que eu vou ler ó (+) there was a*

(3) *fifty thousand pound jewel robbery in central*

(4) *London yesterday (+) tem algum verbo aí...*

(1)P: *...apareceu jewel ((vira-se para a classe))*

(2) *what's the meaning of jewel could you help me please'*

(3) *jewel (+) what's the meaning of jewel' o significado*

(4) *de jewel ((aproxima-se dos alunos (+) jewel*

(5) *robbery ((aponta para as palavras que*

(6) *escreveu no quadro negro ...*

- (1) P: *não tem importância (+) deixa ele (incompreensível)*
 (2) *ó esse trechozinho que eu li (+) what's your name*
 (3) *please' teu nome por favor'...*

Neste último excerto, observamos que a professora traduz desnecessariamente a expressão "what's your name", uma vez que obviamente é do conhecimento do aluno. Isto revela a preocupação da professora com a tradução.

Esta preocupação com a tradução, característica do método da gramática-tradução, que tem na oração sua unidade básica para o ensino e prática da língua e que tem como um de seus princípios que muito tempo da lição deve ser devotado à tradução e versão (Richards and Rodgers, op.cit:4), fica evidenciada durante toda a aula, uma vez que, além de solicitar do aluno a localização dos verbos, solicita também a tradução de toda e qualquer palavra do texto, mesmo das mais óbvias:

- (1) P: *... então ele achou olha ((volta-se de costas e*
 (2) *escreve)) então eu tenho o verbo to steal passado*
 (3) *stole (+) tá' e o particípio stolen (+) que que é*
 (4) *roubar tá' certo' ((olha para a classe e vai até o*
 (5) *meio dos alunos pela direita)) AGORA SIM então fica*
 (6) *os ladrões atiraram uma pedra através da janela da*
 (7) *Carbunkle & Company e roubaram ((volta ao quadro))*
 (8) *que que é necklace' ((escreve no quadro)) necklace'*
 (9) A: *jóia*
 (10) A: *colares*

- (11) P: *isso (+) é uma jóia (+) mas ela ((aponta para a*
 (12) *aluna)) especificou colares ((escreve no quadro*
 (13) *negro))*
- (14) A: *anéis e relógios*
- (15) P: *isso (+) rings(+) ((mostra o anel para a classe))*
- (16) A: *anéis*
- (17) *very good (+) and watches*

Na aula típica, verifica-se que a professora não cria oportunidades para o desenvolvimento de atividades que levem à aquisição subconsciente de regularidades lingüísticas, o que seria uma ação coerente com uma abordagem comunicativa, segundo Almeida Filho. Por outro lado, direciona todo seu trabalho para o ensino/aprendizagem consciente de tais regularidades, o que o faz tanto de forma indutiva como de forma dedutiva, sendo fiel a um dos princípios da metodologia da gramática-tradução, trazido por Larsen Freeman (op.cit.: 10) e que se resume em *os alunos devem estar conscientes das regras gramaticais da língua alvo:*

- (1) P: *...é o há (+) verbo então haver em inglês (+) muito*
 (2) *bem (+) então eu tenho presente e passado (+) porque*
 (3) *esse verbo tem duas formas' só duas formas' ((olha*
 (4) *para a classe)) quando eu uso a forma there is e*
 (5) *there was e a forma there are e there were ((aponta*
 (6) *para as formas no quadro olhando para a aluno que*

(7) *respondeu antes*))......

- (1) *P: estava trabalhando ontem (+) então eu tenho*
 (2) *presente I'm working now ((escreve no quadro)) então*
 (3) *o que vocês conseguem identificar nesses dois tempos*
 (4) *verbais ((aponta para o quadro, para os exemplos,*
 (5) *enquanto dirige-se à classe)) é (+) vocês já deram*
 (6) *provas que entenderam o que é presente e passado (+)*
 (7) *eu gostaria que vocês indicassem o que é comum....*

Nas passagens acima, observa-se que a professora não oferece as regras aos alunos. Pelo contrário, procura induzi-los às regras através de seus exemplos e perguntas, o que é um procedimento característico do audiolingualismo.

- (1) *P: então vejam só ((escreve no quadro negro)) eu tenho*
 (2) *o verbo to be né (+) mais o verbo (+) mais o ing (+)*
 (3) *aqui eu tenho o verbo to be no presente e aqui no*
 (4) *passado (+) tá' (+) então como se chama este tempo*
 (5) *verbal em inglês' ação acontecendo no presente (+)*
 (6) *alguém se lembra' é o present contínuo ou progressivo*
 (7) *present continuous or progressive tá ele é formado*
 (8) *do verbo to be mais verbo mais ing (+) e tem o past*
 (9) *continuous (+) que é o to be no passado mais o*
 (10) *o verbo (+) mais o ing tá certo'*

Na passagem acima, vemos a professora explicando para a classe a formação dos tempos contínuos. É interessante observar que, durante sua explicação, formula uma pergunta para a classe, que podemos classificar como retórica, uma vez que não dá tempo para que qualquer aluno a responda. Procedo dedutivamente, o que é característico do método da gramática-tradução, pois, segundo Larsen-Freeman (op.cit.), a aplicação da regra gramatical é uma técnica pedagógica

útil.

As asserções feitas a partir da análise da aula típica selecionada do corpus da pesquisa encontram evidências confirmatórias em outras aulas da professora ministradas no mesmo ano. Em três das outras seis aulas analisadas, a professora trouxe textos autênticos para o trabalho em sala de aula: na Aula 1, introduziu o texto "A Sensational Jewel Robbery", explorado na aula típica analisada; na Aula 6, o texto "Everest Expedition Fails", extraído do mesmo jornal, o *Daily News*; e na Aula 7, uma música americana atual.

Na primeira aula, apesar de trazer o texto autêntico, a professora teria direcionado a interação, conduzindo os alunos à inferências, tradução integral do texto e respostas às questões de compreensão previamente oferecidas, coordenando, como na aula típica, uma pseudo-comunicação, uma vez que a maior parte do tempo foi dedicado à formulação de "display questions" (Hoetker e Ahlbrand, 1969 e Long e Sato, 1983), traduzidas na literatura por perguntas pedagógicas ou elicitadoras (4). Os alunos limitavam-se a responder as suas questões em português ou a localizar uma ou outra palavra em inglês. Ao introduzir o texto para os alunos, a mesma propôs que eles tentassem compreendê-lo e responder às questões previamente formuladas, porém,

4- "Display questions", também referidas como "test questions" ou "known information questions", são definidas como perguntas que comportam apenas uma resposta, resposta essa já do conhecimento de quem a formulou.

levando em conta que os alunos tivessem considerado muito difícil a tarefa, já que nunca haviam desenvolvido atividades desta natureza em sala de aula, e que muitos estavam com intenção de estudar para a prova de biologia durante a aula de inglês, a professora acabou direcionando a atividade:

- (1) P: por favor guardem o caderno de biologia(+) por favor
 (2) (incomprensível) por favor (+) vocês vão fazer o
 (3) de não escrever no texto (+) vocês vão ler tá e
 (4) responder as perguntas que eu vou colocar no quadro
 (5) negro (+) eu sei que vocês estão acostumados
 (6) a esperar a professora traduzir (+) eu gostaria
 (7)A: como é que eu vou ler isso professora
 (8)P: pera um pouquinho (+) gente é a primeira vez (+) CALMA
 (9) (+) vocês vão se acostumar (+) vocês vão admitir que
 (10) se vocês se esforçarem (+) se vocês olharem primeiro
 (11) figura (+) vai ficar mais fácil (+) dêem mais uma lida
 (12) com carinho e enquanto vocês dão uma estudadinha no
 (13) texto eu vou colocar perguntas no quadro (+) vou
 (14) colocar em português e vocês já vão entender
 alguma
 (15) coisa do texto....

- (1) A: professora
 (2) P: oi fala bem
 (3) A: (incomprensível)

- (4) P: você tentou fazer o que eu pedi´ você leu´
- (5) A: não entendi nada
- (6) A: é muito difícil
- (7) P: eu sei (incompreensível) (+) feche o caderno de
- (8) biologia por favor (+) só se eu fizer assim (+) dá
- (9) licença (+) então vejam só a manchete (+) Sensational
- (10) Jewel Robbery (+) que que vocês acham que vem a ser
- (11) isto´ a manchete dá a idéia (+)
- (12) A: (incompreensível)
- (13) P: ela tá tentando falar (+) pode falar o que você
- (14) achou
- (15) A: sensacional
- (16) P: ela falou sensacional porque ela inferiu do
- (17) português (+) que mais que que é esse robbery´
- (18) A: roubo
- (19) P: aí falaram (+) por favor fale mais alto
- (20) A: roubo
- (21) P: roubo (+) e agora o que que seria esse jewel....

Nestes excertos fica evidente que a professora teria tentado dar oportunidade para que o aluno trabalhasse com o texto individualmente, fazendo inferências e negociando significados na construção de sua coerência, porém, percebe-se a reação dos alunos com relação à atividade, o que levou ao direcionamento imediato por parte da professora. Observa-se também neste excerto a preocupação da professora com a tradução de cada uma das palavras do título e não com a compreensão geral.

Como na aula típica, o texto autêntico trabalhado na sala de aula não é utilizado como ponto de partida para o

desenvolvimento de atividades interativas em grupos ou pares, que pudessem incentivar o aluno a tentar expressar-se na língua alvo de acordo com seu desejo e suas necessidades e nem mesmo como estímulo para o desenvolvimento de uma conversação real e espontânea na língua-alvo no grupo como um todo.

Nas aulas 6 e 7, consideradas atípicas tanto pela forma como trabalha o conteúdo como pela própria organização da interação, o que será demonstrado na próxima seção desta tese, a professora teria direcionado seu foco mais para a produção de significados que para a forma, *primeira característica comum dos métodos comunicativos*, para Almeida Filho (op.cit.:36). Na aula 6, envolveu os alunos em grupos para que conjuntamente respondessem a questões de compreensão sobre o texto, descentralizando a interação e agindo como organizadora das atividades e mediadora do saber, papéis sugeridos pelos preponentes da abordagem comunicativa, dentre outros (Larsen-Freeman, op.cit.:98-101). É interessante observar que, contrariamente a sua atitude tradicional em todas as outras aulas, nesta a professora deixou de enfatizar a tradução de cada palavra do texto e os aspectos gramaticais, recusando-se inclusive a responder perguntas deste gênero formuladas pelos alunos no desenrolar da atividade, talvez pelo fato de tratar-se de uma prova de recuperação. Cumpre salientar que, apesar de ser uma prova, esta era a primeira atividade com textos autênticos que esta classe desenvolvia no ano de 1994, e era

colocada como avaliação de recuperação para prova gramatical anteriormente realizada, cujos resultados haviam sido insuficientes, o que refletiu uma concepção estranha de avaliação. Não sei se, em virtude da prova, os alunos participaram intensamente da atividade e afirmaram ter apreciado o trabalho com texto autêntico, principalmente por ter sido desenvolvido nos grupos, conforme foi registrado no diário da pesquisadora:

A professora parecia muito bem-humorada, acompanhando os grupos, e ajudando-os nas inferências quando solicitada. Em momento algum respondeu com a tradução das palavras quando questionada. No final da aula, perguntou aos alunos o que tinham achado da atividade. Eles responderam que adoraram. Afirmaram preferir trabalho em grupo, pois assim não dormem na aula. Eles são, na grande maioria, alunos que trabalham o dia todo e estão normalmente cansados ao virem para a escola. (diário da pesquisadora, 29/04/94).

Na Aula 7, a professora desenvolveu uma atividade de compreensão oral, utilizando uma música americana atual. Distribuiu aos alunos a letra com lacunas e solicitou que tentassem completá-la. Tocou a música quantas vezes foi solicitado pelos alunos, que se mostraram motivados e participaram ativamente da atividade. Ao final, entretanto, foi possível constatar uma incongruência no trabalho da professora, que parecia nesta aula estar mais preocupada em oferecer ao aluno um insumo autêntico em língua estrangeira e envolver o aluno na produção do significado: esta, ao verificar as respostas dos alunos, passou a solicitar a tradução de cada palavra da música, esclarecendo inclusive

aspectos gramaticais que foram surgindo. O mesmo pode ser observado na promessa de estudo de verbos e vocabulário do texto feita pela professora ao encerrar a Aula 6. Vê-se, através desta postura, o interesse que a professora tem pela tradução e pela gramática, o que parece ser marca de sua própria formação profissional.

A Aula 3 girou em torno do texto "Superstition", extraído do livro didático adotado (*Graded English*), enquanto que as Aulas 2 e 5 tiveram por foco o ensino da gramática pela gramática: a Aula 2, o emprego dos tempos verbais, e a Aula 5, a formação de sentenças interrogativas em inglês.

A aula sobre o texto "Superstition" foi ministrada para cerca de um terço dos alunos, pois, por se tratar de uma sexta-feira à noite, os alunos menos interessados haviam faltado. Desta feita, a professora teria conseguido atenuar a assimetria no seu relacionamento com o aluno, estimulando a participação da classe na resposta às perguntas formuladas oralmente sobre o texto e obtendo a participação desejada. Embora esta aula fosse mais voltada para o significado, pois a professora formulou duas questões básicas para elicitare a comunicação, *What brings good luck?* e *What brings bad luck?*, procurou falar inglês o tempo todo com a classe, estimulando-os ao uso da língua-alvo em suas respostas, ela mostrou-se, como em outras aulas, presa à tradução e à sistematizações gramaticais gratuitas de aspectos não problemáticos para os alunos e,

conseqüentemente, não solicitados pelos mesmos:

- (1) P: ...When does a black cat MEAN bad luck when when
 (2) do you know the meaning of this word do you know the
 (3) MEANING vocês sabem o significado da palavra when
 (4) (++) quando (+) when does a black cat mean bad luck
 (5) quando um gato preto (+) means (+) significa (+) má
 (6) sorte when quando quando um gato preto significa
 (7) má sorte
 (8) As: (incomprensível)
 (9) P: ok (+) could you try to say it in English vocês
 (10) poderiam tentar dizer em inglês (+) vocês falaram
 (11) quando ele atravessa o caminho da gente (+) como é o
 (12) verbo atravessar em inglês
 (13) A: cross
 (14) P: cross (+) ok (+) that's very good (+) a black cat
 (15) means bad luck when it crosses our way ((fala a
 (16) a frase pausadamente enquanto escreve no quadro))
 (17) um gato preto (+) could you translate it for me
 (18) please vocês podem traduzir para mim um gato preto
 (19) o que é means mesmo

Nesta passagem pode-se constatar que a professora introduz a língua-alvo na sala de aula e solicita que o aluno tente também expressar-se em inglês. Ao introduzir a língua estrangeira, no entanto, a professora preocupa-se em traduzir cada palavra, mesmo que não seja necessário para a compreensão do aluno. Ao estimular a participação do aprendiz em língua estrangeira, pode-se observar que a mesma não deu oportunidade para que o aluno tentasse construir seu enunciado na língua-alvo, precipitando-se a oferecer a resposta .

- (1) P: under (+) very good (+)when we walk under it (+) ok
 (2) a ladder means (+) can bring(+)ok a ladder can bring
 (3) good luck when we walk under it (+) a ladder can
 (4) bring do you know the meaning of can bring` uma
 (5) escada can bring (+) aqui eu coloquei um s (+)
 (6) a ladder means bad luck when we walk under it
 (7) aqui eu não coloquei (+) por que`
 (8) A: porque tem um acompanhante
 (9) P: isso ele falou que este aqui tem um acompanhante
 (10) excelente observação (+) há um verbo auxiliar então
 (11) aqui (+) quando verbo for acompanhado de poder você
 (12) não vai poder colocar o s (+) tempo presente
 (13) (+)terceira pessoa do singular (+)mas eu tenho o can
 (14) não vai colocar o s (+) porque eu coloquei esse s
 (15) aqui`
 (16)A: não tem auxiliar
 (17) não tem auxiliar (+) tudo bem (+) mas quando o verbo
 (18) em inglês ganha o s`....

Neste excerto, verifica-se que, muito embora o foco da aula fosse o significado, conversar sobre um determinado tema ,a professora insere, gratuitamente, explicações gramaticais,o que faz indutivamente, procurando levantar da classe as explicações para as regularidades. Nenhuma dificuldade ou dúvida por parte do aluno havia surgido que ensejasse a inserção de tais explicações, o que seria esperado de uma professora que diz trabalhar comunicativamente, pois, para Almeida Filho (op.cit.: 43), seria uma atitude coerente com a postura comunicativa de ensinar e aprender línguas estrangeiras na escola o *oferecimento de condições para a aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas, especialmente quando solicitadas pelos alunos.*

Como na aula típica analisada, a professora não criou, na Aula 3, oportunidades para que o texto fosse utilizado como base para conversas dos alunos em pares ou em grupos, de maneira que pudessem se expressar sem maiores constrangimentos com seus colegas, pudessem manifestar suas necessidades comunicativas e fazer uso de sua própria interlíngua. Muito embora a professora tenha procurado atenuar a assimetria professor-aluno, criando um clima afetivo propício sem nomeações em particular e sem correções diretas, a interação foi totalmente direcionada por ela. Os alunos limitaram-se a responder suas perguntas, tomando por base o texto, nos momentos por ela indicados, o que faziam, na maioria das vezes, na língua materna. Não podemos afirmar que houve, em sala de aula, uma comunicação autêntica, uma vez que não havia uma lacuna informativa que justificasse as perguntas da professora (5). Também nesta aula a professora não organizou atividades que propiciassem a aquisição subconsciente de regularidades lingüísticas.

Na Aula 2, uma aula totalmente centrada na correção de exercícios de preenchimento de lacunas com tempos verbais no quadro-negro, encontramos novamente uma professora procurando atenuar a assimetria professor-aluno, criar um filtro afetivo propício para interação, solicitando a participação de voluntários para a resolução no quadro negro, mostrando ao aluno que o erro é algo normal,

5- Morrow (1981) afirma que os procedimentos comunicativos envolvem três processos "information-gap", "choice" e "feedback".

natural, do processo ensino aprendizagem, mas preocupadíssima com o ensino-aprendizagem da forma. Trabalhando com orações absolutamente desprovidas de contexto, a professora procura levar o aluno a compreender os mecanismos da língua, como se estes, por si só, pudessem garantir seu uso, não oferecendo qualquer atividade que pudesse levar o aprendiz a adquirir subconscientemente as regularidades do sistema lingüístico:

- (1)P: ...agora vamos ver *Judy always walks to the park* (+)
 (2) *what's the meaning* qual o significado(+)
 (3) *what's the meaning of the verb to walk* qual o significado of
 (4) *the verb do verbo to walk* (incompreensível) *I'm walking now*
 (5) *walking now*
 (6)A: *andar*
 (7)P: *ok caminhar andar* (+) *então Judy always walks* (+)
 (8) *could you help me* *Judy sempre caminha para a escola*
 (9) *vocês concordam aqui* ((aponta para o verbo)) *ele*
 (10) *acrescentou um s no verbo* (+) *que tempo é esse então*
 (11) *que ele escreveu aqui gente* presente ou passado
 (12)As: *presente*
 (13)P: *presente* (+) *então tá* (+) *o que nos leva a responder*
 (14) *que isso aqui é presente* ((aponta para o verbo))
 (15)A: *o always*
 (16) *então tá* (+) *tem o always que quer dizer sempre e ele*
 (17) *colocou um s no verbo* (+) *por que* por que prá ficar

(18) *mais bonito´ por que esse s ai´*

(19)A: *por que´ por causa do always*

(20)A: *porque é terceira pessoa do singular*

(21)P: *muito bem (+) está na terceira pessoa do singular do*

(22) *presente (+) o que eu falei prá vocês´ o que acontece*

(23) *no presente dos verbos em inglês´ esse s significa ..*

Neste excerto, podemos constatar a preocupação da professora em levantar de forma indutiva as regularidades lingüísticas, levando o aluno à compreensão dos mecanismos da língua, através da análise de sentenças descontextualizadas que constituem os exercícios com os tempos verbais, resolvidos no quadro negro. Observa-se que a professora faz uso da língua materna na maior parte do tempo e, quando introduz alguma pergunta em língua estrangeira, oferece imediatamente a tradução, seccionando, inclusive, a pergunta . Pode-se também observar que a professora não nomeia alunos em particular para responder as suas perguntas, deixando-os à vontade para participar, conforme foi salientado na análise das estruturas de participação já apresentadas neste trabalho.

A Aula 5 , também com foco gramatical, caracteriza-se como uma aula expositiva sobre o uso da forma interrogativa em inglês, muito embora, ao expor o conteúdo, a professora procure fazê-lo de forma dialogada com a classe, na tentativa de envolver seus alunos. Também nesta aula verificamos a preocupação da professora em fazer com que o aluno compreenda os mecanismos da língua-alvo, apelando para seu raciocínio, e o não oferecimento de atividades comunicativas que levem o aprendiz à aquisição subconsciente das regularidades lingüísticas enfatizadas. A aula é totalmente centrada no quadro negro, onde a professora registra exemplos na língua-alvo que, como na Aula 2,

limitam-se à sentenças fora de contexto.

Em síntese, a análise de todas as aulas ministradas pela professora sujeito no ano de 1994, nos aspectos ações e procedimentos metodológicos, sugere estar ela ainda bastante presa à abordagem tradicional de ensino, mais especificamente, aos procedimentos característicos do método da gramática-tradução. Isto se configura através da ênfase à produção e sistematização de formas do sistema gramatical, da ênfase à tradução, do direcionamento da interação de sala de aula, da ausência de criação de momentos para o desenvolvimento de comunicação real na língua-alvo, na qual o aluno possa criar seus enunciados de forma criativa, respondendo às suas próprias necessidades comunicativas. As ações e procedimentos comunicativos que caracterizam as aulas limitam-se à criação de um clima afetivo propício em sala de aula, através da tentativa da professora em reduzir a assimetria professor-aluno, o estímulo e a valorização da participação espontânea, sem nomeações específicas, quando lhes cede a palavra conversacional, dando tempo para que o aluno possa pensar antes de responder às perguntas dirigidas a ele, a tolerância do erro como sinal de crescimento da proficiência do aluno na língua-alvo e o cuidado com a não correção direta, de modo a não inibir o aluno, o que será mostrado em detalhes na análise das estruturas de participação, posteriormente. Também podemos classificar como um procedimento comunicativo a valorização pela professora do aluno e do processo da aprendizagem, pois,

como afirma Almeida Filho (op.cit.: 42), em um primeiro sentido, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isto pode ser notado através do ritmo e da forma como trabalha o conteúdo e de seu próprio depoimento na sessão de visionamento:

P:eu noto a minha mudança de postura (+) no estado agora eu não tenho mais aquela preocupação em cumprir o programa (+) então eu quero me preocupar com meu aluno (+) com a reação dele sobre o assunto que estou transmitindo (+) eu vejo a diferença quando eu estou dando aula na escola particular em que sou obrigada a cumprir aquele programa(+), realmente (+) o diretor me chama se por acaso eu estou atrasada(+), oferecendo aula extra(+), porque simplesmente a matéria tem que ser dada(+), então eu tenho que cumprir um programa imenso(+), os alunos fazem aquela quantidade de exercício para poderem assimilar aquele conteúdo em tempo recorde (+) então eu vejo a diferença (+) no estado e na escola particular (+) a maneira como eu ajo na escola particular é a maneira como eu agia no estado antes(+), preocupada com a quantidade de conteúdo (+) agora não (+) mudei minha postura(+), estou mais preocupada com a qualidade (+) eu quero ver a reação do meu aluno antes de mudar o conteúdo.

3.2.1.2. AÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM ANOS ANTERIORES

Analisando as aulas ministradas pela professora nos anos de 1992 e 1993, pode-se ter uma idéia de seu trabalho anterior e durante o projeto, no que concerne às ações e procedimentos metodológicos, e verificar sua trajetória na tentativa de implementar um trabalho comunicativo.

Analisando as ações e procedimentos metodológicos da aula típica de 1992, pode-se constatar que a professora

orienta seu trabalho por uma abordagem tradicional de ensino, caracterizada pela ênfase aos aspectos formais da língua, mesclando procedimentos característicos do método audiolingual com aqueles característicos do da gramática-tradução, com o predomínio do primeiro.

Parece nítido em seus procedimentos uma concepção estruturalista de linguagem enquanto sistema formal idealizado, o que fica evidenciado pela ênfase que dedica ao ensino de estruturas prontas e do vocabulário, bem como uma concepção de ensino-aprendizagem behaviorista. Esta última, que vê a aprendizagem como um processo mecânico de formação de hábitos, com o estabelecimento de estímulo resposta através de um trabalho exaustivo de repetição e substituição que conduza à aquisição de comportamentos automáticos, também fica evidenciada na forma como a professora gerencia a interação em sala de aula. Todo o tempo da atividade de ensino-aprendizagem da aula típica é dedicado ao ensino da estrutura do "present continuous tense", o que é feito através da apresentação de ações variadas, primeiramente em forma de mímica, e posteriormente, em forma de estruturas prontas, seguida da repetição em coro exaustiva de cada uma delas. Embora a professora formule a pergunta para a classe, "*what am I doing*", após a realização da mímica, não dá tempo para que o aluno tente elaborar em inglês a resposta que normalmente oferece em português, introduzindo ela própria a estrutura na língua-alvo, muito provavelmente para cercear o

erro e ser fiel ao audiolingualismo, que vê a aprendizagem de uma língua estrangeira como *basicamente um processo mecânico de formação de hábitos. Bons hábitos são formados dando-se respostas corretas e não cometendo erros. Através da memorização de diálogos e do desempenho de exercícios mecânicos, a chance de se cometer erros fica minimizada.* (Richards e Rodgers, 1986:51)

(1) P: *ok very good what am I doing' what am I doing' what*

(2) *am I doing'*

(3) As: *what am I doing'*

(4) A: *escrevendo na lousa*

(5) As: *escrevendo na lousa*

(6) P: *you're writing on the blackboard*

(7) As: *you're writing on the blackboard*

(8) P: *you're writing on the blackboard*

(9) As: *you're writing on the blackboard*

(10)P: *ok (+) very good (+) what am I doing'*

(11)As: *what am I*

(12)As: *telefonando*

(13)P: *you're making a telephome call*

(14)As: *you're making a telephone call*

(15)P: *good (+) and now (+) what am I doing'*

(16)As: *what am I*

(17)A: *(incompreensivel)*

(18)P: *you're talking on the phone*

(19)As: *you're talking on the phone*

(20)P: *ok that's so good (+) and now what am I doing...*

Neste excerto pode-se verificar a postura da professora mencionada acima: ao fazer a mímica para a classe e ao perguntar sobre a ação representada obtém sempre dos alunos a resposta em português (linhas 2,4,5 e 10 e 12). Ao invés de estimular o aluno a elaborar sua resposta na língua-alvo, ela própria oferece ao aluno a estrutura pronta, estimulando-o a repeti-la (linhas 6,7,8,9,13,14,18,19). É interessante observar dois outros aspectos: a repetição eco, sem elicitación da professora, às linhas 3,11 e 16, que denotam ser a repetição um ato automático, que não implica raciocínio e nem mesmo compreensão; e o reforço positivo da professora sempre presente após a repetição do aluno, postura condizente com o que Lado (1964) intitulou Lei do Efeito, que afirma que, *quando a resposta vem acompanhada ou seguida por uma situação satisfatória, aquela resposta é reforçada. Quando a resposta vem acompanhada por uma situação não satisfatória, ela é evitada.* (linhas 10,15 e 20).

Constata-se, na aula analisada, que a professora teria repetido inúmeras vezes as mesmas mímicas: de início, como apresentação, conforme o excerto acima demonstra, depois, a título de memorização da estrutura do tempo verbal enfatizado e do léxico introduzido, atitude coerente com uma das premissas básicas do audiolingualismo, que considera que uma língua é aprendida através da superaprendizagem de seus padrões.

- (1) P: *...no I think we have enough sentences (+) let's*
 (2) *memorize them the sentences we have just learned*
 (3) *now (+) because I I give you too many sentences you*
 (4) *won't learn them by heart (+) seu eu lhes der muitas*
 (5) *vocês não vão memorizá-las (+) então vamos treinar*
 (6) *essas sentenças agora (+) tá^(+) aí na hora que eu*
 (7) *sentir que vocês aprenderam bem as sentenças*

- (8) *entenderam (+) eu vou escrevê-lasna lousa tá bom´*
- (9) *aí vamo dividi a classe em grupo (+) e cada grupo*
- (10) *fazê mímica pro outro certo´ e aí tem que sabê falá*
- (11) *BEM direitinho tá bom´ (+) porisso que eu tô*
- (12) *insistindo pra que vocês repitam as sentenças então*
- (13) *ok´ (+) ah ah ok than I am going to mime an action*
- (14) *and you please try to remember if you know how to*
- (15) *say in English the mime I am acting ok´ (+) then*
- (16) *what am I doing´*
- (17) *A: penteando o cabelo*
- (18) *P: not in Portuguese I want to know it in English (+)*
- (19) *what am I doing´ (++) you´re combing your hair (+)*
- (20) *you´re combing your hair*
- (21) *As:you´re combing your hair*
- (22) *P: you´re combing your hair*
- (23) *As:you´re combing your hair*
- (24) *P: what am I doing´*
- (25) *As:you´re combing your hair*
- (26) *P: very good what am I doing´*
- (27) *As:(incomprensível)*
- (28) *P: you´re washing your hands*
- (29) *As:you´re washing your hands*
- (30) *P: you´re washing your hands*
- (31) *As:you´re washing your hands*
- (32) *P: don´t be sad não fiquem tristes because you don´t*
- (33) *know the sentences yet (+) porque vocês ainda não*
- (34) *sabem a sentenças (+) nós vamos praticá-las bastante*

(35) *we're going to practice them a lot (+) ok' (+) when*
 (36) *you really have the sentences memorized then (+) I'll*
 (37) *write them on the blackboard ah: because if you see*
 (38) *the word written (+) you're going to pronounce them*
 (39) *wrongly (+) and I don't I don't want you to do this*
 (40) *I want you to learn first how to pronounce the words*
 (41) *I want you to have the sentences in mind (+) eu quero*
 (42) *vocês tenham a sentenças (+) certo' (+) que vocês*
 (43) *entendam as sentenças (+) certo' (+) para depois*
 (44) *colocá-las na lousa (+) tá bom' eu quero que vocês*
 (45) *memorizem o som (+) porque se eu as escrevo (+) If I*
 (46) *write them on the blackboard (+) you're going to*
 (47) *pronounce them just as they are written (+) vocês vão*
 (48) *querer pronunciar como está escrito na lousa (+) aí*
 (49) *vão falar aquele inglês horrível né...*

Esta passagem evidencia que a professora dedica grande parte de sua aula à fixação das estruturas apresentadas na oralidade. Deixa claro que somente depois que o trabalho de memorização for atingido, apresentará as estruturas escritas no quadro negro, pois acredita na interferência da linguagem escrita sobre a oral, crença esta defendida pelos audiolingualistas.

No decorrer da aula, mais ao final, depara-se com a professora ensinando indutivamente, através da descrição da mímica feita pelos alunos por ela nomeados, as estruturas verbais de outras pessoas pronominais: a terceira do singular do masculino e feminino, a primeira e terceira pessoas do plural:

- (1) P: ...good ok now he's going to mime an action and I am
 (2) going to ask you what he's doing (+) ok (+) Rogério
 (3) mime another action((aluno faz a mímica))
 (4) what's he doing'
 (5) A: he's drinking
 (6) P: that's very good (+) ok (+) another mime please'...

O ensino indutivo da gramática é também coerente com os princípios audiolinguais que acreditam que

a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ocorrer da mesma forma que a aquisição da língua nativa. Não precisamos memorizar regras para usar nossa língua materna. As regras necessárias para o uso da língua-alvo serão concluídas ou induzidas dos exemplos (Larsen-Freeman, 1986:42).

Observa-se que nesta aula a professora dirige-se sempre ao grupo como um todo, regendo-os em repetição em uníssono, não estimulando a participação espontânea e individual do aluno, nem dando chance para o aluno pensar e tentar construir seus próprios enunciados.

Dois aspectos que classificamos como característicos do método da gramática-tradução foram identificados ao lado das posturas audiolinguais acima descritas: em primeiro lugar, a utilização da língua materna pela professora em sala de aula, tanto ao dirigir-se aos alunos como na tradução de seu discurso em língua-alvo ou das estruturas apresentadas,

e o uso da nomenclatura e regras do tempo verbal focado na aula, apresentados no início das atividades de ensino-aprendizagem:

- (1) P: *I've missed you (+) eu senti a falta de vocês tá*
 (2) *se vocês sentiram a minha falta vocês podem falar*
 (3) *we've missed you too*
 (4) As: *we've missed you too*
 (5) P: *thank you very much (+) bom vocês tiveram aula com a*
 (6) *professora Marta(+)* e eu sei/ela deixou registrado na
 (7) *caderneta (+) que ela explicou para vocês o o*
 (8) *progressive (+) o continuous ou o progressive (+) que*
 (9) *é quando a ação está acontecendo né (+) e o futuro*
 (10) *imediato né (+) que ah: é expresso com o going to tá*
 (11) *form (+) quando a ação está prestes a acontecer tá*
 (12) *então vocês poderiam me dar uma exemplo a: do present*
 (13) *continuous or progressive (+) quando a ação está*
 (14) *acontecendo (+) alguém saberia me dizer uma frase....*

Nesta passagem constata-se que a professora utiliza a língua materna ao dirigir-se aos seus alunos, na maior parte do tempo. No momento em que usa a língua-alvo, imediatamente oferece a tradução equivalente (linhas 1 e 2). Observa-se também neste excerto que a professora procura sistematizar antes o assunto que vai ser retomado na aula analisada, utilizando para isto a nomenclatura gramatical (linhas 8 a 14). Ambos estes aspectos contrariam os princípios do audiolingualismo que defendem o ensino indutivo da gramática e acreditam na interferência da língua materna na estrangeira (Larsen Freeman, op.cit. : 44), caso a mesma seja permitida em sala de aula.

- (1) P: *Marcelo se você não parar quieto você vai para*

- (2) a diretoria (+) agora na verdade o que estou
 (3) fazendo`
 (4) A: chamando a atenção do Marcelo
 (5) P: você está chamando a atenção do Marcelo (+)
 (6) you`re calling Marcelo`s attention
 (7) M: hein`
 (8) P: é o que eu fiz (+) não mandei você ficar quieto`(+)
 (9) comportar (+) ô menino (+) ok (+) could you suggest
 (10) me some actions` vocês poderiam me sugerir algumas
 (11) ações...

Novamente neste excerto observamos a professora dirigindo-se à classe em português. No momento em que usa a língua-alvo, insere imediatamente a tradução, sem ao menos dar tempo para o aluno pensar e inferir o significado daquilo que foi dito. Uma postura audiolingual seria evitar o uso da língua materna a todo custo, utilizando para esclarecer o insumo oferecido na língua estrangeira *ações, figuras ou mímica*. (Larsen-Freeman, op.cit.:40).

A aula apresentada pela professora como típica de 1992 já apresentava certas modificações se comparada à descrição de procedimentos apresentados pela professora em reuniões do projeto. As referências que a mesma fez ao trabalho desenvolvido anteriormente nos leva a concluir que as aulas anteriores a 1992 eram pautadas pelo método da gramática-tradução, uma vez que eram centrados nos seguintes aspectos: na leitura e tradução de textos, listas bilingües de vocabulário, perguntas de compreensão em língua estrangeira, estudo dedutivo da gramática, acompanhado de uma grande quantidade de exercício escrito:

P: quando eu dava texto antes de participar do núcleo de ensino eu colocava o vocabulário na lousa (+) eu destrinchava tudo pro aluno ((ri)) e aí depois eu fazia um questionário com eles (+) pergunta em inglês ((ri)) aí eu eu traduzia a pergunta porque eles não entendiam nem isso (+) nada né (+) e aí depois eu os ajudava a respondê (+) aí depois ((ri)) na prova ((ri)) COITADOS (+) tinham que DECORA as respostas do questionário (+) era assim que eu fazia TEXTO ...eu lembro da minha época naquela cidadezinha (+) eu lecionei nove anos lá (+) eu também tinha colegial noturno e a maioria também desmotivada porque não ia fazer vestibular (+) alunos de zona rural (+) e eu dava aula sempre com o livro didático (+) textos da forma como eu disse né (+) usando muito a lousa (+) e os alunos não tinham oportunidade de falá (+) se eles tinham era porque de vez em quando eu marcava uma chamada oral (+) mas eu simplesmente elaborava TUDO (+) TUDO partia de mim (+) do do questionário do texto (+) eu os ensinava a resposta (+) eu os ensinava a pronunciar (+) quer dizer eles decoravam (+) num retinham nada depois....

P: antes eu começava com o verbo to be na lousa (+) fazia esses alunos escreverem umas vinte vezes e eles não aprendiam (+) era incrível (+) comecei então a fazê-los se apresentar certo (+) eu me apresentei (+) aproveitei inclui profissões também (+) as mais conhecidas (+) e sei lá(+), no fim da aula eles falavam o verbo to be certinho (+) eu mesma me surpreendi (+) eu falei prá eles (+) gente(+), vocês tantos anos mandando alunos fazerem cópia (+) inclusive tinha alguns repetentes lá que disseram E MESMO (+) dava até bolhinha nos dedos ((professora ri)) eu fiquei até com vergonha (+) e não aprendiam (+) olha que coisa (+) no final da aula eles falavam o verbo to be e traduziam (+) eu mesma (+) eu estou me surpreendendo (+) eu estou conseguindo mudá (+) aquela aquela professora TRADICIONAL e agora estou entendendo a Stella (+) eu vejo que funciona MUITO mais (+) porque caderno cheio não quer dizer nada (+) eu também já pude notar isso...

A aula típica de 1993, por outro lado, mostra uma professora mais preocupada com o processo ensino-aprendizagem, com o envolvimento do aluno nas atividades desenvolvidas em sala de aula, o que fica evidenciado pela forma dialogada com que a professora conduz a interação, evitando nomeações de alunos em particular, incentivando a

participação dos mesmos quando a eles cede a palavra conversacional e criando um clima afetivo propício para participações espontâneas, mesmo que em língua materna, o que será demonstrado posteriormente na seção "Nas Estruturas de Participação". Ao mesmo tempo, aponta para uma professora excessivamente preocupada com o conteúdo do livro didático, o qual orientou seu trabalho de sala de aula. A lição de livro didático, que pode ser classificado como tradicional, apresentava um diálogo inicial, que poderia até ser considerado de interesse para a faixa etária dos alunos (12 e 13 anos), por se tratar de uma conversa informal entre adolescentes. Como conteúdo lexical trazia uma relação de nomes de profissão com a tradução equivalente, e como conteúdo gramatical, o uso dos adjetivos e dos pronomes indefinidos na língua-alvo, além de uma grande quantidade de exercícios de aplicação gramatical. Exceto pelos exercícios que foram explicados e marcados como tarefa de casa, todo o restante do conteúdo foi apresentado em uma única aula, o qual relaciono de forma esquemática para melhor visualização:

a) trabalho com diálogo extraído do livro didático adotado:

- cópia do texto no quadro-negro;
- apresentação do diálogo para a classe;
- trabalho de compreensão do texto, voltado principalmente para a tradução;
- treinamento oral do diálogo, através de repetição em coro;
- ampliação lexical (apresentação e treinamento de vocabulário a ser utilizado nas substituições);
- solução de dúvidas;
- encenação do diálogo pela professora e uma aluna como

modelo para futuras encenações ampliadas, que deverão ocorrer na aula vindoura.

b) apresentação das profissões:

- apresentação oral na língua-alvo para que os alunos tentem adivinhar a profissão descrita;
- leitura e repetição das profissões trazidas no livro didático.

c) apresentação de adjetivos (invariabilidade):

- apresentação dos adjetivos do livro didático (leitura, repetição, tradução);
- apresentação de adjetivos desconhecidos através de exemplos na língua-alvo;
- ensino indutivo da invariabilidade do adjetivo.

d) apresentação dos artigos indefinidos:

- ensino indutivo do uso do artigo indefinido;
- explicação de exercício de tarefa, relembrando outras tarefas já determinadas para a aula seguinte;
- proposta de realização do "let's practice".

Utilizei o termo apresentado pelo fato desta aula ter envolvido a exposição do conteúdo da lição, muito embora de forma dialogada, como já foi afirmado anteriormente, não envolvendo atividades quer de prática comunicativa, quer de prática gramatical. Ao apresentar este vasto conteúdo, a professora mesclou ações e procedimentos comunicativos com ações e procedimentos tradicionais que passo a descrever, considerando os tópicos principais desenvolvidos: diálogo, profissões, adjetivos e artigos indefinidos.

Ao introduzir o diálogo do livro didático, a professora procura modificar sua prática. Ao invés de traduzir diretamente o texto para a classe, como declarou

fazer anteriormente, procura verificar o que compreenderam da leitura previamente feita, lançando perguntas para a classe como um todo e esperando que voluntários respondam as suas perguntas. Observa-se, no entanto, que, habituada que está à tradução, procura relacionar as contribuições do aluno diretamente ao texto:

- (1) P: *first you're going to listen to me ok (+) you're*
 (2) *gonna to listen to me (+) Hi Susie where are you*
 (3) *going (+) to my English class (+) who is your*
 (4) *teacher (+) Mr. Jones (+) he's a very good teacher*
 (5) *(+) do you like English (+) yes I do (+) I hope to*
 (6) *speak well soon (+) bye bye Philip (+) so long Susie*
 (7) *see you later at school*
- (8) A: *professora a senhora vai por as palavras aí na lousa*
- (9) P: *did you understand vocês entenderam*
- (10) As: *entendemo*
- (11) Al: *mais ou menos*
- (12) P: *more or less (+) esse mais ou menos seu o que*
 (13) *você entendeu*
- (14) A2: *um pouquinho (+) entendi*
- (15) P: *dá licença ((professora espera que aluna se*
 (16) *manifeste))*
- (17) *quem é seu professor*
- (18) P: *a: isso (+) muito bom aqui ó who's your teacher (+)*
 (19) *quem é seu professor (+) isso (+) que mais*
 (20) A: *ela tá repondendo que é o Mr. Jones e que ele é*

- (21) *muito bom*
- (22) P: *isso (+) aí (+) Mr Jones is a very good teacher (+)*
- (23) *que mais` what else did you understand` que mais*
- (24) *vocês entenderam`*
- (25) A: *você é um professor de inglês*
- (26) A: *você gosta de inglês`*
- (27) P: *ok (+) do you like English` (+) very good*
- (28) P: *que mais`*
- (29) As: *eu gosto*
- (30) P: *Yes, Yes I do então do you like English` você gosta*
- (31) *de inglês`(+) sim eu gosto (+) e agora aqui ó (+) I*
- (32) *hope to speak English well soon (+) que que é I hope*
- (33) *I hope (+) eu espero falar inglês bem logo (+) bye*
- (34) *bye (+) so long (+) see you later at school (+) vejo*
- (35) *você mais tarde na escola (+) see you later at*
- (36) *school....*

No excerto acima pode-se verificar que a professora, após ler o texto para a classe, ao invés de oferecer diretamente a tradução como o fazia anteriormente, pergunta aos alunos o que entenderam (linhas 9, 12, 19, 23 e 24). Observa-se porém, que, mediante a colaboração do aluno, relaciona-a imediatamente ao texto, na forma de versão (linhas 18, 22, 27 e 30). Pode-se observar, entretanto, que, a partir da linha 32, a professora deixa de contar com a colaboração da classe, voltando ao seu esquema anterior, oferecendo ela própria a tradução. Já se pode observar nesta passagem que tudo o que é colocado em língua-alvo é imediatamente traduzido, até mesmo as expressões mais simples, que já fazem parte do repertório do aluno (linha 9).

Após a apresentação e tradução do texto, a professora procura promover uma ampliação lexical para que o aluno possa, a partir deste texto, criar outros. Entretanto, esta

"ampliação" limitou-se a nomes de outras línguas (French, Spanish, Russian, Japanese, Chinese, Italian, German) e à localidades que pudessem substituir school (club, bakery, snack bar, cafeteria), ou seja, foi muito restrita, limitando-se à substituição de dois únicos elementos do todo, não oferecendo ferramentas para que o aluno pudesse, na verdade, realizar um trabalho criativo a partir da amostra oferecida. Ao apresentá-las para a classe, relacionou-as no quadro-negro seguidas da tradução, além de inseri-las no exercício de repetição que promoveu com a classe para "o treinamento" da pronúncia e entonação do diálogo. A descrição da apresentação do diálogo pela professora acima detalhada sugere que a mesma, apesar de tentar mudar sua postura tradicional, não o consegue: continua presa à tradução (gramática-tradução), ao treinamento da pronúncia e entonação (audiolingual) e, ao propor um trabalho de criação, faz isto de forma restrita, limitando-o à substituição de itens lexicais determinados (audiolingual).

Ao trabalhar o tópico profissões, verificamos um certo avanço no trabalho da professora. Ao invés de apresentá-las diretamente pelo livro didático, a mesma procura descrevê-las na língua-alvo, levando os alunos a adivinhá-las. Para tal, procura fazer uso de uma linguagem facilitadora, introduzindo exemplos concretos que envolvem a realidade do aluno. Observa-se, porém, que, mesclado a esta postura, que se pode considerar comunicativa, por

envolver o aluno na compreensão do discurso na língua-alvo, a tradução, comportamento característico de uma abordagem tradicional de ensino, aflora desnecessariamente, atrapalhando um trabalho de inferência que estava sendo bem conduzido:

- (1) P: *I am a teacher (+) could you pay attention to me`*
 (2) (+) *I am a teacher (+) you're students (+) this*
 (3) *was built a: by an engineer (+) ok` (+) an engineer*
 (4) *made the plant of this school (+) an engineer made*
 (5) *the plant for my house and for your houses too*
 (6) A: *que que é engineer*
 (7) P: *ok just a moment (+) I'm gonna try to explain in*
 (8) *English the meaning of the word engineer (+) take it*
 (9) *easy*
 (10) A: *engenheiro*
 (11) P: *engenheiro ...*

- (1) P: *do you have a dentist in this school`*
 (2) A: *yes*
 (3) A: *yes I do*
 (4) P: *yes we do (+) sim nós temos (+) then we have a*
 (5) *teacher (+) I am the teacher (+) you are students (+)*
 (6) *you know an engineer built this school and you know*
 (7) *the word dentist because you have a professional here*
 (8) *you have a dentist working in this school ok` a*
 (9) *dentist is working here (+) um dentista está*
 (10) *trabalhando aqui (+) I'm the teacher (+) I'm working*

(11) *here (+) eu sou a professora (+) eu sou a*

(12) *professora (+) eu estou trabalhando aqui....*

As duas passagens acima retratam o trabalho realizado pela professora com as profissões. Ela começa utilizando a língua-alvo, facilitando o insumo de forma a levar o aluno à compreensão (Krashen, 1982), trazendo exemplos de sua realidade e da realidade do aluno, até que ele identifique a profissão descrita, mesmo que através de uma palavra em língua materna. Na segunda passagem, no entanto, depara-se com o oferecimento da tradução por parte da professora, de maneira absolutamente desnecessária, retirando a possibilidade de o aluno chegar ao significado da palavra por si só (linhas 9 e 10). Cumpre-se salientar que a profissão traduzida pela professora é expressa em inglês por uma palavra cognata, o que já consistia um fator facilitador para o aluno.

Após apresentar as profissões *teacher, student, engineer, dentist, lawyer* e *fireman*, da maneira acima descrita, a professora remete-se ao livro didático e apresenta as profissões lá relacionadas de forma tradicional, lendo e promovendo a repetição das mesmas pelos alunos em uníssono, postura esta característica do audiolingualismo. Ao introduzir para a classe o tópico adjetivo, a professora o faz, indutivamente. Após ler e fazer os alunos repetirem frases com adjetivos trazidas pelo livro didático, procura levar os alunos a deduzirem sua invariabilidade, o que, como já foi afirmado é também um procedimento característico da metodologia audiolingual:

(1) *P: could you open your books on page sixteen please*

(2) *page sixteen (+) dezesseis (+) então na página*

- (3) dezesseis vão aparecer os adjetivos (+) parece
 (4) que dois só nós não vimos ainda (+) então a: I'm
 (5) gonna read and you're going to repeat again ok'(+)
 (6) vocês vão repetir (+) he's old
 (7) As: he's old
 (8) P: she's old
 (9) As: she's old
 (10)P: they are old
 (11)As: they are old
 (12)P: porque que vocês acham que eles repetiram três vezes
 (13) essa palavra (+) o adjetivo old (+) que quer dizer

 (14) he is old'
 (15)As: ele é velho
 (16)P: ele é velho (+) she's old
 (17)As: ela é velha
 (18)P: they are old
 (19)As: eles são velhos
 (20)P: eles são velhos e agora porque repetiram' o que vocês
 (21) acham (+) prá mostrá o que do adjetivo prá vocês (+)
 (22) olha em português (+) ele é velho (+) ela é velha (+)
 (23) eles são velhos
 (24) old não passa pro plural
 (25) old não passa pro plural (+) não passa para o
 (26) masculino e feminino também (+) não tem gênero(+)
 (27) não tem número (+) não vai pro plural (+)quer dizer o que
 (28) então que o adjetivo é o que em inglês'

(29)As: *invariável*

(30)P: *in-va-ri-á-vel.....*

Para esclarecer o significado de dois adjetivos desconhecidos pelos alunos, procurou dirigir-se à classe em inglês, exemplificando com os elementos da própria realidade da sala de aula:

(1) P: *ok very good (+) agora vem o adjetivo handsome (+)*

(2) *vamos ver se vocês vão perceber ó prestem atenção (+)*

(3) *pay attention please (+) ó he's handsome (+) she's*

(4) *she's pretty (+) he's handsome (+) she's pretty (+)*

(5) *he's handsome (+) she's pretty ((aponta para alunos*

(6) *alunas enquanto fala))*

(7) A: *eu sou loiro ela é morena*

(8) P: *não nada disso (+) presta atenção ó*

(9) A: *bonito*

(10)P: *a menina falou uma coisa (+) os dois são bonitos mas*

(11) *eu eu queria saber o seguinte (+) pretty (+) handsome*

(12) *aponta para um aluno e depois para uma aluna)) all*

(13) *the girls in this classroom are beautiful and all the*

(14) *boys are handsome*

(15)A: *usa handsome prá homem*

(16)P: *então tá (+) eu tenho handsome prá homem e pretty*

(17) *prá mulher....*

Nesta passagem acima, observa-se que a professora tenta explicar na língua-alvo o significado do adjetivo handsome, contrastando-o ao adjetivo "pretty". Depois de identificado por um aluno, induz a classe a explicar o uso de ambos os

adjetivos.

- (1) A: *que é ugly*
 (2) P: *ok (+) she asked me the meaning of the word ugly (+)*
 (3) *I can't show any of you to explain the word ugly*
 (4) *because you're all beautiful (+) all the girls are*
 (5) *beautiful (+) all the boys are handsome (+) nobody*
 (6) *is ugly here (+) I am not either (+) I am not so ugly*
 (7) *entenderam (+) eu falei assim que vai ser difícil*
 (8) *eu falar eu demonstrar o adjetivo ugly (+) porque the*
 (9) *the girls are pretty and the boys are handsome and*
 (10) *I am not ugly either (+) eu num sou feia também né (+)*
 (11) *then (+) what's ugly here (+) I think that this waste*
 (12) *basket which is full of garbage is very ugly (+) esse*
 (13) *cesto de lixo que está cheio de lixo is ugly (+) is*
 (14) *ugly (+) é feio (+) and all the garbage on the ground*
 (15) *is very ugly (+) e todo lixo no chão é muito feio (+)*
 (16) *it's very ugly*

Também nesta passagem a professora tenta explicar para a classe na língua-alvo o significado de um adjetivo, no caso do adjetivo ugly. É interessante observar que, depois de um trabalho explicativo na língua-alvo, utilizando exemplos concretos, a professora oferece a tradução do termo à linha 14, ao invés de perguntar para o aluno qual seria o significado. Observa-se também aqui a preocupação com a tradução sempre presente na aula típica analisada, que contrasta com a tentativa de comunicação na língua alvo.

Ao abordar o último tópico da aula, o uso dos artigos indefinidos na língua inglesa, a professora procura novamente induzir os alunos às regras, apresentando a eles os

exemplos trazidos pelo livro didático:

- (1) P: *I am a teacher (+) eu sou uma professora (+) aí tem*
- (2) *an old lady (+) o que vocês me dizem disto´*
- (3) A: *o (incomprensível)*
- (4) P: *é o artigo indefinido em inglês né´ (+) o a coloca-se*
- (5) *na frente de consoante e o an´*
- (6) A: *vogal*
- (7) P: *e o significado de ambos´*
- (8) A: *um*
- (9) P: *um ou uma*
- (10) A: *uns*
- (11) P: *nã não (+) no plural não (+) em inglês não (+) se*
- (12) *você falar uns livros você vai ter que usar a palavra*
- (13) *some (+) some books (+) você não pode usar a ou an(+)*
- (14) *em inglês não tem plural*

Como já foi salientado anteriormente, nesta aula a professora limitou-se a apresentar o conteúdo da lição, não oferecendo qualquer espaço para atividades práticas, gramaticais ou comunicativas. Estas, entretanto, fazem-se presentes em muitas das demais aulas ministradas em 1993, o que pôde ser constatado tanto nas gravações das aulas como nos diários da professora, da pesquisadora e da estagiária que acompanhou a professora durante o ano.

As atividades gramaticais, em forma de exercícios tradicionais de preenchimento de lacunas, desenvolvidas após a explicação do conteúdo e trazidas em grande número

pelo livro didático adotado, eram corrigidas de forma também bastante tradicional, quer no quadro-negro, quer oralmente. Os alunos, normalmente nomeados pela professora, deveriam responder, explicara questão, além de traduzi-la. A importância que a professora dispensa aos exercícios gramaticais pode ser constatada no excerto extraído de seu diário reflexivo, mantido no corrente ano:

Corrigimos exercícios na lousa sobre pronomes pessoais (sujeito) e verbo to be. Alguns eram feitos oralmente. Havia figuras no livro sobre pessoas ou animais, denotando algum estado físico. Fazia-se perguntas usando "how" (how is he? how is she? how are you? they/"). Cada aluno que fazia um exercício aguardava que os colegas verificassem se estava correto. O exercício é traduzido também. Procuro enfatizar a necessidade de entenderem o que estão escrevendo... (diário da professora de 29/03)

Continuamos a correção de exercícios na lousa. Sempre dispenso uma atenção especial à correção de exercícios. E o momento do aluno refletir sobre seus erros. Procuro envolver toda a classe na correção. São os próprios alunos que corrigem os colegas. Isto faz com que fiquem atentos aos próprios erros. É uma aula cansativa, porém necessária... (diário da professora de 31/03)

Pelos diários da estagiária e pelas gravações das aulas pôde-se constatar que os exercícios ocupavam às vezes, uma aula toda e deixavam os alunos cansados e desmotivados. Há inclusive momentos registrados em que os mesmos pedem para que a professora mude de atividade, passando ou para a dramatização do diálogo estudado ou para algum jogo:

Os alunos reclamaram da quantidade de exercícios que são trazidos no livro. Para animá-los a continuar a correção e terminar logo esta unidade, a professora antecipou, em

parte, a surpresa que terão na próxima unidade quando forem aprender alimentos em inglês. Enquanto a professora contava sobre a surpresa, alguns alunos demonstraram interesse. Outros, entretanto, pareceram nem se importar... (diário da estagiária do dia 03/05)

O exercício IV "Open Dialogue" da página 27 foi corrigido oralmente com a classe como um todo. Quando a professora quis passar para o Review Unit, da página 28, os alunos reclamaram bastante e pediram que ela passasse para o jogo de números. Então ela concordou, mas pediu o Review Unit como tarefa para a próxima aula. (diário da estagiária do dia 24/05)

As atividades comunicativas também tiveram lugar nas aulas da professora. Estas, quase sempre com objetivo de fixação de vocabulário e estruturas gramaticais previamente ensinadas através do livro didático adotado, eram inseridas ao final de cada unidade, e nem sempre envolviam o aluno na compreensão e produção do discurso na língua-alvo. Algumas envolviam apenas um número restrito de alunos, deixando os demais desocupados, o que provocava alvoroço na sala de aula.

Outras mostravam-se pouco motivadoras, conforme podemos constatar nos diários da estagiária e da pesquisadora:

... em seguida, propôs que eles fizessem a correção de exercícios que havia pedido como tarefa. Assim, a aula transformou-se novamente em uma aula de correção de exercícios seguida de tradução. A aula tornou-se chata e cansativa. Tenho observado que as atividades comunicativas estão sendo realizadas apenas nos finais das aulas para descontrair os alunos. Isto parece que quebra a proposta de aplicação do método comunicativo em sala de aula, pois a aula continua sendo dada na forma tradicional de ensino (pontos gramaticais em relevância e um número muito grande de exercícios) e o intuito de ensinar através de atividades comunicativas não está presente. Elas estão servindo apenas como forma de fixação do que foi ensinado.

(diário da estagiária do dia 09/08)

...como o barulho externo era muito intenso devido à aula de educação física, a professora resolveu parar com a correção de exercícios e dar um jogo. Além do ruído, poucos eram os alunos interessados na aula. O objetivo do jogo, segundo a professora, era treinar o que eles já haviam aprendido, ou seja, as estruturas e vocabulário ensinados. A professora chamou um grupo de voluntários para a frente da sala e demonstrou o "jogo". Ela fazia uma pergunta para a primeira aluna e ela tinha que responder; depois essa tinha que formular uma pergunta para o colega do lado, e assim por diante. Foi um atividade sem desafios, que apenas envolveu um grupo pequeno de alunos. A classe ficou completamente de fora, já que não era uma competição que envolvia equipes. A professora percebeu o desinteresse dos alunos e resolveu interromper a tarefa, ameaçando a classe. Disse-lhes que sua próxima prova é para aqueles que participam das aulas; aqueles que não participam vão se dar mal. Eu entendo a posição dos alunos, pois a aula da professora tem seguido o livro didático, e a correção dos inúmeros exercícios propostos são cansativos e desmotivadores. As atividades lúdicas propostas nem sempre são interessantes e não envolvem a classe como um todo. Parece que as atividades estão sendo utilizadas para a fixação das estruturas propostas pelo livro didático em sua seqüência. (diário da pesquisadora do dia 31/05)

A professora sentia-se insegura ao desenvolver atividades comunicativas, exatamente pela perda do controle da situação interacional, retomando exercícios escritos do livro didático ou ameaçando retomá-los, conforme pode ser verificado em seu próprio depoimento em uma das reuniões do projeto e em seu própria diário:

A professora contou-nos sobre o desenvolvimento de uma atividade que a deixou bastante feliz e chamou atenção do grupo dizendo: "prestem atenção, vocês acham que eu somente estou trabalhando com o livro didático?" Disse-nos que apresentou várias profissões em inglês, falando de suas características e funções. Os alunos iam adivinhando. Depois abriram o livro, leram e repetiram. Depois pediu que cada um escolhesse uma profissão com a qual deveriam responder a sua pergunta: what are you? Depois perguntava para a classe: "Is he a....?" e a classe ou respondia "yes, he is" ou "no, he

is not.He`s....." Afirmou que se sentiu feliz neste dia, mas em outros tem vontade de deixar a profissão. Quando os alunos atrapalham-na com indisciplina, sempre atribui um castigo que, na maioria das vezes, é representado por exercícios gramaticais. Pára com a atividade que está desenvolvendo e dá exercício... (diário da pesquisadora do dia 27/04)

Nesta aula a classe estava muito indisciplinada. Talvez devido aos feriados eles estivessem excitados. Tentei motivá-los com recortes de profissões extraídos de revista, mas alguns elementos estavam tão salientes, que passei para a correção de exercícios na lousa. Sempre com a participação deles; iam ao quadro e depois os colegas os corrigiam. A indisciplina continuou e marquei prova para a próxima aula... (diário da professora no dia 26/04)

Através da análise das aulas de 1994, dados primários desta pesquisa, e das aulas de 1992 e 1993, a nível de ações e procedimentos metodológicos, procurou-se responder à primeira pergunta de pesquisa: Como se configura na reflexão e na prática do professor envolvido em projeto de formação continuada o trânsito entre o querer se atualizar e a força da abordagem que marcou sua formação e sua prática em sala de aula em nível de procedimentos metodológicos do professor e em nível das ações de professor e alunos?

Esta análise evidenciou a busca da professora por uma prática renovada, o que fica claro através da variação de ações e procedimentos apresentados nos três anos consecutivos de projeto. Em um primeiro momento, apresenta uma prática predominantemente audiolingual, mesclada a alguns procedimentos do método da gramática-tradução, enquanto que referências são feitas à prática anterior ao projeto, em que era fiel ao último método mencionado; em um

segundo momento, nas aulas de 1993, a professora apresenta procedimentos aparentemente comunicativos, mesclados àqueles tradicionais (audiolinguais e da gramática-tradução), o mesmo ocorrendo em 1994.

Na mescla de procedimentos metodológicos, presente em todas as aulas observadas, até mesmo naquelas que pareciam ser comunicativas (Aulas 3, 6 e 7), e nos pronunciamentos da professora, constata-se a existência de uma forte influência da abordagem de sua formação e de sua prática de muitos anos, calcada em uma abordagem de ensino tradicional, em sua vontade e tentativa de construir uma prática renovada. Por mais que tentasse, a professora não conseguiu, em suas aulas, substituir a primazia da forma pela primazia do uso.

Na análise desses aspectos, porém, ficou a impressão de que mesmo fixando-se a maior parte do tempo na forma, a professora parece ter apresentado, durante o desenvolvimento do projeto, modificações na construção da interação com seus alunos: parece ter passado a construir uma relação menos assimétrica, menos centralizadora, criando um clima afetivo mais propício para a aprendizagem, o que é um dos aspectos característicos de uma prática comunicativa. Esta impressão levou-me a proceder à análise microetnográfica das interações, de maneira a estudar em detalhes as estruturas de participação que se fizeram presentes na prática da professora, o que será apresentado na próxima seção deste trabalho.

3.2.2. NA CONSTRUÇÃO DAS ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO

Na construção da interação por professores e alunos, os dados apontam para a alternância de dois quadros interativos. De um lado, o quadro institucional que, caracterizado por um alinhamento tradicionalmente assumido pelos professores, é resultado das expectativas institucionais no que se refere ao papel do professor em sala de aula. Este alinhamento formal, aliado à estrutura de participação e à maneira de falar, compõe o que Rech (op.cit.) e Dettoni (op.cit.) denominaram estilo formal. De outro lado, o quadro conversacional, em que, a projeção de identidade ou de alinhamento e orientação dos participantes em relação uns aos outros é mais simétrica. O estilo informal, para Rech, e flexível para Dettoni, constitui-se na associação do alinhamento informal com estruturas de participação e maneiras de falar.

A mesclagem dos quadros institucional e conversacional faz-se presente nas sete aulas de 1994 da Professora 1, observadas e analisadas, predominando o quadro conversacional, muito embora a professora mantenha-se no centro da interação. O quadro institucional é instaurado em algumas passagens da atividade de ensino-aprendizagem, tanto nas explicações, como para envolver alunos desinteressados, desatentos e pouco participantes, de forma ativa na interação.

3.2.1.1. AS CONFIGURAÇÕES

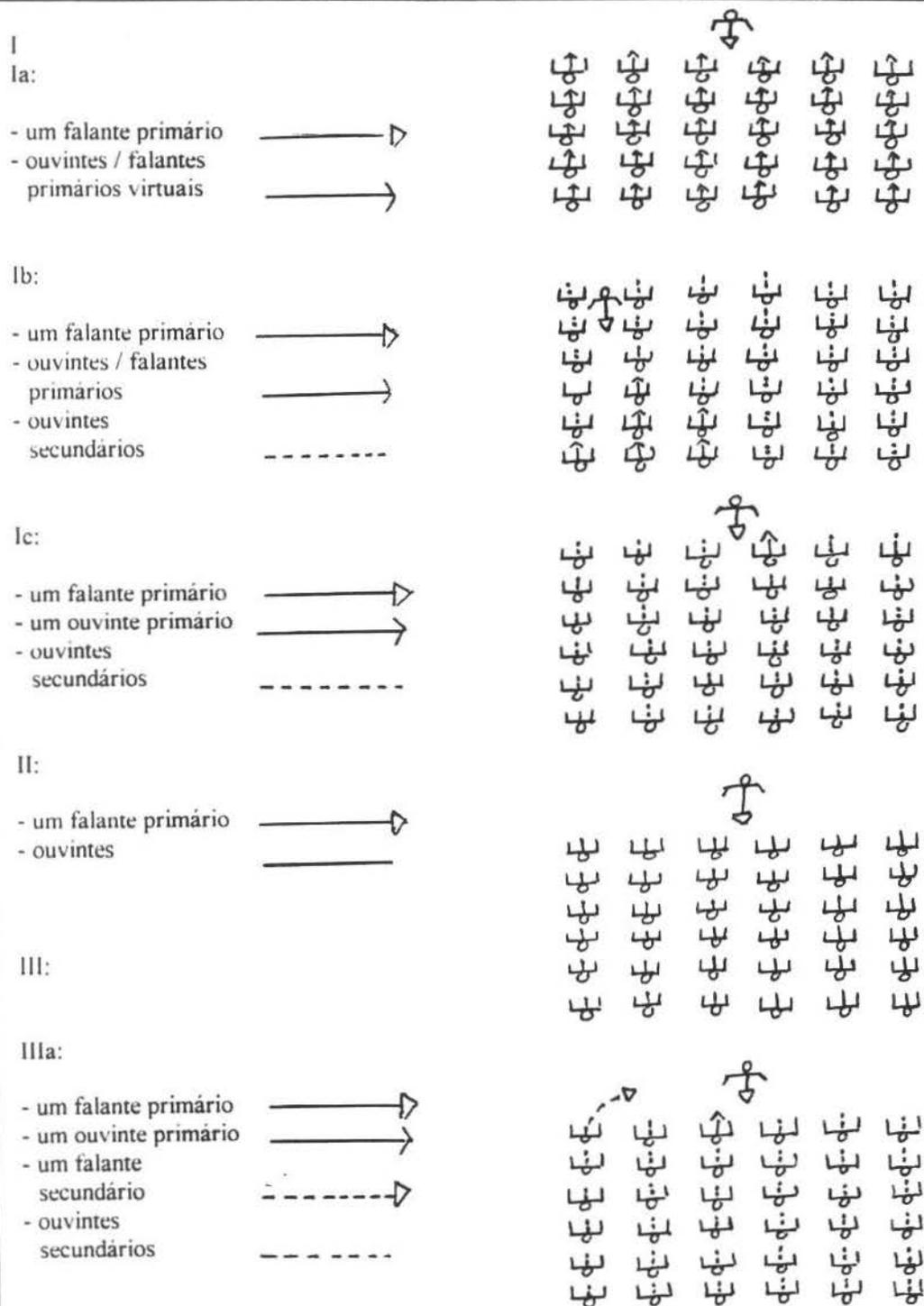
Na constituição dos quadros , pôde-se detectar a presença das estruturas de participação I, II, III (a e b), IV e V, descritas por Philips (op.cit.:377-378) Schultz, Florio and Erickson (op.cit.: 101-103), Rech (op.cit.:54-74) e Dettoni (op.cit.:41-56).(Vide Quadro V a seguir)

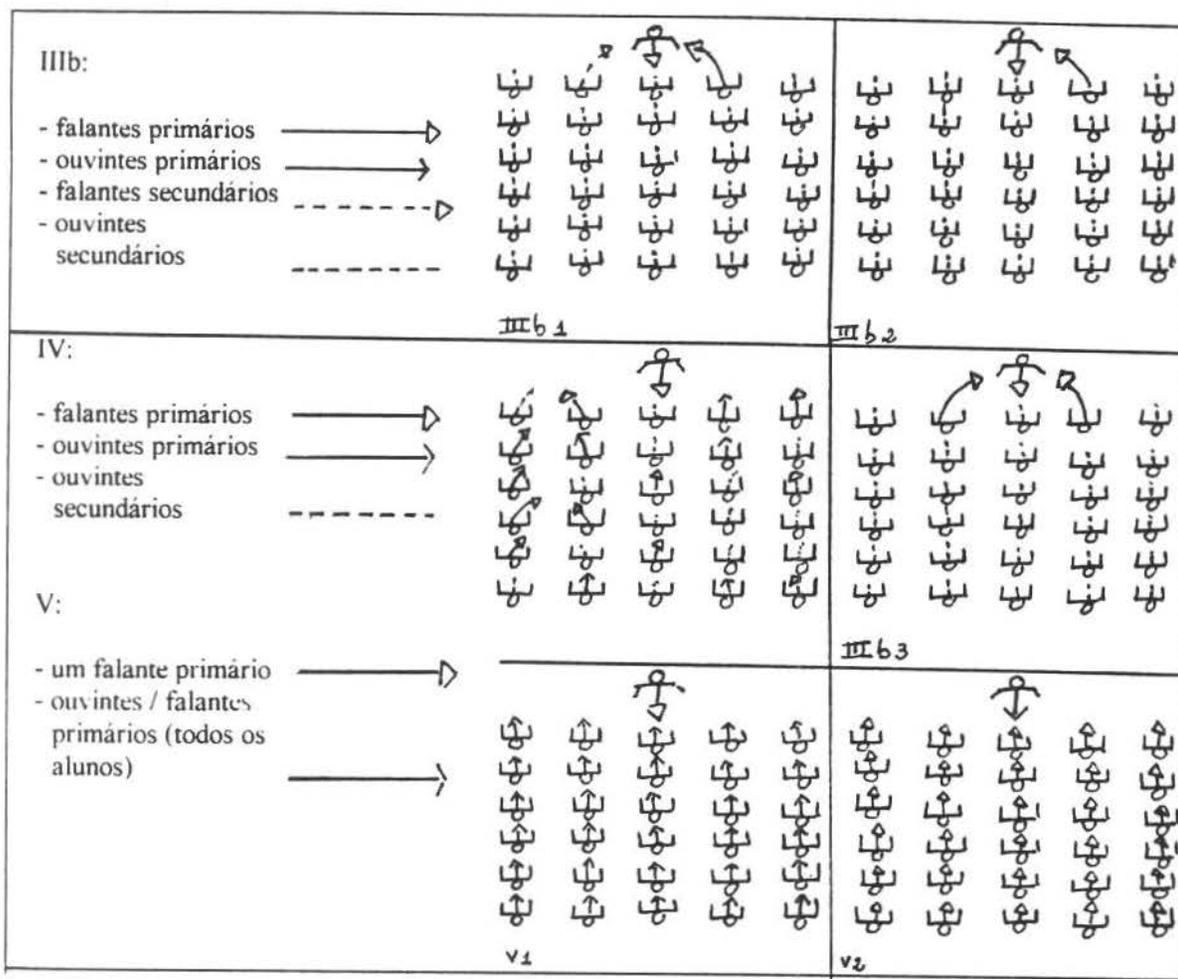
Configuração I

Na tipologia elaborada a partir da análise das estruturas de participação presentes nas interações de sala de aula, consideramos configuração I o que é assim considerado por Philips, devido à abrangência de sua caracterização. Segundo a autora, nesta configuração, a professora interage com os alunos. Ela dirige-se a todos ou a um único aluno, na presença dos restantes. Estes podem responder em uníssono ou individualmente, na presença dos colegas. A participação verbal pode ser voluntária ou compulsória. É sempre o professor quem determina se fala com um ou com todos, recebe resposta individual ou em coro, voluntária ou compulsória.

Considerando que nas aulas analisadas, por mais que a

QUADRO VI - ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO





professora procure minimizar a assimetria característica do contexto de sala de aula, cabe a ela determinar a estrutura e a direção da interação o que, segundo Green e Wallat (1981), é próprio do professor devido à natureza de seu papel, observa-se a predominância da estrutura I. Porém, ao exercer o controle da situação interacional a professora procura fazê-lo com menor grau de formalidade e com menor rigidez no controle dos turnos, como ela própria revelou em sessão de visionamento:

...eu acho que chamar individualmente os alunos os deixa inibidos(+) principalmente o noturno não sabe mesmo né (+) não tem base de inglês né(+) então eu deixo que eles se manifestem espontaneamente (+) eu acho que: mesmo aqueles que não sabem inglês eles tentam um palpite se sentindo livres né(+) agora se eu já escolho (+) eles já ficam receosos de errá e aí não participam....

Parece ser intenção da professora estimular a participação espontânea dos alunos quando cede a eles a palavra conversacional, sem nomeações particulares. Os dados revelam que somente em casos de dispersão, a professora nomeia grupos de alunos ou aluno em particular com o objetivo de envolvê-los de forma mais ativa na interação, conforme ela própria revelou também em sessão de visionamento:

....no início da aula eu fiquei muito no quadro-negro (+) então a turminha do fundo estava muito dispersa (+) tava começando a conversá e aí eu (+) a: fui mais para perto deles (+) fui mais para o meio da classe (+) prá podê envolvê os os do fundo também (+) uma classe de quarenta e poucos alunos então o professor precisa procurar circular e: mostrar pro prá classe que a gente tá interessado em TODOS e não naquela turminha só que tá pertinho da gente na frente...

Em qualquer contexto, a professora ocupa sempre o papel de organizadora da interação de sala de aula, mas parece haver no primeiro comportamento comunicativo uma certa informalidade nesta organização, o que não ocorre no segundo, em que nomeações são realizadas. Isto levou-me a subdividir a configuração I proposta por Philips em três outras configurações, Configuração Ia, Configuração Ib, e Configuração Ic, ao incluí-la na tipologia utilizada para este estudo.

Na **Configuração Ia**, a professora, falante primária (FP), dirige a palavra à classe como um todo, seus ouvintes primários (OP), esperando que qualquer ouvinte se candidate ao papel de falante primário de forma espontânea. Na ocorrência desta candidatura, a professora passa a exercer o papel de ouvinte primária e os demais

alunos de ouvintes secundários (OS), o que pode ser verificado no excerto a seguir:

- (1) P: was (+) por acaso THERE WAS ((olha para a classe))
 (2) quem sabe o que que é esse there was (+) é um
 (3) verbo((ri)) quem se lembra ((espera um pouquinho))
 (4) there was(+) esse verbo tem duas formas ó ((dirige-
 (5) se ao quadro-negro e começa a escrever enquanto
 (6) fala)) eu tenho THERE WAS e tenho THERE WERE (+)
 (7) isto aqui no passado (+) ((olha para a classe))
 (8) (+) vamos ver quem se lembra se eu falar a forma do
 (9) presente ó ((volta-se para o quadro-negro)) (+) no
 (10) presente eu tenho THERE IS e tenho THERE ARE
 (11) ((bate o sinal de entrada))(+) essa forma está no
 (12) singular (+) esta está no plural((professora olha
 (13) para a classe esperando que alguém responda a
 (14) sua pergunta))
 (15) A: há
 (16) P: alá ((sorri)) ela falou ((aponta para a aluna e
 (17) olha para a classe)) ela se lembrou (+) o que que é
 (18) esse verbo mesmo`
 (19) A: há

Pode-se observar nesta passagem da aula que a professora lança a pergunta para a classe como um todo, esperando, pacientemente, que algum aluno se candidate a falante primário e a resposta (linha 3). Como ninguém se habilita a responder, procura oferecer algumas pistas para facilitar a tarefa (da linha quatro à catorze), não oferecendo, no entanto, a resposta à pergunta. Observa-se, às linhas 16,17 e 18, sua reação à fala da aluna, que imediatamente é ratificada como falante primária, e os demais alunos, ouvintes secundários. Observa-se também que a professora

mantém um semblante risonho, o que favorece o clima de informalidade.

Na **Configuração 1b**, a professora, falante primária, nomeia grupos de alunos específicos seus ouvintes primários e falantes primários virtuais, ratificando os demais interactantes como ouvintes secundários:

- (1) *Prof: look for ((aponta para a aluna)) ela tá falando*
 (2) *que é o verbo procurar (+) então vamos anotar*
 (3) *vai ao quadro e escreve)) e o verbo to look é*
 (4) *regular (+) só se acrescenta ED no passado to*
 (5) *look for é procurar (+) esse é o procurar*
 (6) *((aponta para o quadro)) só mais um trechozinho*
 (7) *((olha para o fundo da sala com uma fisionomia*
 (8) *tensa; bate de leve na mesa)) EU GOSTARIA que*
 (9) *agora esse pessoal aqui do fundo se manifestasse*
 (10) *((vai até eles e sorri)) vamos ver se vocês estão*
 (11) *me dando atenção ((vai até a frente e dirige-se*
 (12) *aos alunos lá sentados)) o pessoalzinho aqui da*
 (13) *frente está EXCELENTE vocês estão participando*
 (14) *bastante (+) eu só quero ouvir o fundo um*
pouquinho tá`....

Fica evidenciado neste excerto que, ao perceber as conversas paralelas dos alunos situados na parte de trás da sala de aula, a professora nomeia-os ouvintes primários e falantes primários virtuais, reservando aos alunos da frente o papel de ouvintes secundários (linhas 8 a 14). Nesta delimitação, a participação voluntária geral que vinha sendo estimulada na aula deixa de existir. Cumpre salientar, no entanto, que, dentro do grupo nomeado de ouvintes e falantes primários virtuais, o professor estimula e espera a participação espontânea do aluno.

Na **Configuração 1c**, a professora, falante primária, nomeia um aluno em particular ouvinte e falante primário virtual. Os demais participantes da interação são ratificados ouvintes secundários:

- (1) *Prof: num Ford Cortina (+) que que é stolen mesmo olha*
 (2) *para aluno que havia identificado anteriormente*
 (3) *o verbo))*
 (4) *A: aquilo lá*
 (5) *Prof: aquilo lá mas fala*
 (6) *A: roubar*
 (7) *Prof: roubado*
 (8) *A: roubado....*

Nesta passagem observa-se que o professor nomeia um aluno em especial como falante primário virtual e todos os demais ouvintes secundários. Esta nomeação teria ocorrido para retomar participação anterior do aluno.

Configuração II

Na taxonomia utilizada neste estudo, a Configuração II corresponde à caracterização de Schultz, Florio & Erickson (op.cit.), Rech (op. cit.) e Dettoni (op. cit.): há um único piso conversacional na interação, com todos os demais interactantes participando nele. Há apenas um falante primário, que está se dirigindo a todos os presentes. Todos os que são dirigidos participam de forma semelhante como ouvintes. Há pouca fala sobreposta. Os direitos e obrigações (papéis) definidos pelos autores são os seguintes:

Falante: falar com o grupo como um todo e continuar a fazê-lo enquanto um ou mais membros do grupo oferecem comportamento de ouvinte. Qualquer membro do grupo pode oferecer o retorno de ouvinte.

Ouvinte: o ouvinte demonstra ao menos um mínimo de atenção ao que o falante está dizendo e não o interrompe.

Exemplo do corpus da pesquisa:

- (1) *Prof: olha (+) a nota de vocês vai ser dada muito mais*
 (2) *pela participação que por uma prova escrita viu?*
 (3) *(+) então procura se acostumar (+) eu dou*
 (4) *prova (+) aí eu entrego em branco e aí fala*
 (5) *(+) e o trabalhinho esperto professora' (+) NAO*
 (6) *VAI TER esse trabalhinho esperto NAO (+)*
 (7) *o trabalhinho esperto é participação na minha*
 (8) *aula.....*

Neste momento da interação, a professora está repreendendo os alunos por falta de atenção à aula. Ela faz uso, neste instante, de todo o poder que lhe é conferido pela instituição escola, ameaçando-os com os critérios de avaliação que utiliza. Observa-se que, neste momento, a professora dirige-se à classe como um todo e espera não ser interrompida. Os alunos, por outro lado, ouvem calados as suas colocações (quadro institucional).

Configuração III

Incluí também na taxonomia elaborada a partir da análise dos dados, a Configuração III, na sua subdivisão em IIIa e IIIb, tal como foi proposta pelos mesmos autores, Schultz, Florio and Erickson, e seguida por Rech e Dettoni.

Configuração IIIa: existência de uma única palavra

conversacional com múltiplos níveis primários e secundários; considerável sobreposição de turnos. Uma conversa do tipo I está ocorrendo entre falantes ou ouvintes primários. Um ou mais ouvintes secundários dizem algo topicamente relacionado ao que os falantes e ouvintes primários estão dizendo. Estes comentários pelos ouvintes secundários, que então se tornam falantes secundários, são introduzidos na conversa e não requerem resposta ou reconhecimento por ninguém. A conversa principal entre os falantes e ouvintes primários permanece, enquanto os comentários são feitos por falantes/ouvintes secundários. Quanto aos direitos e obrigações (papéis) dos participantes nesta configuração, assim descrevem os autores:

Falantes/Ouvintes Primários: têm os mesmos direitos e obrigações que no tipo I, isto é, endereçar o enunciado ao grupo ou a aluno em particular, ouvir a resposta e responder quando necessário. A obrigação adicional que se impõe é evitar prestar atenção de forma ativa e responder aos comentários lançados pelos participantes secundários.

Falantes/Ouvintes Secundários: os direitos e obrigações dos ouvintes/falantes secundários são os mesmos que no tipo I, acrescentando-se o direito de fazer comentários sobre a conversa primária. Tais comentários podem ou não receber atenção ou serem respaldados por qualquer outro membro do grupo.

Exemplo do corpus da pesquisa:

- (1) Prof: não (+) ele identificou stone (+) stone vai
 (2) entrar aqui no substantivo ó ((escreve no
 (3) quadro-negro)) stone é a: pedra (+) ninguém achou
 (4) um verbo aí (+) ninguém ((professora sorri))
 (5) A1: (incompreensível) ((professora vai até a
 (6) carteira do aluno))
 (7) Prof: dá licença`
 (8) A2: thieves (+) o thieves
 (9) A1: ((aluno aponta palavra no texto)) não`
 (10) Prof: through é através (+) through através (+) gente
 (11) como é o verbo`....

Neste excerto, o professor, falante primário, reitera o pedido para que os alunos identifiquem o verbo no trecho lido e aguarda a manifestação dos alunos (linhas 3 e 4). Um aluno (A1) se candidata ao turno (linha 5) e é ratificado pelo professor falante/ouvinte primário (linha 7). Enquanto o professor interage com A1, o A2, ouvinte secundário, assume o papel de falante secundário, introduzindo-se na conversa da professora com o A1 (linha 8). E, entretanto, ignorado pelos interactantes primários (linhas 9,10 e 11).

Configuração IIIb: intercalação de um único piso conversacional com outro único piso. Um comentário coletivo em torno de uma observação prévia de um falante primário, durante o qual o piso conversacional prévio fica suspenso. Ou melhor, uma estrutura de participação do tipo I ou II está ocorrendo e é interrompida por um interlúdio, ou "side sequence", durante o qual um ou mais ouvintes fazem comentários sobre o que o último acaba de dizer. A conversa que estava acontecendo fica suspensa, sendo que o falante

primário interrompido pode ou não recuperar o turno. Quanto aos direitos e obrigações (papéis) , assim são descritos:

Falantes: lançam suas observações para dentro de um único espaço conversacional, sabendo de antemão que os mesmos poderão ou não ser aceitos.

Ouvintes: os mesmos que no tipo II, só que no tipo IIIb os ouvintes têm o direito de inserir comentários ao mesmo tempo que os outros, sem que isto seja visto como interrupção.

Exemplo:

- (1) Prof: *assaltaram´ o que que você acha que é o assaltaram*
- (2) *aí´ ((dirige-se aos alunos de trás)) (++) eu*
- (3) *quero que vocês identifiquem prá mim o verbo*
- (4) *((sorri)) (++) podem ler eu espero ((professor*
- (5) *cruza os braços))*
- (6) A1: *to robber ((alunas riem))*
- (7) Prof: *a: ((ri)) você está com a tabelinha de verbos (+)*
- (8) *tudo bem (+) mas eu quero que você IDENTIFIQUE NO*
- (9) *TEXTO o verbo (+) cadê o verbo no texto´*
- (10) A2: *no texto Lucas ((Lucas continua olhando a*
- (11) *tabela))*
- (12) Prof: *o meu amor olha aí o texto(+++) olha o texto (+)*
- (13) *bem ((colega da frente vira-se para trás, aponta*
- (14) *o texto e retira a tabela da mão de Lucas;colegas*
- (15) *riem; Lucas reage))*
- (16) A1: *olha prá lá ó ((fala para os alunos do lado))*

- (17) olha a lousa lá ((aponta para o aluno da frente))
- (18) Prof: não tem importância (+) deixa ele
- (19) (incompreensível) ó esse trechozinho que que eu
li (+++) what's your name please teu nome por
favor
- (20) Lucas

Nesta passagem da aula, a professora solicita a participação de alunos na identificação dos verbos do texto (linha 5). Um aluno identifica uma forma verbal de uma tabela de verbos, que não está presente no texto lido (linha 6). Isto faz desencadear uma conversa intercalada envolvendo, além dos falantes e ouvintes primários iniciais, outros falantes e ouvintes (linhas 10,13 e 14). A conversa que estava acontecendo entre professor e A1 fica interrompida por alguns instantes, mas é retomada ao final linhas 19 e 20).

CONFIGURAÇÃO IV

Como configuração IV, assumi, na taxonomia utilizada neste estudo, a caracterização introduzida por Schultz, Florio e Erickson, também assumidas por Rech e Dettoni: diversas interações do tipo I ocorrem simultaneamente, conduzidas por falantes/ouvintes primários. Na maior parte dos grupos observados, cada pessoa presente é um participante primário em pelo menos um destes grupos. Se um interactante não participa de forma primária, ele deverá participar como ouvinte secundário em um ou mais conjuntos de falantes/ouvintes primários. Quanto aos direitos e obrigações (papéis), estes são, dentro de conversas simultâneas, os mesmos que no tipo I.

Excerto extraído do corpus da pesquisa:

- (1) *As: ((conversam baixinho entre eles))*
- (2) *A: stole*
- (3) *Prof: ã:*
- (4) *A: stole*
- (5) *Prof: stole (+) ok (+) eu gostaria de ver mais alguém*
- (6) *participando (+) só elas ((vai para o centro da*
- (7) *sala e olha para os alunos de trás)) quem mais*
- (8) *identifica um verbo onde eu acabei de ler (+)*
- (9) *além do verbo jogar (+) atirar (+) o que que*
os ladrões fizeram além de jogar a pedra...

Pode-se observar que, no início desta passagem, há, na sala de aula, conversas paralelas. Ou seja, há várias interações ocorrendo ao mesmo tempo, cada uma com seus falante/ouvintes primários e ouvintes secundários. Ao constatar a ocorrência da configuração IV, o professor incumbe-se de reinstaurar a configuração I, que parece ser como a ideal para a situação de sala de aula. Ao fazê-lo, nomeia o grupo disperso ouvinte primário e falante primário virtual, e os demais alunos da classe ouvintes secundários (configuração Ib).

CONFIGURAÇÃO V

Incluí também na taxonomia elaborada a partir da análise de meus dados a configuração V, tal como é caracterizada por Rech (op. cit.: 72) e Dettoni (op. cit.: 45): o professor dirige o enunciado para a classe como um todo esperando que o grupo responda em uníssono ou complete o enunciado do professor. Os papéis e obrigações são os seguintes:

Falante Primário: o professor dirige sua palavra ao grupo todo, tendo o direito de ocupar sozinho seu espaço

conversacional. Terminada sua fala, ele presta atenção à fala dos outros falantes primários.

Ouvintes Primários: os ouvintes primários, todos os alunos, prestam atenção ao falante primário e respondem quando necessário, ocupando a palavra em conjunto. Nesta estrutura de participação não há, ou não deveria haver, espaço para o ouvinte secundário.

Exemplo:

- (1) *Prof: ok (+) a horse shoe (+) pay attention (+) a horse*
 (2) *shoe and a black cat are good luck signs (+) true*
 (3) *or false`*
 (4) *As: true*
 (5) *Prof: I'm going to repeat (+) a horse shoe and a BLACK*
 (6) *CAT are GOOD LUCK signs*
 (7) *As: false*

Nesta passagem de aula, o professor lê afirmações sobre um texto previamente estudado para que os alunos, em coro, identifiquem afirmações falsas ou verdadeiras. A professora assume o papel de falante primária e espera que todos os alunos assumam o papel de ouvintes/falantes primários.

Como já foi afirmado anteriormente, no capítulo II, mais especificamente na seção 2.3.3., intitulada "Procedimentos de Análise", selecionei, para a realização da microanálise etnográfica da interação, uma aula típica ministrada pela professora 1, meu sujeito primário, no ano de 1994. Nesta aula, assim como nas outras aulas analisadas, diferenciei quatro ocasiões diferentes, com base em Schultz, Florio e Erickskon (op.cit.:98-99), a saber: cena anterior, preparação, foco: atividades de ensino-aprendizagem e finalização. Uma vez que é meu interesse

verificar como a professora procede ao desenvolver o conteúdo programático propriamente dito, optei por analisar detalhadamente o terceiro momento das interações.

3.1.1.2. AS ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO NA AULA TÍPICA

Em uma análise minuciosa das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas pela Professora 1 na aula analisada, pude constatar a alternância dos dois quadros interativos e dos dois estilos mencionados anteriormente, com predominância do quadro conversacional e do estilo informal. (Vide Anexo A)

I- O ESTILO INFORMAL

O estilo informal da professora se estabelece desde que inicia as atividades de ensino-aprendizagem, quando já se percebe, em sua postura física e na própria escolha lexical que realiza, sua intenção de estabelecer com os alunos um relacionamento não ameaçador, não autoritário e, na medida do possível, menos assimétrico, muito embora centralize a interação:

- (1) ...P:((a professora volta ao centro, na frente
 (2) da sala)) vocês então COM LICENÇA
 (3) (++) ((a professora pega um giz)) nós vamos dar
 (4) continuidade então à nossa aula sobre aquele

- (5) texto que vocês traduziram certo (+)comigo (+)
 (6) nós traduzimos juntos (+) vocês se lembram né (+)
 (7) O "Sensational Jewel Robbery" lembram (+) ok (+)
 (8) eu tinha prometido prá vocês (+) que na próxima
 (9) aula (+) que é hoje (+) que eu iria retirar o
 (10) vocabulário do texto a gente fez oral na
 (11) outra aula (+) colocou uma coisinha ou outra
 (12) na lousa né então será que vocês me ajudariam a
 (13) reconhecer os verbos do texto vocês podem me
 (14) ajudar (+) então quem reconhece um verbo aqui
 (15) nesse trechozinho que eu vou ler ó there
 (16) was a fifty thousand pound jewel robbery in
 (17) central London yesterday (+) tem algum verbo aí...

Antes de iniciar as atividades de ensino-aprendizagem, a professora estava discutindo com os alunos a questão do estudo de conteúdos de outras disciplinas durante as aulas. Os alunos tinham prova de biologia naquele dia e tinham vindo para a escola com a expectativa de obter autorização da professora para estudar durante sua aula. Por conhecerem-na há pouco tempo, já que este é seu primeiro ano com a classe, estranharam sua posição firme de não permitir que o estudo acontecesse, e protestaram contra ela. A professora aconselhou-os e acabou propondo-lhes um acordo de conceder os últimos minutos da aula para estudo. Esse é o clima quando as atividades de ensino-aprendizagem se iniciam (preparação). A professora produz pistas de contextualização que sinalizam um novo enquadramento interacional: vai para o centro da sala perto do quadro-negro, pega um pedaço de giz, toma o texto com o qual vai trabalhar e pede licença em voz alta, de modo a cobrir a conversa paralela que predomina na sala de aula (estrutura de participação IV). Seu objetivo é mostrar que, a partir daquele instante, ela passa a ser a falante primária e espera que todos assumam o papel de ouvintes primários e falantes primários virtuais, porém em um único piso conversacional. Muito embora seja ela a introdutora do tópico a ser trabalhado (linhas 3,4 e 5) procura minimizar seu poder, dizendo que vai trabalhar esse tópico para cumprir uma promessa que havia feito aos alunos (linhas 8,9

10 e 11). Ao propor a tarefa ao aluno, o faz de forma a amenizar também a assimetria e poder que lhe são conferidos pela instituição e por uma postura tradicional de ensino. Essa amenização faz-se presente pela própria escolha estrutural e lexical que realiza: pede a participação, mais especificamente, a ajuda dos alunos, e não ordena, o que fica evidente através do uso do futuro do pretérito, atenuado ainda mais pela forma *será* (linhas 12 e 13), pelo uso do verbo *pedir* no sentido de permissão (linhas 13 e 14). Observa-se que a professora não nomeia alunos em especial como falantes/ouvintes primários, pelo contrário, procura deixar que os alunos respondam espontaneamente, escolhendo eles próprios o papel de falantes primários (linhas 14 e 17) (configuração Ia). Pode-se observar, também, através do uso do diminutivo, a preocupação da professora em mostrar a tarefa como algo fácil, para criar na sala de aula um clima de confiança (linha 15).

Este estilo informal da professora, expresso através da instauração da estrutura de participação Ia, já explicitada anteriormente, é predominante na aula típica analisada, ocupando perto de vinte e um dos vinte e sete minutos dedicados às atividades de ensino-aprendizagem. Os seguintes excertos vêm reforçar as colocações acima a respeito da postura da professora frente à classe:

(1) P: ...então *there was* houve tá é o nosso primeiro
 (2) *verbinho* aí (+) então houve ((aproxima-se dos
 (3) *alunos sempre pela sua direita*)) o que que que
 (4) *houve* a: que *houve* ((volta para a frente da
 (5) *sala*)) *a fifty thousand pounds jewel robbery*....

(1) P:então *vejam só como no texto aparece BASTANTE*
 (2) *coisa a ser explicada né* (+) então vamos
 (3) *repetir o pedacinho em que vocês identificaram*
 (4) *os verbos* ((vai para o meio dos alunos pela

- (5) *direita)) o senhor Goldsmith (+) o gerente da*
 (6) *loja (+) estava tralhando no seu escritório*
 (7) *quando aconteceu o assalto né' (+) mais um*
 (8) *trechozinho por favor (+) eu gostaria que vocês*
 (9) *identificassem os verbos ó the police are*
 (10) *looking for three men....*

- (1) *P: apareceu jewel(+) vira-se para a classe)) what's*
 (2) *the meaning of jewel could you help me please'*
 (3) *jewel (+) what's the meaning of jewel (+) o*
 (4) *significado de jewel ((aproxima-se dos alunos))*
 (5) *(+)jewel robbery (+) ((aponta para as palavras que*
 escreveu no quadro-negro))...

Pode-se observar, nos exemplos acima, que a professora permanece a maior parte do tempo próxima aos alunos, ocupando a frente da sala apenas nas explicações em que utiliza o quadro-negro. Procura, com frequência, lembrar os aprendizes que espera de todos o papel de ouvintes falantes primários, enquanto desempenha o papel de falante primária (estrutura de participação Ia), mas o faz através de convites e pedidos de ajuda, de maneira a minimizar a assimetria na interação (excerto 2 - linha 8; exerto 3 - linha 2). Observa-se também o uso do diminutivo, às linhas 2, 3 e 8, dos excertos 1 e 2 respectivamente, que parecem ter o efeito de mostrar a tarefa como algo de fácil realização.

Ao serem ratificados pela professora como ouvintes primários, os alunos participam espontaneamente, sem serem diretamente nomeados na interação. Na passagem da palavra pela professora, observa-se a participação de um ou mais voluntários que, neste quadro interacional, são sempre ratificados por ela como falantes primários. Esta

ratificação ocorre de maneiras diversas: a) a professora formula perguntas que levam o aluno participante a repetir o que disse; b) a professora pede diretamente para que o aluno repita o que acaba de expressar; c) a professora manifesta não compreensão do que o aluno disse e pede para que ele o repita ; d) a professora manifesta não compreensão do que o aluno disse, vai até sua carteira, pede-lhe que lhe mostre a palavra identificada e a anuncia para a classe; e) a professora compreende a manifestação do aluno e a anuncia para a classe (Vide Anexo A). Nos três primeiros momentos, a professora ratifica o aluno como falante primário e os demais alunos da classe como ouvintes primários; nos dois últimos, a professora reassume o papel de falante primária, referindo-se aos alunos como ouvintes primários. Em todos estes momentos prevalece a estrutura de participação Ia, conforme pode ser constatado nos excertos abaixo:

(1)...P: ...tem algum verbo aí^(+)

(2) A: there

(3) A: was

(4) P: a: (+) essa mocinha falou ((aponta para ela)) (+) o

(5) que´

(6) A: there

(7) P: ela falou there e você falou´((aponta para a outra

(8) aluna))

(9) A: was

(10) P: was (+) por acaso there was.....

No trecho acima, duas alunas assumem papéis de falantes primárias ao participarem espontaneamente no momento em que a professora pediu que qualquer aluna da sala assumisse esse papel. A professora, no caso em questão, formula perguntas (linhas 4, 5 e 7), com o objetivo de fazê-las repetir para os colegas sua contribuição, ou seja, a professora ratifica-as como falantes primários e os demais alunos como ouvintes primários.

(1) P:vamos ver quem se lembra se eu falar a forma do

(2) presente ó ((volta-se para o quadro-negro)) (+) no

(3) presente eu tenho THERE IS e tenho THERE ARE((bate o

(4) sinal da entrada))essa forma está no singular e essa

(5) está no plural

(6) A: há

(7) P: alá ((sorri)) ela falou ((aponta para a aluna e

(8) olha para a classe)) ela se lembrou (+) o que que é

(9) esse verbo mesmo

(10) A: há

(11) P: é o há (+) então verbo haver em inglês (+) muito

(12) bem(+), então eu tenho presente e passado (+) por que

(13) esse verbo tem duas formas só duas formas ((olha

(14) para a classe gesticulando)) quando eu uso a forma

(15) there is e there was e a forma there are e there

(16) were ((aponta para as formas no quadro olhando

(17) para a aluna que havia traduzido o verbo alguns

(18) segundos antes))

(19) A: não sei

(20) A: (incomprensível)

(21) P: isso aí (+) ela tá falando(+), dá pra repetir fazendo

(22) *um favor...*

No excerto acima, constata-se dois momentos diferentes em que a professora aborda a classe como um todo com perguntas (linhas 1,2, 12, 13,) e um momento em que dirige o olhar a uma aluna ,esperando sua resposta, pelo fato de a mesma ter identificado, alguns minutos antes, o verbo cujo uso deseja ver explicado (linhas 14,15 e 16) (estrutura de participação 1c). Pode-se também verificar , neste trecho da aula, que as participações espontâneas dos alunos ocorrem quando a professora cede a palavra conversacional para a classe como um todo e duas formas diferentes de ratificação dos falantes primários por parte da professora podem ser apontadas: após a primeira participação, a professora formula, como nos exemplos anteriormente citados, uma pergunta que leva a aluna a repetir sua contribuição para os alunos como um todo que, por sua vez, são considerados ouvintes primários ; após a segunda, o professor pede diretamente para que a aluna repita o que acabou de dizer (linhas 21 e 22), ratificando-a como falante primária e os demais participantes como ouvintes primários. Cabe também salientar que, antes de divulgar para a classe qualquer contribuição espontânea, a professora reage com satisfação à participação do aluno, chamando atenção da classe para o fato de alguém já ter respondido a sua pergunta (linhas 7, 8, 9 e 21, 22).

- (1) ...P: ...what's the meaning of jewel' o significado de
 (2) jewel ((aproxima-se dos alunos)) jewel robbery
 (3) ((aponta para as palavras que escreveu no quadro
 (4) negro))
 (5) A: jóias
 (6) P: jóias (+) ok ((escreve no quadro negro , olhando
 (7) posteriormente para o texto))a:e o yesterday que
 (8) seria'
 (9) A: ontem
 (10) P: A:
 (11) A: ontem
 (12) P: ontem ((aponta para a aluna))...

Nesta passagem, pode-se verificar novamente a professora

formulando questões para a classe como um todo, nomeando todos os participantes como ouvintes primários e aguardando que algum voluntário se habilite a assumir o papel de falante primário. Quanto às reações da professora frente à participação do aluno, observa-se alguma variação: no primeiro exemplo, a professora repete a palavra expressa pelo aluno, acompanhando-a de uma avaliação positiva (linha 6), reassumindo a postura de falante primário e atribuindo aos outros participantes o papel de ouvintes primários; no segundo exemplo, a professora demonstra não compreensão (linha 10), o que leva o aluno à repetição da palavra que, por sua vez, é repetida pela professora (linhas 11 e 12). Dá-se neste último caso a seguinte configuração: o aluno assume espontaneamente o papel de falante primário ratificado pela professora pela sinalização de não compreensão, enquanto que os demais alunos são ratificados como ouvintes secundários, assumindo o professor o alinhamento de ouvinte primária. Em seguida, ao divulgar para a classe a contribuição da aluna, assume o papel de falante primária e atribui aos alunos o papel de ouvintes primários.

(1)...A: *jogar*

(2) P: *ok ((aponta para a aluna)) could you say it loud'*

(3) (+) *ela falou (+) gostaria que você falasse alto*

(4) A: *jogar*

(5) P: *ok throw ((faz mímica)) ela falou jogar ...*

Neste trecho, a professora solicita à aluna para repetir o que acabou de dizer em voz alta, para que os demais alunos possam ouvi-la, ou seja, ratifica-a falante primária, e os demais participantes, ouvintes primários.

(1)...A: *stone*

(2) P: *ã: ((professora olha para o aluno e olha para ele))*

(3) A: *a stone*

(4) P: *((a professora vai até a carteira do aluno e os*

(5) *alunos do lado acompanham)) você pode me mostrar*

(6) *fazendo um favor'((olha o texto do aluno)) não (+)*

(7) *ele identificou stone (+) stone vai entrar aqui*

- (8) no substantivo *ó* ((*escreve no quadro*)) *stone* é a:
- (9) *pedra* (+) *ninguém* *achou* um verbo *aí* (+) *ninguém*
- (10) ((*professora sorri*))
- (11) A: (*incompreensível*)
- (12) P: ((*professor vai até a carteira do aluno*)) dá
- (13) *licença*
- (14) A: *thieves* (+) o *thieves*
- (15) A: *não*
- (16) P: *through* é *através* (+) *through* é *através* (+) *gente*
- (17) *como* é o verbo
- (18) A: *então* é o *stole*
- (19) P: *stone* é *pedra* ((*mostra o quadro*)) *gente* *como* é o
- (20) *verbo*
- (21) A: *troca* o *n* pelo *l*
- (22) P: *ã*: ((*vira-se para a esquerda e depois para a*
- (23) *direita*
- (24) A: *stole*
- (25) P: *isso* ((*professora aponta para o aluno*))
- (26) A: *acabei de falá*
- (27) P: *não* *você* *pronunciou stone* ((*mostra o quadro negro*))
- (28) A: *eu falei que trocava o n pelo l*
- (29) P: *a: então I`m sorry.....*

Esta passagem mostra como, na tentativa de identificar uma forma verbal, vários alunos participam, ocupando, algumas vezes, o mesmo espaço conversacional criado pela professora (linhas 1,11, 14, 18,24). Em um primeiro momento, como a professora não compreendesse que o aluno havia dito, mesmo após ter pedido que ele repetisse, dirige-se à sua carteira e pede, com delicadeza, que o aluno mostre a palavra identificada no texto (linhas 5 e 6)). Apesar da contribuição do aluno não ser correta, a professora

valoriza-a, classificando a palavra identificada como substantivo e incluindo-a no quadro negro junto às outras palavras da mesma categoria gramatical (linhas 7, 8 e 9). Em um primeiro momento, a professora intercala com o aluno o papel de falante ouvinte primário, enquanto os demais são ratificados como ouvintes secundários. Em um segundo, a professora assume o papel de falante primária, ratificando os alunos como ouvintes primários. Ao mesmo tempo em que o professor interagia com o aluno anteriormente citado, um outro aluno da sala, um falante ouvinte secundário, verbalizava sua participação, tornando-se falante secundário, não sendo, porém, ouvido pela professora, instaurando a estrutura de participação IIIa (linha 14). Observa-se, também, em seguida, a espontaneidade da aluna que, ao pronunciar erradamente o verbo identificado e não sendo ratificada como falante primária, apesar de ter acrescentado informações quanto a sua grafia, protesta junto à professora, o que é bem recebido por ela, que lhe pede inclusive desculpas (linhas 26,27,28 e 29). As manifestações várias em um mesmo espaço conversacional, e esta interação final entre professora e aluna, falantes e ouvintes primárias, reforçam a menção já feita à informalidade do estilo discursivo predominante na aula da professora.

Para reiterar a caracterização do estilo informal referido, cumpre também salientar que, em alguns momentos das atividades de ensino aprendizagem, alunos tanto participam espontaneamente, sem serem elicitados pelo professor, como iniciam tópicos conversacionais, independente de qualquer solicitação:

- (1) *P: que que é necklace*
- (2) *A: jóia*
- (3) *A: colares*
- (4) *P: isso (+) é uma jóia (+) mas ela ((aponta para a*
- (5) *aluna)) especificou colares ((escreve no quadro*
- (6) *((negro))*
- (7) *A: anéis e relógios*
- (8) *P: isso (+) rings ((mostra o anel para a classe))*

(9) *As: anéis*

(10) *P: very good (+) and watches' (mostra o relógio para*

(11) *a classe))*

(12) *As: relógios*

(13) *P: Ok (+) re-ló-gios (+) ótimo (+) então*

(14) *excelente....*

Logo no início deste excerto, verifica-se um momento em que, a partir da pergunta da professora, dois alunos ocupam o espaço conversacional deixado por ela, tornando-se, sucessivamente falantes primários (linhas 2 e 3). Observa-se que, muito embora a primeira participante não tenha oferecido a tradução exata para a palavra solicitada, a professora valoriza sua participação e, com cuidado, aponta a forma correta (linhas 4,5,e 6) .A seguir, pode-se verificar que outra aluna se adianta e oferece a tradução do final da sentença que está sendo traduzida, sem qualquer elicitación por parte da professora (linha 7). É interessante observar que, muito embora a participação da aluna seja ratificada particularmente pela professora, falante ouvinte primária (linha 8) , ela não a ratifica como falante primária e os demais alunos como ouvintes primários, levando-a repetir para a classe o que havia dito. Pelo contrário, a professora mantém a condução da tradução da mesma forma como vinha fazendo, introduzindo palavra por palavra, cedendo o turno para que os alunos, como ouvintes primários, possam espontaneamente assumir o papel de falantes ouvintes primários, oferecendo a tradução para a classe (linhas 8 à 14). Esta atitude da professora reflete uma mudança repentina do estilo informal, então predominante, para o formal: ela estimula as participações espontâneas, aceita a participação espontânea da aluna, porém não abre mão de sua prerrogativa de coordenar a atividade e controlar os turnos neste momento.

(1) *P:faltou mais um verbo então(+))o rapaz ali*

(2) *identificou stolen (+) já está aqui na lousa((aponta*

(3) *para o quadro)) tá roubado ele me disse sobre o*

(4) *verbo to have (+)verbo TER em inglês))escreve e*

(5) *identificaram-me também*

(6) A: F-O-U-N-D ((aluna do lado ri))

(7) P: isso (+) o verbo to find

Também neste trecho podemos constatar a participação espontânea do aluno sem que haja elicitación explícita por parte da professora. Nesta situação, a professora retoma participações anteriores dos alunos com relação aos verbos, explicando-os no quadro negro, ocupando o papel de falante primário e ratificando os participantes como ouvintes primários (linhas 1 a 4). Não parece haver expectativa da parte da professora com relação à participação de alunos naquele momento, mas, como em outros exemplos citados, ela foi bem recebida, tendo sido o aluno ratificado como falante primária. (linhas 6 e 7).

(1) P: ((volta para o meio dos alunos pela direita)) vamos

(2) ver mais um pedacinho então(+) vamos prestar

(3) atenção (+)

(4) A: (incompreensível)

(5) P: oi (+) não entendi ((volta para a frente da sala e

(6) aproxima-se da aluna))

(7) A: just a minute please

(8) P: ok (+) she said to me (+) JUST A MINUTE PLEASE

((sorri))...

(1) P: ó vou lê de novo o texto (+) Mr Goldsmith (+) the

(2) manager of the shop(+) was working in his office

(3) when it happened

(4) A: o que é when' ((aluno da frente pergunta))

(5) P: when' when quer dizer quando when (+) não

(6) identificaram o verbo'....

Nesses dois exemplos, constatamos momentos em que os aprendizes alteram a ordem do desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem. No primeiro, a aluna faz uma intervenção na própria língua-alvo, interferindo no tempo

destinado ao desenvolvimento das atividades pela professora (linha 7). Uma vez que a aluna estivesse ainda copiando informações do quadro negro, interferiu pedindo que a professora a esperasse. Sua participação foi bem-vinda, especialmente por ter sido verbalizada na língua-alvo. Ela é ratificada como falante primária pela professora, que assume o papel de ouvinte primária (linha 8). No segundo exemplo, o aluno inverte a ordem dos papéis que vinham sendo desempenhados na sala de aula: o professor perguntava, e os alunos respondiam, ou seja, o professor ocupava o papel de falante primário, e os alunos de ouvintes/falantes primários virtuais. Aqui, o aluno passa a ocupar o espaço de falante primário e o professor de ouvinte/falante primário, ou seja, o aluno pergunta e o professor responde (linhas 4 e 5). Considerando o estilo informal predominante nesta aula, esta inversão foi naturalmente aceita pelo professor.

Torna-se bastante evidente na aula típica analisada que a professora dá tempo para os alunos pensarem ao ratificá-los como falantes primários virtuais. Em momento algum antecipa a resposta aos alunos, aguardando que cheguem a ela, mesmo após tentativas várias:

(1) A: *stone*

(2) P: *ã: ((professora olha aluno e aponta para ele))*

(3) A: *a stone*

(4) P: *((professora vai até a carteira do aluno e os alunos*

(5) *lado acompanham)) você pode me mostrar fazendo um*

(6) *favor' ((olha o texto do aluno)) não (+) ele*

(7) *identificou stone(+) stone vai entrar aqui no*

(8) *substantivo ó ((escreve no quadro)) stone é a:*

(9) *pedra(+) ninguém achou um verbo aí^(+) ninguém'*

(10) *((professora sorri))*

(11) A1: *(incomprensível) ((professor vai até a carteira do*

(12) *aluno)) dá licença'*

(13) A2: *o thieves(+) o thieves*

(14)A1: não´

(15)P: *through é através(+)* *through através (+) gente como é*

(16) *o verbo´*

(17)A: *a: então é o stole*

(18)P: *stone é pedra ((mostra o quadro)) gente como é o*

(19) *verbo´*

(20)A: *troca o n pelo l*

(21)P: *ã:((vira-se para a esquerda e depois para a direita))*

(22) *A: stole*

(23) *P: isso ((professora aponta para o aluno))...*

Verificamos nesta passagem que, antes que um participante chegue à resposta correta, cinco tentativas foram realizadas por alunos diferentes (linhas 1, 3, 11, 13, 17, 22). A professora, por outro lado, repete a pergunta várias vezes, sorri e aguarda pacientemente que alguma aluno identifique a forma verbal solicitada (9, 15 e 18).

Finalizando esta primeira parte da análise, gostaria de salientar que, mesmo quando a professora utiliza o que intitulei estilo informal, caracterizado pela busca de uma menor assimetria na interação professor-aluno, continua sendo ela quem toma as decisões quanto ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, quanto à forma de apresentação das atividades e dos tópicos, e até mesmo quanto à distribuição dos turnos. Muito embora ela não determine, na maior parte da interação, seu falante/ ouvinte primário, deixando em aberto para que qualquer aluno da sala se candidate à posição, dê tempo para o aluno pensar antes de responder qualquer questão, dê chance para participações espontâneas por parte dos alunos, é ela quem comanda, na

maior parte do tempo, a palavra conversacional, cedendo-a aos aprendizes no momento em que julga conveniente. Ou seja, procura fazer prevalecer em sala de aula a estrutura de participação I, preferivelmente na configuração 1a.

II - O ESTILO FORMAL

Muito embora o estilo informal predomine na sala de aula, assim como a intenção da professora de mantê-lo durante a interação, observa-se que a mesma se vê coagida pelas circunstâncias locais (conversa de alunos, ausência de interesse e participação, estudo de outra disciplina etc.), a mudar seu alinhamento e a estrutura de participação da sala de aula, adotando um estilo formal, colocando-se em uma posição mais elevada com relação aos direitos e obrigações dentro da interação. Este comportamento comunicativo ocupa, no entanto, uma parcela menor da aula, perfazendo o total de seis dos vinte e sete minutos das atividades de ensino-aprendizagem.

Observa-se que já aos seis e oito minutos da aula analisada, a professora mostra-se perturbada com os alunos situados na parte de trás da sala de aula que, além de estudarem disfarçadamente outra disciplina, conversam entre eles. Essa preocupação com o comportamento desses alunos é evidenciada pelo olhar da professora, seguida da solicitação da participação de outros:

- (1)..P: *isso aí (+) ela tá falando (+) dá prá repetir*
 (2) *fazendo um favor´ there is e there was / pois não´*
 (3) *((professora dirige o olhar para uma pessoa que*
 (4) *chega à porta)) bom (+) ela me falou(+)*mas eu**
 (5) *gostaria de ouvir ((olha e aponta para os alunos de*
 (6) *trás da sala)) por favor gente olha (+) vamos ver se*
 (7) *vocês também percebem (+) a: eu já tinha escrito*
 (8) *singular e plural ((fala baixinho com os alunos da*
 (9) *frente e ri , apontando em seguida para o quadro))*
 (10) *então eu tenho there is pro singular....*

Neste excerto fica evidenciado que a professora preocupa-se em envolver os alunos dispersos que, por coincidência, estão sentados na parte de trás da sala. O alvo dessa preocupação pode ser constatado através de seu gestual e olhar (linhas 5 e 6) e de um pedido/convite para participação(linhas 6 e 7). Existe aqui, através das pistas de contextualização, um ensaio para a mudança de estilo e da estrutura de participação Ia para a Ib. Entretanto, ao perceber a inutilidade de sua pergunta, uma vez que a informação que queria obter dos alunos já se encontrava no quadro, recobrou o estilo informal, comentando e rindo de sua própria falha (linhas 7, 8 e 9). Em seguida, voltou-se para o quadro negro, explicando as formas verbais, estabelecendo-se por alguns instantes a estrutura de participação II.

Mais adiante, manifesta novamente sua insatisfação com o desempenho dos alunos de trás que, além de não estarem participando da interação como ouvintes primários ou falantes ouvintes primários, desenvolvem em muitos momentos conversas paralelas, assumindo o papel de falantes ouvintes primários em interações particulares. Ou seja, a professora reage desta forma porque percebe que a estrutura de participação I, desejada por ela, está sendo substituída

pela estrutura de participação IV:

- (1) P: *aí (+) muito bem (+) agora vamos prestar atenção*
 (2) *((aproxima-se dos alunos pela direita, olhando para a*
 (3) *parte de trás da sala de aula)) gostaria eu vou ler*
 (4) *mais um trechozinho que vocês me ajudassem a*
 (5) *identificar mais verbos tá' (+) mais um trechozinho*
 (6) *professora volta para a frente da sala de aula)). ..*

Nesta passagem observa-se que a professora novamente manifesta sua preocupação com o envolvimento dos alunos de trás, aproxima-se deles, convidando-os a prestar atenção a partir daquele momento, e expressando seu desejo da participação de todos como falantes ouvintes primários. Com estas pistas de contextualização, , ameaça mudar a estrutura de participação de Ia para IIb, mas permanece na Ia, voltando-se para a classe como um todo.

Aos dez minutos, após o início das atividades de ensino-aprendizagem, a professora, ao perceber que dois alunos próximos a ela e outros alunos de trás conversam, muda seu alinhamento. (Vide quadro VII) Deixa de ratificar publicamente , como o vinha fazendo, a contribuição da última falante ouvinte primária, dirige-se para perto dos alunos que conversam, nomeando-os ouvintes primários e falantes ouvintes primários em potencial, mantendo-se no papel de falante primária. Os demais alunos são ratificados como ouvintes secundários, o que significa que não devem participar do discurso dos falantes primários. Se o fizerem, poderão ou não ser ratificados como tal. A estrutura de participação Ib é então estabelecida:

E S T R U T U R A S D E	P A R T I C I P A Ç Ã O	R E A Ç Õ E S D A P R 	A Ç Õ E S D E P R 	J U N Ç Õ E S D E	P I S T A S D E C O N T E X T U A L I Z A Ç Ã O	T E M P O
IV	A Ç	<p>...profª lê + 1 trecho, mas não formula perg. (leitura = perg.)</p> <p>dois alunos conversam baixinho (alunos de trás tb)</p> <p>aluna identifica 1 verbo</p> <p>profª. não entende (ã:)</p>				
Ib	D I	<p>aluna repete</p> <p>professora ratifica resposta da aluna, mas não a torna pública</p>				
		<p>professora pede a participação dos alunos de trás</p>				
	D	<p>professora formula pergunta para alunos de trás</p> <p>alunos de trás respondem alternadamente</p> <p>professora manifesta não compreensão</p> <p>alunos repetem juntos</p>				
	G	<p>profª. ratifica participação de alunos</p> <p>profª. pede que localizem o verbo no texto</p> <p>aluno participa espontaneamente (provoca risos) (Lucas)</p>	alunos de trás			
IIIb		<p>profª. pede que identifique verbo no texto</p> <p>aluno (ouvinte secundário) remete - se a Lucas</p>				
	M	<p>professora facilita tarefa ao aluno</p> <p>Lucas dirige-se aos colegas do lado</p> <p>Lucas dirige-se aos colegas da frente</p> <p>profª. refere-se aos colegas de Lucas</p> <p>professora refere-se ao aluno, pergunta-lhe o nome</p>				
		<p>aluno responde</p> <p>repete a tarefa ao aluno</p>				
Ib		<p>professora volta-se aos alunos de trás como um todo, fala, chama-lhes a atenção.</p>				
II 1b		<p>fala da relevância da tarefa com os verbos. Repete a leitura</p>				
Ia		<p>Repete a leitura para alunos de trás</p> <p>aluna da frente identifica uma palavra</p>				
	E	<p>profª. manifesta não compreensão (ã:)</p> <p>aluno repete a palavra ...</p>	alunos da frente			

Quadro VII- Excerto A do Estudo da Interação da Aula Típica de 1994

- (1) *As: conversam baixinho*
- (2) *A: stole*
- (3) *P: ã:*
- (4) *A: stole*
- (5) *P: stole (+) ok (+) eu gostaria de ver mais*
- (6) *alguém participando (+) só elas ((vai para o centro*
- (7) *da sala e o olha para os alunos de trás)) quem*
- (8) *mais identifica um verbo onde eu acabei de ler´ (+)*
- (9) *além do verbo jogar (+) atirar (+) o que que os*
- (10) *ladrões fizeram além de jogar a pedra´*
- (11) *A: assaltaram assaltaram*
- (12) *P: A:*
- (13) *As: assaltaram*
- (14) *P: assaltaram´o que que vocês acham que é o assaltaram*
- (15) *aí´ ((dirige-se aos alunos de trás)) eu quero que*
- (16) *vocês identifiquem prá mim o verbo ((sorri)) podem*
- (17) *ler eu espero ((cruza os braços e fica olhando para*
- (18) *os alunos))...(+++)*
- (19) *A: to robber ((alunas riem))*
- (20) *P: ã: ((ri)) você está com a tabelinha de verbos (+)*
- (21) *tudo bem (+) mas eu quero que você IDENTIFIQUE*
- (22) *NO TEXTO o verbo (+) cadê o verbo no texto´*
- (23) *A: no texto Lucas ((Lucas continua olhando a*
- (24) *tabela))*
- (25) *P: o meu amor olha aí o texto (++) olha o texto*
- (26) *bem ((colega da frente vira-se para trás, aponta o*
- (27) *texto e retira a tabela da mão de Lucas. Colegas*

- (28) *riem. Lucas reage*)).
- (29)L: *olha prá lá ó ((fala para os alunos do lado))*
- (30) *olha a lousa lá ((aponta a frente para o aluno*
- (31) *da frente))*
- (32)P: *não tem importância (+) deixa ele (*
- (33) *incompreensível) ó esse trechozinho que eu li (+)*
- (34) *what's your name please 'teu nome por favor'*
- (35)L: *Lucas*
- (36)P: *Lucas ó esse trechozinho que eu li (+) eles*
- (37) *me identificaram o verbo jogar(+), atirar(+), e falaram*
- (38) *prá mim que tem também o verbo assaltar (+) cadê o*
- (39) *verbo (+) eles falaram mas não sabem*
- (40) *identificar o verbo (+) ninguém percebeu'*
- (41) *ninguém conseguiu ver' ((aluno procura no*
- (42) *texto e professora volta-se para a frente da*
- (43) *sala))...*

Observa-se, no trecho acima, que a professora protesta pela participação constante das alunas da frente como falantes ouvintes primárias (linha 6) e nomeia os alunos de trás falantes ouvintes primários, através de uma pergunta, de seu olhar e proximidade corporal (linhas 6,7 e 8) . Nota-se também o diferente alinhamento da professora com relação aos direitos e obrigações em sala de aula quando, pela primeira vez, deixa de usar o futuro do pretérito ao expressar sua vontade, eu *gostaria*, e passa a usar o verbo querer no presente do indicativo, eu *quero* (linhas 5, 15, 16 e 21). Observa-se também que, apesar da imposição da tarefa, da nomeação de um grupo de falantes ouvintes primários em detrimento de outro, a professora mantém a postura de deixar que qualquer aluno do grupo nomeado assumo o papel de falante ouvinte primário, de dar o tempo para o aluno pensar, de valorizar toda e qualquer participação dos alunos. Pode-se observar que os alunos alinham-se de forma diferente a partir deste instante: os alunos da frente assumem o papel de ouvintes secundários, e os de trás de falantes ouvintes primários, ocorrendo, nestes dois minutos, a estrutura de participação Ib, intercalada pela IIIb (da linha 23 à 31). Na última, a professora mostra-se também

tolerante às reações e conversas paralelas que surgem em torno da participação do aluno Lucas, procurando manter um clima afetivo propício para a participação espontânea dos alunos do fundo da sala, o que também fica evidenciado através das formas carinhosas de tratamento que utiliza (linhas 25 e 26).

Uma vez que, apesar de várias tentativas, os alunos não conseguiram localizar no texto a forma verbal solicitada, a professora parece um pouco irritada por ver frustradas suas expectativas e dirige-se a eles de forma mais autoritária, ordenando que prestem atenção e explicando suas razões para trabalhar o verbo a partir de um texto:

- (1) P: ((o aluno procura no texto e a professora volta
 (2) para a frente da sala) (+) hein só as
 (3) mocinhas aqui me falaram (+) ó gente faz favor eu vou
 (4) tornar a ler e vocês VAO PRESTAR ATENÇÃO ó se vocês
 (5) identificarem o verbo no texto depois que eu
 (6) passá-lo na lousa vocês vão fixar esse verbo (+)
 (7) vocês vão assimilá-lo porque ele vai tá
 (8) dentro de um contexto (+) não é como se eu
 (9) desse a vocês uma lista de verbos para
 (10) decorar (+) pode decorar momentaneamente (+) se
 (11) vocês conseguiram achar o verbo aqui no contexto
 (12) vocês não esquecem mais dele (+) então eu vou
 (13) tornar a ler um pedacinho (+) POR FAVOR (+)
 (14) PRESTEM ATENÇÃO ((olha para os alunos de trás))
 (15) prá ver se vocês identificam o verbo.....

Novamente, no excerto acima, a professora reclama da

participação exclusiva das alunas da frente da sala (linhas 2 e 3), e repreende os alunos de trás por falta de atenção. Neste momento, é mais impositiva ainda que das vezes anteriores, ordenando que prestem atenção, o que é feito em voz firme e elevada, o que torna quase sem valor o **faz favor** mencionado anteriormente (linhas 3 e 4);(Configuração 1b). Ao apresentar aos alunos as razões pelas quais trabalha os verbos dentro de contextos, verificamos a acentuação da assimetria professor-aluno, uma vez que ela se mostra dona de um conhecimento que o aluno não tem, o que justifica sua opção pelo tópico e organização das tarefas. Durante esta fala, vê-se instaurada a configuração II. A professora assume o papel de falante primária, e os alunos, o de ouvintes primários. A professora fala com a expectativa de não ser interrompida, e nenhuma interrupção efetivamente ocorre. Ao finalizar esse discurso, a professora chama a atenção dos alunos de trás, selecionando-os através do olhar, mas desta feita parece menos autoritária, usando o imperativo precedido da forma por favor com idêntica altura voz e ênfase (linhas 13 e 14). Há, então, o retorno à configuração 1b, ou seja, a professora mantém-se no papel de falante primária, ratificando os alunos de trás como ouvintes/falantes primários virtuais, e os demais alunos, ouvintes secundários.

Aos quinze minutos das atividades de ensino-aprendizagem em que a professora interagia com a classe como um todo, sem nomear grupos como falantes ouvintes primários (estrutura de participação Ia), a professora mostra-se novamente perturbada pela não participação e conversa paralela do grupo de trás. Diz ok rapidamente à participação de uma aluna da frente, não a ratifica publicamente, aproxima-se dos alunos de trás, aponta para eles e pergunta-lhes se estão prestando atenção, propondo-se a ler novamente o texto:

- (1) *P: mais um pedacinho ((aproxima-se do centro da*
- (2) *sala))*
- (3) *Mr. Goldsmith (+) the manager of the shop (+) was*
- (4) *working in his office when it happened*

- (5) A: *working*
- (6) P: *ok ((volta-se para a frente, olha para a aluna e*
 (7) *acena positivamente com a cabeça) eu gostaria de*
 (8) *ouvir mais pessoas falando os verbos que*
 (9) *identificaram (+) ele falou (+) A: vocês estão*
 (10) *prestando atenção no texto ((olha para os alunos*
de trás))
- (11) *ó vou lê de novo o texto Mr.Goldsmith (+) the*
 (12) *manager of the shop (+) was working in his office*
 (13) *when it happened*
- (14) A: *o que é when ((aluno da frente pergunta))*
- (15) P: *when' where quer dizer quando when (++) não*
 (16) *identificaram o verbo'*
- (17) A: *happened*
- (18) P: *ok happened ((aponta para um aluno da*
 (19) *frente)) ele falou (+) ele identificou o*
 (20) *verbo ((vai ao quadro e escreve de costas para*
 (21) *a classe)....*

Neste trecho percebe-se que a mudança de estrutura pretendida pela professora (estrutura 1b), não chega a se instalar devido à pergunta formulada por um aluno da frente, que desvia a professora de volta para a estrutura de participação Ia (linhas 14 e 15). Em seguida, com a participação espontânea de um aluno da frente (linha 17) e sua ratificação pública como falante ouvinte primário pela professora (linhas 18,19 e 20), esta mantém-se na estrutura de participação Ia, ou seja, no estilo que denominamos informal.

Aos vinte e um minutos das atividades (Vide Quadro VIII), depois de registrar no quadro-negro os tempos

primitivos e respectivas traduções dos verbos to look e to look for, a professora mostra-se novamente incomodada pela falta de atenção e pelas conversas paralelas dos alunos da parte de trás da sala. Este alinhamento dos alunos leva-a a assumir novamente o estilo formal, o que é sinalizado pelas diferentes pistas de contextualização: olha para os alunos com uma fisionomia tensa, bate na mesa pedindo atenção, aproxima-se deles pela direita da sala:

- (1)...P: look for ((aponta para a aluna)) ela tá falando
 (2) que é o verbo procurar (+) então vamos anotar
 (3) ((vai ao quadro e escreve)) e o verbo to look é
 (4) regular (+) só se acrescenta ED no passado to
 (5) look at é olhar e o to look for é procurar (+) esse
 (6) é o procurar ((aponta para o quadro negro))
 (7) só mais um trechozinho ((olha para o
 (8) fundo da sala com uma fisionomia tensa; bate de
 (9) leve na mesa)) EU GOSTARIA que esse pessoal aqui
 (10) do fundo se manifestasse ((vai até eles))
 (11) vamos ver se vocês estão me dando
 (12) atenção....

Ao dirigir-se aos alunos de trás da forma acima exemplificada, existe a passagem da estrutura Ia para a Ib. Os alunos são ratificados pela professora como ouvintes primários e falantes ouvintes primários virtuais. Aos alunos da frente cabe o papel de ouvintes secundários, o que fica claro na passagem a seguir:

ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO	REAÇÕES DA PROFESSª	AÇÕES DE PROFESSORA E ALUNOS	JUNÇÕES PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO		TEMPO
II Ia	C C C	<p>...professora explica formação e nomenclatura (intercala com perguntas sem tempo para responder)</p> <p>professora comenta sobre a variedade de coisas que o texto trás</p> <p>repete o pedacinho em português</p> <p>solicita que alunos identifiquem + verbos</p> <p>aluna responde espontaneamente</p> <p>professora reconhece participação de aluna, apontando para ela e repetindo para a classe</p> <p>professora pergunta o significado para a classe</p> <p>aluno repete espontaneamente: look</p> <p>aluna traduz o verbo</p> <p>professora anuncia a tradução do verbo</p> <p>professora começa a explicar a diferença entre look e look for</p> <p>aluna traduz look for sem a solicitação da professora</p> <p>professora aponta para a aluna e reforça a sua participação</p> <p>professora explica no quadro negro</p>	<p><i>-profa. termina explicação no quadro</i> <i>-fisionomia tensa</i> <i>-profa. parece incomodar-se com o barulho de trás</i> <i>-bate na mesa</i> <i>-profa. vai até o fundo da sala pela direita</i> <i>-profª vai falando com eles, sorri e fala pausado</i></p>		
IV Ib		<p>professora anuncia tarefa final, mostra-se incomodada com o ruído</p> <p>profª vai até o fundo da sala e pede manifestação dos alunos de trás</p> <p>professora fala pausado e sorri</p>	<p>fundo da sala</p>		21'
Ib		<p>professora vai até a frente, justificando sua escolha dos alunos de trás como FP.</p> <p>aluna faz um comentário espontâneo</p> <p>professora ri</p>	<p>frente da sala</p>		
Ib	J/E	<p>anúncio do último trecho novamente</p> <p>leitura do último trecho</p> <p>pedido de identificação de verbos</p> <p>um aluno participa espontaneamente</p> <p>outro aluno participa e não é ouvido</p> <p>profª dirige-se ao 1º aluno (ã: não entendi)</p> <p>1º aluno repete</p> <p>outro aluno repete e profª não ouve</p> <p>profª vai até o aluno 1º p/ que ele lhe</p>	<p>fundo da sala</p> <p><i>profª dirige-se para o fundo da sala</i></p>		

II la	D	prof ^{na} anuncia p/ a classe o verbo localizado (avaliação positiva)		
		professora solicita + verbo		
		aluno participa espontaneamente		
		prof ^{na} não compreende (ã:)		
		aluno repete		
	E	a prof ^{na} repete o verbo, diz very good e faz sinal de positivo		
		professora solicita + verbos		
		aluno identifica, prof ^{na} não compreende		
		prof ^{na} vai até o aluno e pergunta qual		
		aluno aponta o verbo (esse aqui)		
	D	prof ^{na} anuncia p/ a classe, mostra verbo no quadro (avaliação positiva)		
		prof ^a acusa falta de 1 verbo apenas		
		aluno colabora [FUND]		
		professora manifesta não compreensão ã:		
		aluno repete		
	C	professora identifica FOUND (ref. positivo)		
		aluno mostra-se constrangido/ colegas riem (nunca +)		
	C	prof ^a . realiza estudo dos verbos no quadro		
		prof ^a . pergunta sobre 1 verbo composto (run away)		
		aluno responde espontaneamente		
prof ^a . repete p/ a classe				
prof ^a . faz nova pergunta				
aluna responde				
prof ^a . reforça positivamente: Muito bem(+) jóia (repete)				
prof ^a . trabalha com verbos no quadro				
aluno que havia participado anteriormente soletra				
F-O-U-U-D				
		<p style="text-align: right;">-elogios -convite p/estudo -vira-se p/o quadro</p> <p style="text-align: center;">→</p> <p style="text-align: right;">negro -inicia explicação -fala alto</p> <p style="text-align: center;">classe como um todo</p>	23'	
Quadro VIII- Excerto B do estudo a Interação da Aula Típica de 1994				

- (1) P:vamos ver se vocês estão me dando atenção ((vai até a frente e dirige-se aos alunos lá sentados)) o pessoalzinho aqui da frente está EXCELENTE vocês estão participando bastante (+) eu só quero ouvir o fundo um pouquinho tá`...

Observa-se, no excerto acima, que a professora valoriza a participação dos alunos da frente, mas ratifica-os explicitamente como ouvintes secundários, ou seja, deixa claro que, durante algum tempo, está ratificando como ouvintes falantes primários os alunos de trás da sala.

Depois de sinalizar o alinhamento que espera de cada participante da interação, a professora volta a dirigir-se aos alunos de trás da sala, tentando mostrar a tarefa mais fácil para estimular suas participações espontâneas:

- (1) P: ((olha para a aluna e sorri)) último trechozinho
 (2) the men drove away in a stolen Ford Cortina (+) the
 (3) police have not found the get away car yet (+)
 (4) então nesse trechozinho que verbos vocês
 (5) identificam'((olha para os alunos))....

A tentativa de tornar a tarefa mais fácil para o aluno fica evidenciada pelo uso do diminutivo às linhas 1 e 4.

Seguindo as pistas de contextualização produzidas pela professora (proximidade corporal, olhar), tanto os alunos da frente como os alunos de trás alinham-se em seus novos papéis: os primeiros apenas ouvem, enquanto que os segundos, se não participam espontaneamente, buscam no texto as respostas para as perguntas da professora. Alunos que, até aquele dado momento, não haviam participado da aula como falantes ouvintes primários, tentam agora participar:

- (1) P: então nesse trechozinho que verbos vocês identificam
 ((olha para os alunos))
 (2) A1: (incompreensível)

- (3) A2: fund (professora não ouve
 (4) P: ã: não entendi ((professora dirige-se ao primeiro
 (5) falante))
 (6) A1 (incompreensível)
 (7) A2: fund (professora não ouve novamente)
 (8) P: ((aproxima-se dos alunos e pede que mostrem em seu
 (9) texto a palavra que estão dizendo)) mostra prá
 (10) mim (+) isso (+) aqui the men drove away in a
 (11) stolen Ford Cortina (+) ele ele identificou prá mim
 (12) aqui da frase the police have not found ele
 (13) identificou have (+) ótimo (+) mas eu gostaria de
 (14) mais verbos
 (15) A: drove
 (16) P: ã:
 (17) A: drove
 (18) P: o drove ((aponta para o aluno)) very good ((faz
 (19) sinal de positivo)) mais algum'
 (20) A: stolen
 (21) P: ((professora vai até o aluno)) qual'
 (22) A: esse aqui
 (23) P: ele tornou a dizer stolen (+) ótimo ((vai para o
 (24) quadro e aponta)) forma do participio do roubar
 (25) (+) excelente
 (26) (+) stolen (+) roubado (+) ((aponta para a
 (27) aluna))
 (27) very good (+) só faltou um (+)
 (28) A: fund

(29) P: ã:

(30) A: fund

(31) P: found (+) very good (+) ótimo ((aluno mostra-se

(32) constrangido, colegas riem)....

Fica evidente na interação acima que, mesmo interagindo dentro de um estilo mais formal pelo fato de ter nomeado o grupo de falantes ouvintes primários e de ter ratificado os demais alunos como secundários, fazendo uso do poder que lhe é conferido pela própria função, a professora incentiva e valoriza a participação espontânea dentro do grupo, não nomeando qualquer aluno em particular. Cada participação é recebida com uma avaliação positiva (linhas 13,18,23 e 27), mesmo aquela em que o aluno pronuncia erradamente a palavra (linhas 28 a 31). Nota-se também que a professora continua paciente ao interagir com os alunos de trás, dando-lhes tempo para pensar, indo até as carteiras para verificar no texto o que não consegue compreender.

Depois de promover o estudo das formas verbais levantadas pelos alunos no quadro-negro, o que o fez utilizando novamente o que intitulamos estilo informal, já que passou a dirigir-se indiscriminadamente a todos os alunos da classe, ratificando-os como ouvintes primários e falantes primários virtuais, a professora volta a utilizar o estilo formal aos vinte e cinco minutos das atividades de ensino-aprendizagem. (Vide Quadro IX).

E S T R U T U R A S D E P A R T I C I P A Ç Ã O	R E A Ç Õ E S D A P R O F ª	A Ç Õ E S D E P R O F E S S O R A E A L U N O S	J U N Ç Õ E S P I S T A S D E C O N T E X T U A L I Z A Ç Ã O		T E M P O
Ib	I	<p>...profª. propõe que traduzam o trecho que falta (lê o trechozinho)</p> <p>aluna traduz espontaneamente</p> <p>profª diz ok à aluna, mas não a ratifica publicamente</p> <p>profª. pede a participação dos alunos de trás / aluna torna a participar</p>	<p><i>-profª. faz pergunta do meio da sala olhando p/ os alunos de trás</i></p> <p><i>-uma aluna da frente responde, profª. mostra satisfação, mas não anuncia sua</i></p>		
	D	<p>profª. ignora aluna / produz a pista de contextualização em português / lê 1 trechozinho</p> <p>participação espontânea da aluna</p> <p>professora não entende</p> <p>aluno repete</p> <p>professora diz ok e repete com entonação ascendente</p>	<p><i>resposta</i></p> <p><i>-diz "the back of the class please"</i></p> <p><i>-fala com os alunos com uma certa camaradagem (+ baixo um pouco, sorrindo e apontando para eles</i></p>		25'
	C	<p>alunos continuam a tradução "está procurando"</p>	aluno de trás		
	C	<p>profª. repete com entonação ascendente</p>			
	C	<p>alunos prosseguem "três homens"</p>			
	C	<p>profª. repete</p>			
	C	<p>profª. lê + 1 trechozinho (olha para os alunos de trás)</p>			
	K	<p>aluna da frente responde</p>			
	K	<p>profª. olha para ela e não a ratifica reclama da participação das mulheres</p>			
	K	<p>aluno da frente prossegue</p>			
	K	<p>professora protesta (só elas) pede participação dos rapazes</p>			26'
	M	<p>aluno faz observação espontânea</p>			
	M	<p>professora dirige-se a ele</p>	rapazes		
	M	<p>aluno protesta</p>			
	H	<p>alunos falam ao mesmo tempo</p>			
	H	<p>professora repete tarefa para os homens</p>			
	H	<p>participação de aluno de trás</p>			
	H	<p>professora diz isso e repete gradativamente</p>			
	C	<p>participação espontânea "num Ford</p>	homens		
	C	<p>participação espontânea de outro aluno "Cortina"</p>			
	C	<p>profª. repete tradução</p>			
Ic		<p>profª formula 1 pergunta a 1 aluno em particular</p>			

Ib	N	"aquilo lá"			
		profª. pede detalhamento		aluno em particular	
		aluno responde erradamente			
		professora corrige aluno			
		aluno repete termo correto	→		
		professora propõe tarefa final (para os homens)	→	homens	
		profª. dirige-se às meninas "meninas dêem chance"	→	meninas	
		profª. lê trecho para alunos de trás	→		
		aluno responde		homens	
		profª. chama atenção dos Hs para mostrar a part.de outros			
Ia	B	aluno repete			
		lê + 1 trechozinho / repete tarefa			
	N	alunos traduzem (falando ao mesmo tempo)			
		Aluna responde + apropriadamente (da frente)	→		
		profª. dá sua tradução		classe como um todo	
		profª. explicita significado do yet	→		
		professora pergunta à classe se há dúvidas			27'
		profª. ensina a dizer NO DOUBTS			
		alunos afirmam não ter dúvidas			
		profª. pergunta se há dúvidas novamente / se anotaram vocabulário			
alunos respondem que não					
profª afirma que alguns anotaram					
		aluno dirige-se à professora			
		anuncia cobrança da promessa			
		professora autoriza estudo			
		aluno faz observação espontânea			
		agradece participação - autoriza estudo.			
III F I N A L I Z A Ç Ã O					

Quadro IX - Excerto C do Estudo da Interação da Aula Típica de 1994

As razões que a levaram a mudar de alinhamento e intituir um novo quadro interacional e a estrutura de participação 1b, foram as mesmas anteriores: conversa e não participação dos alunos do fundo da sala que ou ocupavam o papel de ouvintes secundários ou de falantes ouvintes primários em pequenos grupos:

(1) P: então vamos ver esse trecho aqui na tradução (+)

(2) então the police are looking for three men ((olha

- (3) para os alunos de trás, gesticula, mostrando
 (4) três com os dedos))
 (5) A: a polícia está procurando três homens
 (6) P: ok ((olha para a aluna e sorri)) the back of the
 (7) classroom please ((aponta para os alunos de trás))
 (8) A: olhar
 (9) P: gostaria de ouvi-los aqui que quer dizer the
 (10) police is looking for three men (+) the police are
 (11) looking (+) I'm sorry
 (12) P: ã: ((olha para os alunos de trás))(++)
 (13) a polícia ((aluna da frente responde))
 (14) P: ok a polícia
 (15) As:está procurando
 (16) P: está procurando
 (17) As:três homens
 (18) P: três homens...

Ao propor a tarefa para os alunos, a professora dirige-se aos alunos de trás através do olhar, esperando que assumam o papel de ouvintes falantes primários, mas, desta feita, não deixa claro aos demais que, a partir daquele instante, estavam sendo ratificados como ouvintes secundários (linhas 2,3 e 4). Desta forma, uma aluna da frente assume o papel de falante ouvinte primária, traduzindo a sentença solicitada pela professora (linha 5). A mesma não a ratifica publicamente, dizendo simplesmente um ok em voz baixa (linha 6). Aponta para os alunos de trás e agora torna-se mais explícita, dizendo com camaradagem " the back of the class please", ou seja , torna claro o que espera de cada participante (linhas 6 e 7). Percebe-se que a aluna da frente continua insistindo, talvez pelo fato de a professora ter produzido a pista de contextualização na língua-alvo (linha 8).A professora ignora a nova participação da aluna e coloca, em português, sua expectativa com relação ao novo quadro que se estabelece, de modo a tornar-se mais explícita ainda (linha 9). Como os alunos não se manifestam, acaba acatando a participação de uma falantes secundária (linha 13) e da classe como um todo (linhas 15 e 17), que responde em coro ao constatar que

a limitação anteriormente imposta pela professora havia sido transgredida.

Como a participação maior na sala de aula ficava por conta das garotas, a professora, utilizando-se do estilo formal, acabou nomeando apenas os rapazes como falantes ouvintes primários, e os rapazes do fundo da sala, aos vinte e seis minutos da interação. (Vide Quadro IX) Desta maneira, ratificou como ouvintes secundários os demais rapazes e todas as garotas. A estrutura de participação Ib é retomada:

- (1) P: *the men drove away in a stolen Ford Cortina* ((olha
 (2) para os alunos de trás e sorri, esperando sua
 (3) participação))
 (4) A: *os homens fugiram* ((aluna da frente responde,
 (5) professora olha para ela))
 (6) P: *só elas' gostaria de ouvi-los*
 (7) A: *em um carro roubado*
 (8) P: *só elas' gostaria de ouvi-los (+) nenhum rapaz vai*
 (9) *participar' ((sorri))....*

Observa-se que ao propor a tarefa para o grupo de trás, uma aluna da frente responde por duas vezes (linhas 4 e 7) e não é ratificada de forma alguma pela professora como falante ouvinte primária. Ao contrário, ao ignorá-la, a professora ratifica-a como falante ouvinte secundária, aquela que pode ou não ser ouvida, concedendo apenas aos rapazes o papel de falantes ouvintes primários (linhas 6 e 8). Mais adiante um pouquinho reitera sua nomeação:

- (1) P: *tentem mais um pouquinho (+) esse pedacinho aqui ó*
 (2) *vai ser pros homens para os homens the men drove*
 (3) *away in a stolen Ford Cortina...*

Ao ratificar novamente apenas as pessoas do sexo masculino como falantes ouvintes primários, ela procura facilitar a tarefa, o que o faz através do uso do diminutivo, estimulando-os a tentar participar.

Desta feita, os rapazes assumem o alinhamento de falantes ouvintes primários e participam da interação. Os demais alunos alinham-se como ouvintes secundários, ocorrendo novamente a estrutura de participação Ib:

- (1) A1: *eles fugiram em um Ford Cortina*
 - (2) P: *isso (+) the men os homens drove away fugiram*
 - (3) A2: *num Ford*
 - (4) A3: *Cortina*
- P: *num Ford Cortina (+),,,*

Há uma breve mudança da estrutura de participação Ib para a Ic, quando a professora nomeia um determinado aluno como falante ouvinte primário, reservando a todos os demais os papel de ouvintes secundários:

- (1) P: *num Ford Cortina (+) que que é stolen mesmo' ((olha*
- (2) *para o aluno que havia identificado anteriormente o*
- (3) *verbo))*
- (4) A: *aquilo lá*
- (5) P: *aquilo lá mas fala*
- (6) A: *roubar*
- (7) P: *roubado*
- (8) A: *roubado....*

A nomeação de um aluno, em especial, deveu-se principalmente ao fato de este aluno ter identificado o verbo em uma etapa anterior da aula.

Finalizada a interação com esse aluno particular, a professora torna a ratificar os homens como falantes ouvintes primários e as meninas como ouvintes secundárias, retomando a estrutura de participação Ib:

- (1) P: então os homens fugiram num Ford Cortina roubado (+)
 (2) e último trecho (+) os homens novamente (+) meninas
 (3) dêem uma chance ((alunos reagem)) só as meninas
 (4) que falam ((alunos falam ao mesmo tempo e ao volume
 (5) das conversas aumentam)) the police have not
 (6) found
 (7) A: a polícia não encontrou
 (8) P: aqui ó tá falando ó tá salvando os homens aqui the
 (9) police have not found
 (10) A: a polícia não encontrou
 (11) P: isso a polícia não encontrou (+) o que seria esse
 (12) get away car yet' não encontrou o carro
 (13) A: roubado
 (14) A: roubado
 (15) A: que fugiu que escapou ((aluna da frente responde))
 (16) P: não encontrou o carro que escapuliu ainda (+) esse
 (17) yet é o ainda tá muito bem

Nesta passagem, verificamos que a professora novamente, utilizando o poder que sua posição lhe confere, nomeia os rapazes falantes ouvintes primários (linha 2) e as garotas, ouvintes secundários (linhas 3 e 4). É interessante observar que, a princípio, os interactantes alinham-se conforme as expectativas da professora: os alunos participam como falantes ouvintes primários, enquanto que as alunas comportam-se como ouvintes secundárias. Mas, como a aula já estivesse chegando ao fim, e a professora tivesse prometido alguns minutos para estudo para a prova de outra disciplina,

percebe-se a participação coletiva de alunos, seguida da participação de uma aluna da frente que assume o papel de falante ouvinte secundária, e acaba sendo ratificada pela professora .

Analisando as outras seis aulas da professora, gravadas em áudio e vídeo no mesmo ano de 1994, pudemos constatar que o trânsito entre o estilo formal e informal também se configura. Em todas as aulas há a predominância do estilo informal, com o qual a professora, preocupada com as variáveis afetivas no processo de ensino-aprendizagem, procura minimizar a assimetria em sua relação com os alunos. Porém, há momentos em que a professora se vale de sua posição e poder para lembrar os alunos de suas obrigações e de seus deveres, utilizando para tal um estilo mais formal.

Na Aula 1, esta variação pode ser constatada. Ao introduzir para a primeira série do segundo grau o texto "autêntico" que explora na aula típica analisada, a professora intercala o estilo informal, predominante na interação, ao dialogar com a classe sobre o conteúdo do texto, com o formal, ao remeter-se aos alunos do fundo da sala ou a alunos em particular em virtude de conversas paralelas ou de estudo de outra disciplina. No excerto a seguir, temos uma amostra da maneira de agir da professora que predomina também nesta aula: embora controle o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, o tópico e os turnos, a professora estimula a participação da classe de forma espontânea quando a palavra é cedida através de perguntas que formula sobre o texto em estudo, procurando

não nomear alunos em particular, não antecipando respostas, ou seja, aguardando pacientemente que os alunos encontrem soluções para as questões propostas.

- (1) P: ...então vejam só a manchete(+) *SENSATIONAL JEWEL*
 (2) *ROBBERY* (+) que que vocês acham que vem a ser
 (3) *isso* (+)
 (4) A: (*incompreensível*)
 (5) P: ó ela tá tentando falar (+) pode falar o que você
 (6) *achou*
 (7) A: *sensacional*
 (8) P: *ela falou sensacional* (+) *ela inferiu do português*
 (9) (+) *que mais* (+) *que que é esse robbery* ((a
 (10) *professora sorri*))
 (11) *roubo*
 (12) *aí falaram* (+) *por favor fale mais alto*
 (13) *roubo*
 (14) *roubo* (+) *e agora o que seria esse jewel*...

Assim como na aula típica analisada, a professora percebe que nem todos os alunos se concentram na atividade e participam ativamente da interação. Destes, alguns se limitam a participar como ouvintes secundários, enquanto que outros mantêm conversas paralelas em grupos menores, assumindo papéis de falantes e ouvintes primários. Acreditando que a participação efetiva na aula leva à aprendizagem, conforme teria afirmado em conversas

informais com a pesquisadora e trazido em seu próprio diário de pesquisa(1), a professora passa a nomear grupos específicos ouvintes e falantes primários virtuais, enquanto ratifica outros como ouvintes secundários, ou seja, procura estabelecer a estrutura de participação 1b:

- (1) ...A: jóia
- (2) P: isso (+) tá vendo como com um pouquinho de
- (3) esforço vocês conseguem
- (4) A: é verdade
- (5) P: só que vocês estão preocupados com a prova de
- (6) biologia e um pega caderno lá (+) outro pega
- (7) livro ali (+) e eu tô pedindo prá vocês um
- (8) pouquinho de atenção (+) tá vendo cada um
- (9) contribuiu e vocês traduziram o título do
- (10) do texto (+) agora vamos tentar responder as
- (11) perguntas (+) então o que aconteceu ontem
- (12) um roubo
- (13) então já sabemos o que (+) que aconteceu um roubo
- (14) A: um sensacional roubo de jóias
- (15) P: isso (+) um sensacional roubo de jóias (+) o que é
- (16) Carbankle company (+) o que aconteceu lá vamos
- (17) ler então para saber (+) por favor sigam a leitura
- (18) ((professora pára e olha para os alunos que

1- Entreguei aos alunos as provas corrigidas e parabeneizei-os pelo excelente resultado obtido. De 38 alunos, apenas 4 não obtiveram média satisfatória. Expliquei-lhes que a participação deles durante as aulas foi essencial para aquele ótimo rendimento. (17/03/93)

- (19) conversam)) eu preciso muito da atenção de
 (20) vocês (+) vamos tentar descobrir o que é essa
 (21) Carbanckle company e o que aconteceu lá
 (22) professora lê trecho do texto)) então (+) o que
 (23) que vocês acham' ((continua dirigindo-se aos
 (24) que anteriormente conversavam , conforme indica
 (25) seu olhar e posição corporal)....

Também na Aula 1 encontramos alguns momentos formais em que as estruturas IC e IV se instalam, muito embora esses ocupem uma parcela muito pequena do tempo total da aula:

- (1) ...P: vocês tão prestando atenção aí atrás' ((professora
 (2) caminha em direção ao fundo da sala)) VOCE ESTA
 (3) ESTUDANDO (+) sente mais perto e siga a leitura
 (4) (+) olha a nota de vocês vai ser dada muito mais
 (5) pela participação que por prova escrita viu'...

Temos acima uma passagem em que a professora, preocupada com os alunos de trás, surpreende um aluno estudando para a prova da outra disciplina. Deixa a assimetria que vinha buscando estabelecer na sala de aula por alguns instantes, faz uso do poder que a instituição lhe confere e ordena que este aluno mude de lugar e passe a seguir a leitura, conforme o uso do imperativo vem indicar (linhas 2 e 3). Além disto, ameaça o aluno com seu critério de avaliação, que atribui maior valor à participação em sala de aula que à prova escrita (linhas 4e 5). Vemos aqui estabelecida a estrutura de participação IC, onde a professora assume o papel de falante primária e ratifica um aluno em particular ouvinte primário. Os demais participantes da interação são ratificados ouvintes secundários.

- (1)...P: bom gostaram' por acaso eu fiquei ditando a
 (2) tradução^(+) VOCES chegaram à tradução (+)

- (3) *precisou do que de ATENÇÃO tá de um pouco*
 (4) *de atenção na leitura do texto mas eu canso*
 (5) *de falar prá vocês (+) toda vez que tem um*
 (6) *um texto eu leio e um coça a cabeça (+) outro*
 (7) *estuda outra matéria (+) aí pronto professora*
 (8) *pode ditar a tradução (+) ninguém liga para o*
 (9) *inglês gente (+) então gente nós vamos fazer*
 (10) *sempre assim (+) nós vamos estudar o texto juntos*
 (11) *vocês vão chegar à tradução comigo (+) aí depois na*
 (12) *próxima aula (+) eu vou fazer um estudo desse texto*
 (13) *na lousa.....*

O excerto acima traz uma situação em que o professor conversa com a classe sobre a atividade de leitura que acabaram de desenvolver. Inicia fazendo perguntas retóricas apenas, pois não dá tempo para o aluno responder. Aliás, pela expressão facial séria da professora, pelo tom de voz um pouco mais elevado e pelo próprio ritmo imprimido à sua fala, o aluno alinha-se como ouvinte primário, sem direito ao papel de falante primário. A professora, por sua vez, assume o papel de falante primária, coloca seu ponto de vista de professora, aquela que tem maior conhecimento sobre o assunto em questão e poder na interação, e espera não ser interrompida. Vemos aí um exemplo da ocorrência da estrutura de participação II.

Na Aula 2, uma aula com foco gramatical ministrada para a segunda série do segundo grau, em que, como já foi descrito, a professora passa os quarenta e cinco minutos corrigindo exercícios no quadro-negro, há também o predomínio da estrutura de participação Ia, uma vez que a maior parte da aula é dialogada com a classe como um todo, sem nomeação direta de falantes/ouvintes primários:

- (1)....P: *quanto ao presente tem mais alguma coisinha que*

- (2) denota presente (+) que mais´
- (3) A1:sempre
- (4) P: isso (+) ela disse o sempre (+) como é que é o
- (5) sempre mesmo em inglês´
- (6) A1:always
- (7) A2:always
- (8) P: always (+) muito bem (+) always (+) eu tenho o
- (9) advérbio always (+) o que mais´
- (10) A3:nunca
- (11) A2:never
- (12) P: isso (+) ele disse o never que é o nunca (+) como
- (13) é que é frequentemente mesmo´...

Para a realização dos exercícios no quadro- negro, a professora solicita preferencialmente a participação de voluntários, esperando pacientemente que estes se manifestem. Há, no entanto, momentos na aula analisada em que a professora se vê obrigada a nomear alunos em particular, uma vez que não surgem voluntários para algumas questões. Esta nomeação ocorre, no entanto, na forma de convite, garantindo ao aluno a possibilidade de recusa:

- (1)...P: então tudo bem até aqui´ alguma dúvida´ any doubts´
- (2) As:nã:o
- (3) P: no doubts (+) ok (+) let´s go to the second
- (4) exercise (+) I would like another volunteer (+)

- (5) eu gostaria de um outro voluntário (+) another
 (6) volunteer please (+++) who would like to come to
 (7) the blackboard quem gostaria de vir (++) Could
 (8) you could you try ((olha para a aluna sorrindo))
 (9) A: vai lá
 (10) P: você não quer tentar
 (11) A: não (+) eu faltei a aula passada
 (12) P: no (+) could you please ((dirige-se a outro
 (13) aluno que acena negativamente)) alguém gostaria
 (14) gente
 (15) A: o Alexandre
 (16) P: eu gostaria muito que vocês tentassem fazer
 (17) A: eu vou.....

A Estrutura II, que parece também imprimir à interação um certo grau de formalidade se faz presente também nesta aula, embora se limite aos momentos em que a professora explica o conteúdo gramatical ou quando fala do desenvolvimento do conteúdo de sua disciplina:

- (1) ...P: eu não falei que os verbos se chamam regulares
 (2) e irregulares (+) ele se chama regular quando
 (3) se acrescenta ED e ele se chama irregular quando
 (4) muda a forma (+) por exemplo esse to tell (+) é
 (5) que nós não precisamos usá-lo no passado (+) mas
 (6) o passado dele é told e o particípio é told....
- (1) ...P: o único probleminha é vocês identificarem o verbo

- (2) (+) *saber se é regular ou irregular (+) então isso*
 (3) *já vai ficar para eu resolver (+) eu tenho que dar*
 (4) *uma lista de verbos para vocês prá gente trabalhar*
 (5) *bastante em cima destes verbos prá vocês*
 (6) *assimilarem tá (+) não vai precisar decorar*
 (7) *listas não (+) nós vamos pegar textos também e*
 (8) *vocês vão identificar verbos no texto (+) assim*
 (9) *que vocês vão aprender (+) não vou mandar ninguém*
 (10) *decorar (+) e eu quero que vocês aprendam o*
 (11) *mecanismo tá....*

Na Aula 3, desenvolvida com a segunda série do segundo grau, cujo conteúdo refere-se ao estudo das interrogações e negações em inglês, a mesclagem dos dois estilos discursivos torna-se ainda mais evidente. Tratando-se de uma classe indisciplinada, com alunos repetentes e *trabalhosos*, conforme informação da professora, observa-se uma maior incidência de momentos em que a professora é obrigada a assumir uma postura mais enérgica, mais formal, chamando atenção de grupos de alunos ou de alunos em particular que, por sua vez, desenvolvem conversas paralelas em grupos menores (Configuração IV) , instaurando na sala de aula as estruturas de participação 1b e 1c:

- (1)...P: ((*professora pára com as explicações no quadro-*
 (2) *negro, coloca as mão na cintura e olha brava e em*
 (3) *silêncio para os alunos de trás*)) (+++) *vocês*
 (4) *querem fazer o favor*

(5) A: manda prá fora professora
 (6) P: eu não vou mandar prá fora (+) eu quero que vocês
 (7) entendam que eu quero alguma coisa boa prá vocês
 (8) eu não quero mandar NINGUEM prá fora (+) que que é
 (9) isso (+) a minha função aqui é outra (+) vocês
 (10) querem parar fazendo um favor prestem atenção
 (11) aqui gente.....

(1) ...P: ((professora termina a explicação no quadro e
 (2) mostra-se preocupada com as conversas paralelas
 (3) que observa ; seleciona um aluno que está
 (4) conversando)) Ademir (+) então o pessoal aqui
 (5) entendeu uma coisa (+) vamos ver se você entendeu
 (6) também
 (7) A: eu não sei (+) eu não tava prestando atenção
 (8) P: então você não estava prestando atenção né moço
 (9) ((olha feio para o aluno))
 (10) A: não estava
 (11) P: então você vai fazer um favor prá mim (+)
 (12) antes de vir para a escola pergunte prá você
 (13) mesmo (+) será que eu tô a fim de assistir aula
 (14) (+) se não estiver fique em casa
 (15) A: eu vou fazer essa pergunta ((colegas riem))
 (16) P: um minuto gente ((dirige-se aos alunos que riem))
 (17) olha moço (+) olha aqui prá mim um pouquinho (+)
 (18) A: eu num tava prestando atenção (+) mas eu vou ficar
 (19) quieto (+) ficando quieto tá bom

- (20) P: tá ótimo (+) se você prestasse atenção seria
 (21) melhor ainda....

Observa-se, porém, que, muito embora a professora tenha dificuldades de manter a Estrutura de Participação Ia na sala de aula, em virtude dos problemas de disciplina mencionados, ela procura desenvolver sua exposição gramatical de forma dialogada, estimulando a participação espontânea dos alunos:

- (1)...P: alguém me dá um exemplo gente em português na
 (2) terceira pessoa do singular`
 (3) A: ela vai à praia
 (4) P: ela vai à praia (+) alguém sabe em inglês gente`
 (5) As:she
 (6) P: como é o verbo ir`
 (7) A: she go
 (8) P: ((escreve no quadro she goes) esse ES ((aponta
 (9) para o es)) vocês já aprenderam (+) que que é esse
 (10) es aí no verbo`
 (11) A: terceira pessoa do singular
 (12) P: ótimo (+) é a terceira pessoa do singular (+) agora
 (13) eu só queria saber uma coisa (+) então a regra é es
 (14) para a terceira pessoa do singular`
 (15) As: não ((alunos falam ao mesmo tempo))
 (16) A: se tem o Y não
 (17) P: alguém falou em Y (+) eu vou ter que explicar um
 (18) pouquinho então....

As três outras aulas observadas merecem ser comentadas à parte por não poderem ser classificadas como aulas típicas da professora, conforme já foi salientado anteriormente. Na Aula 5, a professora envolveu os alunos em uma conversa sobre o texto "Superstition", trazido no livro didático adotado e já lido na aula anterior. Por se tratar de uma sexta-feira à noite, estavam presentes apenas um terço dos alunos, e por coincidência os mais interessados. Isto fez com que a aula transcorresse sem problemas e de acordo com as expectativas da professora, ou seja, com a atenção e participação intensiva dos alunos. Esta conseguiu manter-se no estilo informal durante os quarenta minutos destinados à atividade de ensino-aprendizagem, dialogando com a classe sem nomeações particulares, contando com a participação espontânea dos alunos. Duas estruturas de participação prevaleceram nesta aula: a estrutura Ia e a V. A V foi construída mais ao final por ocasião do desenvolvimento de uma atividade de compreensão oral, em que a professora lia afirmações referentes ao texto e os alunos tinham que ouvir e responder em coro se aquelas eram falsas ou verdadeiras:

(1) A: *escada*

(2) P: *escada` ok (+) very good (+) and when does a*

(3) *ladder mean (+) bad luck` when quando` (+)*

(4) *when does a ladder mean bad luck`*

(5) A: *quando a gente passa debaixo*

- (6) P: ok (+) very good (+) could you try to say it in
 (7) English (+) when when we
 (8) A: (incomprensível)
 (9) P: when we walk (++) when we walk (++) como é que é
 (10) embaixo mesmo
 (11) A: under
 (12) P: under (+) very good (+) when we walk under it
 (13) ok (+) a ladder means/can bring ok a ladder can
 (14) bring bad luck when we walk under it (+) a
 (15) ladder can bring (+++) do you know the meaning
 (16) of can bring(configuração 1a)

...P: false (++)that's very easy for women(+) three kisses
 on the face of a single girl bring marriage (+) three
 kisses (+) on the face of a SINGLE GIRL (+) bring (+)
 marriage (+) is it true or false

As: true..... (configuração V)

...P: thirteen is a lucky number among new yorkers (+)
 THIRTEEN IS A LUCKY NUMBER AMONG NEW YORKERS (+++)
 I'm going to repeat (+) thirteen is a LUCKY NUMBER
 (+) é um número de sorte (+) AMONG entre (+) NEW
 YORKERS (+) people who live in New York (+) is it
 a lucky number

As: false

P: it's a bad luck number.... (configuração V)

Nas outras duas aulas com a segunda série do

segundo grau, uma voltada para a leitura de textos "autênticos" em grupos e outra para uma atividade de compreensão oral com música, consideradas aulas atípicas pela simples razão de a professora e alunos terem afirmado serem estas as primeiras aulas dos gêneros trabalhadas com a classe, a professora deixou de ser o centro da interação e passou a auxiliar os alunos na tarefa que desenvolviam em grupos. Estes, por outro lado, passaram a revezar com seus pares os papéis de falante e ouvinte primários, prevalecendo a estrutura de participação IV, que desta feita foi proposta pela própria professora. Em virtude da descontração promovida no desenvolvimento das atividades e do interesse despertado nos alunos, a professora e alunos mantiveram-se na estrutura de participação IV, a maior parte do tempo da aula. A estrutura de participação II teve lugar nos momentos de instrução das tarefas, assim como a Ia, na verificação das atividades desenvolvidas. Face a sua natureza, estas aulas não foram transcritas.

Fica evidente nas aulas apresentadas que a professora somente consegue trabalhar de forma mais coerente com a abordagem comunicativa, que diz adotar, nas aulas consideradas atípicas, tanto pela forma como trabalha o conteúdo como pela própria organização da interação. Na aula típica e na primeira aula analisada, pode-se observar que, apesar de a professora trazer para a sala de aula um texto, extraído de revista americana, apresentando-o em seu "lay out" original, o que é sugerido pelos

proponentes da abordagem comunicativa, segundo Almeida Filho (op.cit.:135), ao trabalhá-lo em sala de aula, procede de forma tradicional, centralizando a interação e conduzindo os aprendizes à tradução, na primeira aula, e à identificação dos verbos, na segunda. Muito embora procure minimizar a assimetria professor-aluno da forma já descrita, continua sempre na Estrutura de Participação I, comandando uma pseudo-comunicação através do uso de perguntas elicitoras ou pedagógicas, não possibilitando condições para uma comunicação real entre ela e a classe como um todo, e nem mesmo a instalação da estrutura de participação IV, ou seja, a organização de grupos para o desenvolvimento de atividades a partir do texto, para que uma comunicação autêntica(2) entre alunos possa ocorrer.

Vejo aí uma incoerência com o trabalho comunicativo que a professora diz realizar, uma vez que fere dois dos princípios da abordagem comunicativa definidos pelos teóricos, um com relação à natureza da interação aluno-professor e aluno-aluno e outro com relação aos papéis do professor e alunos.(3)

2-Por comunicação autêntica entendo uma comunicação que é frutodas próprias necessidades comunicativas dos alunos, em que há espontaneidade na distribuição, tomada e manutenção dos turnos.

3-Segundo os proponentes da abordagem comunicativa, o professor passa a ser um facilitador do processo ensino-aprendizagem, um iniciador das atividades de sala de

Nas Aulas 2 e 3, muito embora a professora procure minimizar a assimetria professor-aluno, evitando nomeações particulares, incentivando a participação do aprendiz quando a palavra lhe é cedida, dando o tempo que se fizer necessário para que ele possa pensar, coloca-se ao centro da interação, o que é característico de uma abordagem tradicional de ensino, assim como promove um trabalho gramatical com orações isoladas, desprovidas de contexto, cultuando a gramática pela gramática, o que contraria fundamentalmente a abordagem comunicativa.

Meus dados primários sugerem que, em nível das estruturas de participação, o desejo de renovação da professora se manifesta através da busca de um discurso mais simétrico, mitigado, na busca de um clima afetivo propício para que a aprendizagem possa ocorrer, através da não correção, do estímulo e valorização de toda e qualquer participação do aluno, do respeito ao tempo para o aluno pensar antes de oferecer qualquer resposta, o que caracterizei como quadro interativo conversacional e estilo discursivo informal. Estas manifestações contrastam, entretanto, com posturas características de uma abordagem tradicional de ensino também presentes na interação, como, por exemplo, o controle dos tópicos e dos turnos, o não envolvimento dos alunos em comunicação real na língua-alvo,

aula, um introdutor de situações que levam os alunos à comunicação. Os alunos, por outro lado, são vistos como aqueles que aprendem a se comunicar se comunicando, quer com o próprio professor, quer com os colegas.

seja na classe como um todo, seja em atividades em grupos, o desenvolvimento de uma pseudo-comunicação com os alunos, com o predomínio de perguntas pedagógicas, o que vêm indicar que o estilo conversacional utilizado pela professora parece ser aparente, uma vez que a interação se encontra subjugada pela forma. Estas posturas tradicionais que emergem na tentativa do professor construir uma nova interação, pautada pela abordagem comunicativa, parecem ser integrantes de sua formação profissional e de sua prática de muitos anos na sala de aula, conforme sugerem os dados de 1992 e 1993, que passo a analisar.

3.2.2.3. AS ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO EM ANOS ANTERIORES

A análise das estruturas de participação de uma aula de 1992, considerada típica pela professora, ministrada no início de seu engajamento ao projeto, aponta para a predominância do quadro institucional, caracterizado pelo estilo formal e pela presença das Estruturas de Participação V, II, Ib e Ia, com maior freqüência das duas primeiras. (Vide Anexo B)

Por ser uma aula tradicional, predominantemente audiolingual, conforme já discutido na seção anterior deste trabalho, a professora passa dezesseis, dos vinte e um minutos das atividades de ensino-aprendizagem, na Estrutura de Participação V, comandando os alunos em coro tanto na

identificação de ações representadas por ela através de mímicas, como na repetição de estruturas prontas na língua-alvo, que correspondem às ações representadas (Vide Quadro X):

- (1)...P: *what am I doing*'((professora faz a mímica))
- (2) AS: *penteadando o cabelo*
- (3) P: *not in Portuguese (+) I want to know it in English*
- (4) (+)*what am I doing*'(++)*you're combing your hair*(+)
- (5) *YOU-ARE-COMBING-YOUR-HAIR*(+) *YOU ARE COMBING YOUR*
- (6) *HAIR* ((fala de forma pausada))
- (7) AS: *you - are - combing - your - hair*
- (8) P: *YOU ARE COMBING YOUR HAIR*
- (9) AS: *you are combing your hair*
- (10) P: *very good (+) what I am doing*'((professora faz a mímica))
- (11) *mímica*)
- (12) AS: ((falas sobrepostas incompreensíveis))
- (13) P: *you're washing your hands* (+) *YOU- ARE- WASHING-*
- (14) *YOUR- HANDS* ((fala de forma pausada))
- (15) AS: *you-are-washing-your-hands*
- (16) P: *YOU ARE WASHING YOUR HANDS*
- (17) AS: *you are washing your hands*
- (18) P: *YOU ARE WASHING YOUR HANDS*
- (19) AS: *you are washing your hands....*

No excerto acima, pode-se observar a professora no papel de falante primária, ratificando todos os demais participantes da interação ouvintes/falantes primários, que devem responder em coro às perguntas feitas (linhas 1 e 2) ou repetir em uníssono as estruturas prontas apresentadas (linhas 5 à 9; linhas 13 à 19). É interessante observar, às

ESTRUTURAS DE PARTÍCIPACÃO	REACÇÕES DA PROFª	AÇÕES DE PROFESSORA E ALUNOS	JUNÇÕES DE PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO		TEMPO
II	E	...profª. diz que sentiu falta dos alunos (na L. alvo e em português)		I	0'
V		professora ensina como responder se sentiram sua falta (profª. repete por 2 x: we've missed you too)		PA	
II		alunos repetem: we've missed you too		RA	
		professora agradece	→	ÇÃO	
		professora menciona conteúdo visto por substituta	CLASSE	II	1'
Ia		professora resume rapidamente conteúdo		FO	
		professora pede 1 exemplo no present continuous tense	COMO	CO	
		part/. espontânea de aluno		ATI	
	a	profª. dá reforço positivo (very good) e repete o q. aluno disse	UM	VI	
		profª. pede exemplo com o futuro imediato (p/a classe)	TODO	DA	
		professora observa alunos e pergunta se vão olhar o caderno		DES	
		aluno arrisca com um exemplo do caderno / pronuncia errado		DE	
	j	professora diz ok e repete de forma correta o exemplo		EN	
II		professora concluiu que alunos têm noção do assunto		SI	
		aluno sintetiza conteúdo p/ a classe		NO	
		professora propõe atividade de mímica		A	
		professora explica que vai levar os alunos à memorização de sentenças		PREN	
V		professora faz 1ª mímica e pergunta o que está fazendo		DI	
		alunos respondem em português		ZA	
	b	professora pede que digam em inglês - diz em inglês com entonação para/ repetição		GEM	
	c	alunos repetem			
		profª. faz outra mímica e perg. em inglês para a classe			
		aluno responde em português			
	d	professora dá a forma em inglês com entonação ascendente p/ repetição			
	j	alunos repetem			
	c	professora repete frase em inglês (entonação ascendente)			

eco	r	alunos tornam a repetir		
		professora oferece avaliação positiva para a classe		
		professora faz nova mímica e perg. "What am I doing" (2 vezes)		
		alunos repetem: What am I doing?		
		aluno individual: escrevendo na lousa		
	d	outro aluno individual: escrevendo na lousa		
		prof. oferece a forma em inglês com entonação ascendente		
	j	alunos repetem		
		prof. ofereceu avaliação positiva		
		prof. faz nova mímica What am I doing?		
		alunos começam a repetir "What am I doing".		
		aluno em particular responde em português		
	d	prof. oferece a forma em inglês com entonação ascendente		
	j	alunos repetem		
	m	professor repete mímica "What am I doing"		
		Alunos repetem sem pensar: What am I doing		
		(incompreensível) alunos em part.		
	n	prof. oferece forma em inglês (entonação p/ repetição)		
	f	Alunos repetem em coro		
	r	Professora oferece reforço positivo		
		Professora faz nova mímica		
		Alunos respondem em português		
	d	prof. oferece forma em inglês		
	f	Alunos repetem		
		Professora retoma ações com o objetivo de checar alunos		
		professora faz mímica e pergunta "What am I doing?"		
	alunos respondem de forma incompreensível			
	aluno responde em particular			
a	profª. dá estímulo positivo / pede que alunos repitam			
f	alunos repetem em coro			
	profª. faz mímica e pergunta "What am I doing?"			
	alunos respondem em português			
b	profª. diz que sabe em português, quer saber em inglês/ reformula e pergunta			
	Aluno em particular responde em português			
Ic	professora pergunta a 1 aluno em particular	aluno em particular	5'	
V	Alunos respondem			
b	Professora pergunta a forma completa / pede que repitam	classe como	5'01"	
f	Alunos repetem em coro	um todo		
	Prof. faz mímica e formula pergunta em inglês			
	Alunos repetem em coro			
	participação de aluno em particular com acréscimo			

	j	profª. repete com nova informação (water)		
	j	Alunos repetem em coro		
		profª. faz 2 afirmações diferentes (water ≠ coke)		
		profª. pergunta o significado de water		
		professora repete palavra e oferece resposta		
		professora pede o significado da palavra coke (and coke)		
		Alunos repetem automaticamente "and coke" (eco)		
	b	Prof. oferece resposta coke (+) coca-cola e café coffee		
		alunos repetem		
		professora faz nova mímica - perg. à classe		
		aluno em part. responde em português		
		alunos afirmam em inglês		
	a/d	professora repete com entonação ascendente		
	f	alunos repetem		
la		aluno faz 1 pergunta à professora (como é café)	participação espontânea de aluno	6'
	k	professora responde e repete 2 vezes a palavra		
V		professora faz mímica e perg. classe como 1 todo		6'05"
		Alunos respondem em português		
	d	profª. formula pergunta e responde-a com entonação ascendente 2 vezes		
	f	Alunos repetem	classe como um todo	
	r	professora oferece estímulo positivo		
		pergunta o que faz (mímica) - chama atenção de alunos em geral		
		alunos respondem em português		
	d	Professora oferece a forma em inglês (entonação ascendente)...		

Quadro X - Excerto A do Estudo da Interação da Aula Típica de 1992

linhas 3,4,5 e 6, que a professora pede que os alunos respondam em inglês, mas não oferece a eles o tempo para responderem, uma vez que ela própria oferece imediatamente a estrutura pronta na língua-alvo.

Nas passagens abaixo podemos verificar outros momentos em que a professora formula perguntas e responde-as de imediato, sem dar tempo para o aluno pensar:

- (1)...P: *that's very good (+) what am I doing'*((professora
 (2) *faz a mímica*))
 (3) As: *lendo*
 (4) P: *YOU ARE READING*
 (5) As: *you are reading*
 (6) P: *what am I doing'*((professora repete mesma mímica))
 (7) As: *you are reading*
 (8) P: *what am I doing'* ((professora faz a mímica))
 (9) As: *you are combing your hair*
 (10) P: *what am I doing'* ((professora faz a mímica))
 (11) As: *you're washing your hair*
 (12) P: *your HAIR*
 (13) As: *your HAIR*
 (14) P: *repeat please (+) you're washing your hair*
 (15) As: *you're washing your hair*
 (16) P: *very good (+) what am I doing'*((professora faz a
 (17) *mímica*))
 (18) As: *nadando*
 (19) P: *YOU ARE SWIMMING*
 (20) As: *you are swimming*
 (21) P: *what am I doing'* ((professora faz a mímica))
 (22) As: *you are fishing*
 (23) *that's great (+) you're fishing (+) very very good....*

Na passagem acima salientam-se, às linhas 4 e 19, momentos em que a professora oferece a oração em inglês em substituição à oferecida em português pelos alunos, não dando oportunidade para que ele possam repensar a sua resposta. Observa-se também, neste excerto, a preocupação da professora em reforçar positivamente os alunos toda vez

que oferecem uma resposta correta, o que é uma postura também coerente com a metodologia audiolingual que parece adotar (linhas 1,16 e 23). Pode-se também observar um momento em que a correção da pronúncia é realizada imediatamente após a ocorrência (linhas 12 e 13), o que reflete a preocupação com os aspectos fonológicos da língua, algo também característico da metodologia mencionada.

Seu objetivo, com este trabalho intensivo de repetição, é fazer com que os alunos memorizem as estruturas do tempo presente contínuo e o léxico apresentados oralmente, uma vez que acredita ser a memorização o caminho da aprendizagem. Ao tentar explicar para a classe seus procedimentos metodológicos, deixa claro que acredita que o aluno deva primeiramente dominar a fala, para depois entrar em contato com a linguagem escrita, para que não haja interferências de uma habilidade sobre a outra:

....P: ...então vamos fazer o seguinte (+) eu vou fazer mímica de algumas ações (+) e vou ensiná-los (+) se vocês não souberem em inglês (+) tá bom vamos fazer vocês repetirem várias vezes essas sentenças (+) *we-are-going-to-repeat-several-times-the-sentences-* ((fala pausadamente)) ã: so you have them in mind (+) you have the sentences in mind and you know the sentences by heart (+) quando vocês souberem as sentenças de cor (+) quando vocês tiverem as sentenças (+) em mente (+) aí nós podemos fazer um joguinho de mímica tá'....

P:don't be sad não fiquem tristes because you don't know the sentences yet (+) porque vocês não sabem as sentenças ainda (+) vamos praticá-las bastante (+) we're going to practice them a lot(+),ok' (+) when you really have the sentences memorized (+) then I'll write them (+) on the blackboard a: because if you see the word written (+) you're going to pronounce them wrongly (+) and I don't I don't want you to do this (+) I want you to learn first how to pronounce words (+) I want you to have the sentences in mind (+) eu quero que vocês tenham as sentenças (+)certo' que vocês tenham entendido as sentenças (+) para depois eu colocá-las na lousa (+) tá bom' (+)eu quero que você memorizem o som (+) porque se eu as escrevo (+) if I write them on the blackboard (+) you're going to pronounce them just as they are written (+) vocês vão querer pronunciar como está escrito na lousa(+), aí vão falar aquele inglês horrível né' (+) então vamos primeiro aprender tá(+), a falar (+)

Aos catorze minutos das atividade de ensino-aprendizagem, a professora modifica a condução da aula. (Vide Quadro XI) Ao invés de fazer ela mesma a mímica para a classe e formular a pergunta que vinha formulando (Configuração V), passa a escalar alunos para substituí-la (Configuração Ic). Neste momento, o aluno em

particular escalado por ela assume o papel de falante primário, enquanto os demais alunos da classe, o de ouvintes/falantes primários. A professora fica reservado o papel de ouvinte secundária, uma vez que não deve responder às perguntas formuladas pela falante primária:

- (1)...P: eu ainda não senti que vocês tenham realmente
 (2) assimilado as sentenças (+) I am gonna ask you (+)
 (3) eu vou pedir à vocês (+) to mime an action to each
 (4) other (+) could you come please mime an action a:
 (5) to your friends ok' (+) stand up please (+) stand
 (6) up (+) come here (++) mime an action (+) one of ã:
 (7) one of a: one of those actions I've just ã mimed to
 (8) you (+) uma das ações que eu acabei de fazer mímica
 (9) ok' ((aluna faz a mímica))
 (10) As: you-are-combing-your-hair ((alunos falam
 (11) pausadamente))
 (12) very good ...

- (1) P: you're combing your hair (+) you're drinking a coke
 (2) a: Angélica (+) could you please come here^(+) mime
 (3) an action to your friends (+) please (+) you don't
 (4) need to be ashamed (+) ok ((alunos riem)) ask them
 (5) (+) what am I doing^(++) What
 (6) A: what
 (7) P: am I

ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO	REAÇÕES DA PROFESSª	AÇÕES DE PROFESSORA E ALUNOS	JUNÇÕES DE PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO		TEMPO
II Ic/V	r	...alunos respondem em 2 grupos profª. avalia positivamente profª. anuncia mudança de atividade nomeia aluna Simone / manda-a levantar-se, ir à frente, fazer mímica ((could you please mime...)) aluna faz a mímica para a classe alunos respondem	<i>Av. positiva now I'm going to...</i> anuncia a tarefa chama Simone Nomeação de alunos em particular		14'
Ia	p	Professora oferece 1 avaliação positiva ao aluno alunos faz nova mímica p/ colegas alunos respondem aluna faz outra mímica aos colegas alunos respondem de forma inapropriada professora faz perg. à sala: What?(alunos riem) profª. repete fala de alunos / traduz o que alunos disseram Professora diz ok	 classe como um todo		15'
Ia	h	aluno refere-se à professora espontaneamente (gravação) professora responde ao aluno	participação espontânea de aluno em particular		
II	p	profª. retoma expressão usada de forma inapropriada pelo aluno profª. explica expressão p/ a classe / drinking water / coke	 classe como um todo		
IaV	p	pergunta o que é usado c/ cabelo e responde "You're combing" alunos repetem com ela profª. repete p/ a classe sentença com verbos combing / drinking	 		
Ic		profª nomeia novo aluno / diz que não precisa envergonhar-se profª. fala diretamente com aluno - ensina como perguntar professora fragmenta sentença para que aluno repita aluno repete: What profª. fala outro fragmento	 a: Angélica would you please come here nomeação de aluno em particular (Angélica)		16'

V	r	aluno repete			
		profª. fala outro fragmento			
		profª. reforça positivamente			
		profª. puxa a resposta: you are +			
		alunos respondem	→	classe como um todo	
Ic/V	r	profª. reforça participação de alunos			
		professora pede ao aluno nomeado + 1 mímica	→		17'
		aluno faz mímica			
II		alunos respondem	→	aluna em particular (Angélica)	
		profª. propõe nova forma de perg. e responder (What's she /she's)	→	classe como um todo	
Ic	s	profª. dirige-se à aluna em particular / pede outra mímica	→	aluna em particular (Angélica)	
V	q	aluna faz mímica	→		
		profª. formula a pergunta - 'What's she doing'			
		alunos começam a responder inapropriadamente			
		professora estimula o uso do pronome adequado		classe como um todo	
		alunos respondem			
Ic	a	profª. oferece, ao mesmo tempo, a forma correta			
		professora dá reforço positivo			
		professora repete sentença duas vezes mais			
		alunos repetem			
		profª. agradece à Angélica pela participação	→		18'
II	r	profª. pergunta à aluna como responde a: thank you very much		aluna em particular (Angélica)	
		aluna responde			
		professora dá reforço positivo à aluna	→		
Ic	r	profª. diz aos alunos que não devem esquecer o que ensina	→	classe como um todo	
		profª. refere-se à aluna novamente / pergunta se quer fazer pergunta	→	aluna em particular (Angélica)	
V	k	aluno faz 1 pergunta espontaneamente à professora		participação espontânea de aluno (perg.)	
		professora responde ao aluno	→		
		alunas repetem			
II	b	profª. afirma ser esta 1 boa mímica / a faz e pergunta à classe			
		profª. responde pergunta que formulou		classe como um todo	
		alunos repetem			
Ic	k	profª. explica significado de verbos	→	a: (+) profª. pensa escolhe aluno	19'
		professora chama 1 pessoa do sexo masculino /			
II	k	professora justifica que agora quer um falante primário menino (Rogério)			
		professora pede que aluno faça 1 mímica para a classe		aluno em particular (Rogério)	
		aluno pergunta à professora se pode começar			
V	k	professora responde que sim			
		aluno faz mímica - alunos respondem "you're fishing"	→		

1c	r	professora reforça port. de alunos profª. coloca novas instrução. 'What's he doing' aluno faz a mímica alunos começam a responder	classe como um todo		
	r	profª. pergunta ao mesmo tempo aluno participa individualmente			
V	r	profª. reforça positivamente o aluno professor dirige-se ao aluno e pede nova mímica aluno faz a mímica	aluno em particular (Rogério)	20'	
	q	profª. pergunta à classe "what's he doing"?			
1b	f	alunos respondem de forma incompreensível professora inicia resposta: he is' alunos completam / walking professora diz frase inteira	classe como um todo		
	r	alunos repetem professora oferece reforço positivo e manda aluno sentar			
1c	r	professora chama aluna Daniela e Gislaine pede que alunos façam mímica ao mesmo tempo professora explica a elas que vai fazer a pergunta what are they pergunta que mímica gostariam de fazer	a: profª. pensa escolhe alunos da classe Alunas em particular: Gislaine e Daniela		
	r	(Gislaine) cantar professora manda que finjam cantar Gislaine canta: Happy Birthday profª. dirige-se à Daniela manda-a cantar também Daniela diz que não sabe professora diz a ela que é só prá fingir (bate o sinal)			
				21'	

Quadro XI - Excerto B do Estudo da Interação da Aula Típica de 1992

(8) A: am I

(9) P: doing'

(10) A: doing

(11) P: ok (+) you are

(12) As: running

(13) P: you are running (+) one more (+) ok another another

(14) mime (+) outra mímica...

Após ter procedido desta forma com as duas alunas nomeadas, muda novamente a forma de interagir, desta feita tornando-se falante primária, ratificando o aluno nomeado para fazer a mímica na frente da sala ouvinte secundário, e os demais participantes, ouvintes/falantes primários em uníssono, retornando à estrutura de participação V. A partir deste instante, aos dezenove minutos da atividade, passa a utilizar os alunos nomeados para ensinar outras formas do verbo :a terceira pessoa do singular feminina, no caso da garota, a terceira pessoa do singular masculina, no caso do garoto, e a terceira pessoa do plural, no caso de duas garotas:

(1) P: *ok (+) I am going to ask you (+) what is Angélica*

(2) *doing'*

(3)As: *you are*

(4) P: *no please you are' você está (+) I asked you what is*

(5) *Angélica doing' como é que é ela está*

(6)As: *she is*

(7) P: *she is reading (+) ok that's very good (+) she is*

(8) *reading (+) she is reading....*

E interessante observar neste excerto, às linhas 4 e 5, um momento em que, excepcionalmente, a professora deixa de oferecer a forma correta para o aluno, fazendo-o pensar e oferecer ele próprio a alternativa apropriada. Talvez isto ocorra pelo fato de a professora estar, neste momento, mais preocupada com a sistematização das formas verbais que com o trabalho de memorização em si.

(1) P: *I am going to call a boy now (+) no girls anymore (+)*

(2) *let me see (++) Ro Rogério could you come here*

- (3) please (+) ok ((alunos riem)) could you mime an
 (4) action to your friends
 (5) A: pode começar
 (6) P: yes (+) ok ((aluno faz a mímica))
 (7) As: you're fishing
 (8) P: you're fishing very good (+) ok now he's going to
 (9) mime an action and I am going to ask you what he is
 (10) doing (+) ok (+) Rogério (+) mime another action
 (11) ((o aluno faz a mímica))
 (12) As: he is
 (13) P: what is he doing
 (14) As: he's drinking
 (15) P: that's very good.....

- (1)...P: ...eh: could you please Daniela come here (+)
 (2) Daniela and Gislaïne (+) I want you both ok
 (3) I want you to mime an action at the same time(+)
 (4) because I am gonna ask your friends (+) what are
 (5) they doing what are THEY doing (+) then a: what
 (6) what would you like to mime (+) o que vocês
 (7) gostariam de fazer
 (8) A: cantar
 (9) P: o que (+) just pretend you are singing....

Muito embora esta aula tenha sido apresentada pela professora-sujeito ao grupo do projeto de formação

continuada como sua aula típica, a mesma deixou transparecer em sua fala, em nossas reuniões, que a prática demonstrada nesta gravação já havia, de certa forma, sofrido modificações, em virtude das leituras e discussões desenvolvidas. Este aspecto, já salientado por ocasião da análise das ações e procedimentos metodológicos em sala de aula, pode ser confirmado através do excerto a seguir:

P: antes da minha licença prá assumir a vice-direção da escola eu tinha dado o present continuous prá sétima série(+) e: foi prá sexta (+) prá sexta(+) e eu dei a prova e a MAIORIA foi muito mal (+) eu havia tinha colocado várias ações (+) coloquei as sentenças prá eles acrescentarem os verbos né (+) nas lacunas (+) mas eles colocaram sem sentido(+)ficou até engraçado (+) aí eu falei (+) vou retomar (+) isso aqui tá muito mal feito (+) eu tô até com vergonha de mim (+) aí eu fiz na outra aula e gravei(+) eu tava inibida com isso (+) eu falei (+) tenho que enfrentar isso (+) eu gravei a aula (+) e foi uma gracinha (+) agora eu tenho a impressão que se eu aplicar aquela prova (+) que eu pretendo fazer esta experiência (+) eu acho que eles vão conseguir (+) agora eles estão entendendo melhor

MH: como é que você fez

P: por mímica (+) SO oralmente(+) ensinando primeiro (+) primeiro eu fui falava (+) fui ensinando (+) imagina eles já tinham visto comigo (+) fizeram prova e não tavam sabendo nada (+) e eu falava ai que professora hein^(+)

MH: você fez um joguinho

P: não(+) eu comecei só apresentando primeiro (+) fui ensinando ações (+) incrível como eles guardam através da mímica (+) aí eu fui ensinando (+) aí fui representando e eles preocupados em falar (+) em adivinhar (+) não sei porque(+) é interessante né (+) o que eles vivenciam (+) eu já tinha percebido (+) eles têm interesse né (+) então aí depois de várias vezes de eu repetir a mímica né (+) ensinar a pronúncia (+) eu ia perfazendo o gesto e eles me falavam (+) mas a classe todinha...

Este fato fica também evidenciado por outras falas

suas a respeito de seu trabalho anterior ao projeto ,
proferidas na seção de visionamento:

P: ...antes eu antecipava minhas respostas quando eu fazia perguntas (+) eu não trabalhava a: a: com a atenção (+) eu não trabalhava envolvendo tanto os alunos assim (+)a: eu apresentava a matéria (+) depois era exercício escrito e: então eles não tinham muita chance de falá não (+) eles iam ao quadro sim (+) fazer exercícios (+ mas desta forma não (+) eu num dava aula assim não (+) eu ficava muito preocupada com o programa (+) eu tinha que dar aquele programa (+) eu tinha que dar aqueles tópicos gramaticais e: minha preocupação era que eles fizessem bastante exercício escrito (+) eu nunca tinha dado aula realmente assim não (+) envolvendo os alunos (+) tendo paciência (+) esperando que eles participem (+) eu não fazia assim anteriormente....

...P: quando eu dava texto antes de ter participado do núcleo de ensino eu colocava o vocabulário na lousa (+) eu destrinchava tudo para o aluno ((ri)) e depois eu fazia um questionário com eles (+) perguntas em inglês (+) aí eu traduzia a pergunta porque eles não entendiam nem isto (+)nada né´ (+) e aí depois eu os ajudava a respondê-las (+)aí depois ((ri)) na prova ((ri)) COITADOS (+) tinham que DECORA as respostas do questionário (+) era assim que eu trabalhava com textos....

Verifica-se nestes excertos, que trazem reflexão e avaliação do professor de sua prática, referências a um trabalho anterior ao projeto, diferente daquele desenvolvido na aula típica de 1992 analisada. Enquanto que, na aula de 1992, encontra-se um professor e alunos mais ativos, envolvidos na prática audiolingual, a descrição que temos do trabalho desenvolvido antes desta data, parecem situá-lo numa metodologia mais tradicional ainda, a gramática-tradução, onde a participação oral não é enfatizada e nem mesmo o envolvimento do aluno nas atividades desenvolvidas.

Muito embora a professora tenha afirmado em seus depoimentos de 1992 estar buscando realizar um trabalho mais

coerente com a abordagem comunicativa, sua prática não apresenta traços desta abordagem, nem mesmo na construção da interação. O exame das estruturas de participação da aula e dos relatos sugere que a professora caminhou, sim, mas de uma prática da gramática-tradução para uma prática audiolingual.

As aulas de 1993, por outro lado, revelam uma professora já preocupada com o envolvimento dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem, procurando trabalhar de forma dialogada com a classe, evitando nomeações particulares e, até mesmo, introduzindo em sala de aula atividades de prática comunicativa, mesmo que utilizadas com objetivos de fixação de conteúdo gramatical e lexical. Esta postura, voltada para uma abordagem comunicativa de ensino, confronta-se, porém, com a utilização do livro didático tradicional já mencionado, com grande número de exercícios gramaticais, trabalhados na íntegra em sala de aula, através de procedimentos característicos da gramática-tradução: o aluno lê a sentença descontextualizada preenchida com o aspecto gramatical exigido, explica o porquê de ter utilizado aquela forma específica e não outra e, para completar, traduz a oração para o português. Os colegas, como juizes, devem apontar se a resposta está certa ou não. Para tal, a professora nomeia alunos, seguindo as fileiras, o que leva a um desinteresse e desligamento de todos. Constata-se também, nesta mesma prática, procedimentos audiolinguais, como repetições em coro de

diálogos e estruturas prontas, para promover a memorização e a correção fonética.

A variação de procedimentos acima mencionada, leva, evidentemente, a uma diversidade de estilos discursivos e de estruturas de participação, que podem ser verificados na aula típica de 1993.

Quarenta e dois minutos da aula acima referida foram destinados às atividades de ensino-aprendizagem, foco de minha análise, em que me deparei também com dois quadros interativos, o institucional e o conversacional, com dois estilos discursivos, o formal e o flexível, e com a presença das estruturas de participação 1a, 1b, 1c, II, IIIa, IIIb, IV e V, predominando as configurações 1a e V. (Vide Anexo C) De todo este tempo mencionado, apenas seis minutos foram despendidos em interações com alunos em particular (estrutura de participação 1c e 1b), e estas ocorreram principalmente em momentos em que a professora teve que chamar a atenção dos mesmos por estarem envolvidos em conversas paralelas, ou seja, por estarem assumindo papéis de falantes e ouvintes primários em outros pisos conversacionais (Configuração IV): (Vide Quadro XII)

- (1)...P: *we're going to start a new unit (+)* a: *I'm gonna*
 (2) *teach I'm gonna teach you a new dialogue ok^(+)your*
 (3) *behavior (+) hein Silvio^(+) go back to (+) seu*
 (4) *comportamento faz você voltarem prá que (+++)*
 (5) A: *would you pay attention to me^(+)* a: *I'm gonna*

(6) *teach you*

(1)...As: ((*conversam entre eles, fazendo gracinha*))

(2) *P: podem sair*

(3) *A: por que professora´*

(4) *P: você ainda pergunta porque´ por favor retirem-se*

(5) *A: eu e ele´*

(6) *P: both (+) ambos (+) vou dar uma nota aqui especial*

(7) *também (+) que é prá vocês aprenderem a se*

(8) *comportar....*

(1)...P: *problem (+) when you have a trouble (+) when you*

(2) *have a trouble (+) with justice (+) with justice(+)*

(3) *you need a lawyer to help you (+) then now I'm*

(4) *talking about the occupation LAWYER (+) let let's*

(5) *see if you understand the meaning of the word*

(6) *through my explanations (+) it's you again (+) if*

(7) *you don't stop I am gonna give you a very bad mark*

(8) *se vocês não pararem eu vou dar E pras duas*

(9) *hein´ faça o favor de sentar-se ali madame*

(10) *deixa eu ficar aqui*

(11) *eu não quero (+) VAI SENTAR-SE ALI SIM OU SAI...*

(12) *you have two choices (+) tem duas escolhas (+) ou*

(13) *ou se senta ou sai (+) eu falei com delicadeza*

(14) *não ouviram né....*

Apenas em um momento em toda a interação, aos quinze minutos, a professora nomeia um aluno particular para a

E S T R U T U R A S D E P A R T I C I P A Ç Ã O	R E A Ç Õ E S D A P R O F ^a	A Ç Õ E S D E P R O F E S S O R A E A L U N O S	J U N Ç Õ E S P I S T A S D E C O N T E X T U A L I Z A Ç Ã O		T E M P O	
Ic	F	...alunos falam ao mesmo tempo				
		professora insiste nas instruções				
		aluno se manifesta: eu sei francês				
Ia	J	professora pede licença para aluno	aluno em particular		12'	
		profª dirige -se à classe como um todo (explica objetivo do exercício)				
IIIb	O	participação espontânea	Classe como um todo			
		participação espontânea de outro aluno				
		professora fala língua sugerida pelo aluno em inglês				
		aluno reforça fala da professora				
		professora dirige-se à classe como um todo				
		aluna faz 1 pergunta à professora				
		profª responde à aluna				
		outro aluno faz nova pergunta (num pode japonês)				
		profª responde 'pode'				
		aluno faz gracinha				
		aluno part. espontaneamente				
		aluno imita japonês (alunos riem)				
IV	K	aluno faz afirm. : não eu sei falar japonês				
		professora valoriza participação de aluno				
Ic	J	alunos falam ao mesmo tempo /				
		profª pede licença procurando cortar brincadeira				
Ia	I	aluno participa espontaneamente (Graça)				
		profª pede para aluno parar de brincadeira	aluno em particular		14'	
Ic	I	profª pede à classe para pararem de brincadeira				
		profª propõe novamente a tarefa para a classe	classe como um todo			
II	Q	professora pergunta nome de aluna				
		aluna responde				
		professora interage com aluna/ prof perg onde vai				
		aluna responde				
		profª reforça fala - traduzindo	aluna em particular nomeada pela professora			
		profª perg. "who's your teacher"				
		profª responde e traduz				
		profª lança pergunta + tradução				
		aluna e profª respondem juntas				
		profª diz bye bye Lúcia				
		aluna repete				
		professora dirige-se à aluna				
aluno sugere espontaneamente: na padaria						

V	G	aluno pede para falar o diálogo	Classe como um todo						
	O	profª diz termo sugerido em inglês							
	H	aluna chama profª e não é ouvida							
		profª continua falando / não dá ouvido à aluna							
	G	aluno sugere: pode ser casa							
		professora acrescenta informações							
		alunos repetem "cafeteria"							
		profª fala com a classe como um todo							
	H	aluno chama profª e não é ouvido							
		profª fala sobre o diálogo no final da aula							
		aluno fala que vai ser primeiro							
	G	profª não ratifica fala de aluno / continua falando							
		profª convida alunos para repetir							
		alunos concordam							
		profª dá comandos							
		alunos falam ao mesmo tempo							
		professora diz ok ok							
		aluno fala com outro colega							
	Ic	O				professor dirige-se ao aluno (fala assim ...)	aluno em particular		17'
	IV					alunos falam ao mesmo tempo			
II	I	profª chama atenção da classe	Classe como um todo						
		aluno imita professora							
V		professora dá comando para a classe / repeat. now please							
		alunos repetem (hi Susie)							
		professora (where'are you going)							
		alunos repetem							
		profª fala (to my English class)							
		alunos repetem							
		profª anuncia mudança to my French class							
		alunos repetem							
		profª fala "to my Spanish class"							
		alunos repetem							
		profª fala "to my Russian class"							
		alunos repetem							
		profª fala : "to my Japanese class"							
		alunos repetem							
		profª fala "to my Chinese class"							
		alunos repetem							
		profª fala "to my Italian class"							
		alunos repetem							
		profª fala "to my German class"							
		alunos repetem							
IV		alunos, fazem gracinha (incompreensivo)	gracinha de alunos						
Ic	E	profª manda-os sair							
		aluno pergunta porque	Aluno em particular						
	D	professora repreende aluno/manda sairem							
		aluno faz uma pergunta à profª							
		profª responde	Aluno em particular						
		aluno faz gracejo / eu vou contar tudo para minha mãe							
	D	profª reforça / avisa que vai dar nota	Classe como um todo						
Ia		participação espontânea de aluno: é 1 e 8							
		profª. retruca							
		aluno repete							
		alunos participam espontaneamente							
		profª perg. à classe							
		classe (alunos) respondem							
		profª faz observação sobre notas de alunos							
		professora perg. números							

Ic II V	I I	aluno responde			
		profª faz afirmação			21'
		profª repreende alunos em particular	alunos em particular		
		profª adverte classe como um todo			
		profª fala sentença do diálogo			
		alunos repetem			
		profª fala - Mr. Jones			
		alunos repetem			
		profª diz: He's a good teacher			
		alunos repetem			
		profª diz: do you like English'			
		alunos repetem			
		profª diz: do you like French			
		alunos repetem			
		profª diz: do you like Spanish'			
		alunos repetem			
		profª diz: do you like Russian			
		alunos repetem			
		profª diz: do you like Japanese'			
		alunos repetem			
		profª diz: do you like Chinese'			
		alunos repetem			
		profª diz: do you like German'			
		alunos repetem			
		profª diz: yes, I do			
		alunos repetem: yes I do			
		profª. diz: I Hope to speak English well soon			
		alunos repetem			
		profª reforça palavra: Soon			
		alunos repetem			
		profª traduz sentença anterior e acrescenta + uma fala (bye-bye Philip)			
		alunos repetem			
		profª fala sentença / so long Philip			
		alunos repetem			
		profª fala sentença: see you later at school			
		alunos repetem			
		profª fala sentença: see you later at the Club			
		alunos repetem			
		profª fala - alunos repetem: see you later at the bakery			
		alunos repetem			
		profª fala sentença: see you later at the snack bar			
		alunos repetem			
II Ia	K	profª dá instruções para tarefa			22'
		perg. espontânea de aluno			
		profª responde			
		aluno concorda			
		profª pergunta se está bem treinado			
		aluno responde em tom de jocoso			
		profª repete a tarefa			
		aluno faz 1ª pergunta (Incompr)			
		profª manifesta não compreensão:			
		aluno apresenta dúvida			
		profª esclarece para aluno...			

execução de uma tarefa, e este é nomeado para contracenar com ela na apresentação do diálogo modificado, como exemplo para a realização de outras modificações pelos alunos no dever de casa. (Vide Quadro XII) Neste momento, o aluno particular e a professora revezam os papéis de falantes/ouvintes primários, enquanto que os demais interactantes são ratificados como ouvintes secundários:

(1)...P: *what's your name*

(2) A: *Simone*

(3) P: *então eu digo assim Hi Simone (+) where are you*

(4) *going* (+) *então você responde mudando prá mim*

(5) A: *I'm going to my Russian class*

(6) P: *to my Russian class (+) prá minha aula de russo (+)*

(7) *who's your teacher* (+) *muda prá mim (+) não deixa*

(8) *assim mesmo vai (+) Mr. Jones (+) he's a very good*

(9) *teacher (+) do you like Russian*

(10) A: *yes* { *I do I hope to speak Russian well soon* }

(11) P: { *I do I hope to speak Russian well soon* }

(12) A: *bye bye*

(13) P: *so long Simone (+) see you later (+) vamos ver a: at the club (+) no clube (+) at the club...*

Os trinta e seis minutos restantes da aula foram assim divididos: cinco minutos foram dedicados à cópia do diálogo, durante a qual uma comunicação real intensa ocorreu entre professora e alunos; seis minutos envolveram repetições em coro, quer do diálogo, quer

do léxico e exemplos gramaticais trazidos pelo livro didático; o restante, no total de vinte e cinco minutos, foi despendido com interação professor/aluno, onde houve o predomínio da estrutura de participação Ia, entrecortada pelas configurações IIIa e IIIb, uma vez que se tratava de uma classe de sexta série, muito ativa, curiosa e participante: (Vide Quadro XII)

- (1)....P: *does everybody have the book*´ todo mundo tem o
 (2) *o livro*´
 (3) As: *não (+++)*
 (4) P: *I'm gonna write it on the blackboard*
 (5) A: *quem não tem pode sentar com um aluno que tem*´
 (6) P: *não senhor (+) I'm going to write it on the*
 (7) *blackboard*
 (8) A: *deixa eu sentar com ele*
 (9) *ninguém vai sentar com ninguém*
 (10) *eu estou colocando na lousa assim evita barulho*
 (11) *aqui (+) conversa...*
 (12) A: *quem tem o livro não precisa*´
 (13) P: *se você quiser copiar de mim ou do livro (+) você*
 (14) *é quem sabe*
 (15) A: *eu tenho livro professora*
 (16) A: *professora nós compramo o livro junto*
 (17) P: *metade e metade*´
 (18) A: *é*
 (20) P: *só que todo o texto eu vou colocar na lousa (+)*

pode copiar da lousa agora...

Nesta passagem, vemos uma interação espontânea e real entre a professora e alunos, enquanto a mesma passa o texto na lousa. Alunos e professora revezam o papel de falante/ouvinte primário, enquanto os demais de ouvintes secundários (configuração 1a). Observa-se que os alunos sentem-se à vontade para interagir livremente, uma vez que são ratificados pela professora desde a primeira fala, à linha 6. É uma pena que a interação somente tenha se realizado na língua materna, não funcionando como insumo para a aquisição da língua estrangeira por parte do aluno.

(1) ...P: REPEAT NOW PLEASE ((professora fala alto)) HI

(2) Susie

(3) As: Hi Susie

(4) P: where are you going´

(5) As: where are you going´

(6) P: to my English class

(7) As: to my English class

(8) P: agora eu vou mudar aqui ó to my French class

(9) As: to my French class

(10) P: to my Spanish class

(1) ...P: what are you é quando você quer saber a profissão

(2) da pessoa tá´ I´m gonna read and you´re going to

(3) repeat after me (+) I´m a student

(4) A: ((alunos conversam baixinho entre eles))

(5) P: I´M A STUDENT

(6) As: I´m a student

(7) P: I´m a teacher

(8) As: I´m a teacher

(9) P: I´m a doctor

Nos dois excertos acima, vê-se a professora comandando a repetição em coro (configuração V). (Vide Quadro XII) Esta prática, audiolingual, presente em todos os momentos em que palavras e estruturas novas são apresentadas, denota a preocupação do professor com o ensino da pronúncia e da entonação na língua-alvo, bem como com a memorização.

- (1) ...P: *ok (+) now I'm gonna teach you a new thing ok'*
 (2) *let's stop with the dialogue now (+) vamos parar*
 (3) *com o diálogo agora (+) I am a teacher (+) could*
 (4) *you pay attention to me (+) I am a teacher (+)you'*
 (5) *re students (+) this school was built a: by an*
 (6) *engineer (+) ok' an engineer made the plant for*
 (7) *this school (+) an engineer made the plant for*
 (8) *this school (+) an engineer made the plant for my*
 (9) *house and for your houses too*
 (10) A: *que que é engineer'*
 (11) P: *ok (+) just one moment (+) I'm gonna try to*
 (12) *explain in English the meaning of the word*
engineer (+) ok' take it easy
 (13) A: *engenheiro*
 (14) P: *ok (+) what's the meaning' he said there (+)*
 (15) *engineer'*
 (16) A: *engenheiro (+)*
 (17) P: *I said that an engineer built the*
 (18) *the plant of this school (+) an engineer (+) built*
 (19) *the plant of my house (+) um engenheiro construiu*
 (20) *um engenheiro fez a planta né'.....*

Observa-se nesta passagem em que a professora introduz na língua-alvo diferentes profissões, que se refere à classe como um todo, aguardando que algum aluno se candidate a

falante primário, identificando a profissão descrita (estrutura de participação 1a).

- (1) P: ...eles são velhos e agora porque repetiram o que
 (2) vocês acham (+) prá mostrá o que do adjetivo prá
 (3) vocês (+) olha em português (+) ele é velho (+)
 (4) ela é velha (+) eles são velhos
 (5) A: old não passa pro plural
 (6) P: old não passa pro plural (+) não passa para o
 (7) masculino e feminino também (+) não têm gênero (+)
 (8) não tem número (+) não vai para o plural (+) quer
 (9) dizer o que então o adjetivo é o que em inglês
 (10) A: invariável
 (11) P: in-va-ri-á-vel por isso é que eles estão colocando
 (12) uma vez com ele (+) uma vez com ela e uma vez com
 (13) eles tá'.....

No excerto acima, a professora procura ensinar indutivamente o uso dos adjetivos em inglês, dialogando com a classe, colocando-se como falante primária, ratificando os demais alunos ouvintes falantes virtuais (estrutura de participação 1a).

Parece ser uma constante na aula analisada o estímulo à participação dos alunos quando a palavra conversacional é a eles cedida, oferecendo tempo e pistas para que o aluno chegue a contento à resposta adequada:

- (1) P: did you get the word lawyer
 (2) A: engenheiro
 (3) P: ã:

- (4) A: *engenheiro*
- (5) P: *no*
- (6) A: (*incompreensível*)
- (7) P: *the principle of our school is José Almeida (+) he is*
- (8) *the principle of our school*
- (9) A: *diretor*
- (10)P: *yes (+) the principle is José Almeida (+) he is a*
- (11) *he is a lawyer*
- (12)As:ã:
- (13)P: *I am gonna explain again (+) ã:*
- (14)A: *diretor alguma coisa assim*
- (15)P: *justice (+) you know the word justice don't you (+)*
- (16) *it's very similar to Portuguese*

Apesar de a professora mostrar-se enérgica nos momentos já mencionados, por ser esta uma classe grande e indisciplinada, ela parece criar um clima propício para a participação espontânea do aluno, que ocorre quer através de perguntas dirigidas a ela, quer através de comentários em voz alta, o que podemos constatar através das Estruturas IIIa e IIIb que intercalam as configurações predominantes:

- (1) P...*então olha aí tá a língua inglesa (+) vamos por aqui*
- (2) *French (+) francês tá*
- (3) A: *é professora*
- (4) A: *a senhora sabe professora*
- (5) P: *mas vocês vão falar*

(6) A: a senhora sabe a senhora sabe é russo
professora

(7) P: não isso aqui vai servir (+) prá vocês (+) eu quero

(8) que vocês entendam....

Neste excerto, verifica-se a seguinte situação: a professora falante primária, refere-se à classe como um todo, ratificando todos os alunos ouvintes primários (Configuração Ia). Enquanto fala, alunos manifestam-se (linhas 3,4 e 6), mas não são ratificados pela professora falantes primários, sendo que suas falas não são incorporadas à interação. Verifica-se aí a instalação da estrutura IIIa, presente em outros momentos da interação. O fato de a professora ignorar os comentários do aluno, como neste momento, talvez se justifique pela sua própria irrelevância.

(1) P: ...vocês vão ter que mudar alguma coisa(+)
vocês tem

(2) que entender o que estão fazendo (+) não tem(+)
então

(3) por exemplo (+) hi Susie where are you going (+) oi

(4) Susie onde você vai (+) onde você está indo (+) to my

(5) English class (+) prá minha aula de inglês (+) então

(6) vamo grifar o English (+) então se quiser por to my

(7) French class (+) prá minha aula de francês (+) or

(8) Spanish(+)
ou espanhol(+)
prá minha aula de espanhol

(9) A: eu vô falá russo

(10)A: eu sei falá japonês

(11)P: Russian (+) o menino ali falou Russian (+) russo

(12)A: ô professora (+) só as palavras (+) só a palavra

(13) inglês

(14)P: é (+) você vai mudá aula de inglês.....

Nesta outra passagem, vemos instalada a Estrutura IIIb: uma conversa da professora (falante primária) está ocorrendo com a classe (ouvintes primários), onde se configura a estrutura de participação II (linhas 1 a 8). O tópico abordado pelo professor, substituição das línguas, leva a comentários

paralelos (linhas 9 e 10), que desta feita são incorporados ao piso conversacional pelo professor (linha 11).

Esta aula típica analisada, conforme já foi mencionado, foi mais uma aula de apresentação de conteúdo, não havendo lugar para a prática comunicativa, a partir de atividades. Esta, realizada na aula posterior, foi descrita pela professora em seu diário de pesquisa da seguinte forma:

Treinamos as profissões. Escrevi algumas na lousa e pedi que cada um escolhesse a que mais lhe fosse simpática naquele momento. Com a pergunta "what are you" verificamos as preferências de vários alunos. Em seguida indaguei a outros, dizendo erroneamente a profissão, que determinado aluno havia escolhido. Tinham então que negar em inglês e dizer a profissão que o colega tinha selecionado. Achei que foi um exercício oral proveitoso e teve boa participação dos alunos. Participaram ativamente. No final da aula houve voluntários para o diálogo, mas que decepção! Não fizeram as transformações que eu havia sugerido na aula anterior. Apenas leram o do livro. Incentivei-os à tarefa novamente. (diário da professora do dia 14/04/93)

Percebe-se pela descrição acima que, no desempenho da atividade com as profissões, a professora nomeava alunos individualmente para que respondessem as suas perguntas, enquanto que os demais eram por ela ratificados ouvintes secundários. A atividade desenvolvida, sem nenhum interesse, a meu ver, parece-me ter apenas o objetivo de fixar as profissões e propiciar um treinamento da forma negativa do verbo, não promovendo o envolvimento dos alunos de maneira a voltar sua atenção mais para a construção do significado que para os aspectos formais da língua, o que é característico de uma atividade

comunicativa, segundo Nunan (1989).(4) Estes aspectos podem ser confirmados no diário da estagiária que acompanhou todas as aulas de 1993:

...entretanto, a professora não obteve muito sucesso na forma como conduziu a atividade: ela ia até a carteira de um aluno e lhe fazia as perguntas; depois, ia à carteira de outro aluno e lhe fazia as perguntas, e assim sucessivamente. Desta forma, os alunos tiveram bastante tempo para conversar. A realização da atividade não ganhou uma forma dinâmica e isso fez com que os alunos se dispersassem bastante. (diário da estagiária do dia 14/04/93)

Ainda de interesse na análise da interação das aulas de 1993 da professora-sujeito são observações da estagiária a respeito da insegurança que a utilização de atividades comunicativa provocava na docente, pela perda do controle absoluto da interação:

...na realidade, a concepção comunicativa de ensino é, para a professora, algo novo e questionável. Pelo fato de ter adquirido experiência e segurança no ensino tradicional cada vez que dava uma atividade comunicativa e percebia que estava perdendo o controle da interação, agarrava-se novamente ao tradicional: P: se eu tiver que continuar chamando a atenção, eu vou parar e nós vamos passar a fazer exercício na lousa, tá'....

O retorno ao quadro-negro e aos exercícios significava a volta de um falante por vez, nomeado por

4-Nunan (1989) define atividades comunicativas como um tipo de atividade que tem por objetivo envolver o aprendiz na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, sendo que tal envolvimento faz voltar sua preocupação mais para a construção do significado que para os aspectos formais da língua.

ela, e de ouvintes primários, "calados" e "atentos", temendo ser chamados, ou seja, a retomada do controle e poder que o quadro institucional garante. Este trânsito das atividades orais para os exercícios escritos foi registrado inúmeras vezes nos diários da estagiária e também em meu próprio diário, mantido durante a coleta dos dados:

....A professora inicia a aula pedindo silêncio, o que ela fez por várias vezes, já que os alunos estão muito irriquietos. Por algumas vezes, ela perde a paciência, e ameaça a classe de voltar a encher o quadro de exercícios e deixar de lado a prática do uso da língua. Ao ameaçá-los, eles se calam, porém logo retomam as conversas.(diário da pesquisadora na aula do dia 21/03/93).

A microanálise das interações construídas pela professora e alunos nos anos de 1992, 1993 e 1994, com foco nos alinhamentos e estruturas de participação, realizada com o intuito de responder à primeira pergunta de pesquisa, em sua subpergunta b : Como se configura na reflexão e na prática do professor envolvido em projeto de formação continuada o trânsito entre o querer se atualizar e a força da abordagem que marcou sua formação e sua prática de sala de aula na construção das estruturas de participação presentes na interação ?, reflete a busca de uma prática renovada. De uma prática tradicional, mais especificamente norteada pelo método da gramática-tradução, característica de seu trabalho anterior ao projeto, a professora parece fazer uma primeira caminhada até o audiolingual que, mesclado ainda ao método anteriormente mencionado, parece

caracterizar seu trabalho de 1992. Deixa de dominar a interação com aulas sobretudo teóricas para envolver o aluno na prática oral, mesmo que regida por ela. Já nas aulas de 1993, mostra-se uma professora preocupada em envolver o aluno no processo ensino-aprendizagem, estimulando sua participação espontânea na interação, quer quando lhe cede a palavra, quer quando o envolve em atividades, vistas por ela como comunicativas. Porém, ao mesmo tempo, parece incomodar-se com a falta de controle que o desempenho do aluno nas atividades proporciona, impondo, como castigo, o retorno à realização e correção de exercícios puramente gramaticais, através das quais consegue recuperar o controle absoluto da interação, nomeando alunos em particular para a realização das tarefas. Além disto, apresenta, ainda, em sua prática, marcas de um audiolingualismo, que marcou também sua formação como professora, envolvendo os alunos em repetições em coro para promover a pronúncia correta e a memorização do léxico e das estruturas. Nas interações de 1994, esta busca e esta mesclagem permanecem: vemos uma professora tentando construir uma interação menos assimétrica, menos autoritária, procurando manter-se em um estilo informal em sala de aula, promovendo um clima afetivo propício para a aprendizagem, o que é um dos aspectos característicos de uma aula comunicativa, mas que, sem dúvida, apresenta, em sua prática, muitos sinais, quer de sua formação, quer de sua prática de sala de aula de muitos anos. A análise das estruturas de participação e dos

alinhamentos evidenciou que a interação está sempre dependente da forma, na prática da professora. Ela parece ter conseguido rever suas concepções sobre os papéis de professor e alunos em sala de aula, mas não suas concepções básicas de linguagem, ensino e aprendizagem.

A apresentação das aulas de 1994, dados primários desta pesquisa, nos aspectos ações e procedimentos metodológicos e estruturas de participação, deixou transparecer a influência da abordagem de formação da professora e de sua prática de muitos anos, calcadas em uma abordagem de ensino tradicional, demonstradas em 1992 e 1993, em sua tentativa de construir uma prática renovada.

No próximo capítulo deste trabalho procurarei discutir como este aspecto, ao lado de outros aspectos contextuais se interrelacionam e constituem a abordagem de ensinar do professor, com o intuito de tentar explicar porque o professor ensina da forma como ensina.

CAPITULO IV

A IMPORTANCIA RELATIVA DE
FATORES CONTEXTUAIS NA
CONSTRUÇÃO DA ABORDAGEM DE
ENSINAR DO PROFESSOR

4.1. NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM E FATORES CONTEXTUAIS

Na seção anterior deste trabalho, procurou-se apresentar a prática da professora-sujeito retrospectivamente, em três anos consecutivos, e mostrar o confronto permanente de procedimentos e ações metodológicas tradicionais e comunicativas refletidos em sua abordagem de ensinar.

Ficou evidenciado no discurso desta professora a vontade de modificar sua prática, sua intenção de construir um trabalho embasado em uma abordagem comunicativa de ensino após ter adquirido uma competência teórica relativa, porém, conforme se pôde verificar, este desejo e sua própria tentativa de construção de uma prática diferenciada confronta-se com vários outros fatores contextuais que parecem se interrelacionar e constituir sua abordagem de ensinar, observada nas interações consideradas os dados primários deste trabalho.

Dentre outros fatores, podem-se mencionar: a abordagem de formação e da prática da professora, já apresentadas neste trabalho, sua competência aplicada superficial, a abordagem de aprender do aluno e suas expectativas com relação à aula de língua estrangeira, as expectativas da professora com relação aos alunos, as expectativas da escola com relação às aulas de língua estrangeira, a abordagem do livro didático adotado. Estes aspectos, inferidos dos dados

e não totalmente coincidentes com aqueles levantados no primeiro momento desta investigação, conforme Quadro XIII a seguir, serão apresentados e posteriormente confrontados com uma entrevista formal realizada com a professora, principal actante do contexto pesquisado, após a referida análise, com o intuito de responder à segunda pergunta de pesquisa proposta para esta investigação: como se configura na construção de uma nova prática pelo professor envolvido em projeto de formação continuada a interrelação da abordagem de ensino do professor com aspectos contextuais em sala de aula?

Para a análise desta questão, não perderei de vista a concepção de aulas como encontros, como ocasiões parcialmente limitadas que são influenciadas por normas culturais e que, ao mesmo tempo, possuem vida própria, ou seja, como situações parcialmente limitadas em que professores e alunos agem segundo regras normativas culturalmente adquiridas e, ao mesmo tempo inovam, criando novos sentidos conjuntamente, adaptando-se às circunstâncias do momento (Erickson, 1982). Nem mesmo deixarei de considerar a sala de aula como um contexto onde a interação verbal é guiada por um processo de inferência conversacional, através do qual alunos e professores chegam às intenções comunicativas um do outro (Gumperz, 1986) e também estarei considerando o conceito esquema de conhecimento, tal como apresentado pelo mesmo autor, como responsável pelas estruturas de

expectativas e pelo comportamento comunicativo apresentados na interação face a face.

QUADRO XIII - FATORES CONTEXTUAIS	
Salientados no primeiro Momento do Estudo	Salientados pelo Resultado da Análise
<ul style="list-style-type: none"> - dificuldades materiais - expectativas interacionais de professores - expectativas interacionais de alunos - cobranças da aula de LE por parte de alunos, colegas, diretor, família e sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> - abordagem de formação e prática da professora - a competência aplicada da professora - a abordagem de aprender do aluno - expectativas do aluno quanto à aula de LE - expectativas da professora quanto aos alunos - expectativas da professora quanto às aulas de LE na escola noturna - expectativas da escola com relação às aulas de LE - a abordagem do LD

4.1.1. A ABORDAGEM DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DA PROFESSORA

Conforme declarações da professora, esta teria tido, na universidade, nas aulas de Prática de Ensino, uma formação audiolingual que, por outro lado, confrontava-se com um trabalho calcado na metodologia da gramática-tradução implementado pelos seus professores de língua inglesa, que não se diferenciava do trabalho desenvolvido pelos outros professores da mesma disciplina que tivera no primeiro e segundo graus. Os dados sugerem que, tão logo iniciou sua vida profissional, a professora teria colocado em prática a metodologia de seus professores de línguas, e não aquela introduzida em sua formação específica, o que fica evidenciado em seu discurso sobre o trabalho desenvolvido na cidade, onde teria principiado sua carreira:

P:...eu me lembro da minha época na cidade onde principiei minha carreira no estado (+) eu lecionei nove anos lá (+) eu tinha também colegial noturno (+) lá também só tinha colegial noturno e a maioria desmotivada porque não iam fazer vestibular (+) alunos de zona rural (+) e: eu dava aula sempre com o livro didático (+) textos da forma como eu disse né(+) usando muito a lousa (+) e os alunos não tinham oportunidade de falar (+) se eles tinham é porque de vez em quando eu marcava uma chamada oral (+) mas eu simplesmente elaborava TUDO (+) TUDO PARTIA de mim (+) do do questionário ao texto né (+) eu os ensinava a resposta (+) eu os ensinava a pronunciar (+) quer dizer que eles decoravam (+) num retiam nada (+) depois (+) não assimilavam....

A professora parece ter-se mantido durante anos nesta prática tradicional, valorizando sobretudo a gramática, a tradução e a memorização, único traço audiolingual que teria

marcado seu trabalho.

Os dados sugerem que, ao entrar em contato com a abordagem comunicativa, através de leituras e discussões, e ao confrontar-se com o princípio comunicativo que diz respeito à valorização da participação ativa do aprendiz no processo ensino-aprendizagem, a primeira leitura da professora teria se refletido na construção de uma prática audiolingual, o que ficou evidenciado nas aulas de 1992, muito embora estas tragam ainda marcas da gramática-tradução, conforme já foi salientado. Isto talvez tenha ocorrido pelo fato de a mesma ter tido contato com esta metodologia durante sua graduação, ou seja, esta já era parte integrante de seus esquemas de conhecimento.

Nas aulas de 1993, conforme já foi apresentado, pode-se observar um trabalho diferente da professora, desta feita com traços comunicativos, audiolinguais e da gramática-tradução, com predomínio deste último, característico de sua formação e prática de muitos anos. Observa-se que a professora não consegue se desvencilhar da tradução, o que ocorre de forma até automática em sala de aula, e da sistematização gramatical. Todas as atividades de ensino-aprendizagem parecem ter por orientação o livro didático que, por sua vez, é organizado segundo critérios gramaticais, cujos itens são apresentados em ordem crescente de dificuldade. Até mesmo as atividades comunicativas que apresenta têm um único objetivo, que é a fixação da gramática:

P: ...recordamos as ações do "continuous tense" e os adjetivos, através de figuras recortadas de revistas. Mostraram-se bastante motivados com as figuras apresentadas, afinal, foi uma inovação em relação às mímicas. Depois de treinarmos com cada figura, pedi a participação de um voluntário. Eu colava uma figura nas costas do aluno, sem que ele a visse. Pedia que a classe observasse a ação nela contida e não comentasse em voz alta. O aluno voluntário tinha então três chances para adivinhar a figura que estava colada nele. Suas perguntas eram feitas em inglês: "is she smoking/ are they dancing?" Conforme ia se lembrando dos recortes apresentados, a classe respondia: "yes, he is" ou "no, they are not". Treinaram o verbo "to be" na interrogativa e na negativa e, mais uma vez, houve o reforço do vocabulário aprendido. Achei excelente a participação da classe, houve muitos voluntários....(diário da professora, 10/03/93).

Nas aulas de 1994, dados primários desta pesquisa, embora se tenha observado alguns traços comunicativos, como a busca de um discurso mais simétrico, mitigado, a preocupação com um clima afetivo propício para a aprendizagem, caracterizado pela não correção direta, pelo estímulo e valorização de toda e qualquer participação do aluno, pelo respeito ao tempo para o aluno pensar antes de responder as perguntas feitas, a preocupação maior com o aprendiz e com a aprendizagem que com o ensino e a quantidade de conteúdo, pode-se constatar o predomínio de traços tradicionais. Estes traços mostraram acompanhar a prática de muitos anos da professora e serem característicos de sua formação: a centralização da interação, através do controle dos tópicos e dos turnos, a ênfase à produção e sistematização de formas do sistema gramatical, a ênfase à tradução, a ausência de momentos para o desenvolvimento de comunicação real na língua-alvo, nos

quais os alunos possam criar seu próprio discurso, respondendo às suas próprias necessidades comunicativas.

Os dados sugerem que tais procedimentos tradicionais, freqüentes na aula da professora, afloram, em alguns momentos, até de forma automática, inconsciente, em sua prática, como resultado de crenças adquiridas e confirmadas através da sua experiência de muitos anos, que lhe valeram segurança e reconhecimento enquanto profissional, de seu "habitus", definido por Bourdieu e referido por Almeida Filho (op.cit.:20) *como conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia*. Como exemplo de uma ação automática, pode-se salientar a tradução, que ocorre desnecessariamente, em muitas passagens das aulas, como em um momento em que a professora pergunta ao aluno "what's your name?" e imediatamente traduz o que perguntou. Em outros momentos, parecem ocorrer de forma consciente, para ser coerente com suas concepções de linguagem, aprender e ensinar, que, apesar de todo o trabalho de reflexão desenvolvido, parecem pouco alteradas. Como exemplo, citamos as aulas de gramática analisadas: a primeira, voltada para a sistematização de formas interrogativas dos verbos, e a segunda, para a realização de exercícios com os tempos verbais, em que o aluno tinha que completar com a forma correta do verbo, justificar sua resposta e traduzir as sentenças descontextualizadas que constituíam os exercícios.

Na entrevista realizada com a professora, esta

primeira hipótese, sugerida pela análise dos dados, foi confirmada. Questionada sobre a interrelação de sua abordagem de formação e de sua prática com sua abordagem de ensinar, esta teria mencionado procedimentos tradicionais que caracterizam suas aulas, que conscientemente coloca em uso, mesmo sabendo contrariar os preceitos de uma abordagem comunicativa: considera essencial sistematizar a gramática dos textos apresentados e envolver o aluno na realização de exercícios da mesma natureza, pois, caso contrário, não acredita haver retenção do conteúdo, ficando o ensino muito superficial. Ao mesmo tempo em que afirma proceder desta forma conscientemente, deixa a entender nas entrelinhas de sua fala que, em alguns momentos, procede desta forma impelida por uma força maior, da própria prática tradicional de muitos anos, conforme pode ser verificado no excerto abaixo, extraído da entrevista:

P:TODA vez que eu dou um texto (+) que eles me ajudam na tradução de uma forma TAO NATURAL (+) a: eu tenho que sistematizar o conteúdo gramatical do texto ((ri)) senão parece que eles não vão reter (+) não sei se isso aí é um ponto negativo (+) mas eu PRECISO FAZER isso (+) TODA VEZ eu tenho que salientar o que tá aparecendo de gramática (+) eu tenho que dá exercício (+) eu num consigo deixá de dá (+) eu acho assim que se eu apresentar um texto atrás de outro (+) sem fazer esta sistematização (+) fica MUITO superficial o ensino (+) num sei se isso é um ponto negativo (+) mas isso aí é uma coisa que eu trago de muitos anos (+) então a parte de gramática eu SEMPRE DOU (+) SEMPRE (+) eu dou uma prova de texto e uma prova de gramática (+) eu tenho acompanhado a gramática do livro.... isso é consciente porque se eu não sistematizar gramática(+) não fizer com que eles façam exercício (+) dá a impressão (+) com o pouquíssimo tempo de aula (+) dá a impressão que ele não vai reter muito na minha opinião (+) como eu disse o APRENDER ele envolve muita atividade até a gente chegar no aprender...

No desenrolar de nossa conversa, tomou consciência de alguns procedimentos característicos de sua aula que afirmou realizar inconscientemente, atribuindo sua origem quer à força de sua prática tradicional de muitos anos, quer à própria abordagem do livro didático. Um destes procedimentos diz respeito à tradução de seu discurso em língua-alvo, que como já foi afirmado anteriormente, realiza quase que automaticamente. O outro refere-se à revisão gramatical que desenvolve com as classes antes de iniciar o trabalho com os textos, como se fosse pré-requisito para leitura:

P: ...vai ver que foi automático porque eu geralmente traduzo se eu percebo que ele não tá entendendo (+) eu não percebi que eu fiz isso realmente....

P: prá compreensão do texto não (+) eu num falei que quando a gente faz o primeiro estudo do texto (+) eles vão me ajudando através das palavras cognatas(+) e: o entendimento do texto é feito sem falar na gramática (+) que euno primeiro colegial eu tô com o livro que eu te falei né (+) a primeira coisa é uma revisão (+) é uma revisão do ginásio (+)então temos uma revisão gramatical (+) depois entramos no texto (+) eu não tinha pensado nisso (+) esse é um hábito que eu tenho (+) olha eu dou aula no colegial há muitos anos(+), há mais de quinze anos (+) em todo primeiro colegial eu faço uma revisão (+) pode ser porque o livro didático traz(+), eu nunca comecei só com o texto (+) por isso que eu falo (+) eu tô ainda no tradicional (+) é difícil mesmo né´(+), é uma coisa que eu trago (+) eu acho que é da minha formação isso aí (+) TODO COMEÇO de ano pressupõe uma revisão não é´isso aí a gente traz do nosso tempo (+) pelo menos todo ano era assim (+) e aí eu fazia revisão (+) mas eu não tinha pensado nisso não (+) mas NAO PRECISA NAO fazer revisão prá entrar no texto (+) eu faço isso de forma automática (+) eu num tinha pensado nisso....

3.3.2 A COMPETENCIA APLICADA DA PROFESSORA

Os dados analisados conduziram-me à formulação da

asserção que a competência aplicada ainda limitada da professora poderia ter também se interrelacionado aos outros fatores e composto a sua abordagem de ensinar. Apesar de a professora apresentar um bom nível de *competência lingüístico-comunicativa e competência profissional* (Almeida Filho et alii, op.cit.), em alguns momentos deixou transparecer ter feito uma leitura particular do que seja trabalhar segundo os princípios de uma abordagem comunicativa de ensino, leitura esta não compartilhada pela comunidade interpretativa (Fish, 1980) dos lingüistas aplicados. Tomando-se a aula típica para exemplificar, observou-se que a professora entendeu que o simples fato de ter trazido para a sala de aula um texto autêntico, extraído de um jornal americano, caracterizava a aula como comunicativa, muito embora todas as tarefas desenvolvidas por ela em sala fossem tradicionais: leitura, tradução literal, localização e estudo de todos os verbos do texto. Também seu discurso explicando para a classe a importância do estudo dos os verbos do texto revela sua leitura do que seja o ensino da gramática em contexto significativo:

P: se vocês identificarem o verbo no texto (+) depois que eu passá-lo na lousa vocês vão fixar este verbo (+) vocês vão assimilá-lo porque ele vai tá dentro de um contexto(+) não é como se eu desse a vocês uma lista de verbos para decorar(+) pode decorar momentaneamente(+) se vocês conseguirem achar o verbo(+) aqui no contexto(+) vocês não esquecem mais dele....

Ao responder às dezessete perguntas constantes da

entrevista, a professora deixou igualmente transparecer uma competência aplicada um tanto quanto superficial. Ao ser questionada se considerava o trabalho que desenvolve hoje compatível com a abordagem comunicativa de ensino, ela respondeu afirmativamente, apresentando justificativas que denotam também uma leitura particular do que seja desenvolver uma prática comunicativa em sala de aula. A primeira diz respeito à introdução de materiais autênticos em sala de aula, em complementação ao livro didático, como se a simples utilização deste tipo de material caracterizasse uma aula como comunicativa; a segunda refere-se ao fato de estimular a participação do aluno na aula, o que, na verdade, ocorre em atividades de tradução e versão, identificação de verbos, realização de exercícios gramaticais, e não na compreensão e produção do discurso em língua-alvo:

P: ...eu continuei com o livro (+) mas eu sempre procuro apresentar uma coisa nova (+) por exemplo (+) há um texto no Graded English que é sobre/fala sobre o efeito estufa né (+) e aborda-o de modo engraçado falando da ameaça da vaca "cow's threat" (+) então um aluno (+) depois que a gente terminou o texto (+) ele acha que aquilo é só notícia (+)...então o que eu faço (+)depois daquele textozinho pequeno (+) eu enriqueço a aula com um texto realmente sobre o efeito estufa(+), explicando o que é (+) quais são os agentes poluidores (+) então eu sempre procuro contribuir de alguma forma pra um livro que é tão pobre...

...quanto à ações comunicativas (+) bem eu o tempo todo peço a participação deles (+) então por exemplo quando eu vou explicar o texto do livro (+) eu faço a primeira leitura (+) eles fazem a leitura acompanhando (+) eu faço a leitura em voz alta (+) para ouvirem um pouquinho o inglês (+) então eu vou perguntando (+) eu vou por parágrafo (+) o que vocês acham deste primeiro parágrafo (+) há alguma coisa que os

ajudem a intuírem o sentido' (+) e sempre eles participando...sempre um aluno ou outro ajuda a formar o parágrafo(+), aí depois (+) eu vou ressaltar (+) depois que a gente consiga: que eu consigo (+) com a ajuda deles o conteúdo do texto (+) aí sim eu vou ressaltando partes principais (+) verbos (+) ou que sejam os cognatos (+) no primeiro momento eles vão me ajudando a traduzir por parágrafo (+) então com a contribuição de um aluno ou de outro nós formamos o parágrafo (+) então eu dou aula o tempo todo com a colaboração do aluno...

Outros posicionamentos assumidos na entrevista evidenciaram a limitação da competência aplicada da professora: parece considerar inadequado para os alunos do curso noturno o desenvolvimento de atividades comunicativas, além de considerar por atividades principalmente jogos; parece achar necessário que o aluno tenha base gramatical e lexical para que possa ser envolvido na prática comunicativa em língua-alvo; ainda parece ver a oralidade como a característica principal de um trabalho comunicativo, como se as outras habilidades não tivessem espaço nesta abordagem. Questionada sobre porque aborda a gramática de forma tradicional com estas classes, ao invés de envolver os alunos em atividades comunicativas que os levem à aquisição subconsciente das regularidades lingüísticas e por que não cria, em suas aulas, momentos para a prática comunicativa, ela assim respondeu:

P: no colegial eu não faço jogos (+) eu acho que eles estão numa fase que eu acho realmente não funciona com eles (+) porque eu fiz no ginásio joguinhos (+) eles adoram (+) mas no colegial não (+) nunca tentei dar jogo no colegial (+) eu acho que o aluno tá mais amadurecido (+) não sei se vai funcionar com eles (+) se realmente eles vão se interessar (+) nunca pensei em dar jogos no colegial...

P: a maioria num sabe nada de inglês (+) os alunos não têm conteúdo prá isso (+) eu não vejo como eu poderia fazer (+) eu poderia valorizar a parte oral (+) fazendo-os envolver em inglês (+) mas eu tenho um ano com estes alunos...

4.1.3. A ABORDAGEM DE APRENDER DOS ALUNOS E SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO A AULA DE INGLÊS

A análise dos dados sugeriu também que a abordagem de aprender dos alunos e suas expectativas com relação às aulas de inglês, presentes em seus esquemas de conhecimento(1), constituíram aspectos intervenientes na prática da professora. Segundo informações colhidas na escola, os alunos, que no caso são do curso noturno, faltam demasiadamente, freqüentando as aulas mais em busca de um certificado que de conhecimentos. Estes estão sempre contando com as aulas para estudo para provas de outras disciplinas e com trabalhos extras para a recuperação de notas baixas, já que, com a falta de dedicação apresentada, muitos têm baixo rendimento escolar. Parece não haver, por parte do aluno, grandes expectativas com relação ao inglês aprendido na escola, talvez pelo fato de a língua inglesa não ter caráter reprovatório no primeiro grau, talvez devido às amostras de ensino de língua que já teve em sua vida escolar, nesta ou em outra escola, com outros professores. Normalmente o trabalho fica restrito à tradução, à

1- Por esquema de conhecimento entende-se, assim como Tannen e Wallat (1982:1-2), um conjunto de expectativas com relação aos objetos, eventos e cenários, com base em experiências anteriores.

exploração da gramática e realização de exercícios da mesma natureza, cuja utilidade prática o aluno não consegue vislumbrar. Ao mesmo tempo, uma vez que, na maioria, estão na escola mais em busca de um certificado que de conhecimentos, preferem receber tudo pronto, para que nem mesmo tenham que pensar, e possam, com facilidade, atingir bons resultados nas avaliações. Isto ficou claro na aula 1 observada, em que, de início, a professora teria solicitado que os alunos lessem o texto oferecido e tentassem responder individualmente as questões de compreensão sobre o mesmo, porém os alunos teriam reagido negativamente, declarando ser demasiadamente difícil, solicitando da professora a tradução do mesmo. O fato de os alunos terem reagido contrariamente as suas determinações e terem solicitado a aula para estudo para a prova de biologia, teria levado a professora a centralizar a interação e realizar com a classe a tradução do texto, conforme ela própria teria declarado. Igualmente em função das expectativas do aluno teria a professora adotado o livro didático utilizado na escola, uma vez que o mesmo já havia sido adquirido de membros de uma mesma família, ou de colegas, por um preço baixo, conforme ela própria teria revelado no início de 1994, em conversa informal.

Também na entrevista realizada pôde-se confirmar a asserção que a abordagem de aprender do aluno e suas expectativas com relação às aulas de inglês se interrelacionam e compõem a abordagem de ensinar da

professora. Em seu discurso, ela teria afirmado que os alunos não estão acostumados a estudar, e sim a realizar *trabalhinhos* para a compensação das notas obtidas nas avaliações formais; estes estão acostumados a receber tudo pronto nas aulas de inglês, texto traduzido e exercícios resolvidos, não estando habituados a raciocinar, julgando-se incapazes de desenvolver qualquer tarefa proposta pela professora. Em função destes fatores, a professora declarou estudar com os alunos em sala de aula, ou seja, explorar cada conteúdo até sentir que os alunos realmente aprenderam, e direcionar a interação, conduzindo-os na realização das atividades propostas, como, por exemplo, o estudo dos textos:

P: como eles trabalham o dia todo já chegam cansados (+) fim de semana eles acham também que é prá descansar (+) então (+) e a outra coisa (+) eles já trazem um hábito e muitos professores contribuem prá isso (+) tirarem nota com base em trabalhinho(+) tudo na base do trabalho(+) *então eles não querem saber de estudar prá prova (+) então eu tenho que estudar na classe com eles (+) realmente eu tento me esforçar prá fazê-los assimilar alguma coisa...no noturno eu estudo com eles (+) eles participam o tempo inteiro comigo(+)* a aula é voltada para eles (+) e realmente eu não deixo nada para fazer em casa (+) porque eu sei que eles não contribuem com nada mesmo (+) e eu acho que o esforço que eu faço é reconhecido por eles (+) eles se acham valorizados pelo fato de eu estar interessada neles...

P: ...o aluno tem um PRECONCEITO que é o seguinte (+) ele vê um texto ele já quer que o professor dê o vocabulário (+) dê prontinho prá ele (+) isso aí é uma coisa que o aluno traz assim é um VICIO que ele traz (+) eu fazia isso quando eu dava aula no colegial (+) eu traduzia TUDO para o aluno (+) TUDO PRONTINHO (+) fazia o questionário quem fazia tudo era eu (+) coitado tinha que decorar depois (+) então é uma aula CHATA....

Estas adaptações fortuitas do momento na interação vão

ao encontro da caracterização de aulas de Erickson como ocasiões parcialmente limitadas, influenciadas por normas culturais socialmente adquiridas e que, ao mesmo tempo, inovam, criando novos sentidos conjuntamente.

4.1.4. AS EXPECTATIVAS DA PROFESSORA COM RELAÇÃO AOS SEUS ALUNOS E AS AULAS DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA (NOTURNA)

As expectativas da professora com relação aos seus alunos, fruto de seu conhecimento sobre a realidade da escola pública, desta escola e, em especial, do curso noturno, bastante baixa, conforme sugerem os dados, parecem também se interrelacionar a sua abordagem de ensinar observada nas aulas analisadas, pois, conforme afirma Gumperz (op.cit.), os esquemas de conhecimento do indivíduo são responsáveis pelas estruturas de expectativas e pelos comportamentos comunicativos presentes em uma interação face a face. Segundo suas próprias declarações, seus alunos, provenientes de diferentes bairros, muitos até de periferia, na maioria não trazem base nenhuma de inglês, não estudam ou fazem tarefa em casa, além de faltarem em demasia. Suas classes são numerosas, contando com quarenta e cinco alunos em média, e, dentre seus alunos, poucos são os que pretendem prestar um vestibular, sendo que muitos questionam o estudo da língua inglesa na escola, por não verem utilidade para mesma. O fato de acreditar que seu aluno tenha conhecimentos tão restritos da língua parece justificar sua opção pelo

ensino tradicional e pela ausência de atividades comunicativas que levem o aprendiz ao uso da língua alvo. Também o fato de estes alunos serem de segundo grau, vestibulandos ou concursandos em potencial, parece justificar a dedicação da professora ao ensino de regras gramaticais, bem como a ênfase à tradução e ao ensino do léxico. Na entrevista, a professora levantou também vários aspectos que constituem a expectativa que tem de seus alunos e do ensino do curso noturno e que se interrelaciona a sua abordagem de ensinar, na tentativa de justificar a centralização da interação, o não envolvimento de seus alunos em atividades comunicativas para que possam adquirir subconscientemente as regularidades lingüísticas, a inexistência, em suas aulas, de momentos para a prática comunicativa na língua alvo, a priorização do ensino tradicional da gramática, e o excesso de tradução em sua prática.

Por diversas vezes, salientou o grande número de alunos que tem por sala de aula, a carga horária restrita de que dispõe, além da baixa proficiência na língua inglesa que trazem seus alunos. Mostrou-se consciente do pouco interesse que tem a maioria pelo estudo, que além de faltar em demasia, recusa-se a desenvolver atividades ou a estudar em casa. A respeito da centralização da interação e do não envolvimento de seus alunos em atividades em grupos, assim se manifestou:

P: ...a maioria não sabe inglês (+) os alunos não têm conteúdo prá isso (+) eu não vejo como eu poderia fazer (+) eu poderia valorizar a parte oral(+), fazendo-os envolver em inglês(+), mas eu tenho um ano a ver com estes alunos(+), um ano todo (+) então eu posso fazer uma atividade um dia deste tipo (+) mas eu não vejo (+) eu tenho que dar um certo andamento no programa(+), eu até posso fazer isso prá motivar um pouco (+) eu já prometi levar um filme(+), levar um clip prá eles (+) mudá um pouquinho (+) mas dar atividade como você fala(+), com que conteúdo se o colegial é voltado prá textos...você acha que com o tempo de aula que eu tenho(+), o tanto de alunos por sala(+), você acha que eles vão ter chance de participar assim, de maneira que se efetue a aprendizagem, você acha que a assimilação vai ser realmente efetuada...é que realmente não é fácil prá mim (+) mas no colegial eu tenho uma outra abordagem (+), quando eu digo prá você que eu continuo na tradicional porque eu acho que aula com texto apenas ou só com atividades fica muito superficial, o ensino da língua(+), no estado temos pouco tempo e muito aluno por classe...

Também como parte de suas expectativas com relação ao ensino de segundo grau, teria mencionado o direcionamento das aulas para o vestibular, o que mostrou, em vários momentos da entrevista, justificar a ênfase que dedica ao ensino da gramática em suas aulas:

P: ...eu num posso fugir da realidade não é (+) a realidade nossa é essa (+) por isso é que eu falo que eu me apego mais aos textos (+) tento ensinar a gramática que eles NÃO TIVERAM (+) a maioria aí (+) pensando nisso (+) não há como(+), eu poderia até fazer sim uma atividade(+), tornar a aula mais gostosa (+) fazê-los aprender de modo mais natural (+) mas como eu falei (+) o tempo que eu tenho é muito escasso(+), vira e mexe você sabe como é (+) sexta-feira não vão à escola (+) num feriado (+) suspende aulas para reunião de pais (+) nunca vi igual (+) não fazem nada em casa(+), é fora de série (+) é pouquíssimo tempo que eu tenho (+) se eu não aproveitar um pouco (+) num sei como fazer (+) num sei mesmo...

3.2.5. EXPECTATIVAS DA INSTITUIÇÃO COM RELAÇÃO AS AULAS DE INGLÊS

Como já foi afirmado anteriormente, este era o segundo ano de atividades da professora naquela escola, que possui uma tradição de ensinar línguas construída por professores efetivos tradicionais. Um deles, substituído pela professora-sujeito desta pesquisa, após sua aposentadoria, era muito respeitado pela comunidade por ser também docente de língua inglesa, no curso de Letras, na universidade estadual local, e o outro, também antigo na casa, norteia seu trabalho por um livro didático tradicional, priorizando a gramática e a tradução. Em entrevista com a assistente de direção, responsável pelo curso noturno, ficou claro que a mesma compartilha da visão tradicional dos outros professores, acreditando que as aulas de segundo grau devam ser voltadas para o vestibular, devam priorizar a gramática e a tradução, e devam seguir um livro didático, pois o mesmo *norteia o aluno e ajuda a contornar a falta de preparo dos professores em geral, que não se aperfeiçoam por falta de apoio financeiro*. O fato de a professora se vir inserida neste contexto tradicional de ensino, cujas expectativas estão voltadas para a preparação do aluno de segundo grau para o vestibular, através da priorização do ensino gramatical e da tradução, e da adoção de um livro didático, parece ter influenciado seu trabalho, conforme ela teria declarado logo no início do ano letivo de 1994:

...a professora mostrou-se muito receptiva à continuidade de nosso trabalho, tendo ido a minha sala na universidade

levar o horário das aulas, mesmo sem minha solicitação. Comentou que houve redução do número de aulas de inglês em sua escola, que não conseguiu passar para padrão, e com isto conseguiu apenas pegar aulas no curso noturno. Há um professor mais antigo na escola que, por sua vez, dispõe de maior número de pontos, que teve prioridade de escolha, ficando com as aulas da manhã. Segundo a descrição da professora, este professor desenvolve um trabalho bastante tradicional, na linha gramática-tradução, repetindo os modelos que teve na faculdade, que até hoje considera seus ídolos. Esta postura dificulta o trabalho da professora, que, segundo afirmou, vê-se obrigada a adotar o livro didático, pois existe da parte dos alunos uma expectativa com relação a esta adoção. No primeiro dia de aula, os alunos trouxeram o livro didático tradicionalmente adotado na escola pelo professor mais antigo. Como está há apenas um ano no colégio, não se sente muito à vontade para se impor. Como o trabalho dos professores não é seqüencial, a professora tem medo de adotar uma abordagem comunicativa, pois teme que no ano seguinte, ao pegarem de novo o outro professor, os alunos não tenham o conteúdo do livro didático adotado. Considerando todos estes fatos, a professora disse-me que vai mesclar o livro didático com textos autênticos nas classes de segundo grau. Desta conversa, já podemos perceber algumas interferências que se impõem ao trabalho da professora, cerceando sua liberdade... (diário da pesquisadora, março de 1994).

Questionada, na entrevista, sobre a interrelação das expectativas da instituição quanto às aulas de inglês e sua abordagem de ensinar, a professora disse não perceber qualquer interrelação, salientando que o que realmente se interrelaciona a sua abordagem de ensinar é o trabalho que desenvolve na escola particular em que ministra aulas para o segundo grau:

P: o outro professor não (+) o que me influencia é que tô numa escola particular preparando alunos para o vestibular(+) agora eu estou no colegial no estado (+) eu acho INJUSTO também não dar auxílio aos meus alunos...

Entretanto, ao justificar a ênfase gramatical que caracteriza suas aulas, teria por duas vezes feito menção à

adoção do livro didático utilizado na instituição, o que teria ocorrido por força das expectativas dos alunos, do professor mais antigo, e da própria direção da escola:

P: ...então eu fiquei ainda com o livro didático porque como eu disse quando eu cheguei lá na escola já estava sendo adotado este livro e um irmão passa pro outro (+) um colega passa pro outro (+) eles compram baratinho porque o livro é usado (+) eu continuei com o livro....

P:são cinco anos prá mudar o livro né (+) talvez depois de cinco anos talvez o diretor me deixe ou dar aula com texto (+) a escola conta agora com uma máquina de xerox...

4.1.6. ABORDAGEM DO LIVRO DIDÁTICO

Para demonstrar que a abordagem do livro didático se interrelaciona à abordagem da professora, não se poderá tomar por base os dados registrados em 1994, uma vez que, nas aulas observadas, a professora teria introduzido ou desenvolvido atividades extras, muito possivelmente em função da presença da pesquisadora. No ano de 1993, no entanto, em que sete meses de aula foram acompanhados, este aspecto ficou bastante evidente. Como já foi descrito, todo o trabalho da professora foi norteado pelo livro didático adotado que, por ser tradicional, trazia por orientação itens gramaticais apresentados em ordem crescente de dificuldade e uma grande quantidade de exercícios que eram resolvidos exaustivamente nas aulas. As atividades comunicativas, normalmente na forma de jogos, eram geralmente

introduzidas para a fixação do conteúdo gramatical e lexical apresentado pelo livro texto, e nunca como uma atividade independente.

Durante a entrevista, a professora fez referência à interrelação do livro didático em sua abordagem de ensinar, atribuindo também a ênfase gramatical de suas aulas e seu tratamento tradicional à abordagem de ensinar do livro didático:

P: são cinco anos prá mudar o livro né? talvez depois de cinco anos o diretor me deixe ou dar aulas com texto (+) a escola conta com uma máquina de xerox (+) eles vão facilitar prá mim (+) então quem sabe eu consiga me LIBERTAR mais da gramática quando eu começar a dar aulas partindo só de textos autênticos (+) mas mesmo assim eu vou ter que explicar prá eles o que aparecer (+) mas de modo mais natural (+) tirando do texto o que surgir de gramática...

Uma vez apresentados os fatores contextuais que se interrelacionam e constituem a abordagem de ensinar do professor, passo agora à discussão dos dados.

4.2. CONFLITOS E INCERTEZAS DO PROFESSOR DE LINGUA ESTRANGEIRA NA CONSTRUÇÃO DE UM PRÁTICA DIFERENCIADA

Como pôde ser constatado através do estudo de caso apresentado, a construção de uma prática diferenciada por uma professora envolvida em projeto de formação continuada é um processo bastante complexo, marcado por conflitos e incertezas. O confronto de uma nova abordagem e metodologia de ensino com a abordagem de formação e prática de muitos anos da professora foi responsável por muitos

questionamentos em seu discurso e incoerências em sua prática, conforme foi descrito, o que foi agravado ainda mais pelos outros aspectos contextuais que, de uma forma ou de outra, interrelacionaram-se e constituem a sua abordagem e a sua metodologia. Mapear os limites de cada um destes fatores na constituição da abordagem da professora é também uma tarefa difícil, mas, eu arriscaria a afirmar que a abordagem de sua formação e de sua prática de muitos anos parece ter exercido maior influência nas interações observadas, seguida de sua competência aplicada ainda limitada.

Esta professora, já estabelecida e respeitada profissionalmente há muitos anos na localidade, como professora da rede estadual e particular de ensino, por ser considerada competente do ponto de vista lingüístico-comunicativo e profissional, era possuidora também de uma competência implícita, construída ao longo de mais de quinze anos de exercício do magistério, calcada em uma abordagem tradicional de ensino, fruto de sua formação escolar, conforme já foi salientado anteriormente, quando procurou engajar-se ao projeto. Muito embora tenha procurado a universidade em busca de novos caminhos para seu trabalho que, segundo declarara, ultimamente estava lhe trazendo frustração pelos resultados insatisfatórios obtidos, muito embora tenha demonstrado grande interesse em refletir e discutir sua prática e as concepções de linguagem, ensinar e aprender que a embasam e aquelas que

embasam a abordagem comunicativa de ensino, muito embora tenha manifestado o desejo de construir uma prática renovada, o seu fazer mostra-se ainda preso as suas concepções anteriores, o que demonstra que a mudança de uma abordagem para outra exige um longo período de experimentação e reflexão, acompanhadas do aprimoramento da competência aplicada.

Em entrevista recentemente realizada, linguagem para ela continua sendo *um veículo de expressão do pensamento humano*, visão esta bastante tradicional, que muito se distancia da concepção de linguagem enquanto comunicação que embasa a abordagem comunicativa, entendendo-se por comunicação, como bem coloca Almeida Filho(op.cit.:8),

uma forma de interação propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações, e onde seus participantes são sujeitos históricos cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é a compreensão mútua.

Sua visão do que seja linguagem e comunicação vem justificar sua preocupação com a codificação e decodificação de mensagens e a ausência de momentos voltados para a interação comunicativa. Sua concepção de ensinar, em sua essência, parece também inalterada, pois vê-se como agente do ensino, como responsável pela transmissão do conteúdo, pelo envolvimento dos alunos em exercícios e pela avaliação do que foi ensinado, não abrindo mão do lugar central na

interação. Embora declare e demonstre estar mais preocupada com a aprendizagem do aluno, não consegue ainda ver o ensino como criação de oportunidades para que a aprendizagem possa ocorrer, transferindo para o aluno um papel mais ativo na construção do conhecimento. Por outro lado, sua concepção de aprender, que se resume em *interiorizar o que nos foi transmitido ou por teoria ou por alguma prática, envolvendo muito exercício, muito esforço da pessoa realmente*, parece ter sofrido alguma transformação, pois sua prática e seu discurso demonstram estar ela atribuindo menor força à memorização e maior força à compreensão e ao raciocínio, o que poderia representar uma evolução de uma concepção behaviorista para uma concepção cognitivista de aprendizagem. Ficou evidenciado haver por parte desta professora uma preocupação com o envolvimento do aluno nas atividades de sala de aula, mesmo que as tarefas desenvolvidas sejam caracteristicamente tradicionais, ou seja, mesmo que seu envolvimento se limite a responder perguntas formuladas com relação à gramática e ao léxico, para verificar se ele está ou não acompanhando e compreendendo o conteúdo ministrado, o que já representou um avanço em sua prática, conforme ela própria declarou em entrevista recente:

P: realmente eu nunca tinha me analisado como aprendiz (+) agora eu realmente posso dizer que eu sinto agora o lado do educando que eu ensino(+), que (+) como eu já havia dito algumas vezes prá você (+) eu me preocupava muito com meu programa(+), com a QUANTIDADE de coisas que eu tinha que passá prá aquele aluno(+), eu eu nunca tinha parado prá pensá

se realmente ele ia conseguir reter alguma coisa com aquilo(+) se ele realmente ia APRENDER né´(+) era como se a memória do aluno fosse por exemplo o caderno dele (+) então ele tem o caderno COMPLETO (+) muitos exercícios(+) ele tem MUITOS pontos de gramática (+) vocabulário IMENSO (+) e: que dizê (+) como eu num fazia uma checagem (+) num fazia uma revisão (+) eu realmente não parava prá vê se o aluno tinha assimilado aquilo (+) eu ia sempre passando prá frente(+) prá frente(+) então eu num podia dizer(+)hoje eu posso dizer que meu aluno não aprendia (+) ele simplesmente tinha uma visão de muitas noções gramaticais(+), de exercícios(+), mas eu num posso dizer que ele realmente conseguia reter(+) a quantidade de matéria que eu passava prá ele(+), já hoje eu não me preocupo tanto com a quantidade (+) eu eu só realmente (+) deixo aquele conteúdo prá abordar um outro(+) quando eu sinto que ele realmente aprendeu (+) o que eu tentei ensinar(+) eu não tenho pressa agora....

Conquanto a professora tenha atribuído a fatores contextuais, como baixa proficiência de seus alunos, falta de interesse e motivação por parte dos mesmos, número restrito e curta duração das aulas do curso noturno, e a necessidade de preparação para o vestibular, dentre outros, a presença de ações e procedimentos tradicionais em suas aulas, como se apenas desta forma pudesse driblar tais aspectos, sua prática de 1993, em que estes aspectos contextuais não eram registrados por se tratar de uma classe de sétima série do período diurno, altamente motivada, apresentou procedimentos semelhantes. Seguindo rigidamente o livro didático adotado, tradicional como já foi salientado, a professora procurava enriquecer suas aulas com atividades comunicativas, muito embora privilegiasse por objetivo a fixação dos itens gramaticais e lexicais trazidos e explorados pelo livro texto e mantivesse a centralização da interação. Isto vem indicar que sua postura tradicional não é totalmente dependente dos fatores contextuais acima

mencionados, muito embora estes possam exercer alguma influência em sua abordagem de ensinar.

Também duas das outras professoras envolvidos no mesmo projeto, Professoras 4 e 5, ambas possuidoras de muitos anos de experiência na rede estadual e particular de ensino, professoras igualmente reconhecidas pela comunidade local em virtude de possuírem um bom nível de competência lingüístico-comunicativa(2), profissional e implícita, esta última construída ao longo de muitos anos, parecem também ter alterado parcialmente sua prática e mantido inalteradas suas concepções básicas de linguagem, de ensinar e aprender, ao longo dos três anos do projeto, o que vem confirmar que o processo de construção de uma prática diferenciada é extremamente complexo, principalmente para o professor já experiente e bastante reconhecido como profissional. Muito embora estas professoras tenham se engajado espontaneamente ao projeto e estivessem à procura de uma *reciclagem*, pudemos observar, de início, resistências ao ensino segundo a abordagem comunicativa, principalmente no que diz respeito ao tratamento gramatical. Trazendo sempre a questão da preparação do aluno para o segundo grau e para o vestibular, consideravam inviável o desenvolvimento de um planejamento cíclico, onde os itens gramaticais não são apresentados por ordem crescente de dificuldade e não recebem a mesma ênfase que nos planejamentos tradicionais.

2- Nível avançado, de acordo com o ACTFL Proficiency Guidelines.

A Professora 4, que quando se associou ao grupo já adotava e seguia sistematicamente o livro **OUR TURN**, que pode ser classificado como nocional-funcional, mostrou, em seus relatos e nas gravações de suas aulas, desenvolver, apesar do livro, uma prática audiolingual mesclada à da gramática-tradução, nos três anos do desenvolvimento do projeto, sendo discretas as modificações registradas de um ano para o outro. Procedimentos como repetição exaustiva de funções comunicativas até atingir a memorização, correção fonética, tradução, oferecimento de listas bilingües de vocabulário, utilização permanente da língua materna em sala de aula, e o foco no ensino gramatical e lexical, foram registrados nas aulas observadas e analisadas nos três anos consecutivos. As modificações observadas parecem ocorrer apenas ao nível de procedimentos e referem-se à organização da interação em sala de aula e à seleção do material didático utilizado.

Enquanto que nas interações de sala de aula construídas em 1992 e 1993 pareciam prevalecer as estruturas de participação Ib e Ic, nas aulas de 1994 já parece prevalecer a estrutura de participação Ia. Nas primeiras, a professora, centralizando a interação, nomeava um aluno ou mais alunos em particular para responderem às perguntas formuladas por ela ou para o treinamento das funções apresentadas pelo livro didático, que seguia rigorosamente, assumindo sempre o papel de falante primária, cedendo a um ou a um pequeno grupo de alunos o papel de

ouvintes e falantes primários virtuais, e aos demais o papel de ouvintes secundários. Nas segundas, a professora, falante primária, dirige a palavra à classe como um todo, seus ouvintes primários, esperando que qualquer ouvinte se candidatasse ao papel de falante primário de forma espontânea, muito embora as estruturas 1b e 1c ainda se façam presentes, nos momentos de revisão ou treinamento de estruturas prontas, conforme os excertos abaixo podem demonstrar:

P: ...no mesmo capítulo tem uma outra lição (+) aqui no final cês vão aprender hoje como é que você vão fazer perguntas (+) page seventy-eight (+) que página que é pessoal

As: setenta e oito

P: nesta lição quando a gente terminá vocês vão ter que saber perguntar sobre atividades pessoais (+) que filme você assistiu no cinema (+) atividades pessoais(+), tá(+), dois colegas conversam e um deles pergunta sobre as atividades (+) repitam comigo (+) what do you do after class

As: what do you do after class

P: outra vez (+) what do you do after class

As: what do you do after class

P: o que você acha que ela perguntô

A: o que você faz depois da aula

P: o que você faz depois da aula (+) embaixo aqui no

vocabulário a palavra *class* pode ser substituída por
lunch (+) repitam(+) *what do you do after lunch`*

As: what do you do after lunch`

P: dinner

As: dinner

P: what do you do after dinner`

As: what do you do after dinner`

P: WHAT DO YOU DO AFTER/what do you do after class`

As: what do you do after class`

P: what do you do after lunch`

As: what do you do after lunch`

P: what do you do after dinner`

As: what do you do after dinner`

P: o que você acham que quer dizer lunch`

A: almoço

P: almoço (+) que que você faz depois do almoço(+) e dinner`

A: jantar

*P: jantar (+) dinner é jantar (+) agora vocês vão responder
 sobre atividades diárias (+) o que eu quero é o
 seguinte(+) que você entenda que pode fazer substituições
 (+) what do you do after class ((escreve no quadro
 negro))(+)* no lugar de *class (+)* o que que eu posso
 colocar aqui`

As:lunch

P: what else`o que mais`

As:dinner

P: o que mais vocês poderiam colocar aqui` o quem você faz

depois do café da manhã (+) como é que fala café da manhã (+) quem se lembra (+) breakfast (+) como é que se pergunta em inglês (+) essa vocês já fizeram (+) o que você faz depois do jantar

A: what do you do after dinner...

Na passagem acima transcrita, vários aspectos característicos da prática da professora podem ser salientados: o treinamento exaustivo de funções comunicativas até a memorização, a preocupação com a tradução de tudo o que é oferecido na língua-alvo, a preocupação com o léxico e com a estrutura básica trazida na função, e o predomínio da estrutura de participação Ia.

P: agora dá uma olhada na revisão (+) vamo montá um diálogo tá (+) oral mesmo (+) é o seguinte (+) Marco (+) Marculino(+), como é que você cumprimenta

M: hello

P: hello (+) agora ó Marcos (+) convide-o para ir ao MacDonald's

A: let's go to the MacDonald's

P: let's go to the MacDonald's (+) recuse (+) fala que você tem prova amanhã....

P: então I I usually (+) frequentemente e o often também (+) para indicar o hábito (+) vamo lá (+) ô Junior (+) ask se assiste novela todo dia

A: do you ever watch soap opera

P: SOAP OPERA (+) do you ever watch soap opera (+) cê pode reponder o que quiser

A: always

P: always (+) repete ALWAYS

A: always

P: Aline (+) pergunta prá Ligia se ela assiste o Silvio Santos

A: do you ever watch Silvio Santos

P: diga assim (+) nunca

No penúltimo excerto acima, a professora está promovendo revisão do conteúdo anteriormente trabalhado, enquanto que no segundo ocorre a apresentação e treinamento de funções trazidas pelo livro didático. Em ambos os casos pode-se observar o predomínio das estruturas Ia e Ib, caracterizadas pela nomeação de um ou mais alunos em particular como falantes primários enquanto que os demais são ratificados como ouvintes secundários. Pode-se observar que, tanto o trabalho de revisão, como o de treinamento de funções, é totalmente direcionado pela professora, até mesmo quanto ao conteúdo da fala, que é oferecido em língua materna para ser vertido para a língua-alvo.

Enquanto que as aulas de 1992 eram totalmente limitadas ao desenvolvimento do livro didático adotado, a partir do segundo semestre de 1993 a professora passou a inserir atividades extras em suas aulas, extraídas de diferentes fontes, dentre as quais **Play Games in English**. Muito embora as atividades fossem com frequência selecionadas com objetivos gramaticais, ou seja, de complementação e fixação das estruturas trazidas pelo livro didático, sendo inclusive introduzidas ao término das lições, estas levaram a professora a trabalhar de forma mais descentralizada em sala de aula, instaurando a estrutura de participação IV, e, como ela própria revelou, trouxeram resultados satisfatórios ao seu trabalho. Em virtude disto, selecionou atividades a serem desenvolvidas no ano de 1994

como complementação ao livro didático, organizou-as em forma de apostila e forneceu-as aos seus alunos.

Muito embora a Professora 4, assim com a professora-sujeito, fizesse menção a aspectos contextuais como a existência de classes grandes e heterogêneas e de alunos desinteressados, a necessidade de preparação do aluno para o segundo grau e para o vestibular, como entraves ao desenvolvimento de um trabalho verdadeiramente comunicativo e como justificativas para a complementação do livro didático, que apresenta *a gramática de forma fragmentada e incompleta e carece de exercícios de fixação gramatical*, os dados evidenciaram que sua abordagem de formação e prática de muitos anos, seguida pela sua competência aplicada (teórica) limitada, exerceram maior força na composição de sua abordagem de ensinar. A professora parece manter uma visão de linguagem enquanto expressão do pensamento, o que é evidenciado pela sua preocupação constante com a codificação e decodificação de mensagens, expressa em versões e traduções que predominam em suas aulas; a professora parece também não ter alterado sua concepção de ensino-aprendizagem, que parece ser behaviorista, caracterizada, em sua prática, pela repetição exaustiva das funções comunicativas apresentadas com o objetivo de atingir a memorização e a automatização, e pelos exercícios de reforço propostos, na forma de atividades, que dificilmente poderiam ser classificadas como comunicativas, segundo os critérios de Nunan (1989), já descritos.

Também estas mesmas concepções parecem ainda embasar a abordagem da Professora 5, muito embora esta tenha apresentado muitas modificações em seu trabalho no que tange ao planejamento de ensino e seleção e organização de material didático. A professora deixou de lado por completo o livro didático (*Do it*), que vinha adotando nos últimos anos, livro este tradicional e, portanto, organizado segundo critérios gramaticais, e passou a nortear seu curso a partir de um planejamento nocional-funcional que, além de objetivos voltados para o *fornecimento de mecanismos para uma comunicação simples, mais coerente, no nível da produção e compreensão oral e da produção escrita* (3), apresenta a relação de funções comunicativas, que *serão introduzidas dentro de amostras discursivas cuidadosamente selecionadas, sobre as quais toda a dinâmica da aula será baseada*. Neste planejamento deixa claro que pretende superar *uma metodologia exclusivamente behaviorista e centrar o ensino e a aprendizagem não apenas em estrutura ou em regras gramaticais, mas sim em atos de fala que levem o aluno à comunicação*.

Este planejamento foi colocado em prática no ano de 1993, porém, não totalmente cumprido, segundo a professora, em virtude da greve dos professores, das inúmeras suspensões de aulas por motivos vários e pela própria lentidão dos alunos, justificada pela docente por pertencerem à classe

3- Os textos citados neste parágrafo foram extraídos do próprio planejamento da professora.

média-baixa. Em sua implementação, muitas incoerências foram registradas. Muito embora a professora tenha sido fiel à proposta de trabalhar as funções como ponto de partida em sala de aula, introduzindo diferentes realizações lingüísticas para as mesmas funções, sem fazer qualquer menção à nomenclatura gramatical, o que foi surpreendente para uma profissional com a sua formação e pela resistência que teria apresentado a princípio, deixou transparecer, em seus procedimentos, uma grande preocupação com a memorização do conteúdo funcional introduzido em isolamento, fora de contexto de uso, o que evidenciou sua visão behaviorista de ensino-aprendizagem e sua visão de linguagem enquanto expressão do pensamento. Suas aulas, sempre centradas em sua figura, seguiam um mesmo esquema:

a) revisão de funções previamente ensinadas, o que era feito quer através da prática de repetição ou de versão:

P: ...vocês já sabem perguntar o nome (+) já sabem cumprimentar (+) não sabem^{*}

As: já

A: não

P: que jeito que a gente começa um diálogo^{*} como é que a gente começa a conversar com uma pessoa^{*}

A: hello

P: hello (+) o que mais^{*}

A: hi

P: hi (+) o que mais^{*}..

P: ...então a teacher vai pedir que vocês formem uma espécie

de um diálogo (+) um fala boa tarde e o outro vai

responder boa tarde (+) como é que é isso em inglês'....

b)apresentação de novas funções com possíveis realizações lingüísticas, seguida da tradução e da prática de repetição exaustiva, da classe como um todo ou de alunos em particular nomeados por ela (estruturas de participação Ia e Ic), até atingir a memorização:

P: eu ensinei vocês a perguntar o nome what's your name

((alguns alunos falam ao mesmo tempo))como você vão

responder prá mim '

As:my name is ...

P: só que agora eu vou ensinar uma outra maneira de dar o

nome (+) repitam com a teacher (+) it's Cidinha

As: it's Cidinha

P: it's Cidinha

As: it's Cidinha

P: it's Priscila

As: it's Pricila

P: então eu posso falar ao invés de my name is se eu quiser

eu posso dizer it's (+) ok'

A: como professora'

P: assim ó it's (+) fica prá você escolher (+) se você

quiser falar é (+) qual é o seu nome' (+) é Cidinha (+)

it's Terezinha (+) perguntem prá mim (+) what's your name'

As: what's your name'

P: it's Cidinha (+) my name is Cidinha (+) it's Cidinha ok'

(+) what's your name ((aponta para aluna))

A: It's Kenya

P: what's your name'

A: It's João ...

P: what's your name'

A: it's Pedro....

c) apresentação de mini-diálogos, que nada tinham de autênticos e que eram, na verdade, criados por ela e registrados, juntamente com as funções isoladas, em caderno especial de capa dura, para que o aluno pudesse ver as funções estudadas inseridas em contexto, para auxiliar na memorização:

P: vocês já copiaram os mini-diálogos' agora repitam com a teacher (+) primeiro mini-diálogo:

John:Hello

Paul:Hello (+) What's your name'

John:My name is John (+) And you' What's your name'

Paul:My name is Paul.

d) desenvolvimento de jogos ou atividades para a fixação das funções apresentadas:

...inicia-se uma brincadeira (+) todos se animam (+) a professora pede que se ofereçam para brincar(+), a maioria quer participar (+) ela escolhe duas fileiras e pede que os alunos vão ate a frente da classe e se olhem bem (+) ele então veda os olhos de uma garota e pede para que ela se aproxime de um colega (+) apalpe-o e depois pergunte o seu nome(+), what's your name' (+) o objetivo da brincadeira é que o outro aluno responda errado e a garota tente corrigir dizendo your name is.... (diário de estagiária,1993)

As três professoras, cujas tentativas de construção de uma prática diferenciada foram descritas, apresentam muito em comum. São professoras efetivas, com mais de dez anos de

experiência nas redes pública e particular de ensino, respeitadas pela comunidade local por serem profissionais sérias e competentes. As três, graduadas na mesma época, pela mesma universidade pública, parecem ter tido uma formação pedagógica semelhante, mais especificamente, parecem ter passado por igual "treinamento" que, como o próprio termo conota, envolve aspectos comportamentais, "receitas de como agir", pouco embasamento teórico e nenhuma reflexão sobre a prática de sala de aula. Isto pode justificar o conhecimento teórico superficial apresentado ao iniciarmos o projeto e uma rica competência implícita, construída entre erros e acertos na prática, competência esta muito forte que, como já afirmei anteriormente, lhe valeram reconhecimento e prestígio. Eu diria que na constituição desta competência entraram basicamente os seguintes elementos: comportamentos audiolinguais adquiridos através do treinamento recebido na universidade, a abordagem de aprender do professor, o ensino tradicional refletido no método da gramática-tradução que norteava as aulas de língua estrangeira que teve em sua vida escolar, quer no primeiro e segundo graus quer na universidade, e a abordagem dos livros didáticos adotados para o ensino, que até hoje apresentam uma estrutura tradicional. Substituir ou alterar tais concepções mostrou-se difícil na prática destas professoras, e estas parecem se interrelacionar com muito vigor na tentativa de construção de uma prática diferenciada, o que ocorre, em muitos momentos, de forma até

inconsciente, conforme já pudemos verificar. Classificando a prática construída pelas professoras, com base nas diversas tendências contemporâneas trazidas por Bizon (op.cit.: 60), diríamos que a Professora 1 apresenta uma prática comunicativizada, enquanto que as Professoras 4 e 5, um prática funcionalizada. A Professora 1 comunicativiza algumas tarefas, procura dar ao estruturalismo uma nova roupagem, porém não rediscute as concepções básicas da abordagem; as Professoras 2 e 3 simplesmente organizam o ensino em uma listagem de funções comunicativas, mantendo, entretanto, muitos procedimentos audiolinguais mesclados aos do método da gramática-tradução, em sala de aula.

Outros fatores contextuais mencionados neste trabalho, tais como, abordagem de aprender do aluno e suas expectativas com relação às aulas de inglês, expectativas do professor com relação aos alunos, expectativas da instituição com relação às aulas de inglês, parecem se interrelacionar e também compor a abordagem de ensinar do professor, porém, parecem ter menor força nesta constituição que a formação e prática de sala de aula do docente e sua competência aplicada limitada.

As duas outras professoras envolvidas no projeto, Professoras 2 e 3, apresentam características diferentes das demais. A número 2, graduada por uma faculdade particular no ano de 1983, não recebeu nem mesmo o "treinamento" audiolingual recebido pelas professoras analisadas anteriormente. Sem qualquer embasamento teórico, com um

baixo nível de competência lingüístico-comunicativa, esta professora vinha atuando na rede pública nos últimos anos, construindo uma competência implícita a partir de três ingredientes básicos: sua abordagem de aprender, a abordagem de ensinar dos professores de línguas com os quais teve contato em sua vida escolar e a abordagem dos livros didáticos que vêm sendo adotados nas diferentes escolas onde vem ministrando aulas de inglês como professora contratada, o que se reflete em uma prática tradicional com características do método da gramática-tradução que apresentou em seus relatos e gravações, ao engajar-se espontaneamente no projeto. Sem uma competência implícita solidamente construída, por não ter ainda muitos anos de experiência, e consciente de suas falhas, esta professora procurou aproveitar e colocar em prática, mesmo sem muita reflexão, muito do que foi discutido nos grupos durante o desenvolvimento do projeto, comunicativizando sua prática sem apresentar resistências. Procedimentos tradicionais, no entanto, podem ser registrados ainda em quantidade considerável nas aulas ministradas em 1994, tais como a centralização da interação, a concepção de que conteúdo transmitido é conteúdo aprendido, ênfase à tradução, versão e nomenclatura gramatical, o que denota que muito ainda tem esta professora que refletir, aprofundar-se teoricamente, e desenvolver-se lingüístico-comunicativamente, para poder construir uma prática verdadeiramente comunicativa. Também alguns aspectos contextuais intervenientes em sua prática ficaram evidentes nos dados analisados, aspectos estes que

parecem ter se interrelacionado a sua abordagem de ensinar na tentativa de construir uma prática renovada. Não sendo efetiva, esta professora receia que qualquer movimentação maior em suas classes possa ser confundida com indisciplina, o que colabora com que controle rigidamente e com energia a interação. Ao desenvolver jogos ou atividades comunicativas, procura manter tal centralização, temendo que a participação livre dos alunos possa ser encarada pelos colegas ou pela direção como falta de controle seu. Também seu baixo nível de competência linguístico-comunicativa impede-a, muitas vezes, de trabalhar de forma menos controlada, respondendo, por exemplo às curiosidades e necessidades expressas pelos alunos que, por serem de quinta série, parecem motivados e muito curiosos. Os excertos abaixo poderão demonstrar tais aspectos:

P: ...bom este texto (+) o que vocês estão vendo (+) Luis o que está escrito aqui^(++)aquí ((mostra para o aluno))

This is my family

L: minha família

P: esta é a minha família (+) o que vocês estão vendo aqui^observem

L: o pai (+) a mãe(+),o vô (+) a vó (+) o irmão(+), a irmã

A: (incompreensível)

P: Aí de uma forma geral vocês estão vendo várias pessoas que constituem um família (+) então aqui a gente tá vendo o que^ mãe pai filho filha avó e avô (+) e o que mais

vocês estão vendo (+) prestem atenção eu vou ler (+) this is my family (+) this is my mother Helen (+) she's got big eyes (+) this is my father Harry (+) he's got big ears (+) this is my sister Annie. (+) she's got small mouth (+) this is my brother Harry (+) he's nine (+) this is my brother Jimmy (+) he's ten (+) Harry has long hair and Jimmy has short hair (+)... (professora repete a leitura e alunos repetem em coro)

P: o que nós conhecemos aqui? alguma coisa que vocês conhecem?

As: ((falam ao mesmo tempo))

P: UM POR VEZ ((professora grita)) então a primeira aí (+) peguem o livro (+) ele falou esta é minha mãe Helen (+) she's got big eyes (++) o big o que é? é um adjetivo não é? então eu tenho eyes que quer dizer o que?

As: olhos

P: olhos (+) e big?

As: grandes

A: ela tem olhos grandes

P: isso (+) ela tem olhos grandes

A: (incompreensível) ((aluno antecipa resposta))

P: Eu não cheguei aí ainda (+) vamos por etapas (+) agora o segundo (+) o que que eu falei? (+) levanta você e fala o segundo (+) vamos ver

A: ((aluno que estava desatento, recusa-se a falar))

P: não você VAI FALAR (+) senão você vai levar negativo (+)

LEVANTA

A: esse é meu pai

P: esse é o meu pai o que

As: Herman

P: e depois he's got big ears (+) que que é

As: ele tem orelhas grandes

P: qual é o adjetivo aí...

Observa-se nesta passagem que a professora controla o turno o tempo todo, cedendo a palavra preferencialmente a alunos em particular, nomeados por ela, quando formula qualquer pergunta. Observa-se também que a professora é rigorosa com os alunos desatentos, obrigando-os inclusive a se levantarem para responder à pergunta formulada. Nesta passagem, a professora teria trazido para a aula um texto sobre família que, posteriormente ampliado, serviria de apoio para a realização de um jogo de adivinhação, com o intuito de levar os aprendizes à aquisição de uma grande quantidade de adjetivos, da forma interrogativa do verbo "to be", e de short answers com o mesmo verbo. Observa-se, no entanto, posturas tradicionais da professora ao trabalhar com o texto, solicitando a tradução literal das sentenças e a identificação dos adjetivos, marcas de sua competência implícita.

Os dois excertos abaixo evidenciam momentos em que a professora ignora as perguntas de seus alunos, em virtude de seu baixo nível de competência comunicativa:

P: ...blonde é loira em inglês

A: professora como fala burra em inglês loira burra

P: short (+) eu tanto posso usar para pessoas baixas (+)

como curto (+) short hair (+) cabelo curto....

Na passagem acima, ao ensinar a palavra "blonde" e ao traduzi-la, um aluno tem a curiosidade de saber como dizer "loira burra" na língua-alvo, o que é ignorado pela professora.

P: ó as cores aqui (+) white

A: *branco*

A: *blue*

P: *azul*

A: *blue*

P: *rosa (+) o que seria*

A: *pink*

A: *amarelo (+) yellow*

A: *roxo como é roxo professora*

P: *red (+) vermelho....*

Ao ensinar as cores, ignora a pergunta do aluno (*roxo como é roxo professora*), talvez por desconhecer o item lexical na língua-alvo.

A Professora 3 apresenta um perfil completamente diferente das demais. Recém-formada ao engajar-se ao projeto, pelo fato de ter sido contratada por uma das duas escolas-padrão da localidade, era a única professora que já trazia conhecimentos teóricos sobre as abordagens e métodos de ensino adquiridos na universidade, cujos cursos de *Linguística Aplicada* e de *Prática de Ensino de Língua Estrangeira* priorizam o desenvolvimento das competências aplicada e profissional do professor, permeado pela reflexão e crítica. Já havia, inclusive, ministrado um curso com base na abordagem comunicativa como parte de seu estágio supervisionado, sobre o qual havia refletido e discutido. Sentindo muito diretamente em sua formação universitária as conseqüências de um ensino centrado na forma, que não lhe garantiu competência linguístico-comunicativa e segurança para o uso da língua-alvo na comunicação, sobretudo oral,

esta professora não titubeou em incorporar as concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem da abordagem comunicativa, assim como os princípios norteadores de uma prática coerente com a mesma abordagem. Definindo linguagem *não como um simples aglomerado de estruturas e regras a serem memorizadas e sim como um processo de interação que leva o indivíduo à aquisição da competência comunicativa*, passa a ver a aprendizagem como a *construção de ações sociais e culturais relevantes no discurso, e o ensino como a criação de condições e oportunidades para esta construção possa ocorrer*.

Embora a professora tenha atuado em uma escola de periferia com clientela de classe média baixa, tanto no curso diurno como no curso noturno, os aspectos contextuais apontados pelas outras professoras e também presentes em sua realidade não parecem ter impedido que sua prática se mostrasse, nos três anos de acompanhamento, coerente com suas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar, conforme demonstram as ações e procedimentos abaixo relacionados. Isto sugere que uma formação pré-serviço, voltada para o desenvolvimento das competências aplicada e profissional e permeada pela reflexão e crítica, pode propiciar ao professor criatividade e segurança para contornar fatores contextuais que queiram se interrelacionar a sua abordagem de ensinar.

- os conteúdos desenvolvidos em sala de aula apresentaram relevância para os aprendizes, uma vez que foram

selecionados a partir de levantamentos prévios de temas, de interesses e necessidades. Os mesmos foram desenvolvidos em forma de diálogos, textos narrativos, atividades, jogos, músicas, gravações em áudio e vídeo, e tiveram por objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades, sempre de forma integrada:

P: ...bom (+) vocês lembram do texto da aula retrasada "Young people in Britain today"

L: qual

A: não

C: que falava dos hábitos dos jovens

A: lembro

L: a: aque:le

P: isso (+) agora eu vou colocar aqui prá vocês um quadro (+) vocês vão fazer uma pesquisa com as outras pessoas (+) então vocês vão pesquisar o tipo de música que essa pessoa gosta (+) o tipo de roupa que ela usa (+) o tipo de filme que ela gosta de assistir

K: a Erica gosta de terror

P: então olha vocês vão fazer assim (+) primeiro vocês vão falar (+) vão colocar os gostos de vocês (+) depois vocês vão fazer com as outras pessoas da classe

A: a:

P: faz com um (+) depois entrevista outro e assim por diante tá depois cada um vai apresentar o resultado de sua pesquisa...(aula do dia 15/04/93)

- a gramática foi enfocada não como uma seqüência de itens dispostos em ordem de complexidade, e sim como apoio à comunicação, sem nomenclatura nenhuma no primeiro ano, o que

foi modificado a partir do segundo, levando-se em conta uma possível cobrança posterior de tal aspecto no segundo grau, em concursos ou vestibulares;

k: professora (+) que significa her`hir`(+) que significa`

A: é her (+) pera aí (+) deixa eu lembrá

P: é H-E-R`

K: é

*P: depende (+) takes her(+)*é leva(+)*leva-a(+)*leva ela

A: professora (+) she é o que é então`

P: she é ela (+) só que sempre tem valor de sujeito(+) her é
objeto direto tá`....(aula do dia 13/05/93)

- o erro foi visto e tratado em suas aulas como algo natural, como sinal de crescimento do aprendiz rumo à língua-alvo:

Considero importante que o professor de língua estrangeira nunca aponte o aluno como aquele que cometeu um erro na pronúncia ou na escrita. Toda a vez que o aluno "erra" dá ao professor um sinal de que tentou fazer por si próprio. e não reproduziu simplesmente o modelo. (diário da professora)

- as aulas foram caracterizadas por muito debate e problematização, uma vez que foram desenvolvidas em cima de temas atuais e até mesmo polêmicos, escolhidos pelos próprios alunos, o que parece ter permitido o desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico dos aprendizes;

P: agora que vocês já discutiram (+) vocês vão decidir

A: a: eu decidi que ela continua a carreira

C: eu já sei

A: marry Ethan

C: marry Ethan

P: vocês têm que falar o porque vocês acham esta a melhor opção (+) ou o que tem de errado com as outras opções...

- o clima propiciado durante as aulas pareceu bastante descontraído, livre de tensão ou constrangimento, uma vez que a professora, muito embora se mantivesse ao centro, organizando as atividades, permitia que os alunos se manifestassem livremente sobre o tópico em questão, sem que fossem nomeados, e levantassem suas dúvidas. Isto sem considerar os momentos em que descentralizou totalmente a interação, promovendo atividades em pares ou grupos;

M: ele tem two previous marriages (+) que que é marriages´

L: marido

A: ele já teve duas mulheres

P: ele teve dois casamentos

L: genti:

A: tem treis filhos

A: casá com esse aí leva uns dois meses e separa

M: ele troca de mulher como troca de roupa

L: que que é professora (+) prá ficá com a Sofia ela não precisa trabalhá´(+) a full-time wife´

P: ele quer que ela seja uma esposa(++) é(+) uma esposa (+) uma dona de casa

S: acha´

M: acha que ela vai ficá lavando louça prá ele´

I: uai(+) mais é a vida da mulher...

- a preocupação da professora com a criação de oportunidades

para a aquisição subconsciente de regularidades lingüísticas faz-se sempre presente nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Quanto à aprendizagem consciente de tais regularidades, isto foi também garantido como apoio à comunicação e como resposta aos questionamentos dos alunos;

P: então aqui tem vários adjetivos ((aponta para a apostila)) agora vocês vão descrever a pessoa que vocês tiraram no papelzinho com estes adjetivos que estão aqui (+) então a gente tinha feito assim na aula passada né that man has roman nose (+) como vocês vão fazer agora vocês tiraram o papelzinho (+) vocês vão fazer de conta que são aquela pessoa lembra (+) então como vocês vão fazer agora se a pessoa tiver o nariz romano lembra que gente viu vocês vão colocar o que I vocês vão se colocar a no lugar da pessoa (+) EU né (+) e o verbo este verbo aqui é o verbo ter né TO HAVE (+) por que é que ficou HAS aqui

A: nariz romano

P: porque é has

A: (incompreensível)

P: é o verbo ter não é ele é has porque aqui é o homem (+) ELE né quando for eu fica como I

A: have

P: I have (+) então o verbo ter vai ficar I HAVE (+) não vai ser mais has tá porque aqui era terceira pessoa (+) eu tava falando de outra pessoa (+) agora eu tô falando de mim (+) então I HAVE tá I have roman nose (aula do dia 06/05/94)

- com relação à avaliação, a professora procurou avaliar continuamente seus alunos, através de toda e qualquer atividade desenvolvida em sala de aula.

...com relação à avaliação, não realizei neste ano nenhuma prova bimestral (+) não tenho como concepção medir a capacidade de aprendizagem por meio de valores numéricos (+) mas como desempenho de cada indivíduo. Tudo é avaliado na sala de aula, continuamente, por meio de interação em grupos ou desenvolvimento individual. São levadas em consideração as produções oral e escrita, esta última comprovada por meio de trabalho referente ao tema estudado - construção de diálogo ou descrição de uma pessoa por exemplo. (diário da professora)

Ao lado de todos estes aspectos compatíveis com a abordagem comunicativa de ensino em sua tendência progressista crítica e citados por Almeida Filho (1990:03), um não foi registrado e foi observado pela própria professora e estagiária que a acompanhou no ano de 1993: o uso da língua-alvo nas interações professor-aluno. Como observou a professora, após o segundo ano de reflexão, o predomínio da língua materna em sala de aula se deveu a sua insegurança com a língua e acabou prejudicando o aluno, que também não se sentia encorajado a fazer uso da língua-alvo nas interações não engessadas. Já no terceiro ano de acompanhamento, este aspecto pareceu estar sendo sanado, o que tem levado os alunos a tentarem se manifestar também na língua estrangeira:

P: Have you seen this film'

A: yes, I have

P: did you like it'

A: very good

P: yes (+) it's a very good film...

P: ok (+) let's start people (+) ok (+) let's start(+)

William pay attention(+) let's guess who William is...

Também uma outra modificação pode ser observada na prática da professora no ano de 1994, fruto também de sua reflexão: sentindo que as atividades comunicativas, que eram predominantes em seu trabalho estavam ficando soltas, sem conexão umas com as outras, pois eram selecionadas ao longo do ano, decidiu organizar, paralelamente ao seu planejamento, uma apostila com as atividades a serem desenvolvidas em torno dos temas selecionados pelos alunos, fixando-se, inclusive, mais tempo em cada tema, de modo a atingir o objetivo proposto de forma mais coerente e coesa.

Para a Professora 3 parece ter sido mais fácil construir uma prática compatível com a abordagem comunicativa por várias razões. Além de ter atingido um nível de competência aplicada e profissional razoável durante seu curso de graduação, de ter sido estimulada a refletir sobre as teorias apresentadas e sobre sua experiência de aluno dentro de um ensino tradicional, e de ter assumido as concepções de linguagem, aprender e ensinar já mencionadas, esta professora estava construindo uma primeira prática na rede pública, com todo o respaldo da unidade escolar onde atuava que, por ser uma escola-padrão

em seu primeiro ano de funcionamento, tinha por expectativa uma proposta inovadora. Contava também com o acompanhamento da coordenadora e participantes do projeto de formação continuada. De todas as professoras, foi esta também a que parece ter apresentado, em seus diários, maior capacidade de reflexão sobre a prática, talvez como resultado da formação recebida na universidade, que por ser mais recente, deixou de lado o "treinamento" de comportamento estanques para enfatizar o embasamento teórico, o desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico, qualidades essenciais ao professor bem formado.

As conclusões deste trabalho e encaminhamentos destas questões na prática serão apresentados no próximo capítulo deste trabalho. Antes, porém, apresento a visão da professora-sujeito pós-análise.

4.1.3. PONTO DE VISTA DA PROFESSORA POS-ANALISE

Depois de elaborada a versão preliminar desta tese, a mesma foi submetida ao exame da Professora 1, com a solicitação para que fizesse quaisquer comentários que considerasse pertinentes sobre a análise dos dados levada a efeito. A professora assim o fez, optando por escrevê-los. (Vide Anexo F)

A análise de seus comentários levaram-me a classificá-los em três categorias distintas: 1- justificativas para o desenvolvimento do trabalho da forma como foi descrito; 2-

posicionamento quanto à implementação de uma abordagem comunicativa na rede pública; 3- críticas ao trabalho de pesquisa desenvolvido.

A professora justifica a sua prática comunicativizada em sala de aula, apresentando as seguintes razões:

- a) número excessivo de alunos por sala;
- b) número reduzido de aulas;
- c) problemas de indisciplina;
- d) jornada excessiva de trabalho;
- e) escasso tempo disponível para preparação de materiais.

Quanto ao posicionamento apresentado com respeito à implementação da abordagem comunicativa na rede pública, assim se manifestou:

- a) jogos e brincadeiras baseadas em determinados itens gramaticais não impedem o aluno de aprender;
- b) a comunicativização da abordagem tradicional em classes de 40 alunos traz bons resultados;
- c) a utilização do livro didático com adaptações (enriquecimentos do vocabulário com textos autênticos, atividades para alunos interagirem em grupos ou pares, jogos, música) é um progresso do professor no ensino de língua estrangeira.

As críticas apresentadas à maneira como os dados foram selecionados e trabalhados dizem respeito :

- a) ao número de aulas observadas, que considerou insuficiente;
- b) a não apresentação dos resultados obtidos pelos seus alunos com sua prática comunicativizada;
- c) a não apresentação dos resultados obtidos pelos demais professores e alunos, sobretudo pelos da Professora 3, que apresentou uma prática mais compatível com uma abordagem comunicativa;
- d) a ausência de comparação de resultados obtidos pela Professora 3, única pertencente à escola-padrão, com aqueles das demais professoras;
- e) a não apresentação de resultados de entrevistas realizadas com seus alunos.

Dos comentários listados sob a categoria 1, apenas os aspectos jornada excessiva de trabalho da professora e escasso tempo disponível para a preparação de materiais constituíram dados novos no sentido de terem sido referidos como aspectos intervenientes à abordagem da professora pela primeira vez. Todos os demais aspectos foram amplamente apresentados na discussão das expectativas da professora quanto ao ensino de língua estrangeira na escola pública (noturna).

Quanto àqueles relacionados sob a categoria 2, os mesmos vieram reforçar a interpretação de que o uso da

língua encontra-se totalmente dependente da forma, na prática da professora.

As críticas apresentadas à pesquisa são compreensíveis. Para a professora está em jogo a eficiência ou não do método que utiliza para promover a aprendizagem do aluno. Ao mesmo tempo, preocupa-se com a comparação de seus resultados com aqueles da Professora 3, única professora que, além de pertencer a uma escola-padrão, teria apresentado uma prática compatível com a abordagem comunicativa.

Não abordei resultados do processo ensino-aprendizagem, pois este aspecto fugia ao escopo desta investigação, que tinha por foco a reflexão e a construção da prática do professor em processo de renovação pedagógica. Por esta mesma razão, deixei de dar destaque às entrevistas dos alunos, apresentando-as de forma mais geral, ao discutir as abordagens de aprender dos alunos e suas expectativas quanto às aulas de língua estrangeira.

No entanto, considerei válidas as sugestões da professora e , com o intuito de atender as suas expectativas com relação a esta investigação, pretendo fazer novo recorte dos dados e produzir outro trabalho, talvez em forma de artigo, que dê enfoque tanto aos resultados obtidos com o trabalho desenvolvido pelos professores, como aos pontos de vista dos alunos com relação às suas aulas.

A leitura da tese pela professora-sujeito provocou uma longa conversa ao telefone com esta pesquisadora em que

vários pontos não compreendidos foram discutidos e esclarecidos. A professora que, em um primeiro instante mostrou-se decepcionada manifestou, após nossa conversa, interesse em prosseguir os estudos sobre a abordagem comunicativa para melhor compreendê-la. A partir da leitura e discussão dos dados uma nova fase do projeto foi iniciada, o que não havia sido programado.

CAPITULO V

CONCLUSAO E ENCAMINHAMENTO

DA QUESTAO NA PRATICA

O objetivo desta pesquisa foi analisar as reflexões e a construção da prática de sala de aula por professores de inglês de escolas públicas de primeiro e segundo graus, envolvidos em um projeto de formação continuada junto a uma universidade pública paulista, por dois anos e meio consecutivos.

Inicialmente, um cenário para a investigação foi criado, através do desenvolvimento do referido projeto que, procurando ser coerente com as mais recentes propostas da literatura sobre formação de professores de língua estrangeira, discutidas na introdução deste trabalho, que estão voltadas para o desenvolvimento profissional e para a formação do professor reflexivo e crítico, apresentou por metas: 1- envolver professores de inglês de primeiro e segundo graus em uma pesquisa-ação, de modo a propiciar-lhes oportunidades para o crescimento profissional através da crítica e reflexão de suas próprias aulas; 2- contribuir para ampliar sua compreensão do processo ensino-aprendizagem no qual estavam envolvidos e sua competência aplicada ; 3- criar um contexto de pesquisa para verificar como se configura o processo de reflexão do professor frente ao seu trabalho e frente a uma nova abordagem de ensino.

Uma análise gradativa e preliminar dos dados coletados nos dois primeiros anos de projeto sugeriu que as reflexões dos professores sobre sua prática de sala de aula e sobre novas abordagens de ensino eram constituídas de incertezas e tensões. Parecia haver um conflito permanente

entre seu desejo de construir uma prática diferenciada e a força da abordagem que teria marcado sua formação e sua prática de sala de aula e uma interrelação de fatores contextuais na abordagem de ensinar do professor, tais como: dificuldades materiais, expectativas interacionais do professor e alunos, cobranças referentes à aula de língua estrangeira por parte de alunos, colegas, diretores, família e sociedade.

Para aprofundar o estudo, realizou-se um estudo de caso, o qual foi dividido em três momentos. Em um primeiro momento, analisei as ações e procedimentos metodológicos da professora-sujeito, apoiando-me em Larsen-Freeman(1986), Richards and Rodgers(1986), Almeida Filho (1993) e Bizon (1994), dentre outros. De início, procurei analisar a aula típica de 1994, no que tange aos aspectos condizentes e não condizentes com a abordagem comunicativa (segundo uma perspectiva progressista crítica do movimento comunicativo), levantando evidências confirmatórias e não confirmatórias das asserções em outras seis aulas ministradas no mesmo ano. Em seguida, procedi à análise de aulas de 1992 e 1993, buscando as origens das ações e procedimentos registrados em 1994.

Em um segundo momento, procedi à análise microetnográfica de uma interação típica construída em sala de aula pela professora sujeito selecionada, com base em Erickson e Schultz (1983), dando especial destaque para a análise dos estilos discursivos e estruturas de participação

que se fizeram presentes, apoiando-me para tal em Philips (1972), Schultz, Florio e Erickson (1979/1982), Rech (1992) e Dettoni (1994). Depois de realizada esta primeira análise, procurei desenvolver análise semelhante de aulas típicas da mesma professora ministradas em 1992 e 1993, adaptando o modelo acima citado a registros em áudio, uma vez que, exceto pelas gravações da professora 4, gravações em vídeo não foram realizadas nesses anos. Procurei, por fim, comparar os estilos discursivos e as estruturas de participação que se fizeram presentes nos dois anos e meio consecutivos de acompanhamento da professora-sujeito.

Em um terceiro momento, procurei analisar os aspectos contextuais que parecem se interrelacionar e constituir a abordagem de ensinar da professora, observada nas interações de 1994, consideradas dados primários deste estudo, buscando em seu discurso, registrado em entrevistas formais e em sessão de visionamento, evidências confirmatórias e não confirmatórias para as asserções levantadas. Busquei, a seguir, discutir a força de todos estes aspectos, inclusive da abordagem de formação e prática da professora, comparando o trabalho de sala de aula do sujeito do estudo de caso desenvolvido com aqueles das outras professoras envolvidas no projeto.

A análise realizada no primeiro momento deste estudo evidenciou que a professora, mesmo após ter estado envolvida em um projeto de formação continuada, continua ainda presa à abordagem tradicional de ensino,

mais especificamente, aos procedimentos característicos do método da gramática-tradução. Isto se configura através da ênfase à produção e sistematização de formas do sistema gramatical, da ênfase à tradução, do direcionamento da interação em sala de aula, da ausência de criação de momentos para o desenvolvimento de comunicação real na língua-alvo. As ações e procedimentos comunicativos que caracterizam suas aulas limitam-se à valorização do aluno e da aprendizagem, à criação de um clima afetivo propício em sala de aula, através da tentativa de redução da assimetria professor-aluno, ao estímulo e à valorização da participação espontânea, sem nomeações específicas, quando cede aos alunos a palavra conversacional, ao respeito ao tempo para o aluno pensar antes de responder a qualquer pergunta, à consideração do erro como sinal de crescimento da proficiência do aluno na língua-alvo e o cuidado com a não correção direta. As aulas de 1992, analisadas nos mesmos aspectos, mostrou uma mesclagem de procedimentos da gramática-tradução com aqueles do audiolingualismo, com o predomínio dos últimos, enquanto que nas de 1993, uma prática comunicativizada, em que, segundo Bizon, *tenta dar ao estruturalismo um roupagem nova, comunicativizando algumas tarefas, sem rediscutir as concepções fundamentais da abordagem.*

A análise realizada no segundo momento indicou que, na construção da interação de sala de aula nestes anos consecutivos de projeto, a professora tem procurado

modificar seu trabalho: de uma prática tradicional, mais especificamente norteada pelo método da gramática-tradução, a professora parece ter feito uma primeira caminhada até o método audiolingual que, mesclado ainda ao método anteriormente mencionado, parece ter caracterizado seu trabalho de 1992. A professora parece ter deixado de dominar a interação com aulas sobretudo teóricas para envolver o aluno na prática oral, mesmo que totalmente regida por ela, predominando, nestas aulas, o estilo formal e a estrutura de participação V.

Nas aulas de 1993, mostra-se mais preocupada em envolver o aluno no processo ensino-aprendizagem, estimulando sua participação espontânea na interação, tanto quando lhe cede a palavra, como quando o envolve em atividades, vistas por ela como comunicativas, sendo registrados o estilo discursivo informal e as estruturas de participação Ia e IV. Ao mesmo tempo, parece incomodar-se com a falta de controle e até mesmo com o ruído provocado pelo envolvimento dos alunos em atividades, impondo o retorno às atividades controladas, tais como, correção oral de exercícios, em que predominam o estilo formal e a estrutura de participação Ic. Ao lado desta prática, apresenta, ainda em 1993, marcas do audiolingualismo, que marcou também sua formação enquanto professora, envolvendo os alunos em repetições em coro para promover a memorização e pronúncia correta do léxico e de estruturas prontas, caracterizadas pela estrutura de participação V.

Nas interações de 1994, esta busca e esta mescla parecem permanecer: o desejo de renovação da professora parece se manifestar através da busca de um discurso mais simétrico, da procura de um clima afetivo propício para a aprendizagem caracterizado pela não correção imediata do aluno, do estímulo e valorização de toda e qualquer participação, do respeito ao tempo para o aluno pensar antes de responder a qualquer pergunta, o que caracterizei como quadro interativo informal e estilo discursivo informal ou conversacional, predominante nas aulas, em que prevalecem as estruturas de participação Ia . Estas manifestações contrastam-se, no entanto, com posturas características de uma abordagem tradicional de ensino também presentes na interação, como, por exemplo, o controle dos tópicos e turnos conversacionais, o não envolvimento dos alunos em conversação real na língua-alvo, tanto na classe como um todo como em grupos ou pares, nomeação de grupos de alunos ou de alunos em particular em alguns momentos, quando vemos instaurada a estrutura de participação Ib e Ic, e o estilo discursivo formal. Os dados evidenciaram que a interação está subjugada à forma na prática da professora.

Da análise concretizada no terceiro momento deste estudo, levantaram-se aspectos contextuais que se evidenciaram, aspectos estes que não se revelaram totalmente coincidentes com aqueles sugeridos na análise preliminar dos dados: a abordagem de formação e prática da professora, a competência aplicada da professora, a abordagem de aprender

o aluno e suas expectativas com relação à aula de língua estrangeira, as expectativas da professora com relação aos alunos e à aula de língua estrangeira na escola pública(noturna), as expectativas da escola com relação às aulas de língua estrangeira e a abordagem do livro didático.

A análise completa dos dados neste estudo de caso revelou que a construção de uma prática diferenciada por uma professora envolvida em projeto de formação continuada é um processo bastante complexo. O confronto de uma nova abordagem e metodologia de ensino com a abordagem de formação e prática de muitos anos da professora refletiu-se em questionamentos presentes em seu discurso e em incoerências que caracterizaram sua prática, o que parece ter sido agravado pela presença dos aspectos contextuais discutidos que, de uma forma ou de outra, mostraram se interrelacionar a sua abordagem de ensino. Tentando mapear os limites destas interrelações, fui conduzida pelos dados a atribuir maior força à abordagem de formação e prática da professora, seguida da sua competência aplicada, uma vez que, mesmo em contextos mais favoráveis, como a classe de primeiro grau do período diurno, acompanhada em 1993, ações e procedimentos tradicionais foram priorizados. Os dados apontaram para o fato de a professora ter comunicatizado sua prática em alguns aspectos, modificando em parte sua concepção de aprendizagem, e mantido inalteradas suas concepções de linguagem e de ensino, o que justifica a manutenção de posturas predominantemente tradicionais, pois,

a modificação de uma prática pedagógica requer repensar e incorporar novas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar e, como afirma Almeida Filho (op.cit.:19),

sem reflexão sobre as alterações produzidas e sem aprofundamento da base teórica que explica a prática não há garantia de que a essência da abordagem mude de fato. Podem ocorrer apenas transições ou modificações superficiais. Mudança de fato só ocorrerá nas rupturas (após reflexões e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, aprender e ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores.

Apesar de a professora ter procurado a universidade em busca de novos caminhos para sua prática que, segundo afirmara, estava lhe trazendo muita frustração devido aos resultados insatisfatórios obtidos, apesar de ter demonstrado empenho e interesse ao participar do projeto, apesar de ter manifestado ser seu desejo construir uma prática de acordo com a abordagem comunicativa, talvez tenha faltado a esta professora dois componentes básicos essenciais para atingir a renovação almejada: uma reflexão mais profunda em nível de abordagem e uma maior competência aplicada que, como já foi salientado, mostrou-se restrita. Em seus diários mantidos ao longo de 1993, bem como em seus depoimentos registrados no desenrolar da pesquisa, pode-se observar que a mesma, talvez como resultado de sua formação audiolingual na universidade, que prioriza o "treinamento" do licenciando em técnicas de sala de aula, ou melhor me expressando, em "receitas prontas de como proceder" , ou

talvez pelo fato de encontrar-se em pleno processo de transição, limitou-se ao nível descritivo de procedimentos, não trazendo reflexão com relação às concepções teóricas que sustentam tais procedimentos.

A análise do processo de reflexão e da prática de sala de aula das Professoras 3,4 e 5, vieram reforçar esta posição. Também as Professoras 4 e 5, envolvidas no projeto, apresentaram os mesmos conflitos na construção de uma prática renovada. São também professoras efetivas, com mais de dez anos de exercício na rede pública e particular de ensino, respeitadas pela comunidade local como profissionais sérias e competentes, graduadas na mesma época e pela mesma universidade pública que a professora 1, o que parece comprovar a hipótese de que a abordagem de formação e da prática se interrelacionam com muito vigor na abordagem de ensino do professor e também em sua capacidade de reflexão. As Professoras 4 e 5, não parecem ter revisto suas concepções de linguagem, de ensinar e aprender, mantendo uma prática audiolingual mesclada a procedimentos característicos da gramática-tradução, mesmo tendo elaborado um planejamento nocional-funcional, ou seja, mesmo tendo *funcionalizado* (Bizon, op.cit.) suas práticas. Os dados indicam que faltou também a essas professoras um nível mais profundo de reflexão e conhecimentos teóricos mais amplos. Já a Professora 3 vem confirmar a posição acima defendida, por ter sido a única a construir uma prática mais coerente com a abordagem comunicativa de ensino, o que foi atribuído

ao fato de esta professora ter se graduado recentemente, de ter desenvolvido leituras da área de Lingüística Aplicada a partir do terceiro ano de graduação e de ter sido estimulada a refletir sobre as teorias apresentadas e sobre sua experiência de aluno dentro de um ensino tradicional, então predominante nas aulas de língua estrangeira. Esta mesma professora não trazia qualquer prática de ensino anterior, a não ser a prática adquirida através de um minicurso de inglês oferecido na rede pública estadual, por ocasião de seu estágio supervisionado na universidade, minicurso este que foi planejado e implementado segundo uma interpretação crítica da abordagem, comunicativa, em sua proposta temática, sobre o qual foi estimulada a refletir. O fato de esta professora não ter ainda uma competência implícita formada, apresentar um nível de competência teórica e aplicada superior ao das demais, e ter sido estimulada, durante a graduação, a refletir sobre as concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem, que embasam diferentes procedimentos, parece ter favorecido a construção de uma prática mais coerente.

A análise da reflexão e da prática da Professora 2, a única formada por uma escola particular, possuidora de nível baixo de competência lingüístico-comunicativa e aplicada, mostrou que esta professora foi também capaz de modificar a sua prática, comunicativando algumas tarefas, porém sem chegar a rever suas concepções, mesmo que implícitas, de linguagem, de aprender e ensinar. A análise

da prática desta professora mostrou, entretanto, que, por mais que ela tivesse aprimorado sua compreensão teórica e prática pedagógica, faltava-lhe a competência lingüístico-comunicativa, sem a qual se torna impossível desenvolver um trabalho comunicativo em sala de aula. Ressalta-se que, tão logo foi percebido este fato, a professora foi orientada a freqüentar cursos de língua inglesa na universidade, na condição de aluna especial, ao lado dos alunos da graduação.

Os resultados desta pesquisa sugerem que um trabalho de formação pré-serviço adequado, voltado para o desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativa, aplicada e profissional do professor (Almeida Filho, op. cit.) e embasado na reflexão e crítica, poderão tornar mais coerente e coesa a prática de sala de aula deste profissional, que possivelmente terá criatividade e segurança necessárias para driblar quaisquer fatores contextuais que queiram confrontar-se com sua abordagem de ensinar, como, por exemplo, expectativas de alunos, colegas, diretores etc. A capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de autoavaliação constante, e torná-lo aberto para a análise de novas abordagens e propostas que, com certeza, surgirão em sua vida profissional. Para propiciar ao futuro professor um nível de competência comunicativa compatível com sua função, faz-se necessário:

a) que sejam revistos os currículos dos cursos de Letras, em

que a restrita carga horária voltada para o ensino de língua estrangeira perde-se em meio a tantas outras disciplinas oferecidas para que o aluno obtenha duas habilitações;(1)

b) que haja renovação metodológica nas práticas dos professores universitários, para que as poucas horas reservadas para o ensino da língua estrangeira possam ser mais bem aproveitadas com a devida ênfase às atividades de compreensão e produção do discurso na língua-alvo;

c) que as universidades sejam equipadas com laboratórios e materiais didáticos mais atualizados, que possibilitem ao aluno complementar, de forma independente, sua própria formação;

d) que as universidades, mormente as universidade públicas, procurem promover intercâmbios entre alunos universitários de diferentes países onde a língua estrangeira em estudo é falada, para que os futuros professores tenham oportunidade de vivenciar a língua e a cultura do país estrangeiro;

Para promover as competências aplicada e profissional do futuro professor, é crucial que a disciplina Lingüística Aplicada tenha espaço na grade curricular do curso de Letras, para que conteúdos como

1- Confira os trabalhos de Bittencourt, Vaz de Mello e Medeiros (1991).

abordagens e métodos de ensino de línguas, teorias de aquisição e pressupostos teóricos das habilidades produção oral e escrita e compreensão oral e escrita, possam ser analisados e discutidos criticamente, oferecendo ao aprendiz parte do embasamento teórico para a sua prática. E também muito importante que a disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira esteja voltada não só para atividades de treinamento, mas principalmente para atividades de desenvolvimento (Freeman, 1990), que iniciem o professor no processo de reflexão, crítica e refinamento de sua prática. Para tal faz-se necessário envolver o futuro-professor, em um primeiro momento, na reflexão e crítica da prática de outrem (de início, através da análise de gravações em áudio e vídeo e de transcrições de aulas de diferentes professores trazidas à sala de aula pelo professor responsável pela disciplina, seguida pelo estágio de observação realizado nas escolas públicas), e de sua própria prática (estágio de regência). Em ambos os casos, considero importante que o estagiário seja cobrado a fundamentar sua reflexão e crítica na teoria. Para tal proponho:

a) que o estágio de observação não seja realizado nos moldes tradicionais, e sim na forma de uma pesquisa de campo, em que o professor pré-serviço tenha por objetivo analisar ações e procedimentos metodológicos característicos da prática dos professores observados e a abordagem que fundamenta tais procedimentos, propondo, inclusive,

encaminhamentos para as questões levantadas e discutidas à luz da teoria;

b) que o estágio de regência seja desenvolvido na forma de minicursos completos, levando o futuro aprendiz a passar por todas as fases da operação global do ensino de línguas (Almeida Filho, op. cit.:19), a saber: planejamento de curso, produção e seleção de materiais didáticos, seleção de técnicas e recursos na criação das experiências de aprender do aluno e avaliação do rendimento;

c) que o estagiário seja estimulado a gravar, transcrever e analisar todas as aulas observadas e dadas, registrando sua análise e reflexão em diários introspectivos;

d) que as aulas de Prática de Ensino, durante o período de realização de estágios, transforme-se em uma arena para a discussão de problemas, ansiedades, sucessos e insucessos e busca de soluções e encaminhamentos.

Quanto ao trabalho de formação em serviço, os resultados desta pesquisa mostraram ser ele complexo e gradativo, exigindo muita reflexão e aprofundamento teórico. Conquanto os professores envolvidos tenham demonstrado em sua prática algumas modificações ao nível das estruturas de participação e de ações e procedimentos metodológicos, dois anos e meio de projeto mostraram-se insuficientes para que

chegassem a rever suas concepções básicas de linguagem, ensino e aprendizagem, o que considerei uma das limitações deste projeto de formação continuada.

Outra limitação diz respeito à ausência de trabalho voltado para o aprimoramento da competência lingüístico-comunicativa do professor, o que não fez parte de meus objetivos e mostrou-se essencial, pois de nada adianta investir nas competências aplicada (teórica) e profissional do professor, se o mesmo não possui a ferramenta básica para o ensino.

Outra limitação ainda está relacionada a minha postura pouco impositiva durante o projeto. Procurando criar um clima afetivo propício para a interlocução, procurando manter a maior simetria possível na interação, uma vez que três das professoras envolvidas (professoras 1,4 e 5) haviam sido minhas colegas na rede pública estadual, e procurando não interferir no processo de reflexão dos professores, que estava sob minha investigação, acabei muitas vezes fazendo intervenções um tanto quanto sutis à prática observada, intervenções essas que parecem não ter sido bem compreendidas.

Com base nesta experiência, sugiro que outros trabalhos de formação continuada sejam desenvolvidos pelas universidades, mas que :

a) sejam implementados sem limite de tempo, até que se atinja os objetivos propostos, ou seja, até que os

professores obtenham um nível de competência lingüístico-comunicativa, aplicada e profissional, que lhes permita refletir a nível de abordagem e construir um ensino coerente e coeso;

b) integrem o aprimoramento das competências lingüístico-comunicativa e aplicada do professor, realizando as atividades na língua-alvo (atividades comunicativas, leituras, discussões, seminários etc.);

c) envolvam também docentes universitários de língua estrangeira, que possam orientar o aprimoramento da competência lingüístico-comunicativa do professor;

d) o professor coordenador do projeto encontre meios de fazer intervenções mais diretas à reflexão e prática dos professores, sem que isso crie um clima afetivo pouco propício para o desenvolvimento dos trabalhos.

Ainda com relação à formação de professores em serviço, tão necessária para a melhoria do ensino na rede pública estadual, cumpre cobrar das Secretarias da Educação dos Estados, além de estímulo financeiro, espaço e condições para que o professor possa envolver-se neste tipo de trabalho. Sugiro que, em rodízio, os professores que desejarem possam ser dispensados de suas atividades didáticas, uma vez por semana, para que possam freqüentar a

universidade, engajando-se em projetos desta natureza, ao invés de terem que se sujeitar a frequentar cursos aos sábados ou períodos de férias, como tem ocorrido.

Apesar das limitações apontadas neste estudo, este trouxe-me, enquanto formadora de professores de língua estrangeira, subsídios para o aprimoramento de meu trabalho. Considero necessário, no entanto, aprofundá-lo, investigando a hipótese sugerida de que o professor bem formado apresenta mais segurança e maleabilidade para contornar fatores contextuais que, sem dúvida, se apresentam em sua prática profissional. Para tal, propus-me a desenvolver, no próximo triênio, junto à universidade em que atuo, a pesquisa **A Formação Universitária e a Iniciação Profissional do Professor de Língua Estrangeira: um estudo da relação teoria e prática**, que tem por objetivo acompanhar, na prática, cinco professores recém-licenciados.

Proponho também que pesquisas semelhantes sejam desenvolvidas em outros contextos universitários, para que possamos melhor mapear como os professores de línguas estrangeiras vêm sendo formados e tenhamos cada vez mais subsídios para o trabalho de formação pré-serviço e em serviço.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- ALLWRIGHT, R.L. e BAILEY, K.M. 1991. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. 1986a. "O que quer dizer ser comunicativo em sala de aula de língua estrangeira". **Revista CEDES**, 8: 33-39.
- _____. 1986b. "Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino de línguas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 8: 85-91.
- _____. 1987a. "A aula comunicativa de língua estrangeira na escola". UNICAMP, mimeo.
- _____. 1987b. "Lingüística Aplicada, Aplicação de Lingüística e Ensino de Línguas. **Revista Interação**, 29: 21-24.
- _____. 1990. "El enfoque comunicativo para enseñar lenguas: promesa o renovación en la década del 80?. Texto base do Grupo de Trabalho "Conscientização, Processo e Sistema no ensino de Língua Estrangeira na América Latina nos anos 90", IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina, UNICAMP, Campinas, SP, 06 a 10/08/90. (mimeo)
- _____. 1991. "Alguns Significados de Ensino Comunicativo de Línguas". **Revista de Letras, PUCCAMP**, 10: 9-18.
- _____. 1992. "O Professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A Questão da Instrumentalização Linguística. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, N.1: 77-85.
- _____. 1993. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes.

- _____ et alii. 1991. "A Representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no primeiro grau. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 16: 67-97.
- _____, Caldas, L.R.; Baghin, D.C.M. 1993. "A Formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira". **APLIESP Newsletter**, N.2: 06-07.
- _____. 1994. "Crise e Mudança nos Currículos de Formação de Professores de Línguas." Unicamp, mimeo.
- AMADEU-SABINO, M. 1994. O Dizer e o Fazer de um Professor de Língua Estrangeira em Curso de Licenciatura: Foco na Abordagem Declarada Comunicativa. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- BAGHIN, D.C.M. 1993. A Motivação para aprender Língua Estrangeira (inglês) em Contexto de Ensino Interdisciplinar. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- BAILEY, K.M. 1991. "The Processes of Innovation in Language Teaching Development - What, Why and How Teachers Change" in J. Flowerdew, M. Brock e S. Hsia (eds). **Perspectives on Second Language Teacher Education**. Hong Kong: City Polytechnic.
- BARTLETT, L. 1990. "Teacher development through reflective teaching" in J.C. RICHARDS e D. NUNAN. **Second Language Teacher Education** (eds). Cambridge: Cambridge University Press.
- BERNHARDT, E.B. e HAMMADOU, J. 1987. "A decade of research in foreign language teacher education". **Modern Language Journal**, 71: 289-299.

BERNSTEIN, B. 1964. "Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences" in J.J. Gumperz e D. Hymes (Eds). **The Ethnography of Communication. American Anthropologist**, 66(6)/2: 55-59.

BITTENCOURT, A.M. 1991. "Estudo Comparativo dos Currículos dos Cursos de Letras no Brasil: SP, PR, SC, e RS. **Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa** : 105-124.

BIZON, A.C.C. 1994. Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português - Língua Estrangeira: um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

BLATYTA, D.F. 1995. Estudo da Relação Dialógica entre a Conscientização Teórica e o Habitus Didático de uma Professora num Percorso de Mudança de sua abordagem de Ensinar. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.

BOGGS, S.T. 1972. "The meaning of questions and narrations to Hawaiian Children" in C. B. Cazden, V.P. John e D. Hymes (Eds). **Functions of Language in the Classroom**. New York: Teachers College Press.

BORTONI, S.M. e LOPES, I. 1991. "A Interação professora x alunos x texto didático" in KLEIMAN, A. (org). **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 18: 39-60.

_____. 1988. "Situações Dialógicas Assimétricas: implicações para o ensino". in KLEIMAN, A. et alii (org). **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 12: 1-10.

BOURDIEU, P. 1991. **Language and Symbolic Power**. Oxford Polity Press.

BREEN, M.P. e CANDLIN, C. 1980. "The essentials of a communicative curriculum in Language Teaching". **Applied Linguistics**, 1/2: 87-112.

BYRNE, D. 1981. "Integrating Skills" in K. JOHNSON e MORROW K. (eds). **Communication in the Classroom**. London: Longman.

CANALE, M. e SWAIN, M. 1980. " Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1/1: 1-47.

CANALE, M. 1983. " From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy" in Richards e Schmidt (orgs). *Language and Communication*. London: Longman: 2-27.

CASTANOS, F. 1989. " Diez Contradicciones del enfoque comunicativo ". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 7/9: 1-24.

CARIONI, L. 1988. "Aquisição de Segunda Língua: a Teoria de Krashen" in H. BOHN e P. VANDRESEN (orgs). *Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: editora da UFSC.

CARROL, J. B. 1963. "Research on Teaching Foreign Languages" in CAGE, N. L. (ED). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand-McNally.

CASTRO, S. T. R. 1994. *Aprendendo sobre a Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. 1991. "Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17: 133-144.

_____. 1986. "A Propósito de Lingüística Aplicada". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 7: 5-12.

CAZDEN, C. B., HYMES, D. e JOHN, V. P. (EDS). 1972. *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.

CELANI, M. A. A. 1992. "Afimial, o que é Lingüística Aplicada?" in M. A. Zanotto de Paschoal e M. A. A. Celani. *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, PUC: 15-23.

CLARK, J. 1987. **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford: Oxford University Press.

COSTA, D.N.M. 1987. "O Ensino de Língua Estrangeira: pressupostos teóricos" in **Por que Ensinar Língua Estrangeira na Escola de 1.Grau**. São Paulo: EPUC, EDUC.

_____. 1987. "Critérios para Análise de Livro de Texto" in **Por que Ensinar Língua Estrangeira na Escola de 1.Grau**. São Paulo: EPUC, EDUC.

CULLEN, R. 1994. "Incorporating a language improvement component in teacher training programmes. **ELT Journal**, 48/02: 162-172.

DETONI, R.V. 1995. **Interação em Sala de Aula: as Crenças e as Práticas do Professor**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB.

DUBIN, F. e WONG, R. 1992. "An ethnographic approach to in-service preparation: the Hungary file" in J.C. RICHARDS e D. NUNAN (eds). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, ROD. 1990. "Activities and procedures for teacher preparation" in J. C. RICHARDS e D. NUNAN. **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.

ERICKSON, F. 1982. "Classroom discourse improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons" in L.C. Wilkinson(ed). **Communication in the Classroom**. N.Y. Academic Press.

_____ e MOHATT, G. 1982. "Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students" in G. Spindler(ed). **Doing Ethnography of Schooling**. New York: Holt, Rinehart e Winston.

_____ e Schultz, J. 1977/1981. "When is there a context? Some issue and methods in the analysis of social competence". **Anthropology and Education Quarterly**, 15/1: 51-66.

- _____. 1982. **The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews.** New York: Academic Press.
- _____. 1984. "What makes school ethnography 'Ethnographic'?" in J. GREEN e C. WALLAT (eds). **Ethnography and Language in Educational Settings.** Norwood, New Jersey: Ablex Press.
- _____. 1986. "Qualitative methods in research on teaching" in M.C. Witrock (eds). **Handbook of Research in Teaching.** New York: Macmillan, 119-161.
- _____. 1991. "Ethnographic Microanalysis of Interaction". mimeo.
- FAIRCLOUGH, N. 1985. "Critical and descriptive goals in discourse analysis". **Journal of Pragmatics** 9: 739-63.
- _____. 1989. **Language and Power.** London: Longman.
- FISH, S.E. 1980. **Is there a text in this class?** Cambridge: Harvard University Press.
- FLORIO, S. 1978. Learning how to go to school. Tese de doutorado. Harvard University.
- FREEMAN, D. 1989. "Teacher training, development and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. **TESOL QUARTERLY**, 23/01: 27-45.
- _____. 1990. "Intervening in practice teaching" in J. C. RICHARDS e D. NUNAN (eds). **Second Language Teacher Education.** Cambridge: Cambridge University Press.
- FREIRE, P. 1971. **EDUCAÇÃO E MUDANÇA.** São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GEDDES, M. 1981. "Listening" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communication in the Classroom.** London: Longman.

- GIULIANO, M.S.M.A. 1994. Estratégias e Reações de uma Professora de Língua Estrangeira em Momentos de Dúvidas em Sala de Aula. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp.
- GOFFMAN, E. 1981. "Footing". **Forms of Talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GUMPERZ, J. 1977. "Sociocultural Knowledge in conversational inference" in Muriel SAVILLE-TROIKE. **Linguistics and Anthropology**: 124-159. University of Pennsylvania Press. Washington D.C. : G.U. Press.
- _____. 1981. "Conversation inference and classroom inference" in J. GREEN e C. WALLAT. **Ethnography and Language in Educational Settings**. Norwood: New Jersey: Ablex Press.
- _____. 1982. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1986. "Interaction Sociolinguistics in the study of schooling" in Cook-Gumperz. **The Social Construction of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ e COOK GUMPERZ, J. 1982. "Introduction: language and the communication of social identity:." In Gumperz, J.J. (ed). **Language and social identity**. Cambridge University Press.
- HEATH, S.B. 1983. **Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOETKER, J. e AHLBRAND, W.P. 1969. "The Persistence of the recitation". **American Educational Research Journal**, 6/1: 145-167.
- HOLDES, S. 1981. "Drama" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communication in the Classroom**. London: Longman.

- JOHNSON, K. 1981. "Writing" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communication in the Classroom**. London: Longman.
- JOHNSON, K.E. 1991. "The Instructional Decisions of Pre-Service English as a Second Language Teachers: New Directions for Teacher Preparation Programs" in J. Flowerdew, M. Brock e S. Hsia. **Perspectives in Second Language Teacher Education**. Hong Kong: City Polytechnic.
- KENNEDY, J. 1993. "Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice". **ELT JOURNAL**, 47/02: 157-165.
- KLEIMAN, A.B. 1992. "O Ensino de Línguas no Brasil" in M.A. Zanotto de Paschoal e M.A. A. Celani. **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, PUC: 25-36.
- KOCHMAN, T. 1972. **Rippin and Runnin**. Urban, Illinois: University of Illinois Press.
- KRASHEN, S.D. 1983. "Second language Acquisition theory and the preparation of teachers: towards a rationale" in ALATIS et al. (eds).
- KUHN, T.S. 1976. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva.
- LANGE, L.L. 1990. "A blueprint for a teacher development program" in J.C. RICHARDS e D. NUNAN (eds). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1986. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- LEFFA, V.J. 1988. "Metodologia do Ensino de Línguas" in H. Bohn e P. VANDRESEN (orgs). **Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: editora da UFSC.
- LIBERALLI, F.C. 1994. O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor. Dissertação de Mestrado. São

Paulo: PUC.

LONG, M.H. e SATO, C.J. 1983. "Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions" in SELIGER, H.W. e LONG, M.H. **Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, inc.

MCDERMOTT, R.P. 1976. **Kids Make Sense: An Ethnographic Account of the Interactional Management of Success and Failure in One First Grade Classroom**. Dissertação não publicada. Stanford University.

MACHADO, R.O.A. 1992a. "A Questão da Fala Facilitadora na Licenciatura em Língua Estrangeira: Implicações para a Formação do Professor". **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, N.1: 55-64.

_____ 1992b. **A Fala Facilitadora do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Subsídios para a Formação do Professor**. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP.

MAGALHÃES, G.H. e DIAS, R. 1988. "O Processo de Ensino-Aprendizagem através dos Tempos" in **Prática de Ensino e de Aprendizagem de Língua Estrangeira**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

MALEY, A. 1981. "Games and Problem Solving" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). **Communication in the Classroom**. London: Longman.

MARCUSCHI, L.A. 1986. **Análise da Conversação**. São Paulo: Atica.

MCDONOUGH, J. 1994. "A teacher looks at teachers diaries". **ELT Journal**, 48/01: 57-65.

MEDEIROS, R.L.R. 1991. "Estudo Comparativo dos Currículos dos Cursos de Letras no Brasil. **Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa**: 129-139.

- MOLL DA CUNHA, W. 1992. Reflexões sobre o Papel da Reflexão na Educação de Professores de Inglês como Segunda Língua. Dissertação de Mestrado. PUC - S.P.
- MOON, J. 1994. Teachers as mentors: a route to in-service development. *ELT Journal*, 48/04: 347-355.
- MORAES, M.G. 1990. O Saber e o Poder do Professor de Línguas: algumas implicações para uma Formação Crítica. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, IEL.
- _____. 1992. "Contribuições da Pesquisa na Sala de Línguas para a Formação do Professor de Língua Estrangeira". *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n.1: 65-70.
- MORROW, K. 1981. "Principles of Communicative Methodology" in K. Johnson e K. Morrow (eds). *Communication in the Classroom*. London: Longman.
- MURDOCH, G. 1994. "Language development provision in teacher curricula. *ELT Journal*, 48/03: 253-266.
- NUNAN, D. 1987. Communicative Language Teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41/02: 136-145.
- NUNAN, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1990. "Action research in the language classroom" in J.C. RICHARDS e D. NUNAN (eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1991. "The teacher as Decision Maker" in J. Flowerdew, M. Brock e S. Hsia. *Perspectives on Second Language Teacher Education*. Hong Kong: City Polytechnic.
- OMMAGGIO, A.C. 1986. "A Proficiency-Oriented Approach to Listening and Reading" in *Teaching Language in Context*. Boston, Mass.: Heinle e Heinle Publishers, inc.

- PALMER, C. 1993. "Innovation and the experienced teacher". **ELT Journal**, 47/02: 166-171.
- PHILIPS, S. 1972. "Participant structure and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom" in C. B. Cazden and D. Hymes. **Functions of Language in the Classroom**. New York: Teachers College Press.
- _____. 1976. "Some sources of cultural variability in the regulation of talk. **Language and Society**, 5: 81-96
- PRAHBU, N. S. 1990. "There is no best method - why?". **TESOL Quarterly**, 24/02: 161-176.
- QUINTANILHA, T. M. R. 1988. "Fluência Oral" in H. BOHN e P. VANDRESEN (orgs). **Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis. Editora da UFSC.
- RAMANI, E. 1987. "Theorizing from the classroom. **ELT Journal**, 41/01: 03:11.
- RECH, M. D. 1992. O Conflito de Expectativas na Interação de Sala de Aula. Dissertação de Mestrado. UFSC.
- REIS, M. R. F. 1992. "Características metacompetentes do Professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira". **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n.1: 71-76.
- RICHARDS, J. C. 1990. "The dilemma of teacher education in second language teaching" in J. C. RICHARDS e D. NUNAN (eds). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ e RODGERS, T. 1986. **Approaches and Methods in Language Teaching: a description and an analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBERTS, J. T. 1982. "Recent Developments in ELT". **Language Teaching**, 15/2: 94-110.

SAVIGNON, S.J. 1991. "Communicative Language Teaching: State of Art". **TESOL QUARTERLY**, 25/02: 261-277.

SCHMITZ, J.R. 1987. "Temas e Pesquisas em Lingüística Aplicada: Novos Rumos". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 10: 71-85.

_____. 1992. Lingüística Aplicada e o Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil. **ALFA: Revista de Lingüística**. São Paulo: UNESP, 36: 213-238.

SCHULTZ, J., FLORIO, S. e ERICKSON, F. 1979/1982. "Where is the floor? : aspects of cultural organization of social relationships in communication at home and in school" in GILMORE E GLATTHORN (ED). **Children and Out of School**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

SCOTT, R. 1981. "Speaking" in K. JOHNSON e K. MORROW. **Communication in the Classroom**. London: Longman.

STURTRIDGE, L.K. 1981. "Role-play and Simulations" in K. JOHNSON e K. MORROW. **Communication in the Classroom**. London: Longman.

SWAN, M. 1985a. "A critical look at the communicative approach (1)". **ELT Journal**, 39/01: 2-12.

SWAN, M. 1985B. "A critical look at the communicative approach (2)". **ELT Journal**, 39/02: 76-87.

TAGLIEBER, L.K. 1988. "A Leitura em Língua Estrangeira" in H. BOHN e P. VANDRESEN (orgs). **Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis. Editora da UFSC.

TANNEN, D. 1979. "What's in a frame? Surface Evidence for Underlying Expectations" in R. FREEDLE. **New Directions in discourse processing**. Norwood, New Jersey: Ablex Press.

- _____ e WALLAT, C. 1987. "Interactive frames and knowledge knowledge schemas in interaction: examples from a medical interview. *Social Psychology Quarterly*, 50(2): 205-216.
- _____. 1984. *Conversation Style: Analysing talk among friends*. *Social Psychology Quarterly*, 50/02: 205- 216. Norwood, New Jersey: Ablex Press.
- TARVIN, R. e AL-ARISHI, A.Y. 1991. "Rethinking Communicative Language Teaching: Reflection and the EFL Classroom". *TESOL Quarterly*, 25/01; 09-27.
- TAYLOR, R. 1992. "The Production of Training Packs in in-service teacher training". *ELT Journal*, 46/04: 356-361.
- UR, P. 1988. *Grammar Practice Activities: a Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAZ DE MELLO, M.C.M. "Estudo Comparativo dos Currículos dos Cursos de Letras no Brasil. *Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Inglês*: 125-128.
- VIEIRA-ABRAHAO, M.H. 1992a. "A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco de Pesquisa na Formação do Professor de LE". *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Estrangeira*, n.1: 49-54.
- _____ 1992b. Um Estudo da Interação Aluno-Aluno em Atividade em Pares ou em Grupos na Aula de Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP.
- _____ 1993. Texto proferido ao participar da mesa-redonda "Pesquisa em sala de aula: o aluno como princípio e/ou fim." na IX JELI, realizada na UNESP de Araraquara, nos dias 13 e 14 de maio de 1993.
- WALLACE, M. 1991. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHITE, R.V. 1981. "Reading" in K. JOHNSON e K. MORROW (orgs). *Communication in the Classroom*. London: Longman.

WIDDOWSON, H. 1990. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

WOODWARD, T. 1991. **Models and Metaphors in Language Teacher Training: Loop Input and Other Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.

WRIGHT, A. 1981. "Visuals" in K. JOHNSON e K. MORROW (orgs). **Communication in the Classroom**. London: Longman.

MARIA HELENA VIEIRA ABRAHÃO

CONFLITOS E INCERTEZAS DO PROFESSOR
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA RENOVAÇÃO
DE SUA PRÁTICA DE SALA DE AULA

A P Ê N D I C E

Tese apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
parcial para obtenção do título de
Doutor em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa.Dra. MARILDA DO COUTO CAVALCANTI

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

1996

BIBLIOTECA CENTRAL

Este exemplar é a redação final da tese
entregada por Maria Helena
Vieira Abrahão

é aprovada pelo Conselho Julgador em
17, 06, 1996.

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

I N D I C E

ANEXO A- Estudo da Interação da Aula Típica de 1994 da profa. 1 - Quadro Sinótico.....	01
ANEXO B- Estudo da Interação da Aula Típica de 1992 da profa. 1 - Quadro Sinótico.....	12
ANEXO C- Estudo da Interação da Aula Típica de 1993 da profa. 1 - Quadro Sinótico.....	26
ANEXO D- Transcrição da Aula Típica de 1994 da profa.1.....	36
ANEXO E- Transcrição da Aula Típica de 1992 da profa. 1.....	66
ANEXO F- Transcrição da Aula Típica de 1993 da profa. 1.....	82
ANEXO G- Comentários da profa. 1 durante sessão de visionamento.....	111
ANEXO H- Entrevista com profa. 1 após realização da análise dos dados.....	125
ANEXO I- Comentários redigidos pela profa. 1 após leitura da versão preliminar da tese.....	145
ANEXO J- Textos trabalhados em sala de aula pela profa.....	149
ANEXO K- ACTFL Proficiency Guidelines.....	150

1994 - AULA TÍPICA

ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO	REAÇÃO DO PROFESSOR		JUNÇÕES PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO	EVENTOS	HORÁRIO
		Alunos chegam de casa ou do trabalho		1 CENA ANTERIOR	
II/IV		professora cumprimenta profa. aconselha sobre estudos em aula profa. posiciona-se alunos protestam profa. faz proposta de conciliação alunos aceitam profa. distribui xerox para alunos restantes	<i>-profa. pede licença</i> <i>barulho diminui</i> <i>-profa. pega um giz</i> <i>-profa. fica na frente da sala mais à direita</i>	2 PREPARAÇÃO	0'
Ia	B B	profa. coloca a tarefa para a classe - pedido de participação facilitação da tarefa Leitura--ritmo normal, voz alta profa. pede que alunos identifiquem o verbo participação espontânea dos alunos professora pede para 1 aluna repetir aluna repete professora pede para aluna 2 repetir aluna repete professora pede tradução de verbos professora explicita formas para que alunos se lembrem	classe como um todo <i>-profa. fala alto</i> <i>-pedido de colaboração</i> <i>-facilitação da tarefa</i>	3 FOCO: ATIVIDADES DE ENSINO	3'

II 1a	B	tradução espontânea por aluna			
		ratificação de aluna pede que repita			
		aluna repete para a classe			
		pergunta sobre formação e uso para a classe			
		aluna diz que não sabe			
		outra aluna responde			
	B	profa. pede para aluna repetir			
		professora atende aluna que chega à porta	1ª interrupção externa	- olha para a porta: pois não	5'
		aluna dirige-se à professora			
		profa. olha para a aluna que está sentada, ela se levanta e vai até a porta		olha para alunos de trás, aponta para eles	6'
		professora retoma a aula (bom (+) ela me falou...)			
		professora manifesta desejo de ouvir outros alunos (aponta para os alunos de trás)			
		profa. chama a atenção dos alunos (+) gente olha (+) vamos ver se vocês percebem...	Alunos de trás (olhar)	- fala baixinho - sorri - aproxima-se dos alunos da frente	
		professora reconhece que já havia escrito as respostas do que perguntava (fala baixinho, sorri)	professora reconhece sua falha		
		profa. retoma a explicação		profa. volta p/ o quadro, fala alto	
		professora relê o texto e traduz o 1º verbo no contexto			
		professora pede que alunos identifiquem o que houve	classe como um todo		
		aluna responde			
	C	professora ratifica resposta da aluna			
	professora organiza o quadro				
	profa. pergunta significado de substantivo				
C	profa. ratifica resposta e escreve - a no quadro				
	profa. pede à classe o significado de outra palavra				
	aluna responde				
D	profa. demonstra não compreensão				
	aluna repete				
C	profª repete o que aluna disse				
	profª atende a porta		- profª olha para a porta - fala baixo	7'	
	transmite para classe o que a moça quer				
	um aluno responde				
	outro aluno se apresenta	2ª interrupção da aula			
	profa. autoriza - o a falar com a				
			A PREN DI ZA GEM		

IV	A	visitante			
		profã. entrega 1 chave ao aluno		<i>-volta-se p/ o quadro negro</i>	
		pergunta o significado de 1 advérbio		<i>- fala alto</i>	8'
		alunos respondem		classe c/ 1 todo	
		avaliação positiva da professora			
		colocação da tarefa - olha p/ alunos de trás	alunos de trás		
		leitura (do centro da frente, nem todos alunos acompanham)			
		professora faz mímica ao invés da pergunta	alunos da frente		
	B	aluna participa espontaneamente			
		ratifica aluna-pede-lhe p/ repetir em voz alta			
		aluna repete			
		profã. repete tradução			
	D	profã. explica formas primitivas do verbo			
		profã. torna a repetir a tradução do verbo			
		profã. lê + 1 trecho, mas não formula perg. (leitura = perg.)			
		dois alunos conversam baixinho (alunos de trás tb)			
		aluna identifica 1 verbo			
		profã. não entende (ã:)			
	I	aluna repete			
		professora ratifica resposta da aluna, mas não a torna pública		<i>-dois alunos conversam/ há rumores de conversa/ professora percebe -diz ok à participação de alunos, mas não a</i>	
Ib	professora pede a participação dos alunos de trás		<i>torna pública (faz isto rápido) -vai em direção aos</i>	10'	
	professora formula pergunta para alunos de trás		<i>alunos de trás, para perto dos alunos que conversam</i>		
IIIb	D	alunos de trás respondem alternadamente			
		professora manifesta não compreensão			
	alunos repetem juntos				
	professora ratifica participação de alunos		alunos de trás		
	professora pede que localizem o verbo no texto				
	G	aluno participa espontaneamente (provoca risos) (Lucas)			
		professora pede que identifique verbo no texto (eu quero)			
aluno (ouvinte secundário) remete - se à Lucas					
		professora facilita tarefa ao			

II	M	aluno	<p>-<i>profa. lê novamente o texto da frente da sala</i> <i>-aluno da frente participa</i> <i>-profa. vai até ele</i></p> <p>classe como um todo</p>	11'	
		Lucas dirige-se aos colegas do lado			
		Lucas dirige-se aos colegas da frente			
		professora refere-se aos colegas de Lucas			
		professora refere-se ao aluno, pergunta-lhe o nome			
		aluno responde			
		repete a tarefa ao aluno			
	Ia	professora volta-se aos alunos de trás como um todo,			
		fala da relevância da tarefa com os verbos. Repete a leitura			
		aluna da frente identifica uma palavra			
		professora manifesta não compreensão (ã:)			
		E			aluno repete a palavra
					profa. vaia até a carteira do aluno e pede - lhe que mostre
					professora anuncia a palavra para a classe, classificando-a como substantivo
IIIa	profa. retoma a tarefa e pede a participação da classe como um todo				
	E	aluno identifica uma palavra			
		professora vai até a carteira do aluno			
Ia	J	outro aluno participa espontaneamente/ profa. não o escuta			
		profa. anuncia para a classe palavra identificada pelo aluno			
	F	profa. solicita verbo para a classe como um todo			
		participação da aluna da frente/ lateral esquerda			
	C	profa. contesta resposta da aluna			
		aluna retruca, utilizando + informações			
		profa. procura por respostas			
	M	aluno responde corretamente			
		professora aponta para aluno e mostra para a classe que sua resposta está correta			
		aluna anterior protesta			
	professora retruca				
	aluna defende seu ponto de vista				
	professora pede desculpas				
	professora explica formas				

		verbais no quadro		
		profã. traduz trecho e vai para perto dos alunos pela direita		
		profã. vai ao quadro e pergunta significados de substantivos		
		participação espontânea de 2 alunos		
	C	professora reconhece participação e repete significado da palavra		
	M	aluno oferece espontaneamente tradução do restante da frase		
	H			
		profã. diz "isso" para aluna mas vai por partes dizendo "rings" para a classe como um todo		
	C	aluna responde		
		avaliação positiva e "watches" (mostra o relógio)		
	C	aluna responde		
		avaliação positiva / profã. anuncia tarefa		
		participação espontânea da aluna para professora esperar		14'
	E	professora manifesta não compreensão (aproxima dela)	participação espontânea na língua alvo	
	M	aluna repete		
		professora sorri anuncia para a classe o que ela diz		
		professora solicita a participação da classe / lê mas um pedacinho	classe como um todo	15'
	I	aluna participa espontaneamente	<i>-profã. diz ok à participação de aluna, mas não a divulga</i>	
		profã. diz ok à aluna (volta-se para a frente, olha para aluna e acena positivamente)	<i>-profã. dirige olhar para alunos de trás</i>	
1b		professora pede a solicitação de + alunos (olhar + apontar) para alunos de trás	<i>-profã. aproxima-se do meio da sala</i>	15'2"
		professora pergunta se alunos de trás estão prestando atenção (vocês estão prestando atenção)	alunos de trás (olhar + apontar)	
		professora lê trechinho novamente		
1a		aluno pergunta o significado da palavra when	dúvida de aluno	
		professora responde		
		professora volta-se para a classe e pergunta se alunos identificaram o verbo		16'
	C	participação espontânea de		

		aluno da frente		
		profª. aponta para o aluno, diz ok, escreve o verbo no quadro		
		profª. pede tradução para o rapaz que identifica o verbo		
		profª. pergunta para a classe sobre a composição do verbo		classe como um todo
		explica formação dos verbos regulares e irregulares		
		profª. pergunta o significado do verbo, anuncia releitura e lê exemplificação em inglês para levar ao significado do verbo		
		participação espontânea de aluno		
	I	profª. diz ok		
	G	professora faz nova pergunta		
		dois alunos respondem		
		profª. reconhece a participação		
	L	profª. explica verbos no quadro		
		aluno faz uma pergunta		
		profª. diz que vai explicar		
		profª. pede tradução da forma verbal		
		aluno responde		
	C	professora pede que alunos traduzam o texto - alt. a entonação		
		alunos respondem espontaneamente		
	C	professora repete tradução de alunos		
		professora solicita explicitação da formação do verbo (semelhança)		
		aluna apresenta 1 aspecto (Ing.)		
	C	profª. repete e professora solicita outros aspectos		
	C	aluno responde espontaneamente		
		professora fez pergunta sobre o referido verbo		
		aluno responde		
	B	professora pede que aluno fale alto		
II		professora explica formação e nomenclatura (intercala com perguntas sem tempo para responder)		
		professora comenta sobre a variedade de coisas que 1 texto trás		
		repete o pedacinho em português		
Ia		solicita que alunos		

		identifiquem + verbos		
		aluna responde espontaneamente		
	C	professora reconhece participação de aluna, apontando para ela e repetindo para a classe		
		professora pergunta o significado para a classe		
		aluno repete espontaneamente look		
		aluna traduz o verbo		
	C	professora anuncia a tradução do verbo		
		professora começa a explicar a diferença entre look e look for		
		aluna traduz look for sem a solicitação da professora		
	C	professora aponta para a aluna e reforça a sua participação		
		professora explica no quadro negro		
IV		professora anuncia tarefa final mostra-se incomodada com o ruído	→	<i>-profa. termina explicação no quadro -fisionomia tensa -profa. parece incomodar-se com o barulho de trás -bate na mesa -profa. vai até o fundo da sala para a direita -profa. vai falando com eles, sorri e fala pausado</i>
	1b	profa. vai até o fundo da sala e pede manifestação dos alunos de trás	→	fundo da sala
	1b	professora fala pausado e sorri		
	1b	professora vai até a frente, justificando sua escolha dos alunos de trás como FP.		frente da sala
		aluna faz um comentário espontâneo		
	1b	professora ri	→	<i>profa. dirige-se para o fundo da sala</i>
		anúncio do último trecho novamente		
		leitura do último trecho		fundo da sala
		pedido de identificação de verbos		
		um aluno participa espontaneamente		
		outro aluno participa e não é ouvido		
		profa. dirige-se ao 1º aluno (ã: não entendi)		
		1º aluno repete		
		outro aluno repete e profª não ouve		
	J / E	profa. vai até o aluno 1 p/ que ele lhe mostre o verbo no texto		
		profa. anuncia p/ a classe o verbo localizado (avaliação positiva)		
		professora solicita + verbos		
				21'

II Ia	D	aluno part. espontaneamente		
		profã. não compreende (ã:)		
		aluno repete		
	E	a profã. repete o verbo, diz very good e faz sinal de positivo		
		professora solicita + verbos		
		aluno identifica, profã. ^a não compreende		
	D	profã. vai até o aluno e pergunta qual		
		aluno aponta o verbo (esse aqui)		
		profã. anuncia p/ a classe, mostra verbo no quadro (avaliação positiva)		
	D	profã. acusa falta 1 verbo apenas		
		aluno colabora [FUND]		
		professora manifesta não compreensão ã:		
	C	aluno repete		
		professora identifica FOUND ref. positivo		
		aluno mostra-se constrangido/ colegas riem (nunca +)		
C	professora realiza estudo dos verbos no quadro			
	profã. pergunta sobre 1 verbo composto (run away)			
	aluno responde espontaneamente			
C	profã. repete p/ a classe			
	profã. faz nova pergunta			
	aluna responde			
C	profã. reforça positivamente: Muito bem(+) jóia (repete)			
	profã. trabalha com verbos no quadro			
	aluno que havia participado anteriormente soletra F-O-U-U-D			
I	profã. reforça: ISSO (repete)			
	professora explica o verbo no quadro			
	profã. propõe que traduzam o trecho que falta (lê o trechozinho)			
Ib	aluna traduz espontaneamente			
	profã. diz ok à aluna, mas não a ratifica publicamente			
	profã. pede a participação dos alunos de trás / aluna torna a participar			
		profã. ignora aluna / produz a		
			<ul style="list-style-type: none"> -elogios -convite p/estudo -vira-se p/ o quadro negro 	
			<ul style="list-style-type: none"> -inicia explicação -fala alto 	23'
		<p>classe como um todo</p>		
			<ul style="list-style-type: none"> -profã. faz pergunta do meio da sala olhando p/ os alunos de trás -uma aluna da frente responde, profã. mostra satisfação, mas não anuncia sua resposta -diz "the back of the class please" -fala com os alunos com uma certa camaradagem 	25'

la	B	para mostrar a part.de outros		
		aluno repete		
		lê + 1 trechozinho / repete tarefa		
		alunos traduzem (falando ao mesmo tempo)		
		Aluna responde + apropriadamente (da frente)	→	
		profã. dá sua tradução	→	classe c/ o l todo
	N	profã. explicita significado do yet		
		professora pergunta à classe se há dúvidas	→	
		profã. ensina a dizer NO DOUBTS		
		alunos afirmam não ter dúvidas		
		profã. pergunta se há dúvidas novamente / se anotaram vocabulário		
		alunos respondem que não		
		profã. afirma que alguns anotaram		
		aluno dirige-se à professora anuncia cobrança da promessa		
		professora autoriza estudo		
		aluno faz observação espontânea		
		agradece participação - autoriza estudo.		
			III	
			F I N A L I Z A Ç Ã O	

REAÇÕES DA PROFESSORA FRENTE À PARTICIPAÇÃO DAS ALUNAS		
	Categoria	Incidência
professora faz perguntas que levam à repetição	A	1
professora pede diretamente para aluno repetir	B	7
professora repete o que aluno disse	C	21
professora expressa não compreensão / aluno repete	D	6
professora não compreende / aluno repete / vai até a carteira / anuncia para a classe	E	5
professora compreende erroneamente resposta de aluno	F	1
professora valoriza participação de aluno mesmo que inadequada	G	2
professora não altera seqüência de aula apesar da contribuição antecipada de aluno	H	2
professora diz ok à participação de aluno, mas não a torna pública	I	4
na participação de vários alunos ao mesmo tempo, apenas um é ouvido	J	2
professora não ratifica falante primário-reclama de sua participação	K	2
professora responde imediatamente pergunta feita por aluno	L	2
professora aceita bem comentário espontâneo de aluno	M	5
professora corrige diretamente o aluno	N	2

E S T R U T U R A S D E P A R T I C I P A Ç Ã O	R E A Ç Ã O D O P R O F E S S O R		J U N Ç Õ E S P I S T A S D E C O N T E X T U A L I Z A Ç Ã O (lingüísticas)	E V E N T O S	H O R A R I O
II		profã. diz que sentiu falta dos alunos (na L. alvo e em português)		I P R E P A R A Ç Ã O	0'
V		professora ensina como responder se sentiram sua falta (profã. repete por 2 vezes we've missed you too			
II		alunos repetem: we've missed you too			
II		professora agradece	→	II	1'
Ia		professora menciona conteúdo visto por substituta	CLASSE	F O C O	
Ia		professora resume rapidamente conteúdo	C O M O	A T I V I D A D E S	
Ia		professora pede 1 exemplo no present continuous tense	U M	D E	
Ia	a	part. espontânea de aluno	T O D O		
Ia	a	profã dá reforço positivo (very good) e repete o que aluno disse			
Ia	a	profã. pede exemplo com o futuro imediato (p/a classe)			
Ia	a	professora observa alunos e pergunta se vão olhar o caderno			
Ia	a	aluno arrisca com um exemplo do caderno / pronuncia errado		E N S I N O	
Ia	j	professora diz ok e repete de forma correta o exemplo			
II	j	professora concluiu que alunos têm noção do assunto			
II	j	profã. sintetiza conteúdo p/ a classe		A	
II	j	professora propõe atividade de mímica		P R E N D I Z A G E M	
II	j	professora explica que vai levar os alunos à memorização de sentenças			
V	j	professora faz 1º mímica e pergunta o que está fazendo			
V	j	alunos respondem em português			
V	b	professora pede que digam em inglês - diz em inglês com entonação para/ repetição			
V	c	alunos repetem			

1992 - AULA TÍPICA

		profa. faz outra mímica e perg. em inglês para a classe
		aluno responde em português
d		professora dá a forma em inglês com entonação ascendente p/ repetição
f		alunos repetem
a		professora repete frase em inglês (entonação ascendente)
e		alunos tornam a repetir
r		professora oferece avaliação positiva para a classe
		professora faz nova mímica e perg. "What am I doing" 2x
		alunos repetem: What am I doing?
		aluno individual: escrevendo na lousa
		outro aluno individual escrevendo na lousa
d		profa. oferece a forma em inglês com entonação ascendente
f		alunos repetem
r		profa. ofereceu avaliação positiva
		profa. faz nova mímica "What am I doing?"
		alunos começam a repetir "What am I doing".
		aluno em particular responde em português
d		profa. oferece a forma em inglês com entonação ascendente
f		alunos repetem
m		professor repete mímica "What am I doing"
	eco	Alunos repetem sem pensar: What am I doing
		(incompreensível) alunos em part.
n		profa. oferece forma em inglês (entonação p/ repetição)
f		Alunos repetem em coro
r		Professora oferece reforço positivo
		Professora faz nova mímica
		Alunos respondem em português
d		profa. oferece forma em inglês
f		Alunos repetem
		Professora retoma ações com o objetivo de checar alunos
		professora faz mímica e pergunta "What am I doing?"
		alunos respondem de forma incompreensível
		aluno responde em particular
a		profa. repete estímulo positivo / pede que alunos repitam
f		alunos repetem em coro
		profa. faz mímica e pergunta "What am I doing?"
		alunos respondem em português

Ic	b	profã. diz que sabe em português, quer saber em inglês/ reformula a pergunta		
		Aluno em particular responde em português		
V	h	professora pergunta a 1 aluno em particular	aluno em particular	5'
		Alunos respondem		5'01"
f	h	Professora pergunta a forma completa / pede que repitam		
		Alunos repetem em coro		
j	f	Profã. faz mímica e formula pergunta em inglês		
		Alunos repetem em coro		
f	j	participação de aluno em particular com acréscimo	classe como um todo	
		profã. repete com nova informação (water)		
f	f	Alunos repetem em coro		
		Profã. faz mímica e responde pergunta em inglês		
f	f	Alunos repetem em coro		
		Profã. repete com nova informação (Walter)		
f	f	Alunos reptem em coro		
		Participação de aluno em particular		
b	f	profã. faz 2 afirmações diferentes (water ≠ coke)		
		profã. pergunta o significado de water		
b	f	professora repete palavra e oferece resposta		
		professora pede o significado da palavra coke (and coke)		
b	f	Alunos repetem automaticamente "and coke" (eco)		
		Profã. oferece resposta coca (+) coca-cola e café coffee		
a/d	f	alunos repetem		
		professora faz nova mímica - perg. à classe		
Ia	k	aluno em part. responde em português		
		alunos afirmam em inglês		
V	d	professora repete com entonação ascendente		
		alunos repetem		
f	k	aluno faz 1 pergunta à professora (como é café)	participação espontânea de aluno	6'
		professora responde e repete 2 x a palavra		
f	d	professora faz mímica e pergunta à classe como 1 todo		6'05"
		Alunos respondem em português	classe como um todo	
f	d	profã. formula pergunta e responde-a com entonação ascendente 2 vezes		
		Alunos repetem		

Ic	r	professora oferece estímulo positivo			
		pergunta o que faz (mímica) -			
		chama atenção de alunos em geral			
		alunos respondem em português			
	d	Professora oferece a forma em			
		inglês (entonação ascendente)			
	f	alunos repetem			
	e	Professora torna a repetir com			
		entonação ascendente			
	f	alunos repetem			
		professora faz nova mímica e			
		pergunta em inglês para a classe			
		alunos respondem em português			
	d	professora oferece a resposta em			
		inglês (entonação ascendente)			
f	alunos repetem				
r	avaliação positiva				
	alunos repetem automaticamente				
	professora representa outra ação +				
	pergunta				
	alunos respondem em português				
d	profã. oferece a sentença em inglês				
	(fala pausado)				
	alunos repetem pausadamente				
e	profã. torna a repetir a mesma				
	sentença				
f	alunos repetem				
	professora chama a atenção de 1				
	aluno			7'	
	professora pergunta sobre a ação	aluno em particular			
	aluno responde				
V	d	professora diz frase em português e			7'05"
		em inglês (entonação ascendente)	classe como um todo		
	f	alunos repetem			
Ia		aluno não entende seu nome na sent.			7'20"
		"hein' "	participação espontânea		
			de aluno		
	k	professora explica ao aluno sua			
		ação/ chama atenção do aluno			
		novamente			
		profã. pede que a classe sugira ações			7'25"
		aluno participa espontaneamente			
		(atravessar a rua) e é ratif. pela			
		professora			
V	l	professora faz a mímica da ação e a			
		diz em inglês - português e inglês	classe como um todo		
	f	alunos repetem			
	r f e	avaliação positiva / professora pede			
		que repitam novamente - dá o			
		modelo			
Ia	r	professora faz avaliação positiva			
		aluno sugere espontaneamente 1	participação espontânea		
		verbo em português	de aluno		
		professora diz ok para o aluno			
V	l	profã. faz mímica/ formulação de			
		perg. aos alunos / responde em	classe como um todo		
		inglês			
		profã. repete uma 2a vez ao mesmo			

Ia	d	tempo que aluno	classe como um todo					
		profã. repete novamente						
		profã. faz nova ação e formula pergunta						
		alunos respondem em português						
		profã. oferece modelo em inglês						
	f	alunos repetem em coro				participação espontânea de aluno		8'
		pergunta espontânea de aluno						
	j	curiosidade do aluno						
		profã. responde ao aluno mas não leva à repetição						
	II	j						
profã. explica pq. memorizar e pq. trabalhar oralidade antes da escrita								
profã. fala do jogo que vai desenvolver posteriormente								
profã. propõe tarefa aos alunos (mímica - alunos devem responder em inglês)								
profã. faz mímica e perg. à classe								
V	j	alunos respondem em português						
II	V	b	profã. repreende alunos / quer, resposta em inglês - repete perg. dá a resposta (2 vezes)					
			alunos repetem conjuntamente com a professora					
	e	e	e	alunos repetem novamente de forma conjunta com a professora				
				profã. repete mímica e formula pergunta aos alunos novamente				
				alunos respondem em coro				
	r	r	r	profã. oferece avaliação positiva / faz nova pergunta				
				alunos respondem em conjunto (incompreensível)				
	n	n	n	profã. oferece forma correta				
				profã. repete forma correta / alunos idem (ao mesmo tempo)				
				profã. e alunos repetem juntos novamente				
e	e	e	profã. fala de novo com alunos sobre trab. desenv./ interf. de L escrita					
			pede que alunos não fiquem tristes por não memorizarem sentenças					
V	a	a	início mímica + pergunta					
			alunos respondem em inglês (alunos falam pausadamente)					
	r	r	r	estímulo positivo - muito bom / vocês conseguiram				
				profã. repete o que alunos disseram e propõe nova ação				
			alunos iniciam certo e embolam o					

	h	final			
		profa. estimula (vocês conseguiram)			
		repete p/ alunos falarem			
		alunos repetem com a professora			
		professora faz nova mímica + pergunta p/ a classe			
Ia		aluno em português responde	participação espontânea de aluno		9'
V	r	profa. diz muito bem			
V	c	profa. repete o que aluno disse 2 vezes			9'05"
		alunos repetem juntos na 2ª vez			
Ia	r	profa. avalia positivamente faz mímica + pergunta			
		alunos respondem em português			
V	d	profa. oferece forma em inglês (entonação ascendente)			
		alunos repetem	classe como um todo		
	m	profa. repete pergunta			
		alunos repetem a resposta em coro			
		profa. faz nova mímica + pergunta			
G/o		alunos respondem em inglês			
		profa. faz nova mímica + pergunta			
G/o		alunos respondem em inglês			
i		professora corrige your HAIR			
		alunos repetem em coro			
f		profa. pede que repitam sentença inteira			
r		profa. avalia positivamente (alunos riem)			
		mímica + pergunta da profa.			
		alunos respondem em português			
		profa. oferece forma correta em inglês			
f		alunos repetem			
		mímica + pergunta da profa.			
		alunos respondem em inglês			
a		profa. elogia / repete / elogia novamente			
		profa. faz mímica + pergunta			
		alunos respondem em português			
		profa. pergunta "How do you say walking" mas não dá tempo para responder			
		profa. responde o que perguntou			
f		alunos repetem			
		faz nova mímica e perg. o que está fazendo			
		alunos respondem (incompreensível)			
n		profa. fornece forma correta - repete 2 vezes			
		alunos repetem conjuntamente com professora			
f		profa. faz nova mímica + pergunta			
		alunos respondem corretamente			
a		profa. repete 2 vezes / fórmula novamente a mesma pergunta			
m		alunos respondem			

II V	m	novamente a mesma pergunta				
		alunos respondem				
	a	profa. faz mímica + perg.				
		alunos respondem corretamente				
	G/o	profa. repete / avalia positivamente				
		profa. propõe-se a repetir as mesmas ações				
	G/o	profa. faz mímica + pergunta				
		alunos respondem em coro				
	h	profa. faz nova mímica + pergunta				
		alunos respondem em coro				
	i	profa. faz nova pergunta				
		alunos iniciam a resposta, mas vacilam				
	n	profa. oferece forma correta 1 única vez e parte para outra pergunta				
		alunos respondem em inglês de forma incorreta				
a	profa. corrige (RUNNING) - you are RUNNING)					
	profa. formula nova pergunta					
r	alunos respondem de forma confusa e incompreensível					
	profa. oferece resposta e parte para nova pergunta					
II Ic V	a	Alunos respndem em coro				
		profa. repete e avalia positivamente alunos				
r	r	profa. propõe nova mímica + pergunta				
		alunos respondem em 2 grupos				
II Ia Ia II	r	profa. avalia positivamente	<i>Av. positiva now I'm going to...</i>			
		profa. anuncia mudança de atividade	<i>anuncia a tarefa chama Simone</i>		14'	
	r	nomeia aluna Simone / manda-a levantar-se, ir à frente, fazer mímica ((could you please mime...))		Nomeação de aluno em particular		
		aluna faz a mímica para a classe				
	G/o	alunos respondem				
		Professora oferece 1 avaliação positiva aos alunos				
	p	aluna faz nova mímica p/ colegas				
		alunos respondem				
	Ia	p	alunos respondem de forma inapropriada			
			professora faz perg. à sala: What' (aluno riem)		classe como um todo	15'
Ia	k	profa. repete fala de alunos / traduz o que alunos disseram				
		Professora diz ok				
II	p	aluno refere-se a professora espontaneamente (gravação)		participação espontânea de aluno em particular	16'	
		professora responde ao aluno				
		profa. retoma expressão usada de forma inapropriada pelo aluno				
		profa. explica expressão p/ a classe /				

laV	p	drinking water / coke	classe como um todo		
		pergunta o que é usado c/ cabelo e responde "You` re combing"			
Ic	r	alunos repetem com ela	nomeação de aluno em particular (Angélica)	a: <i>Angélica would you please come here</i>	
		profa. repete p/ a classe sentença com verbos combing / drinking			
		profa. nomeia novo aluno / diz que não precisa envergonhar-se			
		profa. fala diretamente com aluno - ensina como perguntar			
		professora fragmenta sentença para que aluno repita			
		aluno repete: What			
		profa. fala outro fragmento			
		aluno repete			
		profa. fala outro fragmento			
		profa. reforça positivamente			
V	r	profa. puxa a resposta: you are '	classe como um todo		17'
Ic	V	alunos respondem	aluna em particular (Angélica)		
		profa. reforça participação de alunos			
II	r	professora pede ao aluno nomeado + 1 mimica	classe como um todo		
		aluno faz mimica			
Ic	s	alunos respondem	aluna em particular (Angélica)		
		profa. propõe nova forma de perg. e responder (What's she /she's)			
V	q	profa. dirige-se à aluna em particular / pede outra mimica	classe como um todo		
		aluna faz mimica			
Ic	r	profa. formula a pergunta - What's she doing'	aluna em particular (Angélica)		
		alunos começam a responder inapropriamente			
Ic	f	professora estimula o uso do pronome adequado	classe como um todo		
		alunos respondem			
		profa. oferece, ao mesmo tempo, a forma correta			
		professora dá reforço positivo			
		professora repete sentença duas vezes mais			
		alunos repetem			
		profa. agradece à Angélica pela participação			
		profa. pergunta à aluna como responde a: thank you very much			
		aluna responde			
		professora dá reforço positivo à aluna			
II	r	profa. diz à aluna que não deve esquecer o que ensina	aluna em particular (Angélica)		
		profa. refere-se à aluna novamente / pergunta se quer fazer pergunta			
Ic	k	aluno faz 1 pergunta espontaneamente à professora	participação espontânea de aluno (perg.)		
		professora responde ao aluno			
V	k	alunas repetem	classe como um todo		
		profa. afirma ser esta 1 boa mimica /			

	b	a faz e pergunta à classe			
		profa. responde pergunta que formulou	classe como um todo		
		alunos repetem			
II	lc	profa. explica significado de verbos	→ (+) <i>profa. pensa</i>		
		professora chama 1 pessoa do sexo masculino /	<i>escolhe aluno</i>		19'
II		professora justifica que agora quer um falante primário menino (Rogério)			
	lc	professora pede que aluno faça 1 mimica para a classe	aluno em particular (Rogério)		
		aluno pergunta à professora se pode começar			
	k	professora responde que sim			
V		aluno faz mimica - alunos respondem "you're fishing"			
	r	professora reforça port. de alunos			
		profa. coloca novas instrução. What's he doing'			19'
		aluno faz a mimica			
		alunos começam a responder	classe como um todo		
		profa. pergunta ao mesmo tempo			
	r	aluno participa individualmente			
		profa. reforça positivamente o aluno			
lc		professor dirige-se ao aluno e pede nova mimica	aluno em particular (Rogério)		20'
		aluno faz a mimica			
		profa. pergunta à classe "what's he doing"?			
V		alunos respondem de forma incompreensível			
		professora inicia resposta: he is'			
	q	alunos completam / walking			
		professora diz frase inteira			
	f	alunos repetem			
	r	professora oferece reforço positivo e manda aluno sentar			
lb		professora chama aluna Daniela e Gislaine	→ <i>a: profa. pensa</i>		
		pede que alunos façam mimica ao mesmo tempo	<i>escolhe alunos da classe</i>		
		professora explica a elas que vai fazer a pergunta what are they			
		pergunta que mimica gostariam de fazer			
		(Gislaine) cantar	Alunas em particular: Gislaine e Daniela		
		professora manda que finjam cantar			
		Gislaine canta: Happy Birthday			
		profa. dirige-se à Daniela manda-a cantar também			
lc		Daniela diz que não sabe			
		professora diz a ela que é só pra fingir			
		(bate o sinal)			21'

REAÇÕES DA PROFESSORA FRENTE À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS		
	Categorias	Incidência
profa. reforça positivamente a participação do aluno e repete forma verbal expressa por ele	A	(8)
profa. pede que alunos ofereçam a resposta dada em inglês, mas dá a resposta imediata, não dando chance para aluno pensar	B	(5)
profa. reforça positivamente a resposta da aluna e solicita mais uma repetição	C	(1)
profa. oferece em inglês resposta dada pelo aluno em português	D	(13)
profa. faz alunos repetirem duas vezes a forma verbal oferecida	E	(6)
profa. faz alunos repetirem uma vez a forma verbal oferecida	F	(24)
profa. não reforça aluno após ter respondido	G	(5)
profa. ajuda alunos a complementarem sua fala	H	(3)
profa. corrige diretamente o aluno	I	(2)
profa. corrige aluno acrescentando forma mais apropriada de expressão	J	(3)
profa. responde de imediato à pergunta de aluno, mas não promove repetição	K	(5)
aluno sugere ação em português/ professora oferece a mímica e a ação em inglês	L	(2)
profa. repete a pergunta que alunos acabaram de responder	M	(3)
profa. oferece respostas adequadas para respostas incompreensíveis da classe	N	(4)
profa. não se manifesta verbalmente às respostas dos alunos	O	(5)
profa. expressa estranheza à resposta da aluna, explicitando - a	P	(3)
profa. conduz alunos a concluírem pela resposta correta	Q	(2)
profa. reforça positivamente participação de alunos	R	(18)
profa. propõe condução diferente de tarefa	S	(2)

1993 - AULA TÍPICA

ESTRUTURAS DE	PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR	REACÇÃO	JUNÇÕES	PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO (lingüísticas)	EVENTOS	HORÁRIO
		Alunos encontram-se em intervalo			1 CENA ANTERIOR	
IV	A	alunos conversam ao mesmo tempo		classe como um todo	2	0'
	A	professora grita pedindo silêncio			PREPARAÇÃO	
	A	alunos continuam a conversar, porém + baixo		<i>alunos conversa</i>		
II	A	professora repreende a classe				
	A	aluno fala alto (incompreensível)	→	aluno em particular		1'
Ic	A	professora repreende aluno em particular				
	A	professora grita com aluna em particular	→	<i>classe conversa</i>		
II	B	professora dirige-se à classe como um todo (ameaça)				
	B	aluna faz uma pergunta à professora		classe como um todo		
	I	professora recusa-se a responder pergunta pretende fazer a chamada				
	I	alunos falam seus números	→	<i>professora anuncia a atividade a ser desenvolvida</i>	3	4'
	I	professora anuncia início de nova unidade			FOCO	
	I	professora anuncia que vai ensinar um novo diálogo	→			
Ic	I	professor chama atenção de um aluno	→	aluno em particular		

Ia	X	professora pede atenção à classe	CLASSE	
		anuncia que vai iniciar um novo diálogo		
		pergunta se todos os alunos têm o livro		
	C	alunos respondem em coro		COMO
		profa. diz que vai escrever no quadro		
	C	aluno apresenta a sugestão sentar-se com colega p/ a profa.		UM
		aluno manifesta sua vontade de sentar-se com o outro		
		professora diz não		
	C	professora diz que vai escrever no quadro		TODO
		aluno pede para sentar-se com colega		
IIa	C	professora dirige-se à classe como um todo / vai colocar no quadro		
		aluno formula pergunta para professora (quem tem livro não precisa ')		
	K	professora dá opção para copiar do livro ou da professora		
		aluno dirige-se à professora - eu tenho livro professora		
		aluna dirige-se à profa.		
	K	profa. dirige-se ao aluno		
	K	profa. diz que vai colocar no quadro para cópia		
		profa. manda alunos pularem a linha para tradução		
		profa. anuncia que vai ler o texto		
	K	aluno pede para ler		
profa. anuncia tarefa para aluno				
F	aluno faz uma pergunta à professora (profa. ignora)			
	professora pergunta se alunos entenderam			
	alunos respondem em coro " entendemos"			
IIIa		alunos respondem + ou -		
		professora faz pergunta à aluna		
		aluna responde		
M		profa. não o retifica - pede licença		
		aluna responde ao professor		
N		profa. reforça resposta de aluna		
		profa. repete o que aluna disse		
Ia		professora pergunta o que + entenderam		
		G	aluno responde - profa. não o ratifica	

IIIa	TV	outro aluno responde (você gosta de inglês)				
		profa. diz ok - repete o que aluno diz - e diz very good				
		aluno manifesta-se de forma incompreensível				
		profa. pergunta: que mais?				
		alunos em coro				
	O	profa. repete em inglês				
		profa. lança nova pergunta para a classe que que é hope'				
	L	professora responde sem dar tempo ao aluno				
		profa. fala novo trecho bye bye so long see you later at school				
	L	professora traduz				
		professora passa tarefa para alunos				
		aluno concorda com professora				
	F	aluno pergunta se profa. sabe francês				
		professora continua com instruções				
		aluno pergunta se professora sabe russo				
	F	alunos falam ao mesmo tempo				
		professora insiste nas instruções				
		aluno se manifesta: eu sei francês				
Ic	J	professora pede licença para aluno	aluno em particular		12'	
Ia	O	profa. dirige -se à classe como um todo (explica objetivo do exercício)				
		participação espontânea				
		participação espontânea de outro aluno				
	O	professora fala língua sugerida pelo aluno em inglês				
		aluno reforça fala da professora				
		professora dirige-se à classe como um todo		classe como um todo		
		aluna faz 1 pergunta à professora				
	IIIb	K	profa. responde à aluna			
		K	outro aluno faz nova pergunta (num pode japonês)			
		K	profa. responde ' pode			
G		aluno faz gracinha				
G		aluno part. espontaneamente				
G		aluno imita japonês (alunos riem)				
K		aluno faz afirm. : não eu sei falar japonês				
K	professora valoriza participação de aluno					

IV	J	alunos falam ao mesmo tempo /					
		aluno fala de si em relação as linguas					
		profã. valoriza participação de aluno					
		aluno participa espontaneamente (italiano eu sei falar também)					
		alunos falam ao mesmo tempo					
		profã. pede licença procurando cortar brincadeira					
		aluno participa espontaneamente (Graça)					
		Ic	I	profã. pede para aluno parar de brincadeira	aluno em particular		14'
		Ia	I	profã. pede à classe para pararem de brincadeira	classe como um todo		
				profã. propõe novamente a tarefa para a classe			
Ic	N	professora pergunta nome de aluno			15'		
		aluna responde					
		professora interage com aluna/ profã. perg. onde vai					
		aluna responde					
		profã. reforça fala - traduzindo		aluna em particular nomeada pela professora			
		profã.perg. "who's your teacher"					
		L	profã. responde e traduz				
		Q	profã. lança pergunta + tradução				
			aluna e profã. respondem juntos				
			profã. diz bye bye Lúcia				
	aluna repete						
	professora dirige-se à aluna						
II	G	aluno sugere espontaneamente: na padaria				16'	
		aluno pede para falar o diálogo					
		O	profã. diz termo sugerido em inglês		classe como um todo		
		H	aluna chama profã. e não é ouvido				
			profã. continua falando / não dá ouvido à aluna				
		G	aluno sugere: pode ser casa				
			profã. acrescenta informações				
			alunos repetem "cafeteria"				
			profã. fala com a classe como um todo				
		H	aluno chama profã. e não é ouvido				
profã. fala sobre o diálogo no final da aula							
aluno fala que vai ser primeiro							
G	profã. não ratifica fala de aluno / continua falando						
	V	profã. convida alunos para repetirem					

Ic	O	alunos concordam	aluno em particular	17'
		profa. dá comandos alunos falam ao mesmo tempo professora diz ok ok aluno fala com outro colega professora dirige-se ao aluno (fala assim ...)		
IV	I	alunos falam ao mesmo tempo	classe como um todo	18'
II		profa. chama atenção da classe		
V		aluno imita professora		
		professora dá comando para a classe / repeat. now please		
		alunos repetem (hi Susie)		
		professora (where are you going)		
		alunos repetem		
		profa. fala (to my English class)		
		alunos repetem		
		profa. anuncia mudança to my french class		
		alunos repetem		
		profa. fala "to my Spanish class"		
		alunos repetem		
		profa. fala "to my Russian class"		
		alunos repetem		
		profa. fala: "to my Japanese class"		
		alunos repetem		
		profa. fala "to my Chinese class"		
alunos repetem				
profa. fala "to my Italian class"				
alunos repetem				
profa. fala "to my German class"				
alunos repetem				
IV	E	alunos, fazem gracinha (incompreensivo)	Aluno em particular	19'
Ic		profa. manda-os sair		
D	D	aluno pergunta porque	Aluno em particular	19'
		professora repreende aluno/manda sairem		
		aluno faz uma pergunta à profa.		
		profa. responde		
		aluno faz gracejo / eu vou contar tudo para minha mãe		
Ia	D	profa. reforça / avisa que vai dar nota	classe como um todo	20'
		participação espontânea de aluno: é 1 e 8		
		profa. retruca		
		aluno repete		
		alunos participam espontâneamente		
		profa. perg. à classe		
		classe (alunos) respondem		

Ic	I	profa. faz observação sobre notas de alunos			
		professora perg: números			
II	I	aluno responde			
		profa. faz afirmação			
V	I	profa. repreende alunos em particular	alunos em particular		
		profa. adverte classe como um todo			21
		profa. fala sentença do diálogo			
		alunos repetem			
		profa. fala - Mr. Jones			
		alunos repetem			
		profa. diz: He's a good teacher	classe		
		alunos repetem			
		profa. diz: do you like English'	como		
		alunos repetem			
		profa. diz: do you like French	um		
		alunos repetem			
		profa. diz: do you like Spanish'	todo		
		alunos repetem			
		profa. diz: do you like Russian			
		alunos repetem			
		profa. diz: do you like Japanese'			
		alunos repetem			
		profa. diz: do you like Chinese'			
		alunos repetem			
		professora diz: do you like German'			
		alunos repetem			
		profa. diz: yes, I do			
		alunos repetem: yes I do			
		profa. diz: I hope to speak English well soon			
		alunos repetem			
		professora reforça palavra: Soon			
		alunos repetem			
		profa. traduz sentença anterior e acrescenta mais um fala (bye-bye Philip)			
		alunos repetem			
		profa. fala sentença / so long Philip			
		alunos repetem			
		profa. fala sentença: see you later at school			
		alunos repetem			
		profa. fala sentença: see you later at the Club			
		alunos repetem			
		professora fala - alunos repetem: see you later at the bakery			
		alunos repetem			
		profa. fala sentença: see you later at the snack bar			
		alunos repetem			

II Ia		profa. dá instruções para tarefa		22'
		perg. espontânea de aluno		
		profa. responde		
		aluno concorda		
		profa. pergunta se está bem treinado		
		aluno responde em tom de jocoso		
		profa. repete a tarefa		
		aluno faz 1ª pergunta (Incompr)		
		profa. manifesta não compreensão:		
		aluno apresenta dúvida		
	K	profa. esclarece para aluna		
		profa. esclarece prá classe: viu gente - faz perg. para a classe		
		participação espontânea (incompreensível)		
	R	profa. diz: he said to me.		
		aluno repete: para a minha aula de inglês		
	N	professora diz Ok e repete		
		pergunta se há dúvidas na tradução		
		aluno faz uma pergunta		
	K	profa. responde		
		aluno participa espontaneamente		
	O	professora diz em inglês		
		aluno diz "teacher"		
		profa. acrescenta informações para a classe (Mr.Mrs. Miss)		
		alunos falam entre si		
		aluno faz duas perguntas		
	K	profa. responde		
	alunos falam ao mesmo tempo			
	part. espontânea de aluno (eu vou colocar mr.)			
K	profa. apresenta sugestão			
	profa. anuncia nova atividade			
X	profa. pede atenção da classe			
	profa. apresenta em inglês as profissões teacher / student / engineer			
	aluno pergunta o que é engineer			
	professora diz que vai tentar explicar em inglês			
S	aluno traduz			
	professora reforça para a classe em inglês / pede a tradução			
O	aluno traduz			
	professora explica em inglês o que o engenheiro faz			
S	profa. explica o que um dentista faz	<i>alunas conversam</i>		
I	I	profa. chama atenção das meninas	alunas em particular	26'

la	I	profa. chama atenção de 1 menina	→				
		professora lança pergunta a classe (do you have a dentist in this school?)					
		aluna responde - yes					
		outra aluna - yes. Ido					
	T	profa. corrige e traduz - yes we do				classe	
		professora retoma profissão e ações em inglês				como	
		profa. apresenta + 1 profissão (lawyer)				um	
		profa. pergunta o que é lawyer em português				todo	
	P	aluno responde					
		profa. repete resposta de aluno					
S	profa. tenta explicar novamente em inglês						
lc	I	profa. chama a atenção das mesmas meninas novamente	→		28'		
		manda 1 aluna mudar de lugar e faça o favor de senta-se ali Madame					
		aluna tenta argumentar					
		profa. diz que não quer / ameaça aluna					
B	profa. dirige-se às 2 alunas novamente	alunas em particular					
la	X	profa. dirige-se à classe como um todo "gente prestem atenção quando falo inglês"	→		29'		
		profa. explica próprio procedimento fala em inglês					
		profa. pergunta se entenderam o que é lawyer					
		aluno : engenheiro					
		profa. expressa não compreensão					
		aluno repete: engenheiro'					
		V				profa. diz: No	classe como um todo
						aluno tenta (incompreensível)	
						profa. anuncia que vai explicar novamente	
		S				aluno arrisca: diretor'	
						profa. diz que sim	
						alunos manifestam não compreensão	
						professora anuncia que vai explicar novamente	
						aluno insiste / participação espontânea	
						profa. não o ratifica / parte para explicação em inglês	
		G				aluno responde certo	
						profa. ratifica aluno / repete sua resposta e explica	

Ic	N	elogia aluno: very good / you are payi ng attention to me	aluno em particular	30'
IIIa la	U	aluno protesta (incompreensível)		
		professora afirma que muitos estavam		
		apresentação de mais uma profissão em inglês		
		aluno responde: Médico		
		outro aluno - doutor		
		outro aluno - assassino	classe	
		profa. pede que não tentem adivinhar ainda	como	
		aluno (incompreensível)	um	
		profa. torna a explicar em inglês	todo	
		aluno pergunta significado em português		
F	G	profa. não responde / continua explicando		
		aluno particular responde		
O	K	profa. prossegue com exemplos + tradução against (+) contra o fogo		
		aluno responde (banheiro)		
		profa. repete/explica em inglês		
		profa. pede figuras para a classe (justifica)		
		parte espontânea de aluno		
		profa. diz ã:		
		pode ser telefonista' aluna pergunta		
		profa. diz que sim		
		profa. manda abrirem o livro		
		pergunta se está tudo bem com o diálogo		
V	II	aluno responde que sim		
		profa. pergunta se está tudo entendido'		
		aluno responde tudo ótimo		
		profa. ensina a responder à pergunta any doubts		
		alunos respondem em coro		
		profa. repete pergunta		
		alunos repetem resposta em coro		
		profa. introduz conteúdo da página 15 "o que é você"		
		aluno responde espontaneamente "I'm a student"		
		profa. não ouve aluno - continua explicação		
V	G	profa. manda alunos repetirem após ela		
		profa. repete frase: I'm a student"		
		alunos repetem (poucos)		
		profa. diz: I'm a teacher		
				34'

		alunos repetem	
		profa. diz - "I'm a doctor	
		alunos repetem	
		profa. diz - I'm a dentist	
		alunos repetem	
		profa. diz: I'm a nurse	
		alunos repetem	
		profa. diz: I'm lawyer	
		alunos repetem	
		profa. diz: I'm an engineer	
		alunos repetem	
		profa. diz: I'm a secretary	
		alunos repetem	
		profa. diz: I'm a singer	
		alunos repetem	
		profa. diz: I'm a pilot	
		alunos repetem	
		profa. fala que quer ensinar + profissões (além das do livro)	
		aluno faz 2 perguntas: como se diz aeromoça	
	K	profa. responde	
II		profa. fala do trabalho que vai desenvolver com figuras	
		profa. manda abrir o livro na página 16	
		profa. fala do conteúdo da lição - adjetivos já vistos	
V		professora lê / alunos repetem (instruções)	
		profa. diz: he's old	
		alunos repetem	
		profa. diz: she's old	
		alunos repetem	
		profa. diz - they are old	
		alunos repetem	
la		profa. formula pergunta sobre uso do adjetivo old	
		profa. pergunta o significado de "he is old"	
		alunos repondem	
	P	profa. repete resposta e faz nova pergunta: 'She is old'	
		alunos respondem	
		profa. pergunta sobre o uso do old	
		aluno responde: old não passa para o plural	
	P	profa. repete o que aluno disse	
		profa. acrescenta informações	
		profa. formula nova pergunta: "o adjetivo é o que em inglês"	
		aluna responde - "invariável"	
	P	profa. repete pausadamente	
		profa. acrescenta informações	
V		profa. pede que alunos repitam	
			36'

la	V	N	profa. diz: he's young
			alunos repetem
la	V	N	profa. diz: she's young
			alunos repetem
la	V	N	profa. diz: they are young
			alunos repetem
la	V	N	profa. pergunta o significado da palavra jovem
			alunos respondem
la	V	N	profa confirma ok e repete
			profa. diz: he's happy
la	V	N	alunos repetem
			profa. diz: she's happy
la	V	N	alunos repetem
			profa. diz: they's happy
la	V	N	alunos repetem
			profa. diz: she's sad
la	V	N	alunos repetem
			profa. diz: they're sad
la	V	N	alunos repetem
			profa. diz: he's tall
la	V	N	alunos repetem
			She'tall
la	V	N	alunos repetem
			they're tall
la	V	N	alunos repetem
			profa. diz: he's short
la	V	N	alunos repetem
			profa. diz: she's short
la	V	N	alunos repetem: she's short
			profa. diz: they're short
la	V	N	alunos repetem: they're short
			profa. pergunta o significado de short
la	V	N	alunos respondem: baixo
			profa. pergunta significado de Tall = tall'
la	V	N	alunos respondem: alto
			profa. repete a pergunta. short'
la	V	N	aluno responde: baixo
			profa. dá estímulo positivo
la	V	V/X	profa. apresenta em inglês diferença entre handsome e pretty
			aluno tenta adivinhar
la	V	V/X	professora diz que não e manda aluno prestar atenção
			aluna tenta adivinhar - bonita
la	V	V/X	professora quer saber a diferença/ dá novo exemplo
			aluna responde: usa handsome prá homem.
la	V	P	professora confirma acrescenta + informação

II	P	aluno part. espontaneamente: Eu sou bonito					
		aluna acrescenta beautiful para mulheres					
		profa. confirma e amplia explicação					
		profa. pergunta se pode-se usar beautiful para homen					
		aluna responde que não					
	V	K	profa. repete distinção				
			aluna faz 1 pergunta se tem plural'				
			profa. diz não e convida-os a repetir quadrinho				
			profa. diz: he's handsome				
			alunos repetem: he's handsome				
			profa. diz: she's pretty				
			alunos repetem: she's pretty				
			profa. diz: they're handsome				
			alunos repetem: they're handsome				
II		V	profa. explica o uso invariável do adjetivo				
	profa. explica concordância/que prevalece o masculino						
	profa. diz: he's ugly						
	alunos repetem						
	profa. diz: she's ugly						
	alunos repetem						
	profa. diz: they are ugly						
	alunos repetem						
				profa. faz comentário sobre aluno			
	Ic		I	profa. repreende aluno - fala alto no gravador (alunos riem)			
Ia	alunos faz 1 pergunta - que é ugly'						
	profa. procura explicar em inglês /português						
	dá 1 exemplo de algo feio, já que não há ninguém feio na sala						
	aluno participa (incompreensível)			classe			
	profa. manda alunos olharem para o livro			como			
	profa. pergunta o significado de let's			um			
	aluno responde						
	alunos respondem			todo			
		professora explica exercício					
		pergunta o que alunos entendem					
		aluno traduz					

aluno em particular

II/la	G	professora explica uso / de A pergunta sobre o uso de AN	
		aluno responde	
		profa. pede a tradução de A e AN	
		aluno responde" um	
		professora complementa: um ou uma	
	II la	K	aluno traduz- uns
			professora diz que não no plural explica o uso de som no plural ou de numerais
			profa. propõe questão de livro: vou colocar I'm a young teacher or an
			alunos respondem: a
			young não começa com consoante
Z		aluno inicia enunciado - I am	
		profa. continua I am a	
Z		aluno diz - a young	
		profa. diz - a young teacher	
IV II la		K	aluno repete
	aluna faz I pergunta (incompreensível)		
	profa. diz que vai ensinar		
	profa. continua com o modelo - I'm a young		
	aluno continua a young teacher		
	N	profa. pergunta o que é old	
		aluno responde: velho	
		profa. reforça - old é velho	
		profa. manda fazerem exercício de tarefa (pedido)	
		aluno responde pelos outros /	
N	profa. retoma tarefas/ pergunta ao aluno		
	aluno complementa		
	profa. reforça / é I pedido não I exigência		
	alunos falam entre si		
	professora chama atenção - OLHA		
I	profa. propõe execução de exercício oral		
	alunos estranham: oralmente'		
	determina tarefas para casa e sala de aula		
	aluna chama a professora		
	profa. atende		
K	profa. formula I pergunta sobre o conteúdo estudado		

IV	K	profª. esclarece		
		alunos falam ao mesmo tempo		
Ic		profª. manda alunos copiarem do livro do outro quem não tem		
		alunos falam com professora		
		profª. dirige-se à auxiliar de pesquisa, pedindo-lhe que mostre a gravação aos alunos - pedido é atendido	→ auxiliar de pesquisa	45:46'
		alunos ouvem gravação de aula	→	f i n a l i z a ç ã o

REAÇÃO DA PROFESSORA FRENTE ÀS PARTICIPAÇÕES DOS ALUNOS

	Categorias	Incidência
professora grita com alunos que conversam	A	(4)
professora ameaça alunos (com E, com negativos e com expulsão da aula)	B	(2)
professora reage com energia à sugestão de alunos	C	(2)
professora reage com energia a comentários e gracejos de alunos	D	(2)
professora expulsa aluno da sala	E	(1)
professora ignora pergunta de aluno	F	(4)
professora ignora comentário de aluno	G	(11)
professora ignora chamamento de aluno	H	(2)
professora repreende aluno com delicadeza	I	(10)
professora pede licença para falar	G	(2)
professora responde com boa vontade à pergunta do aluno	K	(17)
professora formula e responde pergunta, não dando tempo ao aluno	L	(3)
professora pede licença a aluno para ouvir outro	M	(1)
professora oferece reforço positivo à resposta de aluno e repete o que aluno disse	N	(9)
professora repete em inglês resposta em português do aluno	O	(7)
professora repete resposta do aluno	P	(6)
professora responde ao mesmo tempo que aluno	Q	(1)
professora pede que aluno repita o que disse	R	(1)
professora tenta responder à pergunta do aluno através de exemplos na língua alvo	S	(4)
professora apresenta forma correta	T	(1)
professora pede tempo para explicar antes que alunos respondam	U	(1)
professora mostra a aluno que sua resposta está incorreta	V	(2)
professora pede atenção do aluno	X	(3)
professora anuncia para a classe pergunta da aluna antes de respondê-la	Y	(1)
professora ajuda aluno a responder pergunta	Z	(2)

TRANSCRIÇÃO DA AULA TÍPICA DE 1994 DA PROFESSORA 1

((professora distribui sorridente textos xerografados plastificados para os alunos, enquanto esses se acomodam))

P: good evening

As: good evening

(alunos conversam entre eles -----
 bom gente é aquele eterno problema))coloca as mãos

 na cintura e mostra uma fisionomia tensa))(+) a semana

 passada eu havia conversado com vocês (+) vocês haviam

 dito que teriam prova na outra aula e o que que eu

 falei' (+) por favor (+) PERCAM ESSE HABITO DE

 ESTUDAREM UMA AULA ANTES DA PROVA gente, (+) não

 é POSSIVEL

AS: (alunos falam todos ao mesmo tempo -----

P: ((professora bate palmas)) podem continuar mas EU

 NAO VOU PERMITIR QUE VOCES FAÇAM ISSO

As: ((argumentam ao mesmo tempo))-----

A: a: professora

P: mas meu amor (+) você vai estudar na minha aula

prá biologia

A: ((alunos protestam))-----

P: ó ((eleva a mão pedindo licença para falar)) vamos

fazer o seguinte então ((professora fala alto))

COM LICENÇA (+) vocês vão dar atenção à aula de

inglês primeiro (+) a gente vai extrair o vocabulário

daquele texto que nós fizemos juntos a tradução (+)
aí depois eu prometo que no finzinho eu deixo
vocês darem uma estudadinha

A: uns dez minutos

P: então vocês vão colaborar comigo primeiro

As: vamos

As: vamos

P: alá gente (+) não pode gente senão vocês não aprendem

As: (alguns alunos falam ao mesmo tempo -----

nada (+) é um círculo vicioso (+) estuda na minha aula

 para biologia e estuda em outra aula prá minha prova (+)

 o que vocês vão ficar sabendo`

As: nada

P: nem biologia nem inglês

A: é pouquinho professora (+) é pouquinho

P: então é pouquinho então ó (+) custa prestar

 atenção primeiro na aula de inglês` FAZENDO UM

 FAVOR`(+++) com licença então gente (+) vocês podem

 me fazer o favor de fechar o caderno de

 biologia agora`vão me dar uma atenção agora((aproxima-se

 dos alunos, espera que alunos fechem os cadernos e
 façam silêncio)) quem está sem texto aí`

As: eu

P: a: vocês chegaram tarde né`

As: não

P: tarde não (+) eu aguardei vocês dentro da classe(+) quem

mais´

A: eu ((professora entrega o texto ao aluno))

P: tem alguém mais aí´ ((aluno faz sinal que está

sem texto)) você está sem texto´ ((professor

entrega uma folha a ele)) ele pode sentar-se junto

com você ((tenta acomodar um aluno que chega e não tem

o texto; professora volta ao centro, na frente da

sala))vocês então COM LICENÇA (++) a professora pega um

giz)) nós vamos dar continuidade então à nossa aula

sobre aquele texto que vocês traduziram certo´ (+)

comigo (+) nós traduzimos juntos (+) vocês se lembram

né´ (+) O Sensational Jewel Robbery lembram´ (+) ok (+)
--
eu tinha prometido prá vocês (+) que na próxima aula
(+)
é hoje (+) que eu iria retirar o vocabulário
do texto a gente fez oral a outra aula(+)
colocou uma
coisinha ou outra na lousa né´ então será que vocês
ajudariam a reconhecer os verbos do texto´ vocês

podem me ajudar (+) então quem reconhece um verbo aqui
 nesse trechozinho que eu vou ler ó (+) there
 was a fifty thousand pound jewel robbery in
 central London yesterday (+) tem algum verbo aí (+)

A: there

A: was

P: ela essa mocinha falou ((aponta para ela)) (+) o que

A: there

P: ela falou there e você falou ((aponta para a outra
 aluna))

A: was

P: was (+) por acaso THERE WAS ((olha para a classe)) (+)

quem sabe o que que é esse there was (+) é um
 verbo ((ri)) quem se lembra ((espera um
 pouquinho))there was (+) esse verbo tem duas formas ó
 ((dirige-se ao quadro negro e começa a escrever
 enquanto fala))eu tenho THERE WAS e tenho THERE
 WERE (+) isso aqui no passado ((olha para a

classe))(+) vamos ver quem se lembra se eu falar a
 forma do presente ó ((volta-se para o quadro negro))(+)
 no presente eu tenho THERE IS e tenho THERE ARE
 ((bate o sinal de entrada)) (+) essa forma
 está no singular (+) essa está no plural

A: há

P: alá ((sorri)) ela falou ((aponta para a aluna e olha
 para a classe)) ela se lembrou (+) o que que é
 esse verbo mesmo´

A: há

P: é o há (+) verbo então haver em inglês(+) muito bem
 (+) então eu tenho presente e passado (+) porque esse
 verbo tem duas formas´ só duas formas´((olha para a
 classe)) quando eu uso a forma there is e there was e
 a forma there are e there were´((aponta para as
 formas no quadro olhando para a aluna que respondeu
 antes))

A: não sei

A: (incomprensível)

P: isso aí (+) ela tá falando (+) dá prá repetir fazendo um favor´ there is e there was / pois não´ ((professora atende uma pessoa que chega à porta)) bom (+) ela me falou (+) mas eu gostaria de ouvir (olha e aponta para os alunos de trás da sala)) por favor gente olha (+) vamos ver se vocês também percebem (+) a: eu já tinha escrito singular e plural ((fala baixinho e ri, aponta para o quadro)) então eu tenho there is pro singular e there are pro plural ((professora ri)) tudo bem (+) então é o verbo haver em inglês tá´ THERE TO BE ((escreve no quadro)) esse é o infinitivo do verbo(+)
é o haver (+) então aqui no nosso texto começa there was a fifty thousand pound jewel robbery in central London yesterday(+)
então there was houve tá´ é o nosso primeiro verbinho aí (+) então houve ((aproxima-se dos alunos sempre pela sua direita)) o que´ que que houve´ a: que houve´ ((volta para a frente da sala))

a fifty thousand pounds jewel robbery

AS: roubo

P: ((olha para a aluna)) isso (+) então apareceu o que´ vou
colocar aqui ((dirige-se ao quadro negro e seleciona
um espaço, ficando de costas para os alunos)) aqui eu
vou colocar os verbos (+) aqui eu vou colocar nouns
(+) substantivos (+) então apareceu o que´ robbery (+)
((aluna coloca uma bala na boca e oferece à colega))
roubo (+) apareceu jewel (+) ((vira-se para a classe))
what´s the meaning of jewel could you help me please´
jewel (+) what´s the meaning of jewel´ o significado de
jewel ((aproxima-se dos alunos)) (+) jewel robbery
aponta para as palavras que escreveu no quadro negro))

A: jóias

P: jóias (+) OK ((escreve no quadro negro; olha
posteriormente para o texto)) a: e o yesterday
o que seria´

A: ontem

P: A:

A: ontem

P: ontem ((aponta para a aluna)) então o yesterday vai ser pois não ((professora atende alguém à porta)) a mocinha está perguntando se tem algum Rogério

A: tem Roberto ((a professora aponta o aluno))

P: a mocinha quer falar com você ((pega uma chave com a moça e entrega-a ao aluno)) então nós temos um advérbio de tempo ((escreve no quadro, de costas para os alunos)) yesterday (+) que quer dizer mesmo ((olha para a classe))(+) what's the meaning of yesterday ((continua de costas para a classe))

As: ontem

P: aí (+) muito bem (+) agora vamos prestar atenção ((aproxima-se dos alunos, olhado para a parte de trás da sala de aula)) gostaria/ eu vou ler mais um trechozinho que vocês me ajudassem a identificar mais verbos tá (+) mais um trechozinho ((professora

volta para a frente da sala de aula))the thieves threw
 a stone through the window of Carbunkle & Company
 and stole necklaces,rings and watches worth 50 000 (+)
 L 50 000 (+) the thieves threw a stone (+) the thieves
 threw a stone ((faz mímica))

A: jogar

P: ok ((aponta para a aluna)) could you say it loud´ (+)
 ela falou (+) gostaria que você falasse alto

A: jogar

P: ok throw ((faz mímica)) ela falou jogar ((aponta para
 a aluna e vira-se de costas)) então nós temos o verbo
 throw((professora escreve no quadro))(+) o passado é
 threw(+) eu vou colocar a forma do particípio thrown
 tá´ ((vira-se para a classe , aponta para o verbo e em
 seguida vira-se para o quadro)) mais prá frente a
 gente vai estudar o tempo composto com o particípio
 (+) então por enquanto a gente vai se preocupar com
 o passado né´ (+) que consta do nosso texto (+) então

é o verbo jogar ou atirar tá certo' ((aproxima-se dos alunos da frente pela direita) the thieves threw a stone through the window of Carbunkle and Company and stole necklaces, rings and watches worth L 50 000.

As: conversam baixinho-----

A: stole

P: ã

A: stole

P: stole (+) ok (+) eu gostaria de ver mais alguém participando(+) só ela' ((vai para o centro da sala e olha para os alunos de trás)) quem mais identifica um verbo onde eu acabei de ler' (+) além do verbo jogar (+) atirar (+) o que que os ladrões fizeram além de jogar a pedra'

A: assaltaram'

A: assaltaram

P: ã:

As: assaltaram

P: assaltaram´ o que que você acha que é o assaltaram aí´
((dirige-se aos alunos de trás))(++) eu quero que vocês
identifiquem pra mim o verbo ((sorri)) (++) podem ler eu
espero (++)

A: to robber

P: a: ((ri))você está com a tabelinha de verbos (+) tudo
bem(+)mas eu quero que você IDENTIFIQUE NO TEXTO o verbo
(+) cadê o verbo no texto´

A: no texto Lucas ((Lucas continua olhando na tabela))

P: o meu amor olha aí o texto (+) olha o texto bem ((colega
da frente vira-se para trás , aponta o texto e retira a
tabela da mão de Lucas. Esse reage))

L: olha prá lousa lá ((aponta para a frente))

P: não tem importância (+) deixa ele (incompreensível) ó
esse trechozinho que que eu li (++) what´s your name
please´teu nome por favor´

L: Lucas

P: Lucas ó esse trechozinho que eu li (+) elas me

identificaram o verbo jogar(+)atirar (+) e falaram pra mim que tem também o verbo assaltar(+) cadê o verbo(+) eles falaram mas não sabem me identificar o verbo (+) ninguém percebeu´ ninguém conseguiu ver´ ((aluno procura no texto e a professora volta-se para a frente da sala))(+) hein´ só as mocinhas aqui que falaram(+)ó gente faz favor eu vou tornar a ler e vocês VAO PRESTAR ATENÇÃO ó se vocês identificarem o verbo no texto depois que eu passá-lo na lousa vocês vão fixar esse verbo(+) vocês vão assimilá-lo porque ele vai tá dentro de um contexto (+) não é como se eu desse a vocês uma lista de verbos para decorar (+) pode decorar momentaneamente (+)se vocês conseguirem achar o verbo aqui no contexto não esquecem mais dele (+) então eu vou tornar a ler um pedacinho (+) POR FAVOR (+) PRESTEM ATENÇÃO ((olha para os alunos de trás)) prá ver se vocês identificam o outro verbo (+) olha the thieves threw a stone through the window of Carbunkle and Company and stole

necklaces rings and watches worth L50 000

A: stone

P: A: ((professora olha aluno e aponta para ele))

A: a stone

P: ((professora vai até a carteira do aluno e os alunos do lado acompanham)) você pode me mostrar fazendo um favor´

P: não (+) ele identificou stone (+) stone vai entrar aqui no substantivo ó ((escreve no quadro)) stone é a: pedra (+) ninguém achou um verbo aí´(+ ninguém´ ((professora sorri))

A: (incompreensível) ((professora vai até a carteira do aluno)) dá licença´

A: o thieves (+) o thieves

a: não

P: through é através (+) through através (+) gente como é o verbo´

A: a: então é o stole

P: stone é pedra ((mostra no quadro))gente como é o verbo´

A: troca o n pelo l

P: ã: ((vira-se para a esquerda e depois para a direita))

A: stole

P: isso ((professora aponta para o aluno))

A: acabei de falá

P: não (+) você pronunciou stone((mostra o quadro negro))

A: eu falei que trocava o n pelo l

P: a: então I`sorry (+) então ele achou olha ((volta-se de costas e escreve)) então eu tenho o verbo to steal passado stole (+) tá´ e o particípio stolen (+) que que é roubar tá certo´ ((olha para a classe e vai até ao meio dos alunos pela direita))AGORA SIM então fica os ladrões atiraram uma pedra através da janela da Carbunkle & Company e roubaram ((volta ao quadro)) que que é necklace´ ((escreve no quadro)) necklace´

A: jóia

A: colares

P: isso (+) é uma jóia (+)mas ela ((aponta para a aluna))

especificou colares ((escreve no quadro negro))

A: anéis e relógios

P: isso (+) rings ((mostra o anel para a classe))

A: anel

P: very good (+) and watches'((mostra o relógio para a classe))

As: relógios

P: OK (+) re-ló- gios (+) ótimo (+) e tão excelente((volta para o meio dos alunos pela direita)) vamos ver mais um pedacinho então (+) vamos prestar atenção (+) oi (+) não entendi ((volta para a frente da sala e aproxima-se da aluna))

A: incompreensível

P: ok(+) she said to me just a minute,please ((sorri))
mais um pedacinho ((aproxima-se do centro da sala))

Mr. Goldsmith (+)the manager of the shop (+) was working
in his office when it happened

A: working

P: ok ((volta para a frente, olha para a aluna e acena positivamente com a cabeça)) eu gostaria de ouvir mais pessoas falando os verbos que identificaram(+) ele falou (+) ã: vocês estão prestando atenção no texto´((olha para os alunos de trás)) ó vou lê de novo o texto Mr. Goldsmith (+) the manager of the shop (+)was working in his office when it happened

A: o que é when´((aluno da frente pergunta))

P: when´ when quer dizer quando when (++) não identificaram o verbo´

A: happened

P: ok happened ((aponta para aluno da frente)) ele falou ele identificou o verbo ((vai para o quadro e escreve de costas para a classe))você consegue dar uma tradução para esse "happened" o rapaz que me falou´ ((pergunta de costas para a classe))quando acrescento ed que quer dizer´ ((explica olhando para os alunos)) o verbo vai pro passado em ed em inglês (+) os

verbos que fazem passado em ed em inglês chamam-se regulares (+) os que mudam a forma no caso de steal e o throw chamam-se irregulares (+) então o verbo to happen qual o significado dele´ qual o significado no texto´ ó ((professora lê novamente o trecho do texto)) (++) hein´ ((ri)) the manager of the shop was working (+) I´m working now I´ m working now ((aponta para si))

A: eu estou trabalhando agora

P: ok (+) então o que que é was working´

A: trabalhar

As: trabalhando

P: ((aponta para alunos)) então ((vira as costas para os alunos)) identificaram mas o verbo was working estava trabalhando (+) então vamos colocar o verbo aqui ((escreve no quadro)) to work (+) ele também é regular (+) esse é o acontecer (+) esse é o trabalhar (+) então eu vou só explicar uma coisinha (+) então aí

no texto está assim ((vai para o quadro))

A: (incompreensível)

P: eu vou explicar (+) the manager was working (+)então eu eu digo assim ó (+) I'm working now((aponta para si)) the manager was working yesterday((aponta para o quadro)) então (+) I'm working now (+) qual o significado I'm working now

As: eu estou trabalhando agora

P: ok (+) eu estou trabalhando agora (+) the manager was working yesterday (+) o gerente

A: estava trabalhando ontem

P: estava trabalhando ontem (+) então eu tenho presente I'm working now ((escreve no quadro)) então o que vocês conseguem identificar nesses dois tempos verbais((aponta para o quadro, para os exemplos, enquanto dirige-se à classe)) é (+) vocês já deram provas que entenderam o que é presente e passado (+) eu gostaria que vocês indicassem o que é comum

A: ing working

P: então tá (+) ela falou ing (+) que mais é comum a ambas as formas (+) é presente e passado (+) além do ing
 ã: que mais vocês identificaram que é esse AM que é esse WAS ((grifa no quadro)) alguém se lembra que verbo é esse em inglês

A: estar

P: é o verbo ser (+) estar(+) como é que a gente diz em inglês esse verbo

A: TO BE

P: isso (+) fale alto

A: verbo to be

P: é o verbo TO BE(+) então tá (+) então vejam só ((escreve no quadro))eu tenho o verbo to be né (+) mais o verbo(+)
 mais o ing (+) aqui eu tenho o verbo to be no presente e aqui no passado (+) tá (+) então como se chama este tempo verbal em inglês ação acontecendo no presente ((mostra a forma verbal no quadro negro))

alguém se lembra é o presente contínuo ou progressivo
 present continuous or progressive tá ele é formado pelo
 verbo to be mais verbo mais ing (+) e tem o past
 continuous que é o passado contínuo (+) que é o to be no
 passado mais verbo mais ing tá certo então vejam só como
 no texto aparece BASTANTE coisa a ser explicada né (+)
 então vamos repetir o pedacinho em que vocês
 identificaram os verbos ((vai para o meio dos alunos pela
 direita)) o senhor Goldsmith (+) o gerente da loja
 (+) estava trabalhando no seu escritório quando aconteceu
 o assalto né (+) mais um trechozinho por favor (+) eu
 gostaria que vocês identificassem os verbos ó the police
 are looking for three men

A: look

P: ((aponta para a aluna)) me falaram look (+) o que será

A: look ((outro aluno participa espontaneamente))

A: olhar

P: ela falou olhar (+)então agora eu tenho uma coisinha prá ser explicada (+) o verbo olhar ele é seguido da preposição at LOOK AT aqui vocês viram que tá seguido de for

A: procurar

P: look for ((aponta para a aluna)) ela tá falando que é o verbo procurar (+)então vamos anotar ((vai ao quadro e escreve)) e o verbo to look é regular (+) só se acrescenta ED no passado to look at é olhar e o to look for é procurar (+) esse é o procurar ((aponta para o quadro)) só mais um trechozinho ((olha para o fundo da sala com uma fisionomia tensa; bate de leve na mesa)) EU GOSTARIA que agora esse pessoal aqui do fundo se manifestasse ((vai até eles)) vamos ver se vocês estão me dando atenção ((vai até a frente e dirige aos alunos lá sentados)) o pessoalzinho aqui da frente está EXCELENTE vocês estão participando bastante (+) eu só quero ouvir o fundo um pouquinho tá

A: (incomprensível)

P: ((olha para a aluna e sorri))último trechozinho the men drove away in a stolen Ford Cortina(+)the police have not found the get away car yet (+) então nesse trechozinho que verbos vocês identificam' ((olha para os alunos))

A: (incomprensível)

P: ã: não entendi

A: (incomprensível))

P: ((professora aproxima-se dos alunos e pede que mostrem em seu texto a palavra que estão dizendo))mostra prá mim isso (+)aqui the men drove away in a stolen Ford Cortina (+) ele ele identificou prá mim aqui da frase the police have not found ele identificou have (+) ótimo (+) mas eu gostaria de mais verbos

A: drove

P: ã:

A: drove

P: o drove ((aponta para o aluno)) very good ((faz sinal de positivo)) mais algum´

A: stolen

P: ((professora vai até o aluno)) qual´

A: esse aqui

P: ele tornou a dizer stolen (+) ótimo ((vai para o quadro e aponta))forma do particípio do roubar(+) excelente (+) stolen (+) roubado (+) ((aponta para a aluna)) very good (+) só faltou um (+)

A: fund

P: ã: ((aponta para o aluno))

A: fund

P: found (+) very good (+) ótimo ((aluno mostra-se constrangido e colegas riem))

A: nunca mais

As: alguns alunos conversam entre eles -----

P: então excelente gente (+) agora vamos então para o -----

estudo dos verbos que vocês identificaram

 ((incompreensível))to drive passado drove particípio

 driven é o verbo dirigir tá' (+) só que aqui no segundo

 drive seguido de away dá um sentido de fugir tá' é como

 o run (+) vocês já viram o verbo run' é o verbo to run

 run é correr ((escreve no quadro negro)) se se

 coloca away dá fugir (+) a mesma coisa que drive

 quando eu digo to drive away ((escreve no quadro)) é

 fugir (+) fugir como' run away é fugir de que modo' run

 away

A: correndo

P: correndo ela falou (+) eu vou a pé (+) e o drive away'

A: de carro

P: de carro (+) muito bem jóia ((faz sinal de positivo para

 a aluna)) faltou mais um verbo então (+) o rapaz ali

 identificou stolen (+) já está aqui na lousa ((aponta

 para o quadro)) tá' roubado ele me disse sobre o verbo to

 have(+) verbo TER em inglês ((escreve)) e identificaram-

me também

A: F-I-N-D ((aluna ao lado ri))

P: isso (+) o verbo to find (+) o passado é found e o

A: ((aluna da frente conversa baixinho com a de trás))

particípio é igual também (+) é o verbo achar ou

encontrar (+) muito bem (+) então excelente (+) vamos

traduzir então (+) vejam só (+) um textozinho tão

curtinho quantos verbos gente (+) então vamos ver esse

trecho aqui na tradução (+) então the police are looking

for three men ((gesticula, mostrando três com os dedos))

A: a polícia está procurando três homens

P: ok ((olha para a aluna)) the back of the classroom

please ((aponta para os alunos de trás)) gostaria de

ouvi-los aqui que quer dizer the police is looking

for three men (+) the police are looking (+) I'm sorry

A: ã: ((olha para os alunos de trás))

A: a polícia

P: ok a polícia

As: está procurando

P: está procurando

A: três homens

P: três homens (+) the men drove away in a stolen Ford

Cortina ((olha para os alunos de trás e sorri, esperando sua participação))

A: os homens fugiram ((aluna da frente responde))

P: só elas⁷ gostaria de ouvi-los

A: em um carro roubado

P: só elas⁷ gostaria de ouvi-los (+) nenhum rapaz vai participar ((sorri))

A: eu sei demais prá falar (+) falei errado acabou

P: mas não foi excelente você ter descoberto (+) eu fiquei feliz

A: num foi nada

As: alunos começam a falar ao mesmo tempo-----

P: tentem mais um pouquinho (+) esse pedacinho aqui ó (+) vai ser pros homens para os homens the men drove away

in a stolen Ford Cortina

A: ele fugiram em um Ford Cortina

P: isso (+) the men os homens drove away fugiram

A: num Ford

A: cortina

P: num Ford Cortina (+) que que é stolen mesmo ((olha para
aluno que havia identificado o verbo))

A: aquilo lá ((aponta para o quadro negro))

P: aquilo lá mas fala

A: roubar

P: roubado

A: roubado

P: então os homens fugiram num Ford Cortina roubado (+) e

último trecho (+) os homens novamente(+) só as meninas é
alunos falam ao

que falam

mesmo tempo-----

P: the police have not found

A: a polícia não encontrou

P: aqui ó tá falando ó tá salvando os homens aqui the

 police have not found

A: a polícia não encontrou

P: isso a polícia não encontrou (+) o que seria esse get

 away car yet´ não encontrou o carro

As: roubado roubado ((alunos falam ao mesmo tempo))

P: que fugiu que escapou(+)encontrou o carro que escapuliu

 ainda (+) esse yet é o ainda tá´ muito bem (+) ficou

 alguma coisa que vocês gostariam que eu repetisse ou

 alguma palavra que eu não tenha traduzido gente´any

 doubts´alguma dúvida´ se vocês têm dúvidas (+) vocês

 falam assim NO DOUBTS

As: no doubts ((falam em uníssono))

P: are you sure´ vocês têm certeza´ não ficou nada mesmo´

 vocês anotaram gente o vocabulário´

As: não

P: alguns alunos anotaram né ((vai para o fundo da sala;

 alguns alunos ainda anotam))

A: (incomprensível)

P: bom estão me cobrando o que eu havia prometido que no
finzinho da aula eu os deixaria dar uma estudadinha(+)

A: cinco minutos

P: então está bem(+)eu agradeço tá a participação e atenção
de vocês (+)podem dar uma estudadinha então ((alunos
começam a estudar e a conversar entre eles))

TRANSCRIÇÃO DA AULA TÍPICA DE 1992 DA PROFESSORA 1

prof.: I've missed you (+) eu senti a falta de vocês tá' (+)
se vocês sentiram minha falta vocês podem falar we've
missed you too (+) we've missed you too

As: we've missed you too

Prof. thank you very much (+) bom vocês tiveram aula com
a professora (+) Marta (+) e eu sei/ ela deixou
registrado na caderneta (+) que ela explicou a vocês
o o progressive (+) o continuous ou o progressivo (+)
que quando a ação está acontecendo né' (+) e o futuro
imediatamente né' (+) que ah: é expresso com o going to
form (+) quando a ação está prestes a acontecer
tá' (+) então vocês poderiam me dar um exemplo há: do
present continuous ou progressive (+) quando a ação
está acontecendo (+) alguém saberia me dizer uma
frase

A: we were writing

P: very good (+) we are writing' very good (+) a: vocês
poderiam me dar uma frase (+) agora (+) com o futuro
imediatamente ou o immediate future' (++) alguém se lembra
(+) que a ação vai acontecer' só que (+) tudo bem (+)
vocês vão dar uma olhadinha no caderno (+) não sabem'

A: professora é essa there were going to cross the
street

P: então vocês tem noção (+) do que seja o
present continuous e o present e o o immediate future

(+) o futuro imediato né' (+) então no present continuous eu tenho a ação acontecendo no momento (+) e no immediate future (+) ação que vai acontecer em breve(+) então vamos fazer o seguinte (+) eu vou fazer mímica (+) de algumas ações e vou ensiná-los (+) se vocês não souberem em inglês tá bom' vamos fazer vamos repetir várias vezes essas sentenças(+) we - are - going - to repeat - several-times - the sentences - ah: so you have them in mind you have the sentences in mind and you know the sentences by heart (+) quando vocês souberem as sentenças de cor (+) quando vocês tiverem as sentenças (+) em mente (+) aí nós podemos fazer um joguinho de mímica (+) tá bom' (+) que é prá vocês aprenderem realmente a diferença dos dois tempos (+) do continuous e do immediate future (+) então(+)
 eh: I am gonna ah: are you (incompreensível) look at me (+) what (+) am (+) I (+) doing' (gesticula)

As: lavando as mãos

P: in English (+) you're washing your hands((entonação que pede repetição))

As: you are washing your hands

P: very good (+) repeat once more you are washing your hands

As: you are washing your hands

P: and now'

A: penteando o cabelo

A: penteando o cabelo
P: you're combing your hair
As: you're combing your hair
P: you're combing your hair
As: you're combing your hair
P: ok very good what am I doing' what am I doing' what
am I doing'
As: what am I doing'
A: escrevendo na lousa
A: escrevendo na lousa
P: you're writing on the blackboard
As: you're writing on the blackboard
P: ok very good (+) what am I doing'
As: what am I
P: telefonando
P: you're making a telephone call
As: you're making a telephone call
P: and now (+) what am I doing'
As: what am I
A: (incompreensível)
P: you're talking on the phone
As: you're talking on the phone
P: ok that's so good (+) and now (+) what am I doing'
As: comendo
P: you are eating
As: you are eating (alunos riem)
P: ok let's see if you remember the other actions ok

I taught you (+) a few moments ago(+) what am I doing

As: (incompreensível)

A: you are writing

P: you are writing (+)very(+) good repeat please you are writing

As: you are writing

P : what am I doing´

As: (incompreensível)

P: I know in Portuguese I want to know in English what am I doing´

A: penteando o cabelo

P: but how do you say penteando o cabelo in English´ (+) (incompreensível) you are

As: combing

P: combing your hair (+) repeat please (+) you´re combing you combing your hair

As: you´re combing your hair

P: what am I doing´

As: (incompreensível) you are drinking

A: you are drinking a drink

P: you are drinking water

As: you are drinking water

P: you are drinking a coke you´re drinking a coke(+) you´re drinking a coke(+) you are drinking water (+) what´s the meaning of water´(++)water´água and coke´

As: and coke

P: coca (+) coca-cola e café coffee

As: coffee
P: ok what am I doing`
A: bebendo
As: you're drinking coke
P: you're drinking coke
As: you're drinking coke
A: como é que é café mesmo`
P: café coffee coffee what am I doing`
As: lavando as mãos
P: how do you say lavando as mãos in English ` (++)
you're wa - shing - your- hands (+) you are washing
your hands
As: you're washing your hands
P: ok that's very good ok what am I doing` pay attention
to me (+) what am I doing`
As: andando
P: ok (+) you're walking
As: you're walking
P: you're walking
As: you're walking
P: and now what am I doing`
As: correndo
P: you're running
As: you're running
P: that's good
As: that's good
P: and now what am I doing`

As: apagando

P: you are erasing the blackboard ((fala pausadamente)

As: you are erasing the blackboard ((falam pausadamente também)

P: you are erasing the blackboard

As: you are erasing the blackboard

P: Marcelo se você não parar quieto você vai para a diretoria ok' agora na verdade o que eu estou fazendo (+) realmente'

A: chamando a atenção do Marcelo

P: você está chamando a atenção do Marcelo you're calling Marcelo's attention

As: You're calling Marcelo's attention

M: hein' ((alunos riem))

P: é o que eu fiz (+) não mandei você ficar quieto (+) se comportar' ô: menino (+) ok (+) could you suggest me some actions' (+) vocês poderiam me sugerir algumas ações'

A: atravessar a rua

P: ok suppose I'm crossing a street here (+) what am I doing' (+) you're crossing a street (+) você está atravessando a rua (+) you're crossing a street

As: you're crossing a street

P: very good (+) once more (+) you're crossing a street

As: very good (+) you're crossing a street

P: that's very good ok

A: pescar

- P: pescar ok this is so easy too (+) what am I doing^(+)
 you are fishing (+) you're fishing
- As: you're fishing
- P: you're fishing
- P: and this (+) what am I doing^
- As: nadando
- P: you're swimming
- As: you're swimming
- A: professora (+) como é agora eu estou pescando no rio^
- P: now I'm fishing in the river ok^(+)now I think we
 have enough sentences (+) let's memorize the sentence
 we have just learnt now (+) because if I give
 you too many sentences you won't learn them by
 heart (+) se eu lhes der muitas sentenças vocês
 não vão memorizá-las (+) então vamos treinar essas
 sentenças agora (+) tá^ (+) aí a hora que eu sentir
 que vocês (+) aprenderam bem as sentenças (+)
 entenderam (+) eu vô escrevê-las na lousa tá
 bom^ (+) aí vamo dividi a classe em grupo (+) e cada
 grupo vai fazê mímica (+)pro outro(+)
 certo^ (+) e aí tem que sabê falá BEM direitinho tá bom^ (+) porisso
 que eu tô insistindo para que vocês repitam as
 sentenças então (+) ok (+) ah ah ok than I am
 going to mime an action and you please try to
 remember if you know how to say in English the mime I
 an acting ok (+) then what am I doing^
- A: penteando o cabelo

P: not in Portuguese I want to know it in English (+)
 what am I doing' (++) you're combing your hair (+)
 you're combing your hair

As: you're combing your hair

P: you're combing your hair

As: you're combing your hair

P: what am I doing'

As: you're combing your hair

P: very good what am I doing'

As: (incomprensível)

P: you're washing your hands (+) you're washing your
 hands

As: you're washing your hands

P: you're washing your hands

As: you're washing your hands

P: don't be sad não fiquem tristes because you don't
 know the sentences yet (+) porque vocês não
 sabem as sentenças ainda (+) vamos praticá-las
 bastante (+) we're going to practice them a lot (+)
 ok' (+) when you really have the sentences memorized
 (+) then I'll write them(+) on the blackboard ah:
 because (+) if you (+) see the words written (+)
 you're going to pronounce them wrongly (+) and I
 don't I don't want you to do this (+) I want
 you to learn first how to pronounce the words (+) I
 want you to have the sentences in mind (+) eu quero
 que vocês tenham as sentenças (+) certo' (+) que

vocês tenham entendido as sentenças (+) para depois eu colocá-las na lousa (+) tá bom (+) eu quero que vocês memorizem o som (+) porque se eu as escrevo (+) if I write them on the blackboard (+) you're going to pronounce them just as they are written (+) vocês vão querer pronunciar como está escrito na lousa (+) aí vão falar aquele inglês horrível né (+) então (+) vamos primeiro aprender tá a falar (+) vamos fazer bastante mímica (+) depois eu vou pedir prá cada um fazer pro outro (+) a hora que vocês estiverem sabendo (+) aí sim eu vou escrever as sentenças na lousa ok' então don't be sad não fiquem tristes if you don't know the sentences yet ok' it takes time (+) leva tempo (+) again (+) what am I doing'

As: you are combing you hair (pausado)

P: very good you got it vocês conseguiram you're combing your hair (+) very good (+) what am I doing'

As: you're (incompreensível)

P: you're washing your hands (+) you almost got it (+) you're washing your hands

As: washing your hands

P: what am I doing'

A: you're writing on the blackboard

P: very good (+) you're writing on the blackboard (+) you're writing on the blackboard

As: writing on the blackboard

P: that's very good (+) what am I doing`
As: lendo
P: you're reading
As: you're reading
P: what am I doing`
As: you're reading
P: what am I doing`
As: you're combing your hair
P: what am I doing`
As: you're washing your hair
P: your HAIR
As: your HAIR
P: repeat please (+) you're washing your hair
As: you're washing your hair
P: very good ((alunos riem)) what am I doing`
As: nadando
P: you're swimming
As: you're swimming
P: what am I doing`
As: you're fishing
P: that's great (+)you're fishing (+) very very good (+)
a: what am I doing`
As: andando
P: how do you say andando` you're walking
As: you're walking
P: what am I doing`
As: (incomprensivel)

P: you are running (+) you are running (+)
you are running

As: you are running

P: what am I doing`

As: you`re eating

P: you`re eating (+) you`re eating (+) what am I doing`

As: you`re eating

P: what am I doing`

As: you`re drinking

P: you`re drinking (+) that`s VERY GOOD (+) ok let`s
repeat the sentences(+) the mimes I`ve just acted
(+) ok (+) what am I doing`

As: you`re combing your hair ((repetem lentamente))

P: what am I doing`

As: you`re washing your hair

P: what am I doing`

As: you are:

P: you`re walking (+) what am I doing`

As: you`re running

P: RUNNING you`re RUNNING (+) what am I doing`

As: you are (incompreensivel)

P: you`re eating (+) what am I doing`

As: you are drinking

P: you`re drinking (+) that`s great (+) what am I
doing`

As: you`re combing your hair (+) you`re washing your
hair

- P: very good (+) ok now I am gonna write the sentences on the blackboard ok' (+) no (+) a: I am gonna ask you to mime an action to a friend before writing the sentences on the blackboard (+) a: I didn't feel you know the words (+) really (+) ok'
- A: não entendi nada
- P: eu ainda não senti que vocês tenham realmente assimilado as sentenças (+) I am gonna ask you (+) eu vou pedir a vocês (+) to mime an action to each other (+) Simone (+) could you please mime an action a: to your friends ok' stand up please (+) stand up (+) come here(+)+ok (+)mime an action(+)+ one of ã:(+) one of a: one of those actions I've just ã: mimed to you (+) uma das ações que eu acabei de fazer a mímica (+) ok
- A: ((aluna faz a mímica))
- As: you're combing your hair ((fala pausadamente))
- P: very good
- A: ((aluna faz a mímica))
- As: you're drinking your hair
- P: what' ((alunos riem)) you drinking your hair (+)você está bebendo seu cabelo ((alunos riem)) ok'
- A: professora a senhora está gravando'
- P: está sendo gravada sim (+) mas o que que tem' normal you're drinking or some water (+) a glass of water(+)+ a coke (+) o que eu uso cabelo o que que é (+) you're combing your hair

As: combing your hair

P: you're combing your hair (+) you are drinking a coke

a: Angélica(+)could you please come here^(++)mime an action to your friends (+) please (++) you don't need to be ashamed (+) ok ((alunos riem)) ask the(+) what am I doing^(+) WHAT

As: what

P: am I

As: am I

P: doing

As: doing

P: ok you are

As: running

P: you are running one more(+). ok another another mime (+) outra mímica

As: you are eating

P: you are eating (+) ok (+) I am gonna ask you (+) what is she doing^I want to listen to your answer (+) ok^ Angélica (+) another mime please (+) outra mímica please

A: (faz mímica)

P: ok I am going to ask you (+) what is Angélica doing^

As: you are

P: no please you are^ você está (+) I asked you what is Angélica doing^ como é que é ela está^

As: she is

P: she is reading (+) ok that's very good (+) she is reading (+) she is reading

As: she's reading

P: thank you very much Angélica (+) Angélica how do you answer a person when this person says to you thank you very much (+) what do you have to answer (+) o que vocês têm que responder gente quando eu digo obrigado em inglês thank you very much

A: é you are welcome

P: very good you're welcome (+) ok (+) you're not supposed to forget ((ri)) what I teach you ((ri)) não é prá vocês esquecerem o que eu ensino (+) ok Angélica do you want to make a question'

A: como é olhando a hora'

P: looking at my watch

As: looking at my watch

P: ok (+) this is a good mime (+) então what am I doing' o que estou fazendo (+) you must say to me (+) you are looking at your watch

As: you are looking at your watch

P: to look at é o verbo olhar (+) you are looking at your watch (+) você está olhando para o seu relógio (+) ok (+) ah: could you come here and and mime an action to your friends (+) I am going to call a boy now (+) no girls anymore (+) let me see (++) Ro Rogério could you come here please (+) ok' ((alunos riem)) could you mime an action to your friends

please`

A: pode começar`

P: yes (+) ok

A: ((faz mímica))

As: you`re fishing

P: you`re fishing very good ok now he`s going to mime an action and I am going to ask you what he`s doing (+) ok Rogério (+) mime another action

A: ((aluno faz mímica))

As: he is

P: what is he doing`

A: he`s drinking

P: that`s very good (+) ok (+) rogerio another mime please (+) another one

A: ((aluno faz a mímica))

P: what is he doing`

As: (incompreensível)

P: he is` : walking

As: walking

P: he is walking

As: he is walking

P: ok that`s very good (+) thank you very much (+) sit down (+) eh: could you please Daniela come here` ((alunos conversam)) please (+) Daniela and Gislaine (+) I want you both (+) ok` (+) I want you to mime an action to mime an action (+) at the same time (+) and the same action (+) because I am gonna

TRANSCRIÇÃO DA AULA TÍPICA DE 1993 DA PROFESSORA 1

As: ((conversam ao mesmo tempo))

P: vamos fazer silêncio ((professora grita))

As: ((diminuem a conversa))

P: vocês querem fazer o favor que eu vou fazer a chamada
 ((conversa diminui, mas continua)) vocês querem lembrar
 que vocês têm educação (+) vocês querem fechar a boca
 hein' ((professora grita))

A: (incompreensível)

P: ô moço (+)você está incluído também (+) com licença hein
 gente está na hora de acostumar-se (+) ô MOÇA
 ((professora grita)) a senhora quer se controlar (++) é
 você mesmo boneca (++) ou você acha que quando eu tô
 dando bronca você não está incluída (+) fica olhando do
 lado (+) é você mocinha (+) ô que cara de pau hein' (+)
 disfarça ainda (+) olhando do lado (+)vocês vão se
 acostumar hein gente (+) a hora que eu entrar na classe
 você vão calar a boca hein' (+) eu não vou ficar dando
 bronca (+) TODA AULA MINHA HEIN ((grita)) VOCES QUEREM
 TER EDUCAÇÃO (+)QUALQUER PROFESSOR QUE ENTRE NA CLASSE
 A OBRIGAÇÃO DE VOCES E CALAR A BOCA ((professora fala
 gritando)) (+) vocês estão pensando que aqui é um CIRCO"
 (++) agora eu vou começar (+) eu vou dá E (+) nem
 negativo num vai ser mais (+) vê se eu dou um jeito em

vocês

A: (incompreensível)

P: agora dá licença(+)eu vou fazer CHAMADA minha querida(+)
se eu der abertura prá você começa cada um falá (+) e eu
não consigo (+) AGORA CHAMADA (+) depois nós conversamos
(++) que coisa viu(+)
vocês já sabem (+) cada um vai
falar seu número ((alunos começam a falar seu número,
são 41 alunos))

P: we're going to start a new unit (+) a: I'm gonna teach
I'm gonna teach you a new dialogue ok^(+) your behavior
(+) hein Silvio^(+) go back to (+) seu comportamento
faz vocês voltarem prá que (+++) a: would you pay
attention to me^(+) a: I'm gonna teach you I'm gonna
teach you (+) vou ensinar a vocês (+) a new dialogue (+)
a new dialogue (+) um novo diálogo ok^(+) a: does
everybody have the book(+)
does everybody have the book^
todo mundo tem o livro^

As: não (++)

P: I'm gonna write it on the blackboard

A: quem não tem pode sentar com um aluno que tem

A: eu vou sentar com

P: NAO SENHOR (+) I'm going to write it on the blackboard

A: deixa eu sentar com ele

P: ninguém vai sentar com ninguém (+) eu vou
colocar na lousa assim evita barulho aqui (+)
conversa

As: a::

- A: quem tem o livro não precisa´
- P: se quiser copiar de mim ou do livro (+) se quem sabe
- A: eu tenho livro professora
- A: professora (+) nós compramo junto
- P: metade e metade
- A: é
- P: só que todo o texto eu vou colocá na lousa (+) ela pode copiá da lousa agora ((alunos falam baixinho enquanto copiam)) não se esqueçam sempre de pular uma linha para a tradução (+) vocês já sabem ((professora continua a escrever no quadro, enquanto alunos copiam e conversam baixinho)) mesmo os que têm o livro é prá copiar o diálogo e deixar espaço prá tradução tá´ (+)senão estão fazendo agora vão fazer isso em casa então hein´ (+++) prestem atenção pay attention to the pronunciation of words (+) I´m gonna read (+) once (+) vou ler uma vez (+) I´m gonna read and then I´m gonna ask you to repeat (+)
- A: deixa eu lê professora
- P: first you´re gonna to listen to me ok´ (+) you´re gonna to listen to me (+) " Hi Susie where are you going´ (+) to my English class(+), who is your teacher´(+), Mr. Jones he´s a very good teacher (+) do you like English´(+), yes I do (+),I hope to speak English well soon (+) bye bye Philip (+) so long Susie (+) see you later at school (+)
- A: professora a senhora vai por as palavras aí na lousa´
- P: did you understand´ vocês entenderam´

A: entendemo

A: não (+) mais ou menos

P: more or less´ (+) esse mais ou menos seu que que
você entendeu´

A: um pouquinho (+) entendi

P: dá licença (+) ((professora espera que outra aluna se
manifeste))

A: quem é seu professor

P: a: isso (+) muito bem(+) aqui ó who´s your teacher (+)
quem é seu professor (+) isso (+) que mais´

A: ela tá repondendo que é o Mr. Jones que ele é muito bom

P: isso (+) aí (+) mr. Jones is a very good teacher (+)
ok (+) que mais(+) what else did you understand´ que
mais vocês

A: você é um professor de inglês

A: você gosta de inglês

P: ok (+) do you like English´ (+) very good

A: (incompreensível)

P: que mais ´

As: eu gosto

P: yes I do (+) então do you like English´ você gosta
de inglês´ (+) sim eu gosto (+) e agora aqui ó I
hope to speak English well soon (+) que que é I hope
(+) I hope (+) eu espero falar inglês bem logo (+)
bye bye (+) so long (+) see you later at school (+) vejo
você mais tarde na escola(+)
see you later at school (+)
então o seguinte (+) eu vou colocar prá vocês no

cantinho aqui da lousa e vocês vão fazer uma coisa prá mim na próxima aula (+) vocês vão trocar o inglês por outra língua estrangeira (+) tá e também vocês podem falar aqui ó até logo (+) em vez de falar na escola vocês podem falar no clube tá então pera um pouquinho ó (+) então olha aí tá a língua inglesa (+) vamo pô aqui French (+) francês tá

A: é professora

A: a senhora sabe professora

P: mas vocês vão falar

A: a senhora sabe a senhora sabe é: russo professora

As: ((falam ao mesmo tempo))

P: não isso aqui vai servir (+) prá vocês (+) eu quero que vocês entendam

A: eu sei francês

P: dá licença meu amor (+) o intuito dessa minha(+),desse meu exercício é fazer vocês entenderem o diálogo (+) tem aluno que vem aqui falá (+) e não sabe o vocabulário (+) eu não tô criticando (+) EU QUERO ENSINAR o aluno (+) fala sem entendê o que tão falando (+) desde que vocês vão ter uma tarefinha (+) vocês vão ter que mudar alguma coisa(+), vocês têm que entender o que estão fazendo (+) não tem (+) então por exemplo (+) hi Susie where are you going (+) oi Susie onde você vai (+) onde você está indo (+) to my English class (+) prá

minha aula de inglês(+) então(+) vamo grifar o English
 (+) então se quiser por to my French class (+) prá
 minha aula de francês (+) or Spanish (+) ou espanhol (+)
 prá minha aula de espanhol

A: eu vô falá russo

A: eu sei falá japonês

P: Russian

A: aí

P: o menino ali falou Russian (+) russo

A: ô professora (+) só as palavras (+) só a palavra
 inglês´

P: é (+) você vai mudá aula de inglês e vocês vai escolher
 uma dessas línguas que você gostaria de fazer a mudança

A: num pode japonês´

P: pode

A: o alfabeto japonês (incompreensível)

A: eu sei japonês

A: (outro aluno imita japonês, colegas riem)

A: não eu sei falar japonês

P: pode ser chinese (+) chinês

A: chinês eu num sei (+) não eu sei falar francês(+)
 espanhol (+) russo

P: isso ó quanta palvra (+) italiano

A: italiano eu sei falar também ((alunos riem))

As: ((falam ao mesmo tempo fazendo graça))

P: gente (+) com licença olha (+) é o suficiente (+) vocês
 escolhem da lista aqui

A: (incomprensível)

P: olha meu vamos vamo parar de brincadeira tá (+) é uma coisa chata essas gracinhas de vocês (+) parem por favor (++) tá vocês entenderam meu exercício então (+) prá próxima aula eu gostaria que vocês fizessem isso então (+) vocês vão trocar o inglês por uma dessas línguas que vocês sintam alguma simpatia (+) só que tem que ser feito em inglês mesmo (+) tá (+) os alunos que estiverem aqui à frente vão se tratar pelo nome tá(+) what's your name´

A: Simone

P: então eu digo assim Hi Simone (+) where are you going´ então você responde mudando prá mim

A: I´m going to my Russian class

P: to my Russian class (+) prá minha aula de russo (+) who's your teacher´ (+) muda prá mim (+) não deixa assim mesmo vai (+) Mr. Jones he's a very good teacher (+) do you like Russian´você gosta de russo´ do you like Russian´

A: yes I do I hope to speak Russian well soon

P: I do I hope to speak Russian well soon bye bye Lucia

A: bye bye Lucia

P: so long (+) so long Simone see you later (+) vamos ver (+) a: at the club (+) no clube (+) at the club

A: na padaria

A: professor deixa vê se nós conseguimos

P: at the bakery (+) na padaria

A: professora´

P: na lanchonete (+) a: a: see you later at the snack bar
(+) olha aqui lanchonete ou cafeteria (+) ô (+)ele falou
padaria (+) eu escrevi (+) mas pode ser snack bar

A: pode ser casa

P: pode ser "cafeteria" (+) aqui também um tipo de bar (+)
cafeteria (+) "cafeteria"

As: cafeteria

P: entenderam gente´(+), então nós vamos combinar assim (+)
toda vez que eu der um diálogo

A: professora

P: nós vamos deixar o diálogo para o final (+) porque vocês
se animam muito (+) isso é muito bom mas vocês querem
passar a aula só fazendo isso (+) vocês notaram das
outras vezes né´

A: isso

P: então a gente reserva sempre os quinze minutos finais da
aula só prá vocês (incomprensível)

A: o primeiro vai ser eu e

P: entenderam´ então vamos treinar um pouquinho tá´

As: vamo

P: I´ll read and you repeat

As: (incomprensível)

P: ok ok

A: num fala nada não

P: fala assim wait a moment teacher (+) espere um momento
professora (+)wait wait wait a moment

As: ((alunos falam juntos))

P: you wait a moment please (+) shut up (+) acabô

A: yes yes shut ep shut ep

P: repeat now please ((fala alto)) Hi Susie

As: Hi Susie

P: where are you going

As: where are you going

P: to my English class

As: to my English class

P: agora eu vou mudar aqui ó to my French class

As: to my French class

P: to my Spanish class

As: to my Spanish class

P: to my Russian class

As: to my Russian class

P: to my Japanese class

As: to my Japanese class

P: to my Chinese class

As: to my Chinese class

P: to my Italian class

As: to my Italian class

P: to my German class

As: to my German class

A: ((aluno faz gracinha))

P: podem sair

- A: por que professora´
- P: você ainda pergunta porque´por favor retirem-se
- A: eu e ele´
- P: both (+) ambos (+) vou dar uma nota aqui especial também (+) que é prá aprenderem a se comportar
- A: eu vou contar tudo prá minha mãe
- P: conta sim (+) como você é sem educação prá ela (+) pera aí (+) deixa eu anotar o número desse dois moleques aí
- A: é um e oito
- P: não (+) dois e oito
- A: é um e oito
- As: dois e oito
- P: dois e oito´
- A: é
- P: nossa senhora olha o tanto de negativo que tem o dois ((aluno ri)) eu vou dar um E prá ele (+) dois e oito´
- A: é
- P: o oito é o: o: Zé Roberto
- A: vão pará aí (+) vamo pará´(+), eu vou mandando prá fora viu gente´ (+) eu num vou deixá impedi a aula mais não (+) who´s your teacher´
- As: who´s your teacher´
- P: Mr. Jones
- As: Mr. Jones
- P: he´s a good teacher
- A: he´s a good teacher
- P: do you like English´



A: do you like English`
P: do you like French`
A: do you like French`
P: do you like Spanish`
A: do you like Spanish`
P: do you like Russian`
A: do you like Russian`
P: do you like Japanese`
A: do you like Japanese`
P: do you like Chinese`
A: do you like Chinese`
P: do you like Italian`
A: do you like Italian`
P: do you like German`
A: do you like German`
P: yes I do
A: yes I do
P: I hope to speak English well soon
A: I hope to speak English well soon
P: soon
A: soon
P: eu es-pe-ro fa-lar in-glês bem logo bye bye Philip
A: bye bye Philip
P: so long Susie
A: so long Susie
P: see you later at school
A: see you later at school

- P: see you later at the club
- A: see you later at the club
- P: see you later at the bakery
- A: see you later at the bakery
- P: see you later at the snack bar
- A: see you later at the snack bar
- P: see you later at the cafeteria
- A: see you later at the cafeteria
- P: então vocês podem mudar a língua aprendida e o lugar final tá' (+) onde você vai vê-la mais tarde
- A: e o nome'
- P: o o nome das pessoas que já falei que muda na hora né' (incompreensível) tá'
- A: tá
- P: então está bem prá vocês gente' (+) está bem treinado'
- A: é: (tom jocoso na fala do aluno)
- P: então entenderam' na próxima aula vocês vão me apresentar o diálogo mudado e aí no fim nós fazemos a apresentação (+) no final (+)
- A: (imcompreensível)
- P: ã:
- A: (aluno apresenta uma dúvida - incompreensível)
- P: você tem que mudar minha aula de inglês (+) my English class tá' (+) viu gente a: to my English class (+)do you know the meaning of this'(+)) could you translate for me here'(há conversa de fundo)
- A: (incompreensível)

P: he said to me´

A: para a minha aula de inglês

P: ok (+) para a minha aula de inglês (+) is there any word here you don't know´(+)
alguma palavra que vocês não conheçam´ (+) don't you know de meaning of any of the words here´

A: aquele us (+) w-h-o i-s

P: aqui´ who is´ who is´ quem é who is´ quem é

A: quem é seu professor´

P: who's your teacher´ quem é seu professor´

A: teacher

P: who quer dizer quem (+) who is your teacher´ (+) olha gente é o seguinte em inglês tem que falar o Mr. antes do sobrenome da da pessoa viu´(+)
Mr. Jones(+)
o senhor Jones (+) se fosse uma professora vocês iam ter que colocar Mrs. no sobrenome da professora (+)
Mrs.

A: (alunos falam entre si) tem que por o seu sobrenome´

P: ai meu Deus (+) não combina com inglês (+) é sobrenome turco (+)
Mrs. Cury (ri) é feio (+) não combina né (+) num põe o meu não (+) pode ir intercalando (+)
Mrs. Brown ou Mr. Smith (+) ponham nomes em inglês ((alunos riem e falam ao mesmo tempo))

A: eu vou colocar meu sobrenome professora

P: ou Mr. Green ou outro sobrenome (+) o meu não soa bem

A: (alunos falam ao mesmo tempo)

P: eu não pus aula de árabe na lousa né´ ((ri)) eu não

pus o árabe ((ri)) ok (+) now I'm gonna teach you a new thing ok' let's stop with the dialogue now (+) vamos parar com o diálogo agora (+) I am a teacher could you pay attention to me (+) I am a teacher (+) you're students (+) this school was built a: by an engineer (+) ok' an engineer made the plant for this school (+) an engineer made the plant for this school (+) an engineer made the plant for my house and for your houses too (+)

A: que que é engineer'

P: ok just one moment (+) I'm gonna try to explain in English the meaning of the word engineer ok'(+), take it easy

A: engenheiro

P: ok (+) what's the meaning' he said the engineer'

A: engenheiro

P: engenheiro (+) I said that an engineer built (+) the plant of this school (+) an engineer (+) built the plant of my house (+) of your houses (+) um engenheiro construiu (+) um engenheiro fez a planta (+) é assim que fala né' (+) da minha casa e da de vocês tá (+) a: and I know this school is a very big one and I I'm sure there is a dentist in this school (+) do you have a dentist in this school' do you have' ((alunas conversam)) meninas façam favor (+) dá prá prestarem atenção' (+) mocinha presta atenção' ((professora fala calmamente)) ó do you have' vocês tem (+) ó vocês estavam entendendo (+)

do you have a dentist in this school`

A: yes

A: yes I do

P: yes we do (+) sim nós temos (+) then we have a teacher
 (+) I am the teacher (+) you are students (+) a: you
 know an engineer built this school and you know the word
 dentist because you have a professional here(+)
 you have a dentist working in this school ok` a dentist is
 working here (+) um dentista está trabalhando aqui (+)
 I`m the teacher (+) I`m working here (+) eu sou a
 professora (+)eu sou a professora eu estou trabalhando
 aqui (+) and you are the students (+) you are studying
 here (+)vocês são estudantes (+) vocês estão estudando
 aqui (+) you are the students (+)you are studying here
 (+) I`m working here (+) eu estou trabalhando aqui (+)
 ok and a: (+) when you have a trouble (+) trouble is the
 same as problem (+) ok`(+)
 PROBLEM and TROUBLE (+) they mean the samething
 (+)they mean eles significam (+) the samething
 (+) a mesma coisa (+) psiu (+) then trouble means
 (+) problem (+) what`s problem in portuguese`

A: problema

P: problema (+) when you have a trouble (+) when you have
 a trouble (+) with justice (+) with justice (+) you need
 a lawyer to help you (+) then now I`m talking about the
 occupation LAWYER (+)let let`s see if you understand the
 meaning of the word lawyer through my explanations (+)
 it`s you again (+) if you don`t stop I am gonna give you

a very bad mark (+) se vocês não pararem eu vou dar E
prás duas hein´(+)*faça o favor de sentar-se ali a madame*

A: (incomprensível)

P: não eu não quero (+) VAI SENTAR-SE ALI SIM OU SAI (+)
*you have two choices (+) tem duas escolhas ou senta ou
sai(+)* eu falei com delicadeza vocês não ouviram né´
depois aparecem umas notas vermelhas na prova aí eu falo
pois é(+)*não mas eu prestava atenção(+)(incomprensível)*
(+) *gente prestem atenção quando eu falo inglês (+) toda
vez que aparece palavra diferente eu TORNO a repetir em
português (+) e aí quando eu termino e vocês percebem o
significado da palavra (+) vocês não esquecem mais (+)
tá´(+)* é por isso que eu tô insistindo(+) *eu poderia por
uma lista de profissões na lousa e pronto (+) e falar
assim DECOREM (+) aí é uma delícia né´ (+) assim não
vocês vão entendendo (+) então (++) try to remember the
occupations(+)* as profissões (+)*I´ve already mentioned
to you (+) eu já mencionei prá vocês (+) a lawyer is a
person that helps us (+)que nos ajuda (+) when we have a
problem (+) when we have a trouble with justice (+) with
justice (++) did you get the word lawyer´*

A: *engenheiro´*

P: *ã:*

A: *engenheiro´*

P: *no*

A: (incomprensível)

P: *the principle of our school is José de Almeida (+) he is*

the principle of our school

A: diretor´

P: yes (+) the principle is José de Almeida (+) I am
talking about he were a lawyer

P: I am gonna explain again (+) a:

A: diretor´ alguma coisa assim´

P: justice (+) you know the word justice(+) don't you´
it's very simple in Portuguese (+) justice(+) justiça(+)
eu falei vocês sabem a palavra justice (+) you know
the word justice (+) it's similar (+) é similar é
parecida with the word in Portuguese (+) é parecida com
a do português justiça (+) then when you have a problem
with justice (+) quando vocês têm um problema com a
justiça you need a lawyer to help you

A: advogado

P: ok (+)you need a lawyer to help you (+) vocês precisam
e um advogado (+) to help you (+) para ajudar (+) when
you have a trouble with justice (+) lawyer (+) that's
very good (+) you were paying attention to me (+) você
estava prestando atenção

A: (incompreensível)

P: eu sei que muitos estavam é que tem hora que fica
difícil né´ (+) é preciso dar mais dicas (+)a: there
is another profession (+) there is another
occupation a: a: this occupation is performed (+)
occupation is performed (+) performed é realizada é
executada então this occupation essa profissão is

performed é executada mainly (+)principalmente by men
 (+) por homens (+) this occupation is performed (+)
 vamos ver se vocês vão adivinhar hein (+) this
 occupation is performed mainly by men (+)
 principalmente por homens então (+) a: and it's very
 dangerous (+) é muito perigosa (+) this is a very
 dangerous occupation (+) é uma profissão muito
 perigosa (+) then let's see if you can guess (+) vamos
 ver se vocês conseguem adivinhar

A: médico

A: doutor

A: assassino

P: just a moment (+) don't try to guess yet (+) não tentem
 adivinhar ainda

A: (incompreensível)

P: let me explain first (+) ã: this man has to work (+)este
 homem tem que trabalhar against (+) against

A: o que é isso?

P: against (+) against fire

A: (incompreensível)

P: against (+) contra o fogo

A: bombeiro

P: this man has to work against fire and he is the
 firemen (+) é o seguinte olha eu ô tentando explicar
 prá vocês em inglês (+) e eu vou pedir uma coisinha
 prá vocês pra próxima aula (+) quem tem facilidade(+)
 quem tem revistas em casa (+) não me vão cortar livro

didático por favor(+) tá' (+) é só uma ajuda que eu pediria porque eu tenho revista em casa (+) mas às vezes eu não tenho muitas figuras (+) então há muitos alunos aqui talvez vocês possam me ajudar (+) então recortem figuras de profissões (+) por exemplo (+) na revista tem alguém datilografando (+) eu vou ensinar o datilógrafo (+) vocês vão me trazer tá (+) vocês podem me achar um químico a: um desenhista (+) mesmo essas profissões médico advogado (+) entenderam' gostaria que vocês/ quem puder e não for assim se eu não for criar problema prá vocês (+) se a mãe deixar recortar revistas (+) vocês tragam prá mim figuras de profissões que é prá enriquecer a nossa aula tá' (+) prá gente aprender várias profissões tá' eu vou trazer também (+) vou ver o que eu tenho em casa (+) mas gostaria de contar com a ajuda de vocês tá' (+) se vocês lembrarem vocês podem fazer isso prá mim (+) aí a gente vai enriquecer a aula sobre profissões

A: professora

P: ã:

A: pode ser telefonista

P: isso (+) pode ser telefonista (+) então gente (+) now you can open your books (+) vocês podem abrir os livros agora (+) open your books (+) unit two (+) unidade dois (+) open your books on page fourteen (+) on page fourteen página catorze (+) na página catorze vai aparecer o nosso diálogo que graças a Deus nós já (+) conversamos

sobre ele (+) tudo bem com o diálogo´

A: tá

P: tudo entendido´

A: tudo ótimo

P: ok (+) ó any doubts(+) quando eu falar prá vocês assim ó
(+) any doubts´ quer dizer alguma dúvida (+)se vocês não
têm dúvidas vocês falam assim ó (+) no doubts

A: no doubts

P: any doubts with the dialogue´

As: no doubts

P: no doubts (+) ok (+) então on page fifteen (+) na página
quinze vai aparecer assim ó (+) what are you´ what are
you´ o que é você´

A: I´m a student ((professora não ouve a participação
do aluno))

P: what are you é quando você quer saber a profissão da
pessoa tá´ (+) I´m gonna read and you´re going to repeat
after me (+) I´m a student

As: (alunos conversam entre eles baixinho)

P: I´m a student

As: I´m a student ((poucos alunos repetem)

P: I´m a teacher

A: I´m a teacher

P: I´m a doctor

As: I´m a doctor

P: I´m a dentist

As: I´m a dentist

P: I'm a nurse

As: I'm a nurse

P: I'm a lawyer

As: I'm a lawyer

P: I'm an engineer

As: I'm an engineer

P: I'm a secretary

As: I'm a secretary

P: I'm a singer

As: I'm a singer

P: I'm a pilot

As: I'm a pilot

P: então no livro há algumas profissões mas são poucas(+)
já que nós vamos aprender profissões vamos aprender
várias profissões né (+) vamos sempre ampliar bastante
o vocabulário da lição (+) tá

A: como se fala aeromoça

P: airline stewardness(+) nós vamos coletar as figuras e aí
nós vamos colocar várias profissões na lousa tá bom a:
could you open your books on page sixteen please page
sixteen (+) dezesseis (+++) então na página dezesseis
vão aparecer os adjetivos (+) tem parece que dois só que
nós não vimos ainda (+) então a: I'm gonna read and
you're going to repeat again ok (+) vocês vão repetir
(+) he's old

A: he's old

P: she's old

As: she's old

P: they are old

A: they are old

P: porque que vocês acham que eles repetiram três vezes
essa palavra (+) o adjetivo old (+) que quer dizer he is
old'

As: ele é velho

P: ele é velho (+) she's old

A: ela é velha

P: they are old

As: eles são velhos

P: eles são velhos e agora porque repetiram' o que vocês
acham (+) prá mostra o que do adjetivo prá vocês' (+)
olha em português (+) ele é velho (+) ela é velha (+)
eles são velhos

A: old não passa pro plural

P: old não passa pro plural (+) não passa para o masculino e
feminino também (+) não tem gênero (+) não tem número
não vai pro plural (+) quer dizer o que então que o
adjetivo é o que em inglês (+)

A: invariável

P: in-va-ri - á- vel por isso é que eles estão colocando
uma vez com ele (+) uma vez com ela e uma vez com eles
tá' then you repeat again (+) he's young

As: he's young

P: she is young

As: she is young

P: they are young
As: they are young
P: what's the meaning of the word young'
As: jovem
P: ok (+) jovem (+) he's happy
As: he's happy
P: she's happy
As: she's happy
P: they're happy
As: they're happy
P: he's sad
As: he's sad
P: she's sad
As: she's sad
P: they're sad
As: they're sad
P: he's tall
As: he's tall
P: she's tall
As: she's tall
P: they are tall
As: they are tall
P: he's short
As: he's short
P: she's short
As: she's short
P: they're short

As: they're short

P: do you know the meaning of the word short

As: baixo

P: tall

A: alto

P: short

A: baixo

P: ok very good (+) agora vem o adjetivo handsome (+) vamos ver se vocês vão perceber ó prestem atenção aqui em mim ó (+) pay attention please (+) ó he's handsome (+) she's pretty(+), he's handsome (+) she's pretty (+)she's pretty (+) he's handsome (+) he's handsome ((professora vai apontando para alunos))

A: eu sou loiro ela é morena

P: não nada disso (+) presta atenção ó (+)

A: bonito

P: a menina falou uma coisa (+) os dois são bonito mas eu queria saber o seguinte ó pretty (+) handsome (+)pretty (+)all the girls in this classroom are beautiful and all boys are handsome

A: usa handsome para homem

P: então tá (+) então eu tenho handsome para homem (+) handsome para homem e pretty bonita para mulher

A: eu sou bonito

A: (incompreensível)

P: ó ela lembrou que eu também tenho beautiful práas mulheres (+) ele tenho beautiful e para os homens eu

posso dizer beautiful´

A: não

P: pros homens handsome (+) eu tenho beautiful e pretty (+)
 pras garotas (+) e tenho handsome prá homem

A: professora tem plural´

P: não (+) vamos repetir esse quadrinho (+) he´s handsome

As: he´s handsome

P: she´s pretty

As: she´s pretty

P: they´re handsome

As: they´re handsome

P: então ele é bonito ela é bonita eles são bonitos (+) no plural se coloca handsome quando há um homem incluído(+) se fossem só mulheres você ia falar they are pretty ou they are beautiful (+) quando tem um homem incluído você vai fazer prevalecer o masculino (+)o handsome (+) se eu tenho dez meninas e um homem e se eu quero fala que eles são bonitos você falar they´re handsome porque tem um homem no meio (+) repeat (+) he´s ugly

As: he´s ugly

P: she´s ugly

As: she´s ugly

P: they´re ugly

As: they´re ugly

P: só aparece a voz dele no gravador (+) já pedi prá você né´ ((alunos riem))

A: que é ugly´

P: ok (+) she asked me the meaning of the word ugly (+) I can't show any of you to explain to you the word ugly because you are all so beautiful (+) all the girls are beautiful (+) all the boys are handsome (+) nobody is ugly here (+) I am not either (+) I am not so ugly (+) entenderam' (+) eu falei assim que vai ser difícil eu falar eu demonstrar o adjetivo ugly (+) porque the girls are pretty and the boys are handsome and I am not ugly either (+) eu num sou feia também né' (+) then what's ugly here' (+) I think that this waste basket which is full of garbage is very ugly (+) esse cesto de lixo que está cheio de lixo is ugly (+) is ugly(+) é feio (+)and all the garbage on the ground is very ugly (+) e todo lixo no chão é muito feio (+) it's very ugly (+)

A: (incomprensível)

P: on page seventeen (+) na página dezessete (+) o gente por favor (+) on page seventeen (+)a: onde está escrito Let's practice (+) o que quer dizer o let's mesmo'

A: vamos

As: vamos

P: não se esqueçam do título do livro (+) Let's speak English (+) vamos falar inglês (+) Let's practice (+) vamos praticar (+) I am a teacher (+) eu sou uma professora aí tem a an young ugly isso que eu quero ver se vocês (++) sabem que vocês me dizem dessas

A: o a (incomprensível)

P: é o artigo indefinido em inglês né (+) o a coloca-se na

de frente de consoante e o an´

A: vogal

P: e o significado de ambos

A: um

P: um ou uma

A: uns

P: nã não no plural não (+)em inglês não (+) se você for falar uns livros você vai ter que usar a palavra some (+) some books (+) você não pode por a or an (+) EM INGLÊS (+) NAO TEM PLURAL (+) se a palavra tiver no plural você não pode usá-lo (+) ou você coloca some ou numeral dois três quatro (+) não pode colocar o artigo definido em inglês (+) no plural (+) não existe tá´(+)
então aí aparece(+)
I´m a teacher (+)se eu quero dizer que eu sou um professor jovem o que que eu vou colocar antes do young I´m (++)vou colocar I´m a young teacher or an´

As: a

P: young não começa com consoante´

A: I am

P: I am a

A: a young

P: a young teacher

A: a young teacher

A: (incomprensível)

P: eu vou ensiná (+++) I am a (+) young

A: young teacher

- P: young e esse old´ que que é esse old´ (+)
- A: velho
- P: old é velho (+) mas vamos fazer mais uma (+) I a young (incompreensível) tá´ vocês por favor façam esse exercício em casa prá mim (+) da página dezessete´
- A: faremos (alunos falam ao mesmo tempo)
- P: então eu pedi prá vocês o que´ pedi para transformarem o diálogo (+) mudarem a língua estrangeira
- A: trazer recortes ((alunos falam ao mesmo tempo))
- P: TRAZER FIGURAS (+) a título de colaboração com a aula viu gente´ (+) não é uma exigência minha (+) é um pedido apenas (+) e gostaria muito que vocês fizessem o exercício da página dezessete (+) o let´s practice (+)
- As: alunos falam ao mesmo tempo
- P: OLHA o exercício segundo (+) nós vamos fazer oralmente
- As: oralmente´
- P: o dezessete eu gostaria que vocês fizessem em casa que é o do artigo indefinido (+) o let´s practice hoje nós vamos fazer oralmente
- A: professora
- P: oi
- A: esse an e o a serve tanto prá um como pro outro né (+) o a e o an (+) esse some o some serve pro a e pro an
- P: isso(+), essa palavrinha some ela me perguntou se deve-se usar tanto para o a como para o an (+) eu falei que para plural você não vai achar o artigo indefinido em inglês

(+) se você tivesse algum

A: alunos falam ao mesmo tempo

P: quem não tem livro (+) esse exercício é minino (+) não
custa copiá-lo de alguém

A: alunos continuam falando ao mesmo tempo enquanto
professora atende alguns alunos em particular

P: sabe o que eles estão me pedindo ((dirige-se às
auxiliar de pesquisa que faz a gravação da aula em
áudio))que gostariam de ouvir a fita um dia (+) você
poderia passar um pouquinho para eles agora que está no
finalzinho da aula' ((estagiária interrompe a
gravação e termina o restante da aula mostrando a fita
gravada)).

TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE VISIONAMENTO DA AULA TÍPICA DE 1994

Profa. no início desta aula (+) curso noturno (+) eu tive que NEGOCIAR com os alunos para poder iniciá minha aula (+) realmente eu negocie (+) pedi alguns momentos ((ri)) para que eu pudesse explicar minha matéria e aí depois eu os deixaria estudá porque se eu não fizesse esse tipo de negócio com eles eles simplesmente iam ficá estudando e não me iam dar atenção nenhuma (+) então eu tive que negociá (+) o noturno tem MUITO disso eles pedem prá estudá mas geralmente eles fazem é COLA (+) prá prova (+) porque é impossível estudar-se uma ho/ aula antes da prova né' (+) então eles fazem lembrete

....no início da aula eu fiquei muito no quadro-negro (+) então a turminha do fundo estava muito dispersa (+) tava começando a conversá e aí eu (+) a: fui mais para perto deles (+) fui mais para o meio da classe (+) prá podê envolvê os os do fundo também (+) uma classe de quarenta e poucos alunos então o professor precisa procurar circular e e mostrar pro prá classe que a gente tá interessado em TODOS e não naquela turminha só que tá pertinho da gente na frente então (+) eu procurei mudar de lugar prá envolver os do fundo também...

.... a grande dificuldade em ensinar-se língua

estrangeira em classes numerosas como essas do estado (+) quarenta alunos (+) é que é difícil motivá todos os alunos (+) a gente sempre tem um um pequeno número (+) bom (+) vou ser otimista (+) dizer metade da classe bastante envolvida (+) mas (+) por mais que o professor se esforce (+) circulando e: e chamando a atenção de um (+) pedindo a participação de outro (+) é muito difícil que todos dêem a a mesma atenção (+) é muito difícil (+) língua estrangeira prá uma classe numerosíssima (+) acho que no máximo mesmo (+) uns vou dizer ainda (+) uns vinte alunos mas quarenta eu acho inviável...

....eu consegui um texto do Ayrton Senna que saiu em um jornal americano (+) então tem a foto dele (+) e como ele faleceu este ano (+) os alunos ainda se sentem muito (+) estão bastante ainda (+) a: emocionam-se bastante ainda quando se fala do grande ídolo né (+) então (+) eu usei aquele método de sempre (+) porque a gente pergunta se alguém tem interesse em comprar o xerox ninguém fala né (+) então eu eu a: plastifiquei (+) o texto (+) e é uma classe de quarenta eu fiz vinte né e emprestei prá que eles fizessem o estudo comigo (+) depois (+) aí as meninas se apaixonaram porque o Ayrton Senna tá muito bonito na foto ((fala rápido)) (+) ainda eu pensei (+) quem sabe eles vão ter agora interesse em querer o xerox prá eles né (+) porque só ter o vocabulário (+) eles não vão assimilá

como tendo o o texto prá eles identificarem o vocabulário aprendido DENTRO do texto (+) então eu tentei falá gente (+) vamo alguém se:se interessaria a tirar o xerox prá turma (+) recolheria o dinheiro (+) mas NINGUEM (+) recolhi o texto no fim e ficou por isso mesmo (+) eles tiveram interesse prá trabalhá no momento (+) mas não quiseram o texto (+) não quiseram o xerox (+) eu não sei o que acontece se é porque eles FALTAM MUITO (+) então eles mesmos não vêem retorno no que aprendem (+) será que é isto (+) que eles não têm interesse no NOTURNO eu sinto isso (+) mas faltam DEMAIS (+) agora no fim do ano o que eles ficam implorando prá eu tirar a falta deles (+) a maioria estourando em falta (+) então eu acho que é por isso que eles não têm interesse (+) eu acho que eles sentem que não estão aprendendo (+) não sei (+) eu me sinto FRUSTRADA NO NOTURNO (+) há uma minoria ali que é boa (+) mas eu não sinto assim interesse (+) eu num sei eles não vão fazer vestibular (+) a maioria ali não vai prestar vestibular (+) então eles num/ eles falam prá mim num vamo viajá nunca (+) então eles num acham motivo prá estudá inglês (+) mesmo que seja prá música (+) como eu digo prá eles (+) prá eles entenderem a música (+) pelo menos né (+) prá eles não ficarem tentando imitá o que estão ouvindo (+) mas é difícil despertar o interesse deles (+) talvez também já pela deficiência que eles tenham já do inglês do ginásio né já venham

desmotivados desde o do início né da aprendizagem da língua (+)talvez seja isso também (+) e de repente a gente tentá mudá todo um:um costume né (+) talvez seja porisso também (+) eles não tenham interesse....

....isso me desanima (+) mas eu tento melhorá (+)quando eu vejo que eles estão assim faltando ou não estão demonstrando interesse eu tento partir prá uma música ou mesmo para um texto diferente (+) e: mas é sempre assim (+) então fica aquele ensino truncado (+) sem seqüência (+) eu acho muito difícil dar aula pro noturno (+) MUITO DIFICIL MESMO (+) ainda mais em classe de quarenta alunos como eu sempre falo (+) então eu me desmotivo bastante (+)tanto que eu estou querendo tirar licença agora porisso....

...eu gostaria de sentir que eles estão aprendendo (+) eles trabalham o dia inteirinho né vão agüentar cinco aulas (+) isso eu falo prá eles também (+) eles tinham que tê interesse (+) depois de trabalhar o dia todinho ficá lá até dez prá onze (+) e vão pegá um certificado de colegial prá quê (+) depois não vão passar em concurso nenhum (+) eu tento MOTIVA-LOS (+) eu digo OLHA se vocês não vão fazer faculdade tem tanto concurso que é excelente (+) e cai inglês também né (+) prá bancos né (+) então vocês podiam aproveitar o tempo de vocês (+) mas não é muito fácil não (+) despertar o interesse deles...

...antes eu antecipava minhas respostas quando eu fazia perguntas (+) eu não trabalhava a: a: com a atenção (+) eu não trabalhava envolvendo tanto os alunos assim (+) a: eu apresentava a matéria (+) depois era exercício escrito e: então eles não tinham muita chance de falar não (+) eles iam ao quadro sim (+) fazer exercício (+) mas desta forma não (+) eu num dava aula assim não...

...eu ficava muito preocupada com o programa (+) eu tinha que dá aquele programa (+) eu tinha que dar aqueles tópicos gramaticais e: minha preocupação era que eles fizessem bastante exercício escrito e eu nunca tinha dado aula realmente assim não (+) envolvendo os alunos (+) e tendo paciência (+) esperando que eles participem não (+) eu não fazia assim anteriormente...

...eu acho que chamar individualmente os alunos os deixa inibidos (+) o noturno não sabe mesmo né (+) então eu deixo que eles se manifestem espontaneamente (+) eu acho que mesmo aqueles que não sabem muito inglês (+) eles tentam um palpite se sentindo livres né (+) agora se eu já escolho (+) eles já ficam receosos de errar e aí não participam (+) eu sempre digo que eu quero que eles se sintam bem na minha aula (+) se sintam à vontade (+) eu não quero que ninguém se sinta OBRIGADO a aprendê (+) não é isso quero que surja espontaneamente o interesse e o aprendizado

parta deles (+) e quando eu dava texto antes de ter participado do núcleo de ensino eu colocava o vocabulário na lousa (+) eu destrinchava tudo pro aluno ((ri)) e aí depois eu fazia um questionário com eles (+) pergunta em inglês ((ri)) aí eu eu traduzia a pergunta porque eles não entendiam nem isso (+) nada né (+) e aí depois eu os ajudava a respondê (+) aí depois ((ri)) na prova ((ri)) COITADOS (+) tinham que DECORA as respostas do questionário (+) era assim que eu fazia texto (+) aí a primeira vez que eu vim procurá-la (+) a minha preocupação como dar texto voltado para o vestibular (+) eram textos longos (+) eu sabia que eu num ia poder passar na lousa e usar aquele método (+) eu sentia que eu tinha que mudá (+) e também eu estava sentindo que os meus alunos estavam MUITO desinteressados e eu estava MUITO frustrada de vê que eu num num via retorno para o meu trabalho (+) eu cheguei a pegar classes da quinta até a oitava comigo (+) então você eu sentia que alguns alunos tinham uma boa base (+) mas a maioria não (+) então eu tava querendo mudança mesmo quando eu vim te procurá (+) eu acho que a gente tem que procurá reciclagem senão a gente não consegue atingir o aluno...

...eu me lembro da minha época no local onde ingressei (+) na rede pública estadual (+) eu lecionei nove anos lá (+) eu tinha também colegial noturno (+) lá também só tinha colegial noturno e a maioria também desmotivada porque não iam fazer vestibular (+) alunos de zona rural (+) e:

eu dava aula sempre com o livro didático (+) textos da forma como eu disse né´utilizando muito a lousa (+) e os alunos não tinham oportunidade de falá (+) se eles tinham oportunidade é porque de vez em quando eu marcava uma chamada oral (+) mas eu simplesmente elaborava TUDO (+) TUDO PARTIA DE MIM (+) do do questionário do do texto (+) eu os ensinava a resposta (+) eu os ensinava a pronuncia (+) quer dizer eles decoravam(+), não retinham nada depois (+) não assimilavam (+) da forma como eu estou fazendo agora é bem melhor (+) os alunos por exemplo (+) eu dei foco em verbos né´ (+) bom teve a aula que eu apresentei o texto (+) eu os fiz inferir o máximo o significado (+) através da vivência deles (+) de pistas (+) de palavras cognatas (+) aí depois na outra aula eu peguei o texto novamente prá num ficá um estudo artificial né´ (+) então eu dei enfoque aos verbos a: aproveitando a: a noção que eles já têm né´(+), que: que eles trazem do do ginásio tanto que dá prá percebê que muitos sabiam reconhecê os verbos né´(+), isso aí faz também com que eles se motivem a: a prestarem atenção (+) porque se a gente começa a dar enfoque a coisas em coisas que os frustram (+) então eles perdem o interesse e começam a conversar (+) então a gente tem que dar chance prá eles acertarem (+) prá eles PARTICIPAREM (+) aí então aumenta o interesse deles...

...no ano passado você estava interessada nas aulas da sexta série da tarde né´ (+) aí eu tava falando prá você

que eu tava muito feliz de ter participado do núcleo (+) porque inclusive eu tava conseguindo mudá a minha postura com o curso noturno (+) eu te falei que com o texto do livro didático (+) com aquele texto bem artificial (+) voltado pro tópico gramatical (+) eu tava fazendo com que eles participassem (+) da forma como eu fiz também nesta fita e que inclusive eu eu tinha avisado (+) eu os tinha avisado né (+) prestem atenção que eu quero que vocês ESTUDEM COMIGO o texto (+) o vocabulário (+) o sentido geral (+) nós vamos fazer uma prova eu vou falar os trechos em inglês e vocês vão traduzir para o português NA HORA prá mim (+) Não vai ter tempo de COLAR ((ri)) não vai ter tempo nem de olhar para o lado (+) assim que eu terminar(+), eu vou falar três vezes cada sentença (+) cada frasezinha (+) vocês vão me entregar a prova (+) no começo foi uma revolta (+) imagina (+) aí eu falei calma (+) vocês me dêem uma chance (+) eu passei umas três semanas treinando (+) incrível como eles foram se acostumando com o som do inglês e eles se saíram bem (+) mesmo aqueles alunos que só passam a custo daquele trabalhinho que a gente dá por caridade (+) eles ficaram tão felizes porque eles conseguiram uma nota sem cola e sem aquele trabalho que ele copia do colega (+) que ele nem faz (+) agora eles me pedem todo bimestre uma prova deste tipo (+) e: e dá a impressão assim (+) é porque é fácil (+) mas num é não(+), eu levo várias aulas estudando com eles (+) então eles vão assimilando o vocabulário (+) eu estou mantendo este

tipo de prova (+) inclusive no texto do Ayrton Senna (+) eu não tive tempo de prepará-los porque foi um tal de (+) um dia teve reunião de pais (+) outro dia feriado (+) a: a: outro dia foi a comemoração do dia do professor (+) aula suspensa (+) então eu não tinha como prepará-los (+) eu tinha dado uma estudadinha com eles em classe e: a gente tinha marcado a prova (+) então (+) eu falei bom (+) eu não vou ficar falando inglês coitados porque eles nem pegaram o som (+) coloquei alguns termos que eu achei importante na lousa e eles estranharam (+) a gente estudou prá fazer prova daquele jeito (+) por que a senhora fez isto (+) eu assustei (+) eles acostumaram com a prova (+) eu fiz isso numa classe só em que eu cheguei a dar a prova do Ayrton Senna (+) nas outras classes eu em vou fazer isso (+) eu acho que as outras também vão estranhar ...

....desde o ano passado eu falo inglês com eles (+) o que eu cobro deles do texto a: (+) eu falo inglês trechos trechozinhos do texto e eles me dão a tradução na hora (+) desta vez eu fiz diferente (+) eu recorri à lousa (+) eles estranharam (+) e eu notei uma coisa (+) eles não conseguem dar resposta porque eu peguei palavras soltas (+) o que a gente fala no contexto eles traduzem o que você coloca a: fragmentado eles não conseguiram (+) eu achei estranho isso (+) interessante (+) a maioria não traduziu nada (+) a gente estuda bem o texto como você viu aí nessa aula (+) que você viu aí (+) na primeira aula

pára e estuda juntos (+) poque senão eles páram uma aula prá fazê cola prá tua matéria (+) agora na escola particular é totalmente diferente (+) o que eu faço no estado (+) no objetivo é completamente diferente...

...eu acho que eu mudei bastante (+) antes minha preocupação era com o tempo e com a quantidade de matéria (+) eu queria ver os alunos atentos (+) escrevendo muito (+) e: que eles assimilassem através de exercícios escritos (+) depois de 93 (+) apesar de continuar seguindo o livro (+) porque no estado muitos alunos não têm recursos (+) eu acho que o professor tem que tomar um ponto de partida (+) então eu usava o livro (+)então (+) sempre antes de começá uma unidade (+) eu via o que ela abordava (+) então eu procurava motivar os alunos (+) para o assunto que eles iam aprender (+) e: sem pressa (+) sem pressa de acabá eu queria a participação deles (+) e: eram (+) as sextas séries que eu tinha à tarde (+) numerosas (+) e: havia uns (a maioria) era moleque (+) sabe nessa idade eles são tristes (+) enquanto eu não começava a: (+) prá eu fazê chamada era uma luta (+) mas aí a hora que eu despertava o interesse deles eu conseguia dar a minha aula (+) nem pareciam aqueles moleques sem educação ((ri)) do início então era bem difícil prá mim no começo (+) mas depois eu conseguia motivá-los (+) eu conseguia dar a aula (+) e eu senti realmente (+) que no ano de 93 eu tive retorno (+) pelas provas (+) as minhas provas geralmente (+) eu num

tinha metade que tirava média (+) eu sempre precisava dar outra prova (+) acabam tirando nota porque eu dava uma prova parecida e martelava na cabeça deles (+) então tinha que aprendê (+) aprendê não (+) momentaneamente prá prova (+) no ano de 1993 pela maneira que eu os fazia participar da aula (+) quando eu dava prova (+) a maioria ia bem (+) mas eram ex eram pouqui (+) numa classe de quarenta eu não chegava a ter dez alunos que não tiravam pelo menos C (+) e esses alunos que tiravam C não era através de estudo em casa não (+) era pela participação em aula mesmo (+) então era bastante (+) era bastante gratificante prá mim que pela primeira vez eu tava vendo retorno ao meu trabalho e: inclusive à minha prova (+) eu fazia uma parte escrita e uma parte eu usava o o recurso oral (+) então eles já sabiam (+) a última parte da prova a: eu falava e eles respondiam (+) então eles tinham que entendê o inglês prá poderem respondê (+) e: e: pela maneira que: como eles se saíam bem (+) me motivava a continuá o trabalho (+) me provava que realmente tava funcionando (+) é uma pena que este ano eu não esteja mais com a mesma classe (+) porque aí eu veria a continuidade do meu trabalho né (+) mas eu acho que pelo ano de 93 no decorrer do ano eu pude senti que funcionou(+), pelo menos eu tive retorno do meu trabalho (+) os alunos aprenderam (+) quando eu os encontro (+) eles sempre falam que têm saudades das aulas(+), que a professora agora não dá aula do mesmo modo (+) então a: pela estima que eu tenho dos alunos (+) que eu sinto sinceridade

neles (+) eu acho que realmente funcionou...

...minha preocupação agora é realmente o ALUNO (+) eu tenho que sentir se o aluno realmente está aprendendo (+) então toda a minha aula é voltada para a reação que eu estou tendo do aluno (+) ele tem que participar o tempo inteiro (+) eu peço eu tento envolvê-los a aula toda e: e através das perguntas do interesse que eles mostram eu vejo que realmente eu estou conseguindo algum resultado(+) porque num ia adiantar eu:empregar uma técnica e os alunos não me darem retorno (+) então realmente (+) classes de noturno enormes (+) alunos cansados (+) a gente conseguir atenção dos alunos a: (+) disciplinados e: e participando da aula (+) eu acho que isso é muito bom é: eu realmente eu noto que é um progresso (+) depois de quinze anos de magistério ((ri)) eu sentir pelo menos um pouco de alegria na profissão (+) o que não acontecia antes (+) eu tava ficando vez mais desanimada(+) é claro que eu já falei dos problemas do noturno (+) que eu sinto que falta continuidade (+) que eles faltam e tal (+) mas pelo menos quando eles estão ali na aula (+) eles estão produzindo alguma coisa (+) porque eu mudei (+) agora eu estou INTERESSADA NELES (+) e e o aluno é tão carente que ele sente o interesse do professor e então ele ele realmente ele parece que ele fica cativado pelo fato de você se interessar por ele (+) ele começa a participar (+) isso eu notei também se você simplesmente passa cópia na lousa (+) olha no relógio (+) esperando a aula passá (+) isso aí

eles estão muito acostumados né (+) então eles procuram conversá (+) fazem outra coisa (+) mas se você insiste que você quer que eles aprendam pelo menos um pouquinho (+) quer que eles aproveitem o tempo deles depois de um dia de serviço (+) eles realmente correspondem ao que você espera (+) eu não tenho pressa mais em seguir programa (+) mudar de assunto (+) eu quero realmente a participação dos alunos (+) eu quero sentir que eles realmente estão aprendendo alguma coisa (+) meu enfoque agora é o aluno...

....eu noto a minha mudança de postura (+) que no estado agora eu não tenho mais aquela preocupação de cumprir o programa (+) então eu quero me preocupar com meu aluno (+) com a reação do meu aluno sobre o que eu estou transmitindo a ele (+) eu vejo a diferença quando eu estou dando aula na escola particular em que eu sou obrigada a cumprir o programa (+) realmente (+) o diretor me chama se eu estou atrasada (+) oferecendo aula extra (+) porque simplesmente a matéria tem que ser dada (+) então eu tenho que cumprir um programa imenso (+) os alunos fazem aqui aquela quantidade de exercícios para poderem assimilá aquele conteúdo também em tempo récorde (+) então eu vejo a diferença (+) na minha postura no estado e na escola particular (+) a maneira como eu ajo na escola particular é a maneira como eu agia no estado antes (+) preocupada a quantidade (+) agora não (+) mudei a postura porque eu quero ver a reação do meu aluno antes de mudar o conteúdo.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA-SUJEITO APOS A ANALISE DOS DADOS

Pes: qual é sua concepção de linguagem?

Profa: um veículo de expressão do pensamento do ser humano (++) é através da linguagem que ele expressa suas idéias (+) comunica-se (+) enfim seria o (+) pensamento concretizado (+) através da linguagem

Pes: qual é sua concepção de ensinar línguas?

Profa: eu acho que a: ensinar a: (+) primeiramente prá gente chegar a ter essa vocação (+) a gente precisa primeiro ter sentido a: alguma coisa alguma emoção ao aprender uma língua estrangeira (+) que é você mergulhar numa outra cultura é: é: realmente muito enriquecedor para o ser humano conhecer uma outra língua (+) então a partir do momento em que você tem este sentimento (+) esta emoção (+) você passará a transmitir para outras pessoas (+) no caso seriam os alunos (+) você conseguir fazer com que os alunos sintam realmente que aprender uma língua estrangeira é muito importante (+) e que vai contribuir muito para a ampliação da sua cultura (+) dos seus horizontes (+) que ele vai ter uma outra visão do mundo a: conhecendo uma outra língua (+) então eu acho muito importante o indivíduo conhecer uma outra língua além da sua

Pes: qual é sua concepção de aprender?

Profa.: bom (+) eu vou me colocar primeiro como aluna (+) a: aprender realmente é interiorizar o que nos foi transmitido ou por teoria ou por alguma prática (+) então a partir do momento

que você interiorizou você realmente assimilou (+) aquilo que é transmitido né' (+) então aprender prá mim é algo assim que tem que ficar na pessoa (+) não é uma coisa temporária (+) a: então é realmente (+) envolve muito exercício (+) muito esforço da pessoa realmente (+) aprender (+) ensinar (+) tendo esta visão que eu tenho de aprender (+) então eu tenho que sentir que meu aluno aprendeu (+) ele (incompreensível) como fazer (+) aí é mais fácil para mim porque a: além de exercício (+) além de fazê-los vivenciar o que estou ensinando (+) eu também tenho que depois tentar retirar deles o que foi ensinado (+) com atividades (+) pode ser na forma de (+) ou de provas (+) ou seja até uma participação voluntária em aula (+) a: bom tem muitas maneiras de o professor sentir se o aluno realmente aprendeu (+) várias avaliações

Pes: como eram suas concepções no passado'

Profa: realmente eu nunca tinha me analisado como aprendiz né' (+) agora realmente posso dizer que eu sinto agora o lado do educando que eu ensino (+) que (+) como eu já havia dito algumas vezes prá você (+) eu me preocupava muito com meu programa (+) com a QUANTIDADE de coisas que eu tinha que passá prá aquele aluno (+) e eu nunca tinha parado prá pensá se realmente ele ia conseguir reter alguma coisa com aquilo (+) se ele realmente ia APRENDER né' (+) era como se a memória do aluno fosse por exemplo o caderno dele (+) então ele tem o caderno COMPLETO (+) mas muitos exercícios (+) ele tem MUITOS pontos de gramática (+) vocabulário IMENSO (+) e: qué dizê (+) como eu num fazia uma checagem (+) num fazia uma revisão (+)

eu realmente num parava prá vê se o aluno tinha assimilado aquilo (+) eu ia sempre passando prá frente (+) prá frente (+) então eu num podia dizer (+) hoje eu posso dizer que meu aluno não aprendia (+) ele simplesmente tinha uma visão de muitas noções gramaticais (+) de exercícios (+) mas num posso dizer que ele realmente conseguia reter (+) a quantidade de matéria que eu passava prá ele (+) já hoje eu não me preocupo tanto com a quantidade (+) eu eu só realmente (+) deixo aquele conteúdo prá abordar um outro (+) quando eu sinto que ele realmente aprendeu (+) o que eu tentei ensinar (+) eu não tenho pressa agora

Pes: e você avalia cada conteúdo?

Profa. avalio (+) como eu disse com exercícios (+) caminhando pela classe (+) vendo o rendimento deles (+) vejo também pelo interesse deles (+) eles vão (+) eles sempre me chamam pedindo atenção (+) ter interesse já é uma forma de (+) já é um ponto positivo de que eu consegui realmente despertar alguma coisa neles (+) quando eles fazem o exercício automaticamente (+) ou tentam copiar do colega (+) eu num consegui chegar (+) alcançar nada com o aluno (+) mas desde que ele mostre interesse (+) levante dúvidas (+) isso aí mostra que ele tá motivado com o assunto e querendo até melhorar (+) realmente tá aprendendo

Pes: que tipo de formação você teve na universidade?

Profa: os professores tinham um método tradicional : escrevia-se muito (+) fazia-se muitos exercícios (+) não tínhamos oportunidades de falar (+) de nos comunicar na língua (+) era

na base da tradução e versão (+) a C dava muita versão do português para o inglês (+) e MUITO exercício (+) você tinha que explicá (+) por exemplo exercício gramatical você tinha que explicá porque foi usada tal noção gramatical (+) qué dizê eu classifico como tradicionais as aulas (+) nós não tínhamos chance de demonstrar o que nós tínhamos a prendido (+) a não ser pela prova né' (+) mas a prova é um modo muito restrito de se testar um aluno eu acho (+) num dá prá sentir realmente se ele assimilô (+) porque às vezes você tem aluno que decora aquele conteúdo para aquela prova e aí (+) será que aquilo vai ficá realmente (+) então tinha que ser dada alguma outra atividade que fizesse ele interiorizá aquilo

Pes: o que você colocou em prática em sua vida profissional' por que'

Profa.: quando eu comecei a lecionar eu tinha como modelo de professora a minha professora de inglês que me despertou para a matéria (+) ela era muito eficiente (+) dominava o assunto (+) ela dava aula daquela maneira tradicional (+) a gente não falava nada (+) escrevia-se muito (+) a gente ouvia expressão em inglês (+) mas ela simplesmente não dava chance de nós comunicarmos alguma coisa não (+) nem mesmo o diálogo entre alunos (+) mas ela mantinha a disciplina (+) ela passava uma imagem assim muito responsável (+) uma professora séria e num sei (+) eu comecei a agir como ela

Pes: e isso era consciente'

Profa.: era consciente (+) só que (+) claro que uma coisa que

eu não gostava na aula dela que ela não levantava (+) isso era uma coisa que me incomodava (+) eu queria que ela participasse mais da aula certo (+) o fato de ela ficar sentada deixava MONOTONA a aula (+) é que eu gostava muito da matéria (+) eu gostava muito do inglês (+) eu fazia um curso também particular de inglês né (+) que dizê isso aí eu não fazia eu dava aula em pé ((ri)) ainda mais quinta série (+) tinha mais de quarenta alunos (+) a geração que eu peguei era diferente da geração dela (+) eu não sei se ela ia conseguir dar aula sentada na geração que eu peguei (+) então a mentalidade do estudante na minha época era diferente (+) o professor era MUITO respeitado (+) agora eu já peguei uma turma uma geração assim (+) ou você de algum modo (+) vamos dizer assim (+) não que eu fizesse interação com eles não (+) sei lá eu procurava modificar um pouquinho mais a minha aula (+) o fato de estar em pé (+) demonstrando boa vontade pelo menos (+) isso eu demonstrava (+) o aluno tinha chance de me chamar na carteira (+) prá pedir uma explicação (+) ver um exercício (+) eu os chamava à lousa (+) coisa que ela não fazia (+) eu corrigia (+) então eu tinha já um senso crítico (+) dos meus professores prá eu tentá melhorar um pouquinho (+) com o tempo eu fui tentando chegar mais ao aluno só que infelizmente a minha preocupação com o conteúdo era muito grande (+) e eu não dava chance para os alunos aprenderem realmente (+) eu dava muita quantidade na época

Pes: você vê o trabalho que você desenvolve hoje como

comunicativo

Profa. eu acho que sim (+) agora eu estou no curso noturno no estado então como eu já tinha falado prá você(+)o meu trabalho fica limitado porque o tempo de aula é limitadíssimo(+), classes numerosas e alunos que não dispõem a fazer NADA em casa(+), eles trabalham (+) fim de semana é sagrado (+) então eu tenho que procurar a melhor maneira possível prá cativá-los para minha matéria para que pelo menos naqueles quarenta minutos(+), duas vezes na semana (+) eles consigam pelo menos aprender alguma coisa do inglês (+) passem também a valorizar matéria (+)então (+) eu fiquei ainda com o livro didático porque como eu disse quando eu cheguei lá na escola já estava sendo adotado este livro e um irmão passa pro outro (+) um colega passa pro outro (+) um colega passa pro outro (+) eles compram baratinho porque o livro já é usado (+) eu continuei com o livro (+) mas eu sempre procuro apresentar uma coisa nova (+) por exemplo(+), há um texto no *Graded English* que é sobre fala sobre o efeito estufa né' e aborda-o de modo engraçado falando da ameaça da vaca cow's threat (+) então um aluno depois que a gente terminou o texto ele acha que aquilo aquilo é notícia (+) ele não acha que a vaca prejudique o meio ambiente ou que nós consumindo a carne dela (+) exigindo cada vez mais que se criem gado (+)que a gente tá colaborando prá poluir o ambiente (+)então o que que eu faço (+) depois daquele textozinho pequeno né' eu enriqueço a aula com um texto realmente sobre o efeito estufa (+) explicando o que é (+) quais são os agente poluidores (+) então eu sempre procuro contribuir de

forma (+) pra um livro que é tão pobre (+) prá procurá fazer com que eles retenham o conteúdo com sempre alguma coisa extra (+) ou que eu tenha sobre o assunto (+) ou o conteúdo abordado lá (+) aplicado a uma música (+) sempre algum outro texto que enriqueça sua aula

Pes: que ações de sua aula você vê como comunicativas?

Profa. eu o tempo todo eu peço a participação deles (+) então por exemplo quando eu vou explicar o texto do livro (+) então eu faço a primeira leitura (+) eles fazem a leitura acompanhando (+) eu faço a leitura em voz alta né para ouvirem um pouco o inglês né (+) então eu vou perguntando (+) eu vou por parágrafo (+) o que vocês acham deste primeiro parágrafo (+) há alguma coisa que os ajude a intuírem o sentido (+) e eles participando sempre (+) sempre que a gente pede a ajuda deles (+) é incrível (+) mas eles gostam (+) eles gostam de sentir que eles são importantes (+) que a gente se interessa pela opinião deles (+) então através da ajuda deles (+) sempre um aluno ou outro acaba ajudando a formar o parágrafo (+) aí depois (+) eu vou ressaltar (+) depois que a gente consegue o que eu consigo (+) com a ajuda deles (+) o conteúdo do texto (+) aí sim eu vou ressaltando os principais verbos (+) ou que sejam os cognatos (+) no primeiro momento ELES vão me ajudando a traduzir por parágrafo (+) então com a contribuição de um aluno ou de outro nós formamos o parágrafo (+) então eu dou aula o tempo inteiro com a colaboração do aluno

Pes: você sente que sua formação e sua prática tradicional de

muitos anos influenciam seu trabalho se afirmativamente, como Profª. influencia (+) TODA VEZ que eu dou um texto (+) que eles me ajudam na tradução de um modo TAO NATURAL (+) a: eu tenho que sistematizar o conteúdo gramatical do texto ((ri)) senão parece que eles não vão reter (+) não sei se isso aí é um ponto negativo (+) mas eu PRECISO FAZER isso (+) TODA VEZ eu tenho que salientar o que tá aparecendo de gramática (+) eu tenho que dá exercício (+) eu num consigo deixar de dar (+) eu acho assim que se eu apresentar um texto atrás de outro (+) sem fazer esta sistematização (+) fica MUITO artificial o ensino (+) num sei se isso é um ponto negativo (+) mas isso aí é uma coisa que eu trago de muitos anos (+) então a parte de gramática eu SEMPRE DOU (+) SEMPRE (+) eu dou uma prova de texto e uma provinha de gramática (+) eu tenho acompanhado a gramática do livro (+) eu acho assim também que o fato do aluno ter que enfrentar um vestibular onde vai ser exigido dele gramática em profundidade (+) não é mesmo (+) textos e gramática (+) então eu preciso prepará-lo também né (+) no colegial (+) como eu disse (+) com o pouco tempo que eles têm (+) alunos de baixa renda (+) que não vão fazer um curso particular (+) eles só tem mesmo o professor da escola pública (+) então eu tenho que apresentar um pouquinho de tudo prá ele (+) talvez eu tenho a impressão (+) são cinco anos prá mudar de livro né (+) talvez depois de cinco anos talvez o diretor me deixe ou dar aula ou com texto (+) a escola conta com uma máquina de xerox (+) eles vão facilitar prá mim (+) então quem sabe eu consiga me LIBERTAR mais da gramática quando eu começar

dar aulas partindo de textos autênticos (+) e (+) mas mesmo assim eu vou ter que explicar prá eles o que aparece (+) mas de modo mais natural né´ tirando do texto o que surgiu de gramática

Pes: esta influência ocorre consciente ou inconscientemente´

Profa. é consciente porque se eu não sistematizar gramática(+) não fizer com que eles façam exercícios(+) dá a impressão (+) com o pouquíssimo tempo de aula dá a impressão que ele não vai reter muito na minha opinião (+) como eu disse o APRENDER ele envolve muita atividade até a gente chegar no aprender (+) eu não posso fazer como eu fazia antes (+) o aluno ficava com o caderno RFPLETO (+) LIVRO COMPLETISSIMO (+) PLANEJAMENTO NOTA DEZ (+) mas de tudo aquilo o que será que ficava (+) o aluno faz o exercício do livro (+) mas depois eu aplico aquele conteúdo de outra forma (+) com outro vocabulário que é prá ver se ele entendeu (+) NADA de modelo (+) ele realmente tem que entender aquilo

Pes: assisti a quatro aulas suas em que você trabalhou com textos. Em apenas uma você descentralizou a interação, desenvolvendo atividades em grupos e era uma situação de prova. Por que você não utilizou a mesma técnica em outras aulas´

Profa. primeiro eu tive que mostrar a eles que são capazes de traduzir um texto sem a minha ajuda (+) isso foi feito em grupo (+) porque o aluno tem um PRECONCEITO que é o seguinte (+) ele vê um texto ele já quer que o professor dê o vocabulário (+) dê prontinho prá eles (+) isso aí é uma coisa

que o aluno traz assim é um VICIO que ele traz (+) eu fazia isso quando eu dava aula no colegial (+) eu traduzia TUDO PRONTINHO (+) fazia o questionário quem fazia tudo era eu (+) o coitado tinha que decorar depois (+) então é uma aula CHATA (+) então porque que eu fiz isso (+) eles tiveram chance prá montar o texto

Pes: mas você fez isto só numa classe (+) no segundo colegial (+) no primeiro você não trabalhou com o grupo (+) por que você não trabalhou em grupos nas outras aulas? você não acha interessante?

Profa. eu ACHO interessante (+) eu gosto de fazer isso (+)mas eu acho que prá aquele primeiro colegial (+) no comecinho eu levei um texto prá eles sobre o poder do sol (+) sem ser do livro e: mas realmente eu num fiz em grupo (+) eu fiz de novo com a ajuda deles (+) montamos o texto (+) fui utilizando a experiência deles ao tomar o sol (+) o que eles achavam que acontecia aí fui tentando só falar inglês prá eles (+) com o tempo eles vão conseguindo entendê (+) e aí depois de um tempo eu dei a prova prá eles (+) mas não em grupo

Pes: por que você não trabalha em grupos?

Profa.: minha preocupação é o tempo (+) realmente o tempo (+) quarenta minutos passam tão rápido (+) em grupo (+) eu levo várias aulas prá eles conseguirem chegar realmente (+)depois que eles reúnem em grupo que eu vou dar uma explicação aí eu levo MUITO TEMPO (+) mais realmente

Pes: você acha que há perda de controle?

Profa.: eu monitorando não (+) eles em grupo e eu passando

através dos grupos (+) de jeito nenhum (+) eles me chamam
prá colaborar tá (+) mas REALMENTE (+) é como eu disse (+)
talvez seja o tradicional meu (+) alá tá vendo (+) o TEMPO
tá influenciando nas minhas aulas (+) agora eu caí em mim
Pes: você acha que é o tempo? você acha que esse é o problema?
Profa. porque quando é prova acaba (+) eles entregam (+) se é
aula eu levo várias aulas prá fazerem em grupo você entende
porque eu não quero fazer uma aula superficial (+) eu quero
fazer um estudo daquele texto (+) eu falei prá você (+) eles
em grupo eles vão destacar o ASSUNTO do texto (+) agora depois
eu precisá explicar o vocabulário (+) eu vou entrá realmente
um pouquinho da gramática(+), talvez seja o meu lado tradicional
que esteja aí (+) que esteja me impedindo né? eu tenho a
preocupação com o TEMPO (+) eu acho que não há a perda do
controle (+) eu acho que é o fator tempo (+) eu acho que eu
apresentando eu consigo fazê-los assimilar um pouco de
vocabulário através do modo como o estudo do texto que eu faço
com eles (+) e ao mesmo tempo eu explico gramática eu ressalto
muita coisa interessante no texto enquanto que se eu deixo que
eles trabalhem em grupo realmente até que eles se organizem e
até que comecem realmente a render acaba a aula (+) aí na
próxima aula a gente retoma aquele texto (+) eu levo MUITAS
aulas (+) o noturno tem isso (+) e tem muito aluno ali dentro
que por exemplo pode dar certo (+) na segunda aula já tem
muito espertinho que já vai fazer outra matéria (+) a noite é
realmente

Pes: então perde o controle?

Profª. perde o controle (+) tem o problema do controle também (+) porque tem muito aluno ali (+) você deve ter notado que não eram todos não que participavam (+) a classe é MUITO GRANDE

Pes: é a questão do controle também´

Profª. é a questão do controle também(+) a primeira aula pode dar certo (+) a segunda (+) a terceira então (+) eu tenho aluno ali que vai tá estudando prá outra matéria (+) eles mesmos perdem o interesse (+) mas centralizando eu tô controlando (+) o dia que eu pedi a prova nós liquidamos naquele dia (+) eles tinham que acabá (+) ali valeu o vocabulário(+), o assunto do texto (+) a compreensão (+) aquele dia foi a compreensão (+) não foi cobrado gramática deles

Pes: por que você se preocupa em traduzir ou fazer os alunos traduzirem tudo o que é dito (+) escrito (+) lido em inglês em sala de aula´

Profª. o problema é o seguinte (+) estes alunos não haviam sido meus alunos anteriormente então o problema do noturno é que a classe é heterogênea (+) eles vem de várias escolas (+) então se eu começo a falar inglês (+) então realmente eles vão primeiramente achá assim (+) porque será que a professora tá fazendo isso (+) eu num tou entendendo nada (+) eu acho que ao invés de captar a atenção dele eu vou fazer com que ele se disperse (+) então prá eu fazer com que o aluno se habitue a ouvir o inglês (+) eu tenho que mostrar prá ele que ele vai criar este hábito a partir do momento que eu fale a frase e ele entenda (+) então as primeiras vezes eu vou falando então por exemplo quando eu falo what's the meaning of this word

(+) tem classe que na hora me fala (+) eu não preciso traduzir (+) entendeu (+) agora quando eu começo com uma classe que nunca foi minha (+) eles acham pedantismo meu (+) você entendeu (+) eles acham muito estranho (+) então eu falo ó gente prestem atenção (+) eu vou falar um pouquinho de inglês prá vocês criarem o hábito de ouvir o inglês mas eu vou ajudando eu vou traduzindo com o tempo eu não vou precisar mais falá (+) com o tempo as coisas que eu falo eu já não traduzo (+) certo (+) e realmente no curso noturno eu tenho tido classes assim com alunos de vários lugares (+) num tive chance de alunos que vem do ginásio daqui

Pes: será que o fato de falar what's your name qual é o seu nome foi automático

Profa. vai ver que foi automático porque eu geralmente traduzo se eu percebo que ele num tá entendendo (+) porque quando eu introduzo na quinta série eu digo My name is Lúcia (+) what's your name entendeu (+) ele é induzido (+) agora eu não percebi que eu fiz isso realmente

Pes: você acha necessário que os alunos tenham as coisas traduzidas (+) no caso do texto como você falou (+) você faz questão de fazer o estudo do vocabulário e traduzir o texto (+) você acham importante a tradução

Profa. mas antes deles terem a tradução tem a compreensão e eu vou destacando certos termos na lousa (+) a lousa fica com vários termos (+) eu nem passo traço (+) a lousa fica lotada de termos (+) aí eu vou retirando um termo e vou formando frases a partir daquele termo em outro contexto (+) vou

fazendo isto com todas as palavras que é prá eles assinalarem aquele vocabulário (+) primeiro eles vão inferir comigo o texto (+) depois de um entendimento superficial comigo (+) eu vou ressaltando os termos na lousa e vou usando-os em outros contextos prá eles guardarem (+) eles vão assimilando (+) então quando eu marco prova no noturno eles já estudam comigo porque eles não estudam em casa mesmo (+) então realmente eu falo em inglês e eles traduzem (+) eles me dão a tradução (+) a gramática eu coloco em outro contexto

Pes: por que a ênfase no ensino da gramática?

Profa. para um curso diferente com aulas de no máximo uma hora e meia com poucos alunos na classe (+) aí sim eu posso usar muito a parte oral (+) eu posso enriquecer a aula de outra forma (+) mas o recurso que eu tenho no estado (+) se eu não ajudá-los um pouco também com a gramática (+) fazendo-os assimilar também a escrita (+) eu acho que com o oral eu consigo muito pouco com eles (+) muito pouco

Pes: você considera o conhecimento da gramática necessário para a compreensão?

Profa.: prá compreensão do texto não (+) eu num falei que quando a gente faz o primeiro estudo do texto (+) eles vão me ajudando através das palavras cognatas (+) e o entendimento do texto é feito sem falar na gramática (+) depois que eu...

Pes: na observação das suas aulas você me disse que havia feito revisão gramatical prá depois entrar nos textos

Profa.: a: tá (+) primeiro colegial (+) eu tô com o livro como eu te falei né (+) a primeira coisa é uma revisão (+) é uma

revisão do ginásio certo' então temos uma revisão gramatical (+) depois entramos no texto

Pes: você acha necessário este conteúdo prá entrar no texto'
Profa. eu não tinha pensado nisso (+) esse é um hábito que eu tenho (+) olha que eu dou aula no colegial há muitos anos (+) há mais de quinze anos (+) em todo primeiro colegial eu faço uma revisão (+) pode ser porque o livro didático traz (+) eu nunca comecei só com o texto (+) porisso é que eu falo (+) eu tô ainda no tradicional (+) é difícil mesmo né' é uma coisa que eu trago (+) eu acho que da minha formação isto aí (+) TODO COMEÇO de ano pressupõe uma revisão não é'isso aí a gente traz do nosso tempo (+) pelo menos todo ano era assim (+) e aí fazia revisão (+) mas eu não tinha pensado não (+) mas NÃO PRECISA não fazer revisão prá entrar no texto (+) eu faço isso de forma automática (+) eu num tinha pensado nisso

Pes: por que você aborda a gramática de forma tradicional com estas classes, ao invés de envolver os alunos em atividades comunicativas que os levem à aquisição subconsciente das regularidades lingüísticas'

Profa. no colegial eu não faço mesmo jogos (+) eu acho que eles estão numa fase que eu acho que realmente não funciona com eles (+) porque eu sempre fiz no ginásio os joguinhos (+) eles adoram (+) mas no colegial não (+) nunca tentei dar jogo no colegial (+) eu acho que o aluno tá mais amadurecido (+) não sei se vai funcionar com eles(+), se realmente eles vão se interessar (+) nunca pensei em dar jogos no colegial

Pes: não penso só em jogos (+) há muitas atividades

apropriadas para alunos mais velhos

Prof: no colegial nunca tentei (+) eu achei que por causa do amadurecimento deles eles fossem achar infantis (+) a não ser exercícios com música

Pes: por que não há em suas aulas momentos para a prática comunicativa na língua alvo?

Profa. a maioria num sabe nada de inglês (+) os alunos não têm conteúdo prá isso (+) eu não vejo como eu poderia fazer (+) eu poderia valorizar mais a parte oral (+) fazendo-os envolver em inglês (+) você prepara seus alunos para as técnicas de sala de aula (+) você não aborda um determinado conteúdo como eu (+) eu tenho um ano a ver com estes alunos (+) um ano todo (+) então eu posso fazer uma atividade um dia deste tipo (+) mas eu não vejo (+) eu tenho que dar um certo andamento no programa (+) tá certo? (+) eu até posso fazer isso prá motivá um pouco (+) eu já prometi levar um filme prá eles (+) levar clip (+) mudá um pouquinho (+) mas dar atividades como você fala (+) com que conteúdo (+) se o colegial é voltado prá textos (+) que realmente é voltado prá textos (+) eles são preparados

Pes: é que através de uma atividade deste tipo o aluno pode aprender muito mais a gramática que você quer que ele aprenda para compreender o texto do que ficar fazendo preenchimento de lacunas (+) é isso que eu quero dizer (+) uma alternativa prá você ensinar gramática

Profa. mas você acha que com o tempo de aula que eu tenho (+) o tanto de alunos que eu tenho na classe (+) você acha que eles vão ter chance de participar assim (+) de maneira que se efetue

a aprendizagem(+)você acha que a assimilação vai ser realmente efetuada´

Pes: não estou questionando o seu trabalho

Profa: eu não sei (+) é que realmente não é fácil prá mim (+) mas no colegial eu tenho uma outra abordagem (+) eu quando digo prá você que continuo tradicional porque eu acho que dar aula com texto apenas ou só com atividades fica muito superficial o ensino da língua (+) no estado nós temos pouco tempo e muito aluno por classe (+) então a abordagem comunicativa é excelente mas prá menos aluno por classe e mais tempo de aula (+) eu questiono a abordagem comunicativa prá rede estadual de ensino (+) ela auxilia muito (+) motiva (+) fica uma aula mais gostosa (+) mas realmente se a gente não ajudar um pouquinho como eu falei sistematizando a gramática e fazendo-os escrever um pouco (+) eu acho que fica muito pouco do que a gente dá (+) eu acho (+) eu já pude sentir (+) realmente e no noturno eu tenho aluno que falta (+) falta e depois aparece no dia da prova (+) é muito difícil (+) muito difícil (+) eu gostaria de ter um colegial diurno (+) eu tenho colegial no objetivo de manhã (+) mas eu já não posso fazer isto (+) eu sou presa ao programa (+) agora eu gostaria de ter um colegial de manhã no estado (+) no diurno (+) prá eu tentar isso (+) aí sim (+) porque realmente o diurno é outra coisa

Pes: quais são as suas expectativas das aulas de inglês no curso noturno´

Profa: como os alunos trabalham o dia todo (+) já chegam cansados (+) fim de semana eles acham também que é prá

descansar (+) então e outra coisa eles já trazem um hábito e muitos professores contribuem prá isso (+) tirarem nota na base de trabalhinho(+) tudo na base do trabalho (+) então eles não querem saber de estudar para a prova (+) então eu tento estudar na classe com eles (+) realmente eu tento me esforçar muito prá fazê-los assimilar alguma coisa (+) como você disse (+) será que o texto não é decorado? (+) talvez (+) mas será que não é melhor eles terem assimilado da maneira como eu fiz (+) eu uso muito o vocabulário em outros contextos em inglês (+) inclusive eles entendem (+) porque eu me expresso ou talvez com mímica (+) ou como você mesmo disse eu algumas vezes traduzo (+) mas aí eu repito tantas vezes que eles acabam pegando (+) então a: eu acho: (+) então aí na prova eu peço frases do livro (+)mas eu acho que eles retém muito (+) do que se eu simplesmente fizesse eles decorarem o questionário (+) o que ficaria completamente descontextualizado (+) eu acho válida a maneira como eu faço (+) eles GOSTAM muito (+) eles gostam muito inclusive de se verem capazes de não precisar colar e não ter que tirar nota à custa de trabalho (+) eles estão sempre elogiando (+) eles gostam deste tipo de prova (+) eu acho que eles aprendem alguma coisa sim (+) o nível de inglês é bem baixo mesmo (+) eles vêm de outros bairros (+) muitos deixaram de estudar e voltaram a estudar novamente(+)
eu tenho que (+) eu tenho uma MINORIA ali que tem algum conhecimento de inglês (+) a classe nem é heterogênea (+) virou homogênea no ruim ((ri)) no sentido de ser fraca
Pes: e isto influencia seu trabalho?

Profa. pois é claro(+) é como eu disse curso noturno eu estudo (+) eles participam o tempo inteiro comigo (+) a aula é VOLTADA prá eles (+) e: realmente eu não deixo nada prá fazer em casa porque eu sei que eles não contribuem com nada mesmo (+) eu acho que o esforço que eu faço é reconhecido por ele (+) eles se acham assim valorizados pelo fato de eu estar interessada que eles aprendam

Pes: de maneira geral, os alunos têm interesse pela disciplina ou não têm

Profa.: eu acho que têm interesse (+) pelo fato de estarem colaborando (+) participando da aula (+) acho que não há falta de interesse

Pes: e eles continuam faltando muito

Profa. eu tenho alguns alunos que (+) eu tive alunos que no mês de maio não apareceram um dia (+) eu tinha inclusive riscado (+) agora em junho eles apareceram (+) eu deixei-os inclusive com E (+) apareceram (+) é por isso que eu falo (+) é muito difícil você dar andamento prá aula (+) com alunos assim (+) e muitos não têm material (+) muitos não têm o livro (+) alguns tiram xerox das lições (+) às vezes eu ponho na lousa (+) de textos autênticos eu empresto o texto plastificado (+) quando é música eles se interessam (+) aí é beleza (+) professora deixa que eu tiro prá todo mundo (+) recolho dinheiro (+) aí é uma maravilha (+) todo mundo se interessa (+) já o texto não (+) trabalham na aula e acabô

Pes: você vê interrelação das expectativas do outro professor quanto às aulas de inglês em seu trabalho

Profa. o outro professor não me influencia (+) o que me influencia é que eu tô numa escola particular preparando alunos para o vestibular (+) agora eu estou no colegial do estado (+) eu acho INJUSTO também não dar auxílio aos meus alunos (+) eu NAO POSSO fugir da realidade (+) não é (+) a realidade nossa é essa (+) porisso é que eu falo que eu me apego mais a textos (+) tento ensinar a gramática que eles NEM TIVERAM (+) a maioria aí (+) pensando nisso (+) não há como (+) eu poderia até fazer sim uma atividade (+) tornar a aula mais gostosa (+) fazê-los aprender de modo mais natural (+) mas como eu te falei (+) o tempo que eu tenho é muito escasso (+) e vira e mexe você sabe como é que é isso (+) sexta-feira não vão à escola (+) num sei o que é feriado (+) suspendem aula.

COMENTARIOS REGISTRADOS PELA PROFESSORA 1 APOS A
LEITURA DA VERSAO PRELIMINAR DA TESE

Após a leitura da versão preliminar da tese da Profa Maria Helena, sendo eu o sujeito da pesquisa, achei muito oportuna a chance de poder retratar meu parecer sobre suas conclusões.

A escola em que lecionava quando realizado o trabalho da pesquisadora não era padrão, isto é, eu não possuía um número reduzido de aulas e nem um período disponível na escola para preparação das mesmas. Minha jornada de trabalho na escola estadual somada à particular chegava à dez horas diariamente. Com exceção da professora 3 que estava em escola padrão, todas as outras participantes do projeto possuíam quantidade de aulas similar à minha. Isto foi relatado pela profa Maria Helena mas parece que apenas minha formação tradicional interferiu na minha "leitura particular" do que seja abordagem comunicativa. Constata-se esta conclusão da pesquisadora através das análises de minhas aulas.

A nossa resistência em abandonarmos o livro didático, deveu-se à escassez de tempo para pesquisarmos material adequado à prática da abordagem comunicativa. Numa de nossa reuniões, fizemos análise de vários livros didáticos juntamente com a profa. Maria Helena para elegermos o mais próximo da abordagem comunicativa. A orientadora já nos prevenira que seria um erro, pois partiríamos de tópicos não selecionados por alunos e

textos artificiais sobre um determinado aspecto gramatical. O **Let's Speak English** (Luciane Cassela de Figueiredo) foi o "menos pior" dos analisados. Eu o adotei e procurava (na minha leitura particular da abordagem comunicativa) transformar as lições em comunicativas, isto é, eu as comunicativizava, segundo Maria Helena (ela cita a autora Bizon).

Havia um diálogo intitulado "At a toy shop". Pedi que trouxessem de casa brinquedos e simulamos uma loja onde um aluno era freguês e o outro vendedor. Uma estagiária da universidade local (não fazia parte do projeto) mas era aluna da pesquisadora, assistiu a essa aula. Lembro-me que comentou sua surpresa ao ver a classe tão motivada. Era uma quinta série de mais de quarenta alunos, período da tarde (calor insuportável). Eu negociava a disciplina dizendo que todos teriam a chance de participar se mantivessem um comportamento adequado. Citei esse exemplo porque achei insuficiente o número de aulas pesquisadas. Não há apresentação dos resultados obtidos pelos meus alunos da minha comunicativização. Eu senti que esta minha postura levava a um melhor aproveitamento por parte do aprendiz. Nos meus relatos durante nossas reuniões, comentei da minha alegria ao sentir que meus alunos assimilavam o conteúdo, enquanto "brincavam", segundo eles (role-play, reunidos em pares ou em grupos, joguinhos com vocabulário, figuras de revistas, música). A pesquisadora não cita em nenhum momento se houve crescimento no aprendizado de meus alunos, mas sempre enfatiza o uso de jogos, brincadeiras, etc. baseados em determinado item gramatical como se este fato impedisse o aluno de aprender.

Quanto à professora 3, que realmente adotou a abordagem comunicativa, lembro-me do relato de um aluno entrevistado pela estagiária. Esta perguntou-lhe o que achava da aula de inglês e ele respondeu-lhe que era gostosa, que eles descansavam nela. Meus alunos também foram entrevistados, mas não ouvi nem li o que opinaram sobre as minhas aulas.

Em dois anos e meio de projeto, apenas um aula que ministrei foi considerada realmente comunicativa (não usei o livro didático). Simulei uma lanchonete em classe trazendo todo o material necessário para tornar menos artificial o ambiente da sala. Os alunos participaram bastante, a aula realmente os motivou. Só que a empolgação de quarenta alunos deixou-me extenuada. A pesquisadora não mencionou indisciplina ocorrida na aula, nem todos os presentes colaboraram com o andamento da mesma. Há muitos inconvenientes com a abordagem comunicativa numa sala numerosa. Em classes de quarenta alunos "comunicativizar" o ensino tradicional dá bons resultados.

Teria sido interessante e bastante profícuo que uma comparação entre os resultados obtidos pela professora 3 (que usou exclusivamente a abordagem comunicativa) e os nossos (professoras com formação tradicional dando ênfase à gramática) tivesse sido feita.

O livro didático não é o ideal para o ensino da língua estrangeira, mas ante a realidade de nossas salas de aula (número elevado de alunos), jornada de trabalho estafante, falta de preparo da maioria dos professores em se expressarem na língua alvo, a utilização do mesmo com adaptações

(enriquecimento do vocabulário com textos autênticos, atividades para os alunos interagirem em pares ou em grupos, jogos, música) representa um progresso do professor no ensino da língua estrangeira.

THE Daily News

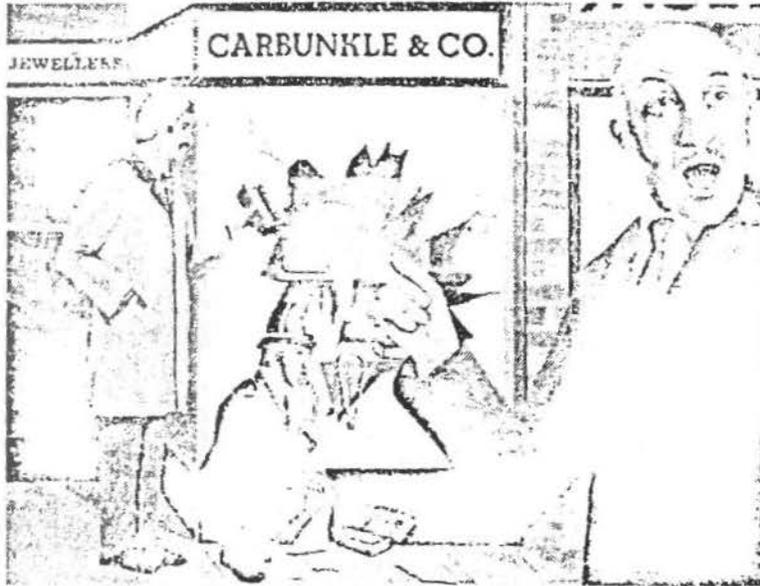


15p

London: Wednesday May 20th

Weather: fine

SENSATIONAL JEWEL ROBBERY

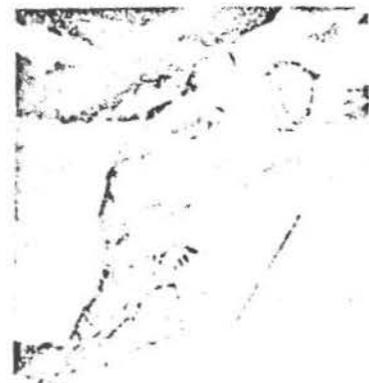


£50,000 STOLEN

There was a fifty thousand pound jewel robbery in central London yesterday. The thieves threw a stone through the window of Carbunkle & Company and stole necklaces, rings and watches worth £50,000. Mr Goldsmith, the manager of the shop, was working in his office when it happened. The police are looking for three men. The men drove away in a stolen Ford Cortina. The police have not found the getaway car yet.

B Everest Expedition Fails

Three British climbers in the Himalayas wanted to reach the top of Mount Everest yesterday, but they failed because the weather has been too bad. They had to postpone the climb until next week. The weather has been the worst for two years.



C Hollywood Divorce Case

Richard Taylor, the British actor, is going to divorce his wife, Liza Bertram. They have been married for thirteen years, and have lived in Hollywood since 1978. Several people have seen Taylor with film starlet Judy Bowes recently. He has been married four times. He refused to speak to our reporter yesterday.



D Police Notice

Have you seen this girl?



Maria Roberts, a 15-year-old schoolgirl, left her home in Leeds last week and nobody has seen her since. She was wearing a blue raincoat, green trousers and black

shoes. She has blonde hair and blue eyes. Please telephone: 0202-17414 with any information.

A C T F L P R O F I C I E N C Y G U I D E L I N E S

13

First Principles

Illustration 1.1.
Oral Proficiency Rating
Scales

Government (FSI) Scale	Academic (ACTFL/ETS) Scale	Definition
5	Native	Able to speak like an educated native speaker
4+ 4 3+ 3	Superior	Able to speak the language with sufficient structural accuracy and vocabulary to participate effectively in most formal and informal conversations
2+	Advanced Plus	Able to satisfy most work requirements and show some ability to communicate on concrete topics
2	Advanced	Able to satisfy routine social demands and limited work requirements
1+	Intermediate—High	Able to satisfy most survival needs and limited social demands
1	Intermediate—Mid	Able to satisfy some survival needs and some limited social demands
	Intermediate—Low	Able to satisfy basic survival needs and minimum courtesy requirements
0+	Novice—High	Able to satisfy immediate needs with learned utterances
0	Novice—Mid	Able to operate in only a very limited capacity
	Novice—Low	Unable to function in the spoken language
	0	No ability whatsoever in the language

Source: Judith E. Liskin-Gasparro. *ETS Oral Proficiency Testing Manual*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1982.

Appendix A

ACTFL Proficiency Guidelines

The 1986 proficiency guidelines represent a hierarchy of global characterizations of integrated performance in speaking, listening, reading and writing. Each description is a representative, not an exhaustive, sample of a particular range of ability, and each level subsumes all previous levels, moving from simple to complex in an "all-before-and-more" fashion.

Because these guidelines identify stages of proficiency, as opposed to achievement, they are not intended to measure what an individual has achieved through specific classroom instruction but rather to allow assessment of what an individual can and cannot do, regardless of where, when, or how the language has been learned or acquired; thus, the words "learned" and "acquired" are used in the broadest sense. These guidelines are not based on a particular linguistic theory or pedagogical method, since the guidelines are proficiency-based, as opposed to achievement-based, and are intended to be used for global assessment.

The 1986 guidelines should not be considered the definitive version, since the construction and utilization of language proficiency guidelines is a dynamic, interactive process. The academic sector, like the government sector, will continue to refine and update the criteria periodically to reflect the needs of the users and the advances of the profession. In this vein, ACTFL owes a continuing debt to the creators of the 1982 provisional proficiency guidelines and, of course, to the members of the Interagency Language Roundtable Testing Committee, the creators of the government's Language Skill Level Descriptions.

ACTFL would like to thank the following individuals for their contributions on this current guidelines project:

Heidi Byrnes	Seiichi Makino
James Child	Irene Thompson
Nina Levinson	A. Ronald Walton
Pardee Lowe, Jr.	

These proficiency guidelines are the product of grants from the U.S. Department of Education.

Generic Descriptions—Speaking

- Novice** The Novice level is characterized by the ability to communicate minimally with learned material.
- Novice-Low** Oral production consists of isolated words and perhaps a few high-frequency phrases. Essentially no functional communicative ability.
- Novice-Mid** Oral production continues to consist of isolated words and learned phrases within very predictable areas of need, although quality is increased. Vocabulary is sufficient only for handling simple, elementary needs and expressing basic courtesies. Utterances rarely consist of more than two or three words and show frequent long pauses and repetition of interlocutor's words. Speaker may have some difficulty producing even the simplest utterances. Some Novice-Mid speakers will be understood only with great difficulty.
- Novice-High** Able to satisfy partially the requirements of basic communicative exchanges by relying heavily on learned utterances but occasionally expanding these through simple recombinations of their elements. Can ask questions or make statements involving learned material. Shows signs of spontaneity although this falls short of real autonomy of expression. Speech continues to consist of learned utterances rather than of personalized, situationally adapted ones. Vocabulary centers on areas such as basic objects, places, and most common kinship terms. Pronunciation may still be strongly influenced by first language. Errors are frequent and, in spite of repetition, some Novice-High speakers will have difficulty being understood even by sympathetic interlocutors.
- Intermediate** The Intermediate level is characterized by the speaker's ability to:
- create with the language by combining and recombining learned elements, though primarily in a reactive mode;
 - initiate, minimally sustain, and close in a simple way basic communicative tasks; and
 - ask and answer questions.

- Intermediate-Low** Able to handle successfully a limited number of interactive, task-oriented and social situations. Can ask and answer questions, initiate and respond to simple statements and maintain face-to-face conversation, although in a highly restricted manner and with much linguistic inaccuracy. Within these limitations, can perform such tasks as introducing self, ordering a meal, asking directions, and making purchases. Vocabulary is adequate to express only the most elementary needs. Strong interference from native language may occur. Misunderstandings frequently arise, but with repetition, the Intermediate-Low speaker can generally be understood by sympathetic interlocutors.
- Intermediate-Mid** Able to handle successfully a variety of uncomplicated, basic and communicative tasks and social situations. Can talk simply about self and family members. Can ask and answer questions and participate in simple conversations on topics beyond the most immediate needs; e.g., personal history and leisure time activities. Utterance length increases slightly, but speech may continue to be characterized by frequent long pauses, since the smooth incorporation of even basic conversational strategies is often hindered as the speaker struggles to create appropriate language forms. Pronunciation may continue to be strongly influenced by first language and fluency may still be strained. Although misunderstandings still arise, the Intermediate-Mid speaker can generally be understood by sympathetic interlocutors.
- Intermediate-High** Able to handle successfully most uncomplicated communicative tasks and social situations. Can initiate, sustain, and close a general conversation with a number of strategies appropriate to a range of circumstances and topics, but errors are evident. Limited vocabulary still necessitates hesitation and may bring about slightly unexpected circumlocution. There is emerging evidence of connected discourse, particularly for simple narration and/or description. The Intermediate-High speaker can generally be understood even by interlocutors not accustomed to dealing with speakers at this level, but repetition may still be required.
- Advanced** The Advanced level is characterized by the speaker's ability to:
- converse in a clearly participatory fashion;
 - initiate, sustain, and bring to closure a wide variety of communicative tasks, including those that require an increased ability to convey meaning with diverse language strategies due to a complication or an unforeseen turn of events;
 - satisfy the requirements of school and work situations; and
 - narrate and describe with paragraph-length connected discourse.
- Advanced** Able to satisfy the requirements of everyday situations and routine school and work requirements. Can handle with confidence but not with facility complicated tasks and social situations, such as elaborating, complaining, and apologizing. Can narrate and describe with some details, linking

sentences together smoothly. Can communicate facts and talk casually about topics of current public and personal interest, using general vocabulary. Shortcomings can often be smoothed over by communicative strategies, such as pause fillers, stalling devices, and different rates of speech. Circumlocution which arises from vocabulary or syntactic limitations very often is quite successful, though some groping for words may still be evident. The Advanced-level speaker can be understood without difficulty by native interlocutors.

- Advanced-Plus** Able to satisfy the requirements of a broad variety of everyday, school, and work situations. Can discuss concrete topics relating to particular interests and special fields of competence. There is emerging evidence of ability to support opinions, explain in detail, and hypothesize. The Advanced-Plus speaker often shows a well developed ability to compensate for an imperfect grasp of some forms with confident use of communicative strategies, such as paraphrasing and circumlocution. Differentiated vocabulary and intonation are effectively used to communicate fine shades of meaning. The Advanced-Plus speaker often shows remarkable fluency and ease of speech but under the demands of Superior-level, complex tasks, language may break down or prove inadequate.
- Superior** The Superior level is characterized by the speaker's ability to:
 —participate effectively in most formal and informal conversations on practical, social, professional, and abstract topics; and
 —support opinions and hypothesize using native-like discourse strategies.
- Superior** Able to speak the language with sufficient accuracy to participate effectively in most formal and informal conversations on practical, social, professional, and abstract topics. Can discuss special fields of competence and interest with ease. Can support opinions and hypothesize, but may not be able to tailor language to audience or discuss in depth highly abstract or unfamiliar topics. Usually the Superior level speaker is only partially familiar with regional or other dialectical variants. The Superior level speaker commands a wide variety of interactive strategies and shows good awareness of discourse strategies. The latter involves the ability to distinguish main ideas from supporting information through syntactic, lexical and suprasegmental features (pitch, stress, intonation). Sporadic errors may occur, particularly in low-frequency structures and some complex high-frequency structures more common to formal writing, but no patterns of error are evident. Errors do not disturb the native speaker or interfere with communication.

General Descriptions—Listening

These guidelines assume that all listening tasks take place in an authentic environment at a normal rate of speech using standard or near-standard norms.

Novice-Low	Understanding is limited to occasional words, such as cognates, borrowed words, and high-frequency social conventions. Essentially no ability to comprehend even short utterances.
Novice-Mid	Able to understand some short, learned utterances, particularly where context strongly supports understanding and speech is clearly audible. Comprehends some words and phrases for simple questions, statements, high-frequency commands and courtesy formulae about topics that refer to basic personal information or the immediate physical setting. The listener requires long pauses for assimilation and periodically requests repetition and/or a slower rate of speech.
Novice-High	Able to understand short, learned utterances and some sentence-length utterances, particularly where context strongly supports understanding and speech is clearly audible. Comprehends words and phrases from simple questions, statements, high-frequency commands and courtesy formulae. May require repetition, rephrasing and/or a slowed rate of speech for comprehension.
Intermediate-Low	Able to understand sentence-length utterances which consist of recombinations of learned elements in a limited number of content areas, particularly if strongly supported by the situational context. Content refers to basic personal background and needs, social conventions and routine tasks, such as getting meals and receiving simple instructions and directions. Listening tasks pertain primarily to spontaneous face-to-face conversations. Understanding is often uneven; repetition and rewording may be necessary. Misunderstandings in both main ideas and details arise frequently.
Intermediate-Mid	Able to understand sentence-length utterances which consist of recombinations of learned utterances on a variety of topics. Content continues to refer primarily to basic personal background and needs, social conventions and somewhat more complex tasks, such as lodging, transportation, and shopping. Additional content areas include some personal interests and activities, and a greater diversity of instructions and directions. Listening tasks not only pertain to spontaneous face-to-face conversations but also to short routine telephone conversations and some deliberate speech, such as simple announcements and reports over the media. Understanding continues to be uneven.
Intermediate-High	Able to sustain understanding over longer stretches of connected discourse on a number of topics pertaining to different times and places; however, understanding is inconsistent due to failure to grasp main ideas and/or details. Thus, while topics do not differ significantly from those of an Advanced-level listener, comprehension is less in quantity and poorer in quality.
Advanced	Able to understand main ideas and most details of connected discourse on a variety of topics beyond the immediacy of the situation. Comprehension may be uneven due to a variety of linguistic and extralinguistic

factors, among which topic familiarity is very prominent. These texts frequently involve description and narration in different time frames or aspects, such as present, nonpast, habitual, or imperfective. Texts may include interviews, short lectures on familiar topics, and news items and reports primarily dealing with factual information. Listener is aware of cohesive devices but may not be able to use them to follow the sequence of thought in an oral text.

- Advanced-Plus** Able to understand the main ideas of most speech in a standard dialect; however, the listener may not be able to sustain comprehension in extended discourse which is propositionally and linguistically complex. Listener shows an emerging awareness of culturally implied meanings beyond the surface meanings of the text but may fail to grasp socio-cultural nuances of the message.
- Superior** Able to understand the main ideas of all speech in a standard dialect, including technical discussion in a field of specialization. Can follow the essentials of extended discourse which is propositionally and linguistically complex, as in academic/professional settings, in lectures, speeches, and reports. Listener shows some appreciation of aesthetic norms of target language, of idioms, colloquialisms, and register shifting. Able to make inferences within the cultural framework of the target language. Understanding is aided by an awareness of the underlying organizational structure of the oral text and includes sensitivity for its social and cultural references and its affective overtones. Rarely misunderstands but may not understand excessively rapid, highly colloquial speech or speech that has strong cultural references.
- Distinguished** Able to understand all forms and styles of speech pertinent to personal, social and professional needs tailored to different audiences. Shows strong sensitivity to social and cultural references and aesthetic norms by processing language from within the cultural framework. Texts include theater plays, screen productions, editorials, symposia, academic debates, public police statements, literary readings, and most jokes and puns. May have difficulty with some dialects and slang.

Generic Descriptions-Reading

These guidelines assume all reading texts to be authentic and legible.

- Novice-Low** Able occasionally to identify isolated words and/or major phrases when strongly supported by context.
- Novice-Mid** Able to recognize the symbols of an alphabetic and/or syllabic writing system and/or a limited number of characters in a system that uses characters. The reader can identify an increasing number of highly contextualized words and/or phrases including cognates and borrowed words,

where appropriate. Material understood rarely exceeds a single phrase at a time, and rereading may be required.

- Novice-High** Has sufficient control of the writing system to interpret written language in areas of practical need. Where vocabulary has been learned, can read for instructional and directional purposes standardized messages, phrases or expressions, such as some items on menus, schedules, timetables, maps, and signs. At times, but not on a consistent basis, the Novice-High level reader may be able to derive meaning from material at a slightly higher level where context and/or extralinguistic background knowledge are supportive.
- Intermediate-Low** Able to understand main ideas and/or some facts from the simplest connected texts dealing with basic personal and social needs. Such texts are linguistically noncomplex and have a clear underlying internal structure, for example, chronological sequencing. They impart basic information about which the reader has to make only minimal suppositions or to which the reader brings personal interest and/or knowledge. Examples include messages with social purposes or information for the widest possible audience, such as public announcements and short, straightforward instructions dealing with public life. Some misunderstandings will occur.
- Intermediate-Mid** Able to read consistently with increased understanding simple connected texts dealing with a variety of basic and social needs. Such texts are still linguistically noncomplex and have a clear underlying internal structure. They impart basic information about which the reader has to make minimal suppositions and to which the reader brings personal interest and/or knowledge. Examples may include short, straightforward descriptions of persons, places, and things written for a wide audience.
- Intermediate-High** Able to read consistently with full understanding simple connected texts dealing with basic personal and social needs about which the reader has personal interest and/or knowledge. Can get some main ideas and information from texts at the next higher level featuring description and narration. Structural complexity may interfere with comprehension; for example, basic grammatical relations may be misinterpreted and temporal references may rely primarily on lexical items. Has some difficulty with the cohesive factors in discourse, such as matching pronouns with referents. While texts do not differ significantly from those at the Advanced level, comprehension is less consistent. May have to read material several times for understanding.
- Advanced** Able to read somewhat longer prose of several paragraphs in length, particularly if presented with a clear underlying structure. The prose is predominantly in familiar sentence patterns. Reader gets the main ideas and facts and misses some details. Comprehension derives not only from situational and subject matter knowledge but from increasing control of the language. Texts at this level include descriptions and narrations such

as simple short stories, news items, bibliographical information, social notices, personal correspondence, routinized business letters and simple technical material written for the general reader.

- Advanced-Plus** Able to follow essential points of written discourse at the Superior level in areas of special interest or knowledge. Able to understand parts of texts which are conceptually abstract and linguistically complex, and/or texts which treat unfamiliar topics and situations, as well as some texts which involve aspects of target-language culture. Able to comprehend the facts to make appropriate inferences. An emerging awareness of the aesthetic properties of language and of its literary styles permits comprehension of a wider variety of texts, including literary. Misunderstandings may occur.
- Superior** Able to read with almost complete comprehension and at normal speed expository prose on unfamiliar subjects and a variety of literary texts. Reading ability is not dependent on subject matter knowledge, although the reader is not expected to comprehend thoroughly texts which are highly dependent on knowledge of the target culture. Reads easily for pleasure. Superior-level texts feature hypotheses, argumentation and supported opinions and include grammatical patterns and vocabulary ordinarily encountered in academic/professional reading. At this level, due to the control of general vocabulary and structure, the reader is almost always able to match the meanings derived from extralinguistic knowledge with meanings derived from knowledge of the language, allowing for smooth and efficient reading of diverse texts. Occasional misunderstandings may still occur; for example, the reader may experience some difficulty with unusually complex structures and low-frequency idioms. At the Superior level the reader can match strategies, top-down or bottom-up, which are most appropriate to the text. (Top-down strategies rely on real-world knowledge and prediction based on genre and organizational scheme of the text. Bottom-up strategies rely on actual linguistic knowledge.) Material at this level will include a variety of literary texts, editorials, correspondence, general reports and technical material in professional fields. Rereading is rarely necessary, and misreading is rare.
- Distinguished** Able to read fluently and accurately most styles and forms of the language pertinent to academic and professional needs. Able to relate inferences in the text to real-world knowledge and understand almost all socio-linguistic and cultural references by processing language from within the cultural framework. Able to understand a writer's use of nuance and subtlety. Can readily follow unpredictable turns of thought and author intent in such materials as sophisticated editorials, specialized journal articles, and literary texts such as novels, plays, poems, as well as in any subject matter area directed to the general reader.

Generic Descriptions—Writing

- Novice-Low Able to form some letters in an alphabetic system. In languages whose writing systems use syllabaries or characters, writer is able to both copy and produce the basic strokes. Can produce romanization of isolated characters, where applicable.
- Novice-Mid Able to copy or transcribe familiar words or phrases and reproduce some from memory. No practical communicative writing skills.
- Novice-High Able to write simple fixed expressions and limited memorized material and some recombinations thereof. Can supply information on simple forms and documents. Can write names, numbers, dates, own nationality, and other simple autobiographical information as well as some short phrases and simple lists. Can write all the symbols in an alphabetic or syllabic system or 50-100 characters or compounds in a character writing system. Spelling and representation of symbols (letters, syllables, characters) may be partially correct.
- Intermediate-Low Able to meet limited practical writing needs. Can write short messages, postcards, and take down simple notes, such as telephone messages. Can create statements or questions within the scope of limited language experience. Material produced consists of recombinations of learned vocabulary and structures into simple sentences on very familiar topics. Language is inadequate to express in writing anything but elementary needs. Frequent errors in grammar, vocabulary, punctuation, spelling and in formation of nonalphabetic symbols, but writing can be understood by natives used to the writing of nonnatives.
- Intermediate-Mid Able to meet a number of practical writing needs. Can write short, simple letters. Content involves personal preferences, daily routine, everyday events, and other topics grounded in personal experience. Can express present time or at least one other time frame or aspect consistently, e.g., nonpast, habitual, imperfective. Evidence of control of the syntax of non-complex sentences and basic inflectional morphology, such as declensions and conjugation. Writing tends to be a loose collection of sentences or sentence fragments on a given topic and provides little evidence of conscious organization. Can be understood by natives used to the writing of nonnatives.
- Intermediate-High Able to meet most practical writing needs and limited social demands. Can take notes in some detail on familiar topics and respond in writing to personal questions. Can write simple letters, brief synopses and paraphrases, summaries of biographical data, work and school experience. In those languages relying primarily on content words and time expressions to express time, tense, or aspect, some precision is displayed; where tense and/or aspect is expressed through verbal inflection, forms are produced rather consistently, but not always accurately. An ability to describe and

narrate in paragraphs is emerging. Rarely uses basic cohesive elements, such as pronominal substitutions or synonyms in written discourse. Writing, though faulty, is generally comprehensible to natives used to the writing of nonnatives.

Advanced Able to write routine social correspondence and join sentences in simple discourse of at least several paragraphs in length on familiar topics. Can write simple social correspondence, take notes, write cohesive summaries and resumes, as well as narratives and descriptions of a factual nature. Has sufficient writing vocabulary to express self simply with some circumlocution. May still make errors in punctuation, spelling, or the formation of nonalphabetic symbols. Good control of the morphology and the most frequently used syntactic structures, e.g., common word order patterns, coordination, subordination, but makes frequent errors in producing complex sentences. Uses a limited number of cohesive devices, such as pronouns, accurately. Writing may resemble literal translations from the native language, but a sense of organization (rhetorical structure) is emerging. Writing is understandable to natives not used to the writing of nonnatives.

Advanced-Plus Able to write about a variety of topics with significant precision and in detail. Can write most social and informal business correspondence. Can describe and narrate personal experiences fully but has difficulty supporting points of view in written discourse. Can write about the concrete aspects of topics relating to particular interests and special fields of competence. Often shows remarkable fluency and ease of expression, but under time constraints and pressure writing may be inaccurate. Generally strong in either grammar or vocabulary, but not in both. Weakness and unevenness is one of the foregoing or in spelling or character writing formation may result in occasional miscommunication. Some misuse of vocabulary may still be evident. Style may still be obviously foreign.

Superior Able to express self effectively in most formal and informal writing on practical, social and professional topics. Can write most types of correspondence, such as memos as well as social and business letters, and short research papers and statements of position in areas of special interest or in special fields. Good control of a full range of structures, spelling or nonalphabetic symbol production, and a wide general vocabulary allow the writer to hypothesize and present arguments or points of view accurately and effectively. An underlying organization, such as chronological ordering, logical ordering, cause and effect, comparison, and thematic development is strongly evident, although not thoroughly executed and/or not totally reflecting target language patterns. Although sensitive to differences in formal and informal style, still may not tailor writing precisely to a variety of purposes and/or readers. Errors in writing rarely disturb natives or cause miscommunication.

Note:

The *ACTFL Proficiency Guidelines*, developed by the American Council on the Teaching of Foreign Languages, are an academic analog to the government language proficiency level descriptions, originally developed by the Foreign Service Institute and currently revised and used by the various language schools participating in the Interagency Language Roundtable (ILR). The government level descriptions differ from the *ACTFL Guidelines* in that a number system is used to designate eleven levels of proficiency, ranging from 0 to 5 (0, 0+, 1, 1+, 2, 2+, 3, 3+, 4, 4+, and 5), whereas the *ACTFL Guidelines* use the terms Novice, Intermediate, Advanced, and Superior to designate proficiency levels. In addition, the categories of Novice and Intermediate are further subdivided into three categories: Low, Mid, and High; the Advanced level is subdivided into Advanced and Advanced Plus (corresponding to 2 and 2+ on the government scale); the Superior level comprises the government levels 3, 3+, 4, 4+ and 5. Further discussion of the correspondence between the government and academic scales can be found in Chapter I.