

Kátia Marques da Silva

Convergência e Contradição
entre uma
Abordagem "Desejada"
e uma
Abordagem "Real"
do Ensino de Língua Estrangeira

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem

2001

DE	BC
AMADA	
1/1/1980	
S. 382	
EX	
BC/	61033
	16-117-09
☐	☒
11.00	
	18-11-04

LD 334499

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Marques da Silva, Kátia
M348c Convergência e contradição entre uma abordagem "desejada" e
Si 382 uma abordagem "real" do ensino de língua estrangeira / Kátia
Marques da Silva - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador: José Carlos Paes Almeida Filho
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Formação do professor. 3. Língua estrangeira. 4. Competência comunicativa. I. Almeida Filho, José Carlos Paes. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Kátia Marques da Silva

Convergência e Contradição
entre uma
Abordagem “Desejada”
e uma
Abordagem “Real”
do Ensino de Língua Estrangeira

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

Orientador: Prof. Dr. José Carlos P. Almeida Filho

Campinas
2001

200421036

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Kátia Marques
da Silva

e aprovada pela Comissão Julgadora em
08/09/2009.

Atueida

Banca Examinadora:

Atueida

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Orientador

Prof. Dr. Douglas A. Consolo

Prof. Dra. Elza Taeko Doi

Agradeço

a Deus

*e à minha família que incentivou-me
tanto nas dificuldades quanto nas vitórias.*

Agradeço

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

Aos professores Dr^a. Marilda do Couto Cavalcanti e Dr. John Robert Schmitz pelas valiosas contribuições quando das qualificações.

Aos colegas do Núcleo de Línguas Estrangeiras do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia - MG, por terem tornado possível a minha saída para a realização deste curso.

Aos participantes da pesquisa, pela cooperação na coleta dos dados.

Aos amigos Alice Gonçalves Cunha, Célia Assunção Figueiredo, Douglas A. Consolo, Elizabeth Fontão do Patrocínio, Ernesto Sérgio Bertoldo, Fumiko Takasu, Lília Maria Eloísa A. De Francis, Maria Clara Carelli M. Barata e Neila Soares Faria.

À Sônia Miralda S. Lima, pela contribuição quanto à revisão do texto, e à Ricardo Gomides Santos pela formatação final do trabalho.

Aos funcionários da Universidade Federal de Uberlândia, do Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP), pelo atendimento sempre atencioso.

À CAPES, pelo apoio na realização deste trabalho.

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

RESUMO

Esta pesquisa insere-se dentro dos estudos de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira com enfoque interdisciplinar. Foram analisadas aulas de língua inglesa ministradas a alunos do primeiro ano de Licenciatura em Letras de uma universidade pública de uma cidade de grande porte do interior de Minas Gerais. Configurando-se como uma pesquisa de natureza etnográfica, utilizamos, para coleta de registros, a gravação de aulas em áudio, notas de campo e entrevistas. Ressaltamos que a professora-pesquisadora constituiu-se como sujeito de pesquisa. O arcabouço teórico que norteou nossa análise esteve circunscrito aos trabalhos desenvolvidos por Widdowson (1978, 1979), Breen e Candlin (1980), Canale e Swain (1980) e Swain (1985), Almeida Filho (1993), entre outros; buscando apoio também em Goffman (1981), J. L. Gumperz (1982, 1986), Stubbs (1983) e F. Cicurel (1990) para a análise da interação na sala de aula. A questão estudada nesta situação de pesquisa revelou as contradições e as convergências ocorridas nas aulas da professora-sujeito em sua tentativa de se ajustar entre uma abordagem desejada (interdisciplinar) e a sua abordagem real, ou seja, aquela de sua historicidade. Julgamos que este estudo contribui com subsídios teóricos e práticos para elaboração de programas e cursos de formação de professores de L2 e LE. Ademais, a reflexão feita neste trabalho pode levar os professores pré-serviço e em serviço a repensarem sua própria prática.

Palavras-chave: Abordagem Comunicativa – Ensino Interdisciplinar – Pesquisa Intervenção – Formação de Professores – Reflexão – Competências – Língua Estrangeira

ABSTRACT

The present study was part of a Foreign Language program using an interdisciplinary approach. English language classes were taught to first year foreign language majors of a Federal University in the state of Minas Gerais. It is an ethnographic study and data were collected using tape, field notes and interviews. It should be noted that the teacher/researcher was also a subject of the research. Theory for the research was based on the work of Widdowson (1978, 1979), Breen & Candlin (1980), Canale & Swain (1980), Swan (1985) and Almeida Filho (1983), among others. Theory for classroom interaction was based on the work of Goffman (1981), Gumperz (1982, 1986), Stubbs (1983), and Cicurel (1990). The Study provides a theoretical base for the preparation of Second and Foreign Language instruction. The topic analyzed in this research revealed convergence and contradiction that occurred in the class of the teacher/researcher as she attempted to make adjustments between an interdisciplinary approach and her traditional approach to teaching that is historically situated. The results provide information relevant to the development of English as a Second Language based on theoretical, communicative, implicit and applied linguistic skills of the teacher/researcher. The research presented at this time will assist pre-service teachers as they begin their careers and in-service teachers as they continue their quest to improve their teaching practice.

Keywords: Communicative approach – interdisciplinary teaching – interventive research – professional education – reflection – competence – foreign language.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	XV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XVII
CÓDIGO DE TRANSCRIÇÕES.....	XIX
INTRODUÇÃO.....	21
Contextualização e Justificativa do Tema.....	29
Objetivo da Pesquisa	33
As Perguntas de Pesquisa.....	34
Organização da Dissertação.....	35
CAPÍTULO I	37
1. O Ensino Comunicativo e a Abordagem Comunicativa.....	37
1.1. O Ensino Comunicativo e suas representações hoje.....	37
1.2. O Conceito de Abordagem do Ensino de Línguas.....	54
1.3. Coincidência da Abordagem “Real” e da Abordagem, “Desejada”, “Declarada”, na interação da professora em sala de aula.....	73
1.4. Perspectivas Interacionais na sala de aula de LE.....	85

CAPÍTULO II	115
2. Metodologia de Pesquisa.....	115
2.1. Contexto de Pesquisa.....	123
2.2. Seleção e Descrição dos Sujeitos.....	126
 CAPÍTULO III	 143
3. Convergência e Contradição entre a Abordagem “Desejada” e a Abordagem Real”	143
3.1. A Abordagem de Ensinar da Professora – Sujeito Inserida na Operação Global de Ensino.....	143
3.2. A Abordagem de Ensinar e as Competências da Professora – Pesquisadora e Regente (RC).....	170
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 193
BIBLIOGRAFIA.....	197
ANEXOS.....	209

LISTA DE FIGURAS

Figura da difração do movimento comunicativo em suas diversas tendências contemporâneas.....	52
Figura do modelo de operação global do ensino de línguas.....	61
Figura da abordagem de ensinar.....	71
Figura de equação pictórica de competências idealizadas.....	82
Figura de trajetória de desenvolvimento do professor de LE.....	83
Figura de equação pictórica de competências idealizadas.....	179
Figura de equação pictórica de competências da professora-sujeito.....	180

LISTA DE ABREVIATURAS

LA	Lingüística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
L	Língua
LI	Língua Inglesa
LM ou L1.....	Língua Materna, Língua Um
L2	Segunda Língua, Língua Dois
L-alvo	Língua-alvo
LD	Livro Didático
PE	Prática de Ensino

CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO¹

RC	Sujeito da Pesquisa
A1, A2, A3	Alunos identificados
A4, A5, A6	
A	Aluno não identificado
AA	Vários ou todos os alunos ao mesmo tempo
Maiúsculas	Ênfase
(+)	Pausa breve
(1,8) (2.0)	Pausas além de 1.5 seg. e cronometradas
"	Entoação ascendente (subida rápida)
,	Descendente final (abaixo da linha)
::	Alongamento de vogal
[[	Falas simultâneas
[	Sobreposição de vozes
[]	Sobreposição localizada
(incomp.)	Incompreensível
(())	Comentários da pesquisadora
ahn, eh, ehn, ahã	Hesitação
/.../e(...)	Indicação de transcrição parcial
-----	Palavra pronunciada silabicamente
e e e ele	Repetições
/	Truncamentos bruscos

¹ Convenções para a transcrição dos registros adaptados de Marcuschi (1986)

INTRODUÇÃO

As reflexões sobre o Ensino de Língua Estrangeira nas escolas da Rede Pública e sobre a formação de professores nas universidades brasileiras motivaram-nos a iniciar este estudo, que teve como “mola propulsora” nossa experiência nesta área em ambos os níveis; primeiro, como professora das disciplinas de Língua Inglesa e Prática de Ensino do Curso de Licenciatura em Português-Inglês de uma universidade do interior de Minas Gerais, e, segundo, no convívio com os professores da Rede Pública de Ensino e de escolas privadas. Tudo isso propiciou-nos uma participação direta e ativa que resultou em constantes questionamentos sobre a política de ensino-aprendizagem de LE adotada no país.

Entre esses vários questionamentos destacamos aquele que diz respeito a aprender línguas hoje na universidade e na escola (aqui nos referimos às escolas da Rede Pública e particulares) brasileiras, que com certeza constitui um problema educacional nacional, o qual podemos denominar “crise das línguas”. Essa crise se manifesta nos três diferentes níveis de escolarização do aluno. Inicia-se na

escola Fundamental (Consolo, 1990) e atravessa a Média (Basso-Macowsky, 1993), continuando com contornos específicos nos ambientes universitários (Teixeira, 2000; Barcelos, 1995). Nos primeiros níveis, observamos crianças que estudam a LE (inglês) por sete anos, concluindo o curso sem a mínima capacidade de uso do idioma; e no terceiro (graduação) encontramos alunos formandos em Letras com sérias restrições de uso da L-alvo revelados na sua baixa proficiência.

Várias são as causas que produzem essa crise no ensino de LE e entre elas citamos: a ausência de diretrizes estáveis e seguras que possam facilitar a atuação de professores, a formação e proficiência lingüística precárias que os professores trazem para a prática profissional, aulas repetitivas e monótonas, generalizada desmotivação por parte de professores e alunos, predominância do livro-texto que submete e não apóia o professor, ensino de conteúdos irrelevantes, baixas expectativas de aprender de fato, objetivos irreais, muitas vezes ditados por órgãos administrativos defasados em relação à relevância do idioma, limitações organizacionais e físicas das escolas, a própria legislação sobre o status da disciplina de LE e a sua distribuição curricular, o vazio da política de ensino de línguas e os desacertos de medidas através da legislação oficial (Almeida Filho et al., 1991). Pesquisas como as de Caltabiano (1999); Alvarenga (1999); Xavier (1999); Félix (1998); Fonseca (1997); Cabral Santos (1996); Tílio (1995); Bizon (1994), entre outras, e os vários artigos publicados, entre os quais citamos os de Vieira-Abrahão (1992,1999), que analisam os problemas relacionados à formação/atualização de professores; e os de Celani (1994) sobre a conflitiva e defasada política do ensino de LE, ilustram claramente a realidade desse contexto brasileiro de pouco sucesso.

Todo esse panorama tem, ao longo de nossa formação e experiência acadêmica, nos causado um certo desconforto, levando-nos, por várias vezes, a buscar em fatos anteriores, ou seja, em antecedentes históricos, possíveis esclarecimentos que justificassem a origem de tal crise. Oportuno se faz citar novamente Celani (1994) que, em seu artigo intitulado "As Línguas Estrangeiras e

a Ideologia Subjacente à Organização dos Currículos da Escola Pública”, examina a posição das línguas estrangeiras à luz das decisões governamentais que regem, segundo a autora, há mais de duas décadas, a organização dos currículos da escola pública. Para ela, as decisões governamentais revelam, subjacentes ao seu conteúdo ideológico, uma posição elitista, discriminatória e preconceituosa. É nesse sentido que percebemos a relevância de nos reportarmos brevemente a algumas questões da historicidade² e da política de ensino e aprendizagem de LE vigentes nas escolas brasileiras, obtendo assim as possíveis razões, pelo menos em parte, que possibilitem-nos compreender a presente realidade do ensino de línguas estrangeiras no sistema educacional brasileiro.

Analisando alguns trabalhos (Caltabiano, 1988; Chagas, 1979) sobre o percurso do Ensino de Língua Estrangeira no contexto educacional brasileiro, observamos que a evolução do ensino formal de língua estrangeira no Brasil iniciou-se com um atraso de algumas décadas em relação à Europa, tanto em termos das línguas escolhidas como da metodologia adotada. Este atraso se explica se considerarmos a sua origem nas várias reformas por que passou a nossa escola secundária e que, com certeza, atingiram o ensino de idiomas estrangeiros. É por este motivo que Chagas (1979) acredita que a *“evolução do ensino das línguas no Brasil confunde-se com a história da própria escola secundária”*.

Esta afirmação se respalda nas constantes dificuldades e nas ineficazes mudanças pelas quais o ensino de LE sempre passou, fato este constatado, por exemplo, em leis como a de 22.06.1909 que, embora reconhecesse o ensino das línguas inglesa e francesa importante e necessário, não conseguiu formular objetivos condizentes com este tipo de ensino, impondo ao professor uma metodologia inadequada. Dizia a lei:

² Havendo interesse, sugerimos a leitura de autores como Celani (1997), França (1952), Carneiro Leão (1935), sobre este tema.

No ensino das duas línguas referidas seguirão os professores o mesmo que se acha estabelecido e praticado pelos professores de gramática latina. E pelo que toca à matéria de ensino, ditarão as suas lições pela gramática que for mais conceituada, enquanto não formalizem alguma de sua composição. (Moacyr, 1936:61).

Percebe-se, então, já nessa lei, a total desinformação sobre o ensino e o status da disciplina e, conseqüentemente, da distribuição de horas para aprendê-la. As afirmações — “(...)seguirão os professores o mesmo que se acha estabelecido e praticado pelos professores de gramática latina(...)” e , mais adiante “(...)ditarão as suas lições pela gramática que for mais conceituada(...)” — revelam a ausência de um conteúdo satisfatório à necessidade e ao interesse do aluno brasileiro, e o total descaso com a atuação e prática do professor em serviço e/ou em formação; condição essa que reforça a idéia de um ensino repetitivo e monótono, que tem no uso da gramática e do livro didático os recursos predominantes. Dessa forma, iniciava-se erroneamente o ensino de língua estrangeira que, conforme podemos perceber, deveria se basear no ensino de uma língua morta: o Latim.

Outras reformas sucederam; porém, mesmo havendo exigências de mudanças na metodologia, elas não ocorriam no ensino de LE. Em 29.01.1943, o então ministro Gustavo Capanema, na Portaria Ministerial nº 114, incluiu instruções metodológicas que, além dos objetivos de ordem cultural ou instrumental encontrados em textos governamentais anteriores, apresentavam também objetivos de cunho didático-educativo. Segundo Valnir Chagas (1979), a Reforma Capanema “recomendou o que de mais avançado havia na época para o ensino eficaz das línguas estrangeiras em nossa escola secundária”, no entanto “o que dela se veio de fato a executar longe esteve de corresponder ao que foi planejado de forma tão ambiciosa”; o que realmente continuava a imperar na escola secundária era o “leia - e - traduza “.

Depois da Reforma Capanema, passaram-se vinte anos até que o nosso sistema de ensino se concretizasse. Outras leis surgiram, com o objetivo de mudar o panorama educacional vigente e fixar novas diretrizes e bases da

Educação Nacional, e assim atualizar e adequar o ensino de LE às suas necessidades específicas.

Em 1998, apoiado em amplos objetivos e com o intuito de complementar a nova Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), publicam-se os **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras**. Partindo de um princípio de transversalidade, no qual, em um contexto maior, o ensino de línguas estrangeiras se insere, os **Parâmetros** levam em conta, na organização dos objetivos gerais de LE para o Ensino Fundamental, o aluno, o sistema educacional e a função social da LE, sendo que esses objetivos decorrem tanto do papel formativo de LE no currículo como, e , principalmente, da reflexão sobre a função social do ensino de LE no país e das limitações impostas pelas condições de aprendizagem.

Os **Parâmetros** não chegaram a propor explicitamente uma metodologia específica de ensino de línguas, o que o documento sugere é que o ensino de LE seria mais significativo se apoiado por uma visão sociointeracional com ênfase na **leitura**, e que, se oferecidas as condições apropriadas, haveria a possibilidade de se ter também o ensino de outras habilidades, como a expressão oral. Enfatizam também aspectos tais como a contribuição que a aprendizagem de LE oferece para o processo educacional como um todo, indo, na realidade, muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas; e a função interdisciplinar que essa aprendizagem pode desempenhar no currículo — o estudo de outras disciplinas como, por exemplo, História e Geografia, que passam a ter outro significado se forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de LE. Os PCNs referem-se ainda à atual situação das escolas — condições desfavoráveis para realizar um ensino de boa qualidade —, à inadequação do conteúdo e atividades, à formação de professores em LE, etc.

Desse modo, verifica-se que, apesar das modificações propostas pelos PCNs, ainda são precárias as condições do ensino de LE nas instituições públicas estaduais e federais do país. Embora muito se tenha tentado, pouco se conseguiu em termos de “mudanças profundas” nesse ensino, principalmente no que diz

respeito aos cursos de formação e atualização de professores. Tais questões estão sempre provocando conflitos entre os órgãos governamentais, educadores, pesquisadores, professores, alunos e a sociedade. Martins Fontes (1987) analisa o ensino de LE no Brasil da seguinte forma: *“dentro do conjunto de componentes curriculares das escolas dos vários países, dificilmente se encontrará algum, cujo espaço seja mais debatido e cuja posição seja mais atacada e questionada”*.

Não por acaso, a prática acadêmica, no âmbito dos cursos de Licenciatura em Letras, também tem sido alvo de vários questionamentos. Nesse sentido, uma das questões apontadas pelo lingüista aplicado Almeida Filho (1993) diz respeito à visão retrógrada das Faculdades de Filosofia e Estudos da Linguagem quanto à natureza do conhecimento relevante para o desenvolvimento do ensino de línguas. Segundo ele, nada se tem feito para ajudar na superação dos problemas que os cursos de Letras acumularam nesse aspecto. A contribuição para a renovação de quadros de docência e pesquisa, acrescenta o lingüista aplicado, tem vindo dos novos programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada com área de concentração no ensino-aprendizagem de Línguas. Para ele, há uma necessidade urgente de que se estabeleçam centros universitários de investigação para formar novas gerações de pesquisadores e especialistas que possam produzir conhecimentos teóricos relevantes de natureza aplicada para o desenvolvimento e expansão do ensino de línguas nos vários níveis.

Outro estudo feito neste âmbito e que trata de uma questão realmente importante para os cursos de Licenciatura em Letras é o de Cavalcanti (1999). Em seu artigo, “Reflexões sobre a Prática como Fonte de Temas para Projetos de Pesquisa para a Formação de Professores de LE”, a autora enfoca o problema da formação do professor, mostrando os pontos que são ignorados nos cursos de licenciatura, como, por exemplo, a ênfase no conteúdo (aprender a língua-alvo ou aprender a usar atividades em sala de aula) de modo segmentado (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991). Para a autora, *“isto é feito sem considerar o aluno desde o início do curso como professor em formação”*.

Podemos inferir, então, que os desacertos ocorridos no ensino de LE, com certeza, podem ter sido o resultado da formação de toda uma geração de professores que, segundo Wallace (1991), teve como base o que ele chama de *craft model*, que propõe basicamente a imitação de modelos e procedimentos didáticos, e o *applied science model* que prevê que o conhecimento prático advém da correta aplicação do conhecimento científico existente para a área profissional em questão. Porém, mesmo oferecendo contribuições à formação do profissional, esses modelos não são satisfatórios para dar conta das dificuldades enfrentadas pelo professor. O autor explica que, enquanto o *craft model* está diretamente relacionado com o *experiential_knowledge*, o *applied science model* está relacionado com o *received knowledge*. Considerando estas questões, ele propõe o modelo **reflexivo** que procura atingir o equilíbrio entre os outros dois, ou seja, um modelo em que a interação de ambos os conhecimentos (prático e científico) junto com o conhecimento prévio do professor em formação ou professor atuante o levará a contínuo processo de reflexão dentro do contexto de sua prática pedagógica. Wallace (1991), assim como Schön (1983), acredita — por serem a sociedade e o conhecimento mutáveis e pela própria evolução da tecnologia — não ser mais possível nem desejável “treinar” alguém com único objetivo de se utilizar o “melhor” método.

É partindo de um trabalho reflexivo que o aluno deve estruturar a sua formação acadêmica e profissional, ou seja, utilizar elementos do professor reflexivo (Schön, 1983; Wallace, 1991; Nunan, 1990); e para que isso aconteça é necessário que haja uma política de ensino mais eficaz, atuante, e que leve o professor a refletir sempre, motivando-o a modificar a sua prática em função das inovações do ensino. Porém, tal conduta profissional só se efetivará se houver, como dissemos acima, uma política educacional eficiente e comprometida com a formação e atualização de professores, o que, como podemos observar, não são prioridades do governo. Nossa observação se respalda na crença de que é com/no professor (não importando qual seja a sua formação) que todo o processo educacional se inicia; portanto, é ele a peça fundamental que promoverá, bem ou

mal, a formação do aprendiz. Segundo Almeida Filho (1996), *“não há como ignorar alguns avanços obtidos por esse novo paradigma, ou seja, a reflexão, na formação de qualquer professor, independentemente do conteúdo por ele transmitido”*.

Considerando os fatos mencionados e por estarem eles relacionados à nossa proposta de estudo, decidimos analisar os dados de uma experiência com alunos do curso de Letras de uma universidade do interior de Minas Gerais, com base no Modelo de Operação Global de Ensino de LE proposto por Almeida Filho (1993) e na pesquisa interacional/interventiva de uma abordagem específica a que estamos denominando de interdisciplinar.

A pesquisa interventiva é uma interposição do pesquisador nas interações no que concerne ao estabelecimento de regras para as condições de verificar a produção de discurso, ou seja, o pesquisador modula o acontecer da sala de aula com base no foco de investigação que se propõe examinar. Quanto à questão da interdisciplinaridade, esta atualmente tem sido foco de atenção nas várias esferas da educação e é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas para tratar de um tema em comum. Este tipo de ensino baseia-se na utilização de conteúdos de outras disciplinas para se ensinar uma LE, resultando daí uma intensa reciprocidade nas trocas entre os conteúdos e que contribuirá para um enriquecimento mútuo (Fazenda, 1979). A prática interdisciplinar no ensino de línguas é uma proposta que tem como ponto de partida a sugestão teórica de Widdowson (1978) de associar o ensino de língua estrangeira a conteúdos de disciplinas do currículo escolar, de modo que tanto o conteúdo como a L-alvo sejam ensinados/aprendidos simultaneamente.

O conceito de abordagem que norteará a análise de nossos dados é o de Almeida Filho (1993), que diz ser a abordagem um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem, língua estrangeira e o que é aprender e ensinar uma L-alvo.

Apoiados nesse arcabouço teórico, esperamos que nosso trabalho contribua no sentido de explicar a maneira como ensina a professora-sujeito deste

trabalho e *“para propiciar consciência de por que ensina como ensina”* (Almeida Filho, 1993:12).

Passemos então para a contextualização e justificativa da proposta deste tópico de estudo e, em seguida, para o objetivo da pesquisa, as perguntas de pesquisa e a organização da dissertação.

CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

Apesar do crescente interesse que hoje existe entre os professores em ensinar uma LE comunicativamente, ainda encontramos várias questões a esse respeito que precisam ser discutidas à luz de pesquisas , principalmente aquelas relacionadas à formação e à atuação de professores na sala de aula. Segundo Vieira-Abrahão (1999), ainda são escassos os trabalhos de pesquisas que têm por foco os cursos de formação de professores de segunda língua e de língua estrangeira, seja na literatura especializada nacional, seja na estrangeira.

Sabemos das dificuldades enfrentadas para realizar este tipo de pesquisa e, o que é pior, a resistência que certas instituições e/ou professores demonstram quanto à implementação de mudanças, sejam elas nos currículos ou nos procedimentos didáticos propostos. Sabemos também da precariedade do ensino de LE hoje ministrado nas escolas brasileiras; a realidade nelas observada sob os mais diferentes aspectos, político, social e econômico, e mesmo no nível didático-pedagógico, mostra que a historicidade de ensinar do professor contrapõe-se à experiência, expectativa e necessidade de aprender dos alunos.

Nesse sentido, Cavalcanti & Moita Lopes (1991) analisaram e criticaram o fato de muitos professores acreditarem que a conclusão da graduação implica o término de sua formação, com o que concorda Félix (1999) quando diz que isso ocorre devido a uma falta de visão quanto à importância da continuação da formação do professor, que deveria ser desenvolvida inicialmente **pela e na** universidade.

Segundo Almeida Filho (1993), os professores, quando adentram suas salas de aula, quando atuam como profissionais, antes, durante e depois das aulas, passam a agir orientados por uma dada abordagem de ensino e pelas suas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma L-alvo que compõem a sua filosofia de ensinar.

É nesse cenário que precisamos então, referindo-nos novamente a Cavalcanti & Moita Lopes (1991), refletir, em um nível teoricamente informado, sobre a prática de sala de aula como meio de aperfeiçoamento do que se passa nesse ambiente. E esta reflexão só será possível mediante a implementação da pesquisa nesse contexto, pesquisa esta que deve ter como objetivo não apenas a formação do professor, mas também a educação continuada dos mesmos.

Cientes da relevância que o ato reflexivo tem para a realização do nosso estudo, passamos a observar, refletir e questionar o nosso próprio contexto formal de ensino, ou seja, as razões pelas quais certos alunos mostravam, em determinadas fases da aula de LI, dificuldades para realizar uma interação significativa. Apoiados em um arcabouço teórico construído a partir de leituras feitas na área de LA, pudemos perceber que grande parte do problema estava fundamentado na utilização de um ensino formal.

Sabemos também que a eficácia de uma abordagem de cunho tradicional há muito vem sendo questionada pelo fato de ela enfatizar apenas o conhecimento das regras gramaticais, fato este que capacita o aluno a um excelente domínio da estrutura, mas não ao uso da língua (doravante L) em situações de comunicação autêntica. Em consequência de resultados do ensino da língua estrangeira como o que acabamos de mencionar é que iniciou-se, antes mesmo da década de 70, um novo redirecionamento da metodologia de ensino. Entram em cena nesta época, os lingüistas funcionalistas como Firth, Gumperz e Labov, e os filósofos da linguagem Austin e Searle que, através de seus estudos, conseguiram influenciar toda a academia. Eles perceberam a necessidade de um conhecimento não só de regras gramaticais, mas também das normas de uso dessas regras.

Surge, então, a partir de meados dessa mesma década, uma nova abordagem, que recebe o nome de *comunicativa*, devido ao seu propósito de restaurar a interação comunicativa entre as pessoas, e que vem de encontro ao descontentamento cada vez maior dos professores em relação à abordagem gramatical. O objetivo dessa abordagem é capacitar o indivíduo (aluno) para situações reais de fala, ou seja, prepará-lo para adquirir competência comunicativa. Segundo Widdowson (1978), essa competência se refere a **saber usar a língua adequadamente, em diferentes contextos, para atingir um objetivo comunicativo**. A partir de então, a literatura sobre o movimento comunicativo começa a ganhar espaço com a publicação de obras de autores como Hymes (1972), Wilkins (1976), Widdowson (1978, 1979), Brumfit & Johnson (1979), entre outros.

Mesmo havendo no mercado um grande número de artigos e livros sobre essa abordagem, ainda é escassa a sua concretização em sala de aula. Nunan (1987), com base em suas pesquisas, revela que mesmo os cursos que proclamam seguir uma abordagem comunicativa, quando examinados mais de perto assemelham-se muito mais aos tradicionais. Concordamos com a afirmação do autor e acrescentamos que, sendo uma das características do ensino comunicativo a exigência de que o professor lide com situações autênticas e não ensaiadas, torna-se difícil para muitos professores não nativos nem muito proficientes na LE ensinar com eficácia, resultando daí uma resistência no que tange à mudança da abordagem adotada na maioria dos contextos de ensino de línguas. Outras dificuldades são apontadas e entre elas citamos a falta de subsídios teóricos e práticos do professor que o condicionam a apegar-se a uma metodologia ultrapassada que, sem sombra de dúvidas, é decorrente do pouco ou nenhum acesso do professor à literatura fornecida pela Lingüística Aplicada e aos muitos resultados já obtidos em pesquisas na área.

Essas questões nos motivaram a examinar a adoção da abordagem comunicativa e, conseqüentemente, a investigá-la na prática, em um contexto

universitário, ou seja, naquele em que já estávamos atuando e que se dispõe a construir um ensino mediante os princípios dessa abordagem.

A partir desse momento, aprofundamos nosso interesse pelas pesquisas de sala de aula e, ao inteirar-nos da literatura específica, deparamo-nos com diversos autores como, por exemplo, Nunan (1987), advertindo sobre a necessidade de se desenvolver mais esse tipo de pesquisa, a fim de que se possa contribuir para a solução de problemas ainda recorrentes no ensino de línguas. Convém lembrar aqui que a tradição de pesquisas em sala de aula é ainda recente, embora exista já um corpo de investigações desenvolvidas no Brasil que contribuíram significativamente para o ensino comunicativo de línguas. Destacamos os trabalhos de Consolo (1990), Santos (1993), Vieira-Abrahão (1992), Amadeu-Sabino (1994), Fonseca (1997), Félix (1998), Fraga (1999), Barbirato (1999), Almeida Filho & Barbirato (2000), Caltabiano (1999), Alvarenga (1999), entre outros.

Essas pesquisas, todas desenvolvidas em salas de aula de LE, são relevantes para a área de ensino/aprendizagem de línguas, porém nenhuma delas cobre o escopo do trabalho que ora desenvolvemos e que trata da intervenção em sala de aula com o ensino interdisciplinar. O contexto que serviu de cenário para a realização deste estudo envolveu um grupo de alunos “jovens adultos” de uma universidade pública de uma cidade de grande porte do estado de Minas Gerais. A proposta metodológica adotada para este trabalho foi a de uma pesquisa qualitativo-interpretativa que usa não apenas procedimentos de descrição e análise do contexto de rotina interacional da sala de aula de língua estrangeira, mas também de intervenção nesse contexto.

Pautando-nos na realidade em que ora se encontra o ensino de LE, nos resultados de pesquisas encontradas na literatura da Lingüística Aplicada brasileira – Alvarenga (1999); Pádua (1996); Tílio (1995); Caldas (1993); Baghin (1993), dentre outros – que já tratam do problema da baixa produtividade e da relevância da continuidade desses trabalhos, é que acreditamos também estar

contribuindo para um novo caminho de mudanças significativas e profundas no ensino de línguas no Brasil.

Portanto, tendo como objetivo essa mesma busca de renovação e como apoio teórico o pressuposto de Widdowson (1978), segundo o qual o ensino de uma língua pode cumprir melhor seus objetivos educacionais se for associado a outras disciplinas do currículo escolar, propomo-nos então a examinar, em uma situação de intervenção, como essa mudança ocorre.

Nessa situação de pesquisa selecionamos como foco específico de investigação a coerência da professora-pesquisadora (a autora deste trabalho) na realização da intervenção para a produção de ensino nesse contexto. A questão estudada, portanto, se constitui no ajuste entre uma abordagem desejada para essa situação de intervenção e a abordagem real da professora manifestada nos registros de aulas gravadas e nos (outros) instrumentos de coleta de dados.

Assim, acreditamos contribuir para inovar o processo formativo do professor atuante e daquele em formação por meio de um trabalho analítico de uma filosofia de ensinar traduzida pelos traços indicadores das concepções de língua, linguagem, língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma língua subjacentes às atividades desempenhadas pelo professor.

OBJETIVO DA PESQUISA

Esta pesquisa se propõe a analisar os dados de uma aula com ensino pretendido como interdisciplinar, e verificar com que coerência a professora-pesquisadora e regente atua na produção da experiência de ensinar nessa abordagem específica, considerando que essa professora vem de uma outra tradição de ensino.

Sendo a formação teórica da professora-pesquisadora diferente daquela proposta no projeto, a pesquisa buscará analisar os seguintes focos:

- dificuldades da professora em inserir-se num contexto de mudança;

- convergências e contradições que possam ocorrer entre o que a professora deseja e o que ela pode realizar de fato em suas aulas de língua estrangeira, em que uma abordagem “desejada” é considerada como base interventiva em contraposição a uma abordagem “real”, ou seja, àquela presente na sua historicidade de formação e em suas vivências.

Neste estudo procuraremos analisar uma situação interventiva diferenciada de ensino num mesmo ambiente específico de aula de inglês para alunos universitários. Uma dessas situações diz respeito ao ensino dito “tradicional”, o ensino apoiado no livro didático e “doutrinado” com procedimentos da abordagem estruturalista; a outra é a situação de ensino interventivo, que tem como subsídio teórico a implementação de uma abordagem interdisciplinar.

Com base em pressupostos teóricos advindos do escopo da Lingüística Aplicada e do Ensino de Línguas, esta pesquisa está apoiada numa abordagem específica para o ensino de línguas que é potencialmente capaz de produzir processos diferenciados de ensinar e aprender, e é com base nessa proposta e em um contexto real de ensino que poderemos observar, estudar e interpretar à luz dos pressupostos teóricos da metodologia adotada, os resultados dessa implementação. Poderemos ainda averiguar como a interação se processa em contextos específicos como este, como é a ação e reação da professora e dos alunos que atuam no processo e, de que forma a construção do conhecimento se desenvolve.

AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Partindo do princípio defendido por Widdowson (1978) de que o ensino de uma língua pode cumprir melhor seus objetivos educacionais se for associado a outras disciplinas do currículo escolar, e dado um curso de LE planejado com base interdisciplinar, auxiliado por materiais específicos elaborados nessa concepção e

implementados em aulas com procedimentos afinados com essa concepção de ensino, perguntamos:

1. Com que coerência a professora-pesquisadora que realiza a intervenção atua na produção de ensino e na situação de pesquisa?
 - 1.1. Qual a abordagem desejada para essa situação de intervenção?
 - 1.2. Que abordagem se manifesta nos registros de aulas gravadas e nos outros instrumentos de coleta de dados?
 - 1.3. Em que pontos se confirma ou não se confirma a abordagem esperada ?

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A estrutura desta dissertação está organizada da seguinte forma: introdução, contextualização e justificativa do tema, objetivo da pesquisa, as perguntas de pesquisa e a organização da dissertação; em seguida, estão distribuídos os capítulos.

O capítulo 1 apresenta o ensino comunicativo e a abordagem comunicativa juntamente com uma revisão da literatura referente ao ensino comunicativo (Breen e Candlin, 1980) e ao conceito de abordagem do ensino de línguas (Almeida Filho, 1993). Também são contempladas questões como as competências do professor (Almeida Filho, 1999; 1993; Filgueiras dos Reis, 1992), e a importância da formação contínua do professor (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991; Almeida Filho, 1995b; Vieira-Abrahão, 1999). São discutidos ainda aspectos como cultura de aprender e ensinar (Barbirato, 1999; Fonseca, 1997), *habitus* e crenças (Félix, 1998).

O capítulo 2 apresenta a metodologia de pesquisa: o contexto de pesquisa, a seleção e a descrição dos sujeitos, e a descrição dos instrumentos de pesquisa.

O capítulo 3 trata da análise da interação, ou seja, a análise da convergência e contradição entre a abordagem “desejada” e a abordagem “real” de ensino. Logo após, temos as considerações finais onde a professora-pesquisadora, sujeito desta pesquisa, conclui suas reflexões sobre o estudo interventivo.

CAPÍTULO I

1. O ENSINO COMUNICATIVO E A ABORDAGEM COMUNICATIVA

1.1. O ENSINO COMUNICATIVO E SUAS REPRESENTAÇÕES HOJE

Apesar dos avanços obtidos nas pesquisas no campo da aprendizagem e do ensino de LEs, ainda são várias as combinações dos métodos tradicional e estruturalista que freqüentemente se usam nas escolas, instituições particulares de ensino de línguas e universidades do país. Mesmo havendo um crescente interesse por parte de profissionais dessa área, o que se observa é a existência não só de professores que se dizem comunicativos, como também de uma grande quantidade de materiais didáticos que se proclamam comunicativos.

O conceito que esses profissionais fazem do termo “comunicação” muitas vezes é o de uma interação social propositada, em que auto-apresentações combinadas (ou não) com algum tipo de informação, oferecem oportunidades aos alunos de (re) construir o conhecimento (conteúdo gramatical) e/ou trocar informações (pré-estabelecidas pelo professor ou/e livro texto). Porém, o que

recentes estudos – Almeida Filho (1992,1993); Alvarenga (1999); Barcelos (1995,1999); Blatyta (1995), dentre outros – mostram é que “comunicar” não é apenas fazer uso das formas da língua descritas nas gramáticas como modelo, mas sim criar momentos que provoquem a (re) construção do conhecimento e/ou informações. Esse conceito errôneo de comunicação em LE reflete, na realidade, a historicidade, as crenças e o escasso conhecimento que esses profissionais têm sobre as recentes teorizações no campo da aquisição e ensino das línguas dentro da Lingüística Aplicada.

A partir das críticas feitas a esse tipo de ensino (Wilkins, 1976; Widdowson, 1978) é que acelerou-se o desenvolvimento do ensino comunicativo no contexto de ensino-aprendizagem de línguas que ocorreu ao longo dos anos oitenta, estendendo-se pelos anos noventa.

Segundo o lingüista aplicado Almeida Filho (1993:47), o ensino comunicativo se traduz da seguinte forma:

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências relevantes/tarefas e real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua; o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelos suficientes para organizar as experiências de aprender outra língua, mas, sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

O ensino comunicativo enfatiza a comunicação e, na sala de aula, estimula a interação desenvolvendo nos alunos um maior interesse e encorajando-os a tomar parte na comunicação, a refletir sobre a grande variedade de contextos de uso, a levar em consideração suas necessidades atuais e futuras, contribuindo, assim, para o seu crescimento intelectual.

Autores como Almeida Filho (1993) e Widdowson (1978) referem-se às várias “ faces” ou diversas “ tendências de materialização desse ensino”. Para Almeida Filho (1993:08), por exemplo,

o ensino comunicativo hoje se apresenta com várias faces, as quais poderíamos dispor num contínuo que vai desde o falso comunicativo até o ultracomunicativo ou comunicativo espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado, comunicativo inocente e comunicativo progressista.

A tendência progressista (Clark, 1987) de ensino comunicativo tem como pressupostos teóricos principais: considerar o aluno como agente central no processo de ensino-aprendizagem; objetivar o desenvolvimento intelectual do indivíduo, considerando-o também em seu aspecto afetivo; incentivar o desenvolvimento da responsabilidade do indivíduo e do grupo; desenvolver a capacidade de aprender a aprender, de trabalhar com conteúdos, atividades e tarefas de natureza comunicativa pelo menos verossímil, selecionadas através da negociação com os aprendizes, dentre outros.

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

Widdowson, em 1978, já apresentava uma proposta de ensino interdisciplinar como uma alternativa para “assegurar o ensino de língua como comunicação e não como um depósito de formas que poderão nunca vir a ocorrer na vida real” (Widdowson, 1991:32). O autor refere-se ao trabalho dos professores em sala de aula, dizendo:

É uma visão comum entre professores de língua que eles deveriam tentar associar a língua que estão ensinando com situações fora da sala de aula, a que se referem comumente como “o mundo real” da família, férias, esportes, passeios e outros. Mas a escola também faz parte do mundo real da criança, parte essa onde a experiência vivida é formalizada e ampliada em novos conceitos. Matérias como história, geografia, ciências, arte, etc, se baseiam

na realidade da própria experiência da criança e não há razão porque uma língua estrangeira não deva se relacionar indiretamente com o mundo exterior através dessas mesmas matérias.

Nesta pesquisa interacional de intervenção, a estruturação da proposta de nossa abordagem de ensino está fundamentada, principalmente, na proposta de ensino comunicativo com a utilização de outra disciplina do currículo, conforme sugerida por Widdowson (1978), e que chamaremos aqui de **interdisciplinar**. Ambas, essa proposta e a própria noção de “interdisciplinaridade”, se relacionam com o Ensino de Línguas Baseado em Conteúdos; e como este termo não possui um sentido único na literatura e para que a proposta do autor não seja confundida com outras propostas semelhantes (porém, não idênticas, como as citadas anteriormente) é que decidimos, antes de tratar das principais bases teóricas da abordagem com a qual nos propusemos trabalhar nesta pesquisa, explicitar algumas interpretações correntes do Ensino de Línguas Baseado em Conteúdos, bem como as possíveis interpretações do ensino interdisciplinar.

1.1.1. O Ensino Comunicativo: tendências

1.1.1.1 Interdisciplinaridade: conceituação e concretizações

O termo interdisciplinaridade , atualmente , tem sido foco de atenção nas várias esferas da educação. Apesar de há muito, nos meios educacionais, ele ser motivo de discussão , ainda não se obteve um sentido único e estável para defini-lo por se tratar de um neologismo, cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma (Fazenda, 1979 : 25).

Esta instabilidade que ainda existe em relação à palavra “interdisciplinar”, mesmo constituindo ela um neologismo, ocasionou, desde os remotos sofistas romanos até o momento atual, uma certa preocupação que, com o passar do tempo, recebeu inúmeras “leituras” e implementações diferenciadas ao nível pedagógico (Gusdorf, 1977).

Estudos e pesquisas realizados na área de educação mostraram que estas preocupações interdisciplinares ocorridas em âmbito pedagógico têm sido objeto de estudo de vários pesquisadores que tentam ajustar às necessidades do ensino o uso do termo. Entre eles citamos a pesquisadora brasileira Fazenda (1979, 1991) que atua na área de educação e que neste assunto destaca-se em ambas as áreas, de pedagogia e de pesquisa em escolas de 1º e 2º graus. Ela define o termo segundo a tendência humanista de Paulo Freire (1970; 1976; 1983) que surgiu nos anos setenta, tendo teóricos de várias nacionalidades como seguidores. De acordo com essa concepção,

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

Essa concepção, que prioriza o enriquecimento mútuo apoiado em um trabalho interdisciplinar, abrirá espaço para o diálogo e a colaboração entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, e entre a escola, professores e alunos, resultando em uma interação entre os sujeitos envolvidos, cujo objetivo é conduzir à construção de um conhecimento setorizado para a construção de um conhecimento integrado. Dessa forma, aluno e professor passam a ser vistos como “pesquisadores”, por estarem eles, de acordo com as suas necessidades e buscas, em constante permuta de subsídios e auxílios de outras disciplinas para a resolução de problemas e para a construção de seus conhecimentos, tornando-os sensíveis à reflexão crítica. Segundo Fazenda (1979:42-43), o homem, sendo parte integrante do mundo, torna-se agente e sujeito deste próprio mundo que é Múltiplo e não Uno; por este motivo, é preciso que ele, o homem, o conheça em suas mais variadas formas, para assim, compreendê-lo e modificá-lo.

Portanto, para que seja possível alcançar este objetivo, é preciso buscar uma contribuição complementadora das várias áreas de conhecimento humano, e, assim, proporcionar ao aluno um desenvolvimento intelectual de forma

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

O ensino interdisciplinar no Brasil tem, de acordo com essas bases, apresentado resultados satisfatórios, porém em outras experiências realizadas neste contexto, muitas vezes isto não acontece. O que ocorre em muitas dessas experiências é, na maioria das vezes, a não-observância de uma condição essencial para a sua operacionalização : conhecimento e compreensão por parte dos professores, dos pressupostos teóricos dessa abordagem de ensino, e condições reais – políticas , pedagógicas, etc. – para a sua efetivação (Fazenda, 1979; 1991).

Existe, porém, na literatura especializada no ensino/aprendizagem de LE, uma outra concepção de interdisciplinaridade. Essa concepção é aquela proposta por Widdowson (1978) que sugere a utilização do conteúdo de outras disciplinas do currículo para o ensino de inglês (LE) nas escolas, como forma de proporcionar um uso comunicativo (*use*) e não simplesmente a prática das formas dessa língua (*usage*). O termo “interdisciplinaridade” não é usado pelo autor, diferentemente de Fazenda (1979) que caracteriza interdisciplinaridade como uma colaboração existente entre disciplinas diversas; Widdowson, ao contrário, sugere o uso de conteúdos prontos que possam proporcionar uma interação comunicativa autêntica.

Bizon (1994:53) estabelece uma diferenciação entre as propostas de Fazenda (1979) e Widdowson (1978). Segundo ela, a proposta de Widdowson não prevê, necessariamente, a interação entre as diversas disciplinas escolares, assim como a exploração de um tema ou conteúdo sob várias perspectivas, como em Fazenda. O que o pesquisador sugere, continua a autora, é o aproveitamento de conteúdos das disciplinas escolares, que possam ser significativos e capazes de construir um ambiente de interação comunicativa verossímil.

Para Widdowson, alguns princípios básicos devem ser considerados pelo ensino comunicativo de línguas, como, por exemplo, o princípio do “apelo racional” (*rational appeal*). “Apelo racional”, segundo o autor, refere-se à conscientização

pelo próprio aluno do que está, em verdade, realizando quando se engaja em tarefas¹ de linguagem, e de ser capaz de perceber que essas tarefas, na realidade, refletem a maneira como realiza a produção de atos verdadeiramente comunicativos em seu próprio idioma. De acordo com o lingüista aplicado, esse princípio ajuda a associar a L-alvo à informação que o aluno já conhece em sua L-materna, facilitando-lhe o uso da linguagem para a exploração e extensão de seu conhecimento. O “apelo racional” contribui para um maior interesse e motivação do aluno, por serem os tópicos usados no ensino de LE aqueles inerentes às outras matérias do currículo escolar. Portanto, o ensino de LE, nessa concepção, possibilita a apresentação de uma nova língua como uma atividade comunicativa que tem por base conteúdos relevantes e significativos onde esta nova língua pode ser comparada, porém, não idêntica à L-materna do aluno. Assim, associando-se o “apelo racional” a áreas do conhecimento não-lingüístico do aluno de LE, a expectativa é de que ele possa saber o quê e por quê faz o que faz quando aprende.

Algumas vantagens do ensino com conteúdos de outras disciplinas curriculares, apresentadas por Widdowson, mostram a sua relevância no sentido de que o professor amplia seus conhecimentos a respeito de outras matérias; o aluno passa a ter uma motivação imediata para aprender a língua; a L-alvo pode ser usada para trabalhar temas e tópicos com os quais os alunos estejam preocupados, e assim terem consciência da relevância prática da L-alvo como meio de comunicação. O aluno transfere sua habilidade de aprender língua, ou seja, a comunicação normal opera ao nível de uso e o aluno não percebe o aspecto formal de seu desempenho.

Mohan (1979, 1986) também contribuiu para o ensino de LE, com a proposta de **ensino de línguas baseado em conteúdo** (*Content - Based Language Teaching*), abordagem esta também discutida por Brinton, Snow & Wesche (1989). Mais recentemente, apareceram outros modelos de educação

¹ Tarefas comunicativas são tarefas que envolvem o aluno na compreensão, manipulação ou orientação, na L-alvo, dessa maneira, a atenção do aluno estará voltada para o significado e não

orientados para o conteúdo que são analisados por Brinton, Snow & Wesche (1989). São eles: o **Ensino Temático** (*Theme-Based Language Instruction*), a **Instrução Abrigada de Conteúdo** (*Sheltered Content Instruction*) e o **Modelo Adjunto de Instrução** (*Adjunct Model Instruction*).

1.1.1.2. O Ensino de Conteúdos

O **Ensino de Línguas Baseado em Conteúdo** (*Content-Based Language Teaching*) tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, como Snow, Brinton & Wesche que trabalharam no sentido de implementar o programa de Ensino de Conteúdos em universidades americanas; pode-se dizer também que essa proposta de ensino é a que mais se identifica com aquela sugerida por Widdowson, podendo ser uma das possibilidades de realização do intuito desse autor.

Porém foi com Mohan (1979, 1986) que o Ensino de Línguas Baseado em Conteúdo mais se destacou. O pesquisador, interessado nesse tipo de abordagem de ensino, empenhou-se em estruturar suas bases teóricas, estabelecendo-as e explicitando-as nas suas mais diversas possibilidades de concretização. Essas possibilidades eram manifestadas em diferentes contextos específicos de ensino de línguas, como o ensino da L- alvo para minorias lingüísticas, o ensino da L-alvo em contexto de imersão em universidade, e outros. Dessa forma, surge uma nova concepção de ensino em que o importante é considerar as necessidades e interesses do aluno.

Mesmo havendo inúmeras interpretações a respeito da abordagem deste ensino, a teoria para a realização do ensino de línguas (LM, L2 ou LE) baseado em conteúdos, temas ou integração das disciplinas é comum: a premissa básica desses pesquisadores é a de que a aprendizagem não envolve a linguagem de forma simples, como um meio passivo de recepção de conceitos; dessa maneira, a aprendizagem não se processa meramente através da linguagem, mas com a

para a forma (Nunan, 1989).

linguagem (Marland, 1977, apud Mohan, 1986). Analisando por este prisma, concluímos que não se pode alcançar tal objetivo se a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas ocorrer de forma segmentada e as operações não se relacionarem.

As pesquisadoras Snow, Brinton & Wesche (1989) afirmam que o **Ensino de Línguas baseado em Conteúdo** tem sido corretamente implementado em contextos de ensino de língua materna (LM), língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), sob diversas perspectivas; entre elas citamos: o Programa de Ensino de Língua com Fins Específicos (ELFE) ou Ensino Instrumental de Língua Estrangeira (EILE) e os Projetos de Educação em Imersão (*Immersion Education*) desenvolvidos nos Estados Unidos e Canadá no início de 1965. Estas autoras elaboraram as seguintes razões teóricas para justificar o ensino baseado em conteúdos:

- aluno aprenderá mais efetivamente uma LE se o conteúdo a ser ensinado for de interesse e relevância para ele, e isto poderá ser concretizado por meio da integração com base nas outras disciplinas do currículo;
- pode-se focalizar formas e funções da língua que melhor servirão ao aluno, baseando-se em suas necessidades;
- o aluno estará mais motivado e auxiliará na aprendizagem da língua se perceber que o conteúdo, que pode ser “informal” ou autêntico, for relevante (por diversas razões) para ele;
- os programas baseados em conteúdos firmam-se no princípio pedagógico de que qualquer ensino deve ser construído com base na experiência prévia do aluno, levando em consideração tanto o conhecimento de conteúdos de outras matérias e do ambiente acadêmico, quanto o seu conhecimento na segunda língua;
- o ensino da língua pode ser focalizado em uso (*use*) contextualizado e não simplesmente em uma prática estrutural de exemplos fragmentados (ao nível frasal) gramaticalmente corretos;

- o ensino com conteúdos estimula os estudantes a pensar e a aprender na L-alvo, requerendo deles informações sintetizadas sobre as aulas expositivas e leituras;
- o conteúdo oferece uma base cognitiva para a aprendizagem da língua, já que proporciona significado verdadeiro, real – que é uma característica inerente ao processo de aprendizagem natural de línguas.

O governo britânico, nos anos setenta, empenhou-se em propagar e estimular o movimento de Ensino de Primeira Língua em Todo o Currículo (*Language Across the Curriculum*); conforme referências do Relatório Bullock Committee (1975), esse é um exemplo de implementação desse tipo de programa e que pode ser entendido como uma das possíveis concepções de ensino interdisciplinar. Neste programa, o ensino da primeira língua nas escolas perpassa todos os outros domínios disciplinares, ou seja, adota o ensino da língua (inglês) como parte da instrução em outras áreas curriculares. Esse trabalho é realizado por dois professores – um de língua e um outro de conteúdo. Este tipo de trabalho exige uma ação conjunta, uma integração tanto entre professores quanto entre língua e conteúdo. Bizon (1994) analisa este tipo de ensino esclarecendo que é a partir de programas como esse que será possível oferecer ao aluno um ensino de leitura e escrita que tenha como conteúdo todo o currículo escolar; dessa maneira, lhe será dada a oportunidade de não somente ler e escrever, mas também de escrever e ler para aprender – o professor de LE trabalha a instrução, atuando nos problemas de linguagem e o de conteúdo, na aprendizagem do conteúdo da matéria.

Os Projetos de Educação em Imersão apóiam-se nesse ensino em que o uso da L-alvo é basicamente o canal para a transmissão do conteúdo das disciplinas curriculares. É nessa mesma linha que encontramos a proposta de Snow, M. Met & Genesee (1989) e também a de Widdowson (1978), que diz ser o objetivo de sua proposta criar um modelo que integre ambos, o ensino de línguas e o ensino de conteúdo, sendo os mesmos trabalhados de forma integrada (o

professor de língua e o de conteúdo mantêm suas respectivas prioridades), satisfazendo dessa maneira as necessidades comunicativas e acadêmicas do aluno, e para a avaliação contínua dos resultados no desenvolvimento de suas habilidades lingüísticas. Ao contrário, em outros modelos, esse processo já não ocorre por serem as habilidades lingüísticas ensinadas isoladamente, desvinculadas do conteúdo-alvo. Nessa perspectiva é o conteúdo que determina os objetivos lingüísticos. Por exemplo, em uma aula de História, os alunos precisam ter acesso ao vocabulário específico, mas também apresentar habilidades funcionais para perguntar, descrever o assunto, etc. Essas habilidades podem ser melhor ensinadas se o aluno seguir simultaneamente uma unidade sobre a disciplina em questão; assim, eles aprenderão não só a língua apropriada, como também a usá-la através de habilidades como comparar eventos históricos dos países onde a L-alvo é usada.

Existem também outros modelos de educação orientada para o conteúdo do ensino de L2 que oferecem outras alternativas de integração do currículo de língua com os interesses acadêmicos e ocupacionais dos alunos; são eles: o Ensino Temático (*Theme-Based Language Instruction*), a Instrução Abrigada (*Sheltered - Content Instruction*) e o Modelo Adjunto de Instrução (*Adjunct Model Instruction*), que são citados por Brinton, Snow & Wesche (1989) como sendo os melhores modelos.

1.1.1.3. Ensino Temático

No Ensino Temático, os cursos de línguas são baseados em temas e tópicos, os quais formam a espinha dorsal do currículo do curso. O conteúdo do material utilizado pelo professor estabelece as bases para a análise, a prática e o uso da língua, e pode ser organizado por meio de tópicos principais, preferencialmente relacionados, tais como: violência, adolescência, sexo, etc.

Os cursos temáticos trabalham de uma maneira diferente daquele proposto pelo ensino tradicional. Esse focaliza tópicos que são sugeridos pelos autores dos

LDs e , nesse caso, o professor não só fica atento para o interesse dos alunos, como também elabora ou adpta o material a ser usado de outras fontes, como jornais, revistas, etc., além de empenhar-se no sentido de integrar os tópicos ao ensino de habilidades coordenadas.

Uma linha de cursos temáticos são os desenvolvidos segundo as concepções freireanas de ensino (Freire, 1983) cujos pressupostos teóricos acabaram influenciando de alguma forma os demais modelos temáticos de ensino. Um exemplo de implantação desse tipo de ensino no Brasil é a experiência parcialmente realizada pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná (Macowski, 1991).

1.1.1.4. Instrução Abrigada

Os Programas de Instrução Abrigada consistem em cursos de conteúdos em L2 para grupos separados de aprendizes, ministrados por um professor (nativo da língua a ser ensinada) especializado no conteúdo de alguma disciplina. Esses cursos são desenvolvidos em situações de educação secundária ou universitária em contexto de imersão, onde os aprendizes de L2 são separados dos alunos falantes nativos, a fim de serem protegidos de uma situação de alta ansiedade (por isso denominada *sheltered*).

Diferentemente dos cursos temáticos, os cursos de instrução abrigada assumem o programa oficial da instituição de ensino e criam cursos de conteúdos específicos, nos quais os alunos fazem uso da L2. A universidade de Ottawa, no Canadá, por exemplo, desenvolve um programa neste tipo de ensino. Neste programa, os alunos intermediários tanto de inglês quanto de francês como L2 são matriculados em turmas separadas de um curso de "Introdução à Psicologia", dado na segunda língua por professores nativos; assim, eles, os alunos, são expostos à L2 por meio de conferências, leituras e discussões que acontecem no curso de conteúdo.

1.1.1.5. Modelo Adjunto de Instrução

No Modelo Adjunto de Instrução , os alunos são matriculados em dois cursos interligados, um de língua e outro de conteúdo. Brinton, Snow & Wesche (1989:16) dizem ser o conteúdo-base compartilhado pelos dois cursos e que ambos se complementam em termos de atribuições mutuamente acordadas. Dessa maneira os alunos de L2 são separados no curso de línguas e integrados no curso de conteúdo, quando, junto com os falantes nativos, participam das mesmas conferências.

Esse modelo é desenvolvido pela Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA) e pelo Programa de Verão para Calouros (*FSP – Freshman Summer Program*), com o objetivo de atender às necessidades lingüísticas e acadêmicas de alunos que revelam lacunas no desempenho de determinadas tarefas exigidas nos cursos universitários. Sendo os dois cursos interligados, o de conteúdo e o de L-alvo, as necessidades dos alunos podem ser atendidas ao mesmo tempo em que são assegurados os requisitos acadêmicos do curso de conteúdo. Portanto, a ligação entre os dois cursos se realiza essencialmente num método de sequenciação retórica desenvolvido toda a semana, ou seja, há sessões nas aulas de língua, durante as quais os alunos relatam oralmente o que estudaram na aula de conteúdo, e, com base nas dificuldades apresentadas, a língua pode ser trabalhada especificamente.

1.1.1.6. O Ensino Interdisciplinar Nesta Pesquisa

A presente pesquisa , conforme já explicitado anteriormente, baseia-se na utilização de conteúdos de outra disciplina para se ensinar uma LE, que é a proposta de ensino, e tem como ponto de partida a sugestão teórica de Widdowson (1978) de associar o ensino de LE a conteúdos de disciplinas do currículo escolar, de modo que tanto o conteúdo como a L-alvo sejam ensinados.

Essa proposta aproxima-se bastante das várias tendências de concretização do Ensino de Conteúdo, principalmente do Temático. As razões teóricas para o Ensino de Conteúdo apresentados por Brinton, Snow & Wesche (1989), que já foram citadas, são compatíveis com o Ensino Interdisciplinar, porém algumas especificidades deste precisam ser ressaltadas. Na tendência de ensino comunicativo que aqui propomos, diferentemente do Ensino de Conteúdo, o objetivo não é estruturar as aulas elencando conteúdos aleatórios, como também não é objetivo abordar a interdisciplinaridade entendida por Fazenda (1979,1991) como um tema sob a perspectiva de diversas disciplinas.

Assim como o Ensino Temático, ao estruturar suas unidades, não pensa na disciplina, ou seja, unidades diversas podem ser elaboradas com conteúdos distintos de diferentes áreas. Nosso objetivo, seguindo esta proposta, porém apoiados à idéia inicial de Widdowson (1978), é implementar o ensino da língua utilizando uma área específica de uso e do conhecimento e, a partir dela, explorar temas e tópicos abrangidos por essa área.

A implementação desse ensino inicia-se pela seleção da disciplina com a qual se quer trabalhar; a seguir, elencam-se possíveis temas e tópicos que se diversificam de uma aula para outra e são tratados significativamente pelo professor. A abordagem mais aprofundada dos tópicos e a continuidade dos assuntos e tarefas de uma aula para outra permitem a retomada do conteúdo e do discurso que o desenvolve em sala de aula, levando o aluno a experienciar os insumos inclusive nas reentradas.

A relevância desse esquema se deve ao fato de haver uma disciplina norteando os temas e tópicos, o que – considerando-se o aspecto cognitivo da aprendizagem - permitirá e facilitará ao aluno criar ligações de um tópico com outro, uma vez que os temas interligam-se num contínuo. É importante ressaltar ainda que as diversas disciplinas curriculares envolvidas fazem ou já fizeram parte de algum momento da vida escolar do aluno, o que servirá como elo de ligação entre a experiência prévia e o conhecimento novo, facilitando o processo de aprendizagem e aquisição do aluno (Ausubel et al., 1980). O tipo de

interdisciplinaridade adotada aqui, por ter o conteúdo de uma disciplina gerenciadora para o ensino da L-alvo, denomina-se **disciplinar**.

Bizon (1994:59) explica a problemática que há com a expressão “ensino de conteúdo”. De acordo com a autora, *“este ensino pode relembrar a noção de **conteudismo** relacionado ao tipo de ensino factual, onde os conhecimentos são passados aos alunos e cobrados posteriormente, numa relação tecnicista entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Na concepção de alguns, o ensino gramatical também constitui um conteúdo. As disciplinas da área da linguagem, para que pudessem também tornar-se disciplinas de conteúdos, criaram uma longuíssima tradição de voltarem-se para o conhecimento **sobre** a linguagem com os seus **legítimos** conteúdos. Quanto à problemática que há entre o ensino de língua com o foco no conteúdo, e o ensino de língua com o foco na estrutura e regras lingüísticas, o que se pretende”, explica Bizon (1994), “é minimizá-la explicitando a diferença entre os conteúdos construídos nesses dois tipos de ensino.”*

Para melhor compreensão dessa problemática, faz-se necessário reportarmo-nos ao diagrama apresentado por Bizon (1994) em seu trabalho de mestrado, para localizar as múltiplas manifestações da abordagem comunicativa. (Ver Fig. 1, Gráfico do Movimento Comunicativo).

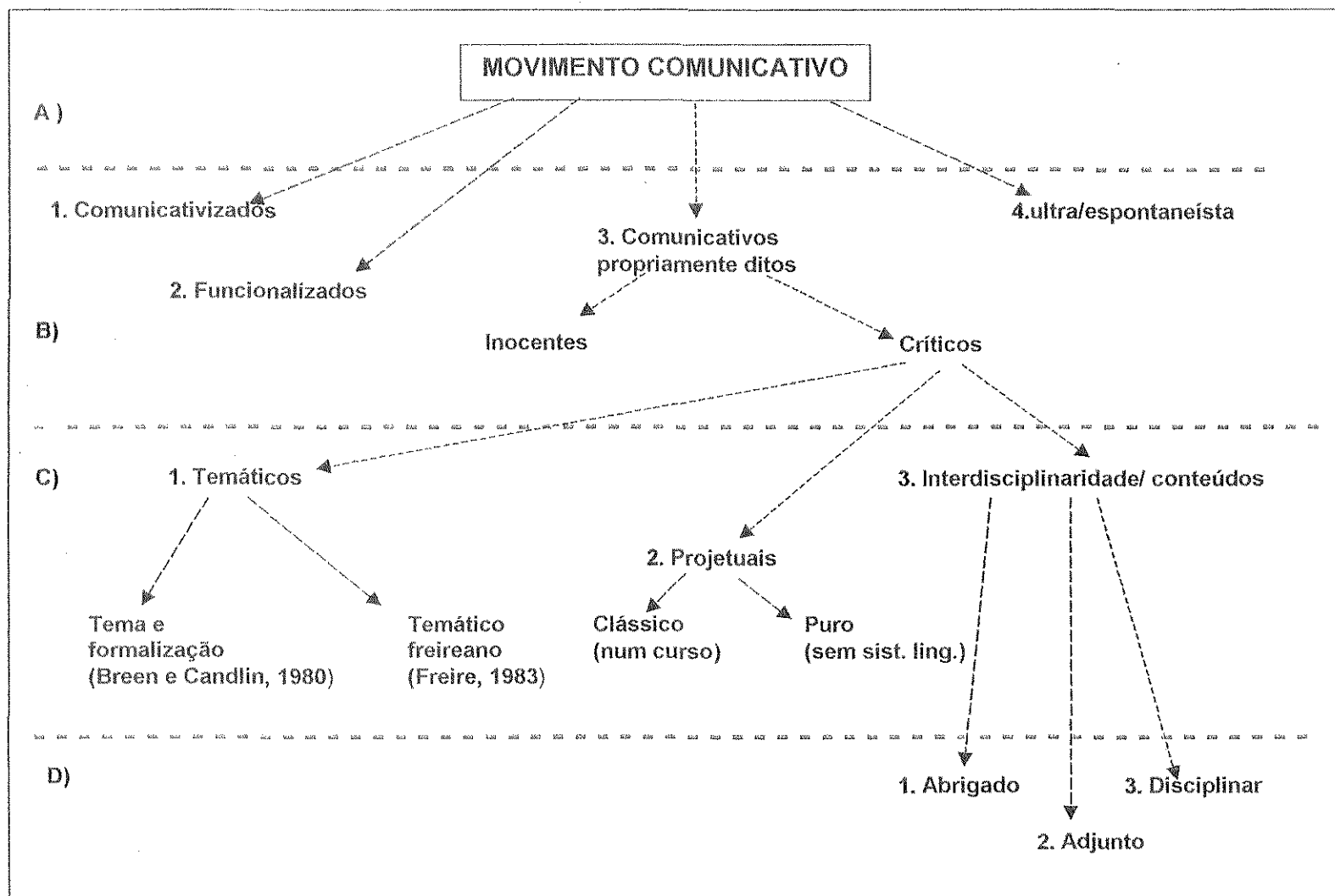


FIG. 1 . Difratação do Movimento Comunicativo em suas Diversas Tendências Contemporâneas
(Baghin, Bizon, Ferrari e Almeida Filho, 1994)

O nível **A** é o mais abstrato e indica a abordagem geral de ensino. Os níveis seguintes representam as diversas tendências de materialização dessa abordagem em ramificações ou sub-tendências cada vez mais específicas. No nível **B**, encontram-se registradas as interpretações comunicativizadas do movimento comunicativo, que apenas tentaram dar ao estruturalismo uma roupagem nova, comunicativizando algumas tarefas, sem rediscutir as concepções fundamentais da abordagem. Já as configurações funcionalizadas dizem respeito à primeira geração do movimento, até 1979, e consistem na organização do ensino em uma listagem de funções. A **abordagem inocente** realiza o ideal da negociação da interação propositada, do encontro e da troca no discurso, mas não coloca como primordial a necessidade de tomar o discurso na dimensão histórico-crítica, de problematizar o mundo e as relações entre indivíduos na aprendizagem da L-alvo. A configuração espontaneísta ou ultracomunicativa refere-se às interpretações equivocadas de que ser comunicativo consiste em ser espontâneo, não havendo necessidade de planejamento, apenas de bastante comunicação. A tendência crítica preocupa-se com as reflexões teóricas acerca da abordagem, considerando importantes todas as fases que envolvem o processo ensino/aprendizagem, além de tomar o aluno como sujeito histórico e seus interesses e necessidades/objetivos como ponto de partida no referido processo. O objetivo é promover o ensino/aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e “politicamente” crítico. Incluem-se nessa interpretação do movimento comunicativo, os pressupostos teóricos do Progressismo de Clark. São exemplos desse tipo de concretização crítica do movimento, as propostas de ensino temático, projetual e interdisciplinar.

Como exemplo de ensino temático citamos a difundida proposta de Paulo Freire (1983), que considera como base de sustentação do ensino de língua, a dialogia sugerida pelos temas referentes à realidade do aluno; e também, o projeto de Breen & Candlin (1980), traduzido aqui como **tema e formalização** (*deep-end approach*).

O tipo de abordagem que Freire (1983) e Breen & Candlin(1980) propõem é aquela que valoriza a sala de aula não como um local suspenso da realidade onde tudo é possível, mas como um espaço social concreto e com uma realidade própria, com participantes e convenções lingüísticas específicas; dessa forma, ela será um lugar que envolverá o aluno na aprendizagem da língua, aprendizagem através da língua e sobre a língua. O objetivo principal é torná-la um ambiente onde o trabalho com a linguagem possa ser negociado por meio de atividades produtivas de resolução de tarefas, prevendo a participação contínua e comprometida do aluno. Acrescentam-se a esse trabalho, também, os momentos de reflexão e observação sistemática em que o professor encoraja os alunos a descobrir regras e regularidades lingüísticas que possam ser analisadas e discutidas com seus colegas.

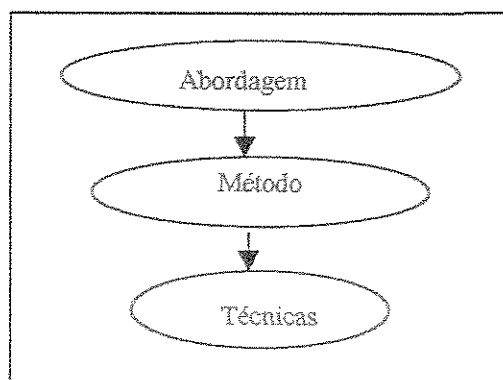
Assim, partindo da proposta de ensino disciplinar aqui subscrita, que é uma manifestação concreta da tendência interdisciplinar de conteúdos, que, por sua vez, é uma das possibilidades de concretização da tendência crítica dentro da abordagem comunicativa geral de ensino de línguas, propomos implementar o ensino da L-alvo numa matriz teoricamente diferenciada da regular e que seja potencialmente capaz de explicitar com que coerência a professora-pesquisadora, regente da intervenção em sala de aula , atua na produção da experiência de ensinar nessa abordagem específica, considerando que esta professora vem de uma outra tradição de ensino.

1.2. O CONCEITO DE ABORDAGEM DO ENSINO DE LÍNGUAS

A abordagem comunicativa trouxe para o contexto de ensino/aprendizagem novas maneiras de se interpretar o processo de aquisição de uma nova língua; tal fato resultou na impressão equivocada de que basta adotá-los para se considerar comunicativo e, assim, estar capacitado a desenvolver realmente uma prática comunicativa na sala de aula de L2 e LE. Mesmo contando com a vasta literatura especializada nessa área, a grande maioria de professores se sente insegura para

responder perguntas simples como dizer que tipo de método usa. Sobre esta questão, Almeida Filho (In: Caltabiano, 1999:9) observa que a provável resposta desses professores seria a de que possuem um método³ próprio, que utilizam uma mistura de métodos, um método eclético ou ainda um pouco de cada.

Anthony (1963) é um destes autores que procura interpretar a confusão terminológica através de sua clássica e pioneira hierarquia contrastiva dos termos abordagem, método e técnicas. Em seu artigo de 1963, o autor já apontava para o fato de que os professores de línguas, no decorrer dos anos, têm adotado, inventado e desenvolvido um emaranhado de variedades de termos que descrevem as atividades nas quais eles se empenham e as crenças que eles sustentam, no campo de ensino de línguas. Para ele, a “chave” organizacional é que **técnicas** executam um **método** que é consistente com uma **abordagem**. Embora em seu artigo o autor não tenha apresentado nenhuma figura ilustrativa para que pudéssemos melhor visualizar estes conceitos, apresentamos o seguinte esquema :



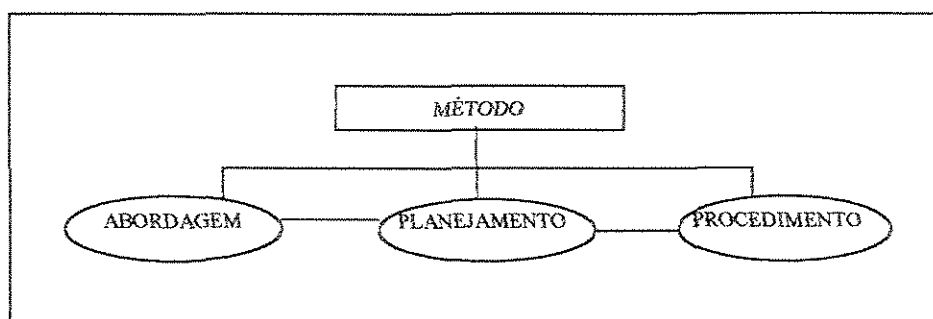
Anthony (1963) define esses termos de uma forma muito particular. Para ele, **abordagem** é um conjunto de hipóteses correlacionadas que lidam com a natureza da língua, a natureza do ensino e a aprendizagem de línguas; em seguida, diz ser ela axiomática; descreve a natureza da matéria a ser ensinada;

³ Almeida Filho(1993:35) chama convencionalmente de método às distintas e reconhecíveis práticas do ensino de línguas com seus respectivos correlatos – os planejamentos das unidades, os materiais de ensino e as formas de avaliação do rendimento dos alunos.

exprime um ponto de vista, uma filosofia, uma crença, ou seja, algo em que se acredita mas que não se pode necessariamente provar; é frequentemente indiscutível, exceto em termos de eficiência dos métodos que surgem a partir dela. **Método**, em sua concepção, é processual. É um plano global para a apresentação ordenada do material da língua, do qual nenhuma parte contradiz e tudo dele é baseado na abordagem selecionada. Segundo Anthony, dentro de uma abordagem pode haver vários métodos. Quanto às **Técnicas**, ele as define como um artifício particular, um estratagema, um dispositivo usado para realizar um objetivo imediato. Elas são implementacionais; quer dizer, servem de instrumento, ferramenta, utensílio. É através delas que, na realidade, o material é aplicado em sala de aula. Segundo o autor, as técnicas devem ser consistentes com um método e, por conseguinte, estar em harmonia com uma abordagem também.

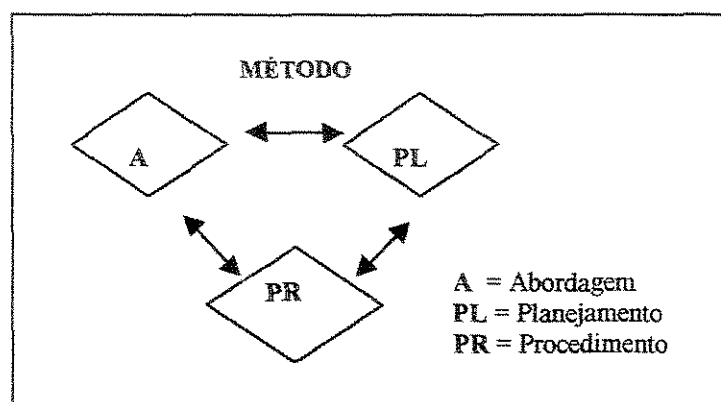
Outros autores que contribuíram com seus estudos sobre essa questão foram Richards & Rodgers (1986), que escreveram um artigo intitulado **Method: Approach, Design and Procedure**, cujo objetivo – dessa vez um pouco mais abrangente que o de Anthony – era fornecer um **arcabouço para a descrição e comparação sistemática de métodos**, que, segundo eles, se fazia necessário devido à proliferação de novos métodos naquela época. Estes autores tiveram na hierarquia de termos um modelo a partir do qual podiam descrever e comparar métodos de ensino, e, partindo do estudo feito por Anthony (1963), acharam conveniente modificar a terminologia por este apresentada. Como se lê em Cunha (1991:5), *“esses dois autores propõem que os conceitos de Anthony sejam revistos e substituídos por um arcabouço que coloque método como sendo o conceito situado na mais alta posição do arcabouço. A partir do método, então, derivam três outros elementos interrelacionados, situados num mesmo nível, que são: abordagem, planejamento e procedimento”*. Richards & Rodgers (1986) consideram o método como sendo uma *umbrella* para a especificação e interrelação da teoria/prática dos termos abordagem, planejamento e

procedimentos. Vejamos como estes autores apresentaram, em seu artigo, o esquema de seu arcabouço :



A abordagem, que para eles está no primeiro nível, define aqueles pressupostos, crenças e teorias sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem da língua que operam como construtos verdadeiros ou pontos de referência e provêm de uma base teórica para tudo o que professores de língua fazem no ensino com os alunos em sala de aula. No segundo nível, temos o planejamento, que especifica as relações das teorias da linguagem e da aprendizagem com a forma e a função dos materiais instrucionais e das atividades em contextos instrucionais. O procedimento no terceiro nível consiste nas técnicas e práticas de sala de aula, que são conseqüências de abordagens e planejamentos específicos.

Richards & Rodgers consideram a forma de organização desses três níveis um sistema interdependente, e afirmam que metodologias podem ser desenvolvidas a partir de qualquer uma dessas três categorias; ao contrário da proposta de Anthony, cujos termos **abordagem**, **método** e **técnicas** são hierárquicos e consistentes. Observemos como Richards & Rodgers apresentam o seu arcabouço com base em um sistema interdependente, mas de forma alguma hierárquico:



O que observamos nos modelos citados é que esses autores não trabalham com um modelo teórico articulado, mas com um arcabouço fixo de posições conceptuais. Segundo Cunha (1991), o problema é que Richards & Rodgers não apresentam nenhuma justificativa para tal alteração na proposta de Anthony e nem definem o termo central, **método**, adequadamente. Cunha acrescenta ainda que *“a noção de abordagem de Richards & Rodgers perde parte de sua força devido à ênfase que esse arcabouço coloca na natureza da língua e da aprendizagem da língua, sacrificando a importância da natureza do ensino de língua”*. Ele analisa os termos **abordagem** e **método**, chamando a atenção para o fato de que estes dois termos *“são usados quase que de modo permutável / intercambiável, até mesmo na literatura especializada”*, e o emprego indefinido desses termos é proveniente de *“pontos de vista divergentes de diferentes pesquisadores”*. O mesmo não acontece no modelo de Almeida Filho(1993), que propõe um arcabouço teórico da operação global de ensino de uma língua na mesma direção de Anthony, porém de forma mais abrangente, e cujo objetivo é compreender melhor a constituição e o funcionamento da grande e complexa operação de ensino/aprendizagem de uma LE, procedendo, com isso, à análise de processos de ensinar outras línguas. O esquema apresentado por ele em 1990, aparece um pouco modificado em sua obra de 1993 – uma coletânea de artigos sobre aspectos de ensino comunicativo de línguas.

O que se conclui dos “modelos” de Anthony e de Richards & Rodgers é que esses autores não previram neste um desenvolvimento ordenado com

movimentos proativos e retroativos, como podemos observar no **Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas** proposto por Almeida Filho, ao qual estaremos nos referindo mais adiante.

No modelo de Richards & Rodgers, a fase de planejamento não discrimina entre planejamento de cursos e sua materialização em unidades de material didático, e a fase de avaliação, que deveria estar prevista como fase integrante do modelo, não foi mencionada.

Outro fator que contribui para a deficiência de uma articulação teórica de ambos os modelos, o de Anthony e o de Richards & Rodgers, é que os autores não previram o “crucial” mecanismo de possíveis rupturas na abordagem de ensinar do professor, que indubitavelmente acontecem através de suas reflexões sobre aspectos do processo ensino/aprendizagem.

É com esse objetivo que Almeida Filho (1993) propõe um Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas. Antes de analisarmos este modelo, vejamos como o autor conceitua **abordagem**, a qual considera como sendo uma força potencial por imprimir movimento/ação ao processo de ensinar.

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 de ensinar línguas, da sala de aula de língua e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua..(Almeida Filho, 1993:19).

A abordagem, enquanto força potencial, direciona as decisões e ações do planejamento de todas as outras fases da operação global de ensino; por esse motivo, justifica-se a importância de o professor estar consciente dos pressupostos teóricos que constituem a abordagem, para que assim ele possa não apenas obter uma configuração mais produtiva em sala de aula, mas também conhecer e entender os princípios teóricos de sua abordagem. Porém, uma abordagem não se constrói de forma neutra (pautada apenas em pressupostos teóricos), operando num vácuo, mas, como analisa Bizon (1994), “*ela opera num ambiente socialmente organizado onde a filosofia das instituições educacionais e*

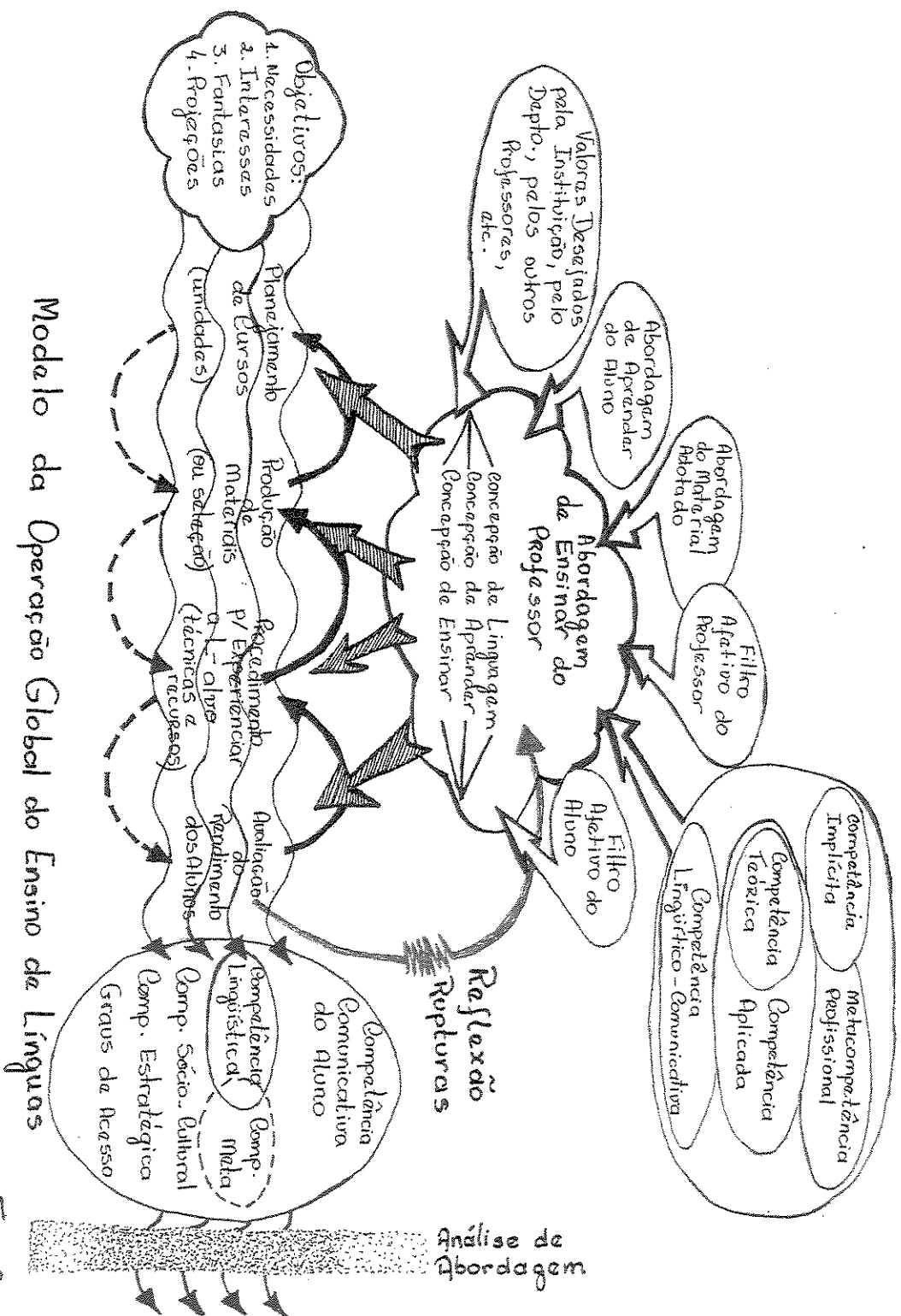
mesmo dos próprios professores e os objetivos pedagógicos estabelecidos por eles ao nível de implementação do ensino (como currículo, planejamento, escolha do livro didático) são aspectos que influenciam sua construção”.

Faz parte também desse processo a historicidade de professores que, enquanto profissionais e alunos que foram, vieram adquirindo o que Bordieu (1987) denomina de **habitus**. Segundo a concepção do autor, *habitus* refere-se ao “sistema das disposições socialmente constituídas que determinam o princípio gerador e unificador das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

O professor, ao atuar na sala de aula, estabelece padrões de comportamento e de interação que advêm do seu próprio *habitus*, estabelecendo a partir dele os padrões que nortearão o seu processo de ensino. O aluno também intervém na abordagem de ensinar do professor; isso ocorre quando o *habitus* desse aluno, ou seja, sua cultura de aprender (ou abordagem de aprender) línguas⁴ obriga o professor a adotar um modelo de aula com o qual ele se identifique, resultando daí uma credibilidade naquela abordagem, o que leva o professor a considerá-la a melhor para seus alunos.

Para melhor entender a macroestrutura representativa da grande e complexa operação de ensinar uma LE, vejamos o **Modelo de Operação Global de Ensino**, proposto por Almeida Filho (1993:22).

⁴ Segundo Almeida Filho, a cultura de aprender do aluno constitui-se de suas experiências anteriores enquanto aluno. É uma espécie de “teoria informal”, um *habitus* do aprendiz.



- Fig. 2 -

A representação deste modelo se estrutura em três níveis, ordenados hierarquicamente de acordo com graus decrescentes de abstração e amplitude. O primeiro nível refere-se a três vertentes ideológicas que são: uma teoria sobre a natureza da linguagem humana, uma teoria de ensinar e uma teoria de aprender, que são confirmadoras de um construto teórico-abstrato – a abordagem – que orienta e influencia toda a operação global de ensino, e que perpassa os demais níveis. Elas, as teorias, estão refletidas na competência implícita do professor, como também em seu *habitus*. Se houver estudo e reflexão, estas teorias serão elevadas para um nível de competência aplicada, que é o saber teórico e o ato de saber fazer e ensinar de acordo com o saber consciente do professor.

Nesse modelo, é a abordagem de ensinar do professor de LE que irá orientar os seus procedimentos pedagógicos e explicar o porquê de tais procedimentos; porém, por ela, a abordagem, encontrar-se em nível de maior abstração, nem sempre é explicitada e conhecida por esse profissional; dessa forma, ela varia entre os seus conhecimentos explícitos e implícitos.

O Modelo de Operação Global de Ensino compreende quatro dimensões, ou seja, o planejamento de curso (unidades), a escolha e a confecção de materiais (seleção), o método (experiências de aprender do aluno), a criação de experiências com a nova língua e a avaliação do desenvolvimento do programa e dos alunos são construídas ao longo do processo de ensino e podem ser trabalhadas ordenadamente, isto é, da esquerda para a direita (Ver Fig. 2), do planejamento à avaliação, passando pela produção de materiais e pelo método, quando for o caso de uma situação nova de ensino. Uma situação nova de ensino é aquela que se inicia com grupos que ainda não tiveram experiências anteriores de ensino na L-alvo, ou grupos em que essas experiências anteriores de ensino foram substituídas por uma proposta. É em uma situação como essa, em que o ensino já está em desenvolvimento, que as alterações podem ocorrer em qualquer uma das fases. É aqui, então, que, através dos efeitos proativo e retroativo, os câmbios equilibradores operarão nas outras dimensões – se essas alterações ocorrerem à direita do sistema da operação global de ensino, mais efeito

retroativo potencial elas possuirão sobre todas as dimensões anteriores; se ocorrerem à esquerda, maior potencial proativo conterá. Almeida Filho (1993) afirma que, mesmo sendo todo o sistema da operação global “ecológico” e harmonizador, ainda assim é comum haver contradições e conflitos, pois, acrescenta ele, *“uma abordagem eclética de ensino favorece ações teoricamente conflitivas, mesmo que na prática tudo possa aparecer acomodado”*.

Embora o ponto de alteração seja, na maioria das vezes, motivo de várias discussões nas instituições, pelo movimento e ação que ele causa em todo o sistema, ainda assim não é de todo irrelevante ao processo de ensino/aprendizagem. Porém, torna-se importante esclarecer que uma dimensão ou fase posicionada mais à esquerda não proporciona e nem garante que as dimensões à frente sofram alterações com o mesmo vigor. Situações como esta ocorrem quando os materiais, os procedimentos e a avaliação não traduzem adequadamente o objetivo de um planejamento novo. Já as alterações que ocorrem mais à direita do sistema, como, por exemplo, mudanças radicais no sistema de avaliação do vestibular, essas exigirão ajustes mais acentuados nas fases anteriores, por ser a avaliação um processo de alto poder de controle nas instituições de ensino; e isto acontece devido ao efeito retroativo nas fases anteriores da operação de ensino/aprendizagem.

Para que todo esse mecanismo se processe com sucesso e, o que é mais importante, para que se tenha segurança e garantia de uma mudança de abordagem condizente com o objetivo proposto, é necessário que haja primeiro uma reflexão sobre as alterações produzidas e, em seguida, um aprofundamento da base teórica que explique a prática do professor. Pode ocorrer, no entanto, que essa mudança seja apenas em um nível de transições ou modificações superficiais, o que, na realidade, não causaria grandes intervenções; porém, se essa mudança acontecer em um nível mais profundo, ou seja, de rupturas ou “resignificações”⁵, — termo este adotado por Blatyta em sua dissertação de

⁵ A autora alterou o termo porque entende que o processo de reflexão sobre a prática passa por estágios de resignificações; no caso de rupturas implicaria uma mudança radical da prática.

Mestrado(1995:33) - mantendo logicamente as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar a L-alvo dentro da abordagem de ensino dos professores, todo o sistema operacional de ensino sentirá o impacto dessa mudança.

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

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

Se, por um lado, a abordagem guia o professor em termos de um ideário mais ou menos claro a ser permanentemente construído, por outro lado, o conhecimento da clientela, anteriormente referido, o conhecimento de critérios de análise e produção de materiais, o conhecimento de técnicas e recursos de apresentação, prática e uso de conteúdos, o conhecimento de critérios com os quais construir, realizar e apreciar instrumentos de avaliação constituem componentes da prática também muito importantes da operação de ensino, capazes de afirmar a abordagem (explicitamente ou não) adotada. As alterações superficiais nesse terceiro nível, se não chegam a promover uma ruptura na abordagem, podem provocar incoerência entre ela e sua operacionalização, levando ao fenômeno acomodativo do ecletismo. As alterações profundas, provenientes de reflexões conscientes, por sua vez, são passíveis de romper todo

o processo, mas, para isso, é necessário que a filosofia que rege o conjunto se transforme até o ponto de instaurar uma nova abordagem.

É partindo de reflexões como essas que poderemos reestruturar a metodologia ineficiente e inadequada do ensino de LE no país; já que não existe o “melhor método”, uma vez que o sucesso de sua implementação depende muito do que Prabhu (1990:172) denomina de senso de *plausibilidade*⁶ do professor, sugerimos que esta plausibilidade seja, nos cursos de PE e de formação/atualização de professores, não apenas engajada coerentemente, mas também efetivada, e que a aplicação mecânica de “receitas” possa ser banida dos cursos de formação.

1.2.1 A Autenticidade no Ensino Comunicativo

A autenticidade é outro aspecto relevante no ensino-aprendizagem com a abordagem comunicativa. Este assunto tem sido tópico de vários estudos e entre os trabalhos mais conhecidos citamos os de Widdowson (1979), Breen (1985) e mais recentemente de autores tais como Lee (1995) e Gallien (1998), além de Littlewood (1981), Bourne (1988), Nunan (1989), Franzoni (1992), entre outros.

Os principais aspectos relacionados à autenticidade no ensino de línguas são: material/texto autêntico, e atividades/tarefas autênticas. Estes materiais, que devem ser documentos e textos autênticos (revistas, propagandas, etc.) que não foram feitos para fins didáticos, com o advento da abordagem comunicativa tornaram-se itens obrigatórios para o ensino de línguas. Estudiosos como Widdowson (1979) e Breen (1985), considerados marcos do movimento comunicativo, comungaram a mesma opinião ao dizerem que, se o objetivo (ao expor o aluno a exemplos autênticos de uso da L-alvo) é tornar o aprendiz capaz de produzir e processar o uso real da língua, então ele deverá ser exposto a

⁶ O senso de *plausibilidade*, de acordo com Prabhu, seria uma amálgama de experiências vividas pelo professor em âmbito pessoal e profissional que influenciaria a sua prática pedagógica.

dados autênticos de língua para que possa ter contato direto e imediato com o insumo que reflete uma comunicação genuína na L-alvo.

Autenticidade, para Widdowson (1979), é uma qualidade atribuída aos exemplos de língua e não uma qualidade neles presente. O autor define o texto didático como sendo uma amostra de língua artificial, que tem como objetivo demonstrar como as regras do sistema lingüístico podem se manifestar em sentenças; textos desse tipo não exemplificam o comportamento de língua real, são, ao contrário, exemplos de *usage* (forma gramatical) e não de *use* (uso comunicativo), e são elaborados por autores de material didático com objetivos puramente metacognitivos. Um texto “autêntico” é aquele que apresenta exemplos ricos da L-alvo em uso. Autenticidade, como acrescenta Widdowson, não é alguma coisa que esteja esperando ser notada, mas percebêmo-la no ato da interpretação.

Breen (1985) também reconhece o aspecto da autenticidade na comunicação. Para ele, esse é um processo de interação entre a natureza específica de um texto escrito e a interpretação que um determinado leitor faz do texto; e nesse caso, a interpretação que ele, o leitor, faz contribui para o entendimento do próprio texto. Entenda-se por contribuição, aqui, a re-definição de qualquer texto, independentemente do objetivo genuíno do escritor. O aluno pode interpretá-lo à sua maneira e, por exemplo, ver no texto vários aspectos de código, ou se envolver com uma narrativa construída com objetivos pedagógicos; o aluno recria o texto de acordo com a autenticidade de seu conhecimento (ou pelo desconhecimento) das convenções da comunicação. Por outro lado, aqueles que são mais fluentes na língua, possivelmente responderão “autenticamente” aos objetivos comunicativos do texto porque já compartilham de certas convenções de comunicação, como a maneira de usar a língua para expressar e interpretar determinados significados. Breen (1985) e Widdowson (1979) consideram bem-vindo à sala de aula qualquer texto que tenha como objetivo principal ajudar o aluno a desenvolver interpretações autênticas, isto é, textos que provoquem descobertas de convenções de comunicação.

Outro item que Widdowson (1979) aponta como importante para uma comunicação autêntica é a seleção do material quanto ao tipo de discurso que os alunos requerem. Ele explica que aqueles textos retoricamente não apropriados (convenções retóricas variam de acordo com o público e os objetivos da leitura) são tão inautênticos quanto os textos considerados tematicamente irrelevantes.

Outro fator importante, observado por Widdowson(1979) e Nunan (1998), refere-se à preparação adequada do material. Tal prática deve ser cuidadosa porque tem como objetivo levar os alunos à conscientização de convenções comunicativas que operam um tipo de discurso com o qual eles estarão em contato.

Nada disso, infelizmente, se verifica na realidade de nossas escolas. Embora os documentos autênticos sejam um dos elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem (Breen,1985) na abordagem comunicativa, o que observamos nas aulas dos cursos de línguas em geral é o uso do livro didático como base de todo o curso. No entanto, a relevância desse processo de ensinar/aprender está na contínua inter-relação entre textos, contribuições dos alunos, atividades que conduzem à aprendizagem de línguas e a situação social real da sala de aula (Breen, 1985). O autor observa também que o critério norteador da seleção e do uso dos textos (oral/escrito) encontra-se inicialmente no próprio aluno e não, como supomos, nos textos em si. Se esta observação for considerada, o professor poderá, com tranquilidade, trazer a autenticidade dos dados de comunicação para a sala de aula. O lingüista aplicado sugere ainda fazer perguntas relativas tanto à qualidade dos textos como aquelas mais pedagógicas, tais como: de que forma o texto pode ativar o conhecimento anterior, o interesse, a curiosidade do aluno sobre significado, estrutura, funcionamento ou uso da língua?

Este tipo de participação tem sido comprovado em trabalhos feitos por alguns professores em cursos instrumentais que são específicos para determinadas áreas (Vigia-Dias e Silva, 1998). Assim como Breen (1985),

comungamos desta mesma visão, isto é, que muitas respostas podem ser dadas pelos alunos.

1.2.2. O aluno como ser social

A educação humanista, na qual nosso trabalho está apoiado, considera que educador e educando se encontram diante de uma tarefa em que ambos são sujeitos, em uma relação dialógica (Freire, 1974).

A educação deve respeitar a experiência e a cultura do educando e apesar de Freire referir-se à educação de camponeses, tais idéias não se aplicam apenas aos trabalhadores do campo, freqüentemente têm sido adaptadas para as mais diversas classes sociais. Essa transferência não prejudica suas concepções mas, ao contrário, torna-as universais. Gadotti (1988:38) afirma que:

(...) ser fiel à obra de Paulo Freire não consiste em repeti-lo mecanicamente, reproduzi-lo acriticamente (...). Ser fiel a Paulo Freire significa (...) reinventá-lo e reinventar-se com ele. Nisto consiste a superação na dialética: não é nem a cópia nem a negação do passado, do caminho já percorrido pelos outros. É a sua transformação, e ao mesmo tempo, a conservação do que há de fundamental e original nele, e a elaboração de uma nova síntese qualitativa.

Sendo assim, a educação precisa se constituir em um ato de conhecer e, por isso, de incidir sobre a relação entre a consciência reflexiva e o mundo, pois nenhuma prática educativa se dá no ar, mas no contexto, histórico, social, cultural, econômico, político (Freire, 1982).

A educação deve ser desinibidora e não restritiva. (...) Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito como instrumento. (Freire, 1989:32).

Freire (1992) critica a visão tradicional de ensino, referindo-se a ele como “ensino bancário” – o professor deposita seu conhecimento, transmitindo-o através de sua experiência ao aluno, que por sua vez o recebe passivamente e limita-se à reprodução fiel desse conhecimento. Isso ocasiona uma inibição do poder de criar e atuar. Para ele, o que acontece é um tipo de ensino que “enche” (aspas do autor) os alunos de conteúdos, tornando-os no futuro verdadeiros depósitos de “comunicados” (aspas do autor), resultando daí o falso saber.

Partindo da visão crítica de Paulo Freire sobre o “ensino tradicional”, procuramos, na medida do possível, construir, dentro de uma visão de consciência reflexiva e de mundo, um trabalho pedagógico de ensino de LE que considerasse o aluno não apenas como um indivíduo passivo, mas como um sujeito responsável por todo o seu processo de aprendizagem.

1.2.3. Língua, Linguagem e Língua Estrangeira

Neste trabalho estaremos, de acordo com a visão de Almeida Filho (1993:11), nos referindo à língua como sendo uma experiência educacional nova que *“se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que se mantém na escola”*.

Podemos dizer que o termo língua estrangeira é complexo e requer reflexão, uma vez que vários são os significados atribuídos a ela, como: língua dos outros ou de outros, língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica.

A compreensão deste termo, segundo Almeida Filho (1993:12), se aperfeiçoará se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, porém, com o passar do tempo, para quem se dispõe a aprendê-la, ela se desestrangeirizará. Para que esse processo se viabilize, a nova L terá de ser aprendida **para e na** comunicação, e não se restringir apenas ao que o autor considera como **domínio** de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema. Ela pode ser considerada como uma língua que constrói o aluno por meio

da linguagem, uma língua que lhe proporcionará no futuro condições de usá-la não apenas com propósitos autênticos, mas também “falar esse mesmo aprendiz”.

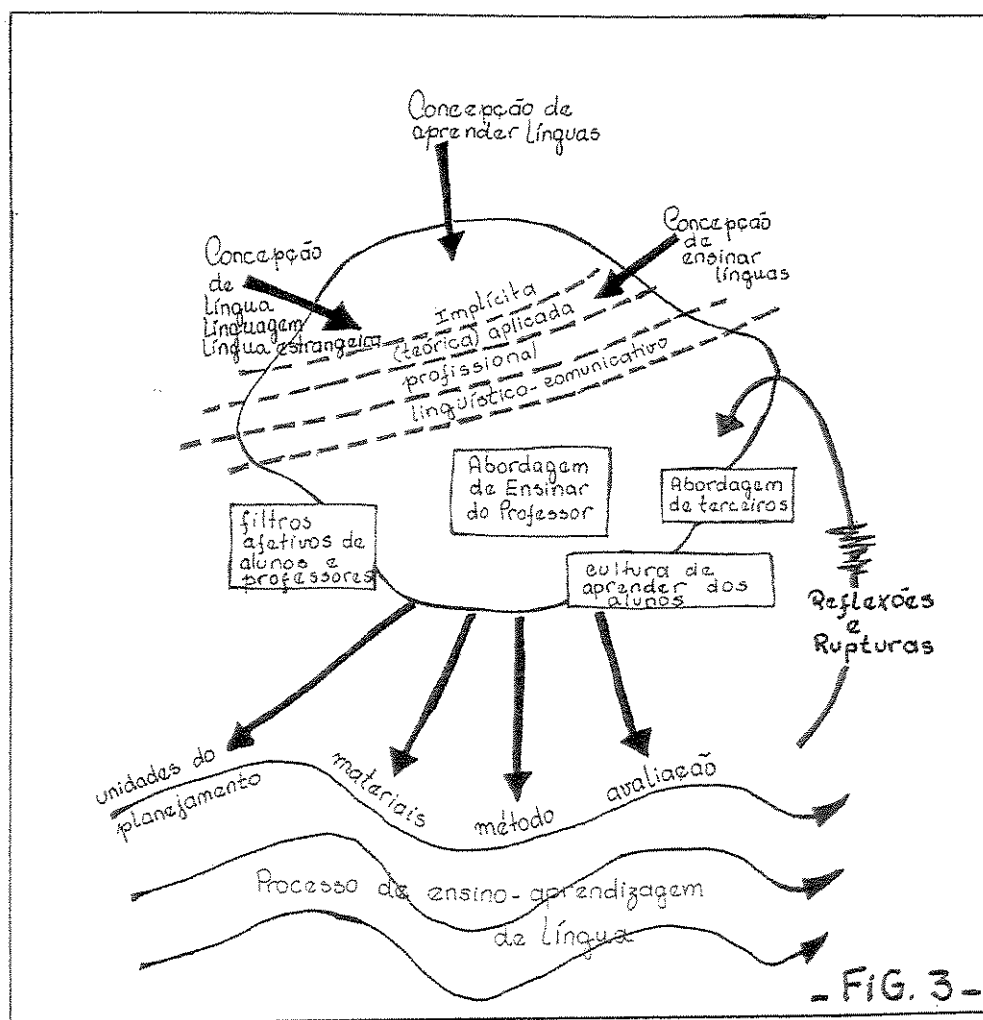
É relevante mencionar que as concepções de língua, linguagem e língua estrangeira são, no ensino/aprendizagem, (re)moldadas simultaneamente pela abordagem de ensinar própria de cada professor.

1.2.4. Os Conceitos de Ensinar e de Aprender Línguas

A questão sobre a cultura de ensinar dos professores tem sido analisada por estudiosos como Feiman-Nemser e Floden (1986). Eles, em seus estudos, concluíram que a uniformidade cultural é insustentável e que os professores diferem, dentre outros fatores, em idade, experiência, panoramas social e cultural, gênero, estado civil e conhecimentos. As escolas nas quais eles lecionam também diferem de vários modos, assim como os alunos para os quais eles ensinam. Todas essas vertentes podem levar a diferenças na cultura de ensinar, isto é, ela varia de indivíduo para indivíduo, de escola para escola, e através do tempo. Ela se incorpora também aos trabalhos relacionados a crenças e conhecimentos que os professores compartilham – crenças sobre as maneiras apropriadas de agir em serviço e conhecimentos que permitem ao professor desempenhar seu trabalho. Entenda-se por “crenças sobre as maneiras apropriadas de agir” como sendo o modo como o professor encara o trabalho, o modo como vê o relacionamento com os seus alunos, com outros professores, com a instituição (diretores) e pais de alunos.

Uma abordagem de ensinar, segundo Almeida Filho (1993, 1997a, 1999), é constituída por um conjunto de conhecimentos e crenças sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira, e o que é aprender e ensinar uma L-alvo; abrange também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis de professor e de aluno de uma nova língua (p.17). É pela análise da abordagem que podemos compreender e explicar por que ensinamos como ensinamos.

A abordagem de ensinar pode ser representada da seguinte maneira, num quadro de suas relações com materialidades tais como: o planejamento de cursos, uso de materiais, avaliações e os procedimentos de aula.



Essa abordagem orienta as decisões e ações do professor na construção de seu ensino e durante o seu processo de reflexão, as suas crenças, valores, conhecimentos e experiências; segundo Zeichner & Liston (1996), "são continuamente formuladas e reexaminadas".

A abordagem ou força que resulta numa dada qualidade de ensino, manifesta-se a partir de três componentes constitutivos: as concepções de língua, de ensinar e de aprender LE. Para que possamos apreender esses componentes, torna-se necessário recorrer a procedimentos que permitam ao professor descrever e explicar o seu ensino. Nesse sentido, além de declarações emitidas pelo professor, Almeida Filho (1999) propõe que se faça também a gravação e transcrição de aulas, que são, na verdade, materializações da abordagem.

O autor acrescenta que *“cada professor exerce a sua função de ensinar num determinado nível de capacidade, poder ou competência(...) que refletem a história de desenvolvimento do professor de língua”*. Logo, o nível de capacidade, poder ou competência concorre para a configuração da abordagem de ensinar do professor, ou cultura de ensinar (*culture of teaching*), na acepção proposta por Richards & Lockhart (1994).

Quanto à cultura de aprender línguas, Almeida Filho (1993) a define como maneiras de estudar e de se preparar para o uso da L-alvo consideradas como **normais** pelo aluno. Segundo o lingüista aplicado, essas maneiras, que são típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar restrito, em alguns casos são transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma “naturalizada, subconsciente e implícita”.

Cultura de aprender, para Barcelos (1995), é o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituídos de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com a idade e nível socioeconômico, é estruturado na sua experiência educacional anterior, isto é, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Referimo-nos novamente a Almeida Filho (1993:12) para ressaltar que o autor coloca a cultura de aprender (línguas) como um dos principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender línguas e como uma força potencial – aqui reconhecida como sendo a **reflexão** para que o professor entenda por que ensina como ensina – que se relaciona com a abordagem de ensinar do professor no Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas.

1.3. COINCIDÊNCIA DA ABORDAGEM “REAL” E DA ABORDAGEM “DESEJADA”, “DECLARADA”, NA INTERAÇÃO DA PROFESSORA EM SALA DE AULA

Nesta seção estaremos nos referindo ao termo competência enquanto *“história de desenvolvimento/agregação profissional/intelectual do professor de língua”* (Almeida Filho, 1999); e , partindo desta visão, iremos analisá-la no contexto **real** de ensino de **RC**.

Como já dissemos anteriormente, a abordagem de ensinar é *“abstrata por excelência”* (Almeida Filho, 1997:22). Ela orienta a operação global de ensino e pode apresentar-se de maneira não explicitada. É a partir do desenvolvimento que fazemos da competência aplicada, isto é, a explicação sobre por que ensinamos como ensinamos, com base teórica e em um nível de compreensão mais articulado, que podemos revisar os valores e os conceitos de nossa prática de sala de aula.

Para a realização da análise da abordagem de ensinar do professor, existem, no ensino de L, segundo Almeida Filho (1997:25), dois grandes alinhamentos contemporâneos de abordagem: a multifacetada abordagem comunicativa e a abordagem gramatical, cujos pressupostos teóricos estão explícita ou implicitamente sinalizados nos conceitos de língua/linguagem, ensinar e aprender LE do professor.

É a competência lingüístico-comunicativa que atua como sendo aquela que possibilita real interação, onde há espaço para professor e aluno falarem de si e se considerarem co-responsáveis pelo processo do qual participam; e para o imprevisto (aqui *“entendido como ação propositada entre pessoas, manifestação de ser, construção de sentidos e conhecimentos”* (Almeida Filho, 1997:24-25)). Tudo isso exige um conhecimento formal da língua, sobre como ela se organiza em eventos de fala.

Para tanto, é preciso haver reflexão sobre nossa prática, analisarmos por que ensinamos como ensinamos, e é nesse sentido que os componentes

constitutivos da abordagem de ensinar (conceito de língua, de ensinar e de aprender LE) atuam associados às nossas concepções sobre nós e nossos alunos, nossas teorias e sobre o que consideramos ensinar e aprender. Dessa forma, questões relacionadas à prática de **RC** (competência lingüístico-comunicativa), de conhecimentos informais/pessoais (competência implícita), de conhecimentos formais na área de ensino/aprendizagem (competência teórico-aplicada) e de engajamento/compromisso profissional (competência profissional) estarão sendo analisadas para averiguar de que forma, direta e indiretamente, elas permeiam essa prática. Utilizamos como subsídio à nossa compreensão do tema, o modelo de competências heurísticamente sintetizado por Almeida Filho (1993, 1999).

1.3.1. As Competências na Formação do Professor de LE

Quanto às competências do professor, vários são os autores, na literatura pedagógica, que falam sobre as concepções do que seja competência, embora não haja entre eles uma especificidade de entendimento das competências como aquela proposta no modelo de Almeida Filho. Entre eles citamos Hymes; Canale & Swain (1980); Mello (1974,1988); Saviani (1996); Brezinka (1988); Perrenoud (1977). Dentre os primeiros estudos sobre competência, destacamos os de Mello (1974) que buscavam levantar as características do “bom professor”, e isto era feito através de conceitos/valores como melhor e pior. Hoje, o que se percebe são estudos voltados para a questão da competência desse profissional, numa compreensão mais abrangente. Houston (1988) observa que ela é um padrão mensurável, desejável, controlável, a ser atingido por ele. Embora as competências se encontrem em um fluxo na prática do professor, é possível analisá-las separadamente. Vejamos a apresentação e discussão dessas competências.

Na **competência aplicada** (Almeida Filho, 1993, 1997a, 1999), os professores atuam a partir de uma abordagem direcionadora da produção de seu

ensino que, por sua vez, se explicita eventualmente na forma de uma competência aplicada sobre o saber ensinar e o saber aprender, e, acima de tudo, de vivenciar na prática aquilo que se sabe e se sabe dizer. A competência aplicada, que é a teórica vivenciada, consiste portanto em viver aquilo que se sabe, conscientemente, na prática de sala de aula. Diz o autor:

A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém. (Almeida Filho, 1993:21).

Refletir sobre a prática pedagógica é uma tarefa bastante complexa e ao mesmo tempo desafiadora. Entre os trabalhos desenvolvidos sobre este assunto, ou seja, sobre a compreensão da abordagem de ensinar que orienta as ações do professor em sala de aula, encontra-se o de Abrahão (1996). A autora analisa, dentro de um projeto de educação continuada, as reflexões, ações e procedimentos metodológicos de professores de inglês de escolas públicas de 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio) de uma cidade do interior de São Paulo. Os resultados mostraram que a reflexão e a prática dos professores são marcadas por incertezas e conflitos entre o desejo de construir uma prática diferenciada e os fatores contextuais que inviabilizam sua concretização. Aqui a autora está se referindo à abordagem tradicional que teria marcado a formação e determinado a prática daqueles professores.

Entendemos que, para realizar mudanças efetivas em nossas realizações pedagógicas, é necessário compreender o que fazemos em sala de aula, avaliando e repensando constantemente nossa conduta nas diversas situações vividas naquele contexto. Caso isso não ocorra, esse “fazer” será apenas um processo de treinamento, durante o qual, apoiados em modelos, focalizaremos tão-somente a superfície desse “fazer”, não refletindo sobre ele, não mergulhando em sua complexidade. Entretanto, mesmo uma prática calcada em modelos

poderá, entre a tensão de fazer e o desejo de fazer, atuar como mola propulsora para que a nossa prática seja renovada e compreendida.

Araújo (1995), em seu projeto de educação continuada com professores de Português como LE (PE), também refere-se à complexidade do processo de renovação da prática. Em seu trabalho, cujo objetivo era desenvolver a consciência investigativa de uma professora de PE não possuidora de treinamento específico, ele observou que as crenças (competência implícita) construídas pela professora-sujeito eram fatores fundamentais de resistência a mudança, nas palavras do autor, *“um bloco conceitual impermeável a influências externas”*.

Nesse sentido é que se percebe a necessidade de o professor estar atento aos princípios teóricos que norteiam a sua prática (competência implícita), para rever as suas crenças e concepções e, assim, aprimorá-las rumo a uma competência aplicada. Para tanto é preciso fazer gravações e transcrições de aulas, para proceder a uma análise mais consistente da abordagem utilizada e suas implicações.

Não são suficientes a observação continuada de aulas com anotações minuciosas e levantamento de dados por meio de questionários e/ou entrevistas. A gravação em áudio e vídeo de uma seqüência de aulas típicas registra de forma duradoura o processo de ensinar em construção e por isso permite, na revisitação, nos revisionamentos e nas reaudições das aulas, o flagrar de evidências e de contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em fluxo. (Almeida Filho, 1993:23).

Percebemos então a importância de se associar a teorização às experiências vivenciadas, desejadas e auto-sustentadas, para que se possa alcançar a conscientização e a mudança da própria prática. Portanto é a competência aplicada que atuará no processo de reflexão sobre a conduta pedagógica, porque, se o conhecimento teórico estiver dissociado da aula propriamente dita, o trabalho resultará apenas em um “treinamento” e para que tenhamos uma melhor compreensão da competência aplicada, é preciso haver um

diálogo integrador entre as teorias formais acadêmicas e as teorias informais implícitas do professor.

A **competência teórica**, para Almeida Filho (1993:21), é *“aquela que vamos buscando nos escritos, nos resultados de pesquisa de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe, que leu e que já sabe articular. A capacidade do professor de articular teorias pessoais (informais) com teorias formais estudadas é a base fundamental da competência aplicada tão desejada”*.

É importante reafirmar que a competência aplicada está inserida na competência teórica, e para que esse conhecimento teórico faça sentido para o professor é preciso que ele compreenda sua prática para buscar novas formas de ação; caso contrário, como já foi dito anteriormente, será o treinamento que prevalecerá nesta ação.

Alvarenga (1999:39) realizou uma pesquisa cujo objetivo era investigar como se configurava a abordagem de ensinar de um professor de LE (inglês), doutor e pesquisador. Por ter este professor reconhecida competência teórica na área de LA, a pesquisadora partiu do princípio de que ele deveria apresentar bem desenvolvidas as competências discutidas por Almeida Filho. Nesse estudo, a autora destacou o fato de o professor ter percebido que a consciência que ele vinha desenvolvendo acerca de seu trabalho, de seus limites e seus papéis (competência teórica) o auxiliava “na hora de dar aula”. O professor-sujeito em questão dizia:

Eu tenho a nítida noção de que eu não posso tudo na aula. Parte das nossas ações, a maior parte geralmente, vem de uma competência oculta, uma competência que nós não controlamos plenamente, uma competência sobre a qual eu não tenho total conhecimento.

Realmente, existem determinadas situações e principalmente ações em sala de aula, as quais não nos é possível controlar por não termos conhecimento teórico suficiente sobre elas. Nesses momentos é que nos conscientizamos de nossos limites e são esses momentos que fazem parte da competência aplicada

que surge do conhecimento de nossa prática, do diálogo que mantemos entre a nossa competência implícita e a competência teórica acumulada; e eles serão atenuados se houver um processo continuado de educação do professor que propiciará o crescimento de sua capacidade de compreender suas ações. Almeida Filho, Caldas & Baghin (1993:6) afirmam que, a partir da competência teórica, *“o professor cresce em sua capacidade de compreender as tendências atuais do processo de ensino/aprendizagem em relação às diferentes abordagens e suas implicações”*. Segundo eles, a competência teórica é insuficiente quando desvinculada da competência aplicada.

A **competência lingüístico-comunicativa** permite ao professor produzir sentidos na L-alvo via experiências válidas de comunicação. No entanto, Bolitho (1988) explica que a competência lingüística do professor, muitas vezes, passa por limitações causadas pelas suas dificuldades e inseguranças. De acordo com a autora, *“Professores cuja primeira língua não é inglês freqüentemente não admitem/não reconhecem suas falhas (falta de conhecimento) publicamente(...)”*. Por outro lado, Almeida Filho (In: Alvarenga, 1999:68) mostra a importância dessa competência na sala de aula, afirmando:

A competência lingüístico-comunicativa se constitui na competência do professor de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos.

Outros autores reconhecem também a importância da competência lingüístico-comunicativa. Canale & Swain (1980) e Canale (1983) dizem que a competência lingüística e a competência comunicativa estão imbricadas, e afirmam que as regras de gramática de nada servem sem as regras de uso. Eles acrescentam ainda que esta competência pode ser entendida como um agregado de competências que interagem na comunicação, como a competência gramatical (vocabulário, formação de palavras, etc.), a competência sociolingüística (conhecimento de regras socioculturais), a competência discursiva (combinação de formas gramaticais e significados, visando à coerência no significado e à

coesão na forma) e a competência estratégica (utilizada para ajustes na comunicação devido a condições adversas).

Como professora de PE e em seus contatos com profissionais da Rede Pública que atuam na área de LE, **RC** comenta sobre o baixo nível de proficiência lingüística que a maioria deles possui na L-alvo (inglês). Essa situação tem sido, algumas vezes, ao longo do tempo, apenas amenizada; fato este que contribui para o constante insucesso do ensino/aprendizagem de LE na educação. Devido a situações como esta é que prática do tipo produção de linguagem em contextos de uso e comunicação e insumo de qualidade não têm sido, há muito, parte do planejamento de curso/aula desses professores. Sendo esta a realidade, Abrahão (1996:313), referindo-se à competência comunicativa, afirma que de nada adianta investir nas competências aplicada (teórica) e profissional do professor se o mesmo não possui competência lingüístico-comunicativa.

Nesse sentido, **RC** diz que, em seu contato diário com professores em formação e em serviço, que não sabem a L que ensinam, confirmou a urgência de se fazer mudanças nos cursos de formação/atualização, como por exemplo, uma análise mais criteriosa do currículo dos cursos de Letras.

Quanto à **competência profissional**, Almeida Filho (1993:21) acredita em um trabalho por meio do qual *“o professor se conscientize da necessidade de um desenvolvimento de uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas”*. Para ele,

A competência profissional vai crescendo gradativamente nos anos de formação do professor. Ancora-se no sentido de responsabilidade, no sentido de volta que o professor tem de si mesmo, no que representa ser professor, nos deveres do professor, na responsabilidade social que ele tem, na responsabilidade consigo mesmo. Essa competência se manifesta, por exemplo, quando um professor vai buscar ocasiões de estudar, quando vai a congressos, quando busca mais especialização, enfim, quando toma conta de si no plano profissional.

A competência profissional como a entende Almeida Filho equivale em parte ao que Mello (1987:44) considera compromisso político. A autora afirma:

O sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor.

Em nosso entender, Mello considera a competência técnica também uma questão importante para se pensar a prática do professor. Segundo a autora, a competência técnica permite ao professor ultrapassar o conteúdo do saber escolar, direcionando-o a uma *“compreensão mais ampla das relações entre a escola e sociedade”* (p.43).

A formação inicial, ou seja, aquela que legalmente habilita o professor a dar aula constitui, na verdade, o ponto de partida para a prática profissional; *“é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”*, como observa Garcia (1997:55).

Completando o quadro de competências proposto pelo lingüista aplicado Almeida Filho, temos a **competência implícita**, aquela que corresponde à disposição do professor para ensinar da forma como ensina habitualmente (Almeida Filho, 1993). O autor explica que esta é uma competência que tem como base as intuições, crenças e experiências anteriores do professor, enquanto aluno e também como professor, oriundas da sua história de vida particular, da tradição cultural de cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar.

Nas palavras de Almeida Filho(1999:20):

*Temos como base a **competência implícita** ; ela é a base de tudo, é a competência que vem das intuições, das experiências passadas. Quando há ausência das outras competências, é ela que assume o lugar de comando.*

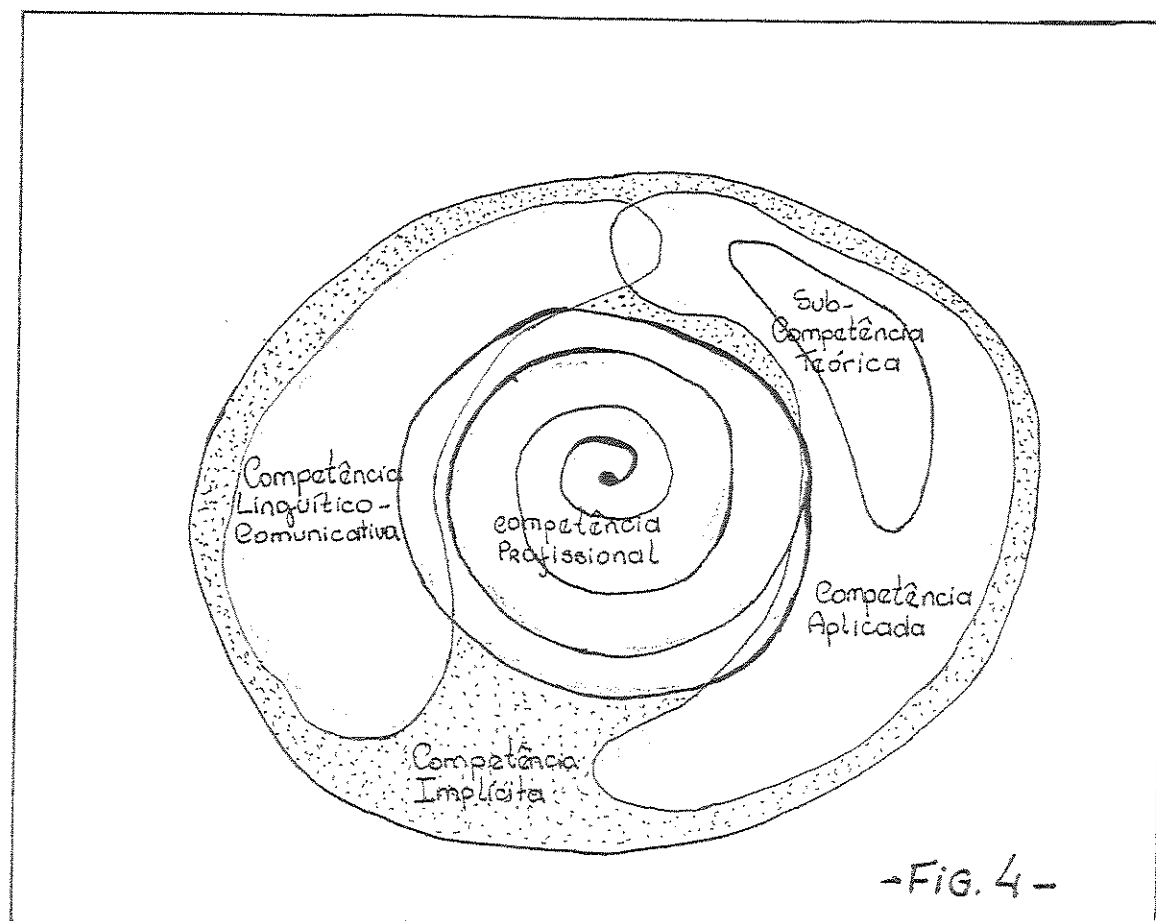
O processo de compreensão das teorias implícitas no ensino de caráter dinâmico, podem trazer à tona aspectos delicados da prática, como por exemplo, o diálogo entre professor e pesquisador, que não deve ser norteador por prescrições. Esta teorização que emerge da prática do professor contribuirá para a área de conhecimento acadêmico, assim como a teoria articulada, que

possibilitará a realização de diferentes ações e entendimentos, e será uma forte aliada na luta contra um “fazer” que se reproduz porque não se desvela.

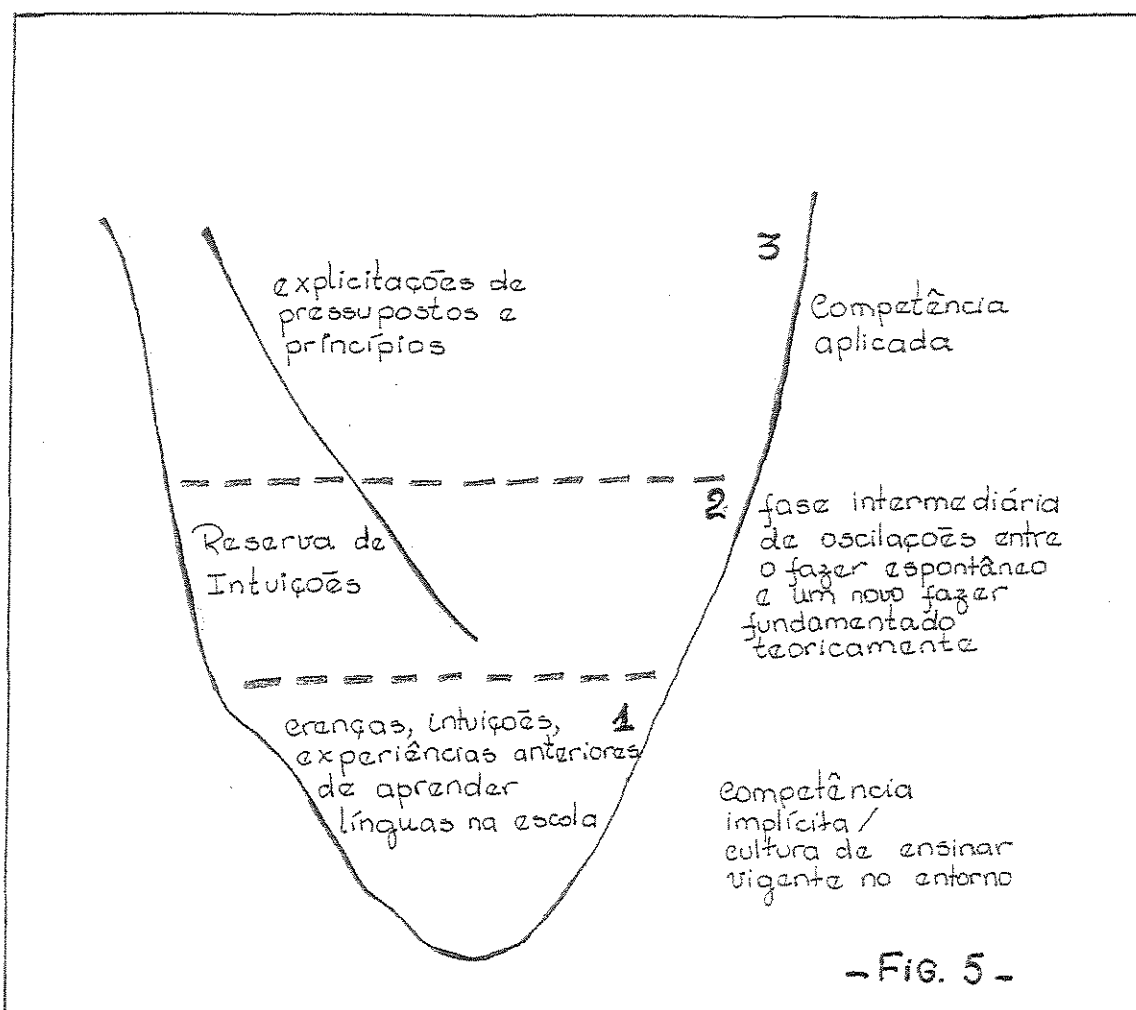
A competência implícita deve, aos poucos, ceder gradual e parcialmente lugar à competência aplicada; e para que isso aconteça, é preciso que o professor analise a sua prática pedagógica, tendo como objetivo compreender os mecanismos que a orientam, pois só assim poderá entender por que ensina como ensina, tornando explícito o seu conhecimento implícito. Considerando que toda ação humana é pautada por uma postura de vida, filosofia ou teoria, o professor precisa conhecer as bases teóricas (formais ou informais) que regem a sua prática para, ao compreendê-la, encaminhar novas formas de ação, se assim o desejar. No entanto, como afirma Woods (1996), na maioria das vezes, a base teórica que rege o trabalho do professor não é diferente daquela concebida pela academia; e aí, então, entraria em cena a teoria formal, sistematizada ou acadêmica. O que na realidade parece ocorrer é um distanciamento entre o que é produzido na academia e a prática na sala de aula.

O professor deve ter ciência de que as competências se interrelacionam numa espécie de dependência. O respeito aos educandos e a atenção a suas dificuldades (saber atitudinal), por exemplo, estariam ligados à compreensão das condições sócio-históricas (saber crítico-contextual) que determinam a tarefa educativa, e às teorias educacionais (saber pedagógico). Para que todo este processo seja percebido, a análise da prática pedagógica do professor é fundamental. Almeida Filho (1993) lembra ainda que o procedimento de interpretação das ações é fundamental no processo de análise, e que o olhar de um outro parceiro mais experiente, em termos de leituras na área de formação de professores, colaborará para o aperfeiçoamento da análise das competências. As concepções de língua/linguagem e de ensinar e aprender LE, diz o autor (1999:17), *“refletem a história de desenvolvimento do professor de língua”*, e sua evolução caminha do implícito para o explícito, rumo ao paradigma desejado numa dada época.

Almeida Filho (1998:18) apresenta a seguinte equação pictórica para o composto de competências que podemos idealmente desenvolver enquanto professores de LE:



O autor propõe uma representação da trajetória potencial de baixo para cima:



A interação entre competências é intensa, explica o autor, pois elas se sobrepõem e se influenciam mutuamente. As **competências lingüístico-comunicativa e aplicada** se tocam através da **competência profissional**, enquanto a **competência implícita** “está por toda parte, isto é, está na base de tudo. Em condições limitantes, a competência implícita é o caldo básico, sendo ela que sustenta a ação do professor. Um professor que tenha se desenvolvido em etapas sucessivas diminui o espaço para ações espontâneas, intuitivas, mas sem deixar de contar com o estofo da competência implícita. O professor pode passar por uma grande fase intermediária onde ele é parcialmente teórico, parcialmente intuitivo” (Almeida Filho, 1998). Na opinião do autor:

Se examinarmos um professor dando aula em condições adversas, podemos ter um outro quadro distorcido de competências, algumas precariamente desenvolvidas, definhadas, pequenas, atrofiadas, quase que inexistentes e outras superdimensionadas para fazer frente à demanda de ensino do professor. Se obtivermos um quadro de pouquíssimo desenvolvimento da competência aplicada, teremos igualmente bastante competência implícita para compensar isso. Essas proporções poderiam ser visualizadas em radiografias de competências (ênfase acrescentada) projetadas a partir de uma cuidadosa análise de abordagem que incluisse prioritariamente o ensinar típico de um professor-sujeito através de suas aulas típicas gravadas. (Almeida Filho apud Alvarenga, 1999:17).

Existe, segundo Almeida Filho, um “estágio de competência desenvolvido idealmente” no qual as competências foram amadurecidas e no qual guardam equilíbrio entre si; e outros quadros – “se formos verificar diferentes professores dando aulas” – diferentes do quadro ideal suposto. Quando examinadas a partir das condições reais de ensino de um professor, as competências aplicada, lingüístico-comunicativa e profissional podem resultar em projeções de competência muito desiguais, desequilibradas, “quase que inexistentes” e, conseqüentemente, torna-se preponderante a presença da competência implícita. O ideal, afirma o autor, seria “o professor evoluir para um grau maior de teorização, portanto de consciência através de um processo meândrico de avanços e retrocessos contínuos” (Almeida Filho, 1999).

O autor argumenta ainda que “há uma área intermediária de ação onde os implícitos e os explícitos vão e vêm, se sobrepõem, um vai, o outro domina, é o outro que cede lugar, algo que ia se desenvolvendo numa direção regride”. O desenvolvimento das ações, portanto, se dá por etapas ou fases — três em grande perspectiva: implícita, mista e predominantemente explicitada; e mesmo sendo predominante a competência aplicada, a competência implícita será aquela que estará sempre presente nas ações do professor.

Portanto, a reflexão que faremos sobre a inserção da professora-sujeito (RC) em seu processo de ir e vir, de dúvidas e de suas certezas alternantes, entre a sua prática e as teorias de ensino/aprendizagem, nos possibilitará responder questões do tipo “por que ensinamos como ensinamos”, e teremos ainda condições de compreender as competências ou saberes que subjazem a essa

prática revestida de valores, teorias e crenças naquilo que somos como pessoa e profissional.

1.4. PERSPECTIVAS INTERACIONAIS NA SALA DE AULA DE LE

Várias são as concepções de base de “interação” formuladas ao longo do século XX. Destacamos os estudos realizados por Bakhtin (1929); Freire (1970 e 1983); Mey (1987); Cazden (1988); Erickson(1992), entre outros. A variedade de conceitos torna a questão complexa (e não raramente polêmica), o que incita, cada vez mais, a pesquisa acadêmica tanto em LE quanto em LM (Almeida Filho et al., 1992; Kleiman (org.), 1991, 1992; Cavalcanti & Maher, 1993; Moita Lopes, 1993). Embora a interação se concretize sob características diversas, ela está sempre presente no contexto contemporâneo de salas de aula, e é neste ambiente que podemos observar a vivência de relações interativas pautadas por um ritual extremamente estruturado, onde o professor guia-se pelos esquemas previstos em muitos LDs e nos conteúdos inverossímeis e descontextualizados dos mesmos, gerando práticas de estruturas lingüísticas desvinculadas do uso da língua. O resultado disso tudo constitui as chamadas “interações engessadas”, no dizer de Almeida Filho et al. (1992).

A interação tem sido estudada sob diversos prismas teóricos, que vão da análise interacional (Flanders, 1970) até as várias concepções analíticas do discurso (Ellis, 1980, 1985; Stubbs, 1983, Dabéne et al., 1990, entre outros), passando pela sociolingüística interacional (Gumperz, 1982, 1986).

Algumas considerações a respeito da interação face a face e da própria interação em sala de aula serão feitas a seguir.

1.4.1. A Interação Face a Face

A interação face a face é um trabalho social e, como tal, segue princípios organizacionais próprios – regras implícitas de comportamento – que regulam e orientam a situação social em desenvolvimento. As pessoas, em situações como essas, passam então, de acordo com os contextos e as suas expectativas, a regular suas falas e a determinar o que vão dizer (Gumperz, 1982). Entenda-se, aqui, por contexto não apenas o espaço físico em que acontece a interação, mas também todo o ideário dinâmico de ações conjuntas dos indivíduos e do momento no qual se inserem tais ações. Portanto, falar e ter competência comunicativa não significa falar somente o que se quer ou saber construir enunciados gramaticalmente corretos, o que realmente conta em tais situações é saber identificar a *“etiqueta interacional ou comunicativa”* (Schultz, Florio & Erickson, 1982).

Nessas situações sociais é preciso que o indivíduo saiba em que contexto estará atuando, como o outro estará agindo e quando os contextos mudarão; é preciso também saber que tipo de comportamento é considerado adequado em cada um desses contextos. As mudanças de contexto serão percebidas pelo que se denomina de pistas de contextualização⁷ (Gumperz, 1986) enviadas pelos participantes (mudanças: no tom de voz, no ritmo da fala, do tópico, nos gestos, etc.). São essas pistas que formam o *“quadro ou enquadramento interacional”* do momento. Existe também outra categoria de pistas que são aqui chamadas de *“pistas fixas”*. São elas que, segundo Almeida Filho (1994), funcionam como uma espécie de “regulagem” prévia e subconsciente do tipo de personalidade ou atitudes estáveis do sujeito e podem contribuir para a definição do quadro interacional construído. Dessa maneira, uma pessoa pode soar grosseira ou irônica só pelo tom habitual de sua voz.

⁷ Conceito introduzido por Gumperz (1986) – *“contextualizations cues”* – e refere-se aos traços sutis de natureza paralingüística e prosódica que indiretamente sinalizam o contexto de um discurso.

Quadro interacional, para Gumperz (1982), é o conjunto de instruções enviadas ao ouvinte indicando-lhe como deve entender uma dada mensagem. Se o interagente interpretar corretamente a sinalização do contexto, tanto o significado do enunciado quanto a interação poderão ser bem-sucedidas. Pode, no entanto, ocorrer que certas instruções podem não ser enviadas conscientemente de um interlocutor para outro, porém tal fato não impedirá que ele as perceba e infira delas significados inesperados.

Com base nos tipos de configuração dos quadros interacionais definidos por Gumperz (1992), foi possível a Rech (1992:31) estudar o conflito de expectativas na interação em sala de aula. Esta autora, apoiada no resultado de seu estudo, ressalta a importância de se considerar e estudar os papéis, direitos e deveres dos participantes na interação, uma vez que em cada mudança de contexto os papéis entre os participantes são redistribuídos e diferentes configurações de ações são produzidas. Gumperz (1981:66) denomina de “*estrutura de participação social*” os deveres e direitos mútuos dos participantes, que se constituem basicamente do conjunto de comportamentos comunicativos na interação face a face. Esses comportamentos comunicativos resultam de dois fatores: a) do papel social dos interagentes (conjunto de comportamentos prescritos e/ou esperados para/de cada um, de acordo com a posição que ocupa na estrutura social); b) do alinhamento dos participantes em relação uns aos outros.

Segundo Goffman (1981), *alinhamento* é a postura, a colocação e a projeção dos participantes em uma situação interacional. Seguindo a concepção desse autor, as mudanças na estrutura de participação poderão sinalizar também mudanças de projeção de identidade, ou de alinhamento e orientação dos participantes em relação uns aos outros e ao que está sendo desenvolvido por ocasião da interação, ou seja, em relação à interpretação do quadro no momento.

Goffman (1959, 1963, 1967, 1969, 1971, 1974, 1981) analisa a interação social de modo geral (situações públicas variadas: encontros, palestras, relações nas diversas situações sociais). Seus estudos são utilizados em pesquisas sobre

a linguagem empresarial, mas ainda são poucos os trabalhos desse autor onde é possível encontrar esses estudos e conceitos como “preservação da face”, examinados em contexto escolar e , mais especificamente, nas interações que ocorrem em sala de aula de LE (proposta de investigação de nossa pesquisa).

Goffman define a interação face a face como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata . Ele diz ainda: *“um desempenho pode ser definido como toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer uma dos outros participantes”*. Esse desempenho pode ser percebido em um grupo de alunos na sala de aula quando alguns de seus membros querem manter uma face positiva, isto é, têm necessidade de serem apreciados pelos outros .

O autor define face como o valor social positivo reivindicado por uma pessoa através da linha de conduta que os outros supõem ter sido adotada por ela no decorrer de um contato particular. Acrescenta também que a face não está localizada no interior ou na aparência da pessoa, mas se encontra difusa no fluxo dos acontecimentos de um encontro. Dessa forma, ela parece ser construída durante a interação. Em seu artigo de 1967, intitulado *“Perder a face ou fazer boa figura?”*, Goffman pressupõe que todas as pessoas vivem num mundo social que as leva a ter contato face a face ou contato mediatizado com os outros. Esse contato constitui-se de olhares, gestos, posturas e enunciados verbais introduzidos constantemente pelos participantes, intencionalmente ou não conforme, a situação em que se encontrem.

Tannen (1986) analisa a interação face a face como uma interação dinâmica, em que as pessoas estão continuamente trabalhando sua postura, seu alinhamento, negociando seus objetivos e, principalmente, negociando o contexto de fala, dentro de um consenso de trabalho. Conseqüentemente, as mudanças de alinhamento e quadro também são contínuas, pois nascem do quadro e do alinhamento anteriores dos participantes em relação uns aos outros.

Rech (1992) acrescenta que a correta identificação da projeção dos papéis discursivos, bem como uma adequada interpretação do quadro predominante podem implicar uma das razões do sucesso ou do insucesso escolar. Essa questão está relacionada ao foco de nossa pesquisa, que analisa a interação construída no contexto de intervenção pesquisado e verifica como a professora-sujeito ensina e como seus alunos aprendem (ou não).

1.4.2. A Interação em Sala de Aula

A aula, por ser um evento sociocultural, está sujeita a normas e regras sociais que determinam o seu funcionamento. Segundo Popham & Baker (1970), tais regras e normas sociais surgem das expectativas que a sociedade tem em relação à escola e à sua função de produzir “bons cidadãos”, adequadamente “versados na cultura” e capazes de participar no ambiente social. Esse evento delega ao professor não apenas a tarefa de transmitir cultura, mas também a de ensinar as regras básicas de comportamento aos alunos, contribuindo assim para a sua socialização. É nesse universo institucional que o professor assume sua autoridade máxima, desempenhando um papel social revestido de poder, cabendo aos alunos o de receptores das ordens e informações.

Outra função que caracteriza muito bem este status de autoridade e poder do professor em sala de aula é aquela que diz respeito ao controle da estrutura conversacional do evento. É ele, o professor, que controla a escolha do tópico abordado, o seu desenvolvimento, a quantidade de fala dos alunos, determina as atividades a serem desenvolvidas, atribui turnos, permite turnos, etc. Essas faculdades são controladas com maior ou menor rigidez, e isto dependerá da visão que o professor tem de seu papel, ou seja, das orientações ideológicas que sustentam a sua prática pedagógica, enfim, da sua própria percepção de controle (é ela que determina os diferentes estilos interativos ou discursivos). Dependendo do estilo adotado, o professor estará sinalizando qual o seu papel social e qual o seu alinhamento, de maior ou menor assimetria com os alunos. Dessa forma, os

alunos saberão qual o quadro que deverá predominar nas aulas do professor em questão.

A assimetria naturalmente existente na relação professor-aluno em sala de aula, na visão de Rech (1992), pode ser minimizada conforme o estilo interacional adotado pelo professor. É a partir dessas concepções que a autora, com o objetivo de investigar o conflito de expectativas na interação, realizou uma pesquisa em salas de aula de Escolas Públicas brasileiras e concluiu que as aulas eram formadas por dois quadros interacionais predominantes, e que esses quadros eram resultados principalmente do estilo dos professores.

No primeiro quadro, denominado “formal ou institucional”, a postura do professor aproxima-se mais da assimetria de status na relação com os alunos. O alinhamento formal compõe, juntamente com a estrutura de participação e a maneira de falar, o que se denomina de **estilo formal**. Aqui, o professor, controla, com maior rigidez, as tarefas que lhe são institucionalmente atribuídas. Nesse contexto, podemos freqüentemente observar as seguintes estruturas:

- maior uso do poder do que da solidariedade : as interações entre professor e aluno são caracterizadas por direitos desiguais de participação;
- o professor=falante e o aluno=ouvinte; é o professor que, no exercício do poder, domina os turnos por tempo ilimitado;
- quem decide, quem fala o que fazer e quando é o professor, que passa a ser o controlador e o distribuidor dos turnos;
- o professor, colocando-se como cobrador de maior participação, é que decide quem participa no momento adequado.

A pesquisadora chama o segundo quadro de **conversacional**, por ter ele uma estrutura que se assemelha à conversa rotineira entre amigos no dia-a-dia. Embora o professor seja, nesse universo, a autoridade máxima da sala de aula, o que se nota é uma menor rigidez no controle dos turnos, ou seja, existe um maior equilíbrio entre a solidariedade e o poder. O professor procura conduzir e

monitorar as aulas com menos formalidade. Outro dado relevante diz respeito à assimetria nos turnos interacionais. Segundo ela, mesmo cientes (professor e aluno) da interação assimétrica estabelecida nesse contexto (pela diferença de idade, experiência, domínio de informação e nível de conhecimento), eles buscam insistentemente uma maior simetria entre si; e essa busca reflete-se através de uma estrutura de participação mais solidária. Nesse quadro, observa-se que:

- não ocorre o uso do poder (ameaçador) para “dominar” a interação, o controle de distribuição de turnos não é tão rígido (o aluno pode insistir em um tópico, como também fazer uso do turno sem necessidade de que lhe dêem concessão para isso);
- a introdução de tópicos (de interesse imediato) pelos alunos é respaldada pelo professor;
- as falas simultâneas e as sobreposições não são vistas como transgressão à ordem da interação;
- pedidos de ajuda são freqüentemente solicitados à classe pelo professor, não ocorrendo, portanto, sugestões diretivas que traduzem ordens veladas ou explícitas.

Rech (1992) acrescenta ainda que os dois quadros mencionados são decorrentes primordialmente dos **esquemas de conhecimentos dos participantes**. Tais esquemas podem ser entendidos como estruturas de conhecimento que dizem respeito a qualquer experiência prévia do indivíduo, levando-o a criar expectativas sobre tudo aquilo que lhe é familiar. Para a autora, o professor opera dentro de um sistema de ideologia e de conhecimentos educacionais que influenciam suas expectativas quanto ao procedimento a ser adotado em sala de aula, quanto ao que seja uma boa aula e como deve ser o comportamento dos alunos. Os alunos, por sua vez, também estão inseridos dentro de um sistema ideológico, comunidades de fala – a família e os amigos –

que lhes fornecem subsídios para formar esquemas e expectativas sobre o papel da escola, do professor e sobre sua própria atuação em aula.

Outro fator que apresenta uma forte determinação na configuração dos quadros e estilos interacionais é a **abordagem**. É ela que, dependendo da escolha e da forma de sua implementação, irá sinalizar a marcante influência do *habitus* ou dos esquemas de conhecimento mantidos pelo professor; acrescente-se aí também o *habitus* dos alunos (abordagem de aprender), os valores e condicionamentos dos livros escolares, diretores, coordenadores de área, e outros fatores.

Com base no resultado de sua pesquisa, Rech (1992) afirma que um mesmo professor apresenta variações em seu estilo (do conversacional para institucional e vice-versa), porém, acrescenta, isso não impedirá que um determinado professor seja predominante conversacional ou institucional.

Para caracterizar os estilos interacionais presentes na sala de aula, é possível optar não só por trabalhos que analisam as estruturas de participação conversacional baseadas nas abordagens da sociolinguística interacional, como os de Gumperz (1982, 1986), Gumperz & Hymes (1964) e Hymes (1968) sobre a etnografia da comunicação; mas também de autores que tratam do mesmo assunto, porém desenvolvem trabalhos com enfoques diferenciados; entre eles citamos Sinclair & Coulthard (1975); Stubbs (1983); Cazden (1988); Dabène et al. (1990), entre outros.

Sinclair & Coulthard (1975) admitem ser comum na estrutura da interação a sequência trídica: **Iniciação – Resposta – Avaliação** (*IRE: Initiation – Response – Evaluation*), devido ao próprio status de poder conferido ao professor em sala de aula. O ritual se inicia com o professor dirigindo-se aos alunos e solicitando deles um retorno para, logo em seguida, avaliar a resposta. Dessa forma o professor, na maioria das vezes, concretiza a iniciação por meio de perguntas e, essas concretizações podem assumir funções diversas, como transmitir informações, checar conhecimento, etc.

Cazden (1988) é outra pesquisadora que reconhece essa sequência (a iniciação sob a forma de perguntas) como sendo a característica mais comum do discurso em sala de aula em todos os níveis. Ela afirma que nos estudos de análise do discurso de aulas centradas no professor foi detectados a presença dessa estrutura de interação. Segundo ela, nesse tipo de aula, o professor conduz o ritual, controlando tanto o desenvolvimento do tópico (e o que considera ser relevante) quanto a distribuição dos turnos. Esse é um esquema automático, que emerge naturalmente e que a autora classifica como modelo não marcado. A autora ainda refere-se a possíveis mudanças em alguns aspectos, como o direito de falar, o papel do professor e o estilo de fala, que caracterizam outros modelos de interação professor-aluno, mais marcados e menos automáticos, e nos quais essas pequenas mudanças podem chegar a ter considerável significado cognitivo e social que indicariam a ocorrência de uma interação diferenciada, cujas características são:

- ocorrência de distribuição de turnos sem nominalização de alunos , tomando a fala na sala de aula próxima da conversa mais informal (Rech (1992) confirma em seu estudo);
- ocorrência de diálogo entre alunos (*"cross-discussion"*) sem que o professor seja intermediário;
- ocorrência de mudança de perspectiva. Na sala de aula tradicional, os estudantes costumam olhar para o professor quando falam, pois ele é o único destinatário oficial. Já em situações como as mencionadas acima, o aluno passa a olhar diretamente para seu interagente.

Stubbs (1983) endossa as opiniões de Cazden, Sinclair e Coulthard de que a interação que ocorre em sala de aula tem na figura do professor o elemento de maior poder e controle, e que isso pode ser identificado através da linguagem do professor nesse contexto interativo específico. Sendo o professor o elemento central na sala de aula, sua fala passa a desempenhar importante papel no

estabelecimento e controle da interação. O autor acrescenta que essa fala é particularmente caracterizada por enunciados que encerram funções específicas, e é a utilização desses enunciados que dará pistas sobre o tipo de interação construída.

Outro fator que Stubbs (1983) considera importante na interação é o **monitoramento**. Segundo o autor, as pessoas estão constantemente monitorando (analisando e interpretando) o comportamento umas das outras. Esse monitoramento faz parte de uma metacomunicação, que, para o autor é um monitoramento verbal da situação de fala e que estaria incluindo as funções fática, metalingüística e poética da linguagem (Jakobson, 1971). Essa metacomunicação pode incluir: mensagem sobre os canais da linguagem; mensagens que servem para manter comunicação; controle sobre quem fala e como fala, e pistas para falantes pararem de falar ou para interromper (ex. pistas para tomada de turno); verificar se mensagens foram recebidas e entendidas; controle sobre o conteúdo de comunicação aceitável. Embora todos os enunciados possuam muitas funções, é possível detectar em toda fala alguma função metacomunicativa, como, por exemplo, a metalinguagem, ou seja, a linguagem que se refere a si própria.

Stubbs (1983:50) ressalta que *“a idéia de que os significados estão ‘nas’ palavras e sentenças, e podem ser colocados em depositórios os quais são abertos para outras finalidades, é uma visão da linguagem e do significado obviamente inadequada”*. Esse postulado ignora o efeito do contexto no significado e a negociação do significado entre os falantes; para tanto, torna-se necessário analisar estas características da fala no contexto social. Nesse sentido, o autor ressalta que estas características podem também ser observadas no ensino escolar, uma situação social, na qual um dos participantes toma medidas ativas para monitorar o sistema de comunicação. Esse monitoramento compreende o ensino ou uma parte dele. O que acontece nesse ambiente é uma constante averiguação por parte dos professores, para certificarem se eles, os professores, estão na mesma faixa de onda (*wavelength*) que seus alunos, se a maioria está acompanhando o que está sendo dito; dessa forma, eles monitoram,

comentam e corrigem a linguagem que os alunos usam, exercendo diferentes tipos de controle da fala na sala de aula.

Partindo dessas asserções, Stubbs (1983) assegura que alguns tipos de metacomunicação caracterizam a fala do professor, já que é ele, normalmente, a figura principal na construção da interação na sala de aula, e que essa fala é caracterizada por uma alta porcentagem de enunciados que desempenham certos atos de fala, inclusive os de informar, definir, questionar, corrigir, sugerir/indicar, ordenar, solicitar. Ele propõe a seguinte categorização :

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

Ex : “Olha, não comece agora, apenas ouça”.

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

Ex : “Você quer dizer alguma coisa agora?”

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

Ex : “Você entendeu, Paulo?”

- **Resumir :** o professor freqüentemente resume o que é dito ou lido, ou resume os pontos de uma discussão ou de uma aula. Ele pode pedir que o aluno faça um resumo do que está sendo explicado.

Ex : “Bom, o que estou tentando dizer é...”

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

Ex : “Bem, essas são palavras que sugerem não-aprovação”.

O professor também pode pedir ao aluno para dar uma definição ou clarificar um termo, expressão, etc.

Ex : “Paulo , qual o significado de ...?”

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

Ex : “Eu acho que você está exagerando!”

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

Ex : P – “Paulo, qual o significado de excelente?”

A – Bom.

P – Sim, mais do que isso, muito bom”.

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

Ex: “Bem , esse é outro grande tópico!”

A classificação de Stubbs mostra que os enunciados consistentemente funcionais indicam como o professor conduz a interação em sala de aula e o estilo de linguagem utilizado para isso. Esses enunciados, como diz o autor, podem preencher muitas funções diferentes simultaneamente e ainda permitem organizá-las em ordem de importância.

O autor conclui, então, que o quadro proposto mostra que a fala do professor tem primeiramente uma função metacomunicativa de monitorar o fluxo

dos canais de comunicação, clarificando e reformulando a sua linguagem. Para ele, a metacomunicação parece ser uma característica da fala do professor, e explica que isso se deve não apenas ao fato de que ela aceita o que os professores fazem ao “gastar” o tempo falando com seus alunos, mas também por que o seu uso é radicalmente assimétrico.

Outro trabalho que analisa a interação em sala de aula é o de Cicurel (1990). Nesse espaço, esclarece ela, como em todos os outros lugares sociais (administração de uma empresa, por exemplo.), as interações se desenvolvem de acordo com o papel que o sujeito falante tem no contexto onde está atuando. Com base na interpretação que a autora faz de Van Dijk (1979), esse papel ou essa função se estabelece a partir de um certo número de atos de fala que ele/ela tem o direito e o dever de realizar.

Se observarmos esse evento sociocultural que é a interação em sala de aula, perceberemos que esses direitos aparecem, segundo Cicurel (1990), sob forma de “convenções comunicativas” pelas quais o professor assegura o seu papel de autoridade na sala de aula. É ele que atua como o diretor das trocas (diálogos), ele tem o controle e a responsabilidade dos turnos, ele decide o tema da aula e julga a produção dos seus alunos na L-alvo. Quanto aos alunos, cabe aceitar os deveres, como, por exemplo, aqueles que vão de encontro às expectativas do professor: fazer a atividade proposta ou responder às suas indagações. Se esta expectativa não for plenamente correspondida, os alunos serão submetidos à sanção do professor, ou seja, uma observação aprovativa ou uma notação negativa.

Cicurel (1990), que também aborda o estudo da interação em sala de aula, enumera as principais obrigações e direitos do professor de línguas, a saber: favorecer a produção em língua estrangeira dos alunos (fazer produzir), assegurar a intercompreensão dos membros do grupo, a compreensão de diversas produções na língua (fazer compreender), e ensinar a norma, corrigindo quando necessário (arbitrar).

A) Fazer Produzir

De acordo com a concepção de Cicurel (1990), o saber que o professor de língua deve transmitir não é um conjunto de conhecimentos finitos e previsíveis, mas uma “matéria” constituída na imediatividade da interação didática. Não é incorporando o papel de descritor do conteúdo a ser ensinado que o professor promoverá interação, ele é alguém que também deve gerar o discurso oral e escrito. Para isso, a ação real do professor em sala de aula é quase que exclusivamente por meio de **perguntas** ou **solicitações**. Entenda-se aqui por solicitação o ato de linguagem que é muito freqüente dentro da situação institucional de ensino, e a pergunta como forma de solicitação mais freqüente.

Os tipos de solicitação (repetir, fazer, refazer, corrigir, responder ao outro aluno) variam de acordo com as culturas e suas metodologias. Algumas culturas admitem que a solicitação vise a conhecer o que se considera como “vida privada” do aprendiz, como família, gastos, trabalho, etc. O uso dessas solicitações e também de perguntas por parte do professor, com a intenção de “fazer produzir” parece ser legítima e não desmerece o seu trabalho. No entanto, o que observamos é que, em determinadas situações, a necessidade de fazer produzir constitui um dos obstáculos para a obtenção de uma comunicação dita natural (cujo modelo seria da comunicação comum entre nativos). Isso porque o professor cria situações imaginárias (finge não saber o que se passa solicitando explicação dos alunos) ou extremamente estruturais (propõe que os alunos produzam diálogos solicitando informações muitas vezes já conhecidas), fazendo perguntas (muitas vezes óbvias) a partir de estruturas pré-estabelecidas cujas trocas interativas se caracterizam como conversações didáticas. Cicurel (1990) conceitua como “conversações didáticas” as interações produzidas em sala de aula, que têm como centro de preocupação o preenchimento de um ritual de prática da língua que não necessariamente insere o aluno em um contexto discursivo autêntico.

Em estudos realizados pela pesquisadora, os dados de pesquisas mostraram que o modelo didático que é sempre usado em aulas de LE e por meio do qual o professor encoraja seus alunos à fala, pode ser quebrado por dois motivos: porque os aprendizes não querem produzir seguindo as regras de uso da fala ou porque eles não compreendem o que lhes é pedido. Participar de um mundo imaginário proposto pelo professor pode muitas vezes não agradar o aluno, fazendo-o limitar-se a responder a certas perguntas sem utilizar a estrutura lingüística proposta no exercício, ou recusar-se a responder. Cicurel (1990) exemplifica esse modelo didático: o professor prepara uma situação na L-alvo e diz ao aluno: “você está no metrô e...”, mas este, recusando-se a entrar no mundo imaginário do professor, responde : “eu nunca pego metrô”. O exemplo mostra a quebra no modelo didático utilizado, já que há produção na língua mas não no sentido que o professor esperava.

Rupturas como essas podem acontecer, esclarece Cicurel (1990) e elas evidenciam um traço característico das trocas nas aulas: produzir e fazer produzir a linguagem sob regras que, na maioria das vezes, não são as mesmas em uso dentro da dita comunicação não-escolar. Nesse sentido, Bizon (1994) coloca que atitudes como essas criam um hiato entre as interações que ocorrem na situação didática (sala de aula) e na não-didática (contextos extra-classe) , de forma que *“o que se constrói em sala de aula pode ser simplesmente uma “competência escolar” e não uma “competência comunicativa”*. Competência escolar no sentido de o aluno ter o conhecimento e a capacidade de seguir um ritual de aula.

B) Fazer Compreender

O professor deve garantir a compreensão, de acordo com os objetivos propostos, levando em consideração a necessidade de compreender o seus alunos, dos alunos se compreenderem mutuamente e compreenderem os textos introduzidos por ele no curso. Se, no entanto, houver dificuldades no entendimento de alguma palavra ou de uma tarefa proposta , várias são as estratégias de

comunicação que poderão ser usadas. Assegurar ao aprendiz esse nível de compreensão obriga o professor a recorrer a auto-paráfrases, repetições, reformulações, simplificações do texto.

C) Arbitrar

A produção do aluno de LE pode ter ou não a aprovação do professor; a essa apreciação do professor, Sinclair & Coulthard denominam de “retorno” (*feedback*) ou “avaliação”. Neste âmbito, é comum a troca “iniciação-resposta-avaliação”, e ela pode se dar de várias maneiras: a) corrigindo (o professor dá a forma adequada); b) repetindo (o professor simplesmente repete o que o aluno disse, indicando se ele está certo ou não - o que demanda a correção por parte do aluno caso ele tenha errado); c) indicando metalingüisticamente (o professor acena com uma indicação metalingüística; por exemplo: “eu quero o verbo no passado”). Assim, a apreciação do professor pode ser aprovatória ou não. Se as colocações feitas pelo autor evidenciam que os objetivos assinalados para a aula de língua implicam necessariamente a participação do aluno, não é menos certo que tal participação seja determinada pela especificidade da situação pedagógica (que é em última instância determinada pela abordagem de ensino, concepção esta assumida nesta pesquisa). A situação pedagógica freqüentemente se caracteriza por uma comunicação que funciona de acordo com certas normas pré-estabelecidas (o aluno, na aula, é limitado pelas características do papel no qual está investido, ele deverá: produzir linguagem, mostrar que sabe falar e que adquiriu os conhecimentos sobre a língua, testando-os na atividade discursiva), competindo ao aluno a se submeter às regras do ritual pedagógico sob pena de “sanções”.

Em sua análise sobre os deveres do professor e dos alunos, Cicurel (1990) se refere a dados provenientes de contextos de ensino considerados “tradicionais”, porém esses deveres e mesmo a estrutura participativa da aula em outras situações de ensino/aprendizagem podem naturalmente se diversificarem.

Ellis (1988), com base em transcrições de aulas, analisa a diversidade interativa em três situações específicas de ensino de LE, cujos objetivos principais são: 1) o ensino da língua (*medium-oriented goals*) ; 2) o ensino de algum conteúdo disciplinar integrante do currículo escolar (*message-oriented goals*); e 3) o ensino como forma de alcançar comportamentos específicos dos estudantes que resultem em produções não- verbais (*activity – oriented goals*).

Na primeira situação, em que o objetivo principal é o ensino da língua (*medium-oriented goals*), o que predomina são as seqüências interativas I-R-A, como apontam Stubbs (1983) e Cicurel (1990.). Nesta seqüência interativa, o professor, na maioria das vezes, é o falante, e o aluno, o ouvinte. Ellis (1988:106) considera que as interações centradas na língua diminuem as oportunidades de “fala genuína do professor” (não necessariamente impregnada de deveres, como avaliar, sugerir, comentar, etc.) ou de negociação de sentidos. Neste modelo, a estrutura do discurso é rígida, dando aos alunos poucas possibilidades de exercitarem suas próprias estratégias comunicativas. Ellis refere-se também ao projeto de Widdowson (1978), cujo objetivo principal é o ensino do conteúdo de outras disciplinas do currículo escolar para o ensino de L. Neste modelo (*message-oriented goals*), a análise de Ellis evidenciou não haver tanta rigidez nos controles de turnos pelo professor. Tal fato ocorre porque o trabalho com conteúdos desperta e estimula os alunos a uma participação espontânea; havendo mais quantidade de fala, mais igualdade e mais oportunidades para que professor e alunos também “testem” os limites de sua competência produtiva. Ellis (1998) observa que este tipo de ensino oferece maiores oportunidades aos alunos de negociar significados pelos quais se interessem, e também podem surgir oportunidades reais de extensão da competência receptiva e produtiva. Na terceira situação específica de ensino de LE (*activity-oriented goals*) citada pelo autor, as aulas, cujo objetivo é o ensino orientado para as próprias atividades, consistem basicamente no desenvolvimento de projetos ou de atividades de solução de problemas, como os propostos por Prabhu (1980). Nessas aulas, são desenvolvidas atividades como confecção de mapas, trabalhos manuais com

madeira e outros materiais, e as interações voltam-se mais para a realização de tarefas específicas do que para a exposição de conhecimentos lingüísticos ou de outro tipo. A linguagem, nesse tipo de ensino, torna-se um meio para se chegar ao objetivo e não tem um fim em si mesma, e a comunicação faz parte do processo de aprendizagem de LE. Ellis ressalta que nesse tipo de aula os alunos têm oportunidades de iniciativa na interação e o fazem voluntariamente; e além disso, quando as condições básicas de produção discursiva são respeitadas, a linguagem passa a ser experienciada como uma comunicação autêntica, ou seja, a que não é realizada em sala de aula.

Já dissemos neste trabalho que a implementação da abordagem interdisciplinar tem o objetivo de produzir um contexto diferenciado de ensinar-aprender, onde a interação seja verossímil, significativa, propiciando ao aprendiz a construção de conhecimentos relevantes com o uso da L-alvo. Para que isso ocorra, acredita-se que o estilo do professor, bem como o quadro interacional por ele instaurado devam assumir características do tipo conversacional (Rech, 1992). Portanto, é preciso que esses elementos característicos do quadro interacional sejam produzidos e efetivados numa situação pedagógica – e nesse sentido, alguns pressupostos teóricos tornam-se influentes na constituição da abordagem e demais fases do ensino dela decorrentes –, assim como uma interação em sala de aula que coloque o aluno como responsável pelo próprio aprendizado. Dois são os fatores considerados de suma importância para se efetivar tal situação: o tipo do insumo oferecido e construído pelos alunos em sala de aula e o tipo de tarefas propostas nas quais esses insumos sejam trabalhados.

1.4.3. Interação e Aquisição de Línguas (Krashen) e Interação e Aprendizagem (Vygotsky)

As teorizações de Krashen (1982), principalmente no que diz respeito ao cuidado com a qualidade do insumo, que, entre outras características, precisa ser interessante e relevante para o aprendiz, de maneira que a aquisição venha a se

efetivar significativamente, e as teorizações de Vygotsky (1991a; 1991b) acerca da importância da proposição de tarefas desafiadoras que, privilegiando o diálogo, coloquem o aluno frente a situações de conflito, incitando-o continuamente a alcançar níveis de desenvolvimento proximais, influenciaram sobremaneira o delineamento das fases constituintes do processo de ensino-aprendizagem no contexto interventivo desta pesquisa.

Embora controverso, Krashen é considerado um grande teórico que desenvolveu importantes estudos sobre a aquisição de línguas. Quanto a Vygotsky, mesmo tendo trabalhado mais na área de Psicologia do Desenvolvimento, é bastante estudado atualmente – inclusive na área de LA. Os estudos de Krashen, lingüista aplicado, versam sobre a aquisição de L2 e LE, e os de Vygotsky, psicólogo estudioso das áreas de Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Psicopatologia, centram-se na aquisição de LM.

Por serem os pressupostos teóricos destes pesquisadores de grande importância na constituição da abordagem que tencionamos trabalhar, ou seja, o ensino interventivo, faremos algumas considerações acerca dos dois autores.

Krashen (1980, 1982, 1985) alcançou, com a construção do Modelo do Monitor, o status de maior destaque na pesquisa de L2, e seu modelo teórico de aquisição de L2 tornou-se o mais conhecido e também o que mais gerou controvérsias no meio acadêmico. Este modelo constrói-se tendo por base cinco hipóteses: distinção entre aquisição e aprendizagem; ordem natural; monitor; insumo; filtro afetivo.

Retomando a teoria do inatismo de Chomsky (1969, 1986, 1989), Krashen defende a idéia de que aprender línguas é um processo criativo inerente ao ser humano, processo esse que não se limita à repetição do que foi ouvido e lido, mas implica a criação de novas orações baseadas em propriedades estruturais inatas e universais. O autor considera aprendizagem e aquisição processos distintos. Aprendizagem, para ele, é um processo consciente que resulta do conhecimento da nova língua, o conhecimento formal, pontual, gramatical do sistema lingüístico. Porém, esse conhecimento não garante a aquisição, que é um

processo subconsciente, muito similar àquele utilizado pelas crianças ao adquirir a LM. A aquisição se dá quando o foco do aluno não está nas estruturas da L-alvo, mas no discurso enquanto processo significativo construído através da inter-relação dos seres humanos.

A aquisição de uma língua ocorrerá não apenas porque o professor criou um ambiente comunicativo adequado, o que na realidade não é suficiente, mas, e principalmente, porque considerou o aluno como uma pessoa completa, com sentimentos, fantasias, problemas, inseguranças; um aluno que possui um mecanismo interno que funciona como filtro afetivo por onde o insumo (amostras da língua oferecidas pelo professor em sala de aula) pode ser “filtrado”, e que envolve vários fatores, como a ansiedade, a motivação, a capacidade de risco, etc. Esta aquisição terá como ponto de partida o insumo trabalhado em sala de aula, o qual contará com algumas qualidades específicas, proporcionando bem-estar ao aluno e configurando o filtro afetivo positivamente. Só assim, o insumo filtrado será efetivamente internalizado. Esse insumo deve ser: compreensível ($i+1$), ou seja, que propicie ao aluno dar uma passo além do seu estágio atual de conhecimento; não seqüenciado gramaticalmente; oferecido em quantidade suficiente; interessante e relevante para o aluno.

Caso não ocorram as condições observadas, o aluno automaticamente ativará seu monitor (dispositivo de aprendizagem consciente), ao invés de ativar o processo de aprendizagem subconsciente e efetiva que é a aquisição. A aprendizagem consciente ocorre quando o professor em suas aulas trabalha mais a forma do que o significado, faz calibramento fino da língua, não respeita o período silencioso do aluno, causando-lhe ansiedade e angústia.

São várias as críticas feitas ao modelo de Krashen encontradas na literatura, destacando-se os trabalhos de Mclaughlin (1978); Gregg (1984); Ellis (1985) e Spolsky (1989). As principais dizem respeito à impossibilidade de se demonstrar a distinção feita entre os processos de aprendizagem e aquisição, e à dificuldade de se determinar positivamente o que seja o (i) e o ($+1$) do insumo compreensível. Outros pontos críticos freqüentemente levantados estão

relacionados ao fato da hipótese asseverar que a aquisição ocorre somente quando o aprendiz ouve e recebe insumo compreensível e que a participação do aluno em conversações não tem influência direta na aquisição da L-alvo. Critica-se também o fato da hipótese do insumo não explicar a possibilidade de ocorrer aquisição sem negociação bilateral de sentido (Ellis, 1985).

Krashen não coloca os valores afetivos como parte efetiva do ensino/aprendizagem, mas apenas como influenciadores do processo. Para que a aquisição ocorra é preciso que haja um ambiente de ensino com uma configuração positiva, e isso implica a observação de algumas condições básicas, como, por exemplo, oferecer insumo de qualidade ótima. Os fatores afetivos são aspectos periféricos à própria aprendizagem que, inseridos no ambiente de ensino, agem influenciando-a. O próprio filtro afetivo, nesse caso, é um mecanismo, um instrumento cujo bom funcionamento dá início ao processo de construção do conhecimento. Portanto, a afetividade, segundo Krashen, parece ser um fator que afeta a aquisição, passando a ser o ponto de partida para que ela ocorra, sem estar, necessariamente, no funcionamento de todo o processo.

As duas hipóteses aqui apresentadas são significativas para nossa proposta de trabalhar com o ensino interdisciplinar, porque um dos principais pressupostos teóricos da tendência progressista da abordagem comunicativa no ensino de línguas é reconhecer os estudantes como pessoas únicas e completas, que têm necessidades emocionais e intelectuais, objetivos e interesses específicos que devem ser respeitados, contribuindo assim com o objetivo final da educação que é o crescimento do aluno enquanto sujeito em transformação.

De acordo com os postulados de Krashen, um ensino comunicativo produtivo que vise à aquisição deve contemplar assuntos (insumo) relevantes para o aluno. No entanto, Bizon (1992:22) destaca que “relevância” é uma condição que não está livre de críticas; e teóricos como Mey (1987) e Mclaughlin (1978) dizem que o máximo de relevância se circunscreve numa instância de abstração e relatividade. Mey acrescenta também que a relevância está onde se encontra o poder social; para ela, a nossa sociedade é que detém este poder, pois

é ela que pode ditar o que é relevante ou não para os seus membros. Se relacionarmos a crítica da autora com a educação lingüística, perceberemos que nós, professores, estamos, na hierarquia institucional, numa posição superior à dos nossos alunos, o que nos obriga a refletir com cuidado ao elegermos o que é relevante para eles, levando em consideração seus objetivos, interesses e necessidades.

Krashen afirma que a aquisição da língua ocorrerá somente se o aluno estiver exposto ao insumo de qualidade ótima (de acordo com as características já explicitadas) e que não é tão importante a sua produção na língua; o autor, porém, ao assumir esta posição, coloca em segundo plano a questão da construção sociológica, que é essencial para o processo de ensino/aprendizagem. Tal fato, no entanto, não ocorre com Vygotsky (1991a, 1991b) que, mesmo não se interessando pela aprendizagem de L2, mas apenas de LM, elabora uma teoria sobre a construção do conhecimento que em muitos aspectos abre campos de diálogo com a teoria de Krashen (Basso-Macowski, 1993). Vygotsky desenvolve o conceito de ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) que em alguns aspectos se assemelha ao $(i + 1)$ de Krashen. As argumentações de Vygotsky na elaboração desse construto parecem estar na contemplação do social, aspecto esse negligenciado por Krashen.

Vygotsky, ao iniciar seus estudos na área de Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Psicopatologia, interessou-se principalmente pelos processos psicológicos superiores do homem. O pesquisador percebeu que eles eram profundamente influenciados pelos meios socio-culturais que os mediavam. Foi então que, com os seus colaboradores, Leontiev, Luria e outros, desenvolveu a chamada **Teoria Histórico-Cultural**, a qual questionaria a Teoria do Determinismo Ambientalista de Pavlov (Bruner, 1986). Vygotsky afirmava que o homem era sujeito do jogo dialético entre natureza e história, entre suas qualidades de criatura biológica e de produto da cultura humana (Bruner, 1986). Desse modo, a díade estímulo e resposta (E-R) até então utilizada para explicar a ação do homem, não era mais suficiente para tal propósito porque não

contemplava a sua participação ativa no ambiente, as transformações que ele operava neste ambiente e suas próprias transformações internas decorrentes dessa ação. O interesse do autor não estava apenas em analisar fenômenos pontuais e estanques, mas o desenvolvimento e a transformação de funções psicológicas superiores; para ele, não era suficiente considerar a análise descritiva de objetos, mas a visualização do processo psicológico superior do homem, explicando-o em termos de suas relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno (Vygotsky, 1991a). O seu propósito era estudar o processo “vivo” e não o produto; dessa forma, a simples associação E-R, embora facilitasse a verificação das respostas do sujeito, não seria de grande utilidade, já que o objetivo era descobrir os **meios** e os métodos que seriam utilizados pelos sujeitos para organizar o seu próprio comportamento dentro de uma determinada tarefa; daí a importância de se criarem esses **meios**, nos experimentos.

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

O estímulo neutro adquire função de signo quando, ao surgirem as dificuldades, a estrutura da operação se diferencia; nesse caso, o que se oferece ao sujeito é, simultaneamente, uma segunda série de estímulos com função especial e não estímulos simples se espera resposta direta. Nessa segunda série é possível estudar o processo de realização de uma tarefa com a ajuda de meios específicos e ainda descobrir a estrutura interna e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. O autor classifica esses meios como sendo de natureza semiótica por excelência, porque são eles que constituem o elo entre o homem e o seu contexto ecológico. Dessa forma, a mediação semiótica passa a

ser o elemento central para se compreender a natureza das funções psicológicas, e a transformação das funções elementares para as superiores. Para Vygotsky, a função psicológica é classificada em dois níveis: o interpessoal e o intrapessoal.

Essa função se desenvolve através da história de socialidade do intelecto da criança que mostra o seu desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social (Basso-Macowski, 1993). A criança é mediada pelos signos lingüísticos através do outro desde antes do seu nascimento, para depois dominá-los completamente e usá-los para alcançar seus objetivos. Assim, a criança, com o desenvolvimento da fala, é capaz de primeiramente transformar o seu ambiente e depois seu próprio comportamento. E se a criança, ao usar a fala socialmente, para pedir ajuda ou qualquer outra coisa, consegue internalizá-la, ocorre então a maior mudança na capacidade da criança, que é o uso da linguagem como instrumento para a solução de problemas, isto é, a criança recorre a si mesma, organizando sua atividade em consonância com as formas sociais de comportamento ao mesmo tempo que se impõe atitudes sociais; nesse momento, ela adquire a função intrapessoal, além do uso interpessoal que já possuía.

Vygotsky e seus colaboradores perceberam a necessidade de conceituar, na construção da Teoria Histórico-Cultural, os processos do desenvolvimento, considerando o presente e o futuro na estrutura funcional do sistema psicológico. Foi partindo da premissa apontada por muitos pesquisadores de que as crianças poderiam progredir além do seu nível presente de desenvolvimento com a ajuda da ação instrumental e da mediação semiótica que Vygotsky elaborou o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). Para isso, o autor estabeleceu dois níveis de desenvolvimento: **o desenvolvimento efetivo** e **o desenvolvimento proximal**. O primeiro refere-se àquilo que a criança é capaz de executar sozinha, sem ajuda; e o segundo, o que ainda não consegue fazer sem a mediação de outra pessoa, mas que em um futuro próximo dominará, passando então para o nível de desenvolvimento efetivo (Vygotsky, 1991a). A distância entre esses dois níveis é a ZPD e a transição do funcionamento inter para

intrapsicológico se dá exatamente nessa ZPD (Frawley e Lantolf, 1985). Essa transição é ativada pela interação mediada pelos instrumentos sógnicos, quando o indivíduo cognitivamente mais capaz atua no processo interativo (na instância do **interpsicológico**) oferecendo meios/instrumentos (semióticos) – que funcionam como suportes, também chamados de andaimes ou *scaffolding*, para que o indivíduo menos capaz, no contexto de seus esforços, ultrapasse seu nível de desenvolvimento que se tornará efetivo no futuro próximo (aqui, já na instância do **intrapsicológico**).

Portanto, a interação é um conceito muito importante na construção do aparato teórico da ZPD e isso se deve ao fato de que o homem, na realização das tarefas, se envolve num contexto mediacional onde o signo lingüístico é usado para propósitos sociais, propósitos esses efetivados no jogo interacional.

Basso-Macowski (1993) observa que, enquanto Krashen (1982) acentua a importância da natureza do insumo, Vygotsky se preocupa com a importância das interações sociais no desenvolvimento; para ele, o conhecimento se efetiva por meio da apropriação histórico-cultural mediada pelo outro, enquanto Krashen acredita que esse conhecimento é decorrente de uma capacidade inata para aprender, no caso, línguas, através da exposição. Nesse sentido, o que se conclui é que o conceito de ZPD parece ser mais abrangente porque focaliza a aprendizagem de modo geral mediada pelo signo, que é social e que volta a ser social após a internalização – a passagem do interpsicológico para o intrapsicológico.

Basso-Macowski menciona alguns pontos convergentes entre as teorias de Krashen e Vygotsky. Para ela, o que há de comum entre a ZPD e o “ $i + 1$ ” é a contemplação do novo como desafio para a aprendizagem presente em ambos os construtos. Embora pareça haver bastante proximidade entre esses aspectos, essa possível convergência de postulados ainda requer estudos. Krashen considera o novo, o “ $+1$ ”, uma configuração de forma bastante restrita em relação à ZPD; para ele, o conhecimento novo (“ $+1$ ”) é aquele oferecido pelo professor, pelo LD, de forma a expandir o conhecimento que o aluno já possui, o que dá a

idéia de acréscimo e certa acomodação seqüencial desses conhecimentos. Por outro lado, o aluno não apenas recebe o insumo, mas também oferece e cria novos conhecimentos interferindo e modificando o ambiente dialógico de ensino e aprendizagem. Tudo isso sugere uma noção de desafio ou conflito que Krashen não contempla em sua teoria. O outro ponto levantado por Basso-Macowski é a importância do ambiente comunicativo na configuração do processo de ensino e aprendizagem. Em Vygotsky, o ambiente comunicativo de aprendizagem é uma instância volátil na qual os sujeitos se inserem sócio-historicamente e dela participam de forma comprometida, contribuindo para a sua contínua construção e transformação. Há um envolvimento do indivíduo com o próprio ambiente e ao outro sujeito o que determina fatores como a afetividade sejam parte do próprio processo de ensino e aprendizagem atuando no seu funcionamento como um todo. Por isso é que para Vygotsky a aprendizagem se dá em uma zona – a ZPD – o que sugere a impressão de maleabilidade e instância não cristalizada estruturalmente. Krashen, por outro lado, diz que a aquisição depende de um ambiente comunicativo cujos elementos construtivos devem obedecer a certas características qualitativas, tais como filtro configurado positivamente, oferecimento de insumo de qualidade ótima, entre outros, para que o mecanismo que ativa a aquisição funcione. Desse modo, a afetividade funciona como um dos vários elementos periféricos influenciadores do processo de ensino e aprendizagem, alterando, afetando e modificando o processo. O filtro afetivo configurado positivamente, na teoria krasheniana parece funcionar mais como ponto de partida para que a aquisição ocorra do que como concebido na teoria vygotskiana, em que a afetividade é tida como elemento constitutivo de todo o processo. Assim, no centro do ambiente comunicativo idealizado por Krashen, encontra-se o aluno que recebe a influência de uma série de fatores e que não tem necessariamente que agir. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem parece configurar-se de maneira mais estática, no qual a própria ênfase no recebimento de insumos de boa qualidade para que a aquisição ocorra, negligenciando a contribuição dos aprendizes, suprime a noção de movimento e

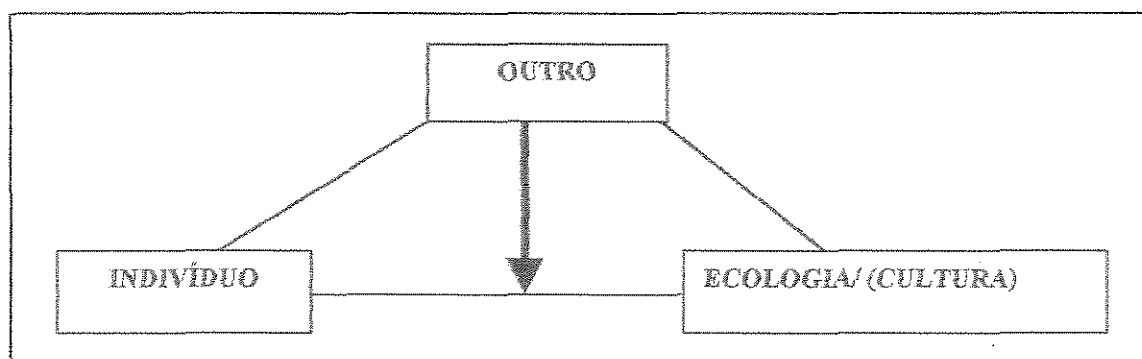
construção em favor da noção de estaticidade do ambiente estruturadamente definido. Torna-se importante ressaltar que, apesar dessa preocupação comum, esses ambientes se estruturam de forma distinta para Vygotsky e Krashen.

Voltando à teoria sobre os processos de construção de Vygotsky, ressaltamos a sua proposta de que o ensino se dê na relação interativa mais capaz, ou que a pessoa mais experiente, como, por exemplo, o professor, ofereça ou crie uma estrutura de suporte ou meios que possam auxiliar aqueles com dificuldades na resolução de tarefas definidas, com objetivos pré-estabelecidos, e que esses indivíduos possam ser um desafio para o aluno. É importante destacar também que um dos aspectos mais ricos do conceito de ZPD e “andaimes” é que eles não excluem ao adulto a possibilidade de continuar aprendendo. Vygotsky considera essencial que se proponha um procedimento de ensino em que a aprendizagem seja orientada não em direção a níveis de desenvolvimento já atingidos porque ela não ativaria um novo estágio do processo, mas, ao contrário, objetivaria o alcance de níveis proximais. Dessa forma, a única boa aprendizagem passa a ser aquela que se antecipa ao desenvolvimento (Vygotsky, 1978). Não é o desenvolvimento que puxa a aprendizagem, mas sim a aprendizagem que puxa o desenvolvimento. Nesses termos, segundo Frawley & Lantolf (1985:20), o que é permitido ao adulto, através de novas aprendizagens, progredir sempre. Os autores explicam:

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

Sabemos que, no ensino de LE para adultos, tal consideração é de profunda relevância e, o que é importante, tem respaldo nas teorias de Krashen. O adulto, mesmo estando num estágio maturacional mais avançado que o da criança, ainda pode adquirir a língua de forma qualitativamente parecida, porém com uma diferença: as condições necessárias terão que ser criadas para que a aquisição ocorra.

Vygotsky, em um de seus posicionamentos, estabelece que todo desenvolvimento humano se dá pela relação do homem com o contexto ecológico global, forçando o indivíduo a passar pela interferência do outro social que o auxiliará na construção do seu próprio desenvolvimento. O diagrama abaixo (Valsiner, 1992 In: Bizon 1994) esclarece tal premissa.



Essa interação com o outro social se dá em níveis diferentes e ela só será autêntica e levará à internalização e à aquisição se a relação que a constituir for de natureza dialógica e significativa.

Em nossa pesquisa, uma das premissas básicas da abordagem interdisciplinar que objetivamos alcançar diz respeito à interação diferenciada em sala de aula. Ela deve ser capaz de construir não apenas relações mais verossímeis, mas também envolver o aluno de forma mais comprometida na construção de conhecimentos. Para tanto, optamos por um ensino de conteúdos relevantes e interessantes, que fosse desenvolvido em um ambiente comunicativo onde o insumo pudesse ser trabalhado de maneira a se constituir um desafio para o aluno, associando o seu conhecimento prévio ao conhecimento potencial. Dessa forma, estaríamos considerando não só algumas premissas de Krashen, mas também, e principalmente, as de Vygotsky. E esse ensino se concretizará se a estrutura organizada for de atividades instigantes que sejam pautadas na resolução de tarefas em grupos ou em pares, com objetivos definidos e claros. Tarefas essas que tenham como ponto de partida a construção de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento intelectual do aluno, e não tarefas

voltadas para a enfadonha prática estrutural da língua. Essas tarefas são realizadas com o apoio do professor (elemento de maior experiência) ou eventualmente de um colega mais proficiente, que será sempre um elemento a mais em cada grupo, motivando e facilitando o movimento dialógico.

Neste capítulo expusemos bases teóricas desta pesquisa e apresentamos os pressupostos teóricos envolvidos, tanto na estruturação da pesquisa quanto na intervenção, necessários para a análise dos dados.

O capítulo 2 desta dissertação trata da metodologia de pesquisa, do contexto de pesquisa, da seleção e descrição dos sujeitos, bem como da descrição dos instrumentos de pesquisa.

CAPÍTULO II

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia adotada para este trabalho é derivada da análise interacional com o concurso de alguns procedimentos de cunho etnográfico. Nossa opção metodológica se justifica pelo fato de ser este tipo de pesquisa um dos que mais contribui para os estudos de interação social e de questões educacionais. Por possuir ela suas próprias características epistemológicas – por pretender levar o pesquisador a campo considerando uma realidade social particular, por contemplar o exercício de análise interpretativista e portanto qualitativa – vem se constituindo como tipo de pesquisa potencial para a realização dos objetivos científicos e metodológicos pretendidos pela Linguística Aplicada contemporânea na área de ensino/aprendizagem de línguas. Hammersley & Atkinson (1983) definem este tipo de pesquisa como um método de pesquisa social que abrange várias fontes de informação, e Cavalcanti & Moita Lopes (1991) acrescentam que

ela realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social.

Antes porém de explicitarmos os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa, achamos oportuno apresentar, mesmo que de maneira breve, uma definição do que seja “pesquisa”.

Vários são os autores que discutem as características e repercussões dessa modalidade de investigação e entre eles citamos Santos Filho (1996) e Cavalcanti & Moita Lopes (1991).

Num sentido mais amplo podemos definir pesquisa como sendo toda ação voltada para a equação de problemas; como atividade de busca, indagação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão da realidade e nos oriente em nossas ações. Dessa maneira, o conhecimento a ser construído terá um cunho histórico através do “exercício” dessa atividade que resulta em “reflexão” e, conseqüentemente, em resultados obtidos ou ações desencadeadas a partir desses resultados. Portanto, há uma intencionalidade em toda pesquisa que resulta na elaboração de conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade. Como atividade, está inserida em determinado contexto histórico-sociológico e, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologias, concepções de homem e de mundo que constituem esse contexto do qual faz parte também aquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador.

Definido o termo pesquisa e explicitados os motivos pelos quais decidimos pela realização de uma pesquisa qualitativo-interpretativista, na qual estaremos usando, além dos procedimentos de descrição e análise do contexto de rotina interacional, os procedimentos de intervenção nesse contexto; trataremos, a seguir, dos pressupostos teóricos da etnografia e definiremos os estilos de pesquisa etnográfica da qual tomamos emprestados alguns procedimentos.

Dentro do escopo teórico da pesquisa etnográfica, existem concretizações que podem contribuir para a estruturação ou planejamento de uma pesquisa.

Entre elas estão: pesquisa-analítico-descritiva, pesquisa interventiva, pesquisa interacional, pesquisa diagnóstica (Santos, 1996: 34-42). Nesta pesquisa, estaremos apresentando e discutindo conceitos adotados em cada contexto deste trabalho.

Segundo Ludke & André (1986), a preocupação da pesquisa etnográfica em descrever o **processo** se sobrepõe àquela que se refere ao **produto**. Por esse motivo é que essa pesquisa é adequada e conveniente para o estudo da interação em sala de aula. Sendo assim, conforme dissemos anteriormente, ela é uma das pesquisas mais atuantes no contexto educacional e isto fica evidente nos estudos dos autores dentro da literatura especializada, que discutem a etnografia em suas várias concepções. Entre eles estão Philips (1972) , Schultz & Florio (1979), Erickson & Schultz (1981), Erickson (1982, 1986, 1988, 1991) Van Lier (1988), Chaudron (1988), Watson-Gegeo (1988), Hitchcock & Hughes (1989), Rech (1992), Cavalcanti & Moita Lopes (1991), Baghin (1993), Basso-Macowski (1993), Bizon (1994), Dettoni (1995), Tílio (1995) e Cançado (1990), dentre outros.

A pesquisa etnográfica é uma prática tradicional da Antropologia, do campo das Ciências Sociais, que questiona a validade da utilização do paradigma positivista, típico das Ciências Naturais, e esse questionamento ocorre devido à natureza subjetiva das Ciências Sociais (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991). A pesquisa positivista baseia-se principalmente na verificação de hipóteses onde há a teorização através de categorias pré-estabelecidas com base em interpretações de caráter quantitativo. Um dos primeiros cientistas sociais a usar procedimentos etnográficos foi Malinowski (Hitchcock & Hughes, 1989 : 52). A técnica consistia basicamente no deslocamento do pesquisador até o ambiente de pesquisa (campo) – que poderia ser uma comunidade indígena, uma comunidade operária, numa indústria ou no subúrbio de uma cidade, uma escola, uma sala de aula, um bairro, uma comunidade ou grupo de estrangeiros em uma cidade, etc., ou seja, uma realidade particular – com o objetivo de descrever as características do grupo a ser estudado, como sua organização social, política e econômica,

particularidades de sua cultura, etc.; e tentar interpretar esse universo diferenciado na relação com o seu próprio ambiente e na relação com os outros ambientes.

Para realizar este tipo de pesquisa, muitas vezes o pesquisador passava a morar na comunidade onde desenvolvia o seu estudo. Isto facilitava a sua integração no ambiente para melhor compreendê-lo. Várias técnicas eram utilizadas no desenvolvimento do trabalho: entrevistas e conversas com os sujeitos, observações do ambiente e anotações de campo, gravações em áudio e /ou filmagens para coleta de dados. Ao final, o pesquisador tecia considerações e interpretações acerca da realidade social investigada, com base nos registros coletados e em sua própria visão de mundo e formação intelectual.

O objetivo da etnografia, na visão de Malinowski (1992), é *“compreender o ponto de vista do nativo (sujeito), sua relação com a vida, para compreender sua visão de mundo”*. Podemos dizer que essa concepção perpassa o pensamento de Santos (1993), que aponta a pesquisa etnográfica no contexto da Lingüística Aplicada, em âmbito educacional, como um instrumento pertinente à descrição de “vivências contextualizadas” por oferecer melhor qualidade na análise de questões concernentes às idiossincrasias do educar, do ensinar e do aprender. Para o autor, este termo refere-se à descrição de cenários e atores de pesquisa numa perspectiva lingüística, psicológica e sociocultural, isto é, permite a análise de particularidades no uso da linguagem, interpretando comportamentos e explicitando a visão de mundo dos sujeitos.

Na visão de Calvalcanti & Moita Lopes (1991) o foco principal das pesquisas em Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de línguas, atualmente, é a investigação dos processos interativos típicos do contexto de sala de aula. A sala de aula, cuja importância enquanto objeto de investigação é relativamente recente, dá a conhecer o processo de ensinar e aprender (uma nova L, por exemplo), constituindo, pois, um ambiente natural e privilegiado de pesquisa.

Para os autores, o desejável na pesquisa de sala de aula é que ela dê conta do processo de ensinar e aprender, investigando não apenas o que

antecede o processo de ensino/aprendizagem e os resultados advindos dele, mas principalmente investigar e tentar compreender a construção desse processo.

Cavalcanti & Moita Lopes (1991) acrescentam ainda que a pesquisa etnográfica é parte de uma tradição de pesquisa nas Ciências Sociais que questiona a validade da utilização do paradigma positivista /cientificista. Esse questionamento ocorre devido à natureza subjetiva do conhecimento nas Ciências Sociais. A pesquisa positivista/cientificista baseia-se principalmente na verificação de hipóteses, a partir de teorias sustentadas por categorizações pré-estabelecidas com base em interpretações de caráter quantitativo; o que já não ocorre com a pesquisa etnográfica, que se constrói tendo como base o paradigma interpretativista/qualitativo. Esta perspectiva baseia-se na visão de que *“no contexto social não existe um significado/uma verdade único(a) – típico de uma visão positivista –, mas a construção de significados pelos participantes (alunos e professores) do contexto social”*. Segundo Cavalcanti & Moita Lopes (1991), o que se quer neste tipo de pesquisa é examinar a construção da realidade social.

De acordo com Erickson (1986), cada realidade social tomada como foco de investigação na pesquisa etnográfica delinea-se como uma microcultura, isto é, *“um grupo formalmente organizado com características próprias, interações freqüentes e atitudes heterogêneas”*. Desse modo, tem-se o foco em uma ecologia social, como explica o autor:

O foco em uma ecologia social – seu processo e estrutura – está implícito na pesquisa social interpretativa sobre o ensino. O pesquisador espera compreender as formas pelas quais professores e alunos, em ações conjuntas, constroem o seu relacionamento. O pesquisador em campo examina cuidadosamente essa construção, registra-a em suas notas de campo, documentando a organização social e cultural dos eventos, considerando que essa organização de “significados em ação” representa o ambiente de aprendizagem e o conteúdo a ser aprendido. (Erikson, 1986:19).

Dessa forma, em nossa pesquisa de base etnográfica, embora cientes de possuímos uma hipótese direcionadora inicial, que é a abordagem interdisciplinar

de ensino, que pode produzir um processo interativo de ensinar e aprender LE diferenciado dos contextos regulares, trabalharemos não no sentido de procurar evidências que confirmem essa hipótese, mas com o propósito principal de examinar o que efetivamente acontece quando uma situação específica de ensino é focalizada; examinar e interpretar de que forma a realidade social desse contexto específico é construída pelos professores e alunos.

Para a caracterização do tipo de pesquisa etnográfica adotado nesta pesquisa, utilizaremos principalmente o modelo proposto por Santos (1993). Considerando os contextos de pesquisa e os estilos de pesquisa etnográfica relevantes para este estudo, lembramos que Moita Lopes (1992) classifica a pesquisa etnográfica, de acordo com a natureza do foco a ser investigado em: pesquisas de diagnóstico e de intervenção.

O foco da pesquisa de diagnóstico está na investigação do processo de ensino/aprendizagem na sala de aula, e tem como objetivo explicitar como esta dinâmica de ensinar e aprender línguas está sendo efetivamente realizada. Na pesquisa de intervenção, o foco está voltado para a investigação da possibilidade de modificar a situação normal existente em sala de aula por meio de uma proposta nova de ensino.

Santos (1993) amplia essa classificação chamando a atenção para a necessidade de distinção entre os termos interacional/intervencionista e não-interventivo/interventivo na sub área de ensino/aprendizagem de L2 ou LE. Esclarece o autor em seu estudo que essa necessidade advém da interligação que se pode fazer dessas modalidades de pesquisa com a categorização dos estilos de pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil, definidos por Moita Lopes (1992).

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

Segundo Santos (1993:30), *“A pesquisa interacional analítico-descritiva refere-se a uma vertente teórica que analisa a reciprocidade de relações diádicas*

ou polissêmicas na construção de sentidos, motivadas por um uso efetivo da linguagem, isto é, uma interpretação analítica do contexto, considerando as idiossincrasias da negociação e as condições sócio-históricas e lingüísticas na interação". O autor afirma também que o pesquisador, ao investigar o processo sob esse ponto de vista, deve estar ciente de que esse contexto seguramente não será um contexto de rotina, mas um contexto virtual, onde a presença de elementos outros, como o pesquisador, o auxiliar de pesquisa, o gravador, a filmadora, o ato de anotar do pesquisador, dentre outros, podem alterar desde a organização da aula pelo professor até os níveis de tensão na construção da interação em sala. Santos utiliza os termos **contexto de rotina** e **contexto virtual** para referir-se, respectivamente, à sala de aula sem a presença do pesquisador, onde não há alterações no curso habitual de desenvolvimento da aula, e à sala de aula com a presença do pesquisador, quando certamente haverá modificações nessa rotina.

Alguns estudos que usaram a pesquisa interacional analítico-descritiva são trabalhos de dissertação de mestrado, como o do próprio Santos (1993), cujo foco é a observação de aulas de LE (inglês), o de Bizon (1994), que analisa a construção do processo interativo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa ensinada como Língua Estrangeira a falantes adultos não nativos em situação de imersão no Brasil em ambiente universitário, e o de Machado (1992), que enfoca a fala do professor na interação de sala de aula num contexto universitário.

No **contexto virtual** verifica-se uma alteração de comportamento dos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem devido à presença do pesquisador e do instrumental técnico que este utiliza para coletar as informações, os dados de que necessita. Já no **contexto produzido** existe uma intervenção, por parte do pesquisador, no processo de ensino/aprendizagem na sala de aula quando este sugere alterações desse processo de acordo com o seu foco de investigação.

Já na pesquisa interventiva o que ocorre é uma interposição do pesquisador nas interações no que concerne ao estabelecimento de regras para as condições de produção do discurso, ou seja, o pesquisador modula o acontecer da sala de

aula com base no foco de investigação que deseja examinar. Instaura-se, pois, um contexto produzido, onde o pesquisador estabelece os referenciais-base para o desencadeamento do processo de ensino/aprendizagem. Contexto produzido, portanto, são as orientações que o pesquisador fornece aos professores e alunos, bem como o material que por ventura traga para a sala de aula.

Santos (1993) afirma ainda que em um contexto produzido a interação encaminha-se conforme a postura do pesquisador, prevalecendo suas concepções epistemológicas. Contudo, sabemos que na maioria das vezes, na prática, nem tudo se configura conforme planejado teoricamente. A historicidade do professor, assim como seu *habitus* de ensinar e aprender, pode ter pressupostos teóricos diferentes daqueles relativos à proposta adotada para o contexto de intervenção, e essas diferenças podem em algum momento de sua prática influenciá-lo, fazendo-o “desviar-se da rota”, mesmo que de forma inconsciente. É esse aspecto que estaremos investigando em nosso trabalho e que será levado em consideração no momento da análise dos dados os quais serão interpretados criticamente.

Consideramos relevante mencionar que os propósitos da pesquisa interventiva muitas vezes são relacionados aos da pesquisa-ação, quando pretende-se modificar a prática dos professores responsáveis pelas salas de aula pesquisadas. O objetivo dos procedimentos interventivos adotados nesta pesquisa focalizam, num primeiro momento, “implementar novas sistemáticas de atuação” de RC (professora-sujeito) e averiguar como o aluno reage a essa sistemática. O objetivo secundário será o exame dos resultados alcançados no processo específico de ensino de línguas instaurado na situação desta pesquisa. A partir deles, esperamos contribuir com subsídios teóricos para a formação de professores, os quais podem lançar mão do corpo de conhecimentos engendrado na pesquisa e tentar associá-los às concepções vigentes de ensinar uma nova língua em ambientes formais.

2.1. CONTEXTO DE PESQUISA

Esta pesquisa enquadra-se na área de Lingüística Aplicada, mais especificamente na área de ensino e aprendizagem de LE. Trata-se de uma pesquisa interacional, auxiliada por procedimentos de base etnográfica, em que se observa e se analisa um contexto natural de ensino de língua, e neste contexto específico procura-se interpretar as ocorrências que permeiam o processo de ensino de LE – inglês.

Os dados desta pesquisa foram coletados em uma instituição federal de ensino superior de uma cidade de grande porte do interior de Minas Gerais, durante o ano de 1999.

O interesse por este contexto de ensino deve-se à possibilidade de realizar nossa pesquisa em um curso universitário de Letras, formador de professores de línguas, já que não são muitas as pesquisas desenvolvidas neste ambiente. Sendo assim, acreditamos estar contribuindo, por meio deste estudo, com novos subsídios para os cursos de formação/atualização de professores. Outros fatores que também contribuíram para a realização desta pesquisa no âmbito universitário foram : o de ser este ainda um dos poucos contextos onde professores de LE se dispõem a tentar implementar uma abordagem comunicativa em sala de aula. Acreditamos que a resistência em adotar essa nova abordagem, e a manutenção das práticas tradicionais reduzem as oportunidades de o aluno do curso de licenciatura em Letras vivenciar novas teorias de ensino e aprendizagem. Considerando que este aluno inicia sua formação já no primeiro ano básico do curso, ao observar a atuação de seus professores, é preocupante a situação do aluno que já se encontra cursando a disciplina Prática de Ensino – o aluno-professor – e não conhece outra forma de abordagem que não a tradicional. O outro fator determinante na escolha do contexto de pesquisa diz respeito ao nosso trabalho com a metodologia comunicativa, que consideramos ser propícia aos nossos objetivos de beneficiar, como já dissemos, os cursos de formação de professores e também a nossa própria prática pedagógica.

A carga horária de língua inglesa dos cursos semestrais de Licenciatura e Bacharelado de nossa instituição é de quatro horas-aula semanais. Dentro desta carga horária são trabalhadas: a prática oral com enfoque na produção e compreensão oral da LE, a gramática, e a produção e compreensão escrita da língua. A avaliação do aluno é feita durante todo o semestre, tanto na prática oral como na escrita .

Para que se tenha uma melhor visão do contexto em que nosso trabalho foi desenvolvido, achamos oportuno discorrer brevemente sobre as habilitações oferecidas por nossa instituição.

No primeiro semestre do curso, comum a todos os alunos independentemente da área ou habilitação que mais tarde escolherão, é obrigatório cursar quatro aulas semanais de língua inglesa e quatro de língua francesa.

É no final do 1º semestre que o aluno fará sua escolha entre as áreas oferecidas (Português e/ou Língua Estrangeira). A grade curricular do 2º período (o segundo semestre acadêmico) constará, então, de disciplinas comuns às duas áreas de opção, além daquelas específicas de cada uma das áreas.

Ao terminar o 2º período, o aluno deverá fazer sua opção definitiva de curso, dentre as habilitações disponíveis, a saber: Licenciatura Plena em Português/Francês e respectivas Literaturas; Licenciatura Plena em Português/Inglês e respectivas Literaturas; Licenciatura Plena em Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Licenciatura Plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; Licenciatura Plena em Francês e Literaturas de Língua Francesa; Bacharelado em Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Bacharelado em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; Bacharelado em Francês e Literaturas de Língua Francesa.

É a partir do 3º período do Curso de Letras que a grade curricular da área de Língua Estrangeira começa a modificar, de acordo com cada habilitação escolhida. Algumas disciplinas ainda continuam sendo comuns às diferentes habilitações – Português, Inglês e Francês. Nos últimos anos, a carga horária

das disciplinas LE continua sendo de quatro horas-aula semanais, com exceção da carga horária da disciplina Prática de Ensino que é de seis aulas semanais, ou seja, duas aulas teóricas e quatro práticas, perfazendo noventa horas-aula semestrais.

Embora a carga horária das disciplinas de Língua Estrangeira no curso de Letras possa parecer suficiente para alguns, ela nos parece ainda irrisória, principalmente se analisarmos a da disciplina Prática de Ensino.

É importante ressaltar que o Curso de Letras não forma exclusivamente professores de línguas estrangeiras, já que o Bacharelado é uma habilitação também oferecida pela Instituição. A afirmação de que os dados de nossa pesquisa são de um curso de formação de professores, é pertinente, já que, dentre todos os alunos que ingressam no Curso de Letras da instituição, saem, além de outros profissionais, professores de língua estrangeira também.

Portanto, é nesse contexto que nos propomos a desenvolver nossa pesquisa analisando a coerência com que a professora, regente da intervenção em sala de aula com ensino interdisciplinar, atua na produção da experiência de ensinar nessa abordagem específica, considerando que essa professora vem de uma outra tradição de ensino.

As aulas do projeto iniciaram-se em abril de 1999 e encerraram-se em outubro do mesmo ano. O calendário acadêmico da instituição, nesse ano, sofreu vários ajustes devido a um longo período de greve. O primeiro semestre teve início em abril, com término em agosto; e o segundo semestre iniciou-se em setembro, com término em janeiro. Desse modo, tivemos que adequar nosso trabalho à disponibilidade dos alunos, já que o curso de língua inglesa oferecido em função da pesquisa, era uma atividade extra-curricular. Sendo a maioria do grupo formado por alunos do período noturno, optou-se por um horário que permitisse aos alunos, logo após as aulas de língua inglesa do projeto, deslocar-se imediatamente para a sua sala de aula no curso de graduação. Por este motivo, decidimos que o mais viável seria as aulas começarem às 17h30min. e terminarem às 18h50min. e acontecerem em dois encontros semanais – às terças

e sextas-feiras. Queremos acrescentar ainda que a preferência de todo o grupo era que estas aulas fossem de uma hora e meia cada, porém, por serem alunos que estudam e trabalham, não foi possível, por causa do horário, atender à solicitação.

As carteiras estavam sempre dispostas em semi-círculo ou em forma de U, de modo que a professora-pesquisadora pudesse circular livremente pela classe e ter acesso a todos os alunos. Essa disposição das carteiras também favorecia o desempenho das atividades em pares, da interação oral entre os alunos em diferentes pontos da sala e facilitava à professora o auxílio e a assistência aos alunos. Havia ainda na sala de aula um quadro negro que ocupava toda a extensão de uma parede, uma mesa grande, cadeiras, um aparelho de televisão, um vídeo e ventiladores. Tudo isso contribuiu para que as aulas fossem mais interessantes.

O laboratório de línguas localizava-se em outro prédio próximo ao da sala de aula. Ali também contávamos com o conforto de um ar-condicionado, cabines, quatro televisões com vídeo-cassetes, mesas onde a professora-pesquisadora podia organizar todo o material de aula, além da assistência de um técnico, caso houvesse necessidade de orientação em relação a algum equipamento. Esclarecemos que as aulas nesse recinto só eram possíveis duas vezes ao mês, por ser esse espaço de difícil disponibilidade.

2.2. SELEÇÃO E DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

2.2.1. A Professora-Sujeito

2.2.1.1. Reflexões da Professora-Pesquisadora e Regente sobre a relevância desta Pesquisa

Santos Fraga (1999) diz que “é muito difícil falar da professora em 3ª pessoa”. Concordamos plenamente, porque, assim como ela, somos ao mesmo

tempo a professora e a investigadora presentes nos dados deste trabalho ; portanto, é a nossa atuação o foco central de observação e análise.

Refletir sobre o nosso próprio ensino possibilita-nos compreender o que nos move, nos impulsiona em nossa tarefa de ensinar um outro idioma. Nós, professores de LE, nos vemos como pessoas capazes de construir conhecimento a partir de nosso **senso de plausibilidade**, isto é, capazes de centrar forças no nível de compreensão e envolvimento com os sentidos de ensinar e aprender subjacentes ao método. É desse nível de compreensão e envolvimento que dependerá, segundo Prabhu (1990), o sucesso ou não do trabalho docente. O pesquisador indiano acrescenta que a simples aplicação mecânica de “receitas” usadas pelo professor não produzirá efeitos se o seu senso de plausibilidade não estiver engajado coerentemente na operação de ensino. Só assim, haverá maior chance dessa atividade de ensino ser produtiva.

É nessa prática e experiência de sala de aula que acreditamos poder rever: nossas crenças como professora, o tipo de relação existente entre nossa prática de sala de aula e as nossas crenças, aspectos relacionados à abordagem de ensino com a qual sempre atuamos e que sempre acreditamos ser adequada aos nossos propósitos , em oposição àquela que, no momento, reivindicamos para nossa investigação.

Autores como Goodman (1984), Schön (1983), Nunan (1990) e outros mostram a importância de se refletir sobre a prática e, atualmente, este procedimento tem sido amplamente difundido na LA como meio básico para o desenvolvimento do professor de LE. Gimenez (1994) é outro autor que, em sua pesquisa, enfatiza a necessidade de um profissional reflexivo; segundo ele, só assim o professor poderá entender a origem de suas crenças.

É nessa perspectiva que nos posicionamos como professora-pesquisadora que procura refletir sobre a sua própria prática apoiada nos princípios teóricos da LA. Reflexão essa que contribuirá para que mudanças ocorram, não só no âmbito do conhecimento, mas, e principalmente, em nossa prática diária, possibilitando-

nos realizar um “movimento-ação” mais competente e aprimorado dentro do processo de ensino/aprendizagem.

A importância que o processo de auto-observação tem no trabalho de professores é reconhecida e incentivada por Cavalcanti (1999), mesmo com todas as ameaças que ele possa representar para a nossa imagem, é fundamental o olhar do professor para si mesmo, se questionando, se explicando e, eventualmente, se revendo, diz a autora.

Muitas vezes esse trabalho de observar-se torna-se difícil devido às dificuldades e barreiras que, como diz Blatyta (1995), *“podem ser dificuldades explícitas ou implícitas por parte das instituições ou dos próprios professores, quanto à realização desse tipo de pesquisa e também quanto à implementação de mudanças, sejam elas nos currículos ou nos procedimentos a serem adotados”*.

Concordamos com Blatyta e acrescentamos que, por ser esta nossa pesquisa um trabalho de auto-observação, foi muitas vezes difícil, em nossas aulas, separar a professora da pesquisadora. Em determinados momentos, era a atenção da pesquisadora que se mostrava presente, em outros, era o olhar da professora que prevalecia. Essas variações, é claro, sinalizavam, no percurso do evento, a maneira como a professora-pesquisadora interagia com a abordagem, o conteúdo e o aluno.

Sobre esse aspecto, Almeida Filho(1993) entende que a materialização de uma abordagem sempre se dá devido a um ensinar com qualidade variável, e que essa qualidade variável é o resultado das condições internas de cada professor em sua inter-relação com as condições externas em que o seu ensino acontece. Por esse e outros motivos é que recentes estudos na área de LA sugerem um acompanhamento mais próximo dessa prática, pois é pelo acompanhamento, acrescenta Blatyta (1995), que será possível a prática se explicar e se justificar, resultando na configuração de um processo permeado pela auto-análise crítica.

Para que esse acompanhamento da prática de ensinar seja relevante é preciso que o professor tenha o perfil de um professor reflexivo (como mencionado no capítulo 1). São vários os autores que discutem ou apresentam propostas de

ciclos reflexivos , prevendo clientelas tanto de contexto de formação pré como em-serviço, e entre estes autores citamos novamente Almeida Filho (1996), que esclarece que pode haver determinados professores desejosos de uma certa reflexão sobre sua prática sem que expressem a necessidade ou o desejo de se aprofundar em reflexões mais intensas que exijam maior sistematização. Segundo o autor, a esses professores bastaria participar de eventos ou trocar experiências com colegas mais experientes ; situações que Almeida Filho et al. (1993) denominam de Formação Auto-Sustentada e Continuada do Professor de LE. Essa proposta prevê certos procedimentos tais como, a gravação, a transcrição (parcial ou mais completa), a descrição e a análise de aulas típicas de seu dia-a-dia, que podem ser utilizadas pelo professor para pensar suas questões e que se intitula análise de abordagem de ensino (Almeida Filho, 1996 b). Para o autor, em um primeiro momento, o professor pode desejar desenvolver essa atividade reflexiva sozinho antes de articular discussões ou interlocuções com outra pessoa, que pode ser um colega mais experiente, um colaborador, um supervisor, um pesquisador de sua área, etc.

Como professora acreditamos que estar sozinha em nosso contexto de ensino e aprendizagem de LE é essencial, se levarmos em conta que é nesse momento que nos conscientizamos da necessidade de se refletir sobre o próprio ensino, e é esta predisposição e/ou aceitação que constitui, na verdade, o “passo inicial” para que assumamos uma atitude concreta de mudança . Underhill (1989) afirma que *“fazer as mesmas coisas com consciência diferente parece fazer diferença maior do que fazer coisas distintas com a mesma consciência”*.

É, portanto, fazendo as mesmas coisas, porém com uma consciência diferente, que tentaremos interpretar aspectos da abordagem proposta em nossas aulas, para que possamos compreendê-las melhor. Essa consciência representa, em nosso trabalho, um papel importante, que é o de intervir e tentar modificar as crenças que ora existem sobre o ensino e aprendizagem de LE.

Gostaríamos, antes de concluir essa seção, de nos referirmos mais uma vez a Santos Fraga (1999) por termos nos identificado com as suas palavras quando diz:

Não acredito que se possa fazer algo bem sem que se esteja envolvido afetiva e emocionalmente e é assim que me posiciono com relação ao meu trabalho como professora. As minhas aulas são, portanto, resultado dessa postura e da fascinação incondicional que tenho pelas pessoas de maneira geral. São as relações humanas que me atraem. Elas e tudo que resulta de seu poder criativo, seja na literatura, na arte, na música, na dança. No contexto escolar, mais especificamente professor ou professora, podem cercear ou polinizar o que há de mais belo nas pessoas: as capacidades de criar e de construir relações enriquecidas com o mundo e com as demais pessoas. O desejo que me move na sala de aula é de que esse pensamento permeie todas as minhas ações, seja como ser humano ou no papel que desempenho ali: o de professora. (Santos Fraga, 1999:55).

É no papel de professora que procura sempre polinizar o que há de mais belo nos alunos que, em primeiro lugar são pessoas, que aceitamos este desafio – o da auto-análise crítica, o de refletir sobre a nossa prática de maneira sistematizada; prática essa que, de acordo com Alvarenga (1999), “*não faz parte, ainda, do cotidiano dos professores brasileiros uma vez que sua formação tem sido baseada no treinamento e na reprodução de métodos de ensino e, analisar a prática leva-nos a analisar a nossa formação, cuja tarefa, não é fácil, menos ainda imediata*”.

2.2.1.2. Nossa Experiência como Professora e Professora-pesquisadora no Projeto

A nossa experiência profissional teve início no mesmo período em que cursamos a graduação em Letras, Português-Inglês. Ambas experiências contribuíram significativamente para a nossa formação e para nos motivar a um constante investimento e atualização.

O nosso grande interesse pelo ensino de LE foi a “mola propulsora” que nos levou a demonstrar o desconforto que sentíamos em relação à qualidade de

ensino que era / é oferecido. Este desconforto traduziu-se, ao longo de nossa experiência acadêmica e profissional, em constantes questionamentos sobre a política de ensino e aprendizagem de LE que era adotada na Rede Pública e Privada de nosso país. Questionamentos estes que se subdividem em duas diferentes questões educacionais: a primeira refere-se a uma metodologia de ensino adotada que não produz situações significativas e nem cria desafios para o professor e, muito menos, para os alunos; e a segunda diz respeito à aprendizagem desenvolvida em nossas escolas e instituições federais e particulares que, de modo algum, preenche as necessidades e expectativas do aluno brasileiro.

Tudo isso agravou-se a partir do momento em que iniciamos o nosso trabalho com formação de professores de segunda língua e língua estrangeira na universidade. Percebemos então a desinformação sobre as teorias de ensino/aprendizagem em Lingüística Aplicada e também o baixo nível de proficiência lingüística que a maioria dos alunos em formação, naquela época, ainda mantinha ao terminar a graduação, acrescentando-se também a esta realidade os professores da Escola Fundamental/Média com os quais sempre mantivemos contato.

Esses fatos nos incentivaram a dar início à pós-graduação em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Foi nesse ambiente, apoiados pelo embasamento teórico/prático dos cursos que focalizam o ensino de LE, que decidimos pelo tema de nossa pesquisa, que é a análise da abordagem. Desde então, as reflexões que desenvolvemos sobre nossa prática têm sido orientadas pelo conceito de abordagem proposto por Almeida Filho (1993). Esse conceito de abordagem contempla a nossa realidade de trabalho, ou seja, a realidade do ensino formal de LE em sala de aula, porque ele abrange a complexidade do processo de ensinar línguas, uma vez que este se dá através de processos de interação face-a-face: sejam as interações em situações de comunicação do dia-a-dia ou de sala de aula.

Nesse contexto de interação, co-existem a teoria de linguagem que perpassa o conteúdo proposto, ou seja, o conteúdo de outras disciplinas (aqui nos referimos à história dos Estados Unidos); e a teoria de linguagem que orienta as nossas práticas de sala de aula e as noções sobre LE que tanto professor quanto alunos trazem para a sala de aula; co-existem ainda as teorias de ensino e aprendizagem que orientam a organização e elaboração do conteúdo e do material, as que fundamentam nossas crenças e práticas de sala de aula e as que os alunos trazem para a sala de aula quando iniciam o processo de aprendizagem de LE.

Portanto, o arcabouço teórico que orienta a análise de dados de nosso trabalho leva em consideração tanto o contexto das interações quanto as representações de mundo que orientam os participantes da interação na atribuição de sentido ao que é dito.

Quanto à nossa visão comunicativa de ensino de línguas, concebemos o já explicado nesta pesquisa, que são as idéias de Almeida Filho (1993) e de Breen & Candlin (1980). Como participante das interações focalizadas neste estudo, consideramos um tanto desconfortável elencar, aqui, nossas crenças sobre linguagem, ensino e aprendizagem, porém estes traços poderão ser facilmente detectados no decorrer de todo o nosso trabalho.

No que se refere a sermos sujeitos de pesquisa, não consideramos tal posição muito agradável, pois, de uma certa forma, a visão que temos de nós mesmos, infalivelmente, é confrontada com outra explicitada. É difícil conceber a idéia de que estamos saindo do lugar de sujeito e passando também para o lugar de quem está olhando embora isso possa parecer interessante/instigante – avaliar a nossa sala de aula através de nossa visão e dos vieses teóricos que nós escolhemos. Neste sentido, a Etnografia Escolar e a Sociolinguística interacional mostraram possibilidades que se adequavam ao nosso desejo de estar nos dois lugares ao mesmo tempo: no de pesquisadora e no de sujeito. A Etnografia Escolar, de Erickson, permite a inserção do observador no campo, através de suas crenças, suas escolhas do que olhar, do que incluir e do que excluir. A

Sociolingüística Interacional tem como um dos requisitos básicos para a análise de interações um conhecimento meticoloso do contexto social observado, para que se possa atribuir sentido ao que é dito.

Essas duas áreas viabilizam nos posicionarmos como pesquisadora e pesquisada e de sermos capaz de, se preciso for, fazer as necessárias mudanças em nossa prática de sala de aula e de olhar para essa prática, construindo sentido do que é visto e ouvido.

2.2.2. Os Alunos

A seleção dos alunos foi feita através de convite em sala de aula e que depois espalhou-se por todo o curso. Vários alunos que pertenciam a classes/turmas de outros professores do Curso de Letras procuravam pela professora-pesquisadora, dizendo-se interessados. Para que pudéssemos, na medida do possível, controlar o nível do grupo, decidimos que seriam candidatos aqueles alunos que estivessem cursando o 1º e 2º períodos. Contudo, convém salientar que a maioria dos alunos que inicia o curso de inglês na universidade está habituada às práticas de sala de aula típicas de aulas expositivas, que, como sabemos, são aulas centradas no professor, sem muita participação ativa do aluno. Sabemos que neste tipo de aula prevalecem as estruturas de participação do quadro institucional delimitado, em que as relações são assimétricas e o professor centraliza o controle da fala. Portanto, a interação, neste tipo de evento, é bem diferente da que se realiza dentro do quadro conversacional, em que as condições de controle de turno são democráticas, e diferente também da interação que se prevê para uma aula de LE comunicativa. O motivo que nos levou a trabalhar com alunos de 1º e 2º períodos foi o fato de que esses alunos, mesmo possuindo toda uma vivência anterior de aprender línguas e de trazerem para a aula de LE idéias pré-concebidas sobre como estas aulas devem ser, sobre os papéis de professor e aluno e sobre o LD, haviam até então, no Curso de Letras, cursado apenas um semestre de língua inglesa ou seja, o 1º período,

portanto, estariam mais predispostos a re-iniciarem o seu aprendizado dentro de uma nova proposta de ensino/aprendizagem. Entenda-se aqui por “re-iniciar” como processo interventivo de ensino e aprendizagem na historicidade de aprender do aluno. Queremos esclarecer também que o termo “predisposição” refere-se ao fato de que a maioria dos alunos universitários, a partir do 2º período, tornam-se desmotivados com o ensino de LE que lhes é oferecido.

Embora todo o cuidado tivesse sido tomado, ainda assim podemos classificar o grupo de alunos como heterogêneo – alguns possuíam apenas o mínimo que era exigido pelo vestibular (mas estavam lá, no Curso de Letras); outros já tinham um conhecimento suficiente para iniciar o curso. Os alunos avançados que faziam parte do 2º período do Curso de Letras foram dispensados, por ser este projeto proposto àqueles com níveis de conhecimento de língua inglesa considerados como *beginners* e *false-beginners*.

O número de alunos para compor o grupo ficou entre trinta e trinta e cinco. Para nossa surpresa, todas as vagas foram preenchidas havendo, é claro, desistência no decorrer do curso. Os motivos para estas desistências eram os mais variados, como, por exemplo, trabalho, saúde, dificuldade com as disciplinas do Curso de Letras, provas, seminários do Curso de Letras, dificuldade em acompanhar as aulas do projeto (segundo eles, o nível estava além de suas possibilidades), entre outros. Alguns dos desistentes apresentavam como justificativa, às vezes, até mais de dois motivos; mesmo assim, terminamos o curso com dezenove alunos, o que é muito positivo. É importante ressaltar que durante todo o período em que ministrávamos o curso, várias foram as pessoas interessadas em fazê-lo, pessoas até mesmo de outros cursos da instituição ou da comunidade, porém, por motivos de aproveitamento, não foi possível admiti-los. Outro fato relevante a ser citado é que, ao término deste módulo, todos os alunos freqüentes fizeram um pedido formal para que o projeto continuasse. Como a nossa participação neste projeto é ativa e integral – professora-pesquisadora, auto-observadora e regente do grupo – consideramos de grande importância para posteriores estudos informar sobre estes fatos ocorridos.

A idade também era heterogênea. Como todos sabemos, é grande o número de pessoas com idade acima de trinta anos que hoje prestam vestibular. Neste grupo, apesar do maior número ser de jovens – com idades entre dezessete e trinta anos – havia, embora em número menor, aqueles que já estavam acima desta idade.

2.2.3. Descrição dos Instrumentos de Pesquisa

Esta pesquisa, de natureza etnográfica, tem por objetivo investigar a coerência com que a professora regente da intervenção em sala de aula com ensino interdisciplinar atua na produção da experiência de ensinar nessa abordagem específica, considerando que essa professora vem de uma outra tradição de ensino.

A questão colocada como objetivo resultou tanto no trabalho dessa pesquisadora enquanto professora, refletindo sobre a própria prática de sala de aula, como no seu trabalho enquanto pesquisadora.

Para que fosse possível responder às perguntas de pesquisa, registramos aulas com um grupo de alunos universitários do 2º período do Curso de Letras de uma universidade federal do interior de Minas Gerais. A seleção desse grupo foi através de convite da própria professora-pesquisadora, que estabeleceu como critério para participar, alunos de níveis *beginners* e *false-beginners*. O período de aulas foi durante o ano de 1999, iniciando em abril, e terminando em outubro.

Tendo em vista demonstrar a complexidade do contexto da pesquisa e as várias possibilidades de significado dele resultantes, foram realizados registros em áudio, anotações de campo, depoimento dos alunos sobre o curso e a transcrição de uma aula inteira e de partes de outras aulas. A parte dos registros que diz respeito ao depoimento dos alunos e as anotações de campo foi preparada para figurar como pano de fundo na análise. A explicitação destes registros é a seguinte:

2.2.3.1. Gravações em Áudio

Durante todo o período do curso de inglês , foram realizadas gravações em áudio das aulas ministradas. A prioridade nas gravações foi dirigida ao registro claro da fala do professor, que é a figura de maior interesse deste trabalho, já que algumas vezes as vozes dos alunos nem sempre saíam nítidas, principalmente durante a execução de atividades em pares e também nas apresentações individuais, quando muitos conversavam ao mesmo tempo.

As gravações foram feitas com um gravador. Estas gravações correspondem a trinta e cinco aulas com duração de uma hora e vinte minutos cada.

2.2.3.2. Anotações de Campo

Durante o período de gravação em áudio, foram feitas anotações posteriores às aulas, uma vez que se tornava muito difícil ministrar as aulas, controlar o equipamento e, além disso, tomar notas de campo. As notas que constam deste corpus foram elaboradas após as aulas a que se referem e se constituem no resultado de um esforço de memória e impressões a posteriori .

2.2.3.3. Depoimento dos Alunos

Após o término da aula, a professora-pesquisadora solicitava, algumas vezes, aos alunos que relatassem, em grupos e por escrito, suas impressões sobre a aula assistida. Alguns alunos no início não entendiam bem o significado da solicitação, por este motivo a professora, por várias vezes, teve que explicar não só como fazer, mas também a sua finalidade.

2.2.3.4. Transcrições

Uma aula de todas aquelas gravadas foi integralmente transcrita, por ser ela considerada típica do objetivo proposto pela pesquisa. A mesma consta dos anexos. O sistema de transcrição tomado por base foi o de Marcuschi (1986).

2.2.3.5. O Livro Didático

O livro-texto escolhido para o curso de língua inglesa do projeto intitula-se ***America Will Be***, de Armento, B. J. et al.

O conteúdo deste livro versa sobre a história americana, e o passado e o presente desta nação, com todos os seus problemas e sucessos, estão retratados não apenas na cultura político-sócio-econômica, mas na religiosa também. Neste contexto rico e imenso, encontramos, de maneira significativa, as influências indígena e negra na cultura e as diversas nacionalidades de imigrantes que vieram contribuir com a história desse país.

Este livro, adotado nas escolas dos Estados Unidos, poderia ser considerado de nível avançado para a 8ª série (*high school*) de falantes nativos do inglês, contudo, dada a natureza das tarefas e da própria linguagem em que estão calcados os conteúdos (final do 1º grau, para alunos com idade aproximada de 14 ou 15 anos), o material poderia ser considerado, aqui no Brasil, para clientela de jovens adultos, iniciantes na universidade, como sendo o de nível entre intermediário/intermediário-alto.

Ressaltamos, novamente, que o nosso objetivo nesse estudo é trabalhar com o conteúdo de outras disciplinas do currículo escolar, ou seja, a interdisciplinaridade, portanto, consideramos o conteúdo deste livro-texto relevante para os nossos propósitos, mesmo sendo este de nível intermediário/intermediário-alto, porque levamos também em consideração o conhecimento prévio que o aluno universitário de 1º e 2º períodos já têm sobre o conteúdo histórico em questão, e a sua experiência de aprender uma LE.

Após analisarmos o livro-texto , decidimos complementá-lo com uma fita de vídeo sobre a história da cultura americana, adquirida pela pesquisadora nos Estado Unidos através de e-mail.

As lições do livro adotado foram selecionadas previamente pela professora-pesquisadora. O outro recurso que consideramos relevante para o nosso trabalho foi a gravação de uma fita cassete por um nativo americano. O conteúdo dessa gravação foi todo selecionado e preparado pela professora-pesquisadora que, após vários ajustes, elaborou o material e efetuou a gravação. Esta gravação compunha-se de alguns textos das lições selecionadas e de atividades orais elaboradas com o objetivo de auxiliar os alunos em sua aprendizagem.

O livro ***America Will Be*** compõe-se de sete unidades e para cada uma delas há vinte capítulos e para cada capítulo, três ou quatro lições. Devido ao tempo e à qualidade de trabalho, foram selecionados por **RC** e alunos aqueles temas que mais interessavam na época. Entre os temas selecionados destacamos:

Unit 1: The United States: Past and Present

Chapter 1 – A Nation of Many Peoples

Lesson 2 : A Land of Immigrants

Lesson 3 : A Country of Many Cultures

Chapter 2 – This Land of Ours

Lesson 2 : Regions of America

Unit 2: Exploring and Settling America

Chapter 4 – The First People of the Americas

Lesson 2 : Four American Indian Cultures

Lesson 3 : Life in an Iroquois Village

Lesson 4 : Stories Maps Tell

Estes temas eram de interesse da grande maioria dos alunos porque nesse período, o período em que o curso acontecia, eram eles, os temas sobre assuntos sociais, que estavam em evidência no noticiário mundial, como, por exemplo, a questão social na Rússia (a guerra do Kosovo). Portanto, o interesse, a motivação e a informação prévia de que o aluno dispunha e trazia para a sala de aula, para compartilhar, discutir e contrastar com aqueles citados no livro, eram imensos.

Lembramos que o 1º Semestre do ano de 1999, na universidade federal em questão, por motivo de greve, iniciou-se em 05.04, e as férias foram em agosto; já o 2º semestre teve início em 01.09, com término em 11.01.2000. As aulas deste projeto iniciaram-se em 13.04.1999 e terminaram em 22.10.1999. Foram 35 aulas de uma hora e vinte minutos cada, perfazendo um total de 47 horas; e dessas 35 aulas, apenas 26 foram gravadas.

O material do aluno era, portanto, uma apostila montada com as lições selecionadas, um caderno de atividades escritas e orais preparado pela professora-pesquisadora e regente, e uma fita cassete com atividades orais desenvolvidas durante o estudo de cada lição. É importante informar também que o livro didático dos alunos (com as lições selecionadas) compunha-se de duas apostilas; a primeira, com os textos, foi fotocopiada em preto e branco e a segunda, colorida, porque continha várias ilustrações, gráficos e mapas relevantes para a aula. Optamos por esta escolha devido ao alto custo.

2.2.3.6. As aulas

Em uma reunião feita com os alunos, uma semana antes do início do curso, ficou decidido que as aulas seriam às terças e sextas, com duração de 1 hora e 20 minutos, já que não seria possível o início das mesmas mais cedo e nem de elas terem uma duração de 1 hora e 30 minutos. O horário escolhido deve-se ao fato de os alunos trabalharem e também de serem, em sua grande maioria, alunos do Curso de Letras, noturno. Portanto, precisavam estar livres às 18h50min. Dessa forma, as aulas iniciariam às 17h30min e terminariam às 18h50min.

As aulas, ministradas em língua inglesa, transcorriam em um ambiente tranquilo e amigável, onde a grande maioria dos alunos participava, com exceção daqueles considerados tímidos ou receosos de se exporem. Porém, observamos que, com o passar do tempo, esses alunos tornavam-se mais desinibidos e mostravam um interesse crescente em participar com o que já haviam aprendido.

No início de cada aula era feita uma revisão do que já havia sido discutido e apresentado nas aulas anteriores. Esta revisão era de quinze minutos, mas dependendo do interesse ou da dificuldade, algumas vezes, ultrapassava este tempo. As atividades extra-sala também eram apresentadas e discutidas neste período. Tudo isto servia de “aquecimento” para que avançássemos com o nosso programa.

Vários tipos de atividades foram desenvolvidas, como trabalhos em grupos e individuais feitos em sala de aula ou extra-sala de aula. Uma dessas atividades considerada interessante e produtiva foi a entrevista que os alunos deveriam fazer com um “imigrante” ou “migrante” que conhecessem. O roteiro de entrevista foi preparado pelos próprios alunos, com aquelas perguntas que eles, os alunos, mais interessassem em saber sobre a pessoa entrevistada, e essas perguntas deveriam ter como base a lição estudada. As perguntas foram corrigidas pelo professor e depois de realizarem a entrevista os alunos apresentaram-na aos colegas.

Todos os alunos eram freqüentes às aulas, e quando havia qualquer contra-tempo, eles notificavam a professora. Algumas ocorrências durante os dois semestres letivos prejudicaram o andamento do curso, tais como paralisações feitas pela instituição, viagens da pesquisadora a Campinas, feriados e recessos, entre outros.

Houve também a avaliação de aprendizagem. Esta avaliação foi dividida em três sessões, sendo a primeira uma atividade escrita – o aluno escreveria sobre um tema que já havia sido discutido na lição, por exemplo, as dificuldades dos imigrantes mexicanos nos Estados Unidos da América. Esta avaliação era feita em casa, onde o aluno teria tempo de consultar o material que quisesse. Em momento algum informamos aos alunos ser esta tarefa uma atividade avaliativa. A segunda parte deste processo era feito em sala de aula, onde professora e alunos faziam perguntas orais uns aos outros sobre o que havia sido escrito. Ao final, a professora-pesquisadora recolhia os papéis para análise. Todo este processo era feito de uma forma bem descontraída e sem nenhuma preocupação com a sua duração. Isto foi importante porque o aluno universitário de nível básico tem muita dificuldade em organizar suas idéias em inglês principalmente.

A segunda avaliação, oral, também transcorreu tranqüila em sua aplicação. Os alunos foram divididos em duplas e, junto com a professora, discutiam sobre uma passagem interessante da lição, como por exemplo, “os diferentes tipos de alimentos trazidos pelos imigrantes para a América”. A escolha do tema era feita pelos alunos e eles tinham trinta minutos para realizar tal evento. É importante esclarecermos que esta atividade foi realizada em um momento extra-sala porque a professora-pesquisadora e regente achou mais interessante/adequado considerá-la como um “mero bate-papo”, no qual a dupla não teria a pressão do fator **tempo**, que é comum em sala de aula. Esta atividade, por problemas de disponibilidade de horários da professora e dos alunos, teve que ser realizada em dias e horários diferentes. A terceira atividade considerada avaliativa era a própria aula. Avaliávamos o desempenho do aluno, observando a maneira como ele interagia e se expunha nos diferentes turnos da aula - a revisão, introdução de

novo conteúdo, atividades oral e escrita em grupos ou individual, etc. Todo o quadro avaliativo foi apresentado ao grupo de alunos para discussão e aprovação no início do curso.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa, o contexto de pesquisa, a seleção e descrição dos sujeitos, a descrição dos instrumentos de pesquisa utilizados e dos procedimentos de análise.

O capítulo 3, a seguir, apresenta a análise dos dados coletados durante a pesquisa, a partir da transcrição de uma aula típica e da observação e reflexões feitas pela professora-pesquisadora e regente.

CAPÍTULO III

3. CONVERGÊNCIA E CONTRADIÇÃO ENTRE A ABORDAGEM “DESEJADA” E A ABORDAGEM “REAL”

3.1. A ABORDAGEM DE ENSINAR LE DA PROFESSORA-SUJEITO (A PESQUISADORA DESTE TRABALHO) INSERIDA NA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO

Neste capítulo, passaremos à análise dos dados, descrevendo primeiramente uma aula típica. Em seguida discutiremos os dados levantados dessa aula, com base na observação ou notas de campo e reflexões feitas pela professora-pesquisadora e regente, e nos dados secundários, como conversas extra-sala de aula realizadas com os sujeitos da pesquisa e o material didático, que servirão de suporte para confirmação ou não das asserções aqui feitas.

A nossa análise focalizará, a partir de um curso experimental em ambiente formal onde se busca implementar um ensino de tipo interdisciplinar, as dificuldades da professora em inserir-se num contexto de mudança e as possíveis convergências e prováveis contradições que possam ocorrer entre o que essa professora deseja e o que ela pode realizar de fato em suas aulas de língua estrangeira, em que uma abordagem “desejada” é considerada como base interventiva em contraposição a uma abordagem “real”, ou seja, àquela presente na historicidade de sua formação, em sua vivência, fruto de uma formação teórica diferente daquela proposita neste projeto.

Dessa maneira, tentaremos responder à pergunta de pesquisa que norteou este trabalho, ou seja:

Com que coerência a professora-pesquisadora que realiza a intervenção atua na produção de ensino e na situação de pesquisa ?

Objetivando a construção de respostas, focalizaremos os seguintes aspectos (ou pontos, conforme consta da seção “perguntas de pesquisa” da introdução desta dissertação).

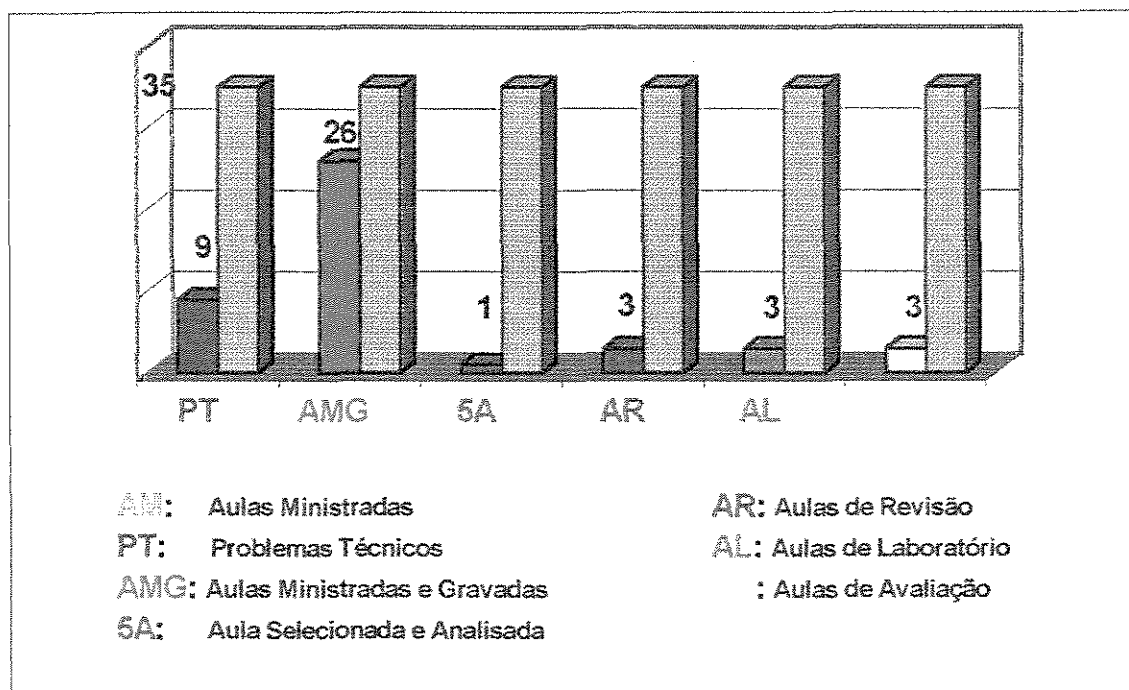
1. Qual a abordagem desejada para essa situação de intervenção?
2. Que abordagem se manifesta nos registros de aulas gravadas e nos (outros) instrumentos de coleta de dados?
3. Em que pontos se confirma ou não se confirma a abordagem esperada ?

Para esta análise estaremos nos apoiando no arcabouço teórico apresentado no capítulo 1 e que tem por base as propostas de Widdowson (1978, 1979, 1983, 1984, 1989, 1990); Breen & Candlin (1980); Canale & Swain (1980); Canale (1983); Richard & Rodgers (1986); Almeida Filho (1986, 1987, 1993, 1994, 1997, 1999). Outros trabalhos de relevância, como os estudos de Goffman (1971, 1974, 1981); Gumperz (1981); Prabhu (1980); Fazenda (1979, 1991); Brinton; Snow

& Wesche (1989); Rech (1992); Stubbs (1983); Cicurel (1990) e Krashen (1982, 1987) respaldam a análise.

Os registros considerados primários nesta análise foram os da implementação da abordagem pela professora-regente (no caso, a professora-pesquisadora; **RC** daqui por diante) e o material didático selecionado e elaborado por ela. Desse modo, constituem os registros primários a quinta aula do projeto (27.04.99), com duração de 1 hora e 20 minutos, aqui transcrita e disponível, e o material didático também anexo. Como registros secundários serão utilizados dados de algumas conversas extraclasse entre os alunos e a professora-pesquisadora, de anotações de depoimentos dos alunos e da professora-pesquisadora.

RC optou (num total de trinta e cinco aulas ministradas) pela quinta aula dentre as vinte e seis gravadas no projeto, porque nove dessas aulas (em diferentes momentos do curso) não foram gravadas por motivos técnicos, como, por exemplo, falta de energia, problemas com o gravador, entre outros. Esse processo de escolha, numa primeira instância, utilizou o critério de exclusão das três primeiras aulas, devido serem elas aulas de revisão. Essas aulas aconteceram a pedido dos próprios alunos que, já no início do curso, perceberam haver entre eles diferentes níveis de conhecimento da LI (*beginners* e *false-beginners*). O grupo foi formado por alunos da graduação do Curso de Letras (1º e 2º períodos) e, em um número mais reduzido, de cursos de graduação de outras faculdades da mesma universidade, que, ao saberem do curso, se interessaram pelas aulas de LI. Importante se faz mencionar que entre as vinte e seis aulas gravadas estão incluídas aquelas cujo conteúdo era avaliação e atividades de laboratório (total de três aulas). As demais, as vinte aulas restantes, tiveram a completude dos registros como critérios de seleção. Portanto o quadro de aulas do projeto é o seguinte :



A escolha da quinta aula justifica-se por ser esta composta de vários momentos considerados relevantes para o objetivo de nossa análise. Ela se inicia com um período de esclarecimento sobre o curso, sobre o material do aluno e como ele deveria ser usado; **RC** inclui ainda, nesta primeira fase da aula, a revisão de alguns tópicos gramaticais, os quais estão no caderno de atividades do aluno (anexo 03) e no volante (anexo 04). Em seguida, o tópico da aula é apresentado e desenvolvido.

A nossa análise terá como embasamento a definição de abordagem como um conjunto de pressupostos teóricos, princípios e até mesmo crenças sobre o que é **linguagem**, o que é **aprender** e o que é **ensinar** línguas e, paralelamente a essa definição, a nossa concepção de abordagem comunicativa que refletirá, através de nossas interpretações, a respeito dos conceitos de língua/LE, conceitos de aprender e de ensinar LE, e também, complementarmente, sobre os conceitos

de sala de aula, papéis de alunos e professores, e de aluno em processo de humanização.

3.1.1. Planejamento de Curso

O planejamento de curso elaborado para esse evento social (quinta aula) foi baseado no livro ***America Will Be***. Esse livro-texto é adotado em escolas secundárias dos Estados Unidos e o seu conteúdo (tema principal) versa sobre o passado e o presente da história estadunidense. Como o objetivo de nosso projeto é trabalhar com o conteúdo de outras disciplinas do currículo escolar, ou seja, numa versão da interdisciplinaridade, consideramos o conteúdo deste livro adequado aos nossos propósitos, o que foi confirmado em consulta aberta aos alunos.

O livro-texto compõe-se de sete unidades e para cada uma delas há três capítulos e para cada capítulo, três ou quatro lições. Devido ao tempo e à qualidade de trabalho, **RC**, com a colaboração dos alunos, selecionou aqueles temas que pudessem interessar a eles, ou seja, ao aluno brasileiro universitário (de Letras e, em um número menor, alunos de Artes, História e Contabilidade).

O planejamento (formal) foi composto pelas unidades selecionadas do livro-texto e de uma sequência de itens a serem seguidos por **RC** (planejamento produtivo, no sentido concebido por Prabhu, 1983). A análise da abordagem proposta no planejamento revela que ele contém características formalistas. Fazem parte do seu conteúdo: *verb tenses (present, past, present perfect, past perfect, present perfect continuous); the pronunciation of the /-s/ in the 3rd person singular and plural form; the endings in the past (/ -d/, / -t/, / -id/); form and use of the plural of nouns; the cardinal and ordinal numbers; comparison of equality, superiority and inferiority; superlative; reported speech; modal verbs; if- clauses; discourse markers*. A escolha destes tópicos gramaticais foi justificada por dois motivos: primeiro, os temas selecionados apresentavam essas estruturas em seus textos; e, em segundo lugar, por serem os textos sobre eventos históricos, esse

conteúdo gramatical (recebido em volantes com a síntese dos quadros e dos tópicos estudados) seria relevante como base para o “uso” da L - alvo. Widdowson (1979) sublinha a importância da seleção do material quanto ao tipo de discurso de que os alunos necessitam. Outro fator também considerado importante neste período de planejamento refere-se à preparação adequada do material. Segundo Widdowson & Breen (1985), essa prática deve ser cuidadosa porque tem como objetivo levar os alunos à consideração de convenções comunicativas que operam um tipo de discurso com o qual eles estarão em contato.

Nesse sentido, observamos que, dentre as estratégias contidas na primeira fase do planejamento de **RC**, destacam a atenção dada aos exercícios estruturais, escritos e orais, evidenciando sua preocupação com a forma e com os modelos previamente apresentados (aulas de revisão). Esse conteúdo, no início, foi desenvolvido respeitando-se o que os alunos consideraram como “equalizador” de dificuldades. Entenda-se por “equalizar” a forma de amenizar a questão das diferenças de conhecimento da L-alvo (inglês) que havia entre eles. Vejamos os dados referentes ao desenvolvimento desse tópico.

(... ..)

93 **RC**: what else do we have here” we have the:: the the:: third person and the plural

94 form/-s / (+) wash

95 **A3**: washES ((o aluno exagera para mostrar o som do /-s/ na 3ª

96 pessoa))

97 **RC**: ok” (++) study

98 **A1,A3**: studIES

99 **AA**: studIES

100 **A2**: studIES ((falando depois que todos os alunos já haviam falado))

101 **RC**: so this is the third person (++)SHE (+) HE (+) IT(+) and what tense is

102 **A3**: HE (+) IT (+)

103 **RC**: that” (++) what tense” (+) this is the (+) simple present tense remember”

104 (+)does she always study ”(+ does he study English”(+) yes(+) he studIES

105 **A1, A3**: studIES

106 **RC**: ((**RC** enfatiza a pronúncia do /-s /)) English (+) so you have this pronunciation on

107 your cassette (+) ok” (+) and the plural form of the nouns (+) you have BOOK

108 (+)the plural”

109 **AA**: books

(... ..)

118 **RC**: yes” (++) all right, (+) so you have to listen to it carefully when you are studying

119 the verbs (+) suppose we have ah (+) ah(+) let's see here (+) ah (+) remember (+)
 120 rememberED (+) what's the sound " (++)
 121 A3: / d /
 122 AA: / d /
 123 RC: / d /
 124 RC: remeberED (+) you see" (+) we have ah (+) help (+) helpED (++)
 125 A3: ((aluno repete o verbo)) helpED (+) / t /
 126 A1,A2, A3: helpEd (+) / t /
 127 RC: / t / (++) ah (+) we have ah (+) want (+) wantEd (++)
 128 A3: wantEd (+) wantEd (+) ((pronuncia a terminação com som /-ed/ e não, /id/))
 129 AA: ((todos repetem juntos)) / -ID / (+) / -ID /
 130 RC: / -ID / and when you are studying at
 131 home, at the lab, (+) you have to (++) do you have headphones" (++)
 132 AA: yes, ((alguns alunos respondem))
 (... ..)

A definição do objetivo do planejamento de curso de **RC** considerou a afirmação de Almeida Filho (1993) de que *"o planejamento se viabiliza a partir do levantamento de informações relativas aos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem, seja pela detecção, seja pela projeção de seus interesses, necessidades, desejos, carências, que permitirão, com o auxílio de uma dada taxonomia, a criação de unidades programáticas"*. Desse modo, **RC** planeja suas aulas (ainda que sob a interferência do *habitus* de ambos – professora e alunos), com vistas a atender às necessidades e carências desses alunos, tendo, no entanto, o cuidado para não distanciar o planejamento do objetivo principal, que é a abordagem comunicativa. Para a organização do curso e para uma melhor efetivação do planejamento, ela realizou, conforme dito anteriormente, em uma consulta aberta aos alunos, um levantamento de informações que viabilizasse todo o processo. Este encontro aconteceu em uma sala de aula da universidade, no dia 16.03.1999 às 17h30min. Nesta reunião (que não foi gravada) foi traçado um plano de ação para averiguar, entres os tópicos que o livro-texto oferecia, aqueles que promoveriam melhores oportunidades interacionais.

Outro aspecto observado e importante de ser mencionado refere-se ao andamento formal das aulas de **RC**. Por várias vezes, o planejamento de suas aulas não foi efetivado conforme o previsto, principalmente nas fases 2 e 3, devido ao interesse da própria professora e dos alunos em prolongar as

discussões de determinados tópicos e temas. Situações como esta podem ser analisadas no excerto abaixo.

(... ..)

688 **RC:** viagem (+) they had to stop because (+) Ernesto Galarza was sick (+) all right”
 689 (+) ok (+)now (+) he tells about the food (+) food (+++) people have you ever
 690 eaten Mexican food ” (+)
 691 **AA:** no
 692 **RC:** have you ever tried Mexican food”
 693 **A2:** I love
 694 **AA:** oh (+) oh (+) ((rindo))
 695 **RC:** hot (+) how do you say this in English” ((abanando a boca para referir-se a
 696 algo apimentado)) do you
 697 **A3:** different”
 698 **RC:** no (+) oh (+) do you like (+) let me give ((incompreensível))do you like (+)
 699 pepper”
 700 **A11:** ah (+) pepper”
 701 **RC:** do you like pepper” who likes pepper in the class”
 702 **A9:** I hate
 703 **RC:** I HATE pepper ((os alunos falam ao mesmo tempo)) and (+) when you have
 704 pepper in your food you do that (+) ah:: ((faz a mímica para mostrar o que
 705 acontece)) do you know why ” (+) because it is hot (+) what is hot”
 706 **A:** quente”
 707 **RC:** no
 708 **A:** no”
 709 **RC:** ((incompreensível)) translate it ((apontando para a aluna))
 710 **A2:** apimentado ((fala em português))
 711 **RC:** apimentADO (+) hot is a apimentado (+) Mexican food is HOT (+) all right” (+)
 712 and can you imagine (+) the American food” when they got to the United States
 713 (+) the American food is (+) sweet (+) completely different (+)
 714 **A:** yes
 715 **RC:** ok (+) they don’t like much salt (+) they don’t like much pepper (+)
 716 **A:** mas “hot” pode ser quente ((falando em português))
 717 **RC:** yes (+) so you have the same word hot (+) she is hot (+) calor (+) you have (+)
 718 ((fazendo mímica)) oh, it’s hot ((algo quente)) ok ” and hot (+) pepper (+) you
 719 have different (+) ah (+) contexts (+) different meanings (+) all right” (+) In the
 720 beginning we said that Mexican people (++) they are Latin American people (+)
 721 how (+) are the American (+) the Latin American people ”
 (... ..)

É relevante acrescentar que, mesmo estando o ensino estruturalista presente, **RC**, por várias vezes, cria novas formas de selecionar, organizar e executar o seu planejamento. Exemplo dessa ação pedagógica é o momento em que ela divide com seus alunos a responsabilidade de levantamento e seleção de temas do livro-texto; outro momento refere-se ao pedido do grupo para que houvesse uma revisão dos tópicos gramaticais. Tudo isso já mostra um perfil de

RC que se adequa às novas exigências do objetivo proposto. Segundo ela, a sua formação (historicidade), muitas vezes, entrava em conflito com a proposta de trabalho que estava desenvolvendo – um estudo interventivo com base interdisciplinar, norteador pela abordagem comunicativa. No entanto, **RC** afirma que esses conflitos tornaram-se, em determinado momento, controláveis, devido às contínuas leituras (conhecimento teórico) realizadas na área de LA; e, o que é mais notável, ao constante “ir e vir” para alcançar seu objetivo. Dessa forma, a sua aula (anexo1) revela exatamente este tipo de planejamento, isto é, o ir (fase 1) e o vir (fases 2 e 3) ilustram este conflito que, sem sombra de dúvidas, são as convergências e as contradições já esperadas no planejamento de uma profissional que obteve e “vivenciou” uma formação estruturalista.

Assim, o seu planejamento, ainda que privilegie o ensino de estruturas, não se configura, ao nosso ver, como sendo necessariamente um ensino “totalmente” formalista; traços da abordagem comunicativa estão presentes nas outras fases de sua aula – fases 2 e 3 – e eles propiciam aos alunos uma interação autêntica e intensa. Quanto à elaboração e organização do planejamento, elas nos levaram a concluir que a concepção de ensinar/aprender LE de **RC**, embora geradora de decisões que abrem interações significativas, apresenta ainda estruturas gramaticais que revelam aspectos de natureza formalista.

3.1.2. O Material Didático

O material didático utilizado foi todo elaborado com base no livro ***America Will Be***, de Armento et al. (1994). Uma fita de vídeo com cenas sobre os Estados Unidos da América complementava o trabalho de sala de aula. O caderno produzido com os temas previamente selecionados (anexo 2) oferece um conteúdo autêntico para a realização do ensino/aprendizagem de LI. Por outro lado, o material extra com atividades orais e escritas (anexo 3), o volante com tópicos gramaticais para consulta (anexo 4) e a gravação da fita cassete para

estudo individualizado mostram o uso de práticas estruturais. Este fato sinalizou-nos que o material didático de **RC**, embora apresente de fato mudanças, encontra-se permeado pelas suas crenças (competência implícita). Porém, ainda que influências como estas ocorram, podemos observar que grande parte dele foi, no percurso da aula de **RC**, perdendo sua importância e dando espaço ao aluno para vivenciar uma aprendizagem significativa na língua estrangeira-alvo.

3.1.3. A Aula

A análise da estrutura da aula de **RC** mostrou -nos , na fase 1, traços que consideramos como **convergentes** e **contraditórios**. A fase 1, assim caracterizada nas quatro macro-fases de aula comunicativa de LE (Almeida Filho, 1993), refere-se a um tempo onde se produz e adquire “clima e confiança”; nela pode-se falar sobre “outras coisas “, utilizando a L-alvo ou não. Nesta fase, **RC** (usando a LI constantemente) controla com maior rigidez as tarefas que lhe são institucionalmente atribuídas. Observemos essa assimetria no excerto a seguir.

(... ..)

- 17 **RC**: let's not give up (+) stop English (+) let's not do that (+) do you want to speak
 18 English" do you want to understand English"(++) ((alunos sinalizam
 19 afirmativamente)) so you have to try, (+) and to study (++) all right" (+) OK,
 20 **AA**: yes (+) yes ((todos gesticulam afirmativamente))

Outra passagem da aula que mostra este comportamento.

(... ..)

- 66 **RC**: we are studying English and I want YOU to have MY material (++) all right"
 67 don't take this material to Curso de Letras (+) please (+) KEEP this material for
 68 THIS class because when I give it to you (++) there WON'T have any more
 69 material (+) I (+) I won't have ANY extra apostila to give to you (++)questions"
 70 **AA**: no (+) no
 71 **RC**: Is it clear"
 72 **A3**: very clear

(... ..)

Nesta fase, é significativa a demonstração de assimetria de status conferindo maior poder à professora regente. **RC** faz dela uma oportunidade para criar um senso de comprometimento do aluno para com a sua aprendizagem; assim, o quadro que se vê é o de professora = falante e aluno = ouvinte. Ela, por tempo ilimitado, domina os turnos. Outro traço a ser destacado nesta fase refere-se ao “fazer” e ao “dizer” de **RC**. De acordo com a nossa análise, as ações da professora já se revelaram parcialmente contraditórias, no sentido de que alterna diferentes paradigmas de ensino, isto é, o formalista e o comunicativo, como podemos observar nos dados a seguir.

(... ..)

- 21 **RC:** I'm not going to emphasize structure (+) oh (+) this is the simple present tense (+)
 22 this is the past tense (+) this is the modal can (++) no (++) we're going to
 23 communicate naturally (++) as if we were in America (++) we are Americans now
 24 we're not Brazilians (++) we are Americans (++) all right" (+) ok" (+) now, (++)
 25 do you have any question" even in Portuguese" (+)
 26 **AA:** no (+) no problems ((todos os alunos respondem))

(... ..)

Apresentamos abaixo outras passagens em que esse “dizer” e “fazer” acontecem.

(... ..)

- 93 **RC:** what else do we have here" we have the:: the the:: third person and the plural
 94 form /-s / (+) wash

[[	washES
	washES ((o aluno exagera para mostrar o som do /-s/ na

 95 **A3:**

[[	3ª pessoa))

 97 **RC:** ok" (++) study

[[	studIES
	studIES

 98 **A1,A3 :**

[[	

 99 **AA:** studIES
 100 **A2:** studIES ((falando depois que todos os alunos já haviam falado))
 101 **RC:** so this is the third person (++)SHE (+)

[[	HE (+) IT(+) and what tense is
	HE (+) IT (+)

 102 **A3:**

[[	

 103 **RC:** that" (++) what tense" (+) this is the (+) simple present tense remember"
 104 (+)does she always study "(+) does he study English"(+) yes(+) he

[[	studIES
	studIES

 105 **A1, A3:**

[[	

 106 **RC:** ((RC enfatiza a pronúncia do /-s /)) English (+) so you have this pronunciation

107 on your cassette (+) ok" (+) and the plural form of the nouns (+) you have BOOK
 108 (+)the plural"
 109 AA: books
 (... ..)
 139 RC: ok" (++) what else do we have here (+) we have (+) ah:: (+) comparison (+) with
 140 a very short (+) piece of information about comparison (+)what you need (+) all
 141 right" (+) but I'm not going to spend a long time in class explaining(+) ah:: (+)
 142 structure (+) because I want you to learn the structure while (+) enquanto (+) while
 143 you are (+) you are speaking (++) right" (+) and I would like you to have something
 144 like I have here(+++) ((mostra material para arquivar as apostilas))
 145 A4: ((chega atrasado)) excuse me (+) excuse me ((rindo))
 146 RC: we are going to work with different (+) ah (+) materials (+++) all right (+) do you
 147 have any question students"
 148 AA: no
 (... ..)

Segundo **RC**, a sua intenção nesta fase era a de promover, numa ação concreta, a responsabilidade do aluno pela sua própria aprendizagem e participação no processo. De acordo com a experiência acadêmica e profissional da professora, ele, o aluno, na maioria das vezes, ao encontrar dificuldades com conteúdo, material de aprendizagem ou mesmo prática de atividades (oral e/ou escrita), se mostra desinteressado e desmotivado em aprender a LE. Ela explica que isso ocorre principalmente com os alunos da rede pública estadual que ingressam na universidade, devido ao fato de o ensino de LI oferecido a eles ser percebido como inferior àquele dos institutos de línguas. Contraditório ainda na aula em questão é o que diz respeito, numa análise geral da mesma, às ações pedagógicas de **RC** entre a fase 1 e as fases 2 e 3. Sua aula, mesmo possuindo características de um ensino formalista (fase 1) , revela, nas fases 2 e 3, que ela adota um perfil mais direcionado aos princípios da abordagem comunicativa. Percebe-se aí, então, a ocorrência de **rupturas** em suas ações que demonstram a sua flexibilidade para mudanças e ao mesmo tempo a sua convicção quanto a um ensino que não apenas transmite cultura (fases 2 e 3), mas também preocupa-se com regras básicas de comportamento ao aluno (fase 1).

Ao longo de nosso trabalho com o ensino de LE, observamos, assim como **RC**, que muitas dessas dificuldades que o aluno encontra ao aprender um idioma têm sua origem na maneira como ele estuda, ou, o que é pior, o aluno – segundo

suas próprias palavras – se sente “traumatizado”, “decepcionado” com esse ensino/aprendizagem. Nesse sentido, Carmagnani (1993) diz reconhecer uma resistência por parte dos alunos quanto à aprendizagem da L-alvo quando há novidade (no caso dela, de aprendizagem auto-orientada). A autora mostra que eles possuem uma visão idealizada do processo e da escola, onde a aprendizagem é vista como algo agradável, sem conflitos e sob o controle de um professor ou de uma instituição. Observa-se esta visão idealizada nas ações de RC.

(... ..)

- 11 RC: if you CAN'T formulate the WHOLE question in English what can you do"
 12 (+++) ((alunos fazem alguns comentários incompreensíveis em português)) you
 13 speak half(+) Portuguese (++) and (+) half in English (+) and we all (+) the whole
 14 group (+) will help you (+) the teacher (+) and the class (+) but let's try (++) let's
 15 NOT give up (+) do you understand give up" (++)
 16 AA: yes (+) ahã (+) ((alguns alunos sinalizam afirmativamente e outros ficam quietos))
 17 RC: let's not give up (+) stop English (+) let's not do that (+) do you want to speak
 18 English" do you want to understand English"(++) ((alunos sinalizam
 19 afirmativamente)) so you have to try, (+) and to study (++) all right" (+) OK,
 20 AA: yes (+) yes ((todos gesticulam afirmativamente))

(... ..)

- 61 RC: G (++) she has already given to me her cassette (++) G (+++) you can listen to the
 62 cassette ah (+) on the street (+) at home (+) on the bus (+) in your car ah:: (+)
 63 ((incompreensível)) well (++) you need to learn how to pronounce the words
 64 correctly (+) all right" (+) so (++) we're going to have (++) ((incompreensível))
 65 A3: ((incompreensível))
 66 RC: we are studying English and I want YOU to have MY material (++) all right"
 67 don't take this material to Curso de Letras (+) please (+) KEEP this material for
 68 THIS class because when I give it to you (++) there WON'T have any more
 69 material (+) I (+) I won't have ANY extra apostila to give to you (++) questions"
 70 AA: no (+) no
 71 RC: Is it clear"

(... ..)

Na visão de Carmagnani (1993), o paternalismo, traço característico da sociedade brasileira, torna-se um grande empecilho para a tarefa de aprender a ser independente, e conclui-se que *“a tradição é o professor mostrar e dirigir caminhos e os alunos habituem-se a isso”*.

- (... ..)
- 133 **RC:** you can have a cassette on and you can listen to it (+) without any interference
- 134 (+) without people making noise (+) talking (+) ah:: everything (+) so when you
- 135 have the headphone here ((mostra os ouvidos)) you can listen to it without any
- 136 interference (+) and you can listen to these VERY SPECIAL ENDINGS(+) / ID /
- 137 (++) the / Z / (+) all right"
- 138 **AA:** yes,
- (... ..)

A visão idealizada do processo de ensino e da escola tornou-se uma questão importante na formação / atualização de professores. Referimo-nos aqui não apenas à aprendizagem auto-orientada do aluno, mas sim, e principalmente, a um conhecimento adquirido pelo professor, ao apoio de uma formação teórica, com a qual possa, ele mesmo, ser capaz de mudar todo esse processo e criar no aluno brasileiro uma nova cultura de aprender. Para tanto é preciso que haja um aprimoramento curricular especialmente em relação à PE dos Cursos de Letras; talvez assim seja possível modificar a postura do aluno e inovar a conduta do professor (elemento principal de todo o processo) e, porque não dizer, a concepção de ensino parteralista da sociedade. Percebemos esse paternalismo nas ações de **RC**; é na fase 1 de sua aula que ela responde à expectativa que os alunos têm em relação ao ensino/aprendizagem e à escola. De acordo com Popham e Baker (1970), as regras e normas sociais que determinam o desenvolvimento de uma aula surgem das expectativas que a sociedade tem de produzir "bons cidadãos", tanto cultural como socialmente. A essa afirmação acrescentamos também que cabe a nós, formadores de "bons cidadãos", iniciarmos esta mudança em relação à visão idealizada da escola e, principalmente, do professor; é preciso, portanto, mudar esta tradição.

Ainda na fase 1 de sua aula, o ensino de língua é focalizado simplesmente em uma prática estrutural de exemplos fragmentados (ao nível frasal) gramaticalmente corretos. Nesta passagem, **RC** mostra aos alunos a pronúncia do /ed/ na terminação dos verbos regulares do passado simples e a pronúncia do /s/ na terceira pessoa do presente simples.

- (... ..)
- 96 RC: ok" (++) study [studIES
- 97 A1,A3: [studIES
- 98 AA: studIES
- 99 A2: studIES ((falando depois que todos os alunos já haviam falado))
- 100 RC: so this is the third person (++)SHE (+) [HE (+) IT(+) and what tense is
- 101 A3: [HE (+) IT (+)
- 102 RC: that" (++) what tense" (+) this is the (+) simple present tense remember"
- 103 (+)does she always study "(+) does he study English"(+) yes(+) he [studIES
- 104 A1, A3: [studIES
- (... ..)
- 111 RC: /-s / (+) /-s / (+) sound (+) books(+) ok" (++) so you have this on your cassette (++)
- 112 what else do we have" (+) we have some exercises (++)you can practice and you can
- 113 listen to them (+) now (++) here we have the past tense (+) the simple past tense (+) and (+) it is recorded (
- ++) this part too (+) we have the sound (+) / t / (+) [/ d / (+) / id /
- 114 AA: (alunos pronunciam junto com RC)) [/ d / (+) / id /
- 115 RC: remember that"
- 116 AA: yes
- 117 RC: yes" (++) all right, (+) so you have to listen to it carefully when you are studying
- 118 the verbs (+) suppose we have ah (+) ah(+) let's see here (+) ah (+) remember (+)
- 119 rememberED (+) what's the sound " (++)
- 120 A3: / d /
- 121 AA: / d /
- 122 RC: / d /
- 123 RC: rememberED (+) you see" (+) we have ah (+) help (+) helpED (++)
- 124 A3: ((aluno repete o verbo)) helpED (+) / t /
- 125 A1,A2, A3: helpEd (+) / t /
- 126 RC: / t / (++) ah (+) we have ah (+) want (+) wantEd (++)
- 127 A3: wantEd (+) wantEd (+) ((pronuncia a terminação com som /-ed/ e não, /id/))
- 128 AA: ((todos repetem juntos)) / -ID / (+) [/ -ID /
- 129 RC: [/ -ID / and when you are studying at
- 130 home, at the lab, (+) you have to (++) do you have headphones" (++)
- 131 AA: yes, ((alguns alunos respondem))
- (... ..)

A apresentação e a revisão destes pontos gramaticais encaixam-se nos moldes de uma prática estrutural de repetição para fixação. Eles revelam a competência implícita de **RC** atuando – suas crenças subjacentes à concepção de aprender/ensinar refletidas na sua prática pedagógica e adquiridas, com certeza, no período de formação. Acrescente-se também a esta observação que a apresentação deste insumo nos levou a crer na necessidade que ela sentiu de fornecer material lingüístico suficiente para uma forma adequada de "uso". Por esse motivo acentua sua prática nos princípios da abordagem formalista (estruturas gramaticais, regras de pronúncia), ou seja, na "forma". O controle

excessivo dos turnos demonstra também que a professora faz uso da seqüência trídual: iniciação/ resposta/ avaliação (Sinclair & Coulthard, 1975). A justificativa deste tipo de quadro interativo é o conteúdo adotado; **RC**, tendo o controle do insumo e sabendo que os alunos não o dominam o suficiente para interagir, corrige a produção e fornece a forma certa, algumas vezes repetindo o que o aluno diz como indicativo de “certo” e/ou “errado”, e indica metalingüísticamente as justificações gramaticais, como, por exemplo, a pronúncia do ‘th’ como /θ/.

(... ..)

- 258 **RC**: all right (+) I'm going to show it to you (++) look (+) we have here (++)
 259 ((mostrando no mapa os pontos cardeais)) EAST (+) repeat (++)
 260 **AA**: east
 261 **RC**: norTH ((exagerando na pronúncia do /th/))
 262 **AA**: norTH
 263 **RC**: norTH
 264 **RC**: souTH
 265 **AA**: souTH
 266 **RC**: west
 267 **AA**: west
 268 **RC**: ok (++) now (+) when you pronounce THESE words ((mostrando as palavras no
 269 quadro)) I want you to e-xa-ge-ra-te the pronunciation of the / th / (++) ok” (+)
 270 the / th / I want you to (+) to exaggerate (+) so you say (+) let's prepare for it (+)
 271 ((mostrando a posição da boca para enfatizar a pronúncia do / th /)) now you're
 272 going to say (+) norTH
 273 **AA**: north ((tentando fazer o mesmo som))
 274 **RC**: souTH
 275 **AA**: south ((tentando reproduzir o som))
 276 **RC**: souTH
 277 **RC**: ok (+) west (+) now (++) let's see (+) where is:: ah:: RGS”
 (... ..)

Diferentemente da fase 1, as fases 2 e 3 da aula de **RC** revelam uma estrutura de participação mais solidária. Essas fases, que são as etapas prototípicas necessárias à fruição ideal da aula de LI, e chamadas de “apresentação de insumo novo” e de “ensaio e uso”, compõem a “aula propriamente dita” e são as que têm maior duração. Elas mostram que o controle rígido observado anteriormente dá lugar a um ensino mais simétrico – um quadro com estruturas mais do tipo conversacional. **RC**, desta vez, mantém o controle dos turnos, porém o faz atentando para o equilíbrio entre a solidariedade e o poder.

Segundo Goffman (1981), esta mudança na estrutura de participação sinaliza também mudanças de projeção de identidade, ou de alinhamento e orientação dos participantes em relação uns aos outros e ao que está sendo desenvolvido por ocasião da interação.

- (... ..)
- 439 RC: yes E (++) yes (+) what is an immigrant E”
- 440 A1: é (+) é (+) ((faz sinal para não responder))
- 441 RC: no (+) you explain (++) repeat (+) a person(++)
- 442 A1: a person (+) ah (+) é (+) of the other of (+) countries or the other of cities
- 443 A11: no ((aluno corrige A1 rapidamente.))
- 444 RC: oh(+) do you understand what she says here ” (+) [[countries (+) or cities ”
- 445 AA: ((alguns alunos discutem a resposta da aluna)) [[no (+) oh (+) no
- 446 RC: repeat E
- 447 A1: é (+) ah (++)
- 448 A3: a person (+) ((tentando ajudar))
- 449 A1: a person of (+) other countries or (+) other cities”
- 450 AA: ((os outros alunos ficam em silêncio, pensando)) ah (+) hum (+) other (+)
- 451 A11: I don’t understand (+)
- 452 RC: ((pergunta para E)) are you asking”
- 453 A1: yes (+) yes(+)
- 454 RC: she (+) ((RC ri, satisfeita com a interação)) she wants to know (+) if an
- 455 IMMIGRANT is a person from (+) another country or another city”
- 456 A1: é
- 457 RC: what do you think” ((perguntando ao grupo de alunos.))
- 458 AA: ((alunos ficam comentando))

(... ..)

RC aproveita o tópico sobre imigrantes apresentado na lição e o transfere para a realidade do aluno que participa ativamente. No decorrer de sua aula (fases 2 e 3), constatamos também a diversificação de tópicos e temas respaldados pela professora e que oportunizaram aos alunos contribuir com sua experiência e conhecimento prévios. Em nossa análise, verificamos que este fato ocorre devido, primeiro, à amplitude de informações fornecidas pelo livro-texto e, segundo, devido ao interesse imediato do aluno em interagir. A relevância da utilização de conteúdos de outra disciplina para se ensinar uma LE (o ensino interdisciplinar) é que há uma disciplina norteando os temas e os tópicos, o que, considerando-se o aspecto cognitivo da aprendizagem, permitirá e facilitará ao aluno e ao professor criar ligações de um tópico com o outro, uma vez que os termos interligam-se num contínuo.

Outro momento em que houve uma interação autêntica e significativa encontra-se registrado nos dados de 605 a 646. Aqui, mais uma vez, o percurso da aula de **RC**, embora o conteúdo central seja História, oferece chances de uso de tópicos de Geografia, confirmando novamente esta característica importante do ensino comunicativo – a flexibilidade na aplicação de seus princípios; ou seja, é possível diversificar através da elaboração de conteúdos distintos de diferentes áreas. Vejamos os dados.

(... ..)

605 **RC:** he was a boy (+) and the Mexican soldiers were (+) ah (+) didn't want them (+)
 606 in the country (+) so they thought that life in the United States would be EASIER
 607 (+) not difficult (+) when he came to the United States everything was new (+)
 608 imagine you now (+) let's take **G** as an example (+) **G** comes from the North of
 609 Brazil (+) Brazil in the NORTH (+) Brazil in the SOUTH (+) Pará (+) MG (+) is it
 610 the same"

611 **AA:** no ((todos respondem juntos))

612 **RC:** no (+) is MG (++) do you (++) do we have the SAME life style in MG and Pará
 613 **G"** (**A8**)

614 **AA:** no ((todos juntos))

615 **A8:** no

616 **RC:** no(+) completely different (+) yes" what's different **G** " (+) tell us about it

617 **A8:** ((pensando)) oh::

618 **A3:** the culture ((responde rapidamente))

619 **A8:** Minas

620 **RC:** what's different from MG and Pará"

621 **A8:** clima (+) como é que eu falo clima" ((vários alunos falam ao mesmo tempo))

622 **RC:** weather (+) ah (+) she wants to know about clima (+) clima you say like this (+)
 623 look(+)

624 **A9:** weather

625 **RC:** wea-THER ((escrevendo a palavra))

626 **A9:** yes (+) weather

627 **AA:** yes (+) wea (+) weather

628 **RC:** wea(+) ther ok " (+) weather (+) ok " **G** is it different"

629 **A9:** yes ((responde antes da colega))

630 **RC:** how's the weather in Pará"

631 **A8:** hot

632 **RC:** hot ((corrigindo a pronúncia da aluna)) and in Minas"

633 **A8:** cold

634 **RC:** cold" (+) for her (+) ((alunos começam a rir)) is it cold for us"

635 **AA:** no ((todos respondem juntos))

636 **RC:** how's the weather in MG for us" ((vários alunos falam ao mesmo tempo))

637 **A8:** cold

638 **AA:** hot (+) hot (+) ((todos falam ao mesmo tempo))

639 **RC:** oh(+) look (+) look at her ((**RC** rindo. Todos os alunos começam a rir.)) how's
 640 the weather"

641 **AA:** hot (+) hot ((fazendo muito barulho))

642 **RC:** hot (+) it is hot (+) right" now (+) what else is different" ((muito barulho, todos
 643 falam ao mesmo tempo))

- 644 A: (+) it's not very ((incompreensível))
 645 RC: que mais (+) what else is different " (+) hã" ((muito barulho ainda, alunos
 646 comentam sobre o clima))
 647 A9: different food

Em ambas as disciplinas, o grupo de alunos apresenta conhecimento adquirido em algum momento de sua vida escolar, estabelecendo um elo com a sua experiência prévia. **RC** também contribui interagindo ativamente e, o que é mais importante, respeita a experiência e a cultura dos alunos. A aluna **A8**, que também participa ativamente, por sua vez percebe o contexto em que está atuando e a maneira como seus colegas reagem à sua resposta; dessa forma, identifica corretamente a "etiqueta" interacional ou comunicativa do contexto. Percebe-se ainda nesta aula, a imagem de **RC** como a de uma professora ideal, que sabe tudo o que o aluno pergunta. Este perfil está presente nos dados abaixo.

- (... ..)
- 651 RC: yes (+) the costume (+) costume ((repetindo o que os alunos falam))
 652 A13: geography (+) geography
 653 A: como fala sotaque (+) sotaque
 654 RC: the accent
 655 A1: sotaque" ((vários alunos fazem a mesma pergunta.))
 656 RC: oh (+) sotaque (+) accent
 657 A3: sotaque"
 658 RC: yes (+) accent (+) sotaque (+) what else" (+) hã"
 (... ..)
- 716 RC: yes (+) so you have the same word hot (+) she is hot (+) calor (+) you have (+)
 717 ((fazendo mímica)) oh, it's hot ((algo quente)) ok " and hot (+) pepper (+) you
 718 have different (+) ah (+) contexts (+) different meanings (+) all right" (+) In the
 719 beginning we said that Mexican people (++) they are Latin American people (+)
 720 how (+) are the American (+) the Latin American people "
 721 A: indian
 722 RC: hã "
 723 A: is indian
 724 A: ((incompreensível))
 725 A11: no (+) no(+)
 726 RC: I beg your pardon
 727 A: is indian
 728 RC: no (+) no (+) I'm talking about (+) the personality (+) of (+) a (+) hã "
 729 A11: passional
 (... ..)

Na seqüência do excerto mencionado acima, **A1** usando o mesmo tópico *immigrant*, reestrutura a sua resposta com a ajuda de **RC**, e, sem fazer menção ao

conhecimento gramatical , a constrói de acordo com a autenticidade de seu conhecimento (ou não) das convenções da comunicação, fazendo disto um uso significativo e não apenas voltado para a “forma”.

- (... ..)
- 459 A1: é (+) your question (+) é (+) about your coun (+) é country or (+) city”
- 460 RC: my question” (+) ah (+) ok (+) no (+) ok (+) E (+) my question is (+) ah (+) Is
- 461 there (+) an IMMIGRANT in the classroom” but (+) one more (+) what is an
- 462 immigrant”(+++)
- 463 A1: the person (+) o other (+) other country (+) country
- 464 RC: country (+) can I say a person from other city ” (+) Is it ok if I say an immigrant
- 465 (+) is a person from another city”
- 466 A11: yes
- 467 RC: is that ok”
- 468 A: another city”
- 469 AA: no (+) ((incompreensível)) ((alunos discutem sobre a palavra certa))
- 470 RC: we have differences (+) you know them in Portuguese
- 471 A2: emigrant (+) yes (+) I say é (+) emigrante ((falando com o som da vogal 'e' do
- 472 português.))
- 473 RC: it's migration (+) not immigration
- 474 A2: [migration]
- 475 A: ah (+) yes
- 476 RC: you know that ((alunos comentam sobre a diferença)) yes (+) look (+)students
- 477 we have IMMigrants (+) I'm NOT (+)RC is not saying (1.8) ((RC escreve as duas
- 478 palavras no quadro “migration” e “immigration”))
- 479 AA: migration
- 480 RC: let's (+) let's now check the difference” (+) ok E a person from (+) a (+) a (+)
- 481 an immigrant is a person” (++)
- 482 A1: (+) is a person (+) é (+) from other other é (+) country
- 483 RC: country (+) ok (+) é :: (+) migrant is a person from” (++)
- 484 A11: other city
- 485 RC: other city (++) right ”
- 486 AA: other city ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
- 487 A11: eu falei (+) other (+) other places (++) outros lugares
- 488 RC: other places (+) ok (+) now (+) is THERE an immigrant in the classroom”
- 489 I'm talking about IMMIGRANT
- 490 A3: no
- (... ..)

Neste excerto, a L-materna é usada pelos alunos e por A1 como recurso diante de uma dificuldade ou para se auto-corrigirem. Segundo Goffman (1981), este recurso ocorre através de estratégias compensatórias. Nesse mesmo sentido, Widdowson (1978) afirma também que um dos princípios básicos que deve ser considerado na acepção de abordagem comunicativa é o princípio do “apelo racional” (*rational appeal*), que, segundo o lingüista aplicado inglês, refere-se à

conscientização pelo próprio aluno do que está em verdade realizando quando se engaja em tarefas de linguagem, e de ser capaz de perceber que essas tarefas, na realidade, refletem a maneira como realiza a produção de atos comunicativos verdadeiros em seu próprio idioma. Esse princípio, segundo ele, ajuda a associar a L-alvo à informação que o aluno já conhece em sua L-materna, facilitando-lhe o uso da linguagem para a exploração e extensão do conhecimento prévio trazido ao contexto de aprendizagem de LE. Observamos ainda que, além do fornecimento de insumo (mediante a recapitulação participativa do tipo *brainstorm*), **A11** e **A1** interagem com o que já trazem consigo de conhecimento pessoal, de mundo e de outras situações de aprendizagem.

Um momento em que a interação realizada é vista como autêntica e a simetria é percebida pelo clima de confiança e oportunidades semelhantes, e no qual eles falam de si mesmos e se consideram co-responsáveis pelo processo do qual participam, está no excerto de números 492 a 520.

(... ..)

- 492 RC: no " (+) and (+) ah (++) DO we have (++) HERE (+) in our university in our
 493 faculty (++) Le (A11) (+) is there an immigrant or are there immigrants in our
 494 department "
- 495 A11: I don't know
- 496 A1: yes
- 497 RC: you don't know,
- 498 A1: I don't know
- 499 RC: yes you know (+) of course (++) who knows" (++) are there immigrants or is
 500 there an immigrant in our department" Ce (+) do we have an immigrant in our
 501 department"
- 502 A12: yes
- 503 RC: who is"
- 504 A12: Q
- 505 RC: Q (+) where's she from "
- 506 A12: she is from (++) United States"
- 507 RC: no (+) she's from (+)I think :: is a::: Panama
- 508 AA: ah ((todos os alunos, neste momento, sabiam de quem se tratava))
- 509 RC: right" and (+) what about her husband"
- 510 A12: [Panama] (+) I don't know
- 511 RC: you don't know " (+) her husband is American(++) husband
- 512 A: husband "
- 513 RC: husband ok " (+) wife and husband (+) and Q is (+) ah no (+) Panama not
 514 Guatemala (+) Panama right" so she is an immigrant (+++) migration (+) is there
 515 a person here (+) ((todos riem porque já sabiam a quem se referia a pergunta))
- 516 AA: ah (++) yes ((não esperam RC terminar de elaborar a pergunta))
- 517 RC: we have many (+) look at G (+) G comes from the north (++) it's a lo:::ng way
 518 down (+) to MG yes" (++) ok (+) land of immigrant (++)

519 AA: yes
 520 RC: yes ” (++) do you like this land (+) Brazil ” (+) do you like Brazil ” Brazilian
 521 land”
 522 AA: yes (+) yes (+)
 522 A5: yes (+) we love Brazil (++) we don't love the (++)
 (... ..)

Neste quadro, chamado “quadro interacional” de Gumperz (1982), **RC**, ciente de que **A12** tem conhecimento prévio da informação que deseja, envia-lhe pistas e indica-lhe como deve interpretar sua mensagem. **A12**, por sua vez, interpreta corretamente, preenchendo as expectativas da professora. Podemos perceber também a questão do “monitoramento”. Stubbs (1983) o considera importante na interação; segundo o autor, as pessoas estão constantemente monitorando (analisando e interpretando) o comportamento umas das outras. O excerto abaixo também mostra este aspecto.

(... ..)

584 A: Is he in the war”
 585 A3: she ((A3 corrige A, dizendo “she”))
 586 RC: he ((RC corrige))
 587 A2: yes (+) he (+) goes to (+) your eh (+) his getting getting family”
 588 RC: ah (+) yes (+) yes (+) he comes with his family (+)
 (... ..)

As fases 2 e 3 apresentam ainda traços que mostram uma estrutura em que os deveres e direitos mútuos dos alunos constituem o conjunto de comportamentos comunicativos na interação face a face.

(... ..)

430 RC: all right (+) ((incompreensível)) no problems” (+) so we are talking (+) about (+)
 431 this man (+) this very nice man (+) who came to the United States (++)and
 432 (++)the name of our lesson is (++) a (+) land (+) of (+) immigrants ((escreve e
 433 fala, ao mesmo tempo, o título da lição)) (++) immigrants (+) ok ” (+) we are
 434 going to LEARN (+) we are going to STUDY ah:: the (+) United States history
 435 (++) ah (+) immigrants (++) who is an immigrant (+) in the classroom” (++) Is
 436 THERE an immigrant in the classroom”
 437 A1: in the class”
 438 RC: yes
 439 A1: from other (+) countries or (+) here ((incompreensível))

440 RC: yes E (++) yes (+) what is an immigrant E"
 441 A1: é (+) é (+) ((faz sinal para não responder))
 442 RC: no (+) you explain (++) repeat (+) a person(++)
 443 A1: a person (+) ah (+) é (+) of the other of (+) countries or the other of cities
 444 A11: no ((aluno corrige A1 rapidamente.))
 445 RC: oh(+) do you understand what she says here " (+) [countries (+) or cities "
 446 AA: ((alguns alunos discutem a resposta da aluna)) [no (+) oh (+) no
 447 RC: repeat E
 448 A1: é (+) ah (++)
 449 A3: a person (+) ((tentando ajudar))
 450 A1: a person of (+) other countries or (+) other cities"
 451 AA: ((os outros alunos ficam em silêncio, pensando)) ah (+) hum (+) other (+)
 452 A11: I don't understand (+)
 453 RC: ((pergunta para E)) are you asking"
 454 A1: yes (+) yes(+)
 455 RC: she (+) ((RC ri, satisfeita com a interação)) she wants to know (+) if an
 456 IMMIGRANT is a person from (+) another country or another city"
 457 A1: é
 458 RC: what do you think" ((perguntando ao grupo de alunos.))
 459 AA: ((alunos ficam comentando))
 460 A1: é (+) your question (+) é (+) about (+) your coun (+) é country or (+) city"
 461 RC: my question" (+) ah (+) ok (+) no (+) ok (+) E (+) my question is (+) ah (+) Is
 462 there (+) an IMMIGRANT in the classroom" but (+) one more (+) what is an
 463 immigrant"(+++)
 464 A1: the person (+) o other (+) other country (+) country
 465 RC: country (+) can I say a person from other city " (+) Is it ok if I say an immigrant
 466 (+) is a person from another city"
 467 A11: yes
 468 RC: is that ok"
 469 A: another city"
 470 AA: no (+) ((incompreensível)) ((alunos discutem sobre a palavra certa))
 471 RC: we have differences (+) you know it in Portuguese
 472 A2: emigrant (+) yes (+) I say é (+) emigrante ((falando com o som da vogal 'e' do
 473 português.))
 474 RC: it's migration (+) not immigration
 475 A2: [migration]
 476 A: ah (+) yes
 (... ..)

Nestes dados, observa-se que a interação ocorre sem inibições, com RC tolerando os "erros" que são reconhecidos como sinais de crescimento. Os alunos contribuem, recriando a linguagem/os conteúdos de acordo com a autenticidade de seu conhecimento/não conhecimento das convenções de comunicação, e RC colabora para que essa interação cresça de forma amigável, auxiliando os alunos pouco fluentes e equilibrando a fala daqueles que já compartilham essas convenções.

A autenticidade do insumo utilizado é outro aspecto importante a ser considerado; tendo ela seu destaque no contexto de ensino/aprendizagem da abordagem comunicativa, julgamos oportuno analisar a produção dos sujeitos. Conforme o exposto nesta pesquisa, o livro-texto no qual ela se apóia, por ser autêntico, criou e ofereceu, em vários momentos da aula, oportunidades de informações culturais extras que contribuíram para a expansão e o enriquecimento do que se estava discutindo. Como exemplos citamos a questão da guerra entre a Iugoslávia e a Rússia (Kosovo), e também as diferenças culturais entre os povos latinos e anglo-saxões. Isto pode ser observado nos dados abaixo.

(... ..)

- 721 **A:** indian
 722 **RC:** hã ”
 723 **A:** is indian
 724 **A:** ((incompreensível))
 725 **A11:** no (+) no(+)
 726 **RC:** I beg your pardon
 727 **A:** is indian
 728 **RC:** no (+) no (+) I’m talking about (+) the personality (+) of (+) a (+) hã ”
 729 **A11:** passionnal
 730 **RC:** hã ”
 731 **A11:** passionnal
 732 **RC:** passion (+) they are passionnal
 733 **A:** não entendi (+) ((um aluno tenta explicar, em português, a palavra para a colega.))
 734 **RC:** everything they say (+) they give too much emphasis to it (+) they give LIFE to
 735 the words (+) they talk a lot with their hands (+) gestures (+) use a lot of adjectives 736 (+) and
 the Anglo-Saxon (+) the (+) Anglo (+) Saxon ((escrevendo no quadro))
 737 they are cold (+) distant (+) yes” (+) they don’t like to be close to people (+) the
 738 difference is that they don’t like to be touched by strangers and (+) and (+) the
 739 Latin people (+) they don’t care too much (+) so (+) you see (+) it was different to 740 Ernesto
 Galarza (+) it was difficult (++) the weather (+) the food (+) the costumes 741 (+) accents (+)

(... ..)

Paralelo a esta questão está o perfil da educadora humanista, que é refletido no interesse de **RC** em estimular seus alunos quanto ao seu envolvimento com a aprendizagem. Os dados abaixo explicitam a sua preocupação em deixar claro para eles os diferentes níveis de dificuldades que podem aparecer ao aprender uma LE.

(... ..)

74 **RC:** ok(++) don't worry if you understand (+) if you understand oh (+) half of a
 75 sentence ((**RC** faz gestos para mostrar "half ") (+) suppose ((escreve uma frase no
 76 quadro)) (++) oh (+) you say (++) **RC** I understood everything (+) a 100 percent
 77 (++) oh I understood this much ((mostrando os segmentos da frase escrita no
 78 quadro)) (++) good you know why" because you understood a word, (++) you
 79 understood a sentence, (++) that's the (+) the important thing to your class (++)
 80 **A3:** yes
 80 **AA:** all right

(... ..)

Dessa forma, houve uma participação dentro de um contexto de mundo real, proposto pela professora, sem o condicionamento e a utilização de estruturas lingüísticas; **RC** descarta aquele contexto considerado imaginário, isto é, o modelo didático que, nas palavras de Cicurel (1990), oferece produção na língua mas não no sentido que o professor espera. As fases 2 e 3 da aula de **RC** (fases prototípicas necessárias à fruição ideal da aula) retratam, portanto, um quadro conversacional próximo daquele que se pretende com a abordagem comunicativa.

Alinhamos em duas grandes vertentes (da forma e da comunicação) a abordagem de ensinar de **RC**. A primeira, a fase 1 da aula (clima e confiança), está claramente perfilada com o paradigma formalista de ensino de LE; e a segunda, as fases 2 e 3 (apresentação e ensaio /uso), varia ambigüamente entre o paradigma comunicativo de LE, possivelmente mais forte, e o formal, de base gramatical/estrutural, que está na base de sua formação.

3.1.4. A Avaliação

A última fase da aula é a fase 4, chamada de "pano"; numa alusão metafórica ao fechamento do palco e do enredo que o professor encenou. Nesta fase se dá a conclusão do período de trabalho com o reconhecimento dos conteúdos enfocados. O professor revê objetivos específicos da aula e avalia com

os alunos se os mesmos foram alcançados e até que ponto, reforça estratégias individuais de estudo, passa tarefas, etc.

Na aula em questão, todos, **RC** e alunos, envolvidos com o tema *A Land of Immigrants*, não perceberam que o tempo regulamentar havia acabado. Sendo eles alunos do Curso de Letras, teriam suas aulas regulares às 19 horas e, naquele momento, estavam atrasados; assim, **RC** revê aqueles pontos mais importantes e passa oral e rapidamente as tarefas e as orientações consideradas necessárias para a sequência da lição.

Ao final da lição, *Unit 1: The United States: Past and Present* (conteúdo da quinta aula), **RC** realiza uma avaliação, cuja síntese será apresentada como forma conclusiva da análise do quadro de dimensões (planejamento, seleção de materiais, método, avaliação) da estrutura de ensino de LE e como forma de se averiguar se o ensino comunicativo alcançou também esta dimensão, ou seja, a avaliação. Esclarecemos, porém, que a mesma não é motivo específico de estudo nesta dissertação. Ressaltamos também que consideramos a avaliação um aspecto abrangente e dinâmico da materialização do processo de ensino / aprendizagem. Embora seja constituída em atribuição de valor, ela *“não se reduz a formas numéricas, mas compreende ações de promoção de desenvolvimento construtivo sócio-pessoal”* (Both, 1992:9).

Assim considerada, a avaliação difere de uma mera verificação (controle pontual de constatação e aferição), pois subentende o acompanhamento do aluno pelo professor, ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, ela deverá ter como papel fundamental o apoio ao processo de construção do conhecimento, e requer dos professores a conscientização da necessidade de avaliar os resultados de seus planejamentos, atentando-se para que haja uma concordância entre a sua abordagem e a postura que observam na avaliação de seus alunos.

Considerando os critérios norteadores da abordagem comunicativa, **RC** explica que não é possível conceber uma avaliação que não seja coerente com este ensino, porque, caso isso ocorra, diz ela, haverá prejuízo do processo de

conhecimento como um todo, da atuação do professor e da interação na sala de aula. Partindo desta concepção, **RC** busca ajustar a sua avaliação, da melhor forma possível, a esses critérios.

O esquema que ela adota para avaliar os alunos (no final da aula transcrita e analisada neste estudo) foi organizado da seguinte maneira:

O aluno deveria escolher e escrever sobre um tema que já havia sido discutido na lição, como, por exemplo, as dificuldades dos imigrantes mexicanos nos Estados Unidos da América. Esta produção seria feita em casa, onde o aluno teria tempo para consultar o material que quisesse. **RC** esclarece que em momento algum mencionou, na sala de aula, que esta atividade seria avaliada. Segundo ela, omitindo esta informação, deixaria o aluno mais predisposto e tranquilo para realizá-la. O segundo momento desta atividade foi em sala de aula, onde, através de sorteio, escolhia-se o aluno que apresentava o seu tópico, e, oralmente, perguntas lhe eram feitas por **RC** e pelos colegas. No final da atividade, **RC** e alunos discutiam sobre questões relacionadas ao desempenho e dificuldades encontradas. A coleta do material escrito, para correção, foi feita após a apresentação oral dos alunos.

A segunda atividade foi uma entrevista. Para essa atividade, os alunos foram divididos em duplas e, junto com a professora, discutiam sobre a questão dos diferentes tipos de alimentos trazidos pelos imigrantes para a América. Para que houvesse um melhor aproveitamento, **RC** decidiu fazê-la em um horário que não aquele marcado para as aulas. Ao final, **RC** e alunos comentavam sobre os pontos positivos e negativos da atividade.

Outros aspectos avaliados e que se estenderam ao longo de todo o processo foram aqueles relacionados à participação e à frequência. Essa questão foi considerada positiva por ambas as partes – **RC** e alunos, que concluíram ser ela uma das maneiras de minimizar estes problemas. A avaliação pode, de acordo com as necessidades do professor, ter formatos outros que não aqueles explícitos e formais.

Sendo o objetivo de **RC** o de desenvolver, no curso de LE proposto nesta pesquisa, um ensino dentro dos moldes comunicativos, ela hipotetiza que seria adequado lançar mão de uma avaliação "comunicativa".

3.2. A ABORDAGEM DE ENSINAR E AS COMPETÊNCIAS DA PROFESSORA-PESQUISADORA E REGENTE (RC)

A abordagem de ensinar é a força que orienta e caracteriza a prática pedagógica do professor (Almeida Filho, 1993, 1997a, 1999). Ela se materializa de duas formas; primeiro, no planejamento, no material de aula e na avaliação de acordo com o nível de competências; e, segundo, marca a prática (do professor) pela tensão presente entre ela e outras forças, como, por exemplo, as abordagens dos autores do livro didático, dos colegas com poder decisório na escola e de outros profissionais da instituição de ensino, e envolve também a cultura de aprender dos alunos, os filtros afetivos do professor e do aluno.

Partindo desta visão, passaremos, a seguir, à análise das competências de **RC** (professora-pesquisadora e regente das aulas de intervenção) que materializam num dado nível a abordagem vigente.

A **Competência Aplicada** consiste na possibilidade de interação e integração entre as teorias do professor e as teorias acadêmicas. Podemos dizer que se trata de uma competência teórica vivenciada ou de uma competência implícita teorizada para estar em sintonia com o pensamento da época, isto é, a competência aplicada consiste em viver aquilo que se sabe, na prática de sala de aula. Na abordagem de ensinar de **RC**, a **Competência Aplicada** apresenta traços significativos de sua formação acadêmica, uma formação estruturalista vivenciada – competência teórica – que vai gradualmente se tornando sua competência aplicada. Esses traços estão presentes no seu planejamento, nas suas atividades orais e escritas e na fase 1 de sua aula. No entanto, o que se observa é que esta fase vai, aos poucos, se reestruturando e tornando as ações de **RC** mais próximas e mais condizentes com os princípios da abordagem

comunicativa. Essas mudanças, embora sejam ainda superficiais, sinalizam um novo “fazer” e “dizer” de **RC**, e eles são percebidos, principalmente, nas fases 2 e 3 de sua aula. Também o fechamento, na fase 4, se dá em consonância com essa nova face de seu trabalho.

Entretanto, **RC** explica que, sendo sua prática calcada em modelos, houve, durante o percurso de seu trabalho com a nova proposta – o ensino interdisciplinar –, uma certa tensão; ou, usando suas próprias palavras, um “ir” e “vir” constante que a princípio incomodava-a muito. Porém, o diálogo integrador entre o seu senso de plausibilidade e as teorias formais acadêmicas amenizou este conflito que passou a ser, para ela, um desafio entre o que fazia anteriormente (resultado de “treinamento” da PE da graduação do Curso de Letras) e o que agora concretizava (sua nova concepção de ensinar e aprender).

Percebemos então a importância do “retroceder”, no sentido de rever certas propostas de ensino consideradas ultrapassadas, e do “avançar”, ao testar as novas teorias de ensino/aprendizagem, e, o que é mais importante, sem demonstrar resistência nem preocupação de que terá de produzir somente bons resultados. Embora os pictogramas 1 e 2 (Fig. 6 e 7) apresentem distribuições diferentes quanto à competência aplicada de **RC**, ela tem consciência de que novas reflexões devem ser feitas, porque a sua prática pedagógica se encontra (ainda que de uma forma não tão significativa) com traços/sinais de teorias de outros.

Podemos afirmar que mudanças ocorrem e continuam a ocorrer na **competência aplicada** de **RC** e isso é revelado pela sua preocupação com a sua prática pedagógica, com as suas aulas e, principalmente, com os seus alunos – futuros profissionais.

A **Competência Teórica** é aquela que o professor busca nos resultados de pesquisas de outros, e que já articula verbalmente, de maneira que aquilo que faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe. É relevante dizer novamente que a competência aplicada está inserida na competência teórica e, para que esse conhecimento teórico tenha sentido, é preciso que ele, o professor, compreenda a

sua prática. É com esta visão que acompanhamos este buscar articulado de **RC** que, como dito anteriormente, tornou-se, nas suas ações, o **real** para uma nova forma de ensinar. Em seu depoimento ela se refere a pesquisa de Alvarenga (1999) sobre a investigação de como se configura a abordagem de ensinar de um professor de LE. A observação deste professor-sujeito levou-a a um nível semelhante de reflexão; segundo sua afirmação, ele tinha a nítida noção de não poder tudo na aula, de que parte de suas ações surgiam de uma competência oculta, uma competência que segundo ele, *“nós não controlamos plenamente, uma competência sobre a qual não se tem total conhecimento”*. Tudo isso levou **RC** a refletir a respeito de um período profissional e acadêmico de sua vida em que o seu conhecimento teórico encontrava-se ainda em formação, sem que isso, no entanto, a impedisse de realizar suas reflexões que, naquela época, eram apoiadas nas suas próprias experiências e crenças. Hoje, **RC** conclui que mesmo sendo aquele conhecimento teórico escasso (os cursos de PE da graduação pouquíssimo ofereciam), o que realizava em sala de aula era, na realidade, pautado na sua intuição, na criatividade e em muita disposição. Esta experiência vivenciada vai de encontro à fala do professor-sujeito citado acima, no sentido de que **RC**, naquele período começava a “ativar” suas competências sem “nunca” ter ouvido falar sobre elas na PE da graduação do Curso de Letras; ela, desse modo, experimentava a sensação de poder tudo. Entendemos que o ensino e a aprendizagem de LE, hoje, se encontram em um novo período, porém o profissional em formação se sente ainda perdido neste “fazer pedagógico” do dia-a-dia; e isto, para aqueles que não têm um conhecimento teórico suficiente, torna-se difícil ao tentar compreender e interagir com as competências para realizar a sua produção pedagógica.

Outra questão que **RC** coloca a respeito da **competência teórica** e que teve por base as leituras feitas na área, é aquela relacionada à vivência do dia-a-dia, pois é no contato permanente com os alunos, com a vida social da comunidade que poderemos aprimorar esta competência, e assim adequá-la à cultura, etnia e valores regionais do país, promovendo um ensino/aprendizagem

de LE que reflita as características e o perfil de nosso professor e de nosso aluno. Segundo ela, a sua convivência com cada novo grupo de alunos representa um “ensinar” e um “refletir” diferenciado, porque cada grupo possui características próprias. Dessa forma, **RC** procura, partindo de sua experiência e da teoria oriunda da academia, inovar o seu trabalho em sala de aula. Esta articulação do que faz com aquilo que sabe não se apresenta como inviável no modelo de competências ideais apresentado por Almeida Filho.

Ao observar os pictogramas 6 e 7, perceberemos que a **competência teórica de RC** está representada de forma diferente, devido estar ela apoiada em ambas as abordagens, a formal e a comunicativa; e a sua teoria é, como já dissemos, uma teoria de outros, porém com crescentes contribuições adquiridas no percurso desta pesquisa.

A **Competência Lingüístico-comunicativa** é aquela que permite ao professor produzir sentidos na L-alvo por meio de experiências válidas de comunicação. As competências, num dado momento do trabalho docente, afirma Almeida Filho (1999:17), refletem a história de desenvolvimento do profissional de ensino de língua (Fig. 6). A competência lingüístico-comunicativa abrange uma grande área do pictograma; o desejável seria que que ela fosse bem desenvolvida na competência do professor, e se constituísse na produção de linguagem em contextos de uso e comunicação, enquanto insumo de qualidade, para que os seus alunos possam ter insumo útil para produzir competência eles mesmos.

Observamos inicialmente que, mesmo priorizando no primeiro momento a forma, **RC** não faz dela o centro inequívoco de seu ensino. A prática pedagógica que se observa logo após a primeira fase da aula é a de um ensino contextualizado no tema proposto para aquela aula, sem se ater a preocupações exclusivamente gramaticais e nem a questões puramente relacionadas ao vocabulário. A busca de equivalentes lexicais entre as línguas portuguesa e inglesa é feito esporadicamente, e a interação entre os sujeitos sempre na língua inglesa.

Mesmo sabendo que o professor ideal não é aquele que “sabe tudo”, mas o que sabe responder às dúvidas de seus alunos, **RC** percebe a necessidade de controlar o que vai ensinar e o que os alunos irão aprender; dessa forma, foi possível, durante a aula, evitar sentimentos de insegurança quanto ao uso da LE-alvo. O seu estar sempre atenta à **competência lingüístico-comunicativa**, que é um dos critérios exigidos pelo ensino comunicativo, levou-nos a aprofundar uma análise de que **RC** desenvolve um trabalho, na L-alvo (inglês), com um insumo relativamente complexo, cuidadosamente construído, e que a sua competência lingüístico-comunicativa consegue dar conta da demanda pela L-alvo que um curso interdisciplinar requer. Não fica evidente de ambas as partes, de **RC** e dos alunos, em nenhum momento da aula, o receio de não estarem preenchendo suas expectativas quanto ao uso do idioma. É óbvio que ocorrem limitações inerentes ao falante não-nativo como em ocasionais expressões idiomáticas e flutuação de pronúncias e contornos entoacionais.

Consideramos que a **competência lingüístico-comunicativa** de **RC** e os temas e tópicos trabalhados durante a aula oportunizaram aos alunos usar a LI como **comunicação** e, conseqüentemente, preencher suas necessidades, ampliando suas chances de realizar uma interação significativa e não de conhecimento da forma primordialmente.

A **Competência Profissional** permeia e ativa todas as outras competências, caracterizando-se pela consciência do professor sobre o seu papel de educador passível de aperfeiçoamento ao longo de uma vida profissional. Nesse sentido, a competência profissional está relacionada ao valor que o professor tem de si mesmo e de seu papel social.

A análise da **competência profissional** de **RC** constata que as inovações ocorridas durante sua vida acadêmica e profissional tornaram-na mais segura e motivada. Ao ser questionada sobre o seu nível de competência profissional, **RC** coloca que o mesmo a impulsionou a uma constante procura de novas fontes de atualização. Segundo ela, muitas vezes os professores não percebem e/ou não têm consciência da relevância do ensino de LE como fator educacional e de

valorização do indivíduo no contexto social, tornando-o desvinculado no meio social e na escola. Esse compromisso político, diz ela, está presente na sua prática educativa, mesmo que ela não se dê conta disto. Porém, este trabalho está refletido no engajamento que ela tem com o Curso de Letras, com as aulas e o compromisso direto com o seu aluno no que diz respeito ao saber. Ao analisarmos os dados, percebemos estas características em seu perfil, na sua responsabilidade social e na responsabilidade consigo mesma. Esse perfil de educadora-transformadora contribui para que não haja discrepância básica entre o que a academia propõe e o que ela, **RC**, realiza dentro de sua competência profissional.

Finalizando o quadro de competências proposto por Almeida Filho, discorreremos agora sobre a **Competência Implícita**, que é aquela que corresponde à disposição do professor para ensinar da forma como ensina habitualmente. É ela que tem por base as intuições, crenças e experiências anteriores vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor, oriundas de sua história de vida, tradição cultural vigente em cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar.

A análise da **competência implícita** de **RC** nos revelou uma prática fundada na sua formação, nas suas intuições, crenças e experiências adquiridas ao longo de sua vida acadêmica e profissional. Contudo, numa análise mais cuidadosa de sua aula, percebemos que esta competência cede, aos poucos, espaço para um novo agir, com realizações mais próximas do que a academia oferece para a compreensão da sua produção pedagógica. É gratificante constatar essas mudanças, mudanças que inibem valores arcaicos, ou seja, valores adquiridos num período que, neste contexto de estudo, denominamos de “gestação” por ser um período em que o professor está sendo “produzido”, “fabricado” e não orientado para alcançar a sua “transformação” e ser capaz de ensinar com qualidade. Esse processo arcaico não oportuniza ao professor considerar o seu “eu” enquanto educador transformador e, muito menos ainda, refletir para inovar.

De acordo com as colocações feitas por **RC**, a sua **competência implícita** torna-se mais controlável a partir do conhecimento que ela tem das bases teóricas (formais e informais) que regem a sua prática. Durante este estudo, pudemos constatar o descompasso que havia, no início, entre o que ela conhecia como conceito de linguagem, aprender e ensinar LE, e como estes conceitos estavam associados a uma teoria de ensino/aprendizagem voltada para uma abordagem formalista de ensino. No entanto, é partindo de interações com um outro, um outro com experiências e leituras franqueadoras de interpretações alternativas e de um conhecimento teórico adquirido, de concepções de linguagem, ensinar e aprender condizentes com a LA, sobre os papéis de seus alunos, que observamos a sua **intervenção**, ou melhor dizendo a **ruptura** que acontece no seu **fazer/ dizer** gerando mudanças relevantes, porém não profundas ainda. Por outro lado, essas mudanças nos parecem “profundas” se relacionadas à consciência de **RC** sobre o que ela quer ser, e o que ela deseja ser e realizar enquanto pessoa e profissional.

Quanto às realizações feitas por **RC** em sua aula e as realizações obtidas na sua abordagem de ensinar, elas foram aspectos potenciais para a explicação delas mesmas; e para entender que a **competência implícita** de **RC** se aperfeiçoa porque ela está sempre em busca de caminhos alternativos de ação que implicam no seu estudo e no conhecimento de teorias outras que não aquelas oriundas de seu senso de plausibilidade. Nesse sentido, Prabhu (1990) sugere que o professor desenvolva antes de tudo o seu senso de plausibilidade, fazendo com que ele encontre sentido no seu ensinar, articulando-o de maneira que o sentido produzido (pelo professor) possa, eventualmente, vir a promover o ensino desejado.

Sabemos que mudanças serão freqüentes no fazer e no dizer de **RC**; sabemos também que serão elas que sustentarão doravante suas ações, porque, como diz Almeida Filho, “há uma área intermediária de ação onde os implícitos e os explícitos vão e vêm, se sobrepõem, um vai, o outro domina, é o outro que cede lugar, algo que ia se desenvolvendo numa direção regride”. E esta ação se

permitirá “errar” para poder “aprender”; é a partir do “erro” que, segundo Blatyta (1999:79), nesse trabalho de lecionar (onde se vive/ experiencia o ensino/aprendizagem de línguas), analisar (em equipe), examinar de vários ângulos e em uma perspectiva diversificada os “acertos” e “erros” e ajustes, levantando críticas modalizadas pela compreensão de que a evolução se dá em processos, só assim, conclui a autora, as chances desta evolução serão bem maiores.

Concluindo, a **competência implícita** de RC caminha, de acordo com a nossa análise, em direção a um grau maior de teorização que é feito entre os “avanços” e os “retrocessos” contínuos de sua ação; ação em que as competências implícita e explícita (competência aplicada) estarão sempre interagindo.

3.2.1. A Configuração das Competências de RC e a Configuração Idealizada de Competências.

Nesta seção do capítulo 3, buscaremos responder à primeira pergunta que norteou a pesquisa, ou seja: **com que coerência a professora-pesquisadora que realiza a intervenção atua na produção de ensino e na situação de pesquisa?**

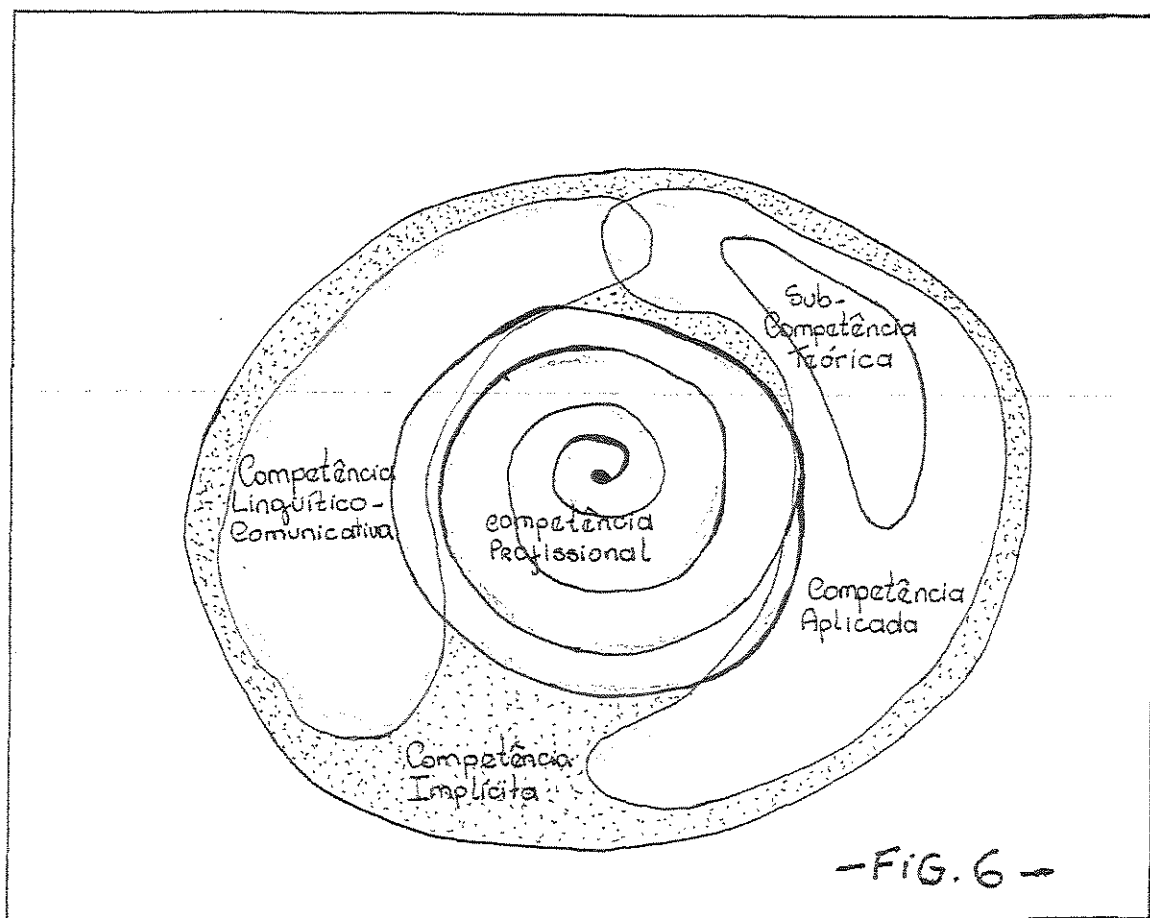
Durante a discussão das competências hipotetizamos uma configuração ideal das mesmas enquanto atributos do profissional de ensino de línguas, conforme proposto pela academia. Esse ideal também pode ser “lido” ou “inferido” a partir de textos publicados por pesquisadores, de artigos apresentados em congresso, do discurso de professores e da sociedade em geral. No caso desta pesquisa, o professor ideal seria aquele que tivesse uma competência lingüístico-comunicativa que lhe permitisse manter uma conversa em inglês, que conhecesse a cultura da língua-alvo e que “transformasse” esse conhecimento em insumo interessante/relevante e apropriado para a compreensão do aluno. Também

consideramos como ideal o professor que, ao refletir sobre a sua prática, buscasse obter uma interface (competência aplicada) entre a competência implícita e a competência teórica; e a competência-meta, aquela que implusionaria o professor rumo a essa busca continuada de aperfeiçoamento e sentido de realização no trabalho, seria a competência profissional.

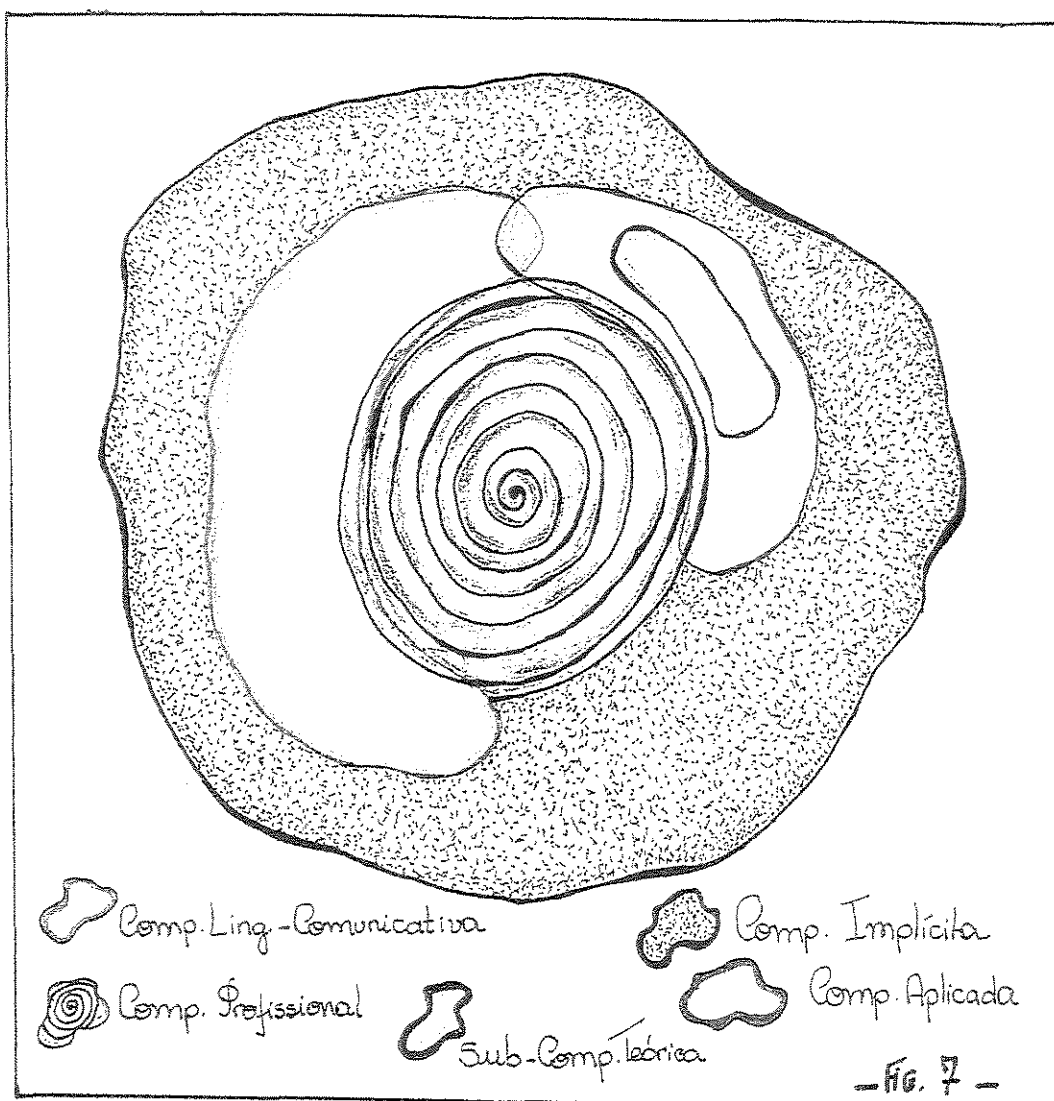
A busca do ideal que pretendemos concretizar pode muitas vezes parecer utópico e, nesse sentido, Rios (1995) pondera que na ação competente e na articulação de nossas dimensões (planejamento, seleção de material, método e avaliação), haverá sempre um componente utópico, entendido aqui numa dimensão prospectiva. Dimensão essa que, na área do conhecimento relacionado à nossa prática pedagógica, cumpre a nós investigarmos a configuração de competências que ali atuam para propor novos cominhos.

Partindo dessa reflexão, concluímos que a atuação de **RC** nesta pesquisa, comparada com aquela observada em seu ensino diário, diferencia-se em aspectos formais de exigências em nível de instituição (planejamento, seleção de materiais, método e a avaliação). Por outro lado, considerando os registros de aulas transcritas, e principalmente os dados analisados neste trabalho, percebemos que a historicidade, formação e experiência de **RC** ainda são traços que interferem não apenas em sua atuação em sala de aula mas também em seu planejamento, relacionamento com alunos, etc. Há, com certeza, **incoerências** e **contradições** no sentido de que, muitas vezes, o que ela pensa ter realizado comunicativamente pode ser, na verdade, o que se denomina de “falso comunicativo” ou “ensino comunicativizado”.

Vejamos a equação pictórica para o composto de competências que podemos idealmente desenvolver enquanto professores de LE, segundo Almeida Filho (1999:18).



Com base na análise da abordagem de ensinar de **RC**, da aula transcrita (anexo 1), do caderno de atividades (anexo 3), do volante com tópicos gramaticais para consulta (anexo 4) e dos depoimentos de **RC** e dos alunos, entendemos que a equação pictórica (entendida aqui como um corte sincrônico) para o composto de competências na prática rotineira da professora em questão, configura-se da seguinte maneira:



A **Competência Aplicada** de RC apresenta-se em um estágio de desenvolvimento entre a sua experiência, suas crenças e intuições e as teorias externas acadêmicas. A equação pictórica nos mostra que esta competência vai, aos poucos, se modificando e avançando no sentido de tornar RC capaz de explicar com plausibilidade por que ensina da maneira como ensina e também por que obtém os resultados que obtém nas realizações com o ensino de LE. Como a competência aplicada está inserida na **Competência Teórica**, percebemos que este conhecimento teórico já faz sentido para ela, e que também já pode

compreender melhor a sua prática. Nesse sentido, **RC** explica que, mesmo estando a sua competência aplicada ainda “no que é de outros”, consegue, com o apoio do arcabouço teórico adquirido, articular significativas realizações pedagógicas nas dimensões de seu ensino. A **Competência Profissional** é, no parecer de **RC**, a sua competência mais próxima daquela considerada ideal. Ela justifica esta colocação, ressaltando sua constante preocupação em estar sempre se inovando, e considera esta competência a “mola propulsora” para a realização e a concretização de todas as outras. Dessa forma, analisando a equação pictórica (Fig. 07), perceberemos a extensão de seu desenvolvimento, e isto se deve ao fato de ela estar sempre atenta à sua atualização acadêmica e profissional. A **Competência Lingüístico-Comunicativa**, por sua vez, não se mostra diferente da competência profissional. **RC**, durante toda a sua aula, faz uso constante da L-alvo (inglês). Ela deixa claro que tanto a proficiência como a dimensão cultural são questões consideradas importantes ao planejar suas aulas.

A **Competência Implícita**, que é a base de todo o processo, não foi, no decorrer do trabalho de **RC**, difícil de se analisar. Esta colocação se pauta na facilidade com que percebemos as mudanças ocorridas no desenvolver de sua aula. Mudanças que, mesmo não sendo **profundas**, conseguem realizar ações surpreendentes, que caminham em direção ao ideal. Considerando a postura de vida, filosofia e teoria de **RC**, assim como os seus depoimentos e a sua aula, foi possível perceber, no seu ensino, o conflito ocorrido entre o **real** (*habitus* e historicidade) e o **desejado** (o ensino interdisciplinar). Esta tensão, a princípio, distanciava-a de seu objetivo principal pelo fato de serem as suas crenças, intuições e experiências passadas mais fortes do que aquilo que ela tentava no momento realizar. No entanto, o seu constante envolvimento com a literatura especializada (competência teórica) contribuiu para que suas reflexões reduzissem a tensão existente entre o ensino tradicional e a nova abordagem, isto é, a abordagem comunicativa. É nesta tensão que se localiza a sua fase intermediária – **RC** é parcialmente teórica, parcialmente intuitiva – são as competências implícita e explícita que se sobrepõem e se desenvolvem

sucessivamente (fase 1 e fases 2 e 3). Mesmo sendo a sua historicidade e o seu *habitus* predominantes nesta competência, **RC** supera em momentos crescentes essa sua base alavancada pelo desejo de estar inovando sua prática. Dessa forma, o que se observa na equação pictórica é uma competência aplicada mista, ou seja, a ambigüidade entre o paradigma comunicativo (fases 2 e 3), possivelmente mais forte, e o formal, de base gramatical/estrutural (fase 1), que está na formação de **RC**.

Respondendo, então, a nossa primeira pergunta de pesquisa, citada no início desta seção, podemos dizer que há sim **contradições** e **coerências** na produção de ensino e no contexto interventivo (situação de pesquisa) de **RC**. As **contradições**, num fluxo mais freqüente, se justificam pelo constante “avanço” e “retrocesso” que há entre ambos os contextos – o do seu ensino e o da pesquisa; e pela tentativa de equilíbrio entre o **real** e o **ideal** (o “ideal”, aqui, é aquele sugerido no modelo de competências heurísticamente sintetizado por Almeida Filho (1993,1999). Quanto à **coerência**, podemos dizer que ela ocorre, porém de forma menos acentuada; como exemplo podemos citar as competências profissional e lingüístico-comunicativa. Não nos surpreende, no entanto, o resultado desta primeira análise, porque no processo interventivo é natural a ocorrência de tensões como essas, principalmente quando as rupturas entre o real e o desejado são mais significativas.

Vejamos agora a segunda e terceira questões desta dissertação: **Qual a abordagem desejada para essa situação de intervenção?** e, **Que abordagem se manifesta nos registros de aulas gravadas e nos (outros) instrumentos de coleta de dados?**

A estruturação da proposta de nossa abordagem está fundamentada, principalmente, na proposta de ensino comunicativo com a utilização de outra disciplina – neste estudo, História – , conforme sugerido por Widdowson (1978), e que chamamos aqui de interdisciplinar. O conceito de abordagem que norteia a

análise de nossos dados é o de Almeida Filho (1993), que diz ser ela um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira e o que é aprender e ensinar uma L-alvo.

Retomando a questão maior, que diz respeito à coerência com que **RC** realiza a intervenção e atua na produção de ensino e, conseqüentemente, na situação de pesquisa, mencionaremos algumas asserções que revelam aspectos “condizentes” e “não-condizentes” com a abordagem comunicativa e verificaremos se ela se manifesta nos registros de aula de **RC** com o ensino interdisciplinar e nos outros instrumentos geradores de dados, que são: o material didático, o planejamento de curso, o depoimento dos alunos, as anotações de campo e a avaliação (mesmo não sendo ela objeto de estudo nesta pesquisa).

Algumas das asserções condizentes com a abordagem comunicativa e que contribuem para a análise da atuação da professora refere-se aos seguintes aspectos:

- proporcionar condições para que o aluno possa interagir com o colega e grupos;
- desenvolver atividades em sala de aula que tenham como meta preparar e envolver o aluno **para e na** comunicação;
- preparar e executar atividades na sala de aula e como tarefa, que levem em conta os interesses e as necessidades dos alunos;
- utilizar o insumo selecionado como meio para o desenvolvimento de suas aulas, mas não como fim;
- propiciar, em classe, um clima afetivo favorável à aprendizagem;
- levar em conta os conhecimentos já adquiridos da LM dos alunos como apoio/referência para a aprendizagem de LE;
- trabalhar a gramática como apoio à “comunicação”;
- valorizar a avaliação através do trabalho contínuo de sala de aula do que as avaliações formais pontuais.

As asserções não- condizentes são:

- ênfase na gramática (forma) materializada num componente explícito do curso;
- centralização, direcionamento, controle e gerenciamento das interações na sala de aula;
- correções imediatas de erros;
- respostas às questões formuladas aos alunos;
- imposição de suas próprias estratégias como “modelo”(resultado da preocupação com o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem dos alunos);
- valorização da avaliação formal por meio de instrumentos em datas previstas.

Para melhor compreender e nomear a aula de **RC**, decidimos analisá-la tomando como base a caracterização das quatro macro-fases da aula comunicativa, propostas por Almeida Filho (1993), que são: a fase 1 (clima e confiança), as fases 2 e 3 (apresentação de insumo novo/ensaio e uso) e a fase 4 (fechamento). A avaliação, mesmo não sendo objeto de estudo deste trabalho, será mencionada apenas como forma conclusiva desta configuração.

A fase 1 da aula de **RC** é a que mais se identifica com o quadro de asserções não-condizentes (citado acima) com o ensino comunicativo. Pela análise do insumo desenvolvido, observamos que esta fase apresenta uma acentuada ênfase no ensino da gramática pela gramática. Centrados no ensino gramatical estão também o planejamento de ensino, o caderno de atividades e o volante para consulta. Outra questão que converge com a proposta de ensino deste estudo, isto é, o ensino comunicativo, é o “dizer” de **RC**. Observamos que, por um longo período, ela centraliza, direciona, controla e gerencia as interações na sala de aula, e impõe suas próprias estratégias como “modelo”, levando-nos a entender esse comportamento como uma preocupação exagerada com o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem dos alunos. Nesta fase, é a

assimetria que direciona as ações de **RC** lembrando o quadro de Rech (1992) denominado “formal ou institucional”. O perfil estruturalista também é encontrado nos depoimentos da maioria dos alunos que, ao longo de sua vida estudantil, receberam uma formação nos moldes de um ensino dito tradicional. Entre esses depoimentos destacamos:

Depoimento 1

Todas as aulas introduzir tópicos de gramática. Sempre corrigir a pronúncia dos alunos. No mais a aula está deliciosa.

Depoimento 2

Eu achei a aula de hoje bastante dinâmica porque vimos conteúdo novo; aliás, vocabulário novo no texto, mas também relembramos conteúdos anteriores como, por exemplo, perguntas com o ‘have’. O ritmo está bom, assim como a participação e as atividades.

Entre as asserções não-condizentes mencionadas acima, encontramos ainda, na fase 1 da aula de **RC**: correções imediatas de erro e a valorização da avaliação formal feita através da exigência quanto ao uso do material, por exemplo.

Passemos agora para as fases 2 e 3 da aula (anexo1). Nestas fases, pudemos averiguar que **RC**, num estágio mais próximo do objetivo da pesquisa, realiza um ensino mais adequado às exigências da abordagem comunicativa. Nesse sentido, nos remeteremos ao quadro de asserções condizentes com esta abordagem, para, assim, realizar a análise detalhada da atuação de **RC** nestas fases.

De acordo com as asserções, verificamos que **RC** realiza um ensino mais direcionado à abordagem comunicativa. A interação é feita num estilo de conversa rotineira, à qual Rech (1992) chama de quadro conversacional. Ela conduz e

monitora a interação com menos formalidade e autoridade, oferecendo ao aluno uma estrutura de participação mais solidária, buscando o abrandamento da assimetria inerente aos papéis de professora e alunos. O insumo selecionado é visto como um meio para o desenvolvimento de sua aula e as atividades oferecidas preparam e envolvem o grupo de alunos **para e na** comunicação. Este insumo e as tarefas propostas são, no percurso da aula, confirmadas como sendo de interesse dos alunos, devido à reação positiva expressa por eles ao executá-las. Por várias vezes, o aluno faz uso da L-materna como apoio e/ou referência para a aprendizagem. Quanto à análise da estrutura da aula, ela nos mostra a **contradição** que há entre o que **RC** realiza na fase 1 (paradigma formalista) e nas fases 2 e 3 (paradigma comunicativizado). De acordo com o **Modelo da Operação Global de Ensino** (Almeida Filho, 1993), as mudanças ocorridas entre estas fases seriam denominadas **rupturas/reflexões**; no dizer de Blatyta (1999), são consideradas **resignificações**, porque, de acordo com a autora, estas mudanças ocorrem lenta e processualmente. Por este motivo, entendemos o termo usado pela autora como sendo mais próximo de nossa realidade. Ou seja, as competências teórica, aplicada e implícita de **RC** ocorriam lenta e processualmente através de suas “resignificações” realizadas, melhor dizendo, da substituição de suas teorias anteriormente adquiridas por aquelas que no momento articulava em suas ações.

Pode-se perceber também esta mudança no comportamento dos alunos. Estes, recebendo durante toda a sua formação um ensino essencialmente estruturalista, acompanharam com flutuações no seu sistema de crenças o novo processo de ensino/aprendizagem. A explicação para tal fato encontramos nos seus depoimentos, quando comentam sobre a L-alvo, o insumo e a própria dinâmica da aula. Outro aspecto relevante diz respeito ao “erro”, que é considerado por eles como forma de aprendizagem. Quanto à gramática, não houve, de ambas as partes, referências a ela durante essas fases. Vejamos alguns destes depoimentos escritos ao final da aula do dia 27.04.1999.

Depoimento 3

O conteúdo está bem diversificado com novidades mantendo nossa atenção desperta. Estivemos bem à vontade ao falar o inglês, mesmo que errando; a aula estava bem descontraída e foi ótima. Foi ótimo responder as perguntas para responder sempre em inglês. O ritmo da aula foi bom e proveitoso. As tarefas têm ajudado muito.

Depoimento 4

A aula de hoje foi bastante favorável para o nosso crescimento e o fato de falar em inglês muito contribui para a nossa familiarização com a língua.

Depoimento 5

Gostamos muito da aula neste dia. Estive dinâmica e muito proveitosa.

RC procura também criar, nas fases 2 e 3, um ambiente favorável ao ensino/aprendizagem e este clima é percebido na assimetria abrandada do relacionamento entre eles.

Embora a avaliação, como já dito anteriormente, não seja, neste estudo, objeto de análise, discorreremos rapidamente sobre ela.

A avaliação sobre o tema *A Land of Immigrants*, desenvolvido na quinta aula (anexo 1), teve como base a abordagem comunicativa. **RC** explica que não é possível conceber uma avaliação que não seja coerente com o ensino que naquele momento realizava; por isso, busca ajustá-la aos critérios norteadores da abordagem comunicativa. No intuito de mostrar as atividades desenvolvidas pelos alunos e a **coerência** existente entre as dimensões anteriores e esta última,

incluímos duas das tarefas realizadas por eles. Esclarecemos que elas estão no seu formato original para não perder a sua autenticidade.

Atividade 1

Ernesto Galarza was born in Mexico. But his family and he moved to the United States. They moved because his family's poverty, they wanted to start a new life in the United States. But for to arrive there, they found many difficulties.

Galarza and his family traveled from Mexico to the United States by train. Their trip was interrupted for several weeks when Galarza became sick.

When they moved to Sacramento, California, they found life there very different from life in Mexico.

The Galarza's family moved to a barrio, a neighborhood where Mexican and people from other countries lived.

Galarza was fascinated by the way the Japanese women in his neighborhood dressed and acted.

Atividade 2

Ernesto Galarza was his name. He was born in a small mountain village in Mexico. I don't know his family's name, but I read that they were poor. Galarza's mother sewed to other persons. They were forced to leave to Mexico because of a revolution, war between people and government. Galarza's family faced difficulties a lot to arrive in the United States. They faced much hunger, much cold because they wanted to start a new life in the other country. Galarza met different kind of people in your new country. He was fascinated. There were immigrant of many other countries as Portuguese, Filipinos,

Italians, Koreans, Africans, a new life. He described the different people as a joyful mixture with a different language and customs. All immigrants found in the America a new kind of life.

Encerrando a seção 3.3. do capítulo 3, analisaremos a última pergunta de pesquisa deste estudo, que é: ***Em que pontos se confirma ou não se confirma a abordagem esperada?***

Para melhor responder a esta pergunta, ressaltamos que os depoimentos de **RC** demonstram que ela comunga da mesma visão de Almeida Filho sobre o que é língua, linguagem e LE. De acordo com o lingüista aplicado, a língua, numa experiência educacional nova, é usada para/pelo aluno *“como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que se mantém na escola”*; já o termo LE, por possuir vários significados (língua dos outros, de estranhos, etc.) torna-se complexo e, por este motivo, exige reflexão; a linguagem, proporcionará a ele, o aluno, meios para, no futuro, usá-la não apenas com propósitos autênticos, mas também para *“falar esse mesmo aprendiz”* (Almeida Filho, 1993).

É dentro desses princípios que **RC** desenvolve a sua produção pedagógica, porém atenta às diversas culturas que existem no meio profissional quanto ao que seja ensinar e aprender LE. Nesse sentido, ela entende que é impossível haver uma uniformidade cultural no que diz respeito a essa questão, porque são diversos os fatores que diferem os professores, como idade, sexo, experiência, e o panorama social, cultural e institucional em que estão inseridos. Todos esses elementos, ela compreende, interferem na cultura de ensinar e de aprender; acrescenta-se aí também as crenças, a própria historicidade/*habitus* dos professores e – por que não incluir também – dos alunos. Segundo Almeida Filho (1993, 1997a, 1999), a abordagem de ensinar é constituída por um conjunto de conhecimentos e crenças sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma L-alvo; esta concepção abrange também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representados por

professor e aluno de uma nova L. O autor refere-se também à cultura de aprender como sendo o modo de estudar, de se preparar para o uso da L-alvo, e essa cultura torna-se um dos principais fatores intervenientes, segundo ele, no processo de ensinar e aprender L, e também funciona como uma força potencial, que é nada menos que a reflexão, a qual ajudará o professor a compreender melhor por que ensina como ensina. E tudo isso relaciona-se com a abordagem de ensinar.

RC considera a abordagem comunicativa como sendo um avanço no ensino/aprendizagem de LE. Esta abordagem, na sua visão, trouxe novas maneiras de se interpretar o processo de aquisição de uma nova L; por esse motivo, ela se torna conflitiva, mesmo que na prática do professor pareça acomodada. Em relação à sala de aula, **RC** diz ser um espaço onde se produz e transmite cultura acadêmica e social; é nesse contexto que o professor orienta os alunos no sentido de fornecer-lhes regras básicas de comportamento e, assim, contribuir, de alguma forma, para a sua socialização. É com base em objetivos como esses que **RC** procura interagir com seus alunos, respeitando a sua cultura e a sua experiência e, sem restringi-los a um plano que os impeça de ser eles mesmos.

Partindo dessa reflexão, podemos nos referir àqueles pontos onde é possível se confirmar, nas ações de **RC**, a abordagem esperada, ou seja, a abordagem comunicativa.

Nesta pesquisa, a configuração de professor ideal seria aquele que tivesse uma competência lingüístico-comunicativa que lhe permitisse manter uma conversa em inglês, que conhecesse a cultura da L-alvo e que “transformasse” esse conhecimento em insumo interessante/relevante e apropriado para a compreensão do aluno. Também consideramos como ideal o professor que, ao refletir sobre a sua prática, buscasse obter uma interface (competência aplicada) entre a competência implícita e a competência teórica, e que a competência que o impulsionaria rumo a essa busca continuada de aperfeiçoamento e sentido de realização no trabalho seria a competência profissional.

A busca deste ideal que pretendemos concretizar pode muitas vezes parecer utópica, porém, como observamos na análise realizada, não é impossível.

Com base na configuração ideal de professor que acabamos de citar, encontramos pontos no processo de ensino/aprendizagem de **RC** que sinalizam boas perspectivas de alcançar esse perfil – o de professor ideal. Como referência a esses pontos, podemos citar: os depoimentos de **RC**, o livro-texto selecionado, as fases 2 e 3 (apresentação de insumo novo e de ensaio e uso) de sua quinta aula (anexo 1), e a avaliação (que, como dito anteriormente, neste trabalho não é objeto de estudo) que, para a conclusão das quatro dimensões que compreendem o Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, foi, em um rápido comentário, analisada. As competências de **RC** também contribuíram para refletir este novo perfil; entre elas, as que mais se destacaram foram a competência lingüístico-comunicativa e a competência profissional.

Quanto àqueles pontos que se encontram (após este estudo) em processo de **resignificação**, destacam-se: as competências implícita, teórica e aplicada; a aula observada e analisada – fase 1, que revelou traços significativos de um ensino dito tradicional (paradigma estruturalista); o planejamento, o caderno de atividades – oral/escrita (anexo 3), e o volante com tópicos gramaticais para consulta (anexo 4).

Todos esses pontos, na estrutura da aula de **RC** demonstram as **convergências** e as **contradições** ocorridas, e essas ocorrências confirmam que a intervenção pretendida em sua abordagem de ensinar com a proposta interdisciplinar resultou em um ensino – segundo o diagrama de Difratação do Movimento Comunicativo que localiza as múltiplas manifestações da abordagem comunicativa (Ver Fig. 1) – considerado como **comunicativizado**. Segundo Almeida Filho et al. (1994), este tipo de ensino tenta dar ao estruturalismo uma roupagem nova, comunicativizando algumas tarefas, sem rediscutir as concepções fundamentais da abordagem. O ensino comunicativizado de **RC**, no entanto, não corresponde completamente a essa descrição. O avanço de sua prática tradicional/estrutural para uma comunicativizada é resultado de constantes

reflexões sobre o seu ensino, e da sua evolução para um grau maior de teorização que lhe possibilita identificar as competências que norteiam e promovem a abordagem comunicativa. As mudanças na prática de **RC**, denominadas “resignificações”, são atentamente observadas por ela em suas ações na sala de aula.

A participação e os depoimentos dos alunos também são considerados dentro deste mesmo prisma, isto é, com um perfil caracterizado em ambos os paradigmas – estruturalista e comunicativo.

Durante todas as fases deste trabalho, ficou evidente, de nossa parte, a preocupação constante com a formação/atualização de professores. Nossa recente experiência com o trabalho interventivo levou-nos a retomar vários aspectos relacionados a essa questão, ou seja, a PE da graduação dos Cursos de Letras. Com base na experiência vivenciada nesta pesquisa (a abordagem “desejada”) e aquela presente na nossa historicidade (a abordagem “real”), concluímos que é possível promover “rupturas” no ensino de LE – aqui nos referimos ao termo “rupturas” e não “resignificações”, pelo sentido que ele confere ao contexto, ou seja, “rompimentos”, e é o que, na medida do possível, nos esforçaremos em realizar nas escolas e instituições brasileiras. Dessa forma, consideramos o resultado deste estudo, que trata da intervenção em sala de aula com o ensino interdisciplinar, como uma proposta no sentido de incentivar novas pesquisas e de concretizar ações que reforçam o trabalho que, ao longo dos anos, a academia de LA vem desenvolvendo no intuito de alcançar, no contexto educacional brasileiro, a importância que a LE merece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de iniciar as “considerações finais” deste estudo, citando Cavalcanti (1999) que, em seu artigo “ Reflexões sobre a Prática como Fonte de Temas para Projetos de Pesquisa para a Formação de Professores de LE” refere-se ao escasso tempo que o professor de língua dispõe, no dia-a-dia de sala de aula, para observar, em meio a tantas questões urgentes e emergentes, o que acontece neste ambiente, e, menos ainda, para observar a sua prática pedagógica. A autora diz que problemas surgem e são contornados, porém nada é registrado e tudo continua normalmente como dantes. “É como caminhar todos os dias pela mesma rua. Acabo não vendo a flor que acabou de nascer, e só me dou conta da pedra no meu caminho quando tropeço e, quem sabe, caio. (p.180).”

Esta afirmação trouxe, para o centro de nossas reflexões, imagens de situações vivenciadas ao longo de nossa vida profissional que nos incomodam bastante. Situações como aquelas em que o “ensinar” tornou-se apenas um meio de sustento para indivíduos que em momento algum se identificam com a riqueza e a importância desta ação, transformando-a em um “caminhar” descompassado e irrelevante aos olhos daqueles que acabam de (ou procuram) se transformar em flores. Dessa forma é que muitas vezes torna-se difícil visualizá-las em nosso

ambiente educacional, e, o que é pior, são poucos os profissionais desta área que têm consciência deste problema – nas palavras da lingüista aplicada, “da pedra” –, tornando este “tropeçar” constante entre nós.

Partindo de questões problemáticas como essa é que percebemos a relevância de fazermos uma reflexão mais cuidadosa sobre as nossas realizações pedagógicas e a nossa postura profissional, para, na medida do possível, contribuirmos para melhorar o quadro que acabamos de descrever e para melhor conscientizarmos e formarmos o futuro profissional. Nesse sentido, sabemos que são muitas as “pedras” pelo caminho, porém nos propusemos a iniciá-lo em um contexto mais próximo e mais atuante, ou seja, o nosso próprio universo acadêmico, a nossa própria sala de aula.

As reflexões feitas neste estudo, sobre a intervenção realizada em nossa prática no ensino de LE, inglês (a abordagem “real”), com base numa proposta interdisciplinar (a abordagem “desejada”), revelaram traços de natureza **convergente** e **contraditória** na produção pedagógica. Confirmamos serem esses traços decorrentes de fatores como: a abordagem de **RC** (professora-pesquisadora e autora deste trabalho), seu *habitus* de ensinar/aprender, o tipo de material didático utilizado e as tarefas nele incluídas, e os procedimentos metodológicos utilizados por ela. Com base na pergunta maior, isto é, a coerência com que ela, **RC**, realiza a intervenção e atua na produção de ensino e na situação de pesquisa, foi-nos possível concluir que a sua abordagem se encontra – segundo o diagrama de Difratação do Movimento Comunicativo (Ver Fig. 1) – no nível considerado como **comunicativizado**. No entanto, como dito no capítulo 3, este ensino não corresponde totalmente ao que este termo descreve, devido ao avanço ocorrido entre a sua prática tradicional/estrutural e a atual, comunicativizada. O progresso verificado no ensino de **RC** é resultado de constantes reflexões sobre a sua prática, o que vem promovendo um grau maior de teorização, possibilitando a ela identificar as competências – de acordo com o modelo de competências heurísticamente sintetizado por Almeida Filho (1993, 1999) – que norteiam e promovem a abordagem comunicativa. Essas

mudanças, consideradas aqui como **resignificações** (Blatyta, 1999), passaram, por esse motivo, a ser atentamente observadas, por estarem sinalizadas nas ações da professora, caracterizando um significativo distanciamento do ensino tradicional.

A análise dos dados da aula de **RC** mostrou-nos que a fase 1 (clima e confiança) foi estruturada com base em procedimentos explícitos de ensino tradicional (paradigma estruturalista), tornando o uso da L-alvo sem nenhum propósito comunicativo. Diferentemente deste quadro, constatamos, no entanto, que as fases 2 e 3 (apresentação de insumo novo e de ensaio/uso) revelam produções pedagógicas mais próximas ao ensino comunicativo – já não se percebe aí o controle rígido (professor = poder), mas um quadro com estruturas mais do tipo conversacional (Rech, 1992) o controle, desta vez, é feito atentando-se para o equilíbrio entre a solidariedade e o poder (simetria). O insumo oferecido oportuniza aos alunos contribuir com suas experiências e conhecimentos prévios, e este fato ocorre pela amplitude de informações fornecidas pelo livro-texto, que promove o interesse e a participação imediata de ambos os sujeitos – **RC** e alunos –, participação esta constatada pela interação autêntica e significativa.

Quanto ao clima afetivo, percebe-se também, nestas fases, que **RC** propicia um ambiente de descontração e bom-humor, e estimula os alunos a participar sem receio de se exporem ou mesmo de cometerem erros – considerados agora como sinais de crescimento. Neste ambiente interativo, o uso da LM é entendido por ela como uma forma de apoio/referência à aprendizagem. Outro aspecto relevante que se observa no ensino de **RC** é a avaliação; embora não tenha sido ela objeto de estudo, podemos considerá-la, de acordo com a proposta desta pesquisa, nos princípios da abordagem comunicativa.

Entendemos que a abordagem de ensinar encontra, muitas vezes, níveis de competência múltiplos, desiguais e em fluxo; entendemos também que a análise de uma aula não é suficiente para se obter o ideal desejado, é preciso que se analise um conjunto maior de aulas para que se possa obter um resultado mais seguro. Entendemos ainda que, para alcançar o nível de “professor ideal”, é

necessário haver persistência na profissão (competência profissional), busca de caminhos alternativos, troca de experiências com colegas e com a academia (competência teórica), o que servirá de alavanca inicial no processo de conhecimento da prática (competência aplicada). É preciso, principalmente, que o professor faça escolhas, que conheça as opções e outras possibilidades de ações, cessando dessa forma a compreensão errônea – adquirida em sua formação e nas intenções impostas pelas instituições (competência implícita) – a respeito dos estilos de se ensinar e de se entender por que se ensina como ensina. Acrescente-se a tudo isso a observância da proficiência na L-alvo (competência lingüístico-comunicativa).

É partindo de uma formação sólida como a descrita que o professor terá condições de intervir diretamente no ensino de LE e no contexto educacional brasileiro. Brown (1987) coloca que os obstáculos não devem nos deter na procura da adoção de objetivos comunicativos. A esta afirmação acrescentamos também que os mesmos não devem nos fragilizar diante de problemas do tipo educacional, político, social e financeiro. Devemos, sim, direcionar ações no sentido de reformular os currículos da graduação dos Cursos de Letras, dando maior atenção àquelas disciplinas de formação/atualização, como por exemplo, a PE; desenvolver maior número de programas voltados à educação continuada, entre tantas outras medidas a serem implementadas no aprimoramento do sistema educacional de nosso país.

Mostramos, portanto, neste estudo, o interesse que temos em contribuir para a inovação do sistema de ensino, principalmente o de LE, por ser este, nas instituições de ensino superior e nas escolas públicas, o mais discriminado. Acreditamos que a partir de ações conscientes do professor-educador/transformador que esse objetivo será alcançado e ativado, e é com esse intuito que apresentamos o resultado de nosso estudo, ou seja, como uma tentativa de descobrir novos caminhos para vir a ser um professor menos imperfeito no difícil jogo de combinar conhecimentos de fora e de dentro, na prática nossa de cada dia.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1993). **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores.
- .(1986). Fundamentação e crítica à abordagem comunicativa de línguas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 8.
- .(1987). O que quer dizer ser comunicativo em sala de aula de LE. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, v. 8.
- .(1991). A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º Grau. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 67 – 97.
- .(1992). **Projeto “Interação e relevância no ensino de línguas”**. Campinas, UNICAMP. Relatório de Pesquisa.
- .(1992). O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. **Contexturas**, São Paulo, v. 1, p. 77-85.
- .(1993). A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. **APPLIESP Newsletter**, São Paulo, n. 2, jun.
- .(1994). Escolha e produção de material didático. **Contexturas**, São Paulo, v. 2, p. 43-52.

- (1997a). A abordagem orientadora da ação do professor. ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira**. Campinas: Pontes.
- (1997b). Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Ensino e Pesquisa**. APLIEMGE, Belo Horizonte, v. 1, p. 29-41.
- (1997c). O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELO, L.C. (org.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes.
- (1999). Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes.
- ALVARENGA, M. B. (1999). **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): Implicações para a formação em serviço**. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP, Campinas.
- ALLWRIGHT, D. (1991). The death of the method. In: PLENARY PAPER FOR THE SGAV CONFERENCE. Ottawa, Carlton University, May.
- 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. IEL, UNICAMP, Campinas.
- AMATO, R. P. A. (1982). Toward an interactional approach. In: **Making it happen: Interaction in the second language classroom from theory to practice**. New York & London: Longman. Cap. 3, p. 31-44.
- ANTHONY, E. M. (1963). Approach, method and technique. **English Language Teaching**, v. 17.
- ARMENTO, B. J. et al. (1994). **America Will Be**. Boston/MA: Houghton Mifflin Company.
- AUSUBEL, D. P. et al. (1980). **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- BAGHIN, D. C. M. (1993). **A motivação para aprender língua estrangeira (Inglês) em contexto de ensino interdisciplinar**. Campinas: UNICAMP.
- BARBIRATO, R. C. (1999). **A tarefa como ambiente para aprender LE**. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, Campinas.

- BARCELOS, A. M. (1995). **A cultura de aprender língua estrangeira de alunos formandos de letras**. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, Campinas.
- BERNS, M. (1990). **Contexts of competence: Social and cultural consideration in communicative language teaching**. Plenum Press.
- 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. IEL, UNICAMP, Campinas.
- BLATYTA, D. F. (1995). **Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança de sua abordagem de ensinar**. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, Campinas.
- BOLITHO, R. (1988). Language awareness on teacher training courses. In: **Explorations in teacher-training-problems and issues**. Tony Duff ed. Longman House, Burnt Mill Harlow, p. 73-84.
- BOTH, I. J. (1992). Da verificação à avaliação da aprendizagem: processos cognitivos antagônicos. Ponta Grossa: UEPG/Pró-Reitoria de Graduação. 3, set.
- BOURDIEU, P. (1987). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva.
- BRASIL. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF.
- BREEN, M. (1985). Authenticity in the language classroom. **Applied Linguistics**, Oxford, n. 6 /1, p. 60-70.
- BREEN; CANDLIN & WATTERS (1979). Communicative material design: some basic principles. **Relc Journal**. 10/12. Lancaster, Dec. 10, University of Lancaster.
- BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. & WESCHE, M. B. (1989). **Content based second language instruction**. New York: Newbury House Publishers .
- BROWN, H.D. (1994). **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- .(1994). **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs/NJ: Prentice Hall Regents.
- .(1995). Beyond method: Toward a principle approach to language learning and teaching. In: ENPULI, 13, Rio de Janeiro.

- BROWN, G. & Yule. (1987). **Teaching the spoken language** Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C. (1984). **Communicative methodology in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (1979). (ed.) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- CALTABIANO, M.A.M.B.S. (1999). **É verdade ou faz-de-conta? Observando a sala de aula de língua estrangeira**. Tese de Doutorado.IEL, UNICAMP, Campinas.
- (1988). **Estudo diacrônico de livros brasileiros para ensino de Inglês: Grau de atualização frente às correntes metodológicas**. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo.
- CANALE, M. & SWAIN, M.(1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. (org.). **Language and Communication**. New York: Longman.
- CANÇADO, M. (1994). Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula . **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas.
- CANDLIN, C. (1987). Towards task based language learnig. In: CANDLIN, C. & MURPHY. D. (ed.). **Language Learnig Task**, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- CARMAGNANI, A M. (1993). **Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro**. (Mimeo)
- CAVALCANTI, M. C. (1986). A propósito da Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 7: 5-12.
- CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES L. P. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144.
- CAVALCANTI, M.C. (1999). Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de.(org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes.
- CAZDEN, C. (1998). **Classroom Discourse**. Portsmouth: Heinemann.

- CELANI, M. A. A. (1994). As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. **Claritas**, São Paulo, v. 1/n.1, p. 9-19.
- (1998). Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.). **Ensino de segunda língua. Redescobrimos as origens**. São Paulo: EDUC.
- CHOMSKY, N. (1986). **Knowledge of language – It's nature, origin and use**. New York: Praeger. Série Convergence.
- CHAGAS, V. (1979). **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- CICUREL, F. (1985). **Parole sur parole**. Paris: Clé Internationale.
- CICUREL, F. (1990). Eléments d'un rituel communicatif dans les situation d'enseignement. In: DABÈNE, L. et al. **Variation et rituel en classe de langue**. Paris: Hatier Crédif.
- CLARK, J. L. (1987). **Curriculum renewal in school foreign language learning**. Oxford: Oxford University Press.
- CONSOLO, D. A. (1990). **O livro didático como insumo na aula de leitura de língua estrangeira na escola pública**. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, Campinas.
- CUNHA, W. M. (1992). **Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de Inglês como segunda língua**. Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo.
- DABÈNE L.; CICUREL F. et al. (1990). **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: Crédif.
- DUBLIN, F. & OLSHTAIN, E. (1986). **Course design, developing programs and materials for language learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1982). Informal and formal approaches to communicative language teaching. **ELT Journal**. 36 (1).
- (1985). **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press.
- (1987). **Second language acquisition in context**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall International.
- (1988). **Classroom second language development**. Prentice Hall International (UK) Ltd.

- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (ed.). **Handbook of research on teaching**. 3rd. New York: Macmillan P. Co. p.119-161.
- FAZENDA, I.(1979). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola.
- .(1985). **Anotações sobre metodologia e prática de ensino na escola de 1º grau**. São Paulo: Loyola.
- , (org.).(1991). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez Editora.
- , (1995). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus.
- FÉLIX, A. (1998). Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, Campinas.
- FERREIRA, M. B. (1996). **A linguagem discursiva: uma possibilidade ou uma realidade de alfabetização?** Dissertação de Mestrado.UEPG, Ponta Grossa/PR.
- FILMORE C. J. (1979). On Fluency. In: FILMORE, C.; KEMPLER, D. ; W., S.; WANG, Y. (ed.). **Individual differences in language ability and language Behaviour**. New York: Academic Press.
- FONSECA, M. R. F. S. T. (1997). **Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. UEPG, Ponta Grossa/PR.
- FRAGA, M. C. S. (1999). **O lugar das instruções do livro didático na interação em aula de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, Campinas.
- FREIRE, P. (1988). **Pedagogia do oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- , (1988). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. (1986). **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez Editora.
- GIMENEZ, T. (1994). **Learners becoming teachers. Na exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. Tese de Doutorado. Lancaster University, Lancaster.
- GOFFMAN, E. (1981). **Footing: forms of talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 124-159.

- GUMPERZ, J. L. & HYMES, D. (1964). The Ethnography of Communication. **American Anthropologist**, 66(6). Pt. II.
- GUMPERZ, J. L. (1981). Conversational inference and classroom learning. In: **Ethnography and language in educational settings**. Norwood, N.J.: Ablex Press.
- HOUSTON, W. R. (1988). Competency-based teacher education. In: DUNKIN, M. J. P. (ed.). **The international encyclopedia of teaching and teacher education**. Oxford: Pergamon Press.
- .(1982). **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.
- JAKOBSON, R. (1971). **Linguística e Comunicação**. 4ª ed. São Paulo: Cultrix.
- KRASHEN, S. (1982). **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press.
- KUHN, Thomas. (1970). **The structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986). **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1986). **Communicative language teaching. An introduction**. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M. H. (1983). Native-speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics**, n. 4, p. 126-141.
- MACHADO, R. O. A. (1992). **A fala facilitadora do professor de inglês como língua estrangeira: subsídios para a formação do professor**. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, Campinas.
- MACOWSKI, E. A. B. (1993). **A construção do ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes**. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, Campinas.
- MARCUSCHI, L. A. (1986). **A análise da conversação**. São Paulo: Ed. Ática.
- MARROW, K. (1981). Principles of communicative methodology. In: JOHNSON, K. e MARROW, K. (ed.) **Communication in the classroom. Applications and methods for a communicative approach**. Essex, England: Longman Group Ltd.
- MELLO, N. (1988). **O magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez.

- MOITA LOPES, L. P. (1992). Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. *Letras*, Santa Maria, v.4, p. 7-13, jul/dez.
- (1996). **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras.
- MOHAN, B. A (1979). Relating language teaching and content teaching. *Tesol Quaterly*, 13/2
- NUNAN, D. (1989). **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1990). Action research in the language classroom In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (ed). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVEIRA KOHL, M. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In: Y. de La TAILLE et alli. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sumus, p. 75-84.
- PÁDUA, E. M. M. (1997). **Metodologia da Pesquisa**. Campinas: Papirus Editora.
- PICA, T. (1987). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, v. 8, p. 13-21.
- PICA, T. & DOUGHTY, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In: GRASS, S. M. & MADDEN, C. G.(ed.). **Input in second language acquisition**. Rowley/ MA: Newbury House.
- POPHAM, M. J. & BAKER, E. (1970). **Sistematização do ensino**. Porto Alegre: Globo.
- PRABHU, N.S. (1987). **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press.
- (1989). Acquisition through comprehension: three procedures. *Focus on English*, v. V, n. 4, Oct.
- (1990). There's no best method – why? *Tesol Quartely*, v. 24, n. 2, Summer.
- RECH, M.D. (1992). **O conflito de expectativas na interação em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis/SC.
- RICHARDS, J. C. (1990). **The language teaching matrix**. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. (1982). Method: approach, design, and Procedure. *Tesol Quaterly*, v. 16, n. 2.

- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. (1994). **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANTOS, J. B. C. (1993). **A aula de língua estrangeira (Inglês) modulada pelo livro didático**. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, Campinas.
- SANTOS FILHO, J. C. (1996). Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. & GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, n.42. Questões da Nossa Época.
- SAVIANI, D. (1987). **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez Editora.
- (1996) Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA Jr. C. A. (org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, p. 145-155.
- SCHÖN, D. A. (1983). **The reflexive practitioner: how professionals think in action**. London: Temple Smith.
- SINCLAIR, S. & COULTHARD, R. M. (1975). **Towards an analysis of discourse**. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. (ed). (1982). **Advances in spoken discourse analysis**. London and New York: Routledge.
- SKEHAN, P. (1992). Second language acquisition strategies and task – based learning. In: SKEHAN, P. & WALLACE, C. (ed). **Second language acquisition theories and task – learning**. Working papers in English Language Teaching, Thames Valley University.
- (1996). A framework for the implementation of task-based Instruction. **Applied Linguistics**, v. 17, n. 1.
- SNOW, M.A. & BRITON, D. M. (1988). Content-based language instruction : investigating the effectiveness of the adjunct model. **Tesol Quarterly**, v. 22/4.
- STUBBS, M. (1983). **Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language**. Oxford: Basil Blackwell Publisher Limited.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. & MADDEN, C. (ed.) **input in second language acquisition**. Rowley /MA: Newbury House.

- .(1985a). A critical look at the communicative approach. (1) *ELT Journal*, 39/1.
- .(1985b). A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, 39/2.
- TANNEN, D. (1986). **That's not what I meant! How conversational style makes or breaks relationships**. New York: Ballantine Books.
- TARONE, E. E. & YULE, G. (1989). **Focus on language learner**. Oxford: Oxford University Press.
- TÍLIO, M. L.G. (1995). **As reações do professor às interações dos alunos em um ensino interdisciplinar de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, Campinas.
- VAN EK, J. A. (1976). **Significance of the threshold level in the early teaching of modern languages**. Strasbourg: Council of Europe.
- VAN LIER, L. (1988). **The classroom and the language learner ethnography and second language classroom research**. London: Longman.
- VIEIRA-ABRAHÃO, N. H. (1992). **Um estudo da interação aluno – aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, Campinas.
- .(1996). **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP, Campinas.
- VYGOTSKY, L. S. (1991). **A formação social da mente**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- .(1991). **Pensamento e Linguagem**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- WIDDOWSON, H. G.(1979). The authenticity of language data. In: **Explorations in Applied Linguistics**. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press.
- .(1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, v. 10, p. 02.
- .(1991). **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes. Tradução: José Carlos P. Almeida Filho. (edição original 1978).
- .(1996). Comment: authenticity and autonomy. *ELT Journal*, 50(1).
- WILKINS, D. A.(1976). **Notional syllabuses**. London: Oxford University Press.

- WOODS, D. (1996). **Teacher cognition in language teaching: belief, decision-making and classroom practice**. Cambridge:Cambridge University Press.
- XAVIER, R. P. (1999). **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP, Campinas.
- ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. P. (1996). **Reflective teaching: na introduction**. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ANEXOS

Aula Transcrita

Anexo 01

AULA DO DIA 27.04.1999

(5ª aula : duração 1h:20min.)

RC : Professora	AA : Todos os alunos	A : Aluno não identificado
A1 : E	A2 : El	A3 : B
A4 : X	A5 : L	A6 : Gi
A7 : R	A8 : G	A9 : C
A10 : Gis	A11 : Le	A12 : Ce
A13 : J	A14 : S	

FITA CASSETE : Lado A

1 (.....)

2 **RC:** (.....) sometimes I'm going to (+) ah (+) speak in Portuguese (+) when it is needed I'm
3 going to speak in Portuguese (+) oh (+) well (++) You are in the United States you are
4 living there for six months and you'll have to communicate (+) you need food (+) you
5 need clothes (+) you need (+) a a house what would you do"(++)
6 you would have to (+) listen to them without understanding everything (++) right" (++)
7 you would have to talk (+) you would have to communicate (++)don't be afraid
8 (++)we're going to speak English (++) EVEN if you have some difficulties (+) you're
9 going to Listen to English (++) all right" (++)

10 **AA :** yes

11 **RC:** if you CAN'T formulate the WHOLE question in English what can you do" (+++)
12 ((alunos fazem alguns comentários incompreensíveis em português)) you speak
13 half(+) Portuguese (++) and (+) half in English (+) and we all (+) the whole group (+)
14 will help you (+) the teacher (+) and the class (+) but let's try (++) let's NOT give up
15 (+) do you understand give up" (++)

16 **AA:** yes (+) ahã (+) ((alguns alunos sinalizam afirmativamente e outros ficam quietos))

17 **RC:** let's not give up (+) stop English (+) let's not do that (+) do you want to speak
18 English" do you want to understand English"(++) ((alunos sinalizam afirmativamente))
19 so you have to try, (+) and to study (++) all right" (+) OK,

20 **AA:** yes (+) yes ((todos gesticulam afirmativamente))

21 **RC:** I'm not going to emphasize structure (+) oh (+) this is the simple present tense (+) this
22 is the past tense (+) this is the modal can (++) no (++) we're going to communicate
23 naturally (++) as if we were in America (++) we are Americans now we're not
24 Brazilians (++) we are Americans (++) all right" (+) ok" (+) now, (++) do you have any
25 question" even in Portuguese"(+)

26 **AA:** no (+) no problems ((todos os alunos respondem))

27 **RC:** yes"(++) OK, (+)

28 **AA:** ((alunos sinalizam afirmativamente))

29 **RC:** now (+) you see (+) this is a :: (+) your apostila (++) OK” I’ll bring it to you next
30 week not next class (+) when’s our next class” (++) what day Is our next class” ((**RC**
31 confirma o dia e o horário das aulas porque , a pedido dos alunos, eles foram trocados.))

32 **A:** (+) Fri :: day (+)

33 **AA:** is on (++) { Friday
34 **RC:** { Friday (+) OK ” (++)

35 **A:** (+) Friday (+)

36 **RC:** Friday (+) What time is our next class” (++)

37 **A1:** five (+)

38 **AA:** ((incompreensível))

39 **A2:** five in (+)

40 **AA:** five - thirty

41 **A1:** five – thirty (+) five and

42 **RC:** five – and – thirty (++)

43 **AA:** five (+) five { five-thirty
44 **A:** { five-thirty

45 **RC:** five-thirty (+) Is this the only way to say five-thirty” (++) the time”

46 **AA:** no::

47 **RC:** what’s the other way to say the time ” (++)

48 **AA:** eh (+) ahã:: (+)

49 **RC:** you have (+) five-thirty OR (++) half (+) { past (+) five (+) all right”(++) ok,
50 **AA:** ((alguns alunos falam junto com RC)) { past (+) five

51 **RC:** so (++) ah :: (++) all right (+) and a :: (++) you have this apostila (+) ok. ” (++) and I
52 prepared this APOStila for you WITH (+) ALL the appendices (++)

53 **A3:** ok

54 **RC:** remember” (++)

55 **AA:** yes

56 **RC:** I got the cassette that HE (+) the American man reCORDeD to you (+) for this book
57 (++) so (++)

58 **A1:** cassette, (+)

59 **RC:** yes (+) cassette

60 **A3:** cassette

61 **RC:** G (++) she has already given to me her cassette (++) G (+++) you can listen to the
 62 cassette ah (+) on the street (+) at home (+) on the bus (+) in your car ah:: (+)
 63 ((incompreensível)) well (++) you need to learn how to pronounce the words correctly
 64 (+) all right" (+) so (++) we're going to have (++) ((incompreensível))

65 **A3:** ((incompreensível))

66 **RC:** we are studying English and I want YOU to have MY material (++) all right" don't
 67 take this material to Curso de Letras (+) please (+) KEEP this material for THIS class
 68 because when I give it to you (++) there WON'T have any more material (+) I (+) I
 69 won't have ANY extra apostila to give to you (++) questions"

70 **AA:** no (+) no

71 **RC:** Is it clear"

72 **A3:** very clear

73 **AA:** yes (+) ahã

74 **RC:** ok(++) don't worry if you understand (+) if you understand oh (+) half of a sentence
 75 ((RC faz gestos para mostrar "half") (+) suppose ((escreve uma frase no quadro)) (++)
 76 oh (+) you say (++) **RC** I understood everything (+) a 100 percent (++) oh I understood
 77 this much ((mostrando os segmentos da frase escrita no quadro)) (++) good you know
 78 why" because you understood a word, (++) you understood a sentence, (++) that's the
 79 (+) the important thing to your class (++)

80 **A3:** yes

81 **AA:** all right

82 **RC:** yes" (+) all right (++) so (+) the appendices are just for you to (++) CHECK what you
 83 need (+) we have the alphabet (++) right"(++) what else do we have" (+) the numbers
 84 (++) and the numbers are not very easy when you come to the ordinal numbers when
 85 you have (+) THird (+) when you have (+) fourTH (+) when you have (+) fifTH (+) ((
 86 mostrando a pronúncia do /th/)) oh (+) you see" (++) ok"(++) when you come to the
 87 ordinal numbers they are hard (+) NOT to understand (+) but to pronounce (++) so (+)
 88 the numbers are also (+) ah (+) recorded (+++) cardinal one(+)two(+) three and

89 the ordinal (+)first
90 **A1:** the ordinal
91 **RC:** second (+) third (++) all right ” (++) ((alunos gesticulam afirmativamente)) now
92 **A3:** second (+) third
93 **RC:** what else do we have here” we have the:: the the:: third person and the plural form /-s / (+)
94 wash washES
95 **A3:** washES ((o aluno exagera para mostrar o som do /-s/ na 3ª pessoa))
96 **RC:** ok” (++) study studIES
97 **A1,A3 :** studIES
98 **AA:** studIES
99 **A2:** studIES ((falando depois que todos os alunos já haviam falado))
100 **RC:** so this is the third person (++)SHE (+) HE (+) IT(+) and what tense is
101 **A3:** HE (+) IT (+)
102 **RC :** that” (++) what tense” (+) this is the (+) simple present tense remember” (+)does
103 she always study ”(+) does he study English”(+) yes(+) he studIES
104 **A1, A3:** studIES
105 **RC:** ((**RC** enfatiza a pronúncia do /-s /)) English (+) so you have this pronunciation on
106 your cassette (+) ok” (+) and the plural form of the nouns (+) you have BOOK (+)the
107 plural”
108 **AA:** books
109 **RC:** what’s the sound”
110 **A3:** ((incompreensível))
111 **RC:** /-s / (+) /-s / (+) sound (+) books(+) ok” (++) so you have this on your cassette (++) what
112 else do we have” (+) we have some exercises (++)you can practice and you can listen to
113 them (+) now (++) here we have the past tense (+) the simple past tense (+) and (+) it is
114 recorded (++) this part too (+) we have the sound (+) / t / (+) / d / (+) / id /
115 **AA:** (alunos pronunciam junto com **RC**) / d / (+) / id /
116 **RC:** remember that”
117 **AA:** yes

118 **RC:** yes" (++) all right, (+) so you have to listen to it carefully when you are studying the
 119 verbs (+) suppose we have ah (+) ah(+) let's see here (+) ah (+) remember (+)
 120 rememberED (+) what's the sound " (++)
 121 **A3:** / d /
 122 **AA:** / d /
 123 **RC:** / d /
 124 **RC:** remeberED (+) you see" (+) we have ah (+) help (+) helpED (++)
 125 **A3:** ((aluno repete o verbo)) helpED (+) / t /
 126 **A1,A2, A3:** helpEd (+) / t /
 127 **RC:** / t / (++) ah (+) we have ah (+) want (+) wantEd (++)
 128 **A3:** wantEd (+) wantEd (+) ((pronuncia a terminação com som /-ed/ e não, /id/))
 129 **AA:** ((todos repetem juntos)) / -ID / (+) $\left[\begin{array}{l} / -ID / \\ / -ID / \end{array} \right.$
 130 **RC:** and when you are studying at home, at
 131 the lab, (+) you have to (++) do you have headphones" (++)
 132 **AA:** yes, ((alguns alunos respondem))
 133 **RC:** you can have a cassette on and you can listen to it (+) without any interference (+)
 134 without people making noise (+) talking (+) ah:: everything (+) so when you have the
 135 headphone here ((mostra os ouvidos)) you can listen to it without any interference (+)
 136 and you can listen to these VERY SPECIAL ENDINGS(+) / ID / (++) the / Z /(+) all
 137 right"
 138 **AA:** yes,
 139 **RC:** ok" (++) what else do we have here (+) we have (+) ah:: (+) comparison (+) with a
 140 very short (+) piece of information about comparison (+)what you need (+) all right"
 141 (+) but I'm not going to spend a lon::g time in class explaning(+) ah:: (+) structure (+)
 142 because I want you to learn the structure while (+) enquanto (+) while you are (+) you
 143 are speaking (++) right" (+) and I would like you to have something like I have
 144 here(+++) ((mostra material para arquivar as apostilas))
 145 **A4:** ((chega atrasado)) excuse me (+) excuse me ((rindo))
 146 **RC:** we are going to work with different (+) ah (+) materials (+++) all right (+) do you
 147 have any question students"

148 **AA:** no

149 **RC:** am I speaking fast” no”

150 **AA:** no

151 **RC:** ok (+) now(+) ah:: we have two (+) ah booklet (+) all right” you’re going to receive

152 two(+) you have this one ((mostra a primeira apostila)) and you have one of these here

153 ((mostra a segunda)) (++) but I’m not going to give it to you right now (++) yes” for the

154 new students (++) ((alunos que entraram no projeto após algumas semanas de aula)) I

155 have to talk to you (+) the new students ok” (+) now what are we talking about today”

156 what is our subject today” ((após todas as explicações, dá-se início ao conteúdo da

157 aula)) (++) { our subject is about(+) a very interesting man (++) this man is a Mexican

158 **AA:** { excuse me ((dois alunos chegam atrasados para a aula))

159 **RC:** man (++) right” and he has become a very important man (++) he’s living in the

160 United States(+)do you live in the United States L”(A5)

161 **A5:** (+) live in :::

162 **RC:** I

163 **A5:** I live in ::: **P** (+)

164 **RC :** **P** (+) where do you live **G**”(A6) (++)

165 **A6:** I live in **Z**

166 **RC:** where do you live **E**”(A1)

167 **A1:** I live in **Z**

168 **RC:** where do you live”

169 **A:** (++) I lives(+)

170 **RC:** I { liVE ((RC mostra que com a primeira pessoa, o /-s / não é usado.))

171 **A:** I { li (+) ve is **Z**

172 **RC:** I live in (+)

173 **A:** I live in **Z**

174 **RC:** all right ” (+) ok (+) the city,(++) so I live in **Z** (+) **Y**” no, I live in **Z** (++) and THIS

175 Mexican man liVES (+) IN (+) USA (+) but he’s from Mexico (+) all right” where are

176 you from”

177 **A:** I come from (++) é (+) **M**

178 **RC:** M (+) all right, (+) where do you live” do you live in Z”
 179 **A:** I live in Z
 180 **RC:** all right (+) where are you from G”(A8)
 181 **A8:** I’m from W
 182 **RC:** W (+) ok” she’s from W (++) where’s W ” (+++) where’s the state” (++) you say
 183 oh(+++) ((escreve a palavra “state” no quadro)) ok ” we have MG state (++) yes ”
 184 (++) we have S state (++) W state (+++) where’s W ” who knows”
 185 **AA:** é ::: (+) is (++) ((incompreensível))
 186 **RC:** ok (++) now look at the board (++) we have (++) students can you see what’s written
 187 on the board” (+) ((RC verifica se os alunos podem ver nitidamente o quadro)) L” we
 188 have(+++) ah:: let’s do that (+) we have(++) north (+) yes ” (+++) ((RC desenha os
 189 pontos cardeais no quadro))
 190 **AA:** north(++)
 191 **RC:** we have (++) south(++)
 192 **AA:** south (+)
 193 **RC:** and here” ((RC mostra no quadro a posição dos estados de acordo com os pontos
 194 cardeais))
 195 **AA:** ((alunos fazem vários comentários))
 196 **RC:** MG is here (+) isn’t it” (++)
 197 **A3:** le-f-t (++) yes (+) left
 198 **AA:** yes(+) yes (+)
 199 **RC:** on what SI::DE of the United States is THE west” (+) what (++) what are the names
 200 of the CITIES that we have on the west” side of the United States” (++) think of United
 201 States (+++) all right” now(+++) California (+) ok ”(+) ah:: Texas (++) yes” Colorado
 202 (+++) THESE states are on the west side of the United States,(+) now on the (++)
 203 EAST side(+++) New York (++) Chicago(+++) all right ” (++) so we have (+) now(+)
 204 think of the position (+) United States position and come down (++) now see Brazil(++)
 205 ((RC mostra todos os lugares no mapa mundi e nos pontos cardeais desenhados no
 206 quadro))
 207 **A3:** west”

208 **RC:** so what's on the east side (++) of Brazil"

209 **A:** central" ((falando em português))

210 **RC:** what states are on the EAST side"

211 **AA:** ((todos falam juntos)) [[MG

212 **RC:** [[MG,(+) RJ, (++)

213 **AA:** RJ

214 **A3:** SP

215 **A:** ES

216 **RC:** now (+) let's go to the west side (++) what are the states on the west side"

217 **AA:** MT ((fazem vários comentários ao mesmo tempo))

218 **RC:** MT so (++) here we call ((mostrando no mapa)) [[EAST

219 **A3:** [[east

220 **AA:** east

221 **RC:** (++) and here we call (++) ((mostrando no mapa a posição dos lugares de acordo com

222 os pontos cardeais))

223 **AA:** west ((alunos respondem rapidamente))

224 **RC:** west (+) ok " (+) now (1:9) ((alunos ficam comentando sobre os pontos cardeais

225 enquanto **RC** organiza o material espalhado sobre a mesa))

226 **RC:** ah:: so I ask **G**(+) **G** (**A8**) where (+) is your state"

227 **A8:** north

228 **RC:** in the (+) north (+) north (+) ok" (+) now (+) look(+) can you give me a complete

229 answer" (+) where's your state"

230 **A8:** é (++) ((fica pensando na resposta))

231 **A3:** my(++) state ((tentando ajudar a colega))

232 **A8:** my(++) state (++) ((bem devagar)) my state (+) is (++) in north

233 **RC:** in the north

234 **A8:** in the north

235 **RC:** ok (++) very good(++) where's MG (++) **C** " (**A9**) (+) where's MG"

236 **A9:** is MG (++) ah:: are (+)

237 **RC:** oh, (+++) ((**RC** sinaliza para **C** que é **A9**, o erro cometido))

238 **A9:** is ((C corrige o seu próprio erro))

239 **RC:** is (+) in the:: in (+) the west or (++) east (+) { east

240 **A9 :** { east

241 **RC:** e::as:t

242 **RC:** west (+) no (+) east

243 **A3:** EAST

244 **RC:** where's MG"

245 **A9:** MG is (++) it (++) in

246 **RC:** (+) in the (+++)

247 **A9:** in the (++)

248 **RC:** southeast

249 **A3:** east

250 **A9:** (+) no (+) no east (+)

251 **RC:** southeast (+) ok (+) all right class (+) repeat (+++) ((alguns comentários feitos entre

252 **RC** e **AA** estão incompreensíveis. Um aluno pede para mudar de lugar na sala.)) go and

253 sit (+) would you please move to:: your left a little (++) so she can (+) get a place here

254 (+++).((muito barulho de carteiras se movendo, alunos conversando, **RC** fala mesmo

255 com todo o barulho))

256 **A1:** how do I say ((imcompreensível))

257 **RC:** all right (+) I'm going to show it to you (++) look (+) we have here (++) ((mostrando

258 no mapa os pontos cardeais)) EAST (+) repeat (++)

259 **AA:** east

260 **RC:** norTH ((exagerando na pronúncia do /th/))

261 **AA:** norTH

262 **RC:** norTH

263 **RC:** souTH

264 **AA:** souTH

265 **RC:** west

266 **AA:** west

267 **RC:** ok (++) now (+) when you pronounce THESE words ((mostrando as palavras no
 268 quadro)) I want you to e-xa-ge-ra-te the pronunciation of the / th / (++) ok" (+) the / th
 269 / I want you to (+) to exaggerate (+) so you say (+) let's prepare for it (+) ((mostrando a
 270 posição da boca para enfatizar a pronúncia do / th /)) now you're going to say (+)
 271 norTH
 272 **AA:** north ((tentando fazer o mesmo som))
 273 **RC:** souTH
 274 **AA:** south ((tentando reproduzir o som))
 275 **RC:** souTH
 276 **RC:** ok (+)west (+) now (++) let's see (+) where is::: ah:: RGS"
 277 **A3:** ((aluno responde correto e rapidamente)) RGS is in the south ((toda a sala começa a rir
 278 porque o colega respondeu correto e rápido))
 279 **A3:** que foi" ((A3 fica surpreso com os risos))
 280 **RC:** very good(+) ok" (+) now (+) students (++) let's talk ah:: about countries. (+) all
 281 right " (+) we talked about states (++) now let's talk about countries (+) ok, we have::
 282 (+) in the north (+) what countries do we have in the north"
 283 **AA:** ((alunos falam todos juntos))
 284 **RC:** yes (+) what countries do we have in the north"
 285 **A:** Canada
 286 **RC:** Canada,
 287 **A1:** Canada (+) é (++) United States
 288 **RC:** United States
 289 **AA:** United States
 290 **A:** Mexico is "
 291 **RC:** Is Mexico in the north"
 292 **AA:** no ((vários comentários são feitos ao mesmo tempo))
 293 **A:** America Central
 294 **A8:** America Central" ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
 295 **A10:** Central (+)
 296 **RC:** Central America"

297 **AA:** yes

298 **RC:** yes” (+) we have (+) oh (+) North America ((mostrando no mapa)) (++)

299 **A11:** ((comentário do aluno no meio da fala de RC)) Mexico”

300 **RC:** yes class (+) no acento (+) ((mostrando a palavra “américa” escrita em inglês)) não

301 têm acento hein (+) in English”

302 **AA:** no (+) no

303 **RC:** now (+) North America (+) we have (+) Canada (+) capital letter (+) ((escrevendo no

304 quadro)) ok” (+) and (+) United States (+) ok ” (+) United (+) States (+) of (+) America

305 (+) ok” (+) now (++) what about Mexico” what do you think (+) Is Mexico in the

306 North” or in the the

307 **A1:** suth ((fala palavra com pronúncia errada))

308 **RC:** because (+) think (++) Mexican (+) are Latin people (+) do you agree” (+)

309 **A3:** the Mexico is (+) ((incompreensível))

310 **RC:** Mexican (+) ((corrigindo o aluno)) Mexican (+) all right” (+) are you Mexican G”

311 **A8:** no (+) I’m not

312 **RC:** what are you”

313 **A8:** I’m Bra-ZI-lian

314 **RC:** very good ((apontando para outro aluno)) are you American”

315 **A:** no(+) not American

316 **RC:** what are you”

317 **A:** I’m (++) aí (++) vou precisar de (+) ajuda (+)

318 **RC:** Brazilian

319 **A:** Brazilian

320 **RC:** very good (+) are you (+) Canadian ” ((perguntando a outro aluno))

321 **A:** no(+) I’m not(+) I’m from (+) Brazil (+)

322 **RC:** what’s your nationality”

323 **A:** I’m Brazilian (+)

324 **RC:** Brazilian (+) so this here (+) is what” ((mostrando a palavra))

325 **AA:** Brazilian

326 **RC:** nationality (+) ok (++) now(+) look (+) do you think THAT the Mexican people are
 327 considered Latin (+) American (+) people ”
 328 **AA:** ((alguns alunos)) yes
 329 **AA:** ((outros)) no
 330 **AA:** ((vários comentários))
 331 **A1:** latino” ((falando em português))
 332 **A:** yes,
 333 **AA:** ((alguns estão em dúvida e ficam calados))
 334 **RC:** well (+) where’s our geography”
 335 **AA:** yes
 336 **A2:** yes
 337 **RC:** are they considered (+) ah:: (+) American” ((vários falam ao mesmo tempo)) ah::
 338 what did I say (+) Latin American people”
 339 **A:** yes
 340 **RC:** yes (+) they are considered (+) ((vários falam ao mesmo tempo))
 341 **A11:** yes (+) they are (+)
 342 **AA:** ((alguns falam em meio a todo o barulho)) they are Latin (+)
 343 **RC:** now (+) look (+) here we have (+) because (+) Mexican is Spanish (+) and Spanish is
 344 (+) a:: Latin language(+)
 345 **A3:** yeah
 346 **RC:** ok ” (+) now ah:: these two countries (+) they are (+) ((mostrando no mapa)) Anglo-
 347 Saxon (+) ok ” (++) German (+) Canada (+) English (+) German-English (+) all right ”
 348 (+) ok , (+) so we have (+) in the South (+) what countries do we have ” (++) we have
 349 here (+) South (+) America ((mostrando no mapa))
 350 **AA:** ((alunos fazem comentários que estão incompreensíveis))
 351 **RC:** Brazil ” (+) we have many (++)
 352 **AA:** [[Argentina (falando com pronúncia meio português e meio inglês)
 353 **A2:** [[Argentina
 354 **A3:** Peru” ((falando com a pronúncia em português))
 355 **RC:** Peru , (+)

356 **A:** Chile ((falando com a pronúncia em português))

357 **RC:** Chile (+) yes ,

358 **AA:** Bolivia ((falando com a pronúncia em português))

359 **RC:** yes (+) all right, (+) and we have (+) we have (+) North America (+) South America

360 and here we have (++) { Central America ((mostrando no mapa))

361 **AA :** { Central America

362 **RC:** ok ” (+) Central America (+) all right (++) do you understand”

363 **AA:** yes

364 **RC:** yes ” (+) ok ” (+) now (++) so we have (+) North (+) South (+) East (+) West (+) and

365 **Le (A11)** asked me about (+) the ones here (++) ((mostrando os pontos cardeais

366 desenhados no quadro)) ok ” (+) look (+) we have (+) the other ones here (++) south

367 plus east (+) how do you say ” (++) hein **Le (A11)** ”

368 **A11:** ((fica pensando para responder))

369 **RC:** we have (+) south plus east (+) we have (+) south (++) East

370 **A1:** hum (+) [south]

371 **A11:** all right,

372 **RC:** southeast (++) what’s what’s the translation for southeast **Le ”** (+++)

373 **C:** sudeste ((o aluno C, que é A9, responde antes do colega))

374 **RC:** sudeste (+) ok **C** (+) now (+) we have north and east (+) what’s here”

375 **AA:** ((alguns alunos dizem em inglês)) north (+) { east

376 **AA:** ((outros em português)) { nordeste

377 **RC:** ((falando e escrevendo ao mesmo tempo)) north (+) east (+)

378 **A11:** em português é nordeste

379 **RC:** ok, (+) we have south and west (++)

380 **A:** ((um aluno responde rápido)) southwest ((com a pronúncia “meio” correta))

381 **RC:** ok, (+) so we have south (+) west (+) ((escrevendo no quadro e falando ao mesmo

382 tempo)) we have west and north (++)

383 **AA:** north (++)

384 **RC:** north (+) west ((falando e escrevendo ao mesmo tempo))

385 **AA:** northwest ((pronunciando o /th/ de north com o som de /s/))

386 **RC:** all right ” (1.8) northwest , (1.8) ok (+) so { let's
 387 **A14:** how } how do you (+) say U.S.
 388 ((incompreensível))
 389 **RC:** U.S.A. ”
 390 **A7:** é ((A7 responde na frente de A14))
 391 **RC:** here (+) for this (+) ((apontando para o nome do país))
 392 **A7:** how do (+) how do do you say”
 393 **RC:** I say (++) United (+) States (+) of America (+) AMERICA
 394 **RC:** ok” not America ((chamando a atenção dos alunos para a diferença de pronúncia da
 395 palavra "América" em português e em inglês)) but America (+) AMERica
 396 **A3:** [AMERica]
 397 **RC:** yes (+) now (+) students (+) do you have any question about this here ” ((apontando
 398 para os pontos cardeais)) north (+) west (+) south (+) east (+) northEast (+) ah (+)
 399 southWest (+) you have to pay attention to this (++) ((apontando para o /th/)) all right”
 400 **A1:** and (+) Is Mexico in Central America”
 401 **A3:** no (+) no (+)
 402 **RC:** no (+) where's Mexico”
 403 **A11:** North America
 404 **RC:** North America”
 405 **A2:** é:: (+) what what (+) is (+) what are countries in (+) in Central America”
 406 **A3:** Cuba ((falando com a pronúncia em português))
 407 **RC:** ah (+) ok (+) the countries (++) who said it ” (+) Cuba ((corrigindo a pronúncia do
 408 aluno))
 409 **AA:** Cuba ((todos repetem a pronúncia correta))
 410 **A3:** Cuba
 411 **A2:** Cuba
 412 **RC:** Hawaii
 413 **A:** Hawaii (+) Cuba”
 414 **RC:** yes (+) Cuba (++) yes
 415 **AA:** Cuba

416 **RC:** Jamaica

417 **AA:** Jamaica

418 **A:** ah (++) ah

419 **RC:** Guatemala ((**RC** auxilia os alunos com a pronúncia dos nomes.))

420 **A11:** e (+) e (+) e:: (+) no (+) I'm not sure (+) I'm not sure

421 **A1:** but (+) please ((todos riem))

422 **A11:** no(+) no

423 **RC:** yes Bahamas (+) I think Bahamas is in Central America (+)

424 **AA:** ((ficam em dúvida))

425 **RC:** yes (+) Bahamas (+) ok (+) so let's now (+) do you have any questions"

426 **AA:** no ((todos respondem juntos))

427 **RC:** Is it ok"

428 **AA:** yes

429 **RC:** all right (+) ((incompreensível)) no problems" (+) so we are talking (+) about (+) this

430 man (+) this very nice man (+) who came to the United States (++)and (+++)the name

431 of our lesson is (++) a (+) land (+) of (+) immigrants ((escreve e fala, ao mesmo tempo,

432 o título da lição)) (++) immigrants (+) ok " (+) we are going to LEARN (+) we are

433 going to STUDY ah:: the (+) United States history (++) ah (+) immigrants (++) who is

434 an immigrant (+) in the classroom" (+++) Is THERE an immigrant in the classroom"

435 **A1:** in the class"

436 **RC:** yes

437 **A1:** from other (+) countries or (+) here ((incompreensível))

438 **RC:** yes **E** (++) yes (+) what is an immigrant **E**"

439 **A1:** é (+) é (+) ((faz sinal para não responder))

440 **RC:** no (+) you explain (++) repeat (+) a person(++)

441 **A1:** a person (+) ah (+) é (+) of the other of (+) countries or the other of cities

442 **A11:** no ((aluno corrige A1 rapidamente.))

443 **RC:** oh(+) do you understand what she says here " (+) countries (+) or cities "

444 **AA:** ((alguns alunos discutem a resposta da aluna)) [no (+) oh (+) no

445 **RC:** repeat **E**

446 **A1:** é (+) ah (++)

447 **A3:** a person (+) ((tentando ajudar))

448 **A1:** a person of (+) other countries or (+) other cities”

449 **AA:** ((os outros alunos ficam em silêncio, pensando)) ah (+) hum (+) other (+)

450 **A11:** I don’t understand (+)

451 **RC:** ((pergunta para E)) are you asking”

452 **A1:** yes (+) yes(+)

453 **RC:** she (+) ((RC ri, satisfeita com a interação)) she wants to know (+) if an

454 IMMIGRANT is a person from (+) another country or another city”

455 **A1:** é

456 **RC:** what do you think” ((perguntando ao grupo de alunos.))

457 **AA:** ((alunos ficam comentando))

458 **A1:** é (+) your question (+) é (+) about (+) your coun (+) é country or (+) city”

459 **RC:** my question” (+) ah (+) ok (+) no (+) ok (+) E (+) my question is (+) ah (+) Is there

460 (+) an IMMIGRANT in the classroom” but (+) one more (+) what is an

461 immigrant”(+++)

462 **A1:** the person (+) o other (+) other country (+) country

463 **RC:** country (+) can I say a person from other city ” (+) Is it ok if I say an immigrant (+) is

464 a person from another city”

465 **A11:** yes

466 **RC:** is that ok”

467 **A:** another city”

468 **AA:** no (+) ((incompreensível)) ((alunos discutem sobre a palavra certa))

469 **RC:** we have differences (+) you know them in Portuguese

470 **A2:** emigrant (+) yes (+) I say é (+) emigrante ((falando com o som da vogal 'e' do

471 português.))

472 **RC:** it’s migration (+) not immigration

473 **A2:** [migration]

474 **A:** ah (+) yes

475 **RC:** you know that ((alunos comentam sobre a diferença)) yes (+) look (+)students we
 476 have IMMigrants (+) I'm NOT (+)**RC** is not saying (1.8) ((**RC** escreve as duas palavras
 477 no quadro "migration" e "immigration"))

478 **AA:** migration

479 **RC:** let's (+) let's now check the difference" (+) ok E a person from (+) a (+) a (+) an
 480 immigrant is a person" (++)

481 **A1:** (+) is a person (+) é (+) from other other é (+) country

482 **RC:** country (+) ok (+) é :: (+) migrant is a person from" (++)

483 **A11:** other city

484 **RC:** other city (++) right "

485 **AA:** other city ((vários alunos falam ao mesmo tempo))

486 **A11:** eu falei (+) other (+) other places (++) outros lugares

487 **RC:** other places (+) ok (+) now (+) is THERE an immigrant in the classroom"
 488 I'm talking about IMMIGRANT

489 **A3:** no

490 **AA:** no

491 **RC:** no " (+) and (+) ah (++) DO we have (++) HERE (+) in our university in our faculty
 492 (++) Le (A11) (+) is there an immigrant or are there immigrants in our department "

493 **A11:** I don't know

494 **A1:** yes

495 **RC:** you don't know,

496 **A1:** I don't know

497 **RC:** yes you know (+) of course (++) who knows" (++) are there immigrants or is there an
 498 immigrant in our department" Ce (+) do we have an immigrant in our department"

499 **A12:** yes

500 **RC:** who is"

501 **A12:** Q

502 **RC:** Q (+) where's she from "

503 **A12:** she is from (++) United States"

504 **RC:** no (+) she's from (+)I think :: is a::: Panama

505 AA: ah ((todos os alunos, neste momento, sabiam de quem se tratava))
 506 RC: right” and (+) what about her husband”
 507 A12: [Panama] (+) I don’t know
 508 RC: you don’t know ” (+) her husband is American(++) husband
 509 A: husband ”
 510 RC: husband ok ” (+) wife and husband (+) and Q is (+) ah no (+) Panama not Guatemala
 511 (+) Panama right” so she is an immigrant (+++) migration (+) is there a person here (+)
 512 ((todos riem porque já sabiam a quem se referia a pergunta))
 513 AA: ah (++) yes ((não esperam RC terminar de elaborar a pergunta))
 514 RC: we have many (+) look at G (+) G comes from the north (++) it’s a lo::ng way down
 515 (+) to MG yes” (++) ok (+) land of immigrant (++)
 516 AA: yes
 517 RC: yes ” (++) do you like this land (+) Brazil ” (+) do you like Brazil ” Brazilian land”
 518 AA: yes (+) yes (+)
 519 A5: yes (+) we love Brazil (++) we don’t love the (++)
 520
 521 (Termina a gravação : Lado A - fita cassete)
 522
 523 FITA CASSETE : Lado B
 524
 525 A5: wonderful land ((com tom de ironia))
 526 AA: ((ficam rindo))
 527 RC: yes (++) ok (+)now (+) ah (+) so we have a land of immigrants (++) and (++) the
 528 name of the person is (+) Ernesto (+)Galarza (+) ((falando e escrevendo o nome no
 529 quadro)) this is the person that we are TALKING about (++) he’s an OLD man (+) what
 530 is his nationality ” (+) Brazilian”
 531 AA: he is (++)
 532
 533 A: [[Mexico (+)
 534 RC: [[Mexican

535 **AA:** Mexican (+) Mexican (+) ((repetindo o que **RC** corrigiu))
 536 **RC:** he is Mexican (+) all right” ok (+) ok **B**” (**A3**) (+)
 537 **A3:** ok
 538 **RC:** now (+) do you think that an immigrant has a comfortable life”
 539 **AA:** no(+) no(+) ((todos falam juntos))
 540 **RC:** why not”
 541 **A:** his name (+) what’s (+) his name”
 542 **RC:** Ernesto Galarza (+) all right” Is it easy” (+) to be an immigrant”
 543 **AA:** no
 544 **A:** yes (+) very easy
 545 **A2:** no (+) that is(+)
 546 **AA:** no(+) no (+)
 547 **A3:** easy no
 548 **RC:** very [[difficult
 549 **A3:** [[difficult
 550 **RC:** difficult (+) why is it difficult to be an immigrant” (++)
 551 **A:** ah
 552 **A2:** ‘cause (+) ‘cause (+) é::: the country
 553 **A:** eh (+) eh(+)
 554 **A3:** the (+) the language
 555 **RC:** ah (+) E”
 556 **A2:** because they live in another country (+) strange things (+) another culture (+) another
 557 language (+)
 558 **RC:** ah yes (+) costumes (+) they have different ways of living ((todos os alunos falam ao
 559 mesmo tempo))
 560 **A3:** (+)different life
 561 **A11:** (++) people
 562 **RC:** people (+) ok (+) so this man (+) he was a boy (+) he was not like this ((mostrando a
 563 foto no livro)) here (+) at this age (+) he is reporting about his life (+) he wrote a book
 564 (+)we have some passages here (+) from his book ok” (+) he wrote about the hard (+)

565 the difficult time of his coming from Mexico to the United States(+) when he came to
 566 the United States (+) Mexico was in war (+) do you understand war”

567 **AA:** yes

568 **A:** war”(+) war ”

569 **A:** no (+) no (+)

570 **RC:** Kosovo (+) Kosovo (+) ((nessa época a Rússia e Iugoslávia estavam em guerra.))

571 **AA:** ah

572 **AA:** war (+) ah(+) ((alguns alunos falam ao mesmo tempo))

573 **RC:** the war (+) ok” (+) so civil war(+)

574 **AA:** ok

575 **RC:** and (+) they had to leave Mexico (+)

576 **AA:** yes

577 **RC:** you see Kosovo” (+) the people is leaving their country (+) they love their country (+)
 578 but (+) how can they live in Kosovo” (+) the same happened to him but (+) a lo::ng
 579 time ago (+) in nineteen – eighty something (+) can you imagine ” (+) nineteen (+)
 580 eig ((falando e escrevendo no quadro))

581 **A:** **RC**

582 **RC:** yes”

583 **A:** Is he in the war”

584 **A3:** she ((A3 corrige A, dizendo “she”))

585 **RC:** he ((RC corrige))

586 **A2:** yes (+) he (+) goes to (+) your eh (+) his getting getting family”

587 **RC:** ah (+) yes (+) yes (+) he comes with his family (+) I don’t have the right (+) the
 588 correct year here (+) ((incompreensível)) but it was something like nineteen-eighty
 589 something (+) a long time ago (+) he was a poor boy (+) poor family (+) and they had
 590 traveled to the United States by (+++) ok (+) if they were poor at this time here
 591 ((apontando para a data escrita no quadro)) how do you think they came to the United
 592 States” (1.8) how are the people in Kosovo coming (+) going out of the country”

593 **A2:** ah (+) walk”

594 **RC:** walking (+) yes (+) do they have a plane”

595 **AA:** no (+) ((respondem todos juntos))

596 **RC:** vehicle"

597 **AA:** no (+) ((respondem todos juntos))

598 **RC:** no (+) they are walking

599 **A:** walking

600 **RC:** and (+) they are hungry (+) they are tired (+) they are cold (+) because Mexico (+) in

601 the winter time (++) it is very (+) very cold (+) ok " (+) so (+) they left (+) Mexico to

602 the United States and they traveled a lot (+) walking (+) on foot

603 **A2:** humhum

604 **RC:** he was a boy (+) and the Mexican soldiers were (+) ah (+) didn't want them (+) in the

605 country (+) so they thought that life in the United States would be EASIER (+) not

606 difficult (+) when he came to the United States everything was new (+) imagine you

607 now (+) let's take G as an example (+) G comes from the North of Brazil (+)Brazil in

608 the NORTH (+) Brazil in the SOUTH (+) Pará (+) MG (+) is it the same"

609 **AA:** no ((todos respondem juntos))

610 **RC:** no (+) is MG (++) do you (++) do we have the SAME life style in MG and Pará G"

611 **(A8)**

612 **AA:** no ((todos juntos))

613 **A8:** no

614 **RC:** no(+) completely different (+) yes" what's different G " (+) tell us about it

615 **A8:** ((pensando)) oh::

616 **A3:** the culture ((responde rapidamente))

617 **A8:** Minas

618 **RC:** what's different from MG and Pará"

619 **A8:** clima (+) como é que eu falo clima" ((vários alunos falam ao mesmo tempo))

620 **RC:** weather (+) ah (+) she wants to know about clima (+) clima you say like this (+)

621 look(+)

622 **A9:** weather

623 **RC:** wea-THER ((escrevendo a palavra))

624 **A9:** yes (+) weather

625 **AA:** yes (+) wea (+) weather

626 **RC:** wea(+) ther ok ” (+) weather (+) ok ” G is it different”

627 **A9:** yes ((responde antes da colega))

628 **RC:** how’s the weather in Pará”

629 **A8:** hot

630 **RC:** hot ((corrigindo a pronúncia da aluna)) and in Minas”

631 **A8:** cold

632 **RC:** cold” (+) for her (+) ((alunos começam a rir)) is it cold for us”

633 **AA:** no ((todos respondem juntos))

634 **RC:** how’s the weather in MG for us” ((vários alunos falam ao mesmo tempo))

635 **A8:** cold

636 **AA:** hot (+) hot (+) ((todos falam ao mesmo tempo))

637 **RC:** oh(+) look (+) look at her ((RC rindo. Todos os alunos começam a rir.)) how’s the

638 weather”

639 **AA:** hot (+) hot ((fazendo muito barulho))

640 **RC:** hot (+) it is hot (+) right” now (+) what else is different” ((muito barulho, todos falam

641 ao mesmo tempo))

642 **A:** (+) it’s not very ((incompreensível))

643 **RC:** que mais (+) what else is different ” (+) hã” ((muito barulho ainda, alunos comentam

644 sobre o clima))

645 **A9:** different food

646 **RC:** the food (+) ok (+) so we have oh (+) number one (+) weather (+) number two food

647 (+) what else”

648 **A9:** costume (+) costume ((alunos continuam falando, todos ao mesmo tempo, sobre o

649 assunto))

650 **RC:** yes (+) the costume (+) costume ((repetindo o que os alunos falam))

651 **A13:** geography (+) geography

652 **A:** como fala sotaque (+) sotaque

653 **RC:** the accent

654 **A1:** sotaque” ((vários alunos fazem a mesma pergunta.))

655 **RC:** oh (+) sotaque (+) accent
656 **A3:** sotaque”
657 **RC:** yes (+) accent (+) sotaque (+) what else” (+) hã”
658 **A11:** geography
659 **RC:** the geography (+) the area (+) geographical area ” (+) yes ” (+) so we have ((falando e
660 escrevendo no quadro)) geographical (+) geo – gra – phical (++) geographical area (+)
661 is there any other thing ” (++) Pará and Minas ” (++) weather (+) food (+) costume (+)
662 accent (+) geographical area (+) what else”
663 **A1:** a new (++) culture
664 **RC:** the culture (+)
665 **A3:** music
666 **RC:** music (+) yes (+) music is culture (+) ok ” (+) so number six (+) ((**RC** enumera os
667 tópicos no quadro)) the culture (+) all right” the culture is different (+) yes” now (+)
668 we’re TALKing about BRAZil and about Pará and MG (+) now (+) Ernesto Galarza is
669 talking about Mexico and the United States (+) United States is the first world (+) they
670 have a completely different life (+) and (+) and he was a boy (+) do you think that
671 CHILDren (+) eh (+) is it ah (+) difficult for children (+) to live in a different country ”
672 (++) for children”
673 **A1:** yes (+) very (+) very difficult
674 **A9:** oh no::: very
675 **RC:** not as much (+) not as much as it is for adults (+) for adults it is much more difficult
676 (+) ok” (+) for children (+) everything is fun (+) eh eh (+) diverting (+) do you
677 understand (+) diverting”
678 **AA:** yes
679 **RC:** yes (+) all right (+) the family was exposed to a ha:::rd weather (+) and ah (+) Ernesto
680 Galarza got sick (+) he had a very bad cold ((**RC** faz mímica para explicar “bad cold”))
681 all right” so you call this (+) cold ((escreve a palavra no quadro)) ok ” (+) ((espirra))
682 this is cold (+) yes ” (+) now cold (+) fever (+) yes”
683 **A:** fever (+) fever (+) febre ((traduz a palavra))
684 **A3:** fever

685 **RC:** and he had a cold (+) they had to stop (+) the trip (+) do you understand trip ” (+)

686 **A9:** viagem ((traduz a palavra))

687 **RC:** viagem (+) they had to stop because (+) Ernesto Galarza was sick (+) all right” (+) ok

688 (+)now (+) he tells about the food (+) food (+++) people have you ever eaten Mexican

689 food ”

690 (+)**AA:** no

691 **RC:** have you ever tried Mexican food”

692 **A2:** I love

693 **AA:** oh (+) oh (+) ((rindo))

694 **RC:** hot (+) how do you say this in English” ((abanando a boca para referir-se a algo

695 apimentado)) do you

696 **A3:** different”

697 **RC:** no (+) oh (+) do you like (+) let me give ((incompreensível))do you like (+) pepper”

698 **A11:** ah (+) pepper”

699 **RC:** do you like pepper” who likes pepper in the class”

700 **A9:** I hate

701 **RC:** I HATE pepper ((os alunos falam ao mesmo tempo)) and (+) when you have pepper in

702 your food you do that (+) ah:: ((faz a mímica para mostrar o que acontece)) do you

703 know why ” (+) because it is hot (+) what is hot”

704 **A:** quente”

705 **RC:** no

706 **A:** no”

707 **RC:** ((incompreensível)) translate it ((apontando para a aluna))

708 **A2:** apimentado ((fala em português))

709 **RC:** apimenTADO (+) hot is a apimentado (+) Mexican food is HOT (+) all right” (+) and

710 can you imagine (+) the American food” when they got to the United States (+) the

711 American food is (+) sweet (+) completely different (+)

712 **A:** yes

713 **RC:** ok (+) they don’t like much salt (+) they don’t like much pepper (+)

714 **A:** mas “hot” pode ser quente ((falando em português))

715 **RC:** yes (+) so you have the same word hot (+) she is hot (+) calor (+) you have (+)
 716 ((fazendo mímica)) oh, it's hot ((algo quente)) ok " and hot (+) pepper (+) you have
 717 different (+) ah (+) contexts (+) different meanings (+) all right" (+) In the beginning
 718 we said that Mexican people (++) they are Latin American people (+) how (+) are the
 719 American (+) the Latin American people "

720 **A:** indian

721 **RC:** hã "

722 **A:** is indian

723 **A:** ((incompreensível))

724 **A11:** no (+) no(+)

725 **RC:** I beg your pardon

726 **A:** is indian

727 **RC:** no (+) no (+) I'm talking about (+) the personality (+) of (+) a (+) hã "

728 **A11:** passionate

729 **RC:** hã "

730 **A11:** passionate

731 **RC:** passion (+) they are passionate

732 **A:** não entendi (+) ((um aluno tenta explicar, em português, a palavra para a colega.))

733 **RC:** everything they say (+) they give too much emphasis to it (+) they give LIFE to the
 734 words (+) they talk a lot with their hands (+) gestures (+) use a lot of adjectives (+) and
 735 the Anglo-Saxon (+) the (+) Anglo (+) Saxon ((escrevendo no quadro)) they are cold
 736 (+) distant (+) yes" (+) they don't like to be close to people (+) the difference is that
 737 they don't like to be touched by strangers and (+) and (+) the Latin people (+) they don't
 738 care too much (+) so (+) you see (+) it was different to Ernesto Galarza (+) it was
 739 difficult (++) the weather (+) the food (+) the costumes (+) accents (+)
 740 (... ..)

Esta aula terminou com **RC** se despedindo e falando sobre o material e os próximos assuntos que seriam discutidos na aula seguinte. Alguns alunos, por terem aula às 19:00 h. na graduação do Curso de Letras, saíram apressados.

AMERICA WILL BE AMERICA WILL BE

LEARNING ENGLISH THROUGH NORTH AMERICAN HISTORY AND CULTURE

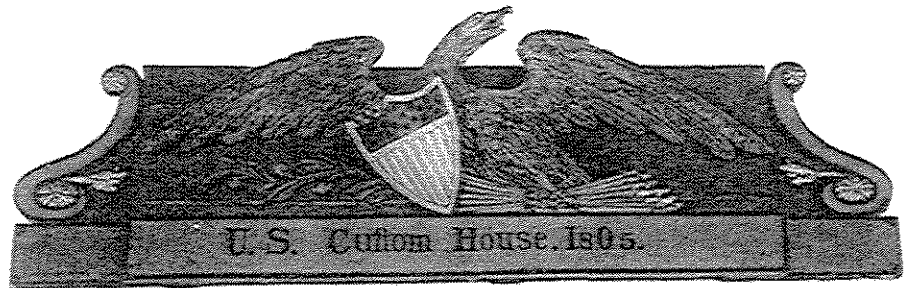
Student's Book

Anexo 2

HOUGHTON MIFFLIN SOCIAL STUDIES

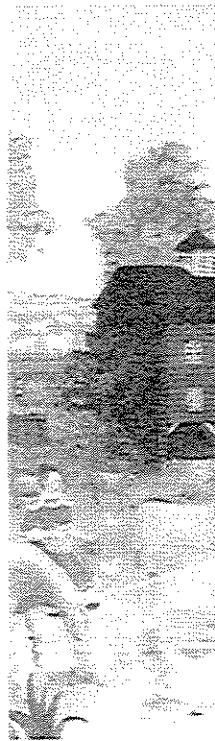
America Will Be





yes,
I say it plain,
America never was America to me,
And yet I swear this oath—
America will be!
An ever-living seed,
Its dream
Lies deep in the heart of me.

Langston Hughes



Beverly J. Armento
J. Jorge Klor de Alva
Gary B. Nash
Christopher L. Salter
Louis E. Wilson
Karen K. Wixson

America Will Be



Houghton Mifflin Company • Boston

Atlanta • Dallas • Geneva, Illinois • Princeton, New Jersey • Palo Alto • Toronto

Unit 1

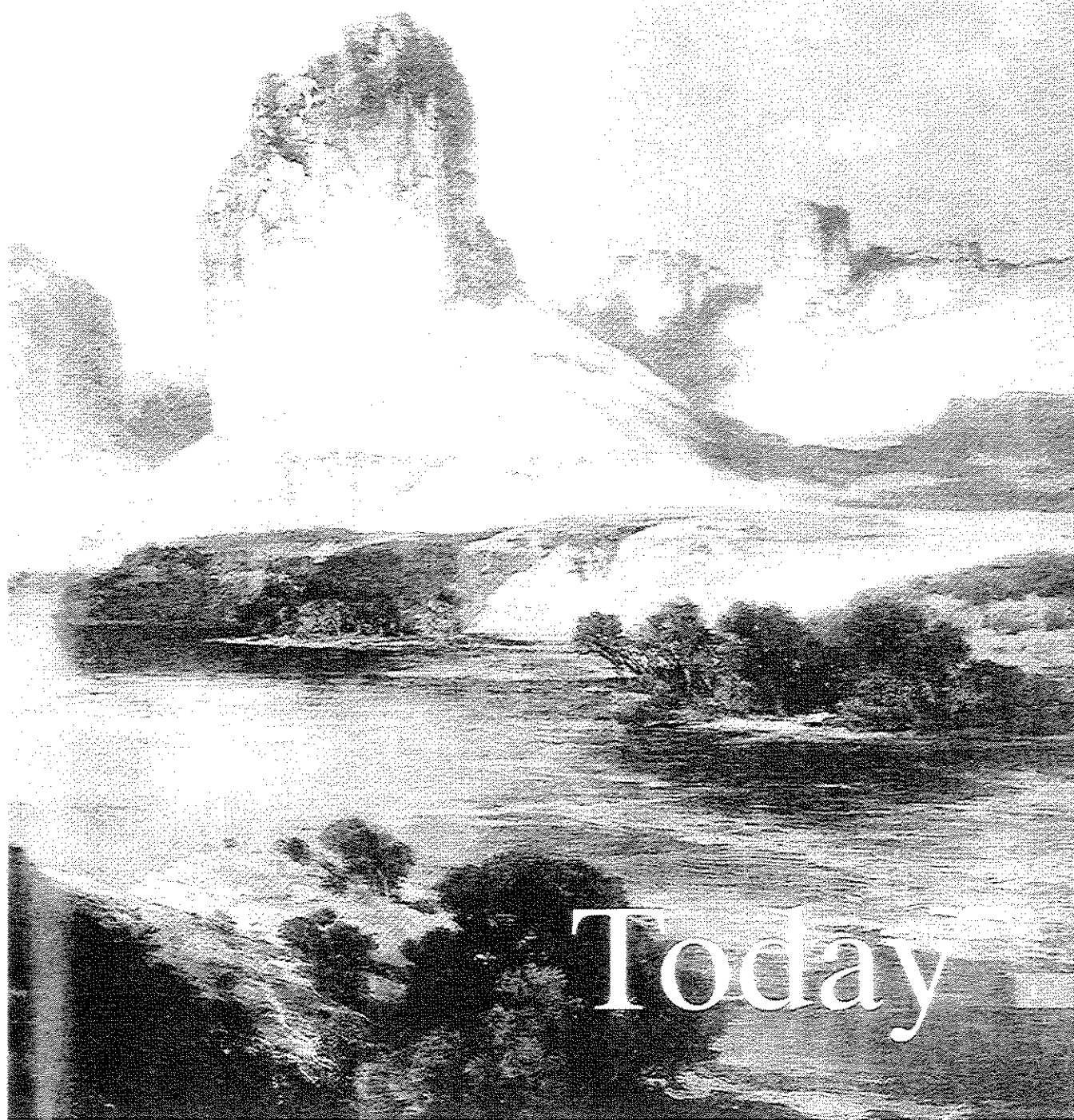
The United States: Past and Present

The story of America is a story of people and the land. From long before 2000 B.C.—when American Indians had settled throughout North America—to the present, people from all over the world have come to America. They crossed rivers, climbed mountains, and built homes from one coast to another. The people who settled this land created our nation. The people and land continue to shape the United States today.



2000 B.C.

*Thomas Moran, Green River, Wyoming, 1907.
Collection of The Gerald Peters Gallery, Santa Fe, New Mexico.*



Chapter 1

A Nation of Many Peoples



The Eskimo, or Inuit, people probably arrived in America about 4,000 years ago. These people remain an important part of the vast variety of cultures in America today.

More than 200 years ago, a French settler named Michel-Guillaume Jean de Crèvecoeur asked, "What then is the American?" Crèvecoeur believed that the United States was a land where people from different places could live together. From the earliest time, America has been a land of many peoples. This rich mix of cultures has shaped every part of life in the United States today.



Benjamin Banneker (right) was an important American astronomer, inventor, and writer in the 1700s. His ancestors came from Africa and Europe.



2000 B.C.

Before 1900, most people moving to the United States came from Europe. The photograph above shows two Swedish-Americans in the early 1900s.



Today, many people in the United States practice the customs of their homelands. Here, a group of Mexican-Americans celebrate a festival in Phoenix, Arizona.

Many different religions thrive in the United States today. This toy, called a dreidel, is used during the Jewish festival of Chanukah.

More than 300,000 Chinese came to the United States during the 1800s. The brush shown above is used to paint the characters of the Chinese language.

Today

L E S S O N 2

A Land of Immigrants

THINKING FOCUS

How has immigration made the United States a pluralistic country?

Key Terms

- immigrant
- descendant

➤ *Ernesto Galarza became a university professor and an expert on the experiences of immigrants.*



That night we shared a small room. . . . with two ladies and their children. There was little space for anything besides the army cots lined up in two rows. There were no windows in the adobe room and the only light came from the kitchen. . . . Our wet clothes and shoes were arranged near the stove to dry.

In the sunny morning of the next day we walked back to the station. Our train was still there, the flats and the boxcars and coaches deserted, Mexican and American soldiers walking back and forth. "Look, the American flag," my mother said. It was flying over a building near us. Down the street, beyond the depot, there was a Mexican flag on a staff. "We are in the United States. Mexico is over there."

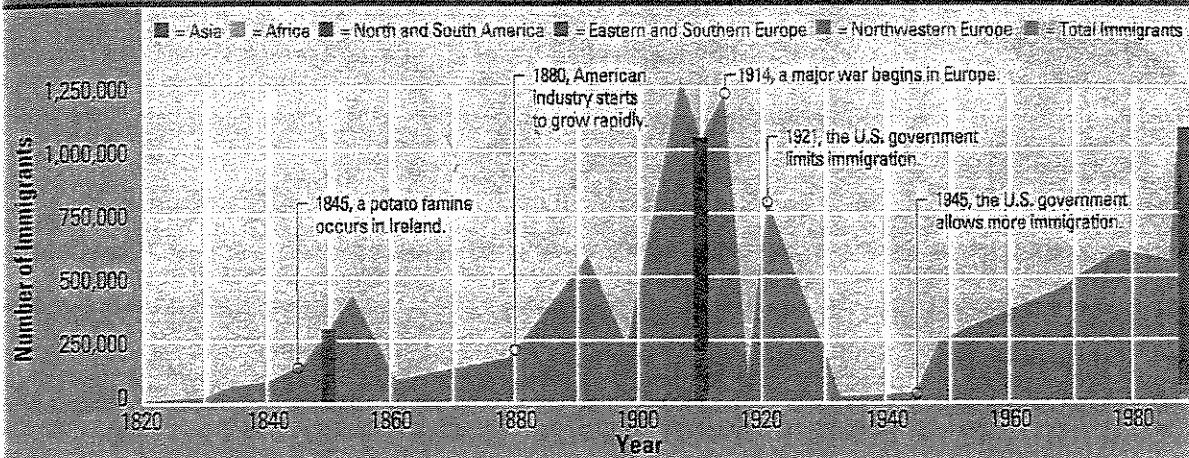
The story you just read is by Ernesto Galarza from his book *Barrio Boy*. As a young boy in the



early 1900s, Galarza traveled with his family from Mexico to their new home in the United States. They arrived late one night in the city of Nogales, Arizona.

Ernesto Galarza begins his story by describing his early years in a small mountain village in Mexico. *Barrio Boy* goes on to tell how Galarza and his family were forced to leave their village and move to a nearby city. Galarza's book also explains why his family finally decided to leave Mexico and come to the United States to live. After a difficult journey by train, the Galarza family settled in Sacramento, California.

Immigration to the United States Since 1820



America's Many People

One reason America is so diverse is that it was settled by immigrants. An **immigrant** is a person who moves permanently from one country to live in another.

A Land of Immigrants

Everyone who lives in the United States is either an immigrant or the descendant of immigrants. **Descendants** are the children and grandchildren of earlier generations.

Even American Indians, the first people to live in America, came from Asia many thousands of years ago. Since then people from many lands have moved to this country.

All of us, somewhere in our past, have relatives who immigrated to this land. Some of us are descendants of people who came willingly to the United States in search of a new life. Others are descendants of people who came to America from Africa, most of whom were forced into slavery.

Together, immigrants and their descendants make up the people of the United States today.

People from Many Nations

Spanish, Portuguese, French, Dutch, and English people were among the first Europeans to come to North America. They first arrived during the 1500s and 1600s. Many Irish and German people came to America in the 1840s. They settled in cities like New York and Philadelphia.

In the late 1800s and early 1900s, millions of immigrants arrived from southern and eastern Europe and Asia. Italians, Russian Jews, Greeks, Poles, Chinese, and Japanese all came at that time.

Study the timeline on this page. Where did most of the immigrants come from between 1820 and 1914? Where have most come from since 1950? These people came to the United States from many different places and for many different reasons. ■

▲ What events—in the United States or elsewhere—affected immigration? How did those events affect immigration?

How Do We Know?

HISTORY We know a lot about the immigrants who came to the United States from records kept at Ellis Island in New York. Ellis Island was an arrival center for immigrants from 1892 through 1954. Today it has been reopened as a museum for the immigrant experience in America.

■ Why do you think historians call the United States a "nation of immigrants?"

Why People Came



This Jewish immigrant came to New York from Russia around 1900.

Most people who came to America loved their countries and would have liked to remain there. However, conditions in immigrants' countries often did not allow people to live safely or comfortably.

In the 1600s, some English people were persecuted for their religious beliefs. In the 1840s, the Irish suffered crop failures that caused much starvation. In the 1880s, Russian Jews were persecuted because of their religion. In fear for their lives, they fled so they could live and worship in peace.

No one story can describe every immigrant's experiences. However, in telling his story, Ernesto Galarza describes feelings that were shared by other immigrants. For example, troubles at home forced Galarza's family to leave Mexico. Galarza remembered his family's poverty.

Another kind of news that Jose brought us was about the scarcity of work in the town. More peasants were coming down from the mountain villages to find a safe place for their families and to work . . . Gustavo came back one weekend from his job at the sugar mill to tell us he had been laid off.

Galarza's family was also caught in a revolution, a war between people and their government. "There was gunfire in some part of the town every night. . . . School closed and there was no sewing for my mother to do."

Like the English immigrants of the 1600s and the Irish of the 1840s, Galarza's family decided to leave their homeland. They wanted to start a new life in the United States. ■

The Trip to America

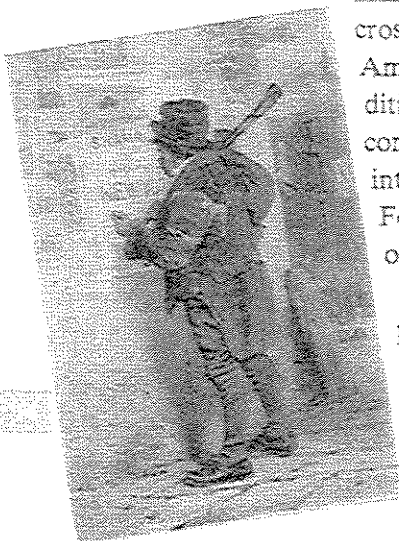
Traveling from one's homeland to a new country has often been hard. From the 1600s to the 1900s, millions of European immigrants crossed the Atlantic Ocean to America by ship. Usually the conditions on board were very uncomfortable. People were packed into dark, wet areas of the ship. Food was poor and there was often very little water.

In *Journey to Pennsylvania*, published in 1756, Gottlieb Mittelberger described a voyage made by German immigrants at that time.

At length, when, after a long and tedious voyage, the ships come in sight of land. . . . all creep from below on deck to see the land from afar, and they weep for joy, and pray and sing, thanking and praising God. The sight of land makes the people on board the ship, especially the sick and the half-dead, alive again

Ernesto Galarza's family traveled from Mexico to the United States by train. This journey also was difficult. Their trip was

An Irish man reads a poster advertising opportunities in America.





Nearly nine million immigrants arrived in the United States between 1900 and 1910. Most came from Europe on ships like this one.

Across Time & Space

The United States continues to accept immigrants who have left home because of political troubles and wars. These people are called refugees. In recent years the United States has accepted refugees from Cuba, Central America, the Soviet Union, and Southeast Asia.

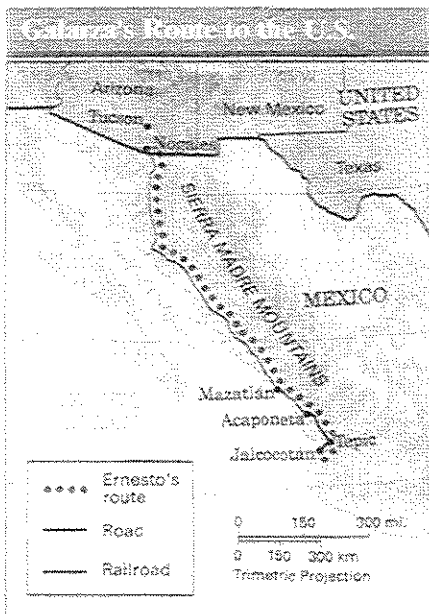
interrupted for several weeks when Galarza became sick with measles. He stayed in a tent near the tracks

with other sick children until he was well enough to travel.

When Galarza's journey began again, the train moved slowly and only during the day. At one point the tracks had been destroyed by revolutionary soldiers and had to be repaired before the train could move on.

Galarza's first memory of the United States was the sight of the American flag flying over the town of Nogales, Arizona. After 1886, the first sight of America for most European immigrants was the Statue of Liberty in New York Harbor. Whether they came by ship or by train, though, all immigrants wondered the same thing: What would their lives be like in this strange new country? ■

■ In Ernesto Galarza's boyhood, there were only a few ways to go from Mexico to the United States: on a train, in a cart or wagon, or on foot.

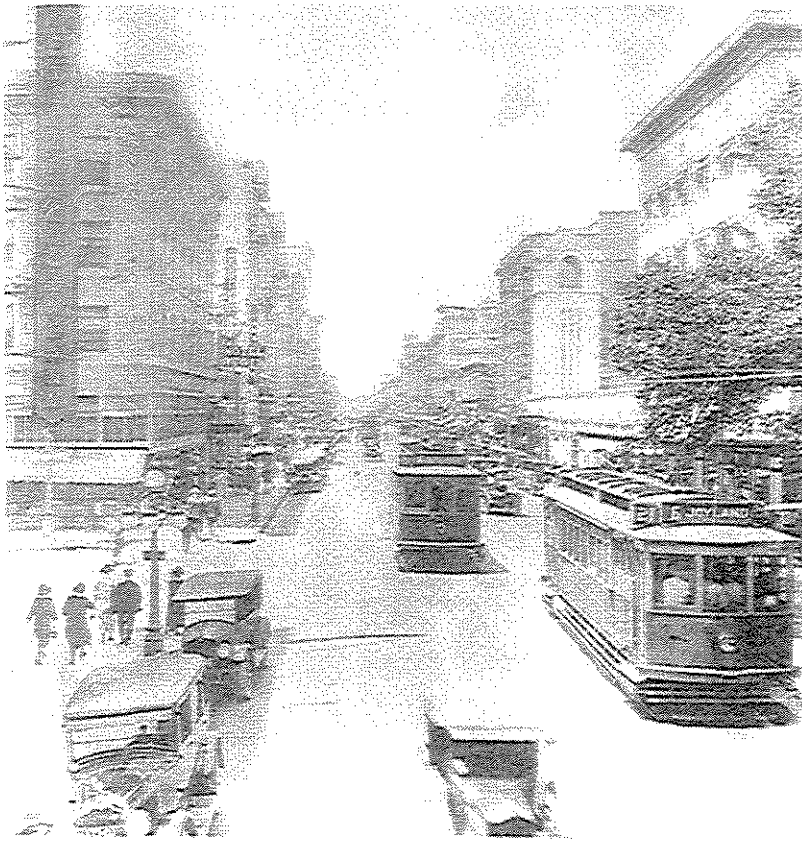


Life in a New Country

From Nogales, the Galarza family moved to Sacramento, California. They found life there very different from life in Mexico. The

family moved to a *barrio*, a neighborhood where other Mexican people lived. But people from other countries lived there as well.

A Nation of Many Peoples



Since the late 1800s, most immigrants have begun their new lives in American cities. Sacramento, California, shown here in the 1920s, was just one of many cities where immigrants settled.

The lower quarter [of the city] was not exclusively a Mexican barrio but a mix of nationalities. Between L and N Streets two blocks from us, the Japanese had taken over. Their homes were in the alleys behind shops.

Galarza was fascinated by the way the Japanese women in his neighborhood dressed and acted.

The women walked on the street in kimonos, wooden sandals, and white stockings, carrying neat black bundles on their backs and wearing their hair in puffs with long ivory needles stuck through them. When they met, they bowed.

Galarza found not only Japanese in his neighborhood, but also Filipinos, Portuguese, Italians, Poles, Koreans, and Africans. He described his neighborhood as a joyful mixture. "It was a kaleidoscope [changing pattern] of color and languages and customs that surprised and absorbed me at every turn."

Most immigrants who arrived in America in the 1800s and 1900s shared Galarza's interest in the new country. Like Galarza, most these people had left countries where people looked and acted in similar ways and where everyone shared a similar culture. But here in America, they found a new kind of life.

In America people looked different, spoke different languages, and had different customs. These people had become part of America's pluralistic culture.

REVIEW

1. **FOCUS** How has immigration made the United States a pluralistic culture?
2. **CONNECT** Why would both New Orleans and Sacramento be considered examples of pluralism?
3. **HISTORY** What kinds of conditions might cause a person to leave his or her country and come to America?
4. **CRITICAL THINKING** When a person lives in a neighbor-

hood with many different nationalities, what should he or she do to understand and get along well with others?

5. **ACTIVITY** After the class has had time to answer question 4, collect your classmates' ideas and make a list of helpful hints called "Living Together in a Neighborhood of Many Cultures."



LESSON 3

A Country of Many Cultures

Nine o'clock sharp the next morning, Shirley sat in the principal's office at P. S. 8. Her mother and the schoolmistress were talking. Shirley didn't understand a word. It was embarrassing. Why hadn't she, too, studied the English course on the records that Father had sent? But it was too late now. She stopped trying to understand. Suddenly, mother hissed, in Chinese. "Stop that or else!"

Shirley snapped her head down. She had been staring at the stranger. But she could not keep her eyes from rolling up again. There was something more foreign about the principal than about any other foreigner she had seen so far.

Bette Bao Lord, *In the Year of the Boar and Jackie Robinson*, 1984

The character in this story is an immigrant from China. She speaks little English and has a hard time making friends at school. However, she does learn to play baseball. When she learns about Jackie



Robinson, the first black player to break into the major leagues, she feels "... as if she had grown as tall as the Statue of Liberty."

THINKING FOCUS

How does a pluralistic culture benefit America? How easy is it to challenge America?

Key Terms

- ethnic custom
- prejudice

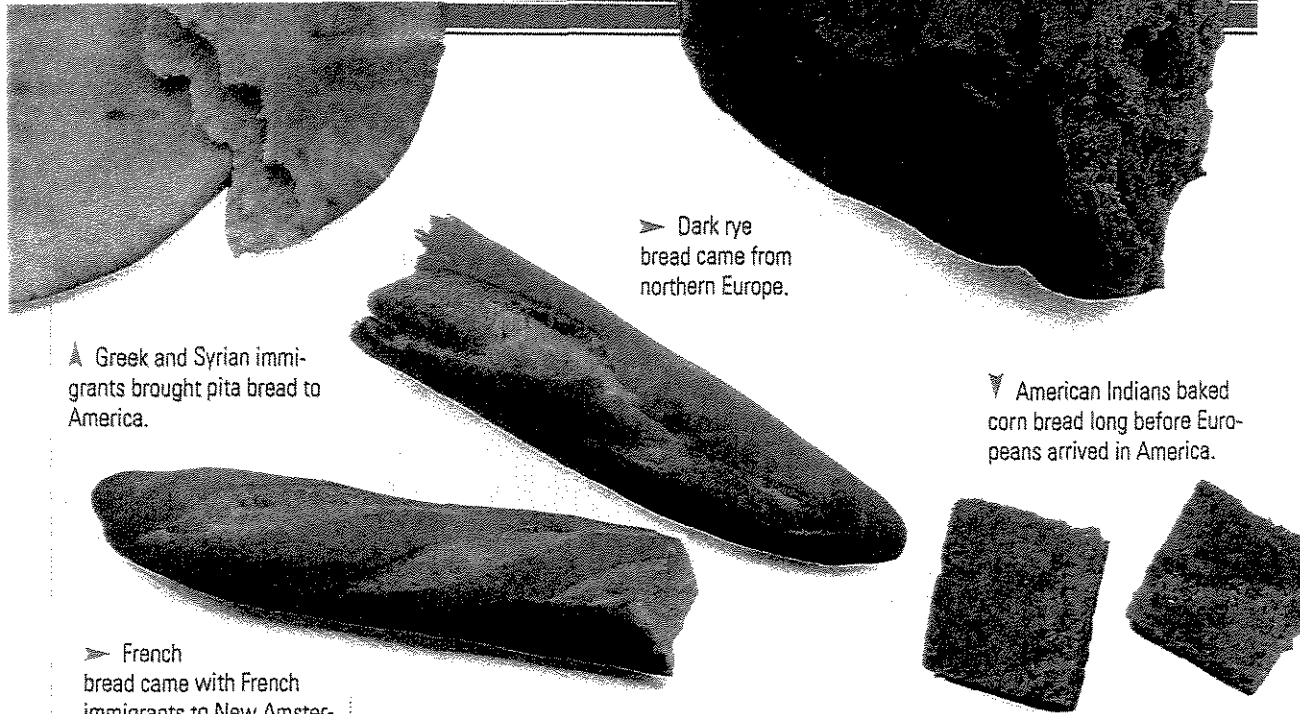
« When this picture was taken, Bette Bao Lord was about the age of Shirley, the character in her story.

Benefits of Many Cultures

In a society made up of many cultures, people borrow music, foods, clothes, and other things

from each other. But one of the most important things they borrow is language.

A Nation of Many Peoples



▲ Greek and Syrian immigrants brought pita bread to America.

➤ Dark rye bread came from northern Europe.

▼ American Indians baked corn bread long before Europeans arrived in America.

➤ French bread came with French immigrants to New Amsterdam (New York) and South Carolina in the 1600s.

You may not know that words you use every day have come from other cultures. The word *kinder-garten* is German, meaning “children’s garden.” *Cookie* comes from

Holland. *Mosquito* is Spanish. *Okra*, a type of vegetable, comes from West Africa. Early settlers in the United States learned the word from African slaves. The next time

UNDERSTANDING CULTURE

Immigrants to the United States often begin living just like other Americans. They buy the clothing, furniture, and foods used by their native-born neighbors. In this way immigrants come to feel that they share in the culture of America.

Similar Cultures

Culture is the way of life shared by a group of people. For example, many Japanese people share

similar ideas about how a person should behave. These beliefs have been handed down from generation to generation. They are cultural beliefs.

A group of people who share a culture often live in the same area. However, people who live in the same area do not always have the same culture. If the people in an area do not share the same beliefs, outlooks, and values, they do not have the same culture.

Pluralistic Cultures

Pluralistic cultures are made up of many subcultures, or cultures within a culture. For example, Japanese immigrants may practice Japanese customs while still being part of American culture.

People who are part of a culture have a sense of belonging. Even in America, with its pluralism, people share many beliefs and want many of the same things in life.

you order a hamburger, remember that it is named after Hamburg, a city in Germany.

Like language, culture itself may slowly change over time. People who immigrated to America did not simply drop their ways of life. They kept many of their customs. A custom that is special to a group of immigrants is called an **ethnic custom**. Ethnic customs have enriched our country and given us diversity in our daily lives.

Claudia DeMonte, an artist who was raised in Astoria, an Italian neighborhood in New York, speaks fondly of her ethnic customs.

Although my life style today is far removed from Astoria, I am still attached to my roots, to the foods and customs. I think it is great to have lasagna for Thanksgiving and to have fish on Christmas Eve. That is a wonderful part of my life, and I hate to think that it might be lost. What makes America great is that each ethnic group still loves and eats the dishes their parents and grandparents ate. If we all dropped that and ate hamburgers . . . I think it would be tragic.

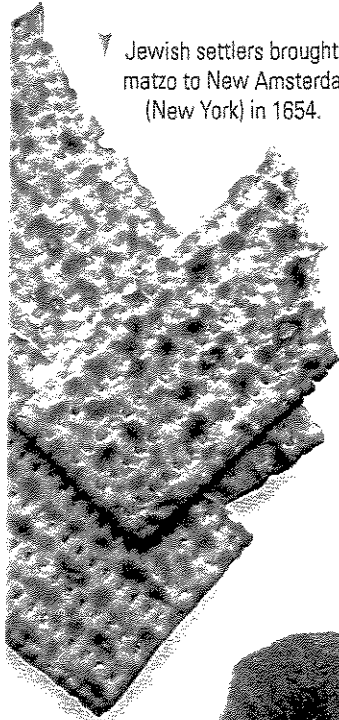
Quoted in Linda Brandi Cateura,
Growing Up Italian, 1987

Ethnic customs, such as special holiday celebrations or foods like the breads you see here, help people to remember their ancestors' way of life. Bette Bao Lord, the

Across Time & Space

During the 1950s, teachers in many parts of the United States often forbade students to speak a foreign language in school. Today students are encouraged to express themselves in foreign languages and in English.

▼ Jewish settlers brought matzo to New Amsterdam (New York) in 1654.



◀ Italian bread like this may first have been made by Roman bakers almost 1,700 years ago.



▼ Indians in Mexico and Central America first made tortillas.



◀ Croissants have a French name, but they were first baked in Vienna, Austria, in 1683.



■ *What are some benefits of life in a pluralistic culture?*

author of the story about the Chinese immigrant Shirley, explained how she felt about keeping her Chinese customs. She said,

"I think we hyphenated [immigrant] Americans are doubly blessed. We can choose the best both [cultures]." ■

Challenges of Many Cultures

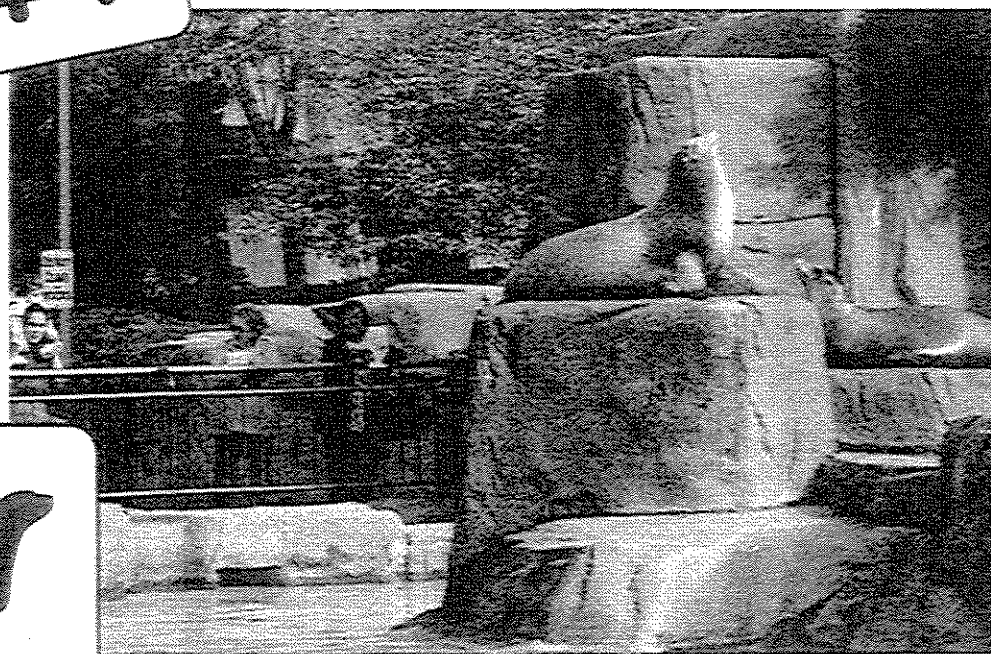
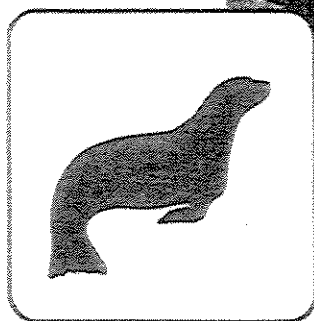
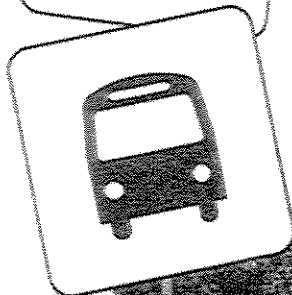
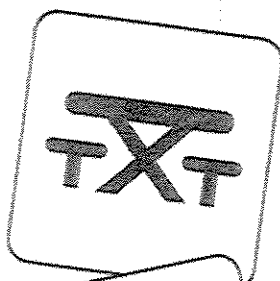
■ *Public places, like zoos, often put up signs that can be easily understood by everyone.*

As you have learned, pluralism has many benefits. However, pluralism also has created some challenges for America. Much of the history of the United States is the story of how America has met the challenges of pluralism.

One challenge of pluralism is the many languages spoken by people in America. You have read that Americans borrow words from other cultures. This makes our culture more rich and interesting. Sometimes, however, it is hard for Americans to understand the languages spoken by all the people they meet. You may

hear different languages in your own classroom. In many places, several languages can be heard spoken in a classroom.

Many immigrants who come to America are made to feel that they must leave behind the ways of their own ethnic groups. For example, Elizabeth Wong's family came to California from China. Her parents sent Elizabeth to Chinese school after regular school, so she could learn Chinese writing and customs. Elizabeth hated Chinese school. She wanted to be an "all-American girl." Later, however, she felt sad because she had lost her Chinese customs. Here is what she says about her experience.



I thought of myself as multicultural. I preferred tacos to egg rolls; I enjoyed Cinco de Mayo [a Mexican celebration] more than Chinese New Year.

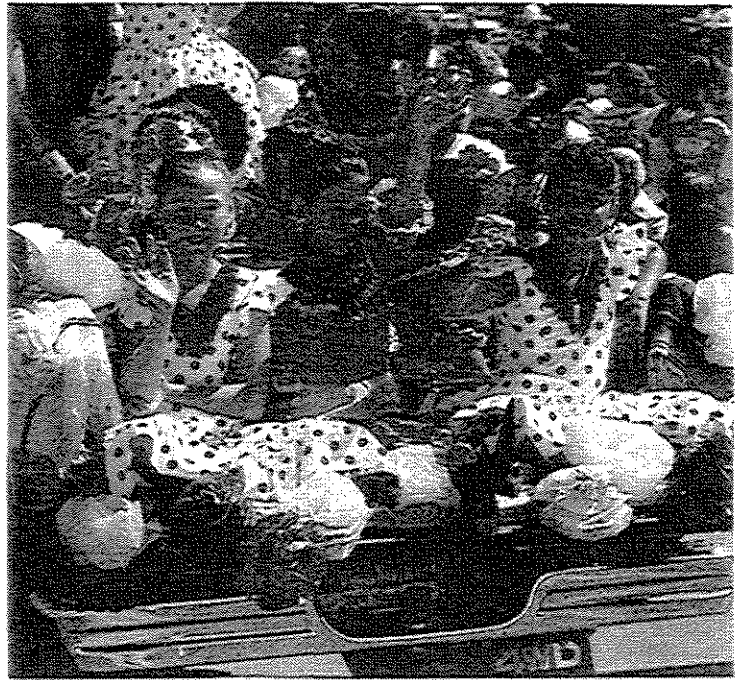
At last I was one of you; I wasn't one of them.

Sadly, I still am.

Elizabeth Wong, "The Struggle to Be an All-American Girl"

When cultures mix, people sometimes have a hard time understanding one another. Ernesto Galarza tells of an American habit he found hard to understand:

We had to get used to the Americans. They did not listen if you did not speak loudly, as they always did. In the Mexican style people would know you were enjoying their jokes tremendously if you merely smiled and shook a little, as if you were trying to swallow your mirth. In the American style there was little difference between a laugh and a roar, and until you got used to them you could hardly tell whether the boisterous Americans were roaring mad or roaring happy.



Maybe the hardest problem in a pluralistic culture is **prejudice**, disliking people without knowing anything about them. You will learn how immigrants, Native Americans, and African Americans have met with prejudice.

Pluralism is good for a nation. However, it also presents challenges. This textbook tells the story of a nation that faced those challenges as it grew. The special story of the American nation is how the people built a united country in spite of their great diversity. ■

Today, life in America is enriched by immigrant cultures. Here a group of Mexican Americans rides in a parade in Santa Fe, New Mexico.

Photo: © The New York Times/Redux

FOCUS

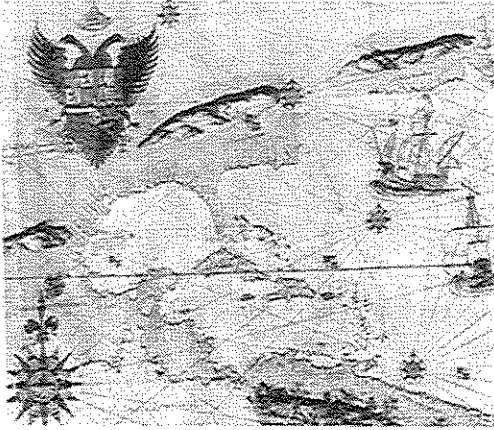
1. **FOCUS** How does pluralism benefit America? How does it challenge America?
2. **CONNECT** Do you think language was a challenge in New Orleans? Explain.
3. **CITIZENSHIP** Why is prejudice a problem in a country of many cultures?
4. **CRITICAL THINKING** Elizabeth Wong did not want to

practice the customs of her parents. Why do you think young students sometimes prefer to be like their classmates rather than be seen as part of a special group?

5. **WRITING ACTIVITY** Together with a partner write a short story using at least seven words that come from languages other than English.

Chapter 2

This Land of Ours



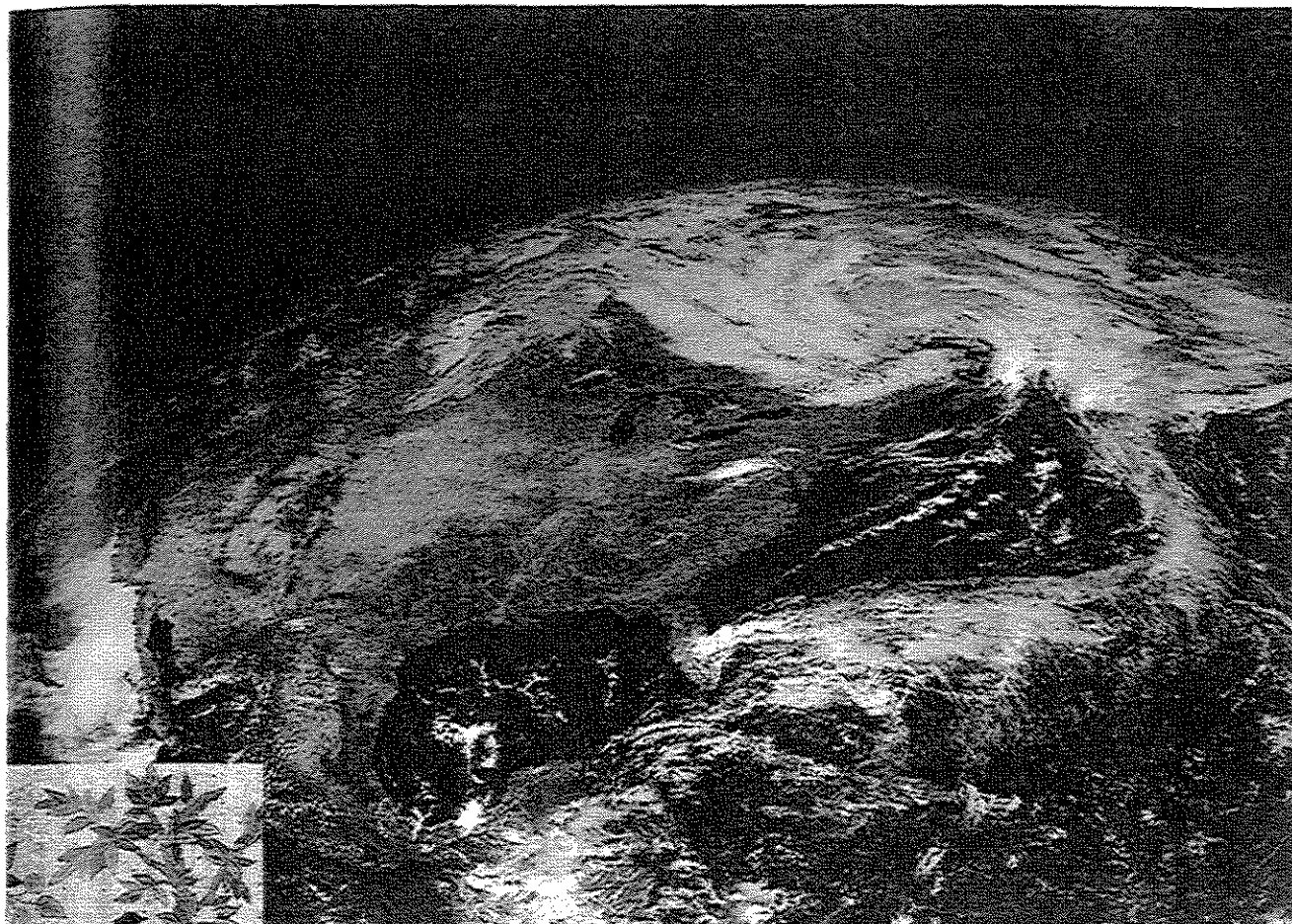
Europeans first learned about the land of America by exploring it. This map, made in 1527, shows what Europeans knew about North America after 35 years of exploration.

"From sea to shining sea . . ." The song "America the Beautiful" gives us many different pictures of our land: amber waves of grain, purple mountains, and fruited plains. Americans have explored this land, made maps of it, moved across it, and built homes on it. Each place has shaped the people who lived there and the events that happened there. In many ways the story of America is the story of its land.

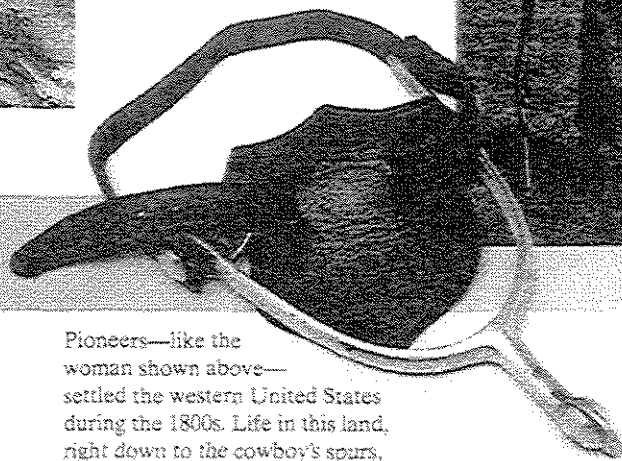


Sarah Warren's needlework from the 1700s shows a garden in Boston, Massachusetts. Warren saw the America that attracted many people to move here: a land of plenty.

2000 B.C.



Today, satellite pictures give us new views of earth and the United States. Compare this image of America with the map from 1527.



Pioneers—like the woman shown above—settled the western United States during the 1800s. Life in this land, right down to the cowboy's spurs, was shaped by the western frontier.

Today

L E S S O N 2

Regions of America

THINKING FOCUS

How do geographers define regions within the United States?

Key Terms

- cartographer
- region

Tom Sawyer and his friends floated across the United States in a hot-air balloon like the one in this engraving.

One bright, clear, sunny day, Tom Sawyer and his two buddies, Huck Finn and Jim, set off on a grand adventure. They took to

the sky in a hot-air balloon. As the trio drifted across the midsection of the United States, Huck began to worry that they weren't making much progress.

"We ought to be past Illinois, oughtn't we?"
"Certainly."
"Well, we ain't."

"What's the reason we ain't?"
"I know by the color. We're right over Illinois yet.

And you can see for yourself that Indiana ain't in sight."

"I wonder what's the matter with you, Huck. You know by the color?"

"Yes, of course I do."

"What's the color got to do with it?"

"It's got everything to do with it. Illinois is green, Indiana is pink. You show me any pink down here, if you can. No sir; it's green."

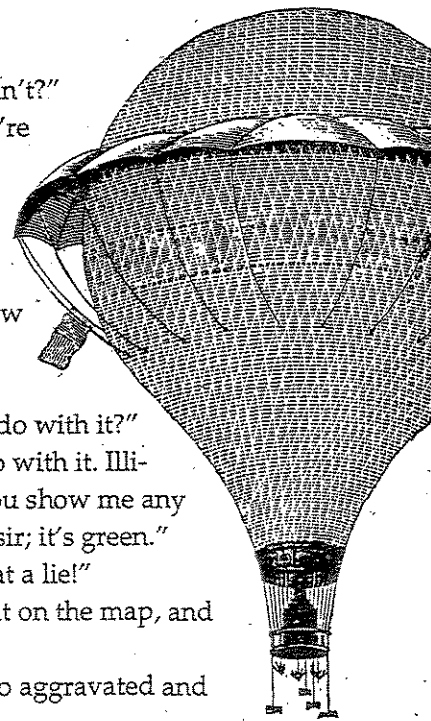
"Indiana pink? Why, what a lie!"

"It ain't no lie; I've seen it on the map, and it's pink."

"You never see a person so aggravated and disgusted. He says:

"Well. If I was such a numskull as you, Huck Finn, I would jump over. Seen it on the map! Huck Finn, did you reckon the States was the same color out of doors as they are on the map?"

Mark Twain,
Tom Sawyer Abroad



Defining Regions

Poor Huck Finn! He kept waiting for the ground to turn pink so he would know he was over Indiana. Huck expected the land below his hot-air balloon to look just as it did on the maps he had studied in his school. He didn't realize that **cartographers**—mapmakers—often fill their maps with lines and colors to show different regions, or areas, of the world. A **region** is any area of land or water with certain characteristics that make it different from other areas.

Look at the map on the bottom of this page. This map shows land regions of the United States where different ethnic groups have settled. Notice how different regions are marked by different colors.

Regions Show Differences

To better understand the idea of regions, think of a large stadium where basketball games are held. A stadium contains many different

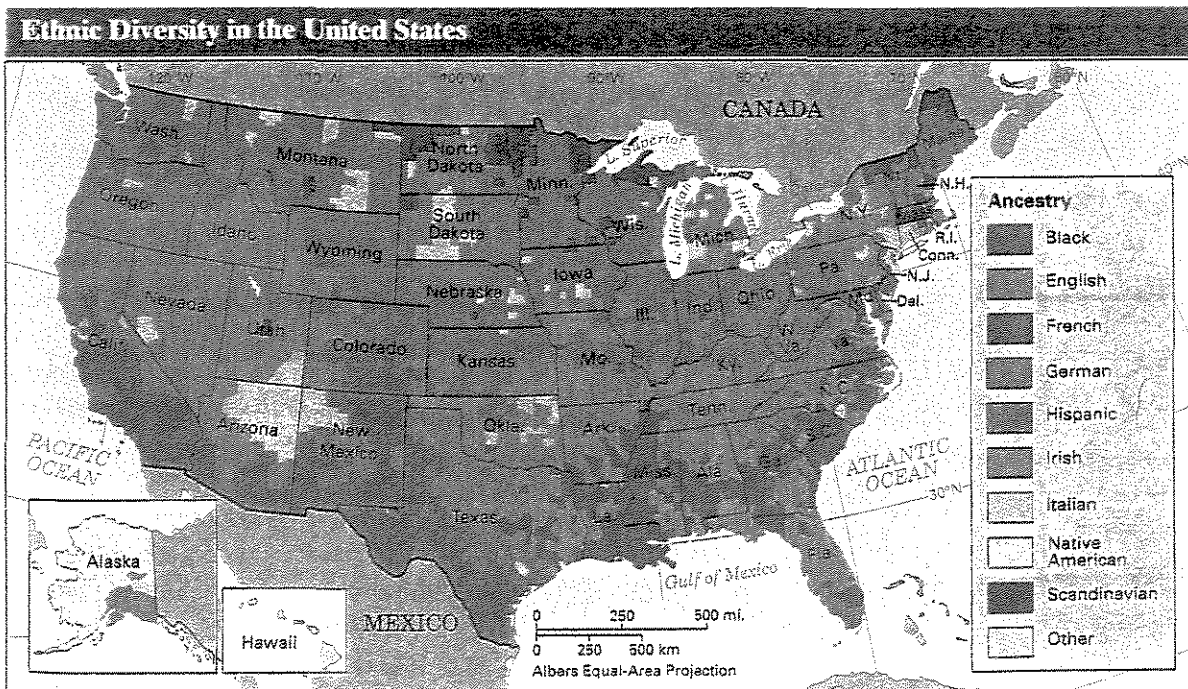
regions, where different activities take place. For example, there is the area where the audience sits, the area where the athletes perform, and areas where merchants sell souvenirs and snacks.

These large regions are divided into smaller regions. Within the area where the audience sits, some of the seats are on the main floor, close to the action. That's one region. Other main floor seats are farther away from the court. That's a second region. Depending on which region you choose to sit in, your ticket may cost you as little as \$10 or as much as \$35. Each of these differences—the activities in an area, its location, and the price of a ticket—makes one region different from another.

Regions Reveal Patterns

Geographers identify regions in order to make the world easier to study. Identifying regions helps

▼ As the colors on this map show, different ethnic groups settled in different regions of the United States.



geographers to see patterns in nature as well as patterns in human actions.

For example, geographers can divide the world into regions based on physical features such as annual rainfall or temperature. Some areas of the world always receive more moisture than other areas. Some areas are always much colder or hotter than other areas. A map that shows these regions can help you to understand more

clearly the earth's climate. This, in turn, can help you to see why some areas have more people than other areas, or are better suited for growing crops.

Geographers also study regions to learn more about the people who live in those regions. For example, geographers might divide a country into regions based on the languages people speak, the kinds of work they do, or the annual incomes they earn. ■

■ *What are regions, and what do they show?*

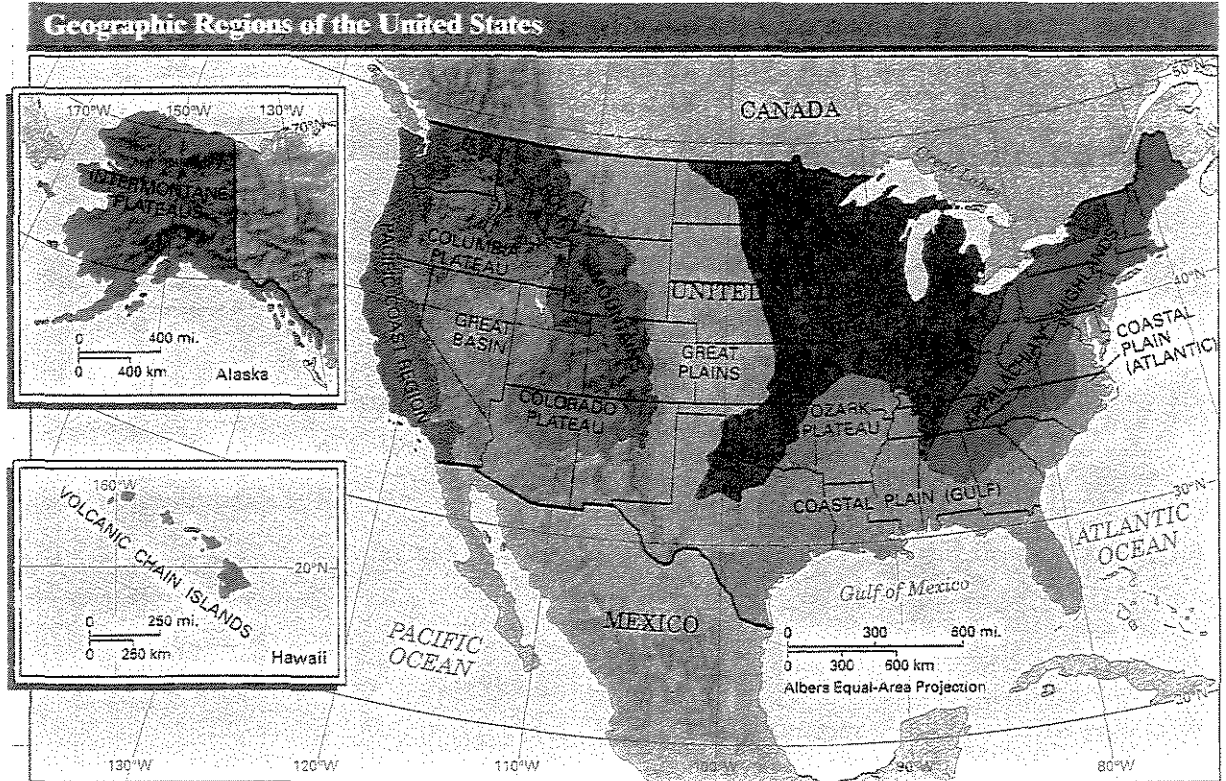
▼ *The United States can be divided into regions based on its different types of land.*

Regions of the United States

Geographers can divide the United States into many different kinds of regions depending on what they are interested in studying. Geographers may define regions of the United States according to its types of land, its many climates, or the characteristics of its people.

Land

Look at the map at the bottom of this page. It shows the many land-form regions of the United States. Notice that the eastern and southeastern areas of the United States are made up of coastal plains, plateaus (elevated areas of flat land), and the hilly Appalachians.





In contrast, the center of the country is mostly wide stretches of flat land called plains. This area includes the Central Plains and the Great Plains.

The West is home to several great mountain ranges, including the Rockies, the Cascades, and the Sierra Nevada. Two huge plateaus, the Columbia and the Colorado, surround a vast low-lying area called the Great Basin.

All of these landforms have different physical features. That is why they are considered different regions of the United States. To see how cartographers put together a map showing landform regions of the United States, see A Closer Look on page 38.

Climate

The United States not only includes a variety of landforms but also enjoys many different climates. For much of the year, northern Alaska is locked in ice and snow. In the southern states,



the heat and humidity can be almost tropical. Hurricanes sometimes cause destruction on the East and Gulf Coasts. In the west, desert temperatures soar as high as 120° F. Actually, the United States includes every major type of climate that exists on the earth.

Look at the climate map of the United States in the Atlas on page 626. Think about the different ways that climate can affect people's lives. What can you learn about the United States by studying the country's different climate regions?

People

In order to better understand the population of the United States, geographers often divide the country into regions based on the different characteristics of its people. For example, the map on page 35 shows regions of the United States based on where different ethnic groups settled after they came to this country. Compare this map to the map on page 39, which shows how many people 18 years of age and younger live in different parts of the country.

These two photographs—Vermont on the left and Hawaii on the right—were taken at the same time of year. Notice the difference in climate.

Who might find this information on regions based on age useful? Why?

Language is another characteristic of Americans that geographers identify and study. Nearly all Americans speak at least some English. However, not everyone speaks English the same way. Americans in different parts of the country speak English in different ways. To study these variations, geographers divide the United States into regions based on language. These regions are sometimes called dialect regions.

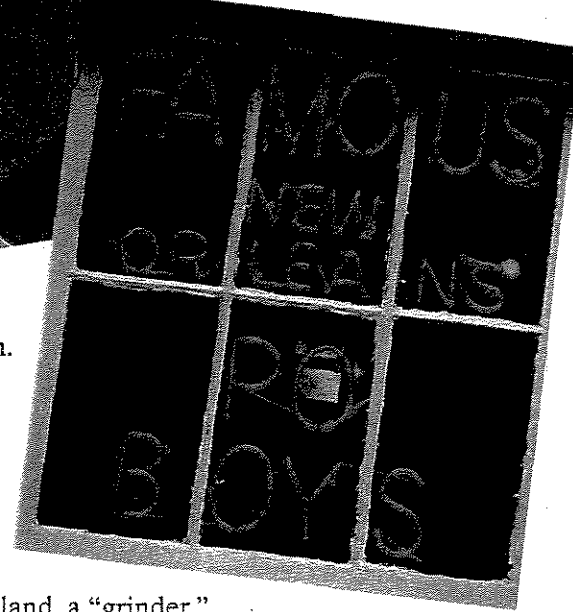
For instance, if you walked into a restaurant in New York and asked for a “hero,” you would get a sandwich on a long roll containing meats, cheeses, and relishes. If you walked into a restaurant in Florida and asked for a “hero,” you might get only blank stares. In Florida, such a sandwich is called a

Cuban sandwich.

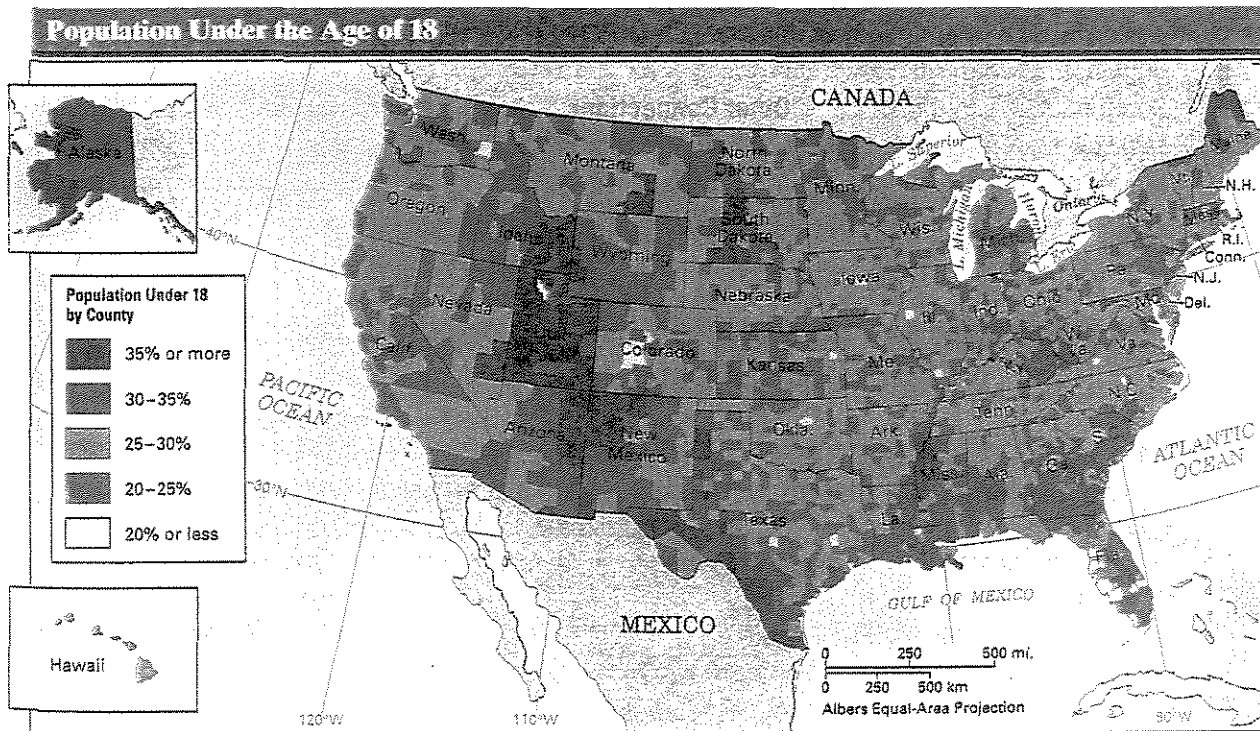
In New Jersey, it’s called a “hoagie”; in Iowa, a “Dagwood”; in Illinois, a “sub”; and in Rhode Island, a “grinder.”

In New Orleans, where the sandwich is likely to contain some seafood, it’s called a “poor boy,” or “po’ boy.” ■

◀ Hoagie, grinder, sub, or po’ boy? The sandwich remains pretty much the same, but the name changes in different parts of the country.



■ Name three types of regions into which the United States can be divided.



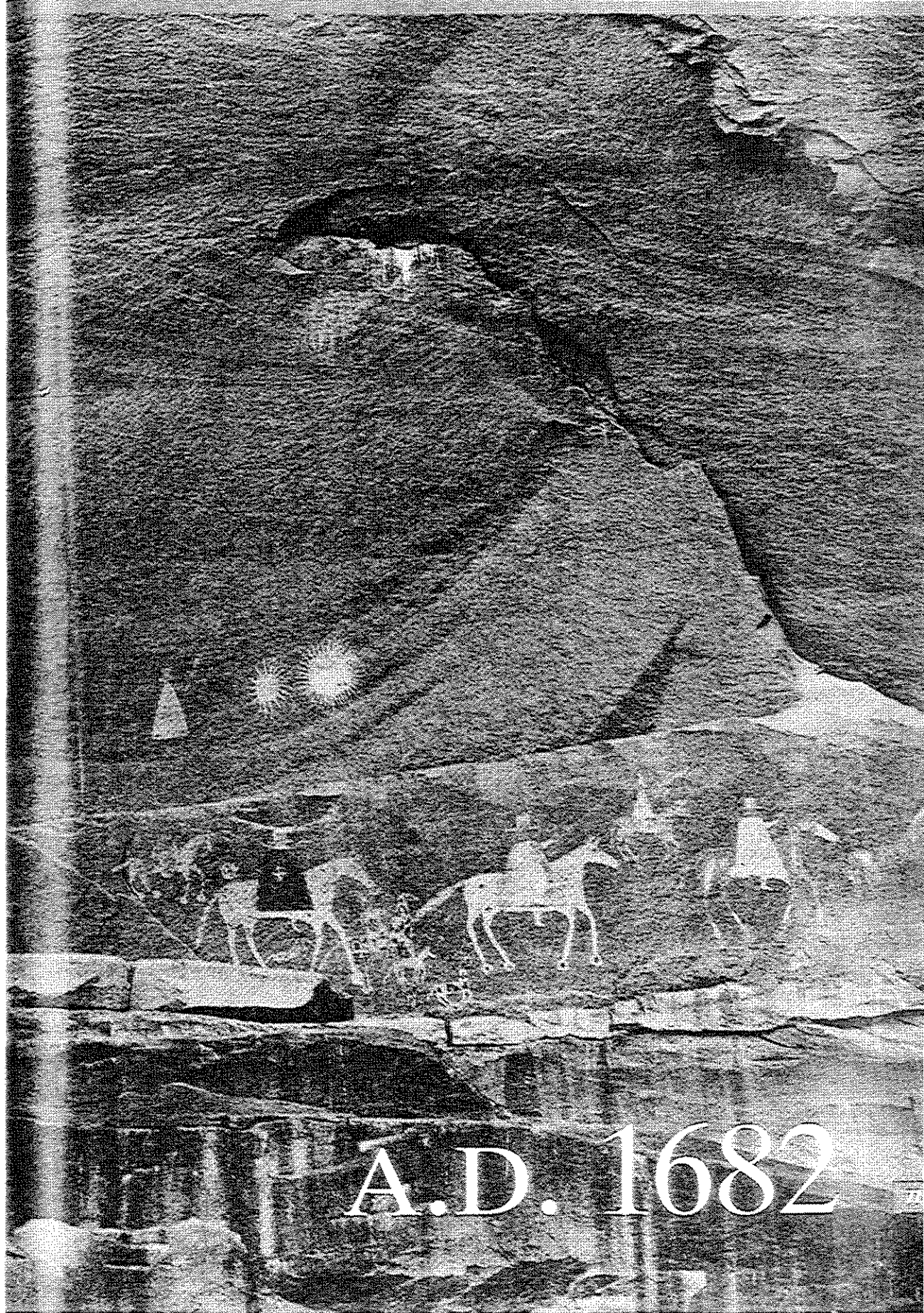
Unit 2

Exploring and Settling America

"Men of strange appearance have come across the great water." These words describe a dream an American Indian had sometime in the 1500s. Yet for many American Indians those words tell of a real event: the arrival of Europeans in America. At first the Europeans wanted the land's riches. Later they took the land itself. Once the Europeans came, life for the American Indians was never again the same.

76 2000 B.C.

*Unknown American Indian artist, wall painting of Spanish explorers.
Canyon del Muerto, Arizona. Photo by Jerry Jacka.*

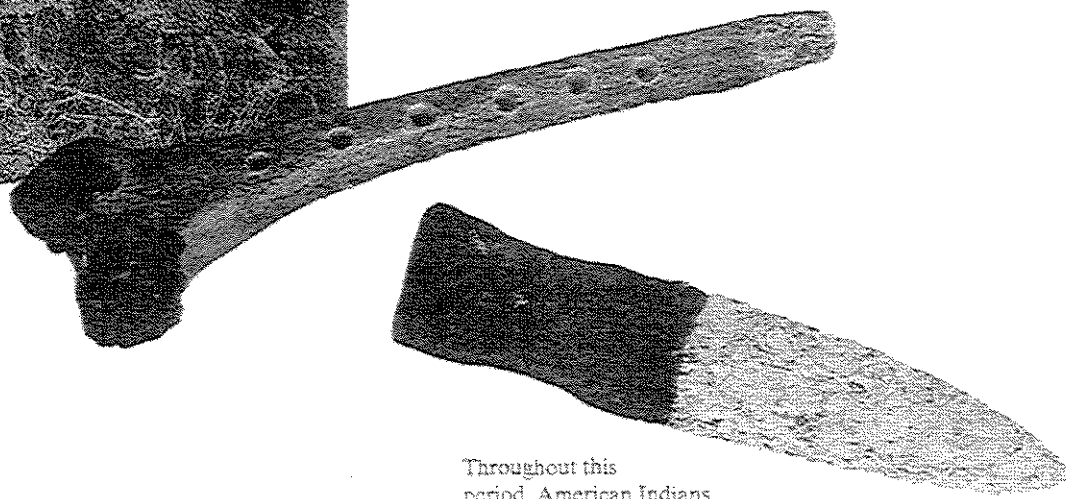


Chapter 4

The First People of the Americas

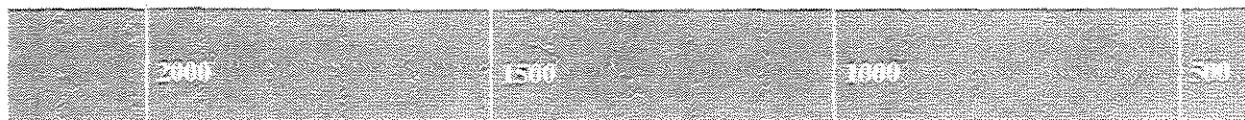


In A.D. 1200, North America was home to millions of people. These people settled in every region and climate. Some lived in small hunting villages. Some grew crops. Each group worshiped its own gods and spoke its own language. In A.D. 1200, these many active peoples shared the land of North America—a place that had been their home for at least 15,000 years.

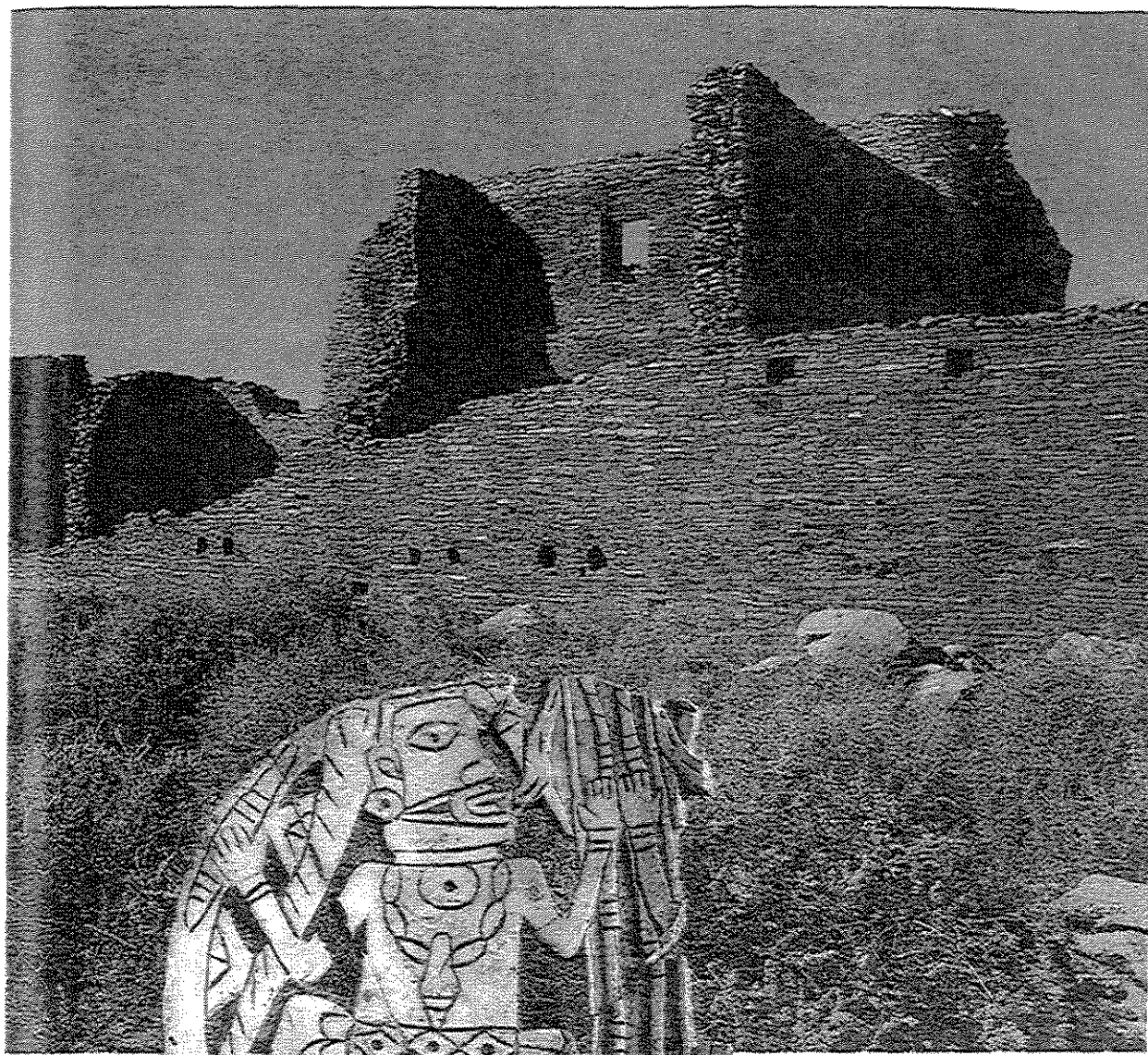


— 2000 B.C. Some groups of American Indians get most of their food and clothing by hunting elk (above), buffalo, deer, and other animals.

Throughout this period, American Indians invented new tools. This knife was sharper than earlier stone tools, and this bone flute shows the Indians' interest in music.



2000 B.C.



— A.D. 1000–1200. The Mississippians build an active and successful culture on the banks of the Mississippi River. This necklace shows a man wearing fancy jewelry—a sign of great wealth in that culture.



A.D. 920 The Anasazi people — begin building a community called Pueblo Bonito (top) deep in the desert of present-day Arizona.

A.D. 1500

OBSERVAÇÃO

O xerox das lições descritas na Unidade 2:
**Exploring and Settling America, Chapter 4: The First
People of the America**, não está incluído neste livro-texto.

AMERICA WILL BE AMERICA WILL BE

LEARNING ENGLISH THROUGH NORTH AMERICAN HISTORY AND CULTURE

Student's Exercise Booklet

Anexo 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA

STUDENT'S NAME :
DATE :

COURSE : **Learning English Through North American History and Culture**

BOOK : ARMENTO, B. J. et al. (1994). *America Will Be*. H. Mifflin Company. Boston, USA.

UNIT 1 : *THE UNITED STATE : PAST AND PRESENT*

LESSON 1 : *A Land of Immigrants*

Written Activities

PART ONE : Talking about the immigrants

- 1.1. Based on the discussion about Ernesto Galarza's trip to America (the Mexican university professor and expert on the experiences of immigrants), write your conclusions about his experiences as an immigrant.

- 1.2: Now study the map below and draw a line, showing Galarza's route from Mexico to the United States of America.
- 1.3: Report about his route to your partner in class.



1.4. Tell us about you:

- your route to school / home / work;
- how far it is;
- list the differences between the immigrants' life you have studied, and yours.

1.5. Complete the text about Ernesto Galarza's experiences. Use your booklet to help you.

As a young boy in the early 1900 S, Galarza traveled from Mexico to United States. They were forced to leave Mexico because of hunger, his family's poverty, and the war. He and his family arrived in the city of Nogales, Arizona. After a difficult journey by train, they decided to settle in Sacramento, California. Their trip to California was interrupted for several weeks when Galarza became sick with measles. He stayed in a tent near the tracks with other sick children until he was well enough to travel.

They found life in Sacramento, California very different from life in Mexico. The family moved to a *barrio* , a neighborhood where other Mexican people and people from other countries lived. There were Japanese, Filipinos, Portuguese, Italians, Poles, Koreans and Africans. Like Galarza, most of these people left their countries where life and culture were not similar but they found a new kind of life in América.

1.6. Think of a trip you have made. Tell us about your good and bad experiences.

1.7. Go back to activity 1.4. (the text about Ernesto Galarza) read and make 05 questions that you would like to ask him. Remember to make them in the Simple Past Tense.

REMINDER

Auxiliary : DID

The verbs : Regular : *traveled* (travel)

Irregular : *left* (leave)

1.8. Read UNIT1 again , Lesson 2 : **A Land of Immigrants**, in your booklet and try to find relevant pieces of information such as:

- his family's name and birthplace;
- the reason why he moved, the problems / difficulties he faced;
- his new home city;
- the kind of people he met;
- his feelings about the new life;
- the name they (immigrants) received in America.

1.9. Be prepared to report about it in class.

1.10. You are Swedish. You decide to move and live in Brazil. What are you?

_____ a descendant

_____ a foreigner

_____ an immigrant

_____ a native person

Tell about people you know who are :

a descendant _____

an immigrant _____

a foreigner _____

a native person _____

What about their experiences in Brazil?

PART TWO : Points to think about

NUMBERS

Cardinal : 1 (one), 2 (two), 3 (three), 4 (four), etc.

Ordinal : 1st (first), 2nd (second), 3rd (third), etc.

Dates : 1999, 1856, 1764, etc.

2.1. Study the timeline on page 13, in your booklet. It is about immigration in U.S.A.
Pay attention to the dates.

2.2. What does the timeline tell us about? What are the events mentioned? Do you
consider this kind of information relevant? Why?

2.3. Write about the most important dates in Brazil. Why are they important?

2.4. Prepare yourself to discuss about it with your teacher and your classmates.

PART THREE : Vocabulary and Pronunciation

3.1. Do you have any difficulty to understand and pronounce the new words and
expressions learned? If so, list them before coming to class.

3.2. Now that you are well informed about immigration, write about it in your own country. Use the information studied about it to help you.

Brazil - A Land of Immigrants

Use the vocabulary, ideas, etc., you've learned in this unit. Write 15 lines about it.

PART FOUR : Practicing the endings

Let's check the pronunciation of /-ed/ in the end of the regular verbs (Simple Past Tense) and the /-s/ sound of the plural nouns and verbs (Simple Present Tense - 3rd person).

4.1.

SIMPLE PAST TENSE : / d / , / id / , / t /

shared	_____	forced	_____	loved	_____
lined up	_____	decided	_____	liked	_____
arranged	_____	described	_____	persecuted	_____
walked	_____	settled	_____	suffered	_____
traveled	_____	moved	_____	caused	_____
arrived	_____	immigrated	_____	interrupted	_____
shared	_____	remembered	_____	closed	_____

4.2.

PLURAL NOUNS : / s / , / z / , / iz /

ladies	_____	immigrants	_____	countries	_____
windows	_____	descendants	_____	conditions	_____
clothes	_____	families	_____	religious	_____
boxcars	_____	tracks	_____	villages	_____
coaches	_____	languages	_____	millions	_____
years	_____	Lands	_____	customs	_____
generations	_____	Relatives	_____		_____
indians	_____	Europeans	_____		_____
thousands	_____	Cities	_____		_____

4.3.

VERBS : / s / , / z / , / iz /

Goes	_____	Arrives	_____	Dresses	_____
Explains	_____	Forces	_____	Suffers	_____
Lives	_____	Publishes	_____	Causes	_____
Describes	_____	Destroys	_____	Acts	_____
Walks	_____	Wonders	_____		_____

Oral and Aural Activities

PART FIVE : Listening to the cassette

5.1. Listen to the story of Ernesto Galarza. See how difficult but interesting was his life in America.

5.2. Listen to Ernesto Galarza's report about his route from Mexico to U.S.A.

"My family and I travelled from Mexico to U.S.A by train and this journey was difficult. The trip was interrupted for several weeks because of health problems but we finally arrived in the city of Nogales, Arizona. From Nogales, we moved to California. The Galarza family settled in Sacramento, California. We all found life there very different from life in Mexico."

Pay attention to the passage below.

My friends and I travelled from Uberlândia to São Paulo by car and this journey was pleasant.

What about you?

My friends and I travelled from to by and this journey was

Now let's change route. What about this route? Listen.

I lived at 245 Floriano Peixoto Avenue but I moved to Santos Dumont Street. I found life there very nice. I travelled to school by bus and the journey was very tiring.

It's your turn now. Let's try! What was your easiest route to school, home, friend's house last week ? Let's begin like this :

I lived atbut I moved to.....

5.3. Good ! Try now to make a report about the route of the immigrants in U.S.A and then, the immigrants in Brazil.

5.4. What about comparing the distances from one place to the other, the sizes of cities, etc.

MEXICO / U.S.A

Mexico is **smaller than** the United States.

The United States is **richer and more modern than** Mexico.

American food is **less hot than** Mexican food.

The most important cities of these two countries are, in the United States, New York and Los Angeles; and Acapulco and Mexico City, in Mexico.

1. **More ... than, - er ... than :**

1.1. U.S.A is *colder than* Mexico.

1.2. Galarza's plans are *more interesting than* his family's.

a) My house / my school (near)

b) Our friend's opinions / your advice (interesting)

2. **Less than :**

2.1. Ernesto Galarza is *less young than* me.

a) Life in Mexico / life in U.S.A (important)

3. **As....as:**

- 3.1 The trip to U.S.A is *as long as* the journey to Canada.
a) Mexican food / American food (good)

4. **The most...**

- 4.1. Immigrating is *the most* important decision to Galarza.
a) Going to U.S.A / decision

That's easy, isn't it? Now, go to your booklet (UNIT 1, page 12) and select:

1. two different people's culture,
2. two nationalities,
3. two different kinds of food,
4. two different places.

Compare them. If necessary, go to your appendix 1.

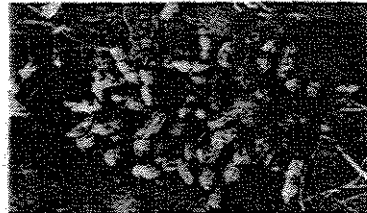
Months: January, February, March, April, May, June, July, August, September,
October, November, December.

Days of the Week: Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday,
Saturday, Sunday.

Nice Job ! Let's now go to the next lesson.

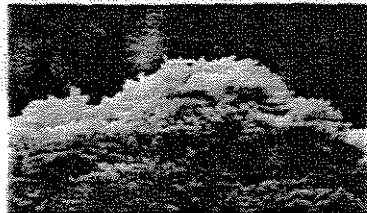
World Travelers

1 It grows best in hot, wet weather and young plants usually grow in fields under water. It originally comes from India and China where it grew 3,000 to 5,000 years ago. Today it also grows in North and South America, but more than 95% of the world's supply comes from Southeast Asia. We only eat the seeds of this plant, but you have to cook them.



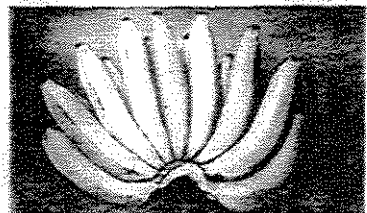
peanut

2 In the sixteenth century, Spanish explorers found them in Peru and took them back to Spain. At about the same time, Sir Walter Raleigh introduced them to England and Ireland. People have to wash them very well because they grow under the ground. Today, the French style of cooking them is very popular and North America, Northern Europe, and the former Soviet Union are the biggest producers.



rice

3 Peru was their native home, but they first became an important food in Mexico. Spanish explorers took them from South America to Europe, but most Europeans would not eat them. They thought they were poisonous. Today people eat them raw or cooked, and they are very popular in Italian cooking. The United States, Italy, Spain, Brazil, and Japan are the major producers of this food.



banana

4 Originally, they grew wild in the tropical jungles of Asia. They traveled across the islands of the Pacific and also across the Indian Ocean to Africa. Later they traveled across the Atlantic to the West Indies and America. You cut them when they are green, then they ripen and turn yellow and sweet. They are delicious raw, but you can also cook them. Central and South America and the West Indies grow them for export.



potato

5 One interesting story is that Spanish explorers found them in South America in the sixteenth century and took them back to Spain. At about the same time, explorers probably carried them from South America across the Pacific to China. The Spanish and Portuguese traded them in Africa for spices and elephant tusks. When slave ships went from Africa to North America, this food went back to America. Today, China, parts of Africa, and the United States grow most of them.



tomato

World Note

To begin their day, many people around the world wake up and have a cup of coffee or tea. But as for what people eat in the morning the variety is almost as great as the number of countries. We were not able to include all of the responses we received, but we think you'll find these examples interesting.



Olivier Barre
Nancy, France

My favorite thing for breakfast is croissants. Croissants are a kind of bread and in my family we always have them on Sundays. We get them fresh from the bakery down the street. I have mine with a cup of hot chocolate. My parents have coffee.



Kamala Natarajan
Madras, India

Besides coffee, we have several things for breakfast. For example, there is *idli*, a kind of warm rice cake, and *dosa*, a thin pancake made with rice and lentils. Also, there is something called *upma* which is ground wheat cooked with spices. We eat all this with *chutney*, a kind of jam made from coconut or mangoes.



Costa Vassos
Salonika, Greece

A simple breakfast of butter and honey on fresh bread is what my family eats. We also have coffee — good strong Greek coffee. Sometimes we eat yogurt and we put honey in that too.



Shirley Luck
Leeds, England

I like a big breakfast in the morning — fried eggs and bacon, or maybe porridge, kippers, and toast. Porridge is boiled cereal and kippers are a type of smoked fish. And, of course, I always have a pot of good breakfast tea.



Cesar Mendoza
Monterrey, Mexico

My favorite breakfast is *huevos rancheros*. *Huevos rancheros* are fried eggs served with hot sauce on top of fried beans and a tortilla. When I have them for breakfast, I don't need any lunch.



Yoko Higuchi
Tokyo, Japan

When I have time, I have a bowl of hot rice with a raw egg and some dried fish. Sometimes, just coffee and toast is good too. In any case, I usually don't eat much for breakfast.

AMERICA WILL BE AMERICA WILL BE

LEARNING ENGLISH THROUGH NORTH AMERICAN HISTORY AND CULTURE

Student's Checking Booklet

Anexo 4

THE ENGLISH ALPHABET

A = êi.	J = djêi.	S = és.
B = bi.	K = kêi.	T = ti.
C = si.	L = él.	U = iú.
D = di.	M = émm.	V = vi.
E = i.	N = énn.	W = dâbliú.
F = éff.	O = ôu.	X = éks.
G = dji.	P = pi.	Y = uái.
H = êitch.	Q = kiú.	Z = zed.
I = ai.	R = ár.	

NUMBERS

NUMBERS. (a.) There are two kinds of numbers, cardinal and ordinal. Cardinal numbers are used in counting and to indicate quantities. Ordinal numbers are used to indicate position in a series. There are some inconsistencies in the spelling and pronunciation of the numbers. Pay particular attention to the underlined forms.

1	one	1st	first
2	two	2nd	second
3	three	3rd	<u>third</u>
4	four	4th	fourth
5	five	5th	<u>fifth</u>
6	six	6th	sixth
7	seven	7th	seventh
8	eight	8th	<u>eighth</u>
9	nine	9th	<u>ninth</u>
10	ten	10th	tenth
11	eleven	11th	eleventh
12	twelve	12th	<u>twelfth</u>
13	thirteen	13th	thirteenth
14	fourteen	14th	fourteenth
15	fifteen	15th	fifteenth
16	sixteen	16th	sixteenth
17	seventeen	17th	seventeenth
18	eighteen	18th	eighteenth
19	nineteen	19th	nineteenth

Note that there is no s on thousand or million.

20	twenty	20th	<u>twentieth</u>
21	twenty-one	21st	twenty-first
30	thirty	30th	thirtieth
40	<u>forty</u>	40th	fortieth
50	fifty	50th	fiftieth
60	sixty	60th	sixtieth
70	seventy	70th	seventieth
80	eighty	80th	eightieth
90	ninety	90th	ninetieth
100	a(one)hundred	100th	one hundredth
101	a(one)hundred(and)one	101st	one hundred(and)
200	two hundred	200th	two hundredth
1,000	a(one)thousand	1,000th	one thousandth
2,000	two thousand ^①	2,000th	two thousandth
1,000,000	a(one)million	1,000,000th	millionth
2,000,000	two million ^①	2,000,000th	two millionth
1,000,000,000	a(one)billion	1,000,000,000th	billionth

REGULAR PAST TENSE FORMS END IN "ED"

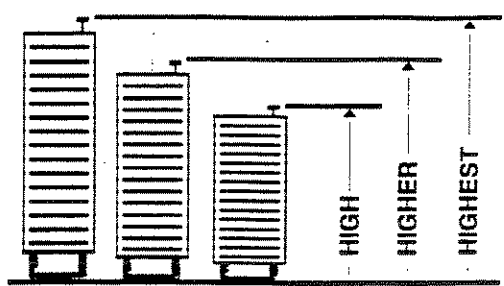
RULES	Examples
a- When the simple form of a verb ends in <u>e</u> , only <u>d</u> is added	change - changed dance - danced
b- When a one - syllable verb ends in a single consonant (except c,w,x or y) preceded by a single vowel, the final consonant is doubled and <u>ed</u> is added. <u>c</u> - ending verbs add <u>k</u> before the suffix.	plan - planned shop - shopped stop - stopped beg - begged picnic - picnicked panic - panicked
c- When a verb of more than one syllable ends in a single consonant preceded by a single vowel, the final consonant is doubled when the final syllable is stressed. - The final consonant is not doubled when the final syllable is unstressed.	omīt - omitted occūr - occurred vīsīt - visited līsten - listened
d- When the simple form of a verb ends in <u>y</u> preceded by a consonant, the <u>y</u> is changed to <u>i</u> and <u>ed</u> is added.	try - tried hurry - hurried study - studied
e- All other regular past tense verbs are formed by adding <u>ed</u> to a simple form	look - looked talk - talked stay - stayed

THE PAST TENSE PRONUNCIATION "ED"		
<u>Verb ending</u> (Voiced)	<u>Example</u>	<u>Pronunciation</u>
-b -g -j -l -m -n -r -v -E <u>Vowels</u> -th	rob beg change call scream warn remember arrive close ski breathe	/D/
<u>(Voice Less)</u> -c = s -f -k -p -s -sh = /S/ -tch = /TS/ -x -th	dance laugh work help miss wash watch wax froth	/T/
-t -d	want defend	/ID/

PLURAL NOUNS AND THIRD PERSON SINGULAR PRONUNCIATION (/S/, /Z/, /IZ/)

-s / -sh / -ch / -x → -es	bus → buses dish → dishes church → churches box → boxes
also	potato → potatoes tomato → tomatoes
-y → -ies	baby → babies dictionary → dictionaries party → parties
but -ey / -ey / -oy → -ys	day → days monkey → monkeys boy → boys
-f / -fe → -ves	shelf → shelves knife → knives wife → wives

Expressando
comparações
de idéias com
adjetivos



Regular comparison

Plain adjectives	comparative of superiority	superlative of superiority
short	shorter than	the shortest
light	lighter than	the lightest
heavy	heavier than	the heaviest
easy	easier than	the easiest
modern	more modern than	the most modern
interesting	more interesting than	the most interesting

Irregular comparison

Plain adjectives	comparative of superiority	superlative of superiority
good/well	better than	best
bad	worse than	worst
much/many	more	most
little	less	least
late	later/latter	latest/last

Usando
elementos
gramaticais
para expressar
referência
dentro do texto

Personal Pronouns:

Subject case:

I You He She It We They

Object case:

me you him her its us them

Possessive Pronouns

Mine Yours his hers its ours theirs

Demonstrative Pronouns

This These

That Those

Relative Pronouns

Who That

Which That

Quantifiers

Several Some Many A few