

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

A AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)
MODULADA PELO LIVRO DIDÁTICO

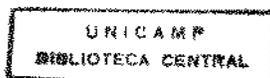
Este exemplar é a redação final da

defendida por JOÃO BOSCO CABRAL DOS SANTOS

e aprovada pela Comissão Julgadora
03, 03, 93.

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

Campinas, fevereiro de 1993



P. de. (José Carlos Paes de)

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

Candidato: João Bosco Cabral dos Santos

Assinadas:

Banca Examinadora: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida F^o

M. Cavalcanti
Profa. Dra. Matilda do Couto Cavalcanti

M. Ignês Filio
Profa. Dra. Maria Ignês Filio

Dedico este trabalho

a meus pais, Sr. José e D. Ana

meus irmãos, Vitor e Aninha

minha esposa, Lena

e meu filho, Lucas

eternos "bastidores" da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. José Carlos Paes de Almeida F^o pela atenção, e respeito ao meu ritmo de trabalho.

Agradeço à UNICAMP e à CAPES pelo apoio financeiro na realização deste trabalho.

Agradeço à Profa. Marilda Cavalcanti pelas inúmeras sugestões que muito enriqueceram a realização deste trabalho.

Agradeço ao meu amigo Marco Antônio Villarta Neder, vigilante preciso da acuidade epistemológica deste trabalho.

Agradeço aos amigos da ALAB: Elizabeth Fontão, Eliana Mastrelli, Fumiko Takasu, Ernesto Bertoldo, Nelson Viana, Douglas Consolo, Olívia Moreira e Maria Salette Giuliano, sempre presentes na trajetória deste trabalho, especialmente Elizabeth Fontão, Eliana Mastrelli e Nelson Viana, que se tornaram coadjuvantes na reta final.

Agradeço à Profa. Rita de Cássia Moura Duarte pelo incentivo constante, pela leitura cuidadosíssima e pelas inúmeras sugestões que muito enriqueceram este trabalho.

Agradeço à Profa. e amiga Tereza de Moraes pelo carinho com que fez a revisão ortográfica deste trabalho.

Agradeço às Profas. Fátima Amarante e Terezinha Maher pelo apoio acadêmico ao longo do trabalho.

Agradeço à minha querida amiga Andrea Dialectaquiz pelo apoio integral durante toda essa caminhada.

Agradeço a todos os professores do programa de Linguística Aplicada pelo apoio e atenção ao longo do curso e aos funcionários do IEL pela atenção constante.

Agradeço aos meus amigos José Emílio Major Neto, Silma Leite, Kátia Antonelli, Marcelo Solera e Hermelinda Mastrelli (Dadá) pelo carinho que sempre me dispensaram, fazendo-me sentir mais aliviado nos momentos de tensão.

Agradeço aos professores Vilson Meller, Vânia Sanguinetti e Rosa Virgínia Faraco, que ainda na graduação muito me incentivaram a prosseguir na carreira acadêmica.

Agradeço à direção e coordenação pedagógica das escolas onde os dados foram coletados, especialmente às Profas. Tereza Cabral e Maria Sílvia Ribeiro Gudwin que tornaram possível a coleta de dados para esta pesquisa.

Agradeço ao Sérgio, Héilton e Carlos (Carlão), pela atenção nas milhares de cópias sempre urgentes.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho.

v

*Uma homenagem aos professores de língua estrangeira
do 1º e 2º graus*

A DREAM WITHIN A DREAM

Take this kiss upon the brow!
And, in parting from you now,
Thus much let me avow -
You are not wrong, who deem
That my days have been a dream;
Yet if Hope has flown away
In a night, or in a day,
In a vision, or in none,
Is it therefore the less gone?
All that we see or seem
Is but a dream within a dream.

I stand amid the roar
Of a surf-tormented shore,
And I hold within my hand
Grains of the golden sand -
How few! yet how they creep
Through my fingers to the deep,
While I weep - while I weep!
O God! can I not grasp
Them with a tighter clasp?
O God! can I not save
One from the pitiless wave?
Is all that we see or seem
But a dream within a dream?

Edgar Allan Poe

RESUMO

Esta pesquisa analisa a aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático. Considerando que o livro didático tem se apresentado como agente potencial da interação professor/aluno na aquisição de uma língua estrangeira, e que enquanto agente potencial, torna-se a principal fonte geradora de insumo nas aulas, a partir da metodologia apresentada pelos autores desses livros investiga-se como o processo de aprender inglês é representado em duas séries didáticas, uma nacional e uma importada, utilizadas na quinta série do primeiro grau em uma escola pública e em uma escola particular. O foco principal de análise é como este processo se modula na aula, pelo professor, na utilização do livro didático e pelo aluno, que recebe através do professor, o insumo desse livro. Os dados coletados revelam que o livro didático é um elemento limitador na construção do processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira. O referencial teórico traz uma reflexão em torno do processo de aprender demonstrado pelo professor e pelos aprendizes através do "habitus de ensinar" e "habitus de aprender". Espera-se com este estudo contribuir para que professores de 1º e 2º graus sejam mais críticos, cautelosos e criteriosos no momento da escolha do material didático que servirá de insumo para suas aulas, levando-os a uma reflexão sobre os seus próprios bastidores teóricos para uma opção mais consciente do processo de aprender que orientará seu trabalho em sala de aula.

ÍNDICE

1. Capítulo 1 - Histórico da Pesquisa	01
1.1. O Problema: A Aula de Língua Estrangeira Modulada pelo Livro Didático	02
1.2. Metodologia da Pesquisa	09
1.2.1. A Pesquisa de Caráter Etnográfico na Sala de Aula	09
1.2.1.1. A Natureza da Pesquisa	10
1.2.1.2. A Caracterização do Cenário	11
1.2.1.3. A contextualização do tópico de investigação no cenário e a definição de instrumentos	13
1.2.1.4. O pesquisador e o trabalho de campo	16
1.2.1.5. A caracterização dos dados	20
1.2.1.6. A análise dos dados	23
1.2.1.7. O relato de pesquisa	28
1.2.2. Desenho desta pesquisa	30
1.2.2.1. O cenário de coleta de dados nesta pesquisa	42
1.2.2.1.1. A Escola Pública	43
1.2.2.1.2. A Escola Particular	47

1.3.	O Livro Didático e o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil	49
1.3.1.	O Papel do Livro Didático no Processo de Ensino-Aprendizagem	52
1.3.2.	O Livro Didático: sua imprescin- dibilidade no contexto educacional	65
2.	Capítulo 2 - Referencial Teórico da Pesquisa	72
2.1.	Os Processos de Aprender na Sala de Aula de Língua Estrangeira	73
2.1.1.	Variações Epistemológicas em torno do Conceito de Processo	80
2.1.2.	O Processo nesta pesquisa	88
2.1.2.1.	O Lugar da Interação na Sala de Aula nesta pesquisa	89
2.2.	O Conceito de Aprender	106
2.3.	Os Processos de Aprender na Sala de Aula	119
2.4.	As Multifaces da Abordagem Comunicativa	136

3. Capítulo 3 - Análise dos Dados	153
3.1. Análise dos Livros Didáticos	155
3.1.1. LD1 - Our Turn	155
3.1.1.1. O livro do professor	156
3.1.1.2. O livro do aluno	173
3.1.2. LD2 - Discoveries	181
3.1.2.1. O livro do professor	182
3.1.2.2. O livro do aluno	189
3.1.3. Considerações Comparativas entre as duas séries	192
3.2. Macro Análise dos Dados	196
3.2.1. Aspectos ambientais dos cenários de interação	196
3.2.2. Procedimentos das aulas	199
3.2.3. Atitudes	207
3.2.4. Perspectiva Psicológica e Sócio- Cultural	216
3.3. Micro Análise dos Dados	228
3.4. Conclusão	238
4. Bibliografia	246

CAPÍTULO 1

HISTÓRICO DA PESQUISA

INTRODUÇÃO

"All that we see or seem
is but a dream within a dream."

Edgar Allan Poe

Este capítulo, intitulado Histórico da Pesquisa, abordará primeiramente o problema que deu origem a esta pesquisa. Em seguida, realiza uma discussão sobre a metodologia de pesquisa enfocando o caráter etnográfico da investigação centrada na sala de aula, além de descrever o desenho e o cenário de coleta de dados para este trabalho. Para finalizar, apresenta-se uma discussão sobre o Livro Didático e o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil.

1.1. O PROBLEMA: A AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODULADA PELO LIVRO DIDÁTICO

Neste trabalho de natureza qualitativa, serão analisadas aulas de Língua Inglesa (LI daqui por diante) moduladas pelo Livro Didático (LD daqui por diante), em dois cenários distintos: a Escola Pública e a Escola Particular, com o intuito de responder às seguintes questões de pesquisa:

1. A partir da metodologia apresentada pelos autores de LDs, como o LD representa o processo

de aprender uma língua estrangeira (a LI neste caso);

2. Como esse processo se constrói ou modula na aula (a) pelo professor, na utilização do LD e (b) pelo aluno, que recebe, através do professor, o insumo do LD?

Uma vez considerada a peça central no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (Almeida Filho et alii, 1991), grande parte dos professores segue o LD sistematicamente, algumas vezes questionando algumas atividades propostas, ou reclamando a ausência de outras que julgam necessárias, mas quase sempre sem considerar se o LD dá conta da tarefa de tornar os alunos capazes de atuar comunicativamente em interações na LE, negociando, recriando e produzindo sentidos.

Isto já convida algumas questões: qual representação do processo de aprender se manifesta nas atividades propostas pelo LD ou é declarada na apresentação do livro? Quais os processos de aprender demonstrados pelo professor, implícita ou explicitamente, em sua atuação em sala de aula? Finalmente, dentre os mecanismos de aprender, evidenciados pelos alunos, implícita ou explicitamente, em sua produção de LE na sala de aula, quais os que refletem a influência da abordagem de ensino? E do LD?

As respostas a estas perguntas poderão melhor caracterizar o papel do LD na modulação ou realização das aulas de Língua Estrangeira (LE daqui por diante). A partir destas inquietações é que surgiu este trabalho, onde será analisado o acontecer de aulas de LE no 1º grau, considerando-se o papel específico do LD.

Uma das preocupações deste estudo refere-se a um momento anterior, que é o da escolha do LD. Para Gonçalves (1981:84):

" a escolha do livro-texto ... é uma operação complexa na medida em que envolve muitos fatores interrelacionados ... (qualificação do autor, fundamentação metodológica, objetivos visados, características do aluno, concepção de língua, procedimentos didáticos adotados, recursos materiais, condições de uso e avaliação do aluno e do método). "

Por ser uma operação complexa é que grande parte dos professores não explicita que critérios utilizou para a escolha do LD. É verdade que esta não explicitação de critérios, segundo Gonçalves (1981:85), tem sido insuficientemente tratada, ao menos de forma sistemática, pela literatura analítica do LD. Além disso, é preciso levar em conta o despreparo de grande parte das instituições formadoras de professores, que não contemplam, na formação acadêmica que oferecem, qualquer acesso a essa

literatura, ainda que insuficientemente tratada. A crítica que aqui se coloca aos currículos de cursos de formação de professores de línguas é com relação a ausência da disciplina Lingüística Aplicada, nos moldes em que essa ciência vem sendo tratada por membros da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil.

A partir do arcabouço teórico usado nesta pesquisa é possível considerar que o processo de aprender uma LE estará embutido nos tipos de atividades propostas pelo LD e utilizadas durante as aulas¹. Sabe-se, pois, que o tipo de amostra de linguagem apresentada como insumo para a aula fornece alguns indicativos sobre os tipos de procedimentos que poderiam ser adotados para a sua implementação no processo de ensino-aprendizagem. Uma fonte de condicionantes na produção do processo de ensinar e aprender é a abordagem utilizada pelo professor na apresentação prática e no uso das amostras da língua-alvo (L-alvo daqui por diante).

Entenda-se por abordagem aqui o conjunto (muitas vezes contraditório) de princípios filosóficos, pressupostos e crenças que orientam a operação geral de ensinar uma LE (cf. Almeida Filho, 1992). Para Dubin & Olshtain (1987:46), o processo que orienta essa operação se refere ao como as instruções são

¹ Os processos de aprender uma LE serão explicitados de uma forma mais detalhada no capítulo 2.

conduzidas e a aprendizagem realizada. Para as autoras, o processo resulta da organização do conteúdo da língua, que traz certos tipos de atividades, do papel que o professor e os alunos exercem durante o processo de aprendizagem e, finalmente, do tipo de atividades e tarefas em que os aprendizes estão engajados.

Uma vez determinados os prováveis elementos (tipos de atividades e conteúdos propostos pelos LDs, de procedimentos embutidos nessas atividades e de abordagem, entre outros) indicadores do processo de aprender LE quando a aula é modulada pelo LD, resta agora a definição de critérios² que possam categorizar os tipos de procedimentos associados com a natureza das amostras de linguagem apresentadas nos LDs. Junto a esses critérios, é necessário fazer uma descrição analítica da natureza dos aspectos metodológicos evidenciados pela prática do professor no acontecer da aula. Assim, será possível interpretar e analisar as relações professor-LD, aluno-LD, e professor-LD-aluno, nos cenários de aprendizagem de uma LE.

A literatura evidencia inúmeros exemplos de pesquisas que analisam o processo de aprender uma L2 ou uma LE. Aqui seguem alguns exemplos de pesquisas analisando o processo de aprender uma L2 ou uma LE. Wagner (1985) analisa a lógica dos métodos inovadores, considerando o aspecto estrutural da ação

² Estes critérios serão retomados e discutidos no Capítulo 2.

pedagógica na escola e as implicações psicológicas destas inovações. Behroozian (1981) formula implicações para o desenvolvimento de conteúdos no currículo de cursos de formação de professores, contemplando o ensino de estratégias para a preparação de professores de L1 como L2 e professores bilíngues. Outros estudos poderão ser encontrados em Kasper (1988) e Ellis (1987). Ressente-se, porém, da falta de estudos que analisem o processo de aprender na medida em que é modulado pelo LD em cenários distintos e marcantes no âmbito nacional: o da escola pública e o da escola particular.

No entanto, ainda que eleito o acontecer da sala de aula de LE modulada pelo LD como cerne deste estudo, não se pode isolar nem descontextualizar esse acontecer de outros elementos que o compõem em toda sua abrangência. Dos elementos que compõem o processo de aprender uma LE não se pode dissociar: a importância da interação (procedimentos de negociação na comunicação entre os indivíduos mediados pela linguagem); o papel das variáveis afetivas (motivação, auto-confiança, empatia, auto-estima, introversão, extroversão, capacidade de risco e ansiedade), e a fidelidade a princípios metodológicos, entre outros.

Quando se refere a princípios metodológicos pensa-se em um respaldo teórico que evidencie uma abordagem de atuação que norteie o professor em sua prática de sala de aula.

Analogamente, não é suficiente apenas descrever a construção desse processo sem evidenciar sua importância na formação do professor de línguas e na busca de uma autonomia comunicativa do aluno ao aprender uma LE. É preciso, pois, fazer uma reflexão crítica sobre o que representa a explicitação deste processo na melhoria das condições de ensino-aprendizagem de línguas. Daí a importância de também se analisar cuidadosamente o LD, para que, avaliando suas potencialidades enquanto insumo, seja possível se refletir e até sugerir formas de encaminhamento desse insumo em sala de aula.

O que se espera com este estudo é contribuir para que os professores de 1º e 2º graus sejam mais conscientes, críticos, cautelosos e criteriosos no momento da escolha do material didático que servirá de insumo para suas aulas, levando-os a uma reflexão sobre os seus próprios bastidores para uma opção mais consciente do processo de aprender que orientará seu trabalho em sala de aula.

Esta dissertação se estrutura assim em três capítulos, a saber: Capítulo 1, no qual se descreve e contextualiza o trabalho; Capítulo 2 onde se discutem questões teóricas concernentes aos processos de aprender e às abordagens de ensino de LE, e Capítulo 3, em cujo corpo se analisam os dois Lds adotados nas escolas onde foram coletaram os dados. Descrevem-se, interpretam-se, analisam-se e comparam-se os dados

coletados a partir dos diários de notas de campo do pesquisador, dos questionários aplicados aos alunos, das entrevistas gravadas em áudio com os professores e alguns alunos de cada cenário, além das aulas de Língua Inglesa gravadas em áudio, tanto na Escola Pública quanto na Escola Particular.

Para concluir, faz-se uma reflexão crítica sobre a representação do processo de aprender uma LE modulada pelo LD, contrastando os dois cenários de pesquisa e sugerindo elementos que dêem continuidade às investigações, para uma melhoria do ensino de LE, na escola de 1º grau.

1.2. METODOLOGIA DA PESQUISA

1.2.1. A PESQUISA DE CARÁTER ETNOGRÁFICO NA SALA DE AULA

O conceito de Etnografia é amplamente discutido por Hammersley & Atkinson (1983:1-26). Para eles, etnografia (ou observação participante) é um método de pesquisa social que abrange várias fontes de informação. Várias concepções de etnografia são também colocadas por Hammersley & Atkinson (1983: -2). Estes conceitos são retomados por van Lier (1988:54) e utilizados em Cançado (1991:13).

A partir de uma delimitação do foco de análise desta pesquisa, é importante discutir, ainda que de forma

sucinta, a sistemática de pesquisa em sala de aula sob uma perspectiva etnográfica .

1.2.1.1. A Natureza da Pesquisa

A pesquisa etnográfica, tradição da Antropologia, chega ao âmbito educacional, aqui referida principalmente no contexto da Lingüística Aplicada, como um instrumento pertinente à descrição de 'vivências contextualizadas', no sentido de oferecer uma maior consistência na análise de questões concernentes às idiossincrasias do educar, do ensinar e do aprender.

Entenda-se por vivências contextualizadas a descrição de cenários de pesquisa considerando suas especificidades numa perspectiva lingüística, psicológica e sócio-cultural, isto é, analisando particularidades no uso da linguagem, interpretando comportamentos e explicitando a visão de mundo dos sujeitos envolvidos. A descrição dessas vivências traz uma interpretação detalhada, de caráter êmico³ e natureza

³ De acordo com Brend (1974:3; apud Van Lier, 1988:17) "o ponto de vista êmico é uma visão de dentro da cena que anota apenas aqueles traços que são marcados como significantes por um critério interno de contexto."

holística⁴, com critérios de análise definidos a partir da ótica de observação conferida aos dados.

1.2.1.2. A Caracterização do Cenário

A sala de aula, rica vivência contextualizada, constitui-se em um dos principais cenários de pesquisa para se investigar e interpretar a construção do processo de ensino-aprendizagem. A demarcação deste referencial exhibe um potencial significativo de especulação lingüística e cultural, principalmente no que se refere à aprendizagem de uma LE. Delineia-se uma microcultura, isto é, um grupo formalmente organizado com características próprias, interações freqüentes e atitudes heterogêneas, o que Erickson (1986:128) trata como foco em uma ecologia social. Para este autor:

⁴ Uma pesquisa de natureza holística analisa a sala de aula de uma maneira abrangente, isto é, no exame das interações todos os elementos são considerados, a saber: aspectos sócio-culturais, lingüísticos, psicológicos, entre outros.

"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, constróem 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." ⁵

Há, entretanto, a necessidade de se estabelecer um referencial-base para iniciar o exame dos eventos na sala de aula. Entenda-se por referencial-base, aqui, uma argumentação teórica básica que motiva a elaboração de um projeto de pesquisa. Por exemplo, Viana (1990) elegeu a motivação do aluno na aula de LE, quando iniciou sua pesquisa sobre a variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula. Isto significa eleger inicialmente um foco de observação que indicará inclusive os instrumentos adequados para a coleta de registros, ou seja,

⁵ Todas as citações originalmente em inglês foram traduzidas pelo autor desta dissertação.

" ... o ensino efetivo não é visto como um conjunto de atributos generalizados de um professor ou de seus alunos.

Preferencialmente, o ensino efetivo é visto como ocorrências de circunstâncias específicas e concretas da prática de um determinado professor com um determinado grupo de alunos, 'este ano', 'hoje', 'neste momento', (logo após um exercício de mecanização). "

(Erickson, 1986:130)

Ao mencionar estas ocorrências, Erickson se refere, principalmente, a uma perspectiva de observação do ensino na pesquisa social interpretativa.

Caracterizar o cenário é, portanto, delinear o lugar da coleta de dados, considerando a argumentação teórica básica escolhida para a pesquisa.

1.2.1.3. A contextualização do tópico de investigação no cenário e a definição de instrumentos para coleta de dados.

Para descrever eventos da sala de aula de forma etnográfica, após ter delineado a argumentação teórica básica, é necessário definir instrumentos para coleta de registros adequados ao contexto escolhido e compatíveis com o tipo de análise e interpretação que se quer produzir para os dados. Define-se como evento, aqui, um conjunto de reações observadas

durante uma certa atividade no decorrer da aula. Neste trabalho os eventos serão tratados de duas formas distintas:

a) no âmbito macro, no qual serão denominados de "rotinas" - conjunto de atividades que se repetem na seqüência das aulas (Ver Cap. 3, p. 200).

b) no âmbito micro, esses eventos constituem-se em situações específicas do processo pedagógico observadas a partir da categorização das rotinas.

Por exemplo:

Evento 1: Escola Pública
Aula do dia 31/10
Professora corrige os exercícios,
explicando os tópicos gramaticais.

Evento 2: Escola Particular
Aula do dia 06/11
Professora introduz informações
históricas complementares sobre
o vocabulário da lição.

Cavalcanti & Moita Lopes (1991:140-1), ao indicarem um roteiro de pesquisa com caráter etnográfico em sala de aula, para descrição do contexto de ensino-aprendizagem, definem os seguintes instrumentos:

- a) Observação do professor através de notas de campo e diários;
- b) Gravação de aulas em áudio ou vídeo;
- c) Diários de alunos explicitando suas dificuldades;
- d) Entrevistas retrospectivas com alunos
(Base: tópicos determinados pelos diários do professor, dos alunos e gravações);
- e) Questionários sobre o contexto escolar
(informações sobre alunos, a universidade).

Um exemplo de pesquisa que utilizou tais instrumentos foi Moraes (1990), que investigou o discurso do professor focalizando o seu dizer e o seu fazer, com o intuito de contribuir para uma reflexão sobre a formação docente em leitura em língua estrangeira. Ao fazer a coleta dos dados, a autora optou pelos seguintes instrumentos de pesquisa: gravações em vídeo de aulas, observação de aulas com notas de campo, gravações em áudio da interação sujeito-pesquisador e o preenchimento de um questionário pelo sujeito-participante da pesquisa.

Com o início da coleta dos dados, regularidades começam a se delinear, até que o pesquisador componha as suas prioridades de análise, definidas principalmente pela freqüência de ocorrência, no contexto da pesquisa.

Entendam-se por regularidades evidências significativas observadas no cenário de pesquisa, que surgem a partir de uma análise preliminar dos registros coletados. Essas evidências aparecem como dados a partir de elementos não previstos no projeto inicial, que se revelam na aproximação do objeto de pesquisa. Ainda com relação a essas regularidades, "durante o trabalho de campo um número de questões é identificado e novas categorias são desenvolvidas⁶". Assim, emoldura-se com mais clareza o tópico a ser investigado, oferecendo uma maior consistência às hipóteses definidas nas questões de pesquisa.

1.2.1.4. O pesquisador e o trabalho de campo.

A eficiência do trabalho de campo será marcada principalmente pelo grau de compreensão, conhecimento e maturidade do pesquisador em relação ao projeto. É importante lembrar que, mesmo topicalizando alguns focos de análise, a partir da configuração dos dados, como em toda pesquisa científica, na pesquisa etnográfica, também é estabelecido um projeto onde se define um problema, se estabelece um referencial-base, determinam-se objetivos (questões de pesquisa) e levanta-se uma bibliografia relevante.

⁶ A exemplo da descrição feita por Hammersley & Atkinson (1983:37).

A compreensão do projeto diz respeito à clareza do referencial-base, a uma coerência das questões de pesquisa com a projeção de expectativas em relação ao cenário escolhido, e, a uma consistência teórica do arcabouço estabelecido a partir da literatura na área.

Entendam-se por projeções de expectativas, aqui, as hipóteses acerca da natureza dos dados coletados no cenário escolhido. O conhecimento, por outro lado, é percebido no momento em que o pesquisador consegue assimilar os objetivos da pesquisa e fazer a ponte com a realidade de observação, isto é, a interação, no cenário, da dialética⁷ projeção-contexto real. A maturidade indica, especialmente, as vivências anteriores do pesquisador em sala de aula, quer como aluno, quer como professor ou pesquisador. Não se quer, aqui, afirmar que se por ventura o pesquisador não tiver as vivências anteriores ele não possa ter maturidade para ser eficaz na observação do cenário.

Colocam-se estes fatores como elementos idiossincráticos inerentes ao pesquisador que facilitaríamos uma melhor visualização do universo de observação. Isto facilita uma definição concreta dos planos de observação do acontecer da sala de aula, além de influenciar a natureza das notas de campo, facilitando, inclusive a detecção de outras categorias para

⁷ Dialética aqui está no sentido marxista da palavra, ou seja, o processo de descrição exata do real.

análise dos dados. Cavalcanti & Moita Lopes (op. cit.:140), quando se referem ao incentivo da investigação em sala de aula, motivada pela ação direta do professor como pesquisador, ressaltam a "necessidade do professor se familiarizar com o processo de pesquisa e de procurar também, eventualmente, o apoio de um pesquisador externo como assessor-consultor ", no sentido de desenvolver um conhecimento reflexivo sobre sua própria prática.

Vê-se nitidamente que o trabalho de campo requer uma certa preparação do pesquisador ou auxiliar de pesquisa para que ele ou ela possa registrar com mais precisão os eventos do contexto em observação.

As dificuldades no percurso do trabalho de campo decorrem principalmente de imprevistos de ordem prática, tais como: a posição geográfica do pesquisador no cenário para observação (elemento que nem sempre pode ser controlado); dificuldades técnicas, como ausência de tomadas para instalação do gravador ou filmadora, além de uma localização inadequada do mesmo na sala devido a limitação do espaço; ou, ainda, surpresas pouco agradáveis para o pesquisador, como acionar tecla errada para gravação, interferência de alunos na gravação, mesmo depois de estarem familiarizados com o processo de gravação, principalmente em classes de adolescentes, além dos problemas que porventura surjam nas fitas de gravação.

Quando é possível, há indicativos da colocação de mais de um aparelho de gravação no cenário para se obterem diferentes perspectivas de coleta de registros.

Consolo & Viana (1992) em sua pesquisa em andamento, "Aspectos Pragmáticos da Observação e Pesquisa em Sala de Aula", investigam, entre outros tópicos, os problemas técnicos e operacionais da coleta de dados. Urge que se faça um estudo de tais ocorrências, no sentido de minimizar esses problemas em futuras pesquisas. Mesmo assim, não é possível se prever tudo pois:

" o trabalho de campo e a etnografia, talvez mais do que qualquer outra técnica de pesquisa, envolve o pesquisador em uma relação intensa e direta com pessoas e eventos ... e esta dimensão pessoal da equação do trabalho de campo necessita de alguma atenção ... pois ... emoções, valores, atitudes e expectativas irão todos, atuar em qualquer situação de trabalho de campo. "

Hitchcock & Hughes, (1989:56)

Como se pode depreender, o envolvimento do pesquisador com o cenário de pesquisa revela-se um fator preponderante para a riqueza e a qualidade dos dados. Faz-se necessário frisar aqui que 'envolvimento' não é sinônimo de parcialidade nem tampouco na interferência à natureza dos dados advindos do cenário em contexto, mas, sim, de um engajamento

interativo do pesquisador com as especificidades da sala de aula em questão.

A sala de aula deve ser vista, então, como o palco para a construção da aprendizagem, com todas as implicações de ordem lingüística, psicológica, sócio-cultural e até política, ao mesmo tempo em que o pesquisador se coloca na posição de crítico/observador das peculiaridades desse processo.

1.2.1.5. A caracterização dos dados

À medida que os registros vão sendo coletados e as regularidades vão-se definindo, o pesquisador começa a compor a descrição do cenário. Essa descrição se caracteriza, principalmente, a partir de uma categorização dos dados, baseada na freqüência de ocorrência e em uma convergência dessas regularidades com os objetivos definidos nas questões de pesquisa.

Como definir essa categorização? O que determina a freqüência de uma regularidade? Como proceder diante de uma regularidade freqüente, porém não prevista nas questões de pesquisa? Estas são as preocupações iniciais com que o pesquisador se defronta, no momento da caracterização dos dados. É preciso ter clareza nessas questões porque como bem afirmam Hitchcock & Hughes (1989:74):

"A tarefa inicial de análise em uma pesquisa etnográfica qualitativa é a organização, classificação e codificação dos dados, associado com o desenvolvimento de algum tipo de sistema de retenção de informação em tópicos específicos, a partir do todo dos registros."

A categorização de dados em uma pesquisa de caráter etnográfico ocorre a partir de uma classificação prévia dos dados selecionados, delineando unidades-base de análise. Hammersley & Atkinson (1990:156) apresentam um roteiro dessas unidades, sugerido por Spradley (1980:78) que classifica os dados a partir da natureza dos contextos em que se apresentam, considerando:

- a) o espaço físico;
- b) os sujeitos envolvidos;
- c) as atividades relacionadas aos sujeitos;
- d) a influência dos elementos físicos;
- e) as atitudes dos sujeitos;
- f) os eventos: conjunto de atividades relacionadas a uma prática rotineira dos sujeitos envolvidos na pesquisa;
- g) o seqüenciamento de tempos e movimentos dos elementos a serem analisados;
- h) os objetivos das atividades executadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa;

i) as emoções sentidas e expressas.

É provável que nem todos os itens indicados acima apareçam em um corpus coletado em sala de aula simultaneamente ou na ordem sugerida. Aliás, na categorização dos dados, o pesquisador privilegiará os itens que contemplem o referencial-base de sua pesquisa e evidenciem uma freqüência de regularidades.

A freqüência de uma regularidade é determinada pelo seu grau de ocorrência em diferentes aulas, ao longo da coleta de dados potenciais. A regularidade caracteriza-se especialmente por ser um evento inerente ao contexto do cenário de pesquisa. O status a ela destinado, entretanto, é o de elemento indicador de aspectos a serem estudados cuidadosamente, a saber: evidências relevantes relacionadas diretamente com o referencial-base da pesquisa; ou por ser uma idiosincrasia significativa e até certo ponto específica da sala de aula em análise e, portanto, reveladora de elementos explicativo-asseveradores de alguma hipótese levantada nas questões de pesquisa. Utilizada como um mecanismo de sondagem de elementos a serem analisados, sua principal função é a de facilitar um entrelaçamento convergente entre os dados e as questões de pesquisa, tornando-as consistentes, além de contextualizá-las no arcabouço teórico da pesquisa.

Assim, a constatação de uma regularidade, proveniente de uma caracterização e análise preliminar dos dados, e que por ventura não tenha sido contemplada enquanto questão de pesquisa, não a impede de constituir-se em uma nova questão de pesquisa, entre as já elencadas, por ocasião da definição das hipóteses de investigação do projeto.

Da mesma maneira, uma questão de pesquisa que não se justifique por nenhuma das regularidades apresentadas a partir dos dados poderá ou não ser desconsiderada, a depender dos critérios de análise definidos pelo pesquisador, pois,

"uma tarefa central para uma pesquisa interpretativa observacional-participante é capacitar os pesquisadores e auxiliares de pesquisa a tornarem-se mais e mais específicos na compreensão das variações inerentes a cada sala de aula".

(Cf. Erickson, op. cit.: 133)

Além disto, sabe-se que as questões de pesquisa consolidam-se de fato, após a caracterização dos dados (Cf. Cavalcanti & Moita Lopes, op. cit.:140-141).

1.2.1.6. A análise dos dados

Na prática, a análise dos dados se constitui na resposta às questões de pesquisa, descrevendo a natureza dos eventos, interpretando as características contextuais das

regularidades e fazendo uma reflexão crítica sobre os eventos analisados, no sentido de sugerir alternativas para uma melhor compreensão da construção dos processos de sala de aula, encorajando e instrumentalizando os professores a exibirem uma postura mais crítica em relação à sua própria prática.

Descrever a natureza de um evento significa relatar com detalhes sua origem, a justificativa de sua ocorrência no contexto da aula, como foi introduzido, seus objetivos, os elementos implícitos subjacentes a essa prática, enfim, como os alunos e o professor vivenciaram esse evento, observando-se reações e comentários que possam contextualizá-lo de forma consistente.

Compare-se esta sistemática de análise de eventos com o desenvolvimento de tipologias proposto por Hammersley & Atkinson (1983:181). Para eles, o desenvolvimento de tipologias representa um conjunto de fenômenos que identificam subtipos de categorias mais gerais. Nesta pesquisa, uma categoria geral seria a rotina das aulas, que é composta de vários eventos distintos e reincidentes na observação das aulas.

A origem de um evento diz respeito à decisão intuitiva ou premeditada do professor de incluir tal atividade no contexto da aula. Investigar essa origem seria explicitar o porquê do enquadramento desse evento na aula, ou seja, o que levou o

professor a incluir essa prática no acontecer da aprendizagem.

Já a justificativa de aplicação decorre, principalmente, de se expor por que o professor acredita que essa prática realmente vai ser eficaz na aprendizagem dos seus alunos. Essa crença pode estar embasada em concepções teóricas que preponderaram na formação desse professor, ou pela convicção de uma prática anterior do professor em proceder a essa atividade em suas aulas, ou até mesmo por comodismo e falta de opção, em um planejamento quase sempre improvisado de aulas.

Explicar como foi introduzido um evento é relatar minuciosamente os procedimentos usados pelo professor para iniciar a atividade, evidenciando a reação dos alunos e as formas de encaminhamento da mesma, no decorrer da aula. Os objetivos estão relacionados com os propósitos, ainda que intuitivos, que o professor quer atingir com esse evento na aula. Estes propósitos correspondem à expectativa de aprendizagem por parte dos alunos que o professor espera, a partir do evento, ou seja, de que maneira aquela atividade vai favorecer uma aprendizagem eficaz e como se justifica a natureza da aprendizagem.

Em seguida, é preciso explicitar também que princípios teóricos subjazem à atividade proposta pelo evento e se o professor tem consciência desses princípios na elaboração da atividade, para, finalmente, avaliar-se a validade da prática no

processo de ensino-aprendizagem da LE.

Para fazer a interpretação das características contextuais das regularidades, é preciso considerar as especificidades do cenário, evidenciando suas idiossincrasias, fazendo uma distinção dos eventos e categorizando-os a partir de critérios teóricos, estabelecidos por ocasião do emolduramento do arcabouço teórico da pesquisa, além de analisar pormenorizadamente a natureza desses eventos, comparando-os, associando-os e até generalizando-os, sempre à luz do arcabouço teórico, das questões de pesquisa e da consciência crítica do pesquisador que, neste momento, faz teoria a partir da prática, através de uma postura científica que desvende a lacuna princípios científicos-dados, no escopo paradigmático em que a pesquisa se insere.

Aqui, o conceito de paradigma refere-se principalmente ao conjunto de crenças, valores e técnicas compartilhadas pelos membros de uma comunidade científica (Kuhn, 1970:174), mais especificamente ao escopo da Linguística Aplicada.

A reflexão crítica então, se produz com uma,

"combinação de técnicas que tornam possível uma checagem da validade das hipóteses, através de um exame dos dados relacionados a uma mesma hipótese, a partir de instrumentos diferentes, tais como, observação participante, entrevistas e documentos." (cf. Hammersley & Atkinson (1983:199)).

Esta triangulação, na produção de dados através de diferentes técnicas (Hammersley & Atkinson, 1983:199), pode ser um caminho para se estabelecerem conexões entre os conceitos e as hipóteses indicativas, através de diferentes fontes de dados. Entretanto, nem sempre esta agregação de dados, a partir de diferentes instrumentos, poderá fornecer uma visão completa da observação dos eventos na sala de aula. Para Hammersley & Atkinson, a triangulação representa uma tentativa de relacionar diferentes tipos de dados, de tal forma que seria possível neutralizar possíveis ameaças à validade da análise desses dados.

Outro método para reflexão crítica em uma pesquisa de caráter etnográfico é a indução analítica, proposta por Denzin (1978:192; apud Hammersley & Atkinson, 1983:201). Este método propõe a testagem de hipóteses através do estudo de casos, que determinarão ou não uma redefinição dos fenômenos em estudo, ou até mesmo uma reformulação das hipóteses até que se equacionalize o que Denzin chama de relação universal. Mais detalhes sobre métodos e técnicas para uma reflexão crítica no escopo da pesquisa etnográfica consultar Hammersley & Atkinson

(1983) e Hitchcock & Hughes (1989).

Percebe-se claramente que a reflexão crítica discute as conclusões inferidas a partir das hipóteses levantadas nas questões de pesquisa e nas regularidades evidenciadas nos dados e justificadas cientificamente através da análise pormenorizada dos registros. Além disso, no escopo da pesquisa em Linguística Aplicada, considere-se também a ótica de exame das hipóteses, observando o aspecto de continuidade da investigação, quer dizer, indicar elementos que modifiquem a construção do processo observado, abram lacunas para novas pesquisas e fomentem um crescimento, a nível de conhecimentos, por parte dos sujeitos envolvidos nessa prática, isto é, professores, alunos, produtores de materiais, etc.

1.2.1.7. O Relato da Pesquisa

A priori, não existe um padrão para se relatarem as pesquisas de caráter etnográfico. Hammersley & Atkinson (1983:207) mencionam diversas formas de relato, tais como: escrever uma tese, fazer um relatório descritivo, escrever um artigo científico publicável em qualquer periódico especializado na área, ou mesmo escrever uma monografia. Não serão consideradas aqui questões específicas relacionadas à opção pelo estilo de linguagem, pelo interlocutor ou pela argumentação. Serão considerados apenas tópicos concernentes ao planejamento da

pesquisa, para uma maior compreensão por parte do leitor.

De uma maneira geral, tem sido comum nos relatos de pesquisa com caráter etnográfico, na área de Linguística Aplicada, contemplar os seguintes tópicos:

- a) contextualizar a linha de argumentação teórica na literatura da área;
- b) descrever o cenário da pesquisa;
- c) descrever a metodologia da pesquisa, evidenciando as questões e hipóteses a serem investigadas;
- d) apresentar o arcabouço teórico relacionado à pesquisa;
- e) relatar os critérios estabelecidos para análise dos dados;
- f) apresentar uma análise dos dados;
- g) construir uma reflexão crítica e sugestões de encaminhamento, na prática, para o problema investigado;
- h) apresentar referências bibliográficas;
- i) apresentar apêndices com os dados.

Ao discutir a trajetória da pesquisa etnográfica, espera-se com esta discussão ter-se contextualizado o leitor acerca da natureza da pesquisa, caracterização do cenário,

contextualização do tópico de investigação, definição de instrumentos para coleta de dados, trabalho de campo, caracterização dos dados, análise dos dados e relato dos procedimentos e reflexões e encaminhamentos na prática da pesquisa.

1.2.2. Desenho desta Pesquisa

Para melhor contextualizar o desenho desta pesquisa, é importante que se faça uma distinção entre a pesquisa interacional analítico-descritiva e a pesquisa intervencionista.

A pesquisa interacional analítico-descritiva refere-se a uma vertente teórica que analisa a reciprocidade de relações diádicas ou polissêmicas na construção de sentidos, motivadas por um uso efetivo da linguagem, isto é, uma interpretação analítica do contexto, considerando as idiossincrasias da negociação e as condições sócio-históricas e lingüísticas da interação.

Desta maneira, o pesquisador, ao investigar o processo sob essa ótica, já considerará desde o princípio, as alterações sofridas pelo contexto da sala de aula, a partir da sua presença, sem a ilusão de estar pesquisando a sala de aula em um contexto dito "natural". A esse contexto, que considera as

idiosincrasias da negociação, e as condições sócio-históricas e lingüísticas da interação, no âmbito deste trabalho, denominar-se-á contexto virtual.

As alterações de contexto que modificam as condições de interação produzidas em um contexto virtual decorrem, principalmente, da presença de elementos outros que transformam a rotina do processo de ensino-aprendizagem. Tais elementos vão desde a presença do pesquisador ou auxiliar de pesquisa na sala de aula, passando por uma natural intimidação dos sujeitos (professor e alunos) na utilização, pelo pesquisador, de um gravador, uma filmadora, até o ato significativo de anotar proferido pelo pesquisador ou auxiliar de pesquisa, que terão influência nas atitudes do professor e dos aprendizes no decorrer da aula.

Outro fator determinante dessa alteração de contexto é a imagem que professor e alunos têm do pesquisador. Entenda-se por imagem, aqui, o referencial sócio-histórico que os sujeitos estabelecem entre si antes ou por ocasião da interação. Para melhor compreender a imagem que professor e alunos têm do pesquisador, considere-se a afirmação de Orlandi (1987:16) ao definir que o discurso pedagógico é essencialmente autoritário. Com base nessa premissa, a autora descreve um percurso de comunicação pedagógica que envolve os seguintes elementos: O professor ensina a metalinguagem (Ciência/Fato) ao aluno em um

aparelho ideológico (a Escola).

Ao transferir esse percurso de comunicação pedagógica, analisando-o dentro do contexto da interação pesquisador/professor/alunos, é possível inferir que o professor vê o pesquisador com uma certa superioridade, delineando uma assimetria marcada por uma diferença estabelecida a partir de uma autoridade acadêmica. Além disso, ao esboçar essa imagem com relação ao pesquisador, o professor tende a intimidar-se diante do mesmo, por considerá-lo como um elemento que está na sala de aula para criticar a sua prática pedagógica, apontar falhas no seu desempenho profissional ou desautorizar as suas crenças teóricas.

Na imagem que os alunos trazem do pesquisador observam-se duas posturas: aqueles que querem deixar marcada para o pesquisador uma superioridade frente aos outros alunos, quando tentam demonstrar que dominam o insumo em estudo, e aqueles que se mantêm na defensiva, intimidados com a presença do pesquisador na sala de aula, dificultando ainda mais as interações professor/aluno.

Dentre as influências nas atitudes do professor, que se percebem a partir da instauração de um contexto virtual na sala de aula, é possível explicitar-se um certo rigor pedagógico na postura do professor em relação às suas aulas. Esse rigor

traduz-se em um maior cuidado por parte do professor na preparação, no encaminhamento e na produção de insumo para as aulas. O influenciar da presença do pesquisador ou auxiliar de pesquisa nas atitudes do professor e dos alunos se explica devido a alterações contextuais determinantes de mudanças na polissemia das interações, isto é, o processo de interação decorre do nível de polissemia estabelecido entre pesquisador ou auxiliar de pesquisa e sujeitos:

Orlandi (1987:15), considera a polissemia como o processo que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente (objeto do discurso), enquanto tal, na linguagem.

Em um contexto de rotina, termo usado, nesta pesquisa, para caracterizar a sala de aula sem a presença do pesquisador, a preocupação por parte do professor de LE em preparar a aula consiste em definir o conteúdo a ser ministrado, geralmente extraído de um LD, alguma consulta de vocabulário desconhecido no dicionário e a elaboração ou seleção de exercícios, geralmente retirados de outros LDs que o professor usa como apoio na preparação de suas aulas.

Com a instauração de um contexto virtual, ou seja, a presença de um pesquisador ou auxiliar de pesquisa para observar as aulas, verifica-se que os níveis de tensão na

construção da interação aumentam, fazendo com que o professor tenha mais acuidade na preparação das aulas, procurando programar passo a passo sua aula, com a preocupação de checar vocabulário, pronúncia, além de ser mais criterioso na seleção e escolha de exercícios.

Essa preparação cuidadosa denota um mascaramento que visa a uma melhoria da qualidade de apresentação do insumo, chegando muitas vezes a surpreender os alunos, que afirmam que a presença do pesquisador em sala de aula faz com que a qualidade das aulas 'melhorem', uma vez que o professor, na tentativa de exibir uma imagem positiva do seu trabalho para o pesquisador, prepara nos pormenores as suas aulas e exerce um rigor pedagógico como o mencionado anteriormente.

Ora, ao se constatar que o discurso autoritário é essencialmente unilateral e que os sentidos emanam do sujeito que mantém a autoridade, no caso, o pesquisador, as relações pesquisador-professor permanecem no mesmo nível das relações professor-aluno. Isso equivale a dizer que o pesquisador exerce uma autoridade acadêmica que intimida o professor, daí a justificativa do professor preparar melhor as suas aulas. Essa autoridade acadêmica assemelha-se à autoridade institucional e também acadêmica que o professor exerce em relação ao aluno. O professor "prepara melhor" as suas aulas numa tentativa de minimizar os efeitos dessa autoridade que o pesquisador exercerá

sobre o mesmo.

Em um contexto de rotina, o aluno geralmente não cobra diretamente do professor a qualidade das aulas e do insumo que está sendo veiculado, embora em nível de bastidores os alunos, muitas vezes, comentem essas limitações da parte do professor.

Considere-se que, depois de algum tempo interagindo com o pesquisador ou auxiliar de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, os níveis de assimetria e de intimidação diante dos elementos novos tendem a diminuir em consequência das negociações decorrentes das interações. O que não se pode negar é que o contexto, aqui chamado virtual, continua alterado em relação ao contexto anterior - contexto de rotina - antecedente à presença do pesquisador na sala de aula.

Na pesquisa em sala de aula, considerando as condições sócio-históricas em que se desencadeia a interação, é importante explicitar as influências de natureza institucional que determinam um caráter ideológico na construção da interação. Para melhor explicar essas influências de natureza institucional na construção da interação, seria interessante apresentar o conceito de *habitus*. Bourdieu (1987:191) o define como sendo

o sistema das disposições socialmente constituídas que determinam o princípio gerador e unificador das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (Bourdieu, op. cit.)

Dessa maneira, o professor estabelece padrões de comportamento na sala de aula que advêm de seu próprio habitus e de valores desejados pela instituição. Esse 'habitus institucional', dos valores desejados, deve ser considerado pelo pesquisador ou auxiliar de pesquisa, uma vez que isto interfere diretamente na natureza das interações em sala de aula.

Gabbiani (1991:30), apresenta em sua pesquisa sobre estratégias de interação na aula, observações sobre as implicações pedagógicas da tríade pergunta-resposta-avaliação, uma descrição do habitus institucional definido para o Programa de Educação Primária para Escolas Urbanas no Uruguai. No que diz respeito às relações professor-aluno, o documento datado de 1986 na página 12, afirma:

"Sendo a relação educativa, uma relação intersubjetiva, o professor deve desenvolver uma profunda compreensão do aluno, do homem e da cultura como requisitos indispensáveis para toda a formulação da situação de ensino-aprendizagem. O professor necessita interpretar a singularidade do desenvolvimento na perspectiva de cada aprendiz, necessitando para isso, de uma atitude metódica de rigor científico, uma aguçada intuição para compreender a unidade existencial de cada educando."

Um exemplo de pesquisa interacional é Machado (1992) que enfoca a fala do professor na interação da sala de aula.

A pesquisa intervencionista refere-se a uma interposição do pesquisador nas interações, no que concerne ao estabelecimento de regras às condições de produção do discurso, ou seja, o pesquisador modula o acontecer na sala de aula com base no foco de investigação a que se propõe. Instaure-se, pois, um contexto produzido, onde o pesquisador estabelece os referenciais-base para o desencadeamento do processo de ensino-aprendizagem.

Em um contexto produzido a interação encaminha-se segundo a postura do pesquisador, prevalecendo suas concepções epistemológicas. Professor e alunos agirão nesse processo como participantes interativos de um contexto idealizado pelo

pesquisador, ou seja, o pesquisador intervém diretamente no contexto, participando das negociações de aprendizagem e interferindo diretamente na trajetória do processo de ensino-aprendizagem.

É preciso esclarecer que em uma pesquisa dita intervencionista, a interação também ocorre da mesma forma que em uma pesquisa interacional. O que diferencia uma pesquisa de caráter interacional de uma intervencionista é a natureza do contexto que se instaura. Na pesquisa interacional tem-se o contexto virtual, que considera as idiossincrasias da negociação e as condições sócio-históricas e lingüísticas da interação, enquanto que na pesquisa intervencionista tem-se o contexto produzido, termo usado nesta pesquisa, para caracterizar o cenário onde o pesquisador estabelece os referenciais-base para o desencadeamento do processo de ensino-aprendizagem.

Entendam-se por contexto produzido as orientações que o pesquisador fornece a professores e alunos, bem como o material que porventura introduza na sala de aula e que certamente diferenciar-se-á das condições de interação produzidas em um contexto virtual, onde o que se altera decorre apenas da presença de elementos outros (o pesquisador, o auxiliar de pesquisa, o gravador, a filmadora, o ato de anotar realizado pelo pesquisador), que, certamente, influenciarão as atitudes do professor e dos aprendizes.

A pesquisa de Almeida Filho (1992), ao investigar a possibilidade de ensinar LE a partir do conteúdo de outras disciplinas do currículo, enquadra-se no escopo das pesquisas de tipo interativo-intervencionista.

Outra caracterização dos estilos de pesquisa, relevante para melhor esclarecer a natureza desta pesquisa, é a distinção que se faz entre pesquisa não-interventiva e pesquisa interventiva. A pesquisa não-interventiva investiga os fenômenos considerando-os em um contexto virtual, ou seja, observando o cenário, fazendo registros e descrevendo as especificidades desses cenários. A pesquisa interventiva objetiva uma interferência planejada no cenário, isto é, considerando-o enquanto contexto produzido para modificar rotinas e implantar novas sistemáticas de atuação dos sujeitos.

A necessidade de distinção dos termos interacional/intervencionista e não-interventivo/interventivo, na subárea de Ensino-Aprendizagem de L2 ou LE, 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). Este autor diferencia a pesquisa de tipo etnográfico, considerando a natureza do foco a ser investigado em pesquisa de diagnóstico e pesquisa de intervenção.

A pesquisa diagnóstica investiga o processo de ensinar-aprender na sala de aula com o intuito de explicitar como esta prática de ensinar-aprender línguas está sendo efetivamente realizada (cf. Moita Lopes, 1992). Já na pesquisa interventiva o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de modificar a situação existente em sala de aula (cf. Moita Lopes 1992).

Ao relacionar essas modalidades de pesquisa (interacional, intervencionista, diagnóstica) infere-se que a pesquisa de diagnóstico, por se tratar de um exame pormenorizado das interações em sala de aula preservando o seu contexto original, leia-se, pois, contexto virtual, seria uma pesquisa de tipo interacional não-interventiva, uma vez que seu objetivo é investigar ações mútuas do processo de ensino-aprendizagem sem interferências produzidas; enquanto que a pesquisa de intervenção, ao estipular previamente algumas variáveis no escopo das interações, alterando o contexto, leia-se, então, contexto produzido, enquadrar-se-ia em uma pesquisa de tipo intervencionista, até porque essa determinação prévia de variáveis prescreve uma simulação de comportamentos ocasionais que se desviam do contexto inicial, leia-se, aqui, contexto de rotina.

Esta pesquisa, que observa aulas de LE modulada pelo LD, pode ser definida como uma pesquisa diagnóstica interacional analítico-descritiva. Trata-se de um estudo com

análise de tipo etnográfica de interações, para descrever a construção da aula de LE modulada pelo LD, considerando dois cenários: de uma Escola Pública e de uma Escola Particular.

Para isto, aulas foram gravadas, o pesquisador esteve presente nos cenários realizando notas de campo, entrevistando os professores, aplicando um questionário junto aos alunos e conduzindo entrevistas retrospectivas gravadas em áudio, em ambos os cenários.

No começo desta pesquisa, pensou-se em aplicar um teste de proficiência, em cada cenário, no início e no final da coleta de dados. Isto foi julgado como não necessário, pois a descrição do processo, nos moldes em que foi definido para este trabalho, não evoca a evidência de produtos, mas sim uma interpretação de comportamentos produzidos, a partir de uma observação sistemática do pesquisador nos cenários escolhidos.

Assim, não será preciso exibir dados quantitativos que comprovem ou não a eficácia dos processos analisados. Observe-se, também, que, dentre as questões de pesquisa neste estudo, não se está considerando qualquer superioridade de um ou outro cenário de aprendizagem. Optou-se por cenários distintos (Escola Pública e Escola Particular) como objeto de estudo, também para caracterizar de forma explícita esses cenários típicos da situação educacional escolar contemporânea. Nesta

dissertação, serão discutidos aspectos concernentes à influência da utilização do LD no processo de aprender uma LE nesses cenários.

1.2.2.1. O CENÁRIO DE COLETA DE DADOS NESTA PESQUISA

A escolha dos cenários para coleta de dados em uma pesquisa pode se constituir sempre em um primeiro obstáculo para os pesquisadores, que sentem dificuldade em chegar até os professores. Neste trabalho, ficou claro que a grande resistência em permitir a entrada do pesquisador nas salas de aula decorria, principalmente, da existência de uma assimetria velada, no âmbito acadêmico, entre o pesquisador e o professor. Alguns professores vêem o pesquisador como um intruso que vem colocar em xeque a eficiência de sua prática profissional. Outros alegam que os pesquisadores, em geral, nunca voltam ao cenário de pesquisa para mostrar ao professor os dados coletados e oferecer um retorno da análise desses dados. Aqueles que aceitam, geralmente, o fazem por indicação de algum outro pesquisador ou ex-estagiário de prática de ensino. Adicionem-se a isto exigências burocráticas, tais como, cartas de apresentação, solicitação formal de permissão para entrar na escola, após o professor aceitar a entrada do pesquisador na sala de aula, exigência de um documento que descreva a natureza da pesquisa a ser realizada, entre outros. Todos esses fatores retardam e dificultam a escolha de um cenário, limitando muitas vezes, a decisão do pesquisador de

utilizar seus critérios de escolha.

Ao mencionar as dificuldades em estabelecer os cenários de pesquisa, torna-se relevante mencionar a observação de Cavalcanti & Moita Lopes (1991:134), que afirmam:

" ... Não há mesmo como esperar que um professor de primeiro/segundo grau aceite participar de uma pesquisa se na experiência de sua formação para o magistério tanto no segundo grau como na universidade seus próprios professores não estavam envolvidos na investigação do que ocorre em suas salas de aulas."

Ao se reconhecer esta lacuna na formação dos professores, reforça-se efetivamente a necessidade de voltar-se ao cenário de pesquisa para interagir com os sujeitos e oferecer-lhes um retorno das questões levantadas, a partir da observação e análise dos dados.

1.2.2.1.1. A ESCOLA PÚBLICA

Trata-se de um cenário que envolve uma diversidade de questões de pesquisa, por apresentar regularidades que vão desde o âmbito macro (da organização institucional e político-social) até o âmbito micro (processo de aprendizagem, natureza do insumo apresentado, entre outros).

Para este trabalho, os dados foram coletados em uma Escola Estadual de 1º e 2º graus e de Formação de Professores de 1º grau, localizada na região central de Campinas, Estado de São Paulo, com aproximadamente três mil alunos, distribuídos desde o Ciclo Básico (1ª e 2ª séries do 1º grau), 1ª fase do 1º grau (3ª a 4ª séries do 1º grau), 2ª fase do 1º grau (5ª a 8ª séries), até o curso de Formação de Professores (2º grau profissionalizante - antigo Normal). A escola goza de um certo prestígio e respeitabilidade na comunidade por ser antiga (fundada em 1900) e por oferecer ensino profissionalizante.

A sala de aula pesquisada foi a 5ª série, turma B, turno matutino, no período de outubro a dezembro. As hipóteses atribuídas à escolha do 4º bimestre, o último do ano letivo, para a coleta dos dados nesta pesquisa foram:

a) De um lado, o 4º bimestre é decisivo para alguns alunos que apostam tudo para tentar salvar uma situação crítica de rendimento e aproveitamento escolar. Mesmo tendo conhecimento do fato de que a LÉ, na Escola Pública, no Estado de São Paulo, é

considerada equivalente a atividade^B, o aluno geralmente se sente inferiorizado se concluir o ano letivo com notas baixas em LE até porque, entre os alunos, é considerado vergonhoso, ficar retido em uma disciplina, que institucionalmente, não o levaria a uma retenção na série.

b) De outro lado, é um momento interessante para se observarem as atitudes (postura com relação à LE) de bons alunos que, por já terem cumprido as exigências institucionais (notas boas que já garantem aprovação para a série seguinte), poderão ficar mais tranquilos e por conseguinte, ou ter mais interesse, ou desmotivarem-se por completo em relação à LE.

c) A 5ª série, primeiro contato com a LE para muitos alunos, é uma série decisiva na vida escolar porque traz várias mudanças significativas para os aprendizes (um professor para cada disciplina do currículo, aumento da carga horária, aumento

^B Um componente curricular é considerado atividade quando possui o caráter de disciplina não promocional. A resolução SE 7 de 19/10/89, em vigor no Estado de São Paulo, dispõe sobre adequação dos quadros curriculares de 1º e 2º Graus das escolas da rede estadual de ensino. Art. 10: A promoção do aluno, independente do tratamento metodológico dispensado ao componente curricular, decorrerá apenas da apuração da assiduidade nos seguintes casos: I - No ensino de 1º Grau: a) em todos os conteúdos curriculares estabelecidos pelo art. 7º da Lei 5692/71, à exceção de programas de saúde que integrarão Ciências ou Ciências Físicas e Biológicas; b) em Língua Estrangeira Moderna. (grifo meu)

do volume de conteúdo para estudar, entre outros).

d) Os alunos iniciam a 5ª série com grandes expectativas com relação a estudar uma LE. O último bimestre pode ser um momento adequado para se avaliar como a construção do processo de ensino-aprendizagem, ao longo do ano letivo, influenciou ou não as expectativas dos aprendizes para com a LE.

O objetivo da pesquisa foi vivenciar o acontecer das aulas no período de um bimestre⁹. O grupo era composto de trinta e seis alunos, embora a frequência média da sala ficasse em torno de trinta alunos. As aulas de Língua Estrangeira (Inglês) aconteciam sempre às terças-feiras, das dez às onze horas e quarenta minutos (aula dupla). O material didático utilizado era o Livro 1 da série didática 'Our Turn' editada pelo Instituto de Idiomas Yazigi.

Há dois detalhes de ordem externa que se faz necessário mencionar, a fim de se ter uma compreensão mais ampla da observação. As aulas de LE aconteciam sempre após um intervalo de vinte minutos. Os alunos, em geral, voltavam para a sala de

⁹ É importante lembrar que o calendário escolar do Sistema Educacional Brasileiro é dividido em quatro bimestres que compõem o ano letivo. No começo do ano, para cada bimestre, é realizado um planejamento de atividades, com indicação do conteúdo a ser ministrado nas aulas das diversas disciplinas do currículo escolar, além da previsão de um período para avaliação.

aula agitados, suados, ofegantes e com o uniforme sujo, molhado, manchado.

A sala era localizada no primeiro andar de um prédio, com janelas voltadas para uma rua com intensa movimentação de veículos. Assim, buzinas, barulho de motor e pessoas falando em voz alta do lado de fora, na rua, também faziam parte da rotina desta sala de aula. Esta descrição não pretendeu, em nenhum momento, desacreditar a imagem da Escola Pública nem tampouco denegri-la. O que se buscou foi melhor contextualizar para o leitor a realidade educacional deste cenário de pesquisa, até mesmo como uma forma de justificar a sua escolha.

1.2.2.1.2. A ESCOLA PARTICULAR

A exemplo da Escola Pública, a Escola Particular também se constitui num cenário rico para levantamento de regularidades, tanto no âmbito macro quanto no âmbito micro, ou seja, apresenta peculiaridades no que se refere à sua organização institucional e na construção do processo de ensino-aprendizagem. a mesma maneira que na Escola Pública, esta descrição tem a intenção de contextualizar o cenário de pesquisa para o leitor.

Como segundo cenário desta pesquisa, elegeu-se uma Escola Particular de tradição, também localizada na região

central de Campinas. Esta escola conta com aproximadamente um mil e trezentos alunos distribuídos entre a Pré-Escola (Maternal e Infantil), o Ciclo Básico (1ª e 2ª séries do 1º grau), 1ª fase do 1º grau (3ª e 4ª séries do 1º grau) e a 2ª fase do 1º grau. Fundada em 1900, a referida escola oferece apenas o 1º grau e também goza de prestígio e respeito na comunidade.

Os dados foram coletados na 5ª série, turma C, turno matutino, também no período de outubro a dezembro. As hipóteses de escolha do 4º bimestre são as mesmas evidenciadas com relação à Escola Pública. A única diferença é que a LE na Escola Particular tem caráter promocional, e se o aluno com baixo rendimento escolar não se empenhar para reverter a sua situação de notas, ficará retido na série.

A exemplo da Escola Pública, a proposta foi observar as aulas por um bimestre. A freqüência às aulas, quase sempre maciça, era de 33 alunos e as aulas aconteciam três vezes por semana, em dias diferentes: terça-feira das oito e cinquenta às nove e quarenta, quarta-feira, das dez e cinquenta às onze e quarenta e quinta-feira, das nove e quarenta às dez e trinta. Observe-se aqui que há uma diferença na carga horária em relação à Escola Pública que só tem duas aulas de cinquenta minutos, comportadas em um mesmo dia da semana, em horário duplo. O LD que fornecia insumo para as aulas era o Livro 1 da Série 'Discoveries' de Brian Abbs e Ingrid Freebairn, publicado pela

editora inglesa Longman.

Nesta escola, a aula da quarta-feira também acontecia após um intervalo de vinte minutos. Neste cenário havia igualmente uma agitação por parte dos alunos e até um certo desconforto, uma vez que, no período de outubro a dezembro, em geral, as temperaturas já são elevadas. Pode-se dizer, no entanto, que a localização da sala era privilegiada.

A sala também ficava no primeiro andar, em um corredor até certo ponto silencioso, as janelas davam para uma área verde, tornando o ambiente quase sempre agradável. Na terça-feira, a aula de inglês era a segunda de um bloco de três aulas consecutivas. Na quinta-feira, a aula de inglês antecedia o intervalo de vinte minutos, o que provocava uma certa ansiedade nos alunos que, nos momentos finais, já exibiam alguns sinais de cansaço por um bloco de três aulas consecutivas de cinqüenta minutos.

1.3. O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Dentro de uma perspectiva contemporânea de Lingüística Aplicada (LA daqui por diante), o ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira ou Segunda Língua (L2 daqui por diante) tem levantado questões relevantes e apresentado contribuições importantes para uma prática pedagógica mais explicável para seus

atores. Considere-se aqui a Lingüística Aplicada conforme a posição de Cavalcanti (1987:6) ao afirmar que:

"O percurso de pesquisa em Lingüística Aplicada tem seu início na detecção de uma questão específica de uso da linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continua com a análise da questão na prática, e completa o ciclo com sugestões de encaminhamento"

Ao iniciar esta discussão sobre o LD e o ensino de LE no Brasil, e motivado pelo fato de que a LI no contexto educacional brasileiro é considerada uma LE, primeiramente, faz-se necessário um esclarecimento sobre a polêmica questão da distinção LE-L2, foco que pode causar algumas dúvidas entre professores de 1º e 2º graus, pesquisadores em formação e graduandos dos cursos de formação de professores nessa área. Richards et alii (1985:108) expõem de forma clara e sucinta os pontos de convergência e distanciamento entre esses dois termos. Para esses autores o uso dos termos é tratado diferentemente entre lingüistas aplicados norte-americanos e britânicos.

Para os norte-americanos não há diferenças entre os significados de LE e L2, ou seja, ambos representam uma língua que geralmente é estudada com o intuito de estabelecer comunicação com estrangeiros que falem a língua, ou para que se

tenha acesso à leitura de materiais impressos nessa língua. Richards et alii (op. cit.:48) definem comunicação como o intercâmbio de idéias e informações, entre duas ou mais pessoas no esquema Emissor-Mensagem-Receptor(es).

Já os britânicos deixam bem marcada a diferença entre os dois termos. Para eles uma LE é uma língua que é ensinada nas escolas apenas enquanto componente curricular - disciplina constituinte do elenco de matérias que a escola oferece em seu currículo - mas não é usada como meio de instrução nem como uma língua para estabelecer a comunicação (no governo, nos negócios, ou na indústria) dentro de um país. A Língua Inglesa é considerada uma LE em países como a França, Japão, China, entre outros.

Por outro lado, esses lingüistas aplicados britânicos definem uma L2 como sendo uma língua que não é a Língua Materna de um país, mas que é amplamente usada como meio de comunicação (na educação e no governo) e que é geralmente usada com maior freqüência do que outra(s) língua(s). Considera-se a Língua Inglesa como uma L2 em países como Fiji, Singapura e Nigéria.

Existe um consenso entre britânicos e norte-americanos em considerar o termo L2 para designar uma língua dita 'nativa', falada e aprendida por pessoas que vivem em um

determinado país, embora esse país já tenha uma outra língua anterior denominada Primeira Língua. É o caso da Língua Inglesa no País de Gales (Reino Unido) que para muitas pessoas, especialmente os imigrantes, é uma L2, uma vez que já existia uma Primeira Língua, Galês (Welsh).

1.3.1. O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Nesta dissertação, o pesquisador assume o pressuposto de que o Livro Didático é o referencial-base para professores e alunos, na construção do processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

No contexto educacional brasileiro, o Livro Didático (LD daqui por diante) aparece como uma peça central, norteadora dos processos de aprendizagem, de forma marcante e quase que exclusiva. Almeida Filho (1986:34), em sua crítica ao uso quase que exclusivo do LD nas aulas de LE nas escolas de 1º e 2º graus, chama a atenção para o fato de que ensinar uma língua (estrangeira) é hoje sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático. Isso sugere que a qualidade de ensino da LE, a eficácia do desempenho do professor e, conseqüentemente, a natureza do tipo de aprendizagem desenvolvida pelo aluno estão diretamente vinculadas aos pressupostos preconizados pelo LD.

Para melhor contextualizar essa dependência de professores e alunos com relação ao LD, vejamos dois depoimentos oriundos de dados coletados em uma escola pública e em uma escola particular, para esta pesquisa:

" ... eu acho que o manual me ajuda a adiantar o expediente porque com ele eu já recebo sugestões ... eh ... que eu não tenho que ficar pensando e mesmo que eu não concorde com as sugestões apresentadas pelo livro ... elas já vão me dar algumas pistas pra eu estabelecer um planejamento pra aula... "

(depoimento de professor)

(grifo meu)

" ... eu gosto do livro pois é uma maneira de nós fixar e aprender, além disso adoro fazer esses exercícios ... "

(depoimento de aluno)

(grifo meu)

A partir destes depoimentos, pode-se observar que o processo de aprendizagem, de uma maneira geral, parece estar atrelado ao LD. Embora se reconheça a predominância e utilização maciça do LD nas aulas de LE¹⁰, em instituições de Ensino

¹⁰ Ver, por exemplo, Byrnes (1988:29):

"... O livro didático ou até séries de livros didáticos têm sido usados como referenciais para se elaborar programas e currículos de cursos de línguas."

Público e Particular (inclusive as Escolas de Línguas), o que se tem percebido nas últimas pesquisas realizadas na área¹¹ é que o LD é usado para encobrir lacunas da preparação do professor¹² até para a escolha de um material didático que realmente venha atender às necessidades dos alunos. Quando este pesquisador se refere a lacunas da preparação do professor leia-se a necessidade de mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores, enfatizando a formação lingüístico-pedagógica de professores na área de LEs. Para Cavalcanti & Moita Lopes (1991:136),

" ... o que a pesquisa na sala de aula pretende é exatamente dar conta da construção do processo ao investigar não o que antecede este processo e o seu resultado, mas os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende."

Experiências têm sido realizadas para investigar essa construção do processo de ensino-aprendizagem de LE em universidades brasileiras (UNICAMP, UFRj, UFPe, entre outras), graças à atuação de Lingüistas Aplicados e alguns professores cujos trabalhos podem ser efetivamente enquadrados na subárea da Lingüística

¹¹ Para citar algumas dessas pesquisas veja-se Consolo (1990) Almeida Filho et alii (1991), e Bortoni & Lopes (1992).

Aplicada Ensino-Aprendizagem de Línguas. Moita Lopes (1986) relata uma dessas experiências - O PROELE - (Programa de Ensino de Língua Estrangeira).

Este programa constituiu-se no treinamento (preparação) de professores e monitores que, respectivamente, aplicaram e acompanharam um programa de ensino de leitura em inglês, em quatro turmas de 5ª série de uma escola municipal na cidade do Rio de Janeiro.

" ... O PROELE que elaborei, em linhas gerais, tem como objetivo o ensino de Inglês através da habilidade de leitura e baseia-se em teorias de esquema de leitura (cf. Rumelhart, 1977)¹³ e em uma concepção etnometodológica do discurso (cf. Widdowson, 1983)¹⁴".

(Moita Lopes, 1988)

(grifo meu)

¹³ Para Rumelhart "Esquemas são estruturas para representar os conceitos genéricos armazenados na memória". A teoria dos esquemas tem por base o conhecimento prévio do leitor. Para fazer a compreensão de uma informação nova, o leitor utiliza este conhecimento para interpretá-la, ativando seus esquemas de memória.

¹⁴ Widdowson (1983:25) define uma concepção etnometodológica do discurso como sendo a capacidade de usar um conhecimento de língua adquirido como um recurso para a criação de significados, interpretando contextos e possibilitando uma variedade de expressão.

Outra experiência é relatada por Boxwell et alii (1988) -O PROADENI - (Projeto de Apoio ao Ensino de Inglês). O PROADENI surgiu,

"com o intuito de atender a reivindicações de professores secundários em Recife - PE, preocupados em minimizar as deficiências de ensino/aprendizagem em língua estrangeira."

(Boxwell et alii, 1988:175)

Uma das metas principais do projeto era,

" ... estimular um grupo de alunos do Curso de Letras da UFPe a conhecer mais profundamente a problemática do ensino/aprendizagem de línguas nas escolas de 1º e 2º graus, a discuti-la com seus colegas de curso e a apresentar sugestões que pudessem contribuir para a melhoria do ensino. O projeto também abrangeu um curso de atualização para professores de inglês das escolas de 1º e 2º graus dividido em dois módulos de quarenta horas, sobre os recentes avanços no campo da metodologia de línguas estrangeiras. "

(Boxwell et alii, 1988:176-6)

Nunes (1989), em sua dissertação de mestrado, mostra a inadequação de linguagem e exercícios em livros didáticos usados nas escolas públicas em Recife. A autora coloca algumas sugestões de como utilizar materiais de configuração audiolingual e de gramática-tradução, com uma contextualização dentro de uma 'abordagem comunicativa'. Pode ser questionável a

validade teórica de se converter atividades de uma abordagem à outra. Na prática, o que prevalece é o enfoque teórico escolhido para se conduzir a aula independente do tipo de material usado. Recomenda-se trabalhar com materiais compatíveis com o enfoque teórico escolhido.

Quando Nunes (1989:149) se refere a uma abordagem comunicativa, a autora quer enfatizar a apresentação da linguagem num contexto significativo e expor os alunos a amostras de linguagem que correspondam o quanto possível à linguagem usada por falantes nativos em interações diárias. A proposta é engajar os aprendizes em atividades significativas que forneçam uma prática de linguagem, um crescimento consciente do uso da língua e uma compreensão das diferenças culturais. Entenda-se amostra de linguagem neste trabalho como o tipo de manifestação da linguagem ou fragmento do discurso (diálogo, texto, tópico gramatical, exercícios, entre outros) usados para constituir o conteúdo da aula de LE.

Na literatura consultada sobre o LD para este trabalho depreende-se com freqüência uma necessidade urgente de se revisar o material de ensino de Língua Estrangeira, atribuindo-se muitas vezes a desmotivação do aluno ao 'tipo de exposição' a que é submetido na sala de aula. Defina-se tipo de exposição, aqui, como a qualidade do insumo que é oferecido ao aprendiz durante o processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Considerar-se-á insumo, neste trabalho, o tipo de amostra de linguagem que o aluno recebe ao aprender uma LE.

Não se pode negar, entretanto, que existem outros fatores, tais como: o status da LE em relação às outras disciplinas do currículo, a pequena carga horária semanal (duas aulas de cinqüenta minutos no diurno e duas aulas de quarenta minutos no noturno, na maioria das escolas), e até mesmo a assimetria bem marcada entre professor e alunos, que também podem influenciar essa desmotivação. É possível que os LDs, por não estarem atendendo às necessidades de aprendizagem dos seus usuários, sejam responsáveis por uma grande parcela da atual desmotivação para o estudo de LE nas escolas de 1º e 2º graus; no entanto, eles continuam sendo os referenciais-base para o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, faz-se imprescindível uma análise crítica desses LDs, na tentativa de expor usuários e produtores à necessidade de mudanças significativas na elaboração e produção desses materiais.

Na prática, este problema tem sido considerado de duas formas: de um lado, os autores que acreditam que o LD tem o seu papel de fonte geradora de insumo no processo de ensino-aprendizagem; do outro lado, aqueles que negam a necessidade dos LDs nesse processo.

Os que acreditam que o LD é uma fonte geradora de insumo, têm esboçado críticas sobre a qualidade dos materiais produzidos, centralizando-as ora nos aspectos ideológicos, ora nos lingüísticos, alguns considerando os aspectos estruturais, outros os filosófico-educacionais e até os psicológicos, entre outros.

Entre esses autores podem-se citar: Carvalho (1987), que faz considerações sobre a política do LD e defende a elaboração de material didático regional, apontando inclusive algumas das dificuldades que essa produção regional enfrentaria, tais como: a particularização excessiva de conteúdos, o despreparo de seus autores e o enfrentamento dos interesses editoriais, além do perigo de identificação do regional com o pitoresco; Molina (1988), que discute algumas diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Resolução nº 113 de 31 de março de 1976) para a escolha e adoção do LD, além de focar aspectos da aprendizagem a partir de textos escritos e analisar a validade dos textos didáticos e das atividades desenvolvidas pelos alunos através desses textos; e, Darin (1980), que analisa como a adequação dos diálogos utilizados para o ensino de LE pode se constituir em um fator positivo para a melhoria do ensino da língua.

Aqueles que não acreditam no LD como fonte geradora de insumo, alegam que os mesmos são portadores de um

conhecimento pré-estabelecido e, portanto, direcionam a formação do aprendiz de maneira tendenciosa e distanciada da realidade. Há, inclusive, uma hipótese entre os educadores que negam a utilização do LD, de que a péssima qualidade desses materiais, já se revela como um dos agravantes para a atual crise na educação brasileira.

Entre os autores que têm esse posicionamento podem-se incluir Geraldini (1991), que se refere aos materiais didáticos como sendo um dos fatores que conduzem ao que o autor chama de "exercício de capatazia", onde a função do professor é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado, definir o tempo de exercícios e sua quantidade, comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no "manual do professor", marcar o dia da "verificação de aprendizagem", entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc.

Outro exemplo é o trabalho de Mazzotti (1986), onde afirma que a adoção de um LD significa transferir para ele a função de decidir a organização e o conteúdo de um trabalho subjetivo, individual e autônomo, que é do professor, que, com isto, passa a ser um executor de tarefas parcelares, transferindo para o aluno não a subjetividade de sua classe social, mas a subjetividade da classe dominante. Ainda outro exemplo é Zuanello (1981), que discute o contexto da proliferação dos LDs a partir

da Lei 5392/71, com a suposta 'democratização do ensino'. Para maiores informações sobre estudos disponíveis nessa área ver Fracalanza & Santoro (1989), que organizaram um catálogo analítico reunindo resumos de várias publicações sobre o assunto.

Os estudos feitos no Brasil a respeito de LD têm focalizado aspectos históricos, ideológicos e lingüístico-estruturais, dando uma menor ênfase à uma análise de como se constrói o processo de se aprender uma LE modulada pelo LD.

Dentre os trabalhos encontrados destacam-se: Silva (1988), que avalia "o grau de atualidade de livros didáticos brasileiros para o ensino de inglês frente às correntes metodológicas do ensino de línguas"; Fracalanza & Santoro (1989), que organizaram um catálogo analítico sobre a fortuna crítica¹⁵ do LD no Brasil¹⁶; Almeida Filho et alii

¹⁵ Entenda-se por fortuna crítica uma catalogação com resumos informativos de publicações (livros, teses, artigos em periódicos, resenhas em anais de congressos, entre outros) sobre um determinado assunto.

¹⁶ Este trabalho foi um projeto financiado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - abrangendo as áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, entre outras. O Sub-projeto da área de Língua Estrangeira foi coordenado pelo professor José Carlos Paes de Almeida Filho (DLA, IEL, UNICAMP).

(1991)¹⁷, que desenvolveram projeto de pesquisa para avaliar cinco séries de LDs para o ensino de LE (Inglês neste caso) e dimensionar o seu impacto no processo de ensino aprendizagem em salas de aula de cinco escolas públicas da região de Campinas; Bolognini (1991), que em uma resenha crítica analisa o LD Themen 1 - material amplamente usado para o ensino de alemão no Brasil - e a dissertação de mestrado de Consolo (1990), que analisa o LD como insumo na sala de aula de LE (inglês) na escola pública. Para esse último autor:

" ... ao adotar um LD, o professor pode assumir uma posição de 'co-autor', à medida que introduz modificações à proposta original de uso, e complementa o conteúdo lingüístico do material, na tentativa de melhor adaptá-lo às condições específicas de seu contexto de trabalho docente. "

(Consolo, 1990:19)

(grifo meu)

Defronta-se aqui, mais uma vez, com a ausência de um trabalho pedagógico para o professor que preceda a seleção do LD e que seja direcionado à aprendizagem de LE. Para modificar e

17 Em 1991 foi publicado o relatório final do projeto "A Representação do Processo de Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1º Grau", no periódico *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. O projeto foi desenvolvido em duas fases: a 1ª fase - elaboração de um arcabouço teórico para análise de LD (1988); e a 2ª fase - coleta e análise de dados em cinco escolas públicas da região de Campinas, avaliando o processo de aprender LE via LD (1989).

complementar o material, o professor precisa de subsídios teóricos que o instrumentalize para a alteração ou adaptação de conteúdos à realidade educacional.

Por outro lado, reconhecem-se todas as limitações de natureza financeira e de carga horária que certamente inviabilizam qualquer esforço nesse sentido. Na verdade, melhorar a qualidade do insumo dos LDs e atualizá-los no que se refere às abordagens de ensino de LE tem sido um desafio aos lingüistas aplicados, que constataam em suas pesquisas que o LD ainda é um referencial-base para o encaminhamento do processo de aquisição-aprendizagem de LE nas escolas de 1º e 2º graus.

Ao optar por uma investigação do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, é preciso delinear de que forma esse processo será analisado. Considera-se *processo*, nesta dissertação, a descrição analítica do *acontecer* da aprendizagem na sala de aula, tendo o LD como " ... elemento detonador e fonte dominante de insumo ... " (Consolo,1990:21). Este acontecer envolve o registro de todos os procedimentos, atitudes e reações da relação professor-LD, aluno-LD e professor-aluno-LD, durante a aula de LE.

Nesta pesquisa, a descrição do processo lança mão de recursos de investigação de tipo etnográfico, ou seja, uma análise dos cenários e sujeitos de aprendizagem, sempre a partir

dos próprios elementos que estes constituem, considerando-se as especificidades de cada cenário.

É importante ressaltar que outros focos de análise, também etnográficos, podem acontecer a partir dos dados, com diferentes perspectivas para construção do processo, tais como: motivação, nível de proficiência¹⁸ ou até mesmo os níveis de assimetria¹⁹ das relações professor-aluno-instituição.

Necessária se faz, no âmbito deste trabalho, um delineamento dos processos de aprender que se configuram na sala de aula, a partir da perspectiva de utilização do LD e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Esta dissertação, ao evidenciar questões concernentes à aprendizagem de uma LE (Inglês) modulada pelo LD em duas escolas de 1º grau, tem a expectativa de ser mais uma contribuição para uma melhoria do ensino de LE, à medida que discute a construção do processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma realidade da própria sala de aula e de uma reflexão teórica no âmbito da sub-área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

¹⁸ Entenda-se nível de proficiência como sendo o grau de conhecimento que um aprendiz tenha de uma LE e possa usar em interações onde precise utilizar essa língua.

¹⁹ Considerem-se níveis de assimetria, aqui, como sendo as relações de poder explícitas ou veladas entre instituição-professor, instituição-aluno e professor-aluno, que se constituem uma variável de análise na construção do processo de ensino-aprendizagem.

pertencente à ciência da Lingüística Aplicada.

1.3.2. O LIVRO DIDÁTICO: SUA IMPRESCINDIBILIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A maioria dos professores afirma que o LD é um elemento imprescindível na aula de LE.

" ... eu acho a vantagem desse livro importado que dá sugestões ... porque realmente dá sugestões... ah ... leva a algumas reflexões ... esclarece alguns pontos ... principalmente ... por exemplo ... aquela introdução às vezes ... do ... aquelas 'background notes' ... às vezes tem coisa ali que eu mesma ... ignoro a respeito né ... da realidade do estrangeiro ... e tal ... então aquilo ajuda muito ... acredito que ajude bastante ... "

(depoimento de professor sobre a série 'Discoveries').

" ... mas acho que com esse livro eu consegui muito mais coisas do que com os livros tradicionais... "

(depoimento de professor sobre a série 'Our Turn').

A trajetória do LD no processo de ensino-aprendizagem de uma LE inicia-se no momento em que o professor começa a pensar 'o que' fazer na sua aula. O professor credita ao LD o status de 'fonte geradora' de insumo para sua aula, ou seja,

na 'lição' do LD estão as amostras de linguagem (diálogo, texto, tópico gramatical, exercícios, entre outros) que servirão de conteúdo para a aula.

Além disso, o professor busca no LD 'receitas' de como encaminhar a apresentação daquele insumo e, por conseguinte, como tornar esse encaminhamento algo agradável, dinâmico e interessante para o aluno. Vê-se, pois, um vínculo quase que 'paternalista' do LD com o professor, que busca nele uma 'orientação' para o sucesso de sua atuação profissional. Analise-se esta 'dependência' professor-LD vinculada a questões de ordem prática que o impedem, na maioria das vezes, de agir de outra maneira.

O professor de LE no 1º e 2º graus tem em média trinta horas-aula semanais, passando por pelo menos quinze turmas com uma média de trinta alunos por classe, uma vez que a carga horária semanal de LE, enquanto componente curricular do elenco de disciplinas oferecidas no 1º grau, é de apenas duas horas/aula.

É necessário esclarecer que nem sempre os professores têm só esta média de aulas. Há casos em que os professores acumulam aulas em duas ou três escolas (públicas, particulares e escolas de línguas - com classes que vão da 5ª série ao 3º colegial), às vezes perfazendo um total de quarenta e

cinco a cinqüenta aulas semanais, o que representa em média vinte e cinco classes e no mínimo setecentas e cinqüenta avaliações para realizar a cada bimestre.

Adicionam-se a isso barreiras burocráticas de natureza institucional, tais como: dificuldade para formação de grupos de reflexão teórica nas escolas, incorporados à carga horária do professor; obrigação do professor de prever, em um tempo mínimo para planejamento, detalhes das atividades a serem desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo, o que faz com que o professor opte pela solução considerada "prática" de adotar um LD; ou ainda, divergências de ordem política e teórico-pedagógica, que estabelecem conflitos entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Diante disso, é possível compreender, ainda que com restrições, essa 'imprescindibilidade' do LD.

Outro fator que influencia essa dependência professor-LD é a ausência, em muitos professores, (e aqui considere-se apenas o âmbito idiossincrático da formação do professor), do que Widdowson (1983:5) chama de Ensino de Inglês para Fins Gerais - *General Purpose English Teaching* (GPE).

Para Widdowson (1983:6), este é um termo teórico definido a partir de uma referência a uma crença educacional que melhor fornecerá subsídios para o desenvolvimento da capacidade

de usar uma língua. Isso significa que as crenças do professor, a partir da trajetória de sua formação acadêmica, constituiriam os bastidores teóricos que poderiam nortear suas estratégias de ação, inclusive contemplando uma busca de insumo adequado para a aula, independente do uso ou não de um LD.

Chamar-se-á o conjunto de referenciais pré-teóricos que regem a prática do professor na sala de aula de 'habitus'. Este termo foi introduzido por Bourdieu (apud Thompson, 1991:84), e usado por Almeida Filho em comunicação pessoal, para designar o que ele chama de "Habitus de Ensinar", isto é:

"atitudes sistemáticas incorporadas pelo professor, tomando como pressupostos: a experiência de aprender do mesmo enquanto aluno; as concepções teóricas que adota como tendo valor de verdade, adquiridas ao longo de sua formação acadêmica; e uma adaptação às exigências institucionais atribuídas a ele ou ela no exercício do magistério."

De um modo geral, o "Habitus de ensinar" possui uma base filosófico-educacional onde se encaixam concepções teóricas de natureza lingüística (linguagem, texto, discurso); educacional (aprender, ensinar, método); psicológica (atitude, interação, estratégia); e sócio-política (valores individuais,

cultura, ética)²⁰. Além destas concepções, o professor precisaria desenvolver uma autocrítica da sua prática de sala de aula, ou seja, estar sempre questionando a eficácia da sua atuação no processo de ensino-aprendizagem da LE.

Verifica-se, com isto, que o apego que vem sendo conferido ao LD por grande parte dos professores se deva principalmente a uma tentativa de que o LD cubra a lacuna de explicitação teórica desses elementos na prática do professor. É necessário esclarecer que outros fatores como 'acomodação', 'excesso de carga horária' ou 'desestímulo profissional' também podem ser responsáveis por esse 'apego' ao LD.

É perceptível, pois, que a lacuna reside no processo de formação de professores, que não contempla espaço suficiente para uma discussão em torno da necessidade do professor estabelecer referenciais plausíveis, até mesmo para que tenha uma orientação teórica que justifique a escolha de material didático adequado às necessidades dos alunos. Pertinente, então, a observação de Santos (1990:100), que afirma ser,

²⁰ Cf. Santos (1990) tomou como referencial a publicação de Dubin & Olshtain (1987).

" ... da maior relevância a prática de planejamento de cursos para o futuro professor de LE nas aulas de prática de ensino, no sentido de formar não apenas um professor mas também fomentar a prática de pesquisa acerca de questões relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem. "21

Almeida Filho, também em comunicação pessoal, utiliza a expressão "cultura de aprender do aluno" para indicar o termo "Habitus Cultivado de Aprender", de Bourdieu, e o define como:

"conjunto de disposições adquiridas pelos aprendizes, mediadas ou não pelos seus professores, desenvolvidas a partir das experiências educacionais, e construídas de forma idiossincrática, que determinam o estilo e a prática de sistematizar novos conhecimentos por parte dos alunos."

A partir das observações apresentadas até aqui, torna-se possível confirmar a imprescindibilidade do LD no

21 É plenamente aceitável o ponto de vista de Cavalcanti & Moita Lopes quando afirmam:

"Não queremos, no entanto, advogar aqui a idéia de que todo professor(a) de 1º e 2º graus deva necessariamente se tornar um pesquisador. Ele/ela deveria, sim, ter familiaridade com pesquisa devido à natureza complexa da sua área de atuação, para poder ter sua prática como foco de reflexão."

(Cavalcanti & Moita Lopes, 1991:142)

contexto educacional brasileiro. A ele compete a maior parcela nas decisões dos rumos da aprendizagem de uma LE. Além disso, é importante considerar-se, nessa reflexão, o polêmico processo de elaboração, edição e distribuição desses materiais, na grande maioria das vezes, sem qualquer critério pedagógico e lingüístico, visando-se quase que exclusivamente ao lucro. Diante deste quadro, resta aos pesquisadores brasileiros, e em especial aos lingüistas aplicados contemporâneos, a necessidade de desenvolver pesquisas no sentido de criticar e oferecer alternativas para a qualidade de produção dos materiais didáticos para o ensino de LE.

Neste capítulo, discutiu-se o problema a ser analisado nesta pesquisa, a aula de LE modulada pelo LD, evidenciando-se a pesquisa de caráter etnográfico na sala de aula como metodologia de investigação e definindo-se como uma pesquisa diagnóstica interacional analítico-descritiva. Além disso, descreveu-se os cenários onde os dados foram coletados e apresentou-se uma reflexão teórica sobre o papel do LD no processo de ensino aprendizagem.

A seguir, será apresentado o referencial teórico desta pesquisa, com uma reflexão sobre os processos de aprender na sala de aula de LE e uma breve discussão sobre as abordagens de ensino de línguas. Por fim, apresentar-se-á uma análise dos dados.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

CAPÍTULO 2

" You are not wrong who deem
that my days have been a dream "
Edgar Allan Poe

Uma vez delineado o foco da pesquisa, ou seja, a modulação da aula de LE pelo LD, considerando a construção do processo de aprendizagem a partir de uma análise da triangulação professor-LD-aprendiz, é preciso ampliar, ainda que de forma não exaustiva, a reflexão sobre os processos de aprender e as abordagens de ensino de LE.

2.1. OS PROCESSOS DE APRENDER NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Se a aprendizagem na sala de aula, na grande maioria dos casos, acontece mediada pela intervenção direta do professor a partir da utilização plena do LD, é indispensável que se faça uma reflexão teórica inicial em torno dos conceitos de processo e aprender. Observem-se, então, tais questões: como o processo de aprender é tratado na literatura da sub-área de Ensino-Aprendizagem de L2 e LE dentro da Lingüística Aplicada, e qual a demarcação teórica feita para se considerar os processos de aprender uma LE neste trabalho?

De uma maneira geral, o conceito de processo é tratado na literatura da subárea de Ensino-Aprendizagem de L2 e LÉ ora como um conjunto de estratégias mentais usadas pelo aprendiz na aquisição de uma L-alvo, ora como sistemática de procedimentos pré-estabelecidos e usados pelo aprendiz para lidar com as amostras de linguagem que servem de insumo para o avanço das fases de interlíngua.

Richards et alii (1985:274), definem estratégia de uma forma abrangente, como os procedimentos gerais usados na aprendizagem, que servem de mecanismos para o aprendiz atingir certos objetivos na trajetória de aquisição de um novo conhecimento. Com relação ao processo, é possível defini-lo como um conjunto de instruções a serem seguidas para se atingir um determinado objetivo no ensino e na aprendizagem.

Moura (1992), em sua dissertação de mestrado, analisa como a literatura vem conceituando estratégias, estabelecendo categorias e tipologizando essas estratégias, de acordo com a sua perspectiva epistemológica. A autora discute os vários conceitos de estratégias apresentados pelos autores, além de explicitar a crítica que vem sendo feita à repercussão dessas conceituações e às pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nessa área. Um dos pontos que chama a atenção na abrangente resenha crítica de Moura (op. cit.) são as dicotomias comprimento/abstração e interno/externo, mencionadas na crítica

de Stevick (1990). Entenda-se por comprimento/abstração a extensão teórica delineada por um autor ao elaborar um conceito, estabelecendo os limites epistemológicos, que nortearão os elementos constituintes da construção desse conceito. Já o problema interno/externo, diz respeito ao referencial teórico de onde os fenômenos vão ser analisados, ou seja, se os fenômenos vão ser vistos como construtos mentais ou como dispositivos que podem ser ensinados:

Ao se referir à questão do comprimento/abstração, Stevick (op. cit.) demarca uma preocupação, no sentido de rotular certos dispositivos ou procedimentos, que tendem a generalizar um certo fenômeno, dentro da geração de um conceito, sem delimitar o seu alcance teórico. Isto gera uma certa abrangência, no momento de se considerar a natureza dos fenômenos, enquadrados no âmbito de um determinado conceito. Com relação ao grau de abstração, Stevick (op. cit) observa que, uma generalização epistemológica dos fenômenos, dificultaria um exame mais pormenorizado dos mesmos para uma posterior categorização.

Com relação ao problema interno/externo, Stevick alerta sobre o perigo de se utilizar, um só rótulo, para conceituar a parte interna e a parte externa de um mesmo fenômeno. É preciso ter cuidado, ao estabelecer convergências entre aspectos puramente cognitivos e aspectos de natureza interacional.

Entre os autores que consideram o processo como estratégias mentais de aquisição de uma L-alvo, podem ser citados Dulay & Burt (1975), McLaughlin (1978) e Faerch & Kasper (1980) entre outros. Esses autores consideram que o processo é freqüentemente descrito em termos das estratégias mentais ativadas pelos usuários-aprendizes de uma L-alvo para desenvolver um nível de interlíngua na trajetória de aprendizagem de uma L2 ou LÉ em aquisição. Neste campo de pesquisas, o processo é visto a partir de uma análise do insumo adquirido pelos aprendizes e de um estudo da natureza da interação entre os aprendizes para a aprendizagem.

Ao considerar o processo no âmbito das estratégias mentais, esses autores estão focalizando o conceito sob uma ótica cognitiva, uma vez que o processo, aqui, diz respeito às operações mentais inerentes ao aprendiz em sua trajetória de aprendizagem.

Ao inferir o conceito de estratégias mentais em uma perspectiva contemporânea, a partir de contatos teóricos com ciências como a Sociolinguística e a Análise do Discurso, é possível interpretar este termo, como dispositivos conscientes ou não, utilizados pelo aprendiz na interação com um novo insumo, para: compreender os sentidos instaurados por esse novo insumo; interpretar a contextualização estabelecida por esse novo insumo no universo de conhecimentos desse aprendiz; analisar o potencial discursivo de utilização desse insumo, na prática de vivência da

linguagem, por esse aprendiz; inferir novas possibilidades de utilização desse insumo em outras interações e, finalmente, ser capaz de construir um novo insumo resultante da aplicação desses dispositivos no contato com outros insumos.

Faerch & Kasper (1983:29-30), em seu artigo sobre planos e estratégias na comunicação em LE, analisam a dicotomia Processo X Estratégias, ao se referirem às estratégias de comunicação usadas pelos aprendizes ao lidar com a L-alvo em estudo, sob três óticas distintas, a saber:

a) os autores que não fazem qualquer distinção entre os dois termos, como Levenston & Blum (1977), e os definem como o processo de adequação de significados específicos para cada ocasião em que esses significados serão usados;

b) os autores que se referem às estratégias como sub-classe do processo e aí estabelecem uma outra dicotomia (processos não estratégicos X processos estratégicos) como em Selinker (1972):

c) finalmente, os autores que colocam os dois termos como classes superordenadas de atividades mentais que são distintas de acordo com a definição de critérios pré-estabelecidos pelos pesquisadores que estão lidando com os termos.

Bialystok (1978) distingue processo de estratégias, a partir do estabelecimento do critério obrigatório/opcional, onde os processos são atividades mentais obrigatórias e as estratégias consideradas como atividades mentais opcionais. Para Faerch & Kasper (1983:29), o termo processo é usado em um sentido geral, quando se quer descrever a trajetória de aquisição-aprendizagem de uma L-alvo. Já Brown (1976 : apud Faerch & Kasper, op. cit.) define o termo como sendo um desenvolvimento contínuo envolvendo um certo número de mudanças ao longo do processo de aquisição-aprendizagem de uma L2 ou LE. Outra definição de processo considerada no artigo de Faerch & Kasper é a de Klaus & Buhr (1976), que definem o termo como sendo uma sequência dinâmica de diferentes estágios por que o aprendiz passa até atingir um objetivo ou adquirir um sistema na sua trajetória de aprendizagem.

O processo enquanto sistemática de procedimentos trata dos elementos constituintes de uma metodologia de ensino de uma L2 ou LE. Nessa ótica, o processo compreende desde a fundamentação filosófica, educacional, psicológica e lingüística que norteará a utilização de um método, passando, inclusive, pelas etapas de elaboração de um currículo, do estabelecimento de um programa de estudos, da seleção e escolha do material didático a ser utilizado no curso, da definição dos procedimentos metodológicos que orientarão o encaminhamento dos insumos nas aulas, até os critérios de avaliação dos aprendizes no decorrer

do curso. Entre os autores que consideram o processo nesta perspectiva podem-se citar Dubin & Olshtain (1987), que definem processo como o desenvolvimento de instruções que conduzirão à organização da trajetória de aprendizagem.

Um exemplo de representação macro do processo de ensinar e aprender línguas, enquanto sistemática de caracterização e ordenamento de suas distintas tarefas ou fases, é a Operação Global de Ensino (Almeida Filho, 1984), que define como elemento-chave, uma abordagem de ensino, norteadora das decisões em torno do conteúdo das experiências lingüístico-comunicativas (planejamento de curso e produção ou adoção de materiais), dos procedimentos metodológicos a serem utilizados e dos critérios de avaliação a serem definidos. O conteúdo lingüístico é definido a partir de um levantamento das necessidades e/ou interesses dos aprendizes a partir de objetivos gerais e específicos, bem como da escolha de uma taxonomia que servirá de base para a expressão dos objetivos e codificação dos materiais.

O conceito de taxonomia diz respeito à definição de termos básicos que vão compor um sistema de classificação da linguagem a ser utilizado na preparação de um planejamento de curso, ou de material de ensino, por exemplo. Entre os principais termos para essa construção de um planejamento e materiais destacam-se os de cenário, função comunicativa, temas, tópicos,

formas gramaticais e papéis sociais. A definição de um método, por sua vez, fomentará diretrizes para a elaboração de critérios e instrumentos de avaliação. Todos esses elementos estão ordenados e interligados entre si, e subordinados a uma abordagem que guiará as decisões (explícita ou implicitamente) no processo de ensino-aprendizagem de uma L2 ou LE.

2.1.1. Variações Epistemológicas em torno do conceito de processo

O conceito de processo tem sido utilizado na literatura da sub-área de Ensino-Aprendizagem de L2 e LE sob diferentes óticas, a saber: em uma perspectiva cognitivista, pedagógico-metodológica e interacional.

O conceito de processo sob uma perspectiva cognitivista descreve, analisa e interpreta as operações mentais que envolvem a aquisição do insumo na trajetória de aprendizagem de uma LE. Ao se reconstruir a evolução deste conceito, observa-se que o viés cognitivista se caracteriza principalmente por ter uma análise dos bastidores do pensamento e do raciocínio lógico como foco de análise. Brown (1987:78) faz referência ao conceito de processo significante de certos níveis e tipos de aprendizagem, característicos de cada ser humano. Este conceito analisa o processo de uma perspectiva cognitivista, isto é, relaciona-o a uma operação mental. Além disso, percebe-se que

há uma certa vinculação do conceito de aquisição aos elementos teóricos constituintes do conceito de processo.

O uso do termo aquisição, nas pesquisas de tipo cognitivista, oscila entre as que consideram o termo nos moldes definidos por Krashen (1982) e as que não se posicionam com relação à distinção que esse autor faz dos termos aquisição e aprendizagem, delineando o conceito de processo a partir da definição do foco a ser investigado.

Gardner (1985), em sua pesquisa sobre os processos de aquisição de uma L2 utiliza o termo aquisição nos moldes de Krashen. Para este autor, a aquisição é um processo similar, se não idêntico, à maneira como a criança desenvolve a habilidade na primeira língua, enquanto que a aprendizagem refere-se ao conhecimento consciente da L², conhecendo as regras, sendo capaz de usá-las e falar sobre as mesmas.

Um exemplo de pesquisa que define o conceito de processo a partir do foco a ser investigado, é Weinert (1987) sobre o desenvolvimento dos processos de aquisição da negação em Alemão como L2, onde a autora define o termo aquisição como desenvolvimento.

Pienemann (1988), em sua pesquisa estruturalista-cognitivista sobre a determinação da influência das instruções no

processamento da fala em uma L2, discute a existência de um suposto conjunto de construtos que processam a fala em todos os tipos de aquisição de uma L2. Para esse autor, a aquisição ocorre a partir de um ensino gradual, levando em conta os pré-requisitos do aprendiz de elementos lingüísticos da L2 em estudo. Ele define o processo de aquisição como o domínio de um conjunto de regras acumuladas pelo aprendiz, em diferentes estágios de interlíngua.

Ao se pensar o processo em uma perspectiva pedagógico-metodológica, é possível defini-lo como sendo uma sistematização de procedimentos e instruções usados para o encaminhamento das operações de ensino-aprendizagem de uma LE. Um exemplo disso é Figueiredo (1991), que determina em sua pesquisa os efeitos de uma intervenção sistemática no processo de aprendizagem de uma LE.

Entenda-se por aquisição-aprendizagem, aqui, o conceito de insumo aprendido, isto é, o aluno tem certeza sobre o uso efetivo de um determinado insumo após tê-lo estudado ou vivenciado na prática, no percurso de aprendizagem da LE. Importante esclarecer que a dicotomia aquisição-aprendizagem no viés pedagógico-metodológico não será tratada nos moldes de Krashen (1982), que trata a aquisição, como um processo similar ao do desenvolvimento da habilidade na primeira língua, e a aprendizagem, como um processo de conhecimento consciente da

L², conhecendo as regras e sendo capaz de citá-las quando de seu uso.

Dubin & Olshtain (1987:47) associam a sistematização de procedimentos e instruções, à elaboração de um continuum, que reflita um embasamento teórico, constituído por conceitos teóricos epistemologicamente convergentes, para compor um escopo organizado e seqüenciado, do processo de aquisição-aprendizagem de uma L₂ ou LE.

Para exemplificar o processo como sistematização de procedimentos e instruções, é relevante citar Wagner (1988), que trata da dificuldade das novas tendências em lingüística e teorias de ensino de línguas, que não fomentam, imediatamente, inovações nas rotinas de ensino. Este autor focaliza os aspectos estruturais da ação pedagógica na escola, descrevendo as razões do que ele chama de 'inércia do sistema'.

O autor supracitado, define este termo, como um conjunto de fatores que retardam uma mudança de atitude, frente a uma inovação pedagógico-metodológica, no processo de ensino-aprendizagem de uma L₂ ou LE. A pesquisa apresenta um modelo baseado na 'teoria das ações', que analisa interações feitas para mudanças nas relações de ensino. A 'teoria das ações', de acordo com Ellich & Rehbein (1987) apud Wagner (1988:103), analisa as ações em diferentes níveis, considerando-as como unidade-base do

discurso em uma interação. Para estes autores, uma ação é caracterizada por constituir-se de um objetivo e uma função.

A pesquisa de Wagner considera o conceito de processo sob uma perspectiva pedagógico-metodológica, que interpreta essas inovações na rotina de ensino, como um conjunto de procedimentos sistemáticos, que objetivam mudar a prática pedagógica no ensino de línguas.

O processo sob uma perspectiva pedagógico-metodológica, também pode representar um conjunto de elementos, que compõem um arcabouço teórico norteador da operação de aquisição-aprendizagem de uma L2 ou LE. O viés científico na constituição do processo, nesta perspectiva, advém da escolha de uma corrente filosófico-lingüística, que predominará na base de sustentação teórica do conceito.

Entre as correntes filosófico-lingüísticas apresentadas pela literatura da área, podem-se citar:

- a) a corrente puramente lingüística, cuja preocupação fundamental, é categorizar as propriedades lingüísticas, na evolução dos níveis de interlíngua, desenvolvidos pelo aprendiz no processo de aquisição-aprendizagem;

b) a corrente sociolingüística, que estabelece a relação existente entre as fases de interlíngua e o contexto do aprendiz;

c) a corrente psicolingüística, interligada ao dimensionamento teórico dos processos cognitivos, que envolvem a natureza da aquisição-aprendizagem pelo aprendiz;

d) a corrente interacional que esboça um complexo entrelaçamento de variáveis teóricas na relação L-alvo-Professor-Aprendiz.

Na corrente puramente lingüística, as 'propriedades lingüísticas' têm a ver com aspectos concernentes à gramática e à natureza de cada língua que, associados a propriedades universais da linguagem, podem facilitar o processo de aquisição de determinada língua pelo aprendiz.

Para se ter uma maior clareza, sobre como o processo é tratado pela corrente sociolingüística, é necessário delinear o âmbito epistemológico do conceito de contexto. Ellis & Roberts (1987:6) definem o contexto em um viés sociolingüístico, como a situação real em que um evento comunicativo acontece.

Com relação à corrente psicolingüística, é preciso delimitar, ainda que de forma sucinta, o conceito de processos

cognitivos. Richards et alii (1985:44) definem 'processos cognitivos' como os procedimentos mentais de que os alunos fazem uso na aprendizagem de uma língua.

No que tange às variáveis teóricas em um modelo interacional, é relevante considerar os aspectos idiosincráticos do aprendiz, os aspectos ambientais do cenário da interação e os aspectos procedimentais, que envolvem a implementação do processo de ensino-aprendizagem da L2 ou LE.

Dentre os aspectos idiosincráticos do aprendiz com relação à L-alvo destacam-se: as expectativas do aprendiz, sua motivação, a percepção dele com relação às especificidades da língua, a absorção de componentes lingüísticos e discursivos nessa língua, além de interações efetivas, decorrentes da produção de efeitos de sentido usando essa língua.

Com relação aos aspectos ambientais evidenciam-se: o cenário das interações na L-alvo, a relação entre os sujeitos no processo interativo, e a assimetria das negociações ao lidar com as amostras de linguagem.

Os aspectos procedimentais contemplam a metodologia de veiculação do insumo a ser aprendido, sua natureza lingüística, e as atitudes sistemáticas dos sujeitos envolvidos no processo interativo.

Estas variáveis teóricas, supracitadas, em um modelo interacional de aquisição-aprendizagem de uma L2 ou LE, constituem-se, a partir da interpretação de comportamentos diagnosticáveis, oriundos do cenário de interação, que determinarão os elementos essenciais à construção teórica do modelo.

Na perspectiva interacional, o processo é visto como um detalhamento crítico da realidade contextual da sala de aula, para analisar, interpretar e inferir particularidades, inerentes à aquisição-aprendizagem de uma L2 ou LE. Entenda-se interação, aqui, como o processo de negociação do conhecimento entre os indivíduos, através da linguagem.

Estas particularidades, segundo Richards et alii (1985:144), descrevem os comportamentos dos aprendizes e dos professores nas salas de aula, a fim de explicitar o que ocorre, durante uma aula, para avaliar questões concernentes ao ensino, para estudar a relação entre o ensino e a aprendizagem, e para contribuir na formação de futuros professores, no sentido de proporcionar-lhes uma visão mais ampla e auto-orientadora sobre o processo de ensino-aprendizagem.

As questões sobre o ensino e a aprendizagem de uma L2 ou LE, que geralmente vêm sendo tratadas em análises de tipo interacional, examinam os comportamentos evidenciados pelos

sujeitos, no estudo da triangulação L-Alvo-Professor-Aprendiz dadas certas condições específicas de ensino (características situacionais, tipos de materiais, currículos, etc).

2.1.2. O Processo nesta pesquisa

Nesta pesquisa, o processo será definido como a descrição analítica do acontecer da aprendizagem na sala de aula, mediado pela utilização do LD como fonte geradora de insumo.

A delimitação teórica desse acontecer, aqui, não se restringirá ao âmbito cognitivo e procederá uma descrição de estilos cognitivos na análise das relações professor-LD-aprendiz. Entenda-se por estilos cognitivos, as diferentes soluções (formas específicas), usadas pelos alunos na aprendizagem de uma LE (Richards et alii, 1985:45). Por exemplo, alguns alunos só compreendem os expoentes de formulação em uma amostra de linguagem, se tiverem contato com esses expoentes na linguagem escrita.

É importante lembrar que, mesmo em uma pesquisa interacional, não se pode desprezar inteiramente, aspectos cognitivos que se revelam nos dados, a partir da descrição de comportamentos produzidos pelos sujeitos no escopo do tópico investigado, ou por ocasião das interações com o pesquisador, ou nos instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

2.1.2.1. O Lugar da Interação na Sala de Aula nesta

Pesquisa

A descrição do acontecer na sala de aula, neste trabalho, envolverá uma apreciação minuciosa do cotidiano da sala de aula, examinando, explicando e tirando conclusões, sobre como o ato de aprender uma LE se desenvolve, a partir do uso do LD como fonte de insumo.

Para melhor entender em que moldes se dará esta apreciação minuciosa, é preciso que se estabeleçam categorias para nortear a exposição do processo. Serão fixadas categorias de natureza macro, isto é, em uma visão abrangente do processo, e de natureza micro, em uma visão pormenorizada do mesmo.

No âmbito macro serão registrados os procedimentos, atitudes e reações das relações Professor-LD, Aluno-LD e professor-Aluno-LD, avaliando-se estas relações no cenário de aprendizagem (a sala de aula). O conceito de procedimentos, neste trabalho, indica ações sistemáticas que ocorrem ao longo de uma aula de LE. Por exemplo, o professor entra em classe, cumprimenta os alunos, aguarda alguns momentos até a classe fazer silêncio, senta-se, abre o diário de classe e começa a fazer a chamada. Depois, registra o conteúdo, levanta-se e circula pela sala, de carteira em carteira, para verificar se os alunos fizeram a tarefa de casa. Já o conceito de atitudes,

nesta pesquisa, definir-se-á como um conjunto de procedimentos, que caracterizam a postura do professor ou dos alunos em uma aula de LE. Exemplificando, para introduzir uma nova lição, o professor, primeiramente, coloca o aluno em contato com o insumo para perceber o que ele depreende dessa interação inicial com esse insumo.

As reações, serão tratadas, aqui, como índices de atitudes resultantes da instauração de um contexto significativo no decorrer de um processo, que revela idiosincrasias inerentes aos sujeitos envolvidos nesse processo.

Para avaliar os cenários de aprendizagem (a Escola Pública e a Escola Particular), demarcaram-se teoricamente três perspectivas distintas, a saber, a perspectiva lingüística, a perspectiva psicológica e a perspectiva sócio cultural.

Dentro da perspectiva lingüística, serão observadas as características do uso da LE nas aulas, ou seja, se a LE é o elemento usado na interação entre professor e alunos, ou se ela aparece apenas como elemento conteudístico de aprendizagem, isto é, com as negociações de sentido da L-alvo, durante a aula, mediadas pela língua materna.

Constatado que a LE nos cenários observados constitui-se apenas como uma experiência formal-conteudística,

pretende-se verificar como o professor trata o insumo lingüístico:

a) se como estruturas descontextualizadas de um universo discursivo, frases aleatórias vinculadas à prática de reconhecimento de uma regra gramatical;

b) ou como unidades de linguagem previsíveis, desprovidas de uma polissemia de sentidos, ou seja, a reprodução memorizada de diálogos, para fixar expoentes de formulação de funções comunicativas, geradas a partir de uma gradação gramatical do conteúdo lingüístico.

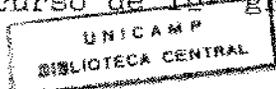
Na perspectiva psicológica, serão interpretados os comportamentos produzidos pelos sujeitos, professor e alunos, com o intuito de verificar qual a relação existencial desses sujeitos com o processo de aprendizagem. Entenda-se existencial, aqui, sob uma ótica filosófica sartriana, que identifica esse conceito como o modo de ser determinado ou determinável, ou seja, considerando o homem na sua existência concreta, sempre definida nos termos de uma situação determinada, mas não necessária - " o ser em situação " - " o ser no mundo " .

Ao diagnosticar os sujeitos em uma perspectiva psicológica serão observados os seguintes aspectos:

a) Da parte do professor - como ele encara o fato de ser professor, de ser professor de uma LE não-nativo, qual a imagem que esse professor tem de seus alunos, de que forma visualiza a disciplina que leciona e o insumo que encaminha nas suas aulas, que expectativas alimenta, no que concerne à aprendizagem de seus alunos, qual a sua interação com a LE, e finalmente, qual o grau de satisfação desse profissional com a atividade que exerce;

b) Da parte dos alunos - como estes se sentem em relação à LE, que imagem fazem do professor, como percebem a aprendizagem de uma LE na escola, e, por fim, que finalidade visualizam na aprendizagem de uma LE.

No que diz respeito à perspectiva sócio-cultural, o objetivo é explicitar a visão de LE no mundo dos sujeitos envolvidos. Entenda-se por visão de LE no mundo, aqui, como os sujeitos, professor e alunos, vêem o lugar da LE na escola (âmbito institucional), em relação aos outros componentes curriculares oferecidos no curso de 10º grau (âmbito acadêmico),



ou avaliam-na como conhecimento significativo na formação cultural do indivíduo (âmbito hierárquico).

Atrelada à visão dos sujeitos nesses referenciais (institucional, acadêmico e hierárquico), está a visão que o LD oferece da LE como sistema lingüístico, como elemento interativo para se estabelecer a comunicação através da linguagem, ou, ainda, como veículo de informação cultural sobre os países que falam a LE.

A construção dessa visão macro do processo de ensino-aprendizagem da LE na sala de aula, permitirá uma compreensão mais transparente sobre como professor e alunos interagem no encaminhamento da aula de LE.

No âmbito micro, a ênfase que será dada nesta pesquisa, é para os eventos que envolvam a veiculação de insumo advindo do LD, como elemento gerador de amostras de linguagem, para o encaminhamento das aulas de LE. Estes eventos serão selecionados, a partir da freqüência com que ocorrem certas regularidades no decorrer da aula, procurando-se, portanto, interpretar as características contextuais dessas regularidades. Entenda-se por características contextuais, aqui, particularidades inerentes a determinadas práticas, que se repetem na rotina do encaminhamento do insumo via LD, nas aulas de LE, por exemplo, a cada unidade que se vai iniciar, o

professor sempre coloca a gravação do diálogo três vezes, antes de proceder à compreensão geral do diálogo, feita através de relato oral, por um aluno, em Língua Materna.

Interpretar essas características contextuais é descrever a natureza dos eventos selecionados, a partir de uma descrição da rotina das aulas. A definição de rotina, para este trabalho, aponta para uma sistemática de procedimentos em sala de aula, que se repetem ao longo de cada nova unidade do LD, sempre introduzidas pelo professor, exemplificando, sempre quando tem exercícios orais em pares, o professor prefere indicar alunos para fazer e responder perguntas, em vez de dividir a classe em pares, para que todos façam o exercício simultaneamente.

Ao analisar um evento, relata-se, como a atividade proposta no evento foi introduzida, explicitando-se os procedimentos metodológicos usados pelo professor para iniciar a atividade, além de evidenciar como os alunos reagiram à vivência da mesma na aula.

Nesta pesquisa diagnóstica, o conceito de processo assume um caráter interacional à medida que analisa o acontecer da sala de aula de LE enfocando:

- a) aspectos idiossincráticos do aprendiz (expectativas, motivação, percepção da LE.

absorção de elementos lingüísticos e discursivos dessa LE, e situações interativas de uso efetivo da L-alvo);

b) aspectos ambientais (sala de aula - relação entre os sujeitos no processo interativo e os níveis de assimetria nas interações);

c) aspectos procedimentais (método, tipo de insumo e atitudes).

No que se refere à motivação desses alunos para o estudo da LE na escola, observar-se-á, qual o nível de interesse dos alunos em aprender a LE, se as atividades propostas pelo professor nas aulas geram interesse dos alunos pela LE, como esse aluno vê o insumo advindo do LD, e por fim, de que maneira ele se envolve com as atividades propostas nas aulas.

Para analisar, na sala de aula, a relação entre os sujeitos - professor e alunos - no processo interativo, tomar-se-á por base, a influência das seguintes variáveis afetivas no processo de ensino-aprendizagem:

a) Motivação: atitude diante de um contexto, que quando positiva, evidencia interesse, desejo e empenho da parte de quem se envolve nesse

contexto.

b) Auto-confiança: ação segura diante de um determinado contexto, sem receios de fracassos ou erros.

c) Empatia: envolvimento pleno em um determinado contexto.

d) Introversão: características reveladoras de um comportamento voltado para si próprio.

e) Extroversão: espontaneidade de interação com pessoas e eventos em contextos variados.

f) Capacidade de Risco: prontidão para se lançar em situações novas, seja qual for o contexto.

g) Ansiedade: sentimento de apreensão, insegurança e desconforto emocional, geralmente provocado por uma situação de insucesso pessoal.

Outro fator relevante, na análise da relação entre os sujeitos na sala de aula, advém dos níveis de assimetria nas interações instituição/professor, instituição/aluno, aluno/professor e aluno/aluno.

No que tange as relações instituição/professor e instituição/aluno, examinar-se-á como a instituição acompanha o trabalho do professor na sala de aula, se é possível constatar algum tipo de interferência da parte da instituição nesse acompanhamento do professor, além do respaldo que a instituição dá ao professor e, porventura, aos alunos, no momento de lidar com assimetrias provenientes de questões disciplinares, na relação professor/alunos na sala de aula.

Já quando forem tratadas as relações professor/aluno e aluno/aluno, no processo de ensino-aprendizagem, optar-se-á pelo conceito de foco no envolvimento (Tannen, 1980), a fim de interpretar o perfil das relações de poder exercidas na sala de aula pelo professor em relação aos alunos, e entre os próprios alunos, no sentido de observar de que forma, essas assimetrias influenciam o processo de ensino-aprendizagem da LE, a partir de atitudes demonstradas por estes sujeitos ao longo das aulas. Entenda-se por foco no envolvimento, aqui, o nível de comprometimento, empenho e identificação das relações interpessoais, de uma forma espontânea e ativa, em torno de algum objetivo, ou situação, ligada aos interesses individuais dos sujeitos envolvidos no processo.

Para interpretar a metodologia, na análise dos aspectos procedimentais na sala de aula, será feita uma descrição detalhada daquilo que se denominou, neste trabalho, rotinas,

evidenciando não só os procedimentos pedagógicos, isto é, a apresentação, explicação e encaminhamento dos exercícios sobre o insumo em estudo, como também de que forma esse insumo é praticado pelos alunos nas aulas. As rotinas são definidas aqui como um conjunto de procedimentos sistemáticos que se repetem com uma certa freqüência, e que evidenciam passo-a-passo o andamento das aulas em um determinado cenário.

Outro fator a ser considerado na análise das rotinas, são os procedimentos habituais, aqui entendidos como os atos burocráticos institucionais, chamada, avisos, conversas sobre assuntos alheios à aula, discussões sobre o calendário escolar, entre outros.

A descrição detalhada desses aspectos idiossincráticos do aprendiz, dos aspectos ambientais, e dos aspectos procedimentais, servirão de base para uma reflexão crítica sobre a postura do professor e dos alunos, em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar o tipo de insumo veiculado pelo professor, via LD, nas aulas de LE, há necessidade de uma caracterização, que melhor explicita a natureza desse insumo. Nessa caracterização será utilizada a categorização do insumo feita por Consolo (1990:50-1), que constitui as seguintes categorias:

a) Formas Lingüísticas Morfossintáticas e Semânticas.

Avaliar o insumo, a partir do tipo de estrutura que o constitui, em níveis de vocábulo, organização sentencial e significação contextual.

b) Conceito de Linguagem.

De acordo com o tipo de insumo apresentado pelo LD, ou introduzido pelo professor em aula, verificar que conceito de linguagem está atrelado a esse insumo.

c) Explicitação e Monitoração de Regras Lingüísticas, inclusive ao nível de metalinguagem. Formalizar regras gramaticais, e fazer com que os aprendizes tenham consciência dessas regras no uso da L-alvo, além de serem capazes de conceituá-las teoricamente.

d) Sequenciamento de Conteúdos Morfossintáticos.

Estabelecer uma gradação vocábulo-frasal, pré-determinando uma evolução cumulativa de elementos lingüísticos da L-alvo.

e) Conhecimentos Auxiliares.

Conhecimentos anteriores adquiridos pelos

aprendizes (lingüísticos, culturais e sociais) sobre a L-alvo, ou sobre outras LÊs.

f) Insumo Metalingüístico.

Elementos explicitados a partir da construção de sentidos na LÊ, pelo professor, e pelo aprendiz, em qualquer situação da L-alvo, com o objetivo de indicar incompreensão, inadequação, incompletude, ou inaceitabilidade do insumo produzido na LÊ.

g) Relevância para o aprendiz.

Grau de envolvimento do aprendiz com o insumo em estudo.

h) Calibramento do insumo.

Utilização de amostras de linguagem adequadas ao nível de compreensão do aprendiz, e compatíveis com um uso considerado padrão da L-alvo, entre falantes nativos dessa língua, ou usuários que interagem nela, como L2 ou LÊ.

i) Compreensibilidade.

Nível de interação que o aprendiz estabelece com o insumo - o lidar com os sentidos - na trajetória de ensino-aprendizagem de uma L2 ou LÊ.

j) Quantidade.

Volume de uma amostra de linguagem, constituída como insumo, para o processo de ensino-aprendizagem, considerando os aspectos, extensão, variedade de manifestações da linguagem, grau de complexidade, e estética de apresentação, que influenciam o processo de absorção, desse insumo, pelos aprendizes.

k) Regularidade.

A necessidade de interagir-se ao máximo, utilizando a L-alvo na apresentação, discussão, prática e construção de uso do insumo em contato, como elemento incorporador do processo de ensino-aprendizagem da L2 ou LE.

l) Foco na Comunicação e na Interação.

O Construir de uma prática constante do interagir na L2 ou LE, para efetivar um envolvimento sócio-histórico, cultural e lingüístico do aprendiz com o insumo, salvaguardando as condições de aquisição-aprendizagem da L-alvo, constituídas na instauração do contexto de ensino-aprendizagem.

É preciso que se esclareça, nesse momento que, embora essa categorização do insumo, possa estar inserida em uma

filiação epistemológica com origem no cognitivismo, é possível contextualizá-la em um viés interacional, a partir do instante em que se utiliza a mesma com dados advindos de interações entre professor/aluno/LD na sala de aula, considerando a trajetória de ensino-aprendizagem de uma L2 ou LE.

Importante também frisar, que a relevância principal de uma fidelidade epistemológica reside no referencial teórico de onde se utiliza tal categorização, aqui, a perspectiva interacional. Não será priorizado, portanto, o contexto teórico cognitivista, original da concepção dessa categorização, mas sim, uma interpretação da mesma, sob a ótica teórica eleita para a pesquisa em curso.

Outro fator relevante na compreensão do acontecer da sala de aula é a análise das atitudes dos sujeitos no processo interativo. Para essa análise, verificar-se-á a atitude do professor em relação ao LD, a atitude dos alunos em relação ao LD, e a atitude coletiva construída durante a aula mediada pelo LD.

Para avaliar a atitude do professor sobre o LD, observar-se-á se o professor é fiel às instruções metodológicas do LD, quais as impressões pedagógicas, lingüísticas e estéticas, que o professor tem em relação à organização conteudística do LD, e o nível de crença, por parte do professor, em uma aprendizagem

efetiva, a partir da utilização daquele LD. .

Na avaliação das atitudes dos alunos em relação ao LD, atentar-se-á para a motivação dos alunos em aprender a LE via LD, as impressões desses alunos sobre o tipo de amostras de linguagem, como se envolvem com as atividades propostas, as características estéticas, e a organização das unidades de estudo.

Ao observar a atitude coletiva construída durante a aula mediada pelo LD, é importante ver o lugar do LD na aula de LE, como detonador de interação entre os sujeitos para uma aquisição de compreensão comunicativa na L-alvo. Para ver isso, é necessário delinear-se o habitus de aprender e ensinar que se desenha ao longo da aula, percebendo-se como o LD guia esse processo.

Na delineação do habitus de aprender, entrecruzam-se a visão de aprender que o professor projeta para seus alunos, a visão de aprender dos alunos - consciente ou não, e finalmente, a visão de aprender contida no LD.

Da mesma forma, para reconstruir o habitus de ensinar, destacam-se a visão de ensinar que o professor traz consigo - a abordagem que põe em prática, a visão de ensinar que o professor visualiza no LD - a abordagem do LD ou de seus

autores, a visão de ensinar que os alunos idealizam em relação ao professor - consciente ou não, e por fim, a visão de ensinar que os alunos projetam em relação ao LD - consciente ou não.

A descrição detalhada das variáveis constituintes do conceito de processo, nesta pesquisa, desenha para o leitor os critérios que fundamentarão a análise dos dados. É possível que na análise dos dados, nesta pesquisa, muitos dos elementos categorizados nesta seção, apareçam agrupados ou implícitos, na descrição das rotinas e das situações específicas do processo pedagógico que serão analisadas. Para esta dissertação, na análise dos dados, objetivou-se, principalmente, responder às questões de pesquisa.

Espera-se, com esta descrição, ter explicitado o potencial especulativo do acontecer da aprendizagem na sala de aula, sob uma perspectiva diagnóstica interacional analítico-descritivo.

A origem do conceito de processo, nesta pesquisa, advém do Cognitivismo, a partir do momento que se intencionou observar os estilos cognitivos demonstrados por professores e alunos ao ensinar e aprender uma LE através de um LD. No entanto, essa observação ganha um caráter interacional, no momento em que passa a considerar as condições em que estes estilos cognitivos foram demonstrados. Este caráter interacional ganha o status de

referencial-base do foco de análise desta pesquisa pela riqueza de reflexão que proporcionam os dados advindos da sala de aula, palco de demonstração desses estilos cognitivos.

Ao eleger o foco interacional como central na reflexão sobre os dados, optou-se por uma metodologia de tipo etnográfico, que facilitou o caráter pragmático de instauração dos contextos de análise, verificando como as condições históricas, sócio-culturais e lingüísticas influenciam o processo de ensino aprendizagem.

Como a composição desse processo contempla uma interpretação dessas condições históricas, sócio-culturais e lingüísticas, adentra-se aí em uma reflexão sobre o papel ideológico e discursivo da aprendizagem de uma LE, quando esta é mediada por um LD.

Assim, a demonstração de estilos cognitivos, ganha uma interpretação mais abrangente, se encaixando, pois, em uma tradição de pesquisa vinculada à subárea de Ensino-Aprendizagem de L2 e LE da ciência Lingüística Aplicada.

A discussão em torno do conceito de processo, neste trabalho, considerou, inicialmente, referenciais teóricos isolados, e se definiu em torno de vários conceitos convergentes dentro desses referenciais. É importante colocar aqui, que nem

sempre é possível, no escopo de uma pesquisa diagnóstica interacional analítico-discritiva, elaborar um viés teórico purista, que se encaixe apenas, em um desses referenciais teóricos mencionados.

Na prática, o que ocorre, é a escolha de um referencial teórico norteador do encaminhamento da pesquisa, estabelecendo contatos, sempre que epistemologicamente possível, com outros referenciais, à medida que, estes, sirvam como contribuição teórica relevante na definição de categorias consistentes para a análise dos dados.

2.2. O Conceito de Aprender

Tendo delineado o conceito de processo, torna-se necessário, antes de conceituar e analisar os processos de aprender na aula de LE, refletir um pouco sobre o conceito de aprender. Neste trabalho, esse conceito vai ser discutido sob as perspectivas comportamentalista, cognitivista e interacional.

A tradição comportamentalista, fundamenta-se, principalmente, na dicotomia estímulo-resposta. Esta dicotomia, baseia-se essencialmente, na exterioridade dos eventos que são modificados por estímulos constituindo-se em respostas. O estímulo é o elemento que produz uma mudança ou reação no indivíduo, enquanto que a resposta, é o comportamento que é

produzido como uma reação a um estímulo. Esta dicotomia, se completa com o `reforço`, que é um estímulo que se segue à ocorrência de uma resposta, e afeta a possibilidade de uma resposta ocorrer ou não ocorrer novamente.

Assim, um conceito de aprender, na perspectiva comportamentalista, poderia ser definido, como o ato de treinar, praticar e repetir estruturas de uma determinada língua para memorizar e usar mecanicamente.

A Perspectiva Cognitivista lida com o estudo científico do pensamento, da razão e dos processos intelectuais da mente. Ela está preocupada em descrever como o conhecimento é representado na mente, como a linguagem é entendida, além de analisar, que processos mentais subjazem à inferência, à resolução de problemas, e ao planejamento do uso da linguagem, pelo indivíduo. Como ramo da Psicologia, o Cognitivismo observa a natureza da aprendizagem e da aquisição de um sistema de conhecimento, especialmente envolvendo os processos de percepção, compreensão e memória (cf. Richards et alii (1985)).

Ausubel et alii (1980), ao apresentarem a Teoria da Aprendizagem Significativa, constroem o conceito de aprender sob uma perspectiva cognitivista. Para esses autores, aprender é um processo de armazenamento de informações que são incorporadas ao cérebro do indivíduo, gerando um conhecimento que pode ser

utilizado posteriormente.

Portanto, ao se inferir um conceito de aprender, em uma perspectiva cognitivista, é possível defini-lo, como a retenção mental de insumo, em uma determinada língua, para um uso posterior em situações de comunicação. É bom lembrar, que o conceito de comunicação, em uma ótica cognitivista, refere-se à troca de informações, através de um código de linguagem estabelecido entre os falantes.

No processo de aquisição-aprendizagem de uma L2 ou LE, é relevante considerar o papel dos estilos cognitivos, que são elementos relacionados à aquisição de conhecimento. Os aprendizes, entretanto, têm diferentes estilos de aprendizagem, que podem ser observados, considerando-se todos os sentidos subsidiários da interação, no momento da aprendizagem. Para isso, é preciso levar em conta, não apenas, a linguagem como um sistema de estruturas adquiridas de forma inata, mas como um elemento histórico, social e cultural, construída e produzida, a partir do conhecimento de mundo absorvido pelo aprendiz. Nesta ótica, a aprendizagem ocorre, porque o aprendiz, mediado pela linguagem, transforma, associa e deduz novos conhecimentos, decorrentes de intravisiões, permeadas pelo desenvolvimento de uma maturidade intelectual.

O Conceito de aprender, em uma perspectiva interacional, encontra suas bases lingüísticas, ao estabelecer pontos de contato teóricos, com a Pragmática, Sociolingüística, Etnografia da Comunicação e Análise do Discurso (cf. Richards et alii, 1985). Para melhor entender, como se constrói esse conceito, a partir desses contatos teóricos, faz-se necessário explicitar, em linhas gerais, quais os elementos que podem ser considerados, ao se conceber, o que é aprender uma L2 ou LE, em uma perspectiva interacional.

A Pragmática, pode ser definida, como o estudo do uso de uma língua no processo de comunicação, especificamente, as relações entre as sentenças e os contextos, nas situações em que esses elementos são usados.

Os elementos da Pragmática, que se integram a um conceito de aprender, em uma perspectiva interacional, são:

- a) a relação entre o conhecimento de mundo dos interlocutores, e a construção de sentidos, através da fala, ou da escrita, em uma interação;
- b) a relação uso/compreensão, dessas construções de sentido, pelos interlocutores;

c) e a relação, sentidos construídos/interlocutores, influenciando a instauração e o encaminhamento de contextos, na produção de manifestações discursivas.

A Sociolingüística, de uma maneira geral, lida com o estudo de uma língua, relacionando-a aos fatores sociais, isto é, considerando classe social, nível educacional, idade, sexo, origem étnica, entre outros.

As contribuições da Sóciolingüística, em um conceito de aprender, sob uma ótica interacional, consideram, o papel das diferenças individuais, na aquisição de novos conhecimentos, delineando o grau de envolvimento dos aprendizes com o insumo a ser adquirido, e influencia na tipologia desse insumo, contextualizando a natureza das amostras de linguagem.

Estudar o lugar de uma língua, na cultura e na sociedade, constitui a principal preocupação teórica da Etnografia da Comunicação. Ao aprender uma L2 ou LE, é fundamental interpretar elementos inerentes da cultura dessa língua, bem como interagir com o habitus social, que compõe o perfil dos falantes dessa língua. Isto, possibilita uma melhor compreensão de sua organização lingüística, natureza discursiva e uso corrente de determinados registros nessa língua.

Entenda-se organização lingüística, aqui, a maneira como os elementos lingüísticos (sons, etimologia dos vocábulos, disposição sintática, textualização dos contextos, entre outros), são dispostos na criação dos sentidos. Já a natureza discursiva de uma língua, pode ser definida, como as marcas idiossincráticas de origem sócio-histórica e cultural, que denotam, a modalização de determinados fragmentos discursivos em uma língua. Entenda-se modalização, nesse momento, como o estabelecimento de certos padrões de significação, e uma atribuição específica de contextos, a sentidos elaborados no universo discursivo constituinte de uma língua. Estes elementos, são as contribuições da Etnografia da Comunicação, na elaboração de um conceito de aprender sob uma ótica interacional.

A Análise do Discurso, no escopo teórico da perspectiva interacional, tratada nesse trabalho, pode ser definida, como a engenharia de criação, construção, produção, repercussão, perpetuação, historicidade, validade e constitucionalidade dos sentidos, resultantes de uma relação de reciprocidade entre os sujeitos e a linguagem, relação esta vivenciada na interação.

A base filosófica do Interacionalismo, pode ser creditada ao chamado Humanismo Contemporâneo, que trata do desenvolvimento dos valores humanos, do crescimento da autoconfiança e da capacidade de compreensão do outro, da

sensibilidade em relação aos sentimentos humanos e as emoções, e por fim, do chamado princípio do envolvimento do indivíduo, demonstrado através de suas atitudes, frente ao contexto sócio-histórico-cultural em que vive.

Considerando todos os referenciais teóricos, subjacentes ao processo de aprendizagem de uma LE, em uma ótica interacional, é possível definir o aprender, sob essa perspectiva, como o ato de inferir com convicção, um conhecimento novo, produzido a partir de uma relação informativa-associativa-dedutiva, entre o conhecimento prévio de mundo do indivíduo - legado cultural e conhecimentos anteriores, adquiridos via interação com a linguagem - e um novo insumo.

Ao ser sujeito agente desse processo, o indivíduo desencadeia um processo comunicativo, resultante de uma negociação de sentidos, com um texto ou com outros indivíduos, em uma relação de reciprocidade indivíduo/insumo. Dessa maneira, o aprendiz estabelece uma logicidade nos sentidos construídos, considerando o contexto onde se gerou esse conhecimento. Esse contexto, se explicita, de acordo com as condições sócio-históricas, culturais e lingüísticas, em que esse conhecimento novo foi gerado. Para que essa negociação de sentidos se efetive, é preciso levar em conta, as idiossincrasias dos sujeitos envolvidos na trajetória de aprendizagem, e o grau de comprometimento dos mesmos com o conhecimento em aquisição.

A discussão em torno do conceito de aprender, neste trabalho, não pretendeu ser extensiva, dentro do universo de autores na literatura que analisa esse tópico. O que se quis, foi melhor contextualizar o leitor, sobre as bases epistemológicas em que esse conceito será tratado na pesquisa.

O conceito de aprender, na perspectiva interacional, será adotado como um dos referenciais teóricos, nesta dissertação, para descrever, interpretar e analisar os processos de aprender uma LE, que são evidenciados, pelo professor, e manifestados através de atitudes, pelos aprendizes, em aulas de inglês moduladas pelo LD, em uma escola pública e uma escola particular.

Da literatura consultada na subárea de Ensino-Aprendizagem de L2 ou LE, o que se pôde inferir, sobre o processo de aprender uma língua, é que, os conceitos teóricos subjacentes à análise desse processo, em geral, são tratados de forma clássica, ou em um viés interacional. Quando tratados de forma clássica, geralmente, esses conceitos são voltados para uma perspectiva cognitivista, embora ainda haja algumas influências do comportamentalismo.

Nessa ótica clássica, os processos de aprender poderiam ser definidos, como um conjunto de mecanismos, inerentes a cada indivíduo, utilizados no desenvolvimento da trajetória de

aprendizagem. Por outro lado, em um viés interacional, esses conceitos, geralmente, são delineados como uma análise pormenorizada das interações, ocorridas em um determinado momento do acontecer da aprendizagem, considerando todos os elementos constituintes da construção da aprendizagem, ou seja, contextualizando os fatores sócio-históricos, culturais e lingüísticos do cenário onde se dá a aprendizagem.

Brown (1987:79-80), no capítulo em que se refere às variações cognitivas na aprendizagem de línguas, inicia a sua tipologização dos processos de aprender uma língua, apresentando a categorização estabelecida pelo psicólogo educacional Robert Gagné (1965). Gagné define oito tipos de processos de aprender, que caracterizam a trajetória de aprendizagem de uma língua. São eles: aprendizagem de sinais, aprendizagem pelo processo de estímulo-resposta, aprendizagem em cadeia, aprendizagem por associação verbal, aprendizagem por múltipla discriminação, aprendizagem conceitual, aprendizagem por princípios e a aprendizagem por resolução de problemas.

Na aprendizagem por sinais, o indivíduo aprende a elaborar uma resposta direcionada, a partir de um sinal, indicado pelo professor. Segundo Gagné, este processo de aprendizagem, refere-se ao clássico termo utilizado por Pavlov, denominado de resposta condicionada. Como se pode observar, este processo de aprendizagem, calca-se plenamente no arcabouço teórico do viés

comportamentalista.

Já o processo fundamentado pela dicotomia estímulo-resposta, também inerente ao viés comportamentalista, consiste, em o aprendiz produzir uma resposta exata para um determinado estímulo. Para melhor caracterizá-lo, pode-se usar a terminologia do próprio Skinner, que o chama de resposta instrumental. Para Skinner, o que é aprendido, advém de uma conexão precedente, do conhecimento a ser adquirido, que se completa, com a resposta produzida pelo aprendiz, através de um mecanismo denominado operante.

A aprendizagem em cadeia, também oriunda da perspectiva comportamentalista, estabelece conexões, entre dois ou mais estímulos que, interligados em uma sequência lógica e pré-estabelecida, geram a aprendizagem por uma acumulação de conhecimentos.

A associação verbal já evolui um pouco, em termos de um purismo comportamental, porque já considera certos dispositivos mentais, que o indivíduo traz consigo, para desenvolver habilidades na aprendizagem de línguas. Esses dispositivos, armazenam as cadeias de conhecimentos acumulados, estabelecendo o chamado repertório de linguagem, isto é, o conjunto de conhecimentos que um indivíduo consegue absorver, a partir da acumulação de cadeias de conhecimentos a que foi

exposto no processo de aprendizagem.

Na aprendizagem por múltipla discriminação, o indivíduo aprende a identificar diferentes tipos de respostas, para diferentes tipos de estímulo, armazenando esses conhecimentos, em maior ou menor grau, conforme o tipo de conexão que foi executada no processo de estímulo-resposta. Segundo Gagné, estas conexões, tendem a interferir-se mutuamente, e influenciar a aprendizagem desses outros conhecimentos.

A chamada aprendizagem conceitual, se refere a um conjunto de habilidades, que o aluno adquire, para elaborar respostas relacionadas com diferentes categorias de estímulos, generalizando as respostas de uma forma mais abrangente. Isto, o torna capaz, de identificar diferentes categorias em um universo de conhecimentos.

A aprendizagem por princípios refere-se a uma acumulação em cadeia, de dois ou mais conceitos, que funcionam como organizadores mentais do desencadeamento do processo de aprendizagem. Este processo é retomado posteriormente por Ausubel, quando estabelece em sua terminologia, o chamado conhecimento "subsunçor" - definido como um conjunto de conceitos interrelacionados.

Com relação à aprendizagem por solução de problemas, pode-se considerar esse processo, como o que mais se distancia da perspectiva comportamentalista, na categorização de Gagné. É possível defini-lo, como um tipo de aprendizagem, que remete aos chamados processos do "pensar", isto é, conceitos e princípios adquiridos previamente pelo indivíduo, são combinados através de um organizador mental consciente, dando origem a um conjunto de elementos, cujas soluções precisam ser encontradas ou se manifestam de forma ambígua.

Ao interpretar a natureza epistemológica das categorias de Gagné, observa-se que os cinco primeiros processos, vinculam-se diretamente ao viés teórico comportamentalista, enquanto que os três últimos, relacionam-se mais diretamente com a perspectiva teórica cognitivista, mais precisamente, com as teorias de aprendizagem idealizadas por Ausubel e Rogers.

Ainda na perspectiva cognitivista, Brown (op. cit. : 81), menciona os processos de aprender por transferência e interferência ou hiper-generalização.

O processo de aprender por transferência, descreve um estado prévio de desempenho do aprendiz, que evolui para um estado posterior, denominado aprendizagem subsequente. Quando essa aprendizagem subsequente ocorre de forma positiva, configura-se um novo estado prévio de desempenho, que desencadeia

um processo contínuo de aprendizagem subsequente. Quando essa aprendizagem subsequente ocorre de forma negativa, estabelece-se uma interferência, que dará lugar a uma transferência incorreta, comprometendo assim, a cadeia da aprendizagem subsequente, porque afetará o processo de associação que gera a aprendizagem subsequente.

A interferência ou hiper-generalização, é um processo de aprender, que pode ser caracterizado como um subconjunto de um outro processo de aprender, denominado generalização. A generalização, pode ser definida, como o ato de inferir, estabelecer uma regra, ou tirar conclusões definitivas, a partir da observação de elementos específicos. De acordo com Brown (op. cit. : 82), o princípio da generalização, pode ser explicado a partir da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Segundo Brown, pode-se afirmar, que a aprendizagem significativa é a própria generalização, isto é, conhecimentos são tidos como valor de verdade e isso gera, a chamada retenção significativa de conhecimentos.

No processo de aquisição-aprendizagem de uma L2 ou LE, a hiper-generalização é definida, como o processo que gera uma interferência dos elementos constituintes da LM, na produção da L-alvo.

No viés teórico interacional, analisar os processos de aprender, pode ser sinônimo de interpretar, como os sujeitos envolvidos em um contexto de aprendizagem, lidam com o alheio na trajetória de aquisição de uma L2 ou LE (Franzoni, 1991). Para Franzoni (op. cit.:8), o alheio representa o novo, ou seja, os saberes que os interlocutores de um processo de ensino-aprendizagem, por serem históricos, trazem consigo no processo, que, a partir da relação com o novo, constituem os lugares de professor e de aprendiz.

2.3. Os Processos de Aprender na Sala de Aula de LE

Os processos de aprender na sala de aula de LE, em geral, estão vinculados à tradição de aprendizagem dos educandos na LM. Esses aprendizes, tentam transferir para a L-alvo em aquisição, todos os procedimentos adquiridos na sua trajetória de aprendizagem, em nível institucional. Para sustentar essa afirmação, é fundamental recorrer-se ao argumento de Bourdieu (1987:208), quando ele se refere aos sistemas de ensino e aos sistemas de pensamento, associados à aquisição de um habitus. Para esse autor:

" ... pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção, no tocante às aquisições ulteriores de esquemas, de modo que do sistema dos esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento desse sujeito deriva sua especificidade e não apenas da natureza dos esquemas constitutivos e do nível de consciência com que estes são utilizados e do nível de consciência em que operam. "

(Bourdieu, 1987:209-10)

Dentre esses esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, herdados e adquiridos no processo de aquisição de um conhecimento institucional na LM, destacam-se: a Repetição/Imitação de Modelos Pré-estabelecidos, a Associação Comparativa de Conhecimentos, a Dedução Lógica de Sentidos e a Inferência Intravisional de Novos Insumos na L-alvo.

Esses processos de aprender, de uma maneira geral, são demonstrados na trajetória de aquisição de uma L2 ou LE, e quase sempre, constituem os bastidores das atividades propostas nos LDs. Nesta pesquisa, esses processos serão analisados, considerando a triangulação professor/aluno/LD na aula de LE (inglês), observando-se mais especificamente, como eles se manifestam através de atitudes, nas relações professor/LD, professor/aluno e aluno/LD, na aula de LE modulada pelo LD.

A Repetição/Imitação de Modelos, é o primeiro processo de aprender, com que geralmente os aprendizes têm contato na escola, para aquisição de um conhecimento institucionalizado, na formação de um habitus de aprender. Entendam-se por 'modelos', aqui, padrões de linguagem pré-estabelecidos, que serão tomados como norma, no processo de aquisição-aprendizagem de um determinado insumo. Da mesma maneira, esse processo, é o dispositivo inicial do habitus de ensinar do professor de língua, que tem por premissa, introduzir uma sistematização dos elementos da linguagem, que vão dar origem ao processo de letramento do educando. A esse respeito, é pertinente tomar-se mais uma vez, o ponto de vista de Bourdieu (op. cit.:210), ao afirmar que:

"... enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de habitus cultivado. "

A Repetição/Imitação, enquanto processo de aprender, não só se constitui como ponto de partida, para a aquisição do habitus de aprender, durante a trajetória de letramento, como também para o contato com o conhecimento

institucionalizado, nas áreas de Estudos Sociais, Ciências da Natureza, e, principalmente, na Matemática.

É importante discutir a relevância desse processo, não apenas no âmbito educacional, mas também no âmbito filosófico/ideológico/cultural, uma vez que a inculcação desse processo, pelos educandos, repercutirá na formação do perfil psicológico desses educandos, no que tange ao desempenho de aprendizagem dos mesmos, ao longo de toda a trajetória de escolarização. Não se quer dizer com isso, que não seja possível haver mudanças, evoluções, e até transformações, dessas atitudes inculcadas. Ao contrário, o desafio acadêmico que se persegue, é no sentido de reverter esse habitus, para que os aprendizes se tornem capazes de construir os sentidos, sem uma interferência prévia de modelos estabelecidos. O que não se pode negar, é que este processo, de bases essencialmente controladoras e limitadas, ainda se constitui, como um obstáculo no processo de aquisição-aprendizagem de uma L2 ou LÉ.

A necessidade dessa discussão, se justifica, no sentido de se ter uma maior clareza das limitações de aprendizagem, demonstradas pelos educandos, ao iniciarem seus estudos em uma L2 ou LÉ. Essas limitações, são decorrentes, na maioria dos casos, do habitus de aprender que os alunos trazem consigo, no momento de iniciar um contato formal de estudos com uma LÉ.

É possível definir o processo de Repetição/Imitação, como o ato de aprender, decorrente da reprodução integral ou parcial de um modelo lingüístico (sons, estruturas gramaticais, padrões de fala, expoentes de formulação em funções comunicativas, textos, entre outros). Os educandos efetivam sua aprendizagem, a partir de uma prática de substituição, normatização e transformação.

Na prática de ensino-aprendizagem de uma L2 ou LE, a Repetição/Imitação, geralmente, se manifesta no uso de exercícios de mecanização - uma técnica comumente empregada no ensino de línguas, para praticar sons ou sentenças-padrão da L-alvo (cf. Richards et alii (1985:87-8). Este tipo de exercício é dividido em duas partes: o professor fornece uma palavra ou sentença como estímulo, e, em seguida, os aprendizes produzem vários tipos de respostas, reproduzindo o mesmo padrão, apenas trocando alguns elementos desse padrão, ou fazendo pequenas variações, a partir de um mesmo padrão, por exemplo:

a) Exercício de mecanização com substituição

Let's play tennis. (volleyball)

Let's play volleyball

(o professor introduz a primeira estrutura e sugere a próxima palavra que o aluno deverá substituir).

b) Exercício de mecanização com repetição

Sure! That's a good idea.

Sure! That's a good idea.

(o professor produz o som ou a estrutura que quer treinar e o aluno reproduz na íntegra).

c) Exercício de mecanização com transformação

I brought my collection of lipsticks.

Did you bring your collection of lipsticks?

What did you bring?

(o professor sugere o som ou a estrutura que quer treinar e o aluno faz variações em torno dela).

Este processo, reflete bem as bases referenciais teóricas do método da Gramática-Tradução e do método Audiolingual, embora alguns aprendizes que iniciaram seus estudos de L2 ou LE via Método Comunicativo, ainda exibam esse processo, como legado de seu habitus de aprender.

O método da Gramática-Tradução, amplamente utilizado para o aprendizado de L2 e LE, consiste do uso constante da tradução e do estudo de regras gramaticais, com ênfase em listas de vocabulário e exercícios de tradução.

Já o Método Audiolingual, enfatiza o ensino da fala e da compreensão oral antes da leitura e da escrita. Este método, usa diálogos e exercícios de mecanização, e desencoraja a utilização da LM na sala de aula. Além disso, emprega com muita frequência, a Análise Contrastiva (a comparação de sistemas lingüísticos entre duas línguas).

Verifica-se, pois, que o processo de Repetição/Imitação, tem o seu respaldo epistemológico no comportamentalismo, uma vez que a sua operacionalização está ligada a aquisição de hábito, a partir de um treinamento. Embora tenha sua origem epistemológica no comportamentalismo, este processo tem sido amplamente usado, mesmo em salas de aula onde o foco metodológico está ligado ao movimento comunicativista.

No processo de Repetição/Imitação, a aula de L2 ou LE, geralmente, se modula em três estágios distintos (cf. Richards et alii, op. cit.:270):

a) o estágio de apresentação, onde novos itens são introduzidos, explicados, demonstrados e novas informações são introduzidas;

b) o estágio de prática, onde esses itens são praticados individualmente ou em grupo, geralmente, oscilando entre práticas

essencialmente¹ controladas, até práticas menos² controladas;

c) o estágio de produção, onde os aprendizes usam os novos itens, mais livremente, com um mínimo de controle da parte do professor.

Nos LDs, o processo de Repetição/Imitação, em geral, aparece em forma de exercícios de mecanização orais, exercícios estruturais com orações-padrão em forma de exemplo, ou exercícios de expressar-se por escrito, oferecendo modelos de textos previamente apresentados.

A Repetição/Imitação, ainda é o processo de aprender, mais demonstrado³ por educandos de L2 ou LE. Portanto, necessário se faz, que mais pesquisas sejam realizadas nessa área, no sentido de se viabilizar uma trajetória de aprendizagem, que seja capaz de interferir, em uma mudança de habitus do aprendiz.

¹ O professor controla exatamente o que o aprendiz vai produzir na L-Alvo, incluindo desde os itens lexicais até os níveis entonação e expoentes de formulação.

² Apesar de os exercício serem guiados e orientados segundo determinados modelos previamente estabelecidos, os aprendizes podem usar elementos outros, elaborados a partir de suas experiências na L-Alvo.

³ A análise dos dados desta pesquisa apresentada no Capítulo 3 confirma essa premissa.

A Associação Comparativa de Conhecimentos, é um processo de aprender, resultante do estabelecimento de conexões entre dois ou mais conhecimentos, que o aprendiz compara, para adquirir um novo conhecimento, ou para esclarecer a validade de um conhecimento com que esteja tendo contato.

Para Richards et alii (op. cit.:19), essas conexões podem ocorrer de três maneiras: associação por contigüidade, associação por similaridade e associação por contraste. Na associação por contigüidade, o aprendiz ouve uma palavra, e imediatamente a associa com algum fato ligado ao universo de sentidos dessa palavra, por exemplo, ao ouvir a palavra "school", o aprendiz pode imediatamente associá-la à palavra "test", porque a segunda palavra tem uma relação de proximidade de sentidos com a primeira.

Já na associação por similaridade, a conexão que se estabelece entre as palavras, advem, na maioria dos casos, da familiaridade de sentidos entre elas, exemplificando, quando o aprendiz ouve a palavra "delicate", ele pode associá-la, à palavra "fragile", uma vez que ambas, possuem uma convergência de sentidos.

Finalmente, na associação por contraste, o aprendiz reconhece o sentido dado a uma palavra, a partir de uma relação de oposição de sentidos com outra palavra conhecida, por

exemplo, quando o aprendiz ouve a palavra "quick", e tem conhecimento do sentido da palavra "slow", ao analisar o contexto em que a primeira palavra foi usada, ele pode estabelecer uma relação de oposição, e reconhecer o sentido da segunda palavra.

Observa-se, pela descrição deste processo, que a associação comparativa, é essencialmente um mecanismo cognitivo, reconhecido, na maioria dos casos, através de auto relato dos aprendizes, sobre como chegaram ao sentido de uma determinada palavra ou informação.

O aparecimento desse processo, traduzido em atividades nos LDs, torna-se mais raro, devido à subjetividade de sua manifestação na prática. No entanto, os LDs que trazem atividades associativas-comparativas, geralmente o fazem, em atividades de compreensão de texto ou aquisição de vocabulário. Na aquisição de estruturas gramaticais, algumas vezes, as atividades chegam a ter um caráter híbrido, combinando os dois processos: o de repetição/imitação e o de associação/comparação, ou seja, o exercício propõe a associação de estruturas, mas fornece um quadro de exemplos, que orienta os aprendizes a fazerem as associações.

Vê-se, então, que o processo de associação comparativa, configura-se como mais um processo de aprender, que compõe o habitus de aprender do aprendiz de L2 ou LÉ. Interpretá-

lo, e entender suas especificidades, certamente trará mais clareza, ao professor de línguas, ao aprendiz e ao pesquisador, que buscam soluções mais eficazes, no encaminhamento de insumos para aquisição de uma L-alvo em estudo.

A Dedução Lógica de Sentidos, é o resultado de um encadeamento de experiências anteriores que, se relacionam entre si, através de procedimentos lógicos. Essas idéias, estabelecem uma seqüência coerente de elementos, que, quando confrontados com outras informações, podem levar à descoberta de novos conhecimentos.

Esse processo, se diferencia do processo de associação comparativa porque, na dedução lógica, a conclusão acerca do novo conhecimento, se dá por um processo de analogias, enquanto que, na associação comparativa, o conhecimento novo é percebido através de uma correlação entre dois ou mais conhecimentos. Entenda-se o termo analogia, aqui, na perspectiva filosófica, que a define, como a identidade de relações entre os termos de dois ou mais pares.

Na dedução lógica de sentidos, as analogias ocorrem, quando o aprendiz estabelece pontos de semelhança entre diferentes elementos de um determinado conhecimento, submetendo esses pontos, a uma avaliação analítica e explicativa, da função dos mesmos, em relação à totalidade dos sentidos, que compõem o

conhecimento que está sendo examinado. Esses pontos de semelhança, são comparados entre si, com as semelhanças de outros conhecimentos, também avaliados de forma analítica e explicativa, em relação à totalidade de sentidos que envolvem esses conhecimentos.

Para melhor exemplificar o processo de dedução lógica de sentidos, analise-se a seguinte situação empírica: um aprendiz está lendo um texto onde aparece a expressão "*cave dwellers*". Sem consultar um dicionário, o aprendiz tenta deduzir logicamente o sentido dessa expressão no texto. Para fazer isso, o aprendiz começa a estabelecer analogias entre essa expressão e o contexto da frase em que essa expressão está inserida. A sentença é: "*Tobacco smoking is an ancient habit of man. Crude cigarettes have been found among the artifacts left by cave dwellers in Arizona...*". Da primeira analogia, feita em relação ao contexto da sentença em que a expressão está inserida, o aprendiz pode inferir: "*Cigarros crus foram encontrados entre as coisas de alguém no Arizona*". O próximo passo, na dedução lógica dos sentidos, é descobrir quem é esse alguém.

Ao observar a palavra "*cave*", o aprendiz lança mão de novas analogias, para hipotetizar o sentido que a ela possa ser atribuído. Em uma primeira analogia, o aprendiz tenta transpor o sentido da palavra "*cave*", como se fosse em sua Língua Materna. Feito isso, ele hipotetiza que a palavra "*cave*" poderia

significar "cavidade". A partir daí, o aprendiz retoma a inferência inicial que agora evolui para: "*Cigarros crus foram encontrados entre as coisas de alguém que está em uma cavidade no Arizona*".

Tomando essa inferência e aplicando mais uma analogia ao conhecimento anteriormente interpretado, o aprendiz conclui que o sentido da palavra "cave", no contexto dessa sentença, pode ser "caverna". Dando prosseguimento ao seu processo de dedução lógica de sentidos, o aprendiz demonstra nova evolução em sua inferência do contexto da sentença em análise. Da nova evolução inferida resulta: "*Cigarros crus foram encontrados entre as coisas de alguém que estava nas cavernas no Arizona*". O próximo passo, é a palavra "dwellers". O aprendiz aplica mais uma analogia, dessa vez para tentar deduzir, quem é esse alguém que estava na caverna.

Para isso, esse aprendiz recorre aos seus conhecimentos lingüísticos⁴ anteriores sobre a L-alvo em

⁴ Pressupõe-se aqui que o aprendiz já tenha adquirido enquanto conhecimento anterior a função da sufixação "er" no contexto em que formam substantivos na Língua Inglesa, além do "s" como flexão de número. No caso de o aprendiz ainda não ter adquirido esses elementos enquanto conhecimentos anteriores, seria preciso tomar outra analogia para tentar descobrir o sentido da palavra em questão. É bom lembrar que o uso ou o não uso de determinada analogia é inerente ao conhecimento da L-Alvo anteriormente vivenciado pelo educando em sua trajetória de aprendizagem.

aquisição, e percebe que a sufixação "er" e a marca de plural "s" denotam que são várias pessoas, além de se tratarem de pessoas específicas que habitam as cavernas. Dessa reflexão analítica, o aprendiz, então, hipotetiza que a palavra "dwellers" possa ter o sentido de "habitantes", no contexto dessa sentença. Feito isso, a inferência desse aprendiz evolui para: "*Cigarros crus foram encontrados entre os pertences dos habitantes das cavernas no Arizona*".

A exemplo do processo de associação comparativa de conhecimentos, a dedução lógica de sentidos, também se configura como um estilo cognitivo geralmente evidenciado em auto relatos e raramente presente em atividades propostas pelos LDs. Enquanto componente do habitus de aprender dos educandos, esse processo quase sempre, é utilizado de forma intuitiva, e na maioria dos casos, relatados por aprendizes que exibem um bom desempenho na aquisição da L-alvo em estudo.

A dedução lógica de sentidos, apesar de ocorrer no âmbito cognitivo do aprendiz, resguarda sua eficácia, no nível de interação que o aprendiz revelar com a amostra de linguagem em análise. Esse nível de interação, se revelará mais intenso à medida que o envolvimento do educando com o insumo ocorra enquanto atitude positiva para a aprendizagem. Para se envolver com o insumo, é fundamental que o aprendiz tenha uma atitude positiva com relação à L2 ou LE, esteja motivado para interagir

com o novo conhecimento, e, sem tanta ansiedade diante das dificuldades que surgem no decorrer da interação.

Entre as abordagens de ensino de uma Lz ou LE, a abordagem comunicativa, é a que mais se ajusta à prática do processo de dedução lógica de sentidos, uma vez que os níveis de interação são mais intensos, devido a uma maior aproximação dos insumos em contato, com o contexto sócio-histórico e cultural dos aprendizes.

Como se pode observar, a dedução lógica de sentidos, se constitui em um fator relevante no processo de ensino-aprendizagem de uma Lz ou LE, por dar margem a um contato mais pleno dos educandos, com os insumos em aquisição, e por conseguinte, oferecer chances de proporcionar uma aprendizagem mais ativa e eficaz.

A Inferência Intravisional de Novos Insumos na L-alvo, é um processo de aprender, pouco referenciado na literatura da subárea de Ensino-Aprendizagem de uma Lz ou LE. O termo "*intravisional*", vem do inglês "*insight*", que ficou conhecido na literatura da área como "*intravisão*". Por se tratar de um tópico extremamente polêmico entre os pesquisadores da área, a definição desse processo de aprender se delinea de forma abrangente, portanto, ainda passível de ajustes teóricos, que possam melhor delinear seu alcance epistemológico.

De uma maneira abrangente, pode-se definir a inferência intravisional de novos insumos, como um processo de compreensão repentina, em geral intuitiva, de um novo insumo na L-alvo, na maioria das vezes decorrente de reflexões hipotéticas, geradas a partir do contato com outros insumos, muitas vezes até de uma maneira aleatória, e manifestadas de forma inesperada, isto é, o educando não tem qualquer expectativa em inferir tal conhecimento, que o surpreende em determinado momento de sua trajetória de aprendizagem.

O que diferencia a inferência intravisional de novos insumos, da dedução lógica de sentidos, é que neste último, as analogias ocorrem de forma seqüencial, fazendo com que o aprendiz relacione os pontos de semelhança de cada conhecimento em análise, até concluir sobre uma hipótese em cima do conhecimento novo em aquisição. Já na inferência intravisional de novos insumos, essas analogias ocorrem de uma forma aleatória, considerando toda experiência de aprendizagem do educando, em um processo elucidativo de maturação do conhecimento intravisional.

A observação desse processo em interações com insumos, no processo de aquisição de uma L₂ ou L_E, também só ocorre, a partir da interpretação de auto relato dos aprendizes, ou em raros momentos da interação na sala de aula, quando o educando explicita sua intravisão de um determinado elemento do insumo em estudo, apesar de também se poder considerar, a

inclusão desse processo, no legado do habitus de aprender, trazido por alguns educandos, ao iniciarem suas trajetórias de aquisição-aprendizagem de uma L2 ou LE.

Dentre os LDs analisados nesta pesquisa, e os LDs nacionais de LE analisados, por ocasião da pesquisa de Almeida Filho et alii (1991), não há qualquer indício de atividades, que direcionem o aprendiz a exercitar sua capacidade de inferir intravisionalmente novos insumos.

Da mesma forma que no processo de dedução lógica de sentidos, a abordagem comunicativa proporciona mais oportunidades, para o aprendiz desenvolver inferências intravisionais, devido a um aproveitamento exploratório mais intenso dos insumos, permeado pelo fator interação.

Urge que estudos específicos sobre esse processo, sejam desenvolvidos, para melhor se aproveitar seu potencial cognitivo, na trajetória de aprendizagem de uma L2 ou LE.

É importante lembrar, que a ocorrência desses processos de aprender, por ocasião das interações nas aulas de L2 ou LE, não se dá de forma isolada. Ao interagir com o insumo, o educando pode simultaneamente, de acordo com o contexto em que o insumo esteja sendo apresentado, estar usando um ou outro processo de aprender, ou até mesmo, estar combinando esses

processos em sua trajetória, para melhor compreender os insumos a que estão sendo expostos.

Neste trabalho, consideraram-se apenas os processos de aprender, mais ligados a uma interpretação dos estilos cognitivos, demonstrados pelos aprendizes, em interações com o LD, na sala de aula de inglês como LE.

2.4. As Multifaces da Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa (AC daqui por diante), começou a ser utilizada com mais freqüência, no ensino de LE no Brasil, a partir do início da década de oitenta. No entanto, como bem afirma Abreu (1987), existe uma diferenciação evidente, entre os professores que declaram que usam a AC em suas aulas, e de fato, os princípios teóricos dessa abordagem se refletem na prática, em atividades que propõem em sala de aula, e aqueles professores, que declaram usar a AC, mas cujas aulas revelam uma prática audiolingualista ou estrutural com ênfase no ensino de regras gramaticais.

Essa questão do valor declarado X valor real, torna-se uma dicotomia relevante a partir do momento que passam a surgir, as denominadas abordagens comunicativas veladas, apresentadas inclusive, em alguns materiais didáticos editados no início da década de oitenta.

Entenda-se por abordagens comunicativas veladas, a proposição de atividades ditas comunicativas, tais como: apresentação, prática e produção oral de funções comunicativas, compreensão de textos ou atividades de compreensão de linguagem oral, cujo foco lingüístico exploratório, nas aulas, seja a aquisição de elementos da L-alvo a partir de um treinamento intensivo e sistemático de estruturas gramaticais, vocabulário e pronúncia.

Não se quer aqui afirmar, que não exista um lugar para a gramática na utilização da AC, mas é preciso esclarecer, que não necessariamente uma gradação gramatical deva determinar a definição dos expoentes de formulação de funções comunicativas, ou por outro lado, impedir que se faça a compreensão de um texto, porque esse texto apresenta estruturas gramaticais supostamente desconhecidas do aprendiz.

O lugar da gramática em uma AC, ocorre, quando o aprendiz já tem consciência da utilização das amostras de linguagem que está em contato, em interações com outros falantes dessa língua - o professor, outros aprendizes, nativos ou não-nativos - na sala de aula ou fora dela, onde esse aprendiz possa fazer um uso efetivo não só da amostra de linguagem com que esteve em contato naquela aula, mas do universo de conhecimento da L-alvo que ele já absorveu ao longo do processo de aquisição-aprendizagem da LE.

Nesse sentido, acredita-se que o lugar da gramática em um curso comunicativo, pode ser no final de cada unidade estudada, para que se possa explorar elementos, que apareceram ao longo das amostras de linguagem, sem a necessidade de se estabelecer uma gradação prévia. No entanto, ao interagir com o insumo em estudo, os aprendizes podem solicitar esclarecimentos gramaticais, para uma melhor compreensão desse insumo, e o professor, pode explicitá-los, de forma a embutir esses elementos gramaticais ao longo da unidade sempre que estes representarem dúvida para os aprendizes.

É interessante ser colocado aqui que o professor não precisa explicitar todos os elementos gramaticais, que aparecem na amostra de linguagem estudada. Os elementos a serem analisados, nesse momento de sistematização de componentes estruturais da L-alvo, podem ser determinados pelo professor, através de uma análise do grau de dificuldade, que os aprendizes possam ter apresentado, ao interagir com tais amostras de linguagem, ou definido pelos próprios aprendizes, e manifestados ao longo da unidade, ou ainda, poderá ser escolhido um tópico gramatical proeminente em cada unidade para ser explicitado sistematicamente.

Grande parte das séries didáticas brasileiras, ou importadas (inclusive as séries Discoveries (1986) - importada - e Our Turn (1984) - brasileira - analisadas neste trabalho),

lançadas ao longo da década de oitenta; possuem gradação gramatical, embora se definam como comunicativas. Hipotetiza-se, ainda que intravisionalmente, que essa gradação gramatical aconteça para que haja uma transição metodológica do audiolingualismo (e sua gradação gramatical) em seus materiais, para o comunicativismo, estabelecendo um parâmetro comum nas duas abordagens que favoreça uma melhor adaptação dos aprendizes, à nova metodologia de aquisição-aprendizagem de uma LE. Urge, contudo, que se desenhe uma pesquisa com o intuito de investigar, a validade dessa transição metodológica.

Entenda-se por gradação gramatical, o estabelecer dos expoentes de formulação, nas funções comunicativas, a partir de uma seqüência de tópicos gramaticais que comporão a estrutura sintática desses expoentes. A esse respeito, Krashen (1982), ao descrever a hipótese da quantidade de insumo, analisa a questão da gradação gramatical, estabelecendo que a ordem natural de aquisição das formas gramaticais não serve de balizadora para a gradação em cursos e livros didáticos.

Pensando-se nessa hipótese da transição, como justificativa para a presença dessa gradação gramatical nos materiais didáticos dessa última década, infere-se pois, que a AC está passando por um processo evolutivo de cultivação de um novo habitus nos aprendizes, para que se possa efetivamente aplicá-la, com interações dos aprendizes na L-alvo, delineadas a partir de

tarefas comunicativas. Defina-se tarefa comunicativa como situação de uso corrente de uma língua, ainda que simulada em um contexto de sala de aula que proporciona negociações de sentidos na L-alvo. Assim, o aprendiz tem a possibilidade de co-estabelecer o ato comunicativo, utilizando o seu conhecimento de mundo, elaborando os atos de fala de acordo com os contextos interativos que estejam vivenciando.

Essas tarefas comunicativas, portanto, independem do estabelecimento de uma gradação gramatical, uma vez que sua relevância está, principalmente, no tópico discursivo eleito para a interação na L-alvo. Ao eleger-se um tópico discursivo, a preocupação fundamental está em como construir sentidos usando a L-alvo. Considere-se tópico discursivo, aqui, como o foco contextual norteador da experiência de aprendizagem em uma L-alvo, a saber, o conhecimento que será re(construído) nas aulas de LÉ para que os aprendizes interajam, e por conseguinte, desenvolvam os seus níveis de interlíngua, adquirindo ou aperfeiçoando uma proficiência da língua em estudo.

É importante esclarecer aqui, que não se pretende preconizar uma utilização ideal para a AC, mas, sim, fazer uma reflexão crítica intravisional sobre as possibilidades de uma aplicação efetiva dessa abordagem, a partir de elementos do viés interacional, definidos no arcabouço teórico desta pesquisa.

É possível inferir que os níveis intermediário e avançado são aqueles em que há a possibilidade de aplicar a AC, mais favoravelmente. Já o nível básico tem se constituído em um grande desafio para os professores, que se queixam, em geral, da grande ansiedade dos aprendizes em querer compreender tudo que o professor fala na L-alvo, o que, conseqüentemente, torna o uso da LM, quase que compulsório, para que haja uma compreensão mais efetiva do insumo veiculado nas aulas. Não se está querendo dizer com isso, que o professor deva interagir permanentemente na L-alvo, o que seria o ideal, e algumas vezes, até acontece, em grupos de aprendizes onde a motivação é alta. Se o grupo tem dificuldade de compreensão, e o professor fala apenas a L-alvo, esse procedimento pode comprometer a interação, que é um componente essencial, para uma aprendizagem efetiva da língua, ao se utilizar a AC.

Entre os pesquisadores da AC, costuma-se afirmar que se não há interação dos aprendizes com o insumo, não há aprendizagem, porque, se os níveis de ansiedade dos aprendizes são altos, estes tendem a se desinteressarem pelo tópico em discussão por falta de compreensão para poder negociar os sentidos.

Com relação ao uso da LM, em aulas de LÉ norteadas pela AC, em níveis básicos ou até nos outros níveis, recomenda-se esse procedimento apenas como elemento facilitador do

encaminhamento da interação, em momentos de dificuldades de compreensão do insumo. É possível atrelar-se esse uso da LM ao nível de motivação e ansiedade dos aprendizes. Observa-se então, que o grande desafio para pesquisadores e professores, que estudam e utilizam a AC, nos níveis básicos, é encontrar mecanismos, que facilitem uma melhor compreensão dos insumos, com um máximo de interação na L-alvo, e um mínimo de ansiedade dos aprendizes.

Configura-se, aqui, um campo extenso de pesquisas, para um encaminhamento de discussões, nos cursos de formação de professores, no sentido de se buscar alternativas que contribuam para o desenvolvimento de mecanismos, que possam facilitar um uso efetivo da L-alvo, sem tanta interferência da LM, preparando melhor o professor para nortear suas aulas dentro dos princípios teóricos que orientam a AC.

Acredita-se pois, que uma das dificuldades de muitos professores em utilizar a AC nos cursos básicos venha dessa dificuldade de lidar com a ansiedade dos aprendizes, em ter uma correspondência na LM, dos sentidos negociados na L-alvo. Soma-se a isto, em muitos casos, o próprio despreparo do professor em interagir com a língua em estudo, e o desconhecimento de procedimentos metodológicos que permitam uma introdução clara dos insumos.

Além disso, o professor necessita de um conhecimento mais consistente da abordagem que utiliza, que o faça acreditar que o educando possa aprender a L-alvo, até diferentemente da maneira aprendida pelo próprio professor. Na prática, o que ocorre, é que, o habitus de aprender do professor, é idealizado como habitus de ensinar essa língua, e conseqüentemente, instaurado por ele como habitus ideal de aprender uma língua.

Entenda-se por conhecimento mais consistente da abordagem, aqui, os referenciais teóricos, que o professor toma como valor de verdade, na sua concepção de ensinar línguas, em geral, herdados da própria experiência de ter aprendido uma LE, ou, decorrentes de uma inculcação ideológica, influenciada pela política educacional, vigente no curso onde esse professor foi formado.

O que se infere dessa discussão, ainda que de forma empírica, é que na maioria dos casos, alguns professores até são conhecedores dos princípios teóricos que norteiam a AC, mas não conseguem incorporar esses princípios ao seu habitus de ensinar. Isto ocorre porque esses professores, em geral, estão fortemente atrelados a uma formação audilingualista, por exemplo, que os impede de traduzir os princípios da AC, em atividades práticas na sala de aula.

Para melhor entender a influência da política educacional, inculcada por uma instituição formadora de professores, faz-se necessário definir e exemplificar o termo política educacional. Considere-se política educacional como o direcionamento teórico/prático, estabelecido por uma instituição, nos cursos de formação de professores.

Ao exemplificar empiricamente esse termo, suponha-se um curso de formação de professores de LE, que tem por base teórica, a premissa de que uma LE deve ser aprendida a partir de estudos isolados das quatro habilidades, a saber: compreender a linguagem oral, falar, ler e escrever.

Assim, ao elaborar o currículo, esse curso de formação de professores, fragmenta o aprendizado da L-alvo, a partir de componentes curriculares centrados em cada uma das habilidades, ou seja, um componente curricular para ensinar o aprendiz a falar, um componente para estudos gramaticais, um para ensinar leitura, e em geral, um componente que contempla a Fonética e a Fonologia da LE em estudo.

A inculcação de uma abordagem ocorre, na medida em que o professor em formação absorve e toma como valor de verdade, esse modelo de aprender/ensinar uma LE, a ele apresentado em sua formação acadêmica. Conseqüentemente, o professor passa a utilizar essa prática no seu exercício docente. É importante

esclarecer que não se quer afirmar aqui, que a gramática, a prática de leitura, ou a fonologia da língua, não sejam componentes básicos a serem tratados em um curso de formação de professores de LE. O que se questiona aqui é o fato desses estudos serem fragmentados, o que faz com que o professor em formação, em muitos casos, acredite que esse estudo fragmentado, é que proporciona uma aprendizagem efetiva da LE, transferindo essa prática da instituição que o formou para a sua própria prática de sala de aula.

Os princípios teóricos que deram origem à AC, em linhas gerais, advêm da corrente filosófica racionalista. Esta corrente, visualiza a aprendizagem como uma capacidade inata, uma herança genética e um dispositivo acionado a partir da vivência de uma experiência (cf. Langacker, 1967). A partir desses princípios, surge o Mentalismo, que concebe a linguagem como uma atividade mental. O Mentalismo, por sua vez, serviu como base para a elaboração da chamada Teoria Cognitiva. Esta teoria constitui-se em um dos elementos decisivos que fundamentam a AC em suas versões iniciais.

A partir de uma redefinição do conceito de competência (Hymes, 1972), e das contribuições teóricas da Sociolinguística e da Pragmática, a AC evoluiu epistemologicamente, incorporando ao seu arcabouço teórico, os fatores externos inerentes à aprendizagem.

Nesta delimitação dos princípios teóricos da AC, não se pretendeu ser extensivo. Esta contextualização abrangente, quis apenas apresentar, como a AC tende a diferenciar-se marcadamente das outras abordagens de ensino de línguas, à medida que, centraliza o seu foco de atuação, nas necessidades do aprendiz, no desenvolvimento de uma competência comunicativa - considerando não só aspectos gramaticais, mas também os aspectos sócio-históricos e culturais (cf. Canale & Swain, 1980 e Canale, 1983), além de uma contextualização discursiva da relação aprendiz/L-alvo.

Da literatura consultada sobre a AC para este trabalho, é possível inferir que, a orientação metodológica, que rege uma unidade de aprendizagem sob uma perspectiva comunicativa, é composta de 'soluções' pedagógicas variadas, aqui denominadas, de multifaces. Entenda-se por unidade de aprendizagem, as etapas de trabalho em um processo comunicativo, onde um conjunto de insumos é trabalhado nas aulas com o aprendiz, vivenciando uma ou mais multifaces da AC.

Dentre as multifaces da AC observadas em aulas de L2 ou LE, ao longo de pesquisas relacionadas pela literatura da área, destacam-se: a AC com base nocional-funcional, a AC com base situacional, a AC com base em estudos da L-alvo para fins específicos e a AC com base interacional.

Essas multifaces, tanto podem constituir uma única unidade de aprendizagem quanto todo um programa de curso. Quando constituem uma unidade, o professor percorre todos os momentos que compõem essa orientação metodológica, ou seja, um momento nocional-funcional, um momento situacional, um momento de estudo da L-alvo para fins específicos e um momento interacional. Quando essas multifaces não aparecem de forma isolada, há uma predominância de apenas um ou outra ênfase específica.

A AC com base nocional-funcional caracteriza-se por introduzir o insumo da L-alvo através de noções e funções. As noções dizem respeito a significados e conceitos que são considerados essenciais para a aprendizagem dos educandos. As funções são os elementos da linguagem utilizados para expressar essas noções em diferentes tipos de atos de fala - consolidação de sentidos representados através da linguagem. Para exemplificar noções, é possível citar os conceitos de tempo, quantidade, duração, localização, entre outros. Para exemplificar funções, pode-se mencionar um pedido, uma sugestão, uma promessa, uma descrição, entre outras (cf. van Ek, 1977, Wilkins, 1976, Finochiaro & Brumfit, 1983).

De uma maneira geral, as aulas de L2 ou LE com base nocional-funcional começam com uma contextualização das noções a serem introduzidas aos aprendizes. Essa contextualização geralmente é acompanhada da introdução de novos itens lexicais

que serão utilizados pelos educandos na prática das funções comunicativas. As funções comunicativas são apresentadas a partir da instauração dos chamados eventos de fala.

Entenda-se eventos de fala aqui como atos de comunicação, delineados a partir de uma relação de reciprocidade de sentidos entre dois ou mais interlocutores, ou seja, uma interação. Esta interação, faz com que os aprendizes utilizem essas funções dentro de um determinado contexto, geralmente um evento social, tarefa ou atividade comunicativa.

A AC com base situacional, difere do método situacional idealizado por Gouin para o ensino de Francês e Alemão. O método de Gouin previa diálogos, simulando determinadas situações do cotidiano que eram apresentadas pelo professor, e treinadas pelos alunos.

Na AC, a base situacional, pode ser considerada, como uma extensão seqüencial da prática de um legado de funções comunicativas que o educando adquiriu ao longo de seus estudos na L-alvo. Em alguns casos, a AC com base situacional é o foco único da aprendizagem, ou seja, o professor ensina a língua apenas pela prática de funções comunicativas já inseridas em determinadas situações previamente definidas.

As situações são apresentadas pelo professor, para que os aprendizes interajam com a L-alvo, utilizando todo o conhecimento anterior adquirido: funções comunicativas, adequação de linguagem e registro, elementos culturais, itens lexicais, estruturas gramaticais, entre outros. Esta prática, proporciona uma interação concreta, onde o aprendiz possa gerar novos sentidos, inerentes à sua experiência de aquisição da L-alvo.

A base situacional melhor se traduz na sala de aula, em atividades em que os aprendizes vão desempenhar papéis, gerando sentidos, acoplados a determinados contextos, delineados em situações previamente discutidas pelo professor, ou dimensionadas pelos próprios aprendizes.

Considere-se a AC com base em estudos da L-alvo para fins específicos, neste trabalho, apenas para se referir ao ensino da habilidade de leitura. Esta delimitação toma como contexto, a tradição implementada por algumas instituições brasileiras, que definem o estudo da LE para fins específicos como um curso voltado para o ensino da habilidade de leitura. Esta face, da AC, tanto pode ser um momento integrante de uma unidade de aprendizagem, como pode ser aplicada isoladamente em um curso, onde o foco principal de aprendizagem, seja apenas instrumentalizar os aprendizes para ler na L-alvo.

A AC assim considerada, tem por objetivo vivenciar a interação leitor/texto, onde o professor orienta e esclarece os aprendizes a utilizar técnicas e estratégias de leitura na L-alvo para que possam desenvolver essa habilidade, interagindo com textos escritos na língua em estudo.

A AC com base interacional consiste de interações na L-alvo, seja para apresentar funções comunicativas, para dar instruções na demonstração de atividades, para discutir as idéias de um texto, ou até, para se estabelecer uma interação discursiva em torno de uma tarefa a ser executada.

Uma possibilidade que começa a ser explorada contemporaneamente ao se imaginar uma aula de L2 ou LE, que contempla todas as multifaces da AC, envolve o componente interacional como mediador de todos os momentos da unidade de aprendizagem. O professor negocia os sentidos, em cada etapa da unidade de aprendizagem, interagindo na L-alvo para apresentar os objetivos da unidade, apresentar as noções, as funções, as atividades para prática dessas funções, as situações para desempenho de papéis, as atividades com textos, os exercícios escritos, e as atividades de compreensão da linguagem oral. Para que a base interacional seja esse componente mediador, e a interação de fato se efetive, é necessário que haja compreensão por parte dos aprendizes. Como já foi afirmado anteriormente, essa compreensão proporciona baixos níveis de ansiedade,

aumentando a motivação e incentivando o exercício da capacidade de risco.

Constituído como elemento específico em uma aula comunicativa, o componente interacional pode ser desenvolvido nas seguintes situações:

a) quando o professor quiser fazer uma avaliação das atividades;

b) quando o professor quiser discutir um insumo dentro de uma atividade de compreensão de linguagem oral, ou de leitura de textos escritos, ou mesmo, no esclarecimento de pontos gramaticais, e outras dúvidas apresentadas pelos aprendizes.

Enfim, é o momento em que o educando vai usar a L-alvo com o expressar-se construído e apresentado por si próprio, na negociação de sentidos com o professor ou com os outros aprendizes na aula.

Neste capítulo, discutiu-se os conceitos de processo, aprender e processos de aprender, observando como esses conceitos são tratados na literatura, além de delinear teóricamente como esses conceitos estão sendo considerados no âmbito deste trabalho. Soma-se a isto, uma reflexão sobre as

abordagens de ensino de L₂ e LE, enfatizando traços distintivos da AC, com o intuito de melhor contextualizar a análise que se segue, onde será feita uma triangulação professor-LD-aprendiz.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO 3

" I stand amid the roar
on a surf tormented shore... "
Edgar Allan Poe

ANÁLISE DOS DADOS

O capítulo que se segue divide-se em quatro seções. A primeira delas apresenta uma análise dos LDs utilizados nos cenários onde ocorreu esta pesquisa. Na segunda, é feita uma macro análise dos dados, considerando: os aspectos ambientais dos cenários, os procedimentos das aulas, as atitudes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além de uma interpretação destes dados vistos sob uma perspectiva psicológica e sócio-cultural. Na terceira, os dados serão retomados através de uma micro análise enfocando dois eventos de sala de aula, um em cada cenário, onde o professor introduz um insumo advindo do LD. A última seção, concluindo este trabalho, traz uma reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE, em sala de aula, modulado pelo LD.

3.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

3.1.1. LD1 - Our turn

A série didática Our Turn foi lançada no início da década de oitenta, pelo Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi S.C. - São Paulo. Esta série possui quatro volumes destinados à segunda fase do curso de primeiro grau - da quinta à oitava séries - e três volumes destinados ao curso de segundo grau.

O volume descrito neste trabalho é o primeiro livro da série, destinado à quinta série do primeiro grau, cenário escolhido para coleta de dados nesta pesquisa. Este volume se apresenta em duas versões: o livro do professor e o livro do aluno. A diferença básica encontrada no livro do professor é que este contém uma introdução teórica onde os autores apresentam: os princípios que deram origem à série, um detalhamento do conteúdo a ser estudado, uma exemplificação de técnicas metodológicas para utilização da série, algumas sugestões para procedimentos de avaliação e um plano de curso. Ao apresentar o conteúdo programático, o volume reproduz na íntegra o livro do aluno. O volume 1 é composto de 12 lições intercaladas por uma lição de revisão a cada três lições, totalizando, assim, 16 lições.

3.1.1.1. O livro do professor

O livro do professor inicia-se com uma carta ao professor onde os autores evidenciam alguns problemas para se ensinar a língua inglesa no primeiro grau, a saber: os horários limitados, a irrelevância dos materiais didáticos em relação à vida real dos alunos, a distância entre a disciplina língua inglesa e as outras disciplinas do currículo escolar e os grupos heterogêneos e numerosos. O volume coloca como questão fundamental qual o objetivo de aprender inglês no primeiro grau, alegando que existe uma falta de clareza quanto aos objetivos reais da aprendizagem de uma LE.

Nessa carta (p. 3), os autores da série avaliam que o ensino de LE no Brasil vem sendo ministrado de forma equivocada, por considerar apenas o ensino puramente formal da língua, ou o ensino da língua como meio de aquisição de valores culturais estrangeiros. Os autores alegam que ensinar uma LE nesse viés é *ignorar o papel principal da língua como veículo de comunicação falada e escrita*, além de desconsiderar a realidade e as necessidades dos alunos brasileiros. Em seguida, os autores apresentam a série como um material que foi concebido e elaborado a partir destas reflexões, levando em conta o que os alunos brasileiros necessitam, propondo:

uma interdisciplinaridade em que habilidades lingüísticas e comunicativas priorizam a reflexão, a observação e a crítica e visam integrar a aprendizagem da LE dentro de um todo maior de conhecimento de mundo.(p. 3)

Os autores também afirmam que esta série *se compromete com um processo educacional mais amplo, cooperando para a formação de cidadãos conscientes (p. 3).*

Observa-se nesta carta ao professor que os autores desta série declaram uma preocupação com os problemas enfrentados pelos professores ao lecionarem a língua inglesa no primeiro grau, bem como evidenciam um conceito de linguagem que pretendem ter como norteador da série, ou seja, a linguagem como *veículo de comunicação falada e escrita.*

Para apresentarem os princípios teóricos que norteiam a série, os autores evidenciam um conceito de língua, fazem um breve comentário sobre as principais teorias de aprendizagem e definem o que eles consideram ser a aprendizagem de uma língua.

Ao iniciar a seção que introduz os princípios norteadores, os autores enumeram dezenove itens que definem a proposta da série. Dentre os itens descritos, eles ressaltam o papel da língua inglesa no Brasil, explicitam elementos que

motivam os aprendizes para estudar uma LE e evidenciam o papel do professor nesse processo. Em seguida, descrevem a estrutura das lições elegendo prioridades e introduzindo os elementos teóricos que orientaram a elaboração da série, a saber: como a linguagem é tratada, que teoria de aprendizagem está vinculada ao arcabouço teórico concebido para a série e o método de ensino em que a série se encaixa.

A língua, na concepção adotada pelos autores, é considerada como um sistema dinâmico de comunicação sempre dentro de um determinado contexto (p. 8). Com relação às teorias de aprendizagem eles fazem uma breve descrição das teorias comportamentalista e cognitivista, estabelecendo uma diferença entre os conceitos de aprender e adquirir uma língua e em seguida se posicionando por uma *visão cognitiva da aprendizagem* (p. 9). Ao mencionar a metodologia de ensino da LE apresentada na série, os autores evidenciam a organização do conteúdo e as técnicas a serem usadas na veiculação desse conteúdo. Os autores declaram que:

a seleção de itens a serem ensinados em Our Turn não se baseia em uma seleção de estruturas como tempos verbais, modais, adjetivos, etc. Baseia-se em funções que englobam o que é necessário para expressar, em inglês, os fins (p. 10).

No que tange às técnicas metodológicas, a série, para o primeiro grau, divide as lições em quatro seções: Prática Oral (*Speaking*), Prática Escrita (*Writing*), Prática de Leitura (*Reading*) e Prática de Produção da LE¹ (*Target*). Cada seção é descrita orientando o professor como proceder na utilização de cada uma delas. Nessa orientação, entre outros elementos, é explicitado como lidar com a correção de erros, a leitura, os diálogos, os exercícios de transferência, as dramatizações, o uso da LM nas aulas e a naturalidade de expressão na L-alvo. Após a descrição de cada seção, são definidos os parâmetros para avaliar os aprendizes, ou seja, uma auto-avaliação do aluno, uma avaliação informal ou contínua e uma avaliação formal através de testes.

A seção que descreve as técnicas metodológicas inicia com uma descrição sobre os procedimentos da Prática Oral (*Speaking*). Os autores (p. 11) afirmam que *esta seção funciona como elemento motivador do aprendizado da língua*. Para eles, é através da Prática Oral que ocorre a *interação entre alunos e, estimula-se o conhecimento recíproco*. Para sustentar essa afirmação, os autores mencionam que a série tem por objetivo apresentar um tipo de linguagem que o aluno brasileiro provavelmente encontrará ao usar o inglês como meio de

¹ As traduções nos parênteses representam a interpretação da natureza dessas seções pelo pesquisador deste trabalho.

comunicação no Brasil. Os autores justificam a "autenticidade" das situações como contexto ideal para um uso efetivo da L-Alvo representando as próprias experiências cotidianas dos aprendizes.

A partir dessa descrição, os autores declaram que o material traz subjacente ao seu arcabouço teórico características do viés interacional, embora na prática nenhum desses pressupostos se confirmem na observação das aulas de LE moduladas por esta série.

Ao se referir às técnicas metodológicas necessárias para implementar a Prática oral (*Speaking*) os autores (p. 11) afirmam:

Exceto no caso das técnicas normais de apresentação como a repetição individual e em coro, a presente abordagem leva naturalmente ao uso de técnicas que envolvem trabalho em pares e em grupos e tarefas que contêm um problema a ser resolvido, como descobrir, relatar, inferir, advinhar, prognosticar, etc.

Percebe-se claramente aqui, que os autores incluem técnicas audiolinguais como componentes necessário para uma implementação metodológica desta série. Estas técnicas, asseveram a aprendizagem da L-alvo a partir do processo de repetição/imitação. As atividades que envolvem outros processos de aprender, como a associação comparativa ou a dedução lógica,

aparecem em um segundo momento, priorizando assim, os primeiros contatos do aprendiz com a L-alvo apenas ao processo limitador da repetição/imitação.

Ao observar a aula de LE modulada por um LD da série "Our Turn" verifica-se que o trabalho com o insumo advindo do LD quase sempre não ultrapassa o âmbito da repetição/imitação, até porque, este processo, geralmente, também vem incorporado ao habitus de ensinar da maioria dos professores.

Ainda nesta seção, os autores comentam sobre a possibilidade de aplicar a técnica do trabalho em pares em classes numerosas sem a necessidade de um controle da produção oral dos aprendizes por parte dos professores. A esse respeito, os autores sugerem que os professores façam o controle por amostragem, isto é ouvindo apenas a produção oral de alguns pares. A seção de Prática oral divide-se em quatro partes: apresentação diálogo, transferência e dramatização.

Ao longo da seção, os autores fazem uma indicação sobre como o professor deve lidar com os erros. A esse respeito, eles fazem a seguinte recomendação:

Se os alunos pronunciam mal as frases que têm 'e repetir, o professor deve interromper a apresentação e resolver o problema de pronúncia primeiro.(p. 13)

Mais uma vez, vê-se a prioridade que as instruções metodológicas dá a repetição, não considerando a possível quebra da interação do aprendiz com o insumo ao determinar que o professor deve interromper para resolver problemas de pronúncia. Não se quer aqui afirmar que o problema de pronúncia não deva ser trabalhado, o que se questiona é o fato de o professor ter que interromper o aprendiz em sua tentativa de interação com a L-alvo, para corrigir questões de pronúncia.

A seguir há algumas indicações de quando usar a LM nas aulas. Os momentos indicados pelos autores para o uso da LM são: a apresentação de funções novas, o momento de dar instruções e o momento de esclarecer dúvidas.

Ao apresentar a Prática de Escrita (*Writing*) os autores (p. 15) justificam essa seção como o momento para *reforçar as estruturas apresentadas em cada lição*, retificando assim, a Prática de Escrita como um momento de sistematização das formas da língua. De acordo com as instruções do manual, o professor deve introduzir os exercícios escritos depois de terminados as atividades orais.

Na Prática de Leitura (*Reading*) os autores objetivam o desenvolvimento por parte dos aprendizes de estratégias de leitura que os tornem capazes de extrair informações de textos "não simplificados". As instruções recomendam que os alunos não devem usar o dicionário.

A Prática de Produção da LE é vista pelos autores (p. 16), como um instrumento de auto-avaliação para os aprendizes alegando que esta prática proporciona ao aprendiz *uma atitude de responsabilidade e auto-motivação* para a L-alvo.

O Plano de Curso mostra os objetivos gerais e específicos, e a divisão do conteúdo programático distribuído em cada bimestre. Na apresentação de cada lição explicita-se o cenário (onde se insere o contexto da lição), os personagens envolvidos no diálogo, o tópico a ser trabalhado na lição, as funções e seus expoentes de formulação correspondentes, os elementos gramaticais que aparecem ao longo da lição, alguns itens lexicais que compõem o vocabulário da lição, além de um guia de respostas das atividades propostas na lição.

O conteúdo programático do LD foi apresentado na íntegra pelo professor, como planejamento de atividades para o ano letivo (Ver Anexo 1). A seguir apresenta-se esse conteúdo, conforme está disposto no volume 1 da série, analisado para esta pesquisa:

1. Objetivos Gerais

O aluno devera ser capaz de :

1. Identificar a Língua Inglesa como meio de comunicação oral e escrita.
2. Dominar e transferir as estruturas conhecidas a contextos apropriados.
3. Desenvolver o gosto pela leitura.
4. Tornar-se um cidadão consciente e participante de sua própria realidade.

2. Objetivos Específicos

A habilidade oral, a principal e a mais motivadora das habilidades a ser adquirida pelos alunos visa a :

1. levar o aluno a falar sobre si mesmo, de sua família, do que gosta ou desgosta, em situações reais dentro de um contexto;
2. levá-lo a utilizar as estruturas aprendidas em outras situações reais;
3. levá-lo a criar seus próprios diálogos;
4. levá-lo a comunicar-se numa linguagem natural;
5. levá-lo a satisfazer suas necessidades e seus interesses.

A habilidade de leitura visa a:

1. levar o aluno a ler um texto escrito em língua estrangeira sem receios de não compreendê-lo;
2. levá-lo a criar o hábito de leitura;
3. levá-lo a observar a realidade em que vive;
4. levá-lo a desenvolver o espírito crítico;
5. levá-lo a participar e atuar na sociedade em que convive;
6. levá-lo a despertar sua criatividade;
7. levá-lo a observar a interdisciplinaridade.

A habilidade escrita visa a :

1. reforçar as estruturas apresentadas de uma maneira natural;
2. levar o aluno a informar-se sobre fatos históricos, científicos, culturais;
3. levá-lo a perceber a diferença entre a linguagem oral e escrita;
4. levá-lo a valer-se da escrita para usá-la apropriadamente.

3. Conteúdo Programático

1º Bimestre

Lesson 1

Habilidade Oral

Tópico: informação

Funções: cumprimentar, apresentar-se, dizer a série em que está, pedir para esperar um pouco, indicar a sala de aula, agradecer, responder a agradecimentos.

Leitura: Ofertas

Gramática: Pronomes pessoais - I, you ; Pronomes possessivos - my, your; Verb to be - am, is, are; Preposição - in; Numerais cardinais - 1, 2, 3, ...; Numerais ordinais - fifth, sixth, ...

Lesson 2

Habilidade oral

Tópico: localização

Funções: atrair a atenção de alguém, oferecer ajuda, perguntar onde fica uma sala de aula, agradecer, responder a agradecimentos.

Leitura: TV programs

Gramática: Pronome pessoal - it; Verb to be - it is; Pronome interrogativo - where; Preposição: on; Verbo - can; Substantivos comuns.

Lesson 3

Habilidade oral

Tópico: localização

Funções: pedir confirmação sobre uma sala, confirmar, negar, pedir desculpas, aceitar desculpas, cumprimentar um amigo, convidar a entrar, convidar a sentar-se.

Leitura: Horoscope

Gramática: Pronome demonstrativo - this, that;
Imperativo - Come in!, Sit down!; Forma interrogativa (verbo to be).

Revisão: Lessons 1,2 e 3

2º Bimestre

Lesson 4

Habilidade Oral

Tópico: apresentação

Funções: cumprimentar um amigo, responder a cumprimentos, apresentar uma pessoa à outra, responder à apresentação, pedir confirmação se alguém está na mesma série, confirmar, expressar satisfação.

Leitura: News

Gramática: Forma interrogativa - Are you; Pronome interrogativo - How; Preposição - in.

Lesson 5

Habilidade oral

Tópico: convites

Funções: fazer um convite, aceitar um convite, recusar um convite, justificar a recusa, perguntar as horas, dizer as horas, expressar a idéia de tarde, despedir-se.

Leitura: Beto Fusquinha

Gramática: Verbo can - forma negativa - can't; Verbo have - to have + substantivo - I have to study; Advérbio de tempo - late; Imperativo - Let's; Numeros cardinais; Pronome interrogativo - What time.

Lesson 6

Habilidade Oral

Tópico: colegas e professores

Funções: perguntar onde está alguém, perguntar se alguém está na mesma série, negar, confirmar a presença de alguém na mesma sala, lamentar um fato, expressar satisfação, perguntar quem é o professor, responder quem é o professor, perguntar sobre as qualidades de alguém.

Leitura: Pop Music Festival in the Animal Kingdom

Gramática: Pronomes pessoais - He/She; Pronomes interrogativos - Where/who/what/; Verbo to be

- is; Verbo to be - forma interrogativa;
Advérbio de intensidade - really/very.

Revisão: Lessons 4, 5 e 6

3º Bimestre

Lesson 7

Habilidade oral

Tópico: informações pessoais

Funções: dizer onde mora, perguntar onde mora, pedir
confirmação sobre onde mora, perguntar fornecendo
alternativa: casa ou apartamento, responder à
alternativa, perguntar se tem irmãos, responder se
tem irmãos, perguntar a idade, dizer a idade.

Leitura: Advertisements

Gramática: Pronomes interrogativos - Where/How old;
Preposição - in/on; Substantivos - plural;
Simple Present - forma afirmativa; artigo
indefinido.

Lesson 8

Habilidade Oral

Tópico: profissões

Funções: perguntar se alguém mora perto, responder onde
mora, perguntar qual a profissão de alguém,
responder qual a profissão, perguntar onde exerce

sua profissão, responder onde exerce sua profissão, perguntar o que está estudando, responder o que está estudando, perguntar a idade de alguém, responder a idade de alguém.

Leitura: Dumbo Snack Bar

Gramática: Simple Present - 3ª pessoa singular - interrogativo - afirmativo; Present Continuous; Preposições - from/near/at; Advérbio de lugar - here; Pronomes pessoais - he/she; Pronomes interrogativos - What/How old.

Lesson 9

Habilidade Oral

Tópico: amigos

Funções: os melhores amigos, responder quem são seus melhores amigos, perguntar a idade dos amigos, dizer a idade, perguntar onde moram, responder onde moram, perguntar em que rua moram, responder em que rua moram, perguntar em que número, responder em que número, perguntar em que série estão, responder a série.

Leitura: The Bean Shoot

Gramática: Pronomes pessoais - They; Verb to be - are; Simple Present; Pronomes interrogativos - Who/What; Preposições - on/at/in.

Revisão: Lessons 7, 8 e 9

4º Bimestre

Lesson 10

Habilidade Oral

Tópico: convites

Funções: perguntar quando ocorre uma ação, dizer quando ocorre uma ação, fazer um convite para depois da aula, recusar o convite e justificar, perguntar o motivo, perguntar se alguém também tem prova, expressar incerteza, dizer que não estão na mesma série, desculpar-se por ter que ir embora, aceitar desculpas.

Leitura: The man and his friends

Gramática: Pronomes interrogativos - What time/Why;
Verbo to be - we are not; Simple present.

Lesson 11

Habilidade Oral

Tópico: atividades diárias, preferências

Funções: perguntar sobre atividades diárias, falar sobre atividades diárias, perguntar sobre atividades que se repetem, responder indicando frequência, pedir confirmações sobre preferências, expressar vários graus de preferência, perguntar sobre preferências pessoais, confirmar que a informação se aplica/não

se aplica a alguém.

Leitura: Films

Gramática: Pronomes interrogativos - What/What kind; preposição - after; Advérbio de frequência - always/sometimes ...; Pronomes pessoais oblíquos - it, them, her, him; Simple Present - afirmativo/negativo/interrogativo.

Lesson 12

Habilidade oral

Tópico: diversões

Funções: perguntar sobre hábitos, responder sobre hábitos, fazer um convite, perguntar onde os espetáculos estão sendo exibidos, responder onde os espetáculos estão sendo exibidos, sugerir uma alternativa, marcar um compromisso.

Leitura: Santa Claus

Gramática: Present Continuous; Pronomes interrogativos - What/Where/How about; Preposições - at/on/in front of; Artigo definido - the (uso); Future.

Revisão: Lessons 10, 11 e 12

Ao analisar o conteúdo programático percebe-se sua gradação gramatical semelhante à gradação de materiais tradicionais, centralizando de uma maneira geral os expoentes de

formulação em torno do uso dos pronomes pessoais, possessivos, do verbo "to be", seguido do presente simples e do presente contínuo sempre enfatizando as formas interrogativa e negativa.

Na parte final do manual do professor são apresentados três apêndices: um com o resumo das funções comunicativas apresentadas em cada lição, outro com um resumo dos elementos gramaticais evidenciados ao longo das lições, e um terceiro com elementos diversos da L-alvo trabalhados ao longo das lições (por exemplo: numerais, dias da semana, meses do ano, entre outros).

3.1.1.2. O livro do aluno

Na apresentação do livro do aluno (p. 3) os autores chamam a atenção sobre o objetivo e a metodologia da série, enfatizando a *facilidade, desde o início, em se comunicar na língua inglesa e em ler e compreender textos.*

No início de cada lição aparecem os objetivos a serem atingidos pelos aprendizes, evidenciando as funções comunicativas que serão estudadas ao longo da lição. A primeira parte é a Prática Oral (*Speaking*), onde as funções são apresentadas, uma a uma, e praticadas em pares, a partir de instruções em LM. No final da primeira parte, há um exercício de transferência com um diálogo, contendo todas as funções estudadas

e é proposto um exercício de dramatização.

A segunda parte é a Prática Escrita (*Writing*), onde os exercícios, com instruções em LM, propõem uma reprodução por escrito, feita pelos aprendizes, dos expoentes de formulação estudados na primeira parte.

A terceira parte é a Prática de Leitura (*Reading*), em que aparecem algumas perguntas, em LM, para contextualizar os aprendizes para o texto na L-alvo que se segue. A atividade de compreensão de texto, em geral, são perguntas que objetivam uma busca literal de informações contidas no texto. As últimas questões dessa atividade de compreensão são formuladas com o intuito de provocar uma discussão mais ampla das informações apresentadas no texto.

Um exemplo: Em um texto que mostra uma lista de preços de alguns produtos em uma farmácia e em um supermercado, são feitas questões que visam provocar uma discussão sobre que produtos os aprendizes consideram supérfluos sugerindo que eles façam uma pesquisa de preços dos produtos apresentados no texto, comentando sobre os freqüentes aumentos. Esse tipo de questão tem a intenção de fazer com que o aprendiz estabeleça uma ponte entre as idéias do texto e sua experiência de mundo. No entanto, questiona-se a eficácia desse recurso na prática, uma vez que a discussão tende a extrapolar o universo de compreensão do texto

e, portanto, desviar o foco central da atividade, que é a compreensão de textos escritos na L-alvo.

A quarta e última parte é a Prática de Produção Oral e Escrita, onde, de uma maneira geral, aparecem dois tipos de atividades: uma denominada Alvo (*Target*), onde os aprendizes praticam as funções a partir de pequenos diálogos propostos em LM, valendo pontos, e outra denominada Desafio (*Challenge*), com o mesmo tipo de prática de funções comunicativas. Há lições em que aparece só a atividade Alvo, em outras só aparece a atividade Desafio e em algumas lições aparecem as duas, porém com o mesmo objetivo e com o mesmo tipo de exercício. Na lição três aparece uma terceira atividade, na quarta parte, denominada Atividade Extra (*Extra Activity*), com objetivo lúdico (um jogo), mas sempre praticando as funções comunicativas estudadas na lição.

A cada grupo de três lições, há uma lição de revisão do conteúdo estudado nas lições anteriores. Esta lição geralmente propõe uma atividade escrita, enfocando as funções comunicativas aprendidas anteriormente.

No início da lição aparecem os objetivos que correspondem às funções comunicativas que vão ser estudadas, apresentados em LM. Essas funções comunicativas são colocadas em uma seqüência que formam um diálogo, por exemplo, na lição 2 (ver Anexo V), os objetivos seqüenciam as seguintes funções

comunicativas: atrair a atenção de alguém, oferecer ajuda, perguntar onde fica uma sala de aula, responder onde fica uma sala de aula, agradecer e responder a agradecimentos.

Observa-se, aqui, que o diálogo resultante dessa seqüência de funções comunicativas, embora possa ser encaixado nos moldes de uma AC nocional-funcional com foco situacional, recai na previsibilidade estrutural dos materiais tradicionais, que não prevêem uma interação mais ampla do aprendiz com o contexto que envolve a veiculação do insumo que está sendo estudado. Essa previsibilidade direciona o aluno a visualizar a produção oral na L-alvo vinculada a um roteiro de expoentes de formulação pré-estabelecidos.

Assim, é comum entre os alunos, quando um deles inicia uma dessas seqüências de funções comunicativas, um outro continuar, repetindo o mesmo expoente subsequente à fala anterior, dita pelo primeiro. Por exemplo: quando um aluno fala - *Excuse-me* - imediatamente vem um outro e responde - *Yes, Can I help you?*

Vê-se, pois, que a proposta de insumo apresentada no LD1 direciona o aprendiz para aprender a L-alvo em um processo de repetição/imitação de elementos da língua em estudo.

Esta premissa da repetição/imitação, se confirma logo em seguida (p. 10), quando se inicia a atividade oral onde uma situação é apresentada em LM. A partir dessa situação, introduz-se o expoente de formulação da primeira função a ser estudada com a seguinte instrução: *Veja como ele faz!* Essa evidência denota um procedimento básico do processo de repetição/imitação, que é a apresentação de um modelo que deverá ser reproduzido para então ser fixado.

É importante lembrar que o processo de repetição/imitação é tradição no habitus de aprender dos educandos desde as primeiras experiências escolares. Como se pode observar, o LD1 mantém a mesma sistemática de aprender para introduzir a L-alvo para os educandos.

O exercício seguinte (p. 10) traz na instrução: *Agora é a sua vez de atrair a atenção de seu colega. Como se faz?* E, assim, progressivamente cada função vai sendo apresentada, repetida e depois praticada pelo aprendiz em uma evolução seqüencial. Entrementes, quando se faz necessário, aparecem alguns itens lexicais em uma seção chamada "vocabulário", para que o aprendiz, ao praticar aquela função, possa variar o expoente de formulação com a substituição, no exercício, dos itens lexicais sugeridos. No conjunto de instruções, sempre em LM, que apresenta as novas funções e propõe a sua prática, há sempre comandos que explicitam o processo de repetição/imitação,

por exemplo (p. 10), "*Observe como ele faz!*", "*Vamos praticar!*", "*Hora de falar!*".

Após a atividade oral, inicia-se um exercício chamado "transferência" (*Transfer*). Neste exercício apresenta-se o diálogo completo, na L-alvo, com todas as funções aprendidas anteriormente, para, a seguir, propor uma dramatização entre os aprendizes, utilizando o mesmo modelo de diálogo sugerido no início deste exercício. Mais uma vez aparece o processo de repetição/imitação, como princípio que subjaz a esta atividade. Continuando, a atividade B (p. 12) do exercício de transferência propõe uma expansão da prática da função comunicativa *perguntar onde fica uma sala de aula*. Nesta atividade, há uma figura com o nome de vários prédios (Ver anexo V), para os alunos praticarem a função em estudo, fazendo com que o aluno pergunte e responda sobre cada prédio que compõe a figura. Por exemplo, o professor indica o hospital, então um aluno deverá perguntar "*Where's the hospital?*" e o outro responde "*It's on the left*", e, assim, sucessivamente com todos os prédios que aparecem na gravura. E assim prossegue com a atividade C, que propõe ao aluno fazer a sua própria figura e continuar repetindo a mesma pergunta, mudando apenas o prédio a que se refere na figura.

A próxima seção é a atividade de escrita. Nesta atividade, o exercício 1 apresenta uma planta baixa de uma escola e pede para que os alunos escrevam as perguntas sobre os vários

cômodos que aparecem na planta e respondam localizando cada um deles. O exercício 2 desta atividade pede para que o aluno desenhe a planta baixa de sua escola e em seguida faça perguntas e respostas localizando cada cômodo. Vê-se pois, que, o processo de repetição/imitação chega à exaustão no encaminhamento do insumo no LD1.

Após a atividade de escrita, vem a atividade de leitura. Nela, antes de apresentar o texto, aparece uma pergunta sobre o conteúdo do mesmo, como forma de motivação para que o aluno se lance na leitura. Todas as instruções aparecem em LM. Na lição 2 (Ver anexo V), o texto fala sobre programação de TV. As questões, com exceção das questões 4 e 5, todas objetivam a uma busca literal de informações. As questões 4 e 5 objetivam fazer com que o aluno discuta as idéias do texto, associando-as com a sua experiência de mundo. Em geral, essas questões, mesmo em outros momentos do volume, tornam-se evasivas e não levam o aluno a uma reflexão mais consistente, considerando-se o contexto específico de aprendizagem de uma LE. O que se percebe é que a atividade de leitura proposta pelo LD não ultrapassa o nível superficial de busca aleatória de informações literalmente apresentadas no insumo para estudo.

A seção seguinte traz um exercício chamado "Alvo" (*Target*). Neste exercício, retomam-se as funções comunicativas que serão praticadas em forma de pequenos diálogos. As situações

têm o mesmo contexto da situação proposta no exercício de "transferência". O mesmo ocorre com a seção subsequente ao exercício "Alvo", onde aparece um exercício chamado "Desafio".

Outras situações dirigidas são apresentadas, sempre no mesmo contexto da situação anterior do exercício "transferência", ou seja, sempre, e de forma excessivamente exaustiva, o aluno tem contato com a LE apenas através do processo de repetição/imitação que termina por limitar e reduzir qualquer tentativa de interação com a L-alvo.

A organização das lições ao longo do livro obedece sempre à mesma sistemática apresentada na análise da lição 2. A gradação dos tópicos gramaticais segue a mesma seqüência dos materiais tradicionais, começando pelo verbo to be, pronomes pessoais, pronomes possessivos, pronomes demonstrativos, pronomes interrogativos, presente simples, presente contínuo, preposições de localização e advérbios de tempo indefinido, sempre enfatizando as formas afirmativa, interrogativa, negativa e as variações da terceira pessoa do singular.

Percebe-se, pois, que esta série didática difere dos materiais tradicionais apenas por introduzir um tratamento nocional-funcional na apresentação do insumo para estudo. No que se refere aos processos de aprender, o material se limita à aprendizagem do aluno nas práticas de repetição/imitação de

elementos, desprezando qualquer possibilidade de uma interação por parte do aprendiz com a L-alvo.

3.1.2. LD2 - Discoveries

A série didática Discoveries foi lançada no início da segunda metade da década de oitenta (1986) pela editora britânica Longman, elaborada pelos professores Brian Abbs e Ingrid Freebairn. Segundo os autores, esta série, com três volumes, é destinada a alunos iniciantes na língua inglesa que não tenham tido qualquer contato, em nível de aprendizagem, com essa língua e que estejam na faixa etária de onze a quinze anos, o que corresponderia da quinta série do primeiro grau à primeira série do segundo grau no sistema educacional brasileiro.

Para este trabalho, será descrito o primeiro volume da série, geralmente utilizado na quinta e sexta séries do primeiro grau. Cada volume desta série é composto de um livro do aluno (Student's book), um livro de atividades (Activity Book), um livro com exercícios gramaticais (grammar Practice), uma fita cassete com as atividades de compreensão de linguagem oral contidas tanto no livro do aluno quanto no livro de atividades, um manual do professor e um manual de testes. O volume 1 é composto de 50 lições, sendo 25 lições para serem estudadas na quinta série e as 25 restantes na sexta série.

3.1.2.1. O livro do professor

A introdução do livro do professor traz a estrutura básica do curso, os princípios teóricos que o embasam, uma discussão sobre o papel dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, uma descrição dos materiais que compõem a série, além de uma seção onde técnicas gerais de ensino são discutidas e outra que orienta o professor sobre como preparar as aulas.

Ao introduzir a estrutura básica do curso, os autores informam que a série é editada em três volumes, para alunos entre onze e quinze anos em fase de educação secundária. Este curso foi elaborado para os três primeiros anos de estudo da Língua Inglesa considerando o aprendiz como iniciante sem qualquer contato prévio com a L-alvo.

O segundo item tratado pelos autores na introdução da série, é sobre a elaboração do programa. Eles afirmam que o programa se fundamenta em um balanceamento integrado de forma, função e tópicos. Com relação ao tratamento que é dado às estruturas gramaticais, Abbs e Freebairn estabelecem uma ligação entre essas estruturas, com um uso corrente da língua através de uma seqüência gradual. Para estes autores, os contextos e tópicos apresentam itens lexicais relevantes para o aprendiz, no desenvolvimento de seus estudos na L-alvo.

O terceiro item apresenta a concepção de aprendizagem dos autores. Para eles, a língua deve ser ensinada através de procedimentos simples. Desde o início, os aprendizes devem usar a L-alvo para comunicar informações e idéias através de uma análise formal da língua, seguida de uma prática intensiva. Para Abbs e Freebairn, esta série permite ao aluno usar estratégias de aprendizagem que envolvam as quatro habilidades. Os autores mencionam atividades em grupo, jogos, atividades individuais, pesquisas e estudos formais do sistema da língua.

O quarto item fala da organização do material. Nesta seção, os autores enfatizam os aspectos estéticos do material, como elemento facilitador do trabalho do professor. A série Discoveries é organizada na seqüência apresentação, prática e transferência. Na apresentação, aparece um diálogo, ou um texto, a prática, acontece de forma controlada, mas sempre direcionada ao aluno e a transferência, envolve o uso da língua voltado para a realidade do aprendiz.

O quinto e último item, introduz o foco temático da série. O cenário descreve a vida de uma família inglesa que vive na cidade de Dover. Os personagens e os lugares são contextualizados, de forma a mostrar um perfil da realidade contemporânea da Grã-Bretanha. Os autores têm a expectativa de que se o aprendiz parte de um cenário específico, é possível,

posteriormente, contextualizar a L-alvo de uma maneira mais global.

Na apresentação dos princípios teóricos que subjazem a esta série, os autores evidenciam:

- a) a necessidade de um balanceamento entre o uso da língua e a aprendizagem da gramática,
- b) a aquisição ativa e passiva de vocabulário,
- c) a centralização da série, que tem foco nas quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever),
- d) a autenticidade do material e a consideração das diferenças individuais dos aprendizes.

Quando mencionam as questões envolvendo o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, Abbs e Freebairn discutem: os papéis do professor (gerenciador, instrutor, conselheiro e fonte de informações), o perfil do aprendiz, o papel da LM, a colaboração entre os aprendizes e a retomada permanente do conteúdo aprendido.

Ao descrever cada volume do material que compõe a série, os autores caracterizam todas as seções que constituem o

livro do aluno, o livro de atividades, a fita cassete com as atividades de compreensão de linguagem oral, o manual do professor e o manual de testes.

Na parte de técnicas gerais de ensino, os autores fazem a seguinte divisão: apresentação, diálogos, prática, trabalho em grupo, correção oral, leitura de textos, conversação, atividades de compreensão de linguagem oral, atividades escritas, resumo gramatical, exercícios orais, trabalho com pronúncia, listas de itens lexicais, canções, rimas, jograis, seção de curiosidades, piadas, tarefas de casa, correção das tarefas de casa, tipo de linguagem a ser usada em sala de aula. Para cada um dos itens enumerados neste parágrafo os autores oferecem instruções sobre como proceder em cada um dos momentos.

Finalmente é apresentado um roteiro de orientação para preparação das aulas. Nesse roteiro Abbs e Freebairn sugerem como melhor aproveitar o tempo das aulas, qual a melhor seqüência para trabalhar as lições, além de sugestões sobre equipamentos e materiais que podem ser utilizados nas aulas.

Esta série não apresenta um detalhamento do conteúdo programático do volume porque traz os procedimentos específicos a serem utilizados em cada unidade, evidenciando vocabulário, itens lexicais, "notas informativas", além de um guia de instruções metodológicas para cada atividade apresentada

na lição.

Após a seção de introdução do livro do professor, para cada lição, os autores oferecem uma orientação metodológica de como o professor deve apresentar o insumo a ser trabalhado. Cada lição é introduzida por um quadro demonstrativo das funções comunicativas que serão trabalhadas ao longo da lição, das estruturas gramaticais que são exploradas nessa lição e de uma lista de itens lexicais supostamente desconhecidos para os aprendizes.

Depois desse quadro demonstrativo vêm as sugestões de material e uma seção denominada "notas informativas" (*background notes*). Esta seção geralmente apresenta informações culturais, históricas, lingüísticas (especificidades de uso da língua) e curiosidades de temas gerais, entre outros elementos. Logo após as indicações de material e as "notas informativas", seguem-se orientações de procedimentos para cada atividade da lição, seqüenciadas de acordo com a ordem de apresentação no livro do aluno.

Ao final de cada lição, atividades extras (jogos, brincadeiras, etc.) são sugeridas ao professor, além de uma chave de respostas dos exercícios que compõem o livro de atividades. Quando há atividades de compreensão de linguagem oral, no final da lição é apresentada uma transcrição da atividade para auxiliar

o professor na preparação da aula.

Em algumas lições, há um guia de transcrições fonológicas para auxiliar o professor com a pronúncia dos vocábulos. A fita cassete que acompanha o material, geralmente é utilizada pelo professor nas aulas. Nesta fita estão gravados todos os diálogos que introduzem cada lição, além de algumas atividades lúdicas (canções, rimas, jograis em ritmo de jazz, entre outras).

As atividades de compreensão de linguagem oral quase sempre são entrevistas, trechos de programas de rádio e televisão, anúncios e alguns diálogos dirigidos dentro de um determinado tópico que está sendo explorado na lição. Além das atividades de compreensão de linguagem oral e dos diálogos e textos que introduzem as lições, a fita cassete também apresenta exercícios orais, com o intuito de consolidar as funções comunicativas, as estruturas e o vocabulário praticados em cada lição. Estes exercícios orais localizam-se na parte final da fita cassete e são agrupados por conjuntos de lições, ou seja, aproximadamente uma bateria de exercícios sobre os elementos estudados a cada duas lições.

Ainda na parte final da fita cassete, aparecem os testes de compreensão de linguagem oral na L-alvo. Eles fazem parte de uma das seções do manual de testes, outro elemento

constituente do material dessa série. São atividades de compreensão de linguagem oral com base no conteúdo estudado a cada dez lições. A última atividade apresentada na fita cassete são os exercícios de pronúncia onde são enfatizados pronúncia, acentuação tônica e entoação. O manual do professor aconselha que esses exercícios sejam feitos a cada lição de revisão.

No final do manual do professor aparecem três apêndices: o primeiro apresenta um resumo dos itens gramaticais, indicando as lições onde esses elementos aparecem, o segundo expõe um quadro representativo de uso da língua, e o terceiro apresenta uma lista de palavras e expressões utilizadas ao longo das lições, com ilustração da pronúncia. No quadro representativo de uso da língua aparecem: os tópicos a serem estudados, as funções comunicativas correspondentes a esses tópicos, os expoentes de formulação correspondentes a cada função especificada e uma indicação de quais lições envolvem tais elementos.

Finalmente, o último elemento do conjunto de materiais que compõem essa série, aparece o manual de testes. Este manual apresenta baterias de testes com questões objetivas e subjetivas, envolvendo sempre o conteúdo de funções comunicativas, as estruturas gramaticais, além de exercícios de compreensão de textos e atividades de compreensão de linguagem oral. Estes testes, de acordo com as instruções do manual, devem

ser aplicados ao término de cada dez lições.

3.1.2.2. O livro do aluno

O livro do aluno traz um guia do conteúdo por lição, apresentando as funções comunicativas e os expoentes de formulação introduzidos para essas funções. As lições, compondo um enredo de situações que são tratadas ao longo da série (*Story Line*), em geral, partem de um diálogo envolvendo alguma situação vivida pelos integrantes da família Morgan e seus amigos, que moram na cidade de Dover, ao sul da Inglaterra. A partir desse diálogo, as funções comunicativas são isoladas para serem praticadas em pares pelos aprendizes.

Quando as lições não partem de um diálogo, um pequeno texto é apresentado para contextualizar o tópico que será desenvolvido ao longo da lição. Após a prática oral que envolve funções comunicativas, aparece uma atividade envolvendo uma prática escrita dessas funções comunicativas ou um exercício sobre o tópico gramatical apresentado na lição em curso.

Em cada lição aparece um pequeno quadro demonstrativo que enfatiza a estrutura gramatical em foco na lição. A lição é complementada com uma atividade de natureza lúdica, a saber; um jogo, um projeto de pesquisa extraclasse, uma rima, um pequeno jogral em ritmo de jazz, entre outros.

A cada quatro lições há uma quinta que revisa o conteúdo estudado nas quatro lições anteriores. Para cada lição do livro do aluno existe um conjunto de exercícios que constitui o livro de atividades. Este volume, que foi elaborado por Steve Elsworth, traz exercícios escritos com base nas funções comunicativas e nos tópicos gramaticais estudados na lição do livro do aluno. O livro de atividades apresenta também, em algumas lições, atividades de compreensão de linguagem oral que estão gravadas na fita cassete que acompanha o material e também algumas atividades de caráter lúdico.

Para complementar os exercícios sobre os tópicos gramaticais existe o livro de exercícios gramaticais, com o objetivo de consolidar as estruturas gramaticais estudadas.

Ao analisar a organização das lições, vê-se que elas sempre se iniciam com uma atividade oral, gravada em fita cassete, que se constitui no insumo básico que será trabalhado ao longo de toda a lição. Na lição 2 (Ver Anexo VI), por exemplo, aparece um diálogo onde as pessoas se cumprimentam e se apresentam, dizendo o nome e a relação de parentesco no enredo que segue por toda a série.

Os exercícios de prática oral, que nesta série aparecem com as instruções na L-alvo, também centram-se na repetição/imitação das funções comunicativas introduzidas na

lição, sendo dirigidos para que o aprendiz pratique isoladamente essas funções. Por exemplo, *say good morning or good afternoon to your teacher, introduce yourself to a friend, imagine you are the people in the pictures and introduce yourself*. Cada exercício acompanha um modelo que o aluno deverá limitadamente reproduzir, ao praticar cada função.

Nos exercícios escritos, sempre com base nas funções comunicativas apresentadas e com instruções na L-alvo, tanto no livro do aluno quanto no livro de atividades, o aprendiz torna a escrever os mesmos expoentes de formulação, ora sobre os personagens da estória, ora sobre si próprio, limitando totalmente a aprendizagem e afastando qualquer possibilidade de uma interação efetiva com a L-alvo.

Nas lições em que aparecem textos, as questões também estão voltadas totalmente para uma busca seqüencial de informações literais, condicionando o aprendiz a limitar a amplitude discursiva que pode ser explorada na interação leitor/texto.

A gradação dos tópicos gramaticais, a exemplo do LD1, também pouco difere dos materiais tradicionais, seguindo a mesma seqüência de itens, apenas transpostos para o escopo de uma abordagem nocional-funcional.

Mais uma vez, trata-se de uma série didática cujos insumo e procedimentos metodológicos propostos tendem a limitar um desenvolvimento mais eficaz do aprendiz na L-alvo.

3.1.3. Considerações Comparativas entre as duas séries

O LD1 possui um único volume para o professor, compreendendo uma primeira parte, onde é feita uma introdução teórica e uma orientação metodológica, e uma segunda parte que reproduz o livro do aluno. O LD2 possui um volume em separado, com orientações teóricas e metodológicas e um livro para o aluno. Outra diferença em relação ao LD1 é que o LD2 é acrescido de um livro de atividades, uma fita cassete, um livro de exercícios gramaticais e um livro de testes.

O LD2 não explicita textualmente no manual do professor (p. 1) o arcabouço teórico subjacente à série, limitando-se a afirmar que *aprender uma língua envolve atividades em que o aprendiz se sinta envolvido para usar essa língua para comunicar idéias, resolver problemas ou divertir-se².*

O LD1 traz textualmente os conceitos teóricos que norteiam a elaboração da série. Nesta série a *língua é*

² Todas as citações originalmente em inglês foram traduzidas pelo autor desta dissertação.

considerada como um sistema dinâmico de comunicação sempre dentro de um determinado contexto. De acordo com os autores, "Our Turn" baseia-se na visão cognitiva da aprendizagem de língua estrangeira considerando o processo em que ocorre essa aprendizagem.

Os autores do LD1, expressando-se em LM, utilizam uma linguagem mais acadêmica para se dirigir ao professor, na apresentação de seu arcabouço teórico. Os autores do LD2, expressando-se em LI, usam explicações da prática, para evidenciar seus princípios teóricos.

Hipotetiza-se, aqui, que os autores do LD1, ao apresentarem as instruções metodológicas em LM, tenham levado em consideração as limitações de compreensão da L-alvo de parte dos professores brasileiros, que em muitos casos, não têm uma formação adequada para ensinar uma LE. A utilização de uma linguagem mais acadêmica, pode ser uma tentativa de instrumentalizar o professor teoricamente para utilizar a série.

O LD2, por ser um material importado, produzido principalmente para aprendizes de LI em países do terceiro mundo, não tem como prevê essas limitações de compreensão da L-alvo, por parte dos professores, até porque, provavelmente seria inviável ter edições diferenciadas, na LM de cada país que fosse utilizar a série. A opção por explicações da prática, pode ter sido uma

alternativa para facilitar a compreensão do professor com relação à utilização adequada deste material.

É possível inferir que o LD2 considere a linguagem nos mesmos moldes do LD1, ou seja, um sistema dinâmico de comunicação dentro de um determinado contexto. Um elemento que fornece subsídios para que essa inferência possa ser efetuada é a afirmação dos autores do LD2 (p. 1) quando dizem que *aprender uma língua implica aprender a como e quando aplicar elementos da língua, a partir de uma compreensão das suas regras gramaticais.*

O LD1 inicia as lições com a apresentação e prática das funções comunicativas isoladas. No final da lição, essas funções formam um diálogo contextualizado de uma situação. O LD2 parte desse diálogo contextualizado e, depois, em um segundo momento, é que isola as funções comunicativas para serem apresentadas e praticadas em pares pelos aprendizes. No LD2 o diálogo contextualizado da lição também funciona como atividade de compreensão de linguagem oral, pois todos os diálogos são gravados em fita cassete.

Apesar do manual do professor no LD2 apresentar-se com uma linguagem voltada para a prática do professor em sala de aula, o seu conteúdo assemelha-se ao conteúdo do manual do professor do LD1.

Em termos de apresentação gráfica e diagramação, observa-se uma superioridade no LD2, que traz figuras coloridas e ilustrações consideradas motivantes pelos alunos. Outro fator que evidencia essa superioridade do LD2 é o fato de ser acompanhado de uma fita cassete para as atividades de compreensão de linguagem oral. O LD1 tem uma apresentação mais modesta, com poucos desenhos em preto e branco.

Ao analisarem-se as duas séries, percebe-se que ambas possuem a mesma organização metodológica e trazem nos bastidores de sua elaboração a mesma concepção do processo de aprender, marcado pela repetição/imitação. Observa-se, também, que ambas possuem uma estrutura fixa de apresentação das unidades e uma grande semelhança na natureza das atividades propostas.

Vê-se pois, que resguardadas as diferenças, em nível de apresentação estética, fita cassete e separação do insumo em diferentes volumes, constatadas entre LD1 e LD2, percebe-se que esses materiais muito se assemelham tanto no que diz respeito aos princípios teóricos que os norteiam quanto à natureza do conteúdo e estrutura de apresentação das unidades.

3.2. Macro Análise dos Dados

3.2.1. Aspectos ambientais dos cenários de interação

Para descrever os aspectos ambientais dos cenários de interação é interessante mostrar o habitus institucional. Para isso, interpreta-se como a instituição acompanha o trabalho do professor na sala de aula, observando-se de que maneira essa interferência institucional ocorre e como a instituição lida com questões disciplinares na sala de aula.

Na Escola Pública, observou-se que a instituição não acompanha o trabalho do professor em sala de aula. A única exigência feita ao professor, no início do ano letivo, é a apresentação de um planejamento das atividades que vão ser desenvolvidas ao longo dos bimestres (ver Anexo I). Para elaborar esse planejamento, o professor adotou as mesmas indicações sugeridas pelo *Our Turn*. Durante o período de coleta de dados, foi possível perceber que pedagogicamente não há qualquer interferência da instituição no trabalho que vai sendo desenvolvido pelo professor.

Com relação às questões disciplinares, a instituição autoriza o professor a encaminhar alunos indisciplinados à direção, para que esses alunos sejam advertidos de acordo com as normas estabelecidas pelo regimento interno da

escola. No entanto, como o nível de ansiedade dos alunos em sala de aula é alto, e há uma desmotivação de grande parte deles para as aulas de LE, isso gera um ambiente tenso e marcado por momentos de dispersão.

O pesquisador ao entrar na sala de aula no primeiro dia da coleta de dados, sentiu um mal estar generalizado ocasionado pelos barulhos externos e pelo clima de agitação na sala. Com alunos inquietos, também pela presença do pesquisador, e muitas conversas paralelas, o professor perdendo boa parte do tempo a tentar apaziguar os ânimos e acalmar a classe para prosseguir a aula, culminando, algumas vezes até com momentos de tensão do professor devido ao clima agitado na sala.

A aula, por diversas vezes, sofre interrupções quer por autoridades escolares que entram para tratar de problemas burocráticos e disciplinares; quer por alunos de outras salas que vêm conversar sobre assuntos alheios à aula, ou chamar os colegas. Esse afluxo de alunos de outras salas interrompendo a aula é constante, o que denota um descontrole institucional com relação à manutenção dos alunos em sala de aula.

Na Escola Particular, é perceptível que a instituição, através de sua coordenação pedagógica, acompanha o trabalho do professor na sala de aula. Em primeiro lugar o professor apresenta um planejamento no início do ano letivo (ver

Anexo II), além disso, é hábito dessa instituição reunir os professores uma vez por semana, para discutir assuntos concernentes ao andamento do processo pedagógico. Acrescente-se ainda que, se o professor sente alguma dificuldade no encaminhamento do processo pedagógico, ele pode solicitar a interferência da coordenação para auxiliá-lo, inclusive com um acompanhamento do coordenador na sala de aula.

Nas questões disciplinares, a instituição conta com um serviço de orientação educacional que atua no sentido de estabelecer limites para os alunos, com o devido respaldo institucional, para garantir o andamento do processo pedagógico e minimizar os resultados nocivos de assimetrias excessivamente marcadas entre o professor e os alunos. Dessa maneira, torna-se mais rara a interrupção das aulas por parte de alunos de outras classes, e o professor tem chances de trabalhar em um ambiente com um nível de tensão menor uma vez que os alunos se tornam menos dispersivos e mais conscientes dos limites disciplinares delineados pela instituição.

As impressões do pesquisador, ao entrar na sala, são de que o professor exibe uma maior facilidade de estabelecer uma interação com os alunos, embora, é claro, também houvesse momentos em que a assimetria se fazia bem marcada, para manter a "ordem" e garantir a continuidade do processo. Havia, também, algumas interrupções esporádicas de autoridades escolares para se

falar de questões burocráticas/disciplinares.

Ao se compararem os dois cenários, no que diz respeito ao habitus institucional, percebe-se que na Escola Particular esse habitus está mais claramente definido, denotando, portanto, um maior acompanhamento, por parte da instituição, do trabalho do professor, interferindo, sempre que necessário, no encaminhamento do processo pedagógico e na busca de soluções práticas para as questões disciplinares. Grande parte das escolas particulares se caracteriza por apresentar um controle institucional mais intenso, tanto no que se refere a questões de ordem burocrática/disciplinar quanto ao processo de ensino/aprendizagem como um todo. Este controle acaba por ser um fator relevante para que, em uma primeira instância, as escolas pública e particular se diferenciem.

3.2.2. Procedimentos das aulas

Para iniciar a interpretação dos procedimentos utilizados nas aulas, será feita uma descrição das chamadas rotinas. Entendam-se por rotinas, neste trabalho, um conjunto de atividades que se repetem com frequência nas aulas. Essas atividades podem ser denominadas de eventos - situações específicas do processo pedagógico, observadas no decorrer da aula. Por exemplo: o ato de corrigir exercícios, explicando os tópicos gramaticais, pode ser considerado um evento dentro da

aula.

Das aulas observadas na Escola Pública foi possível categorizar as seguintes rotinas:

EPUB 1 - Aula 1

1. Professora faz a chamada (aproximadamente 10')
2. Professora conversa sobre assuntos diversos (10')
3. Professora pede a alunos para abrirem o LD e começa a apresentar as funções comunicativas, lendo-as da forma como aparecem no LD e fazendo exercícios de repetição, com o intuito de que os alunos procedam a uma mecanização dessas funções comunicativas. (20')
4. Professora pede para os alunos repetirem as funções comunicativas apresentadas, solicitando que alguns pares simulem o diálogo em voz alta para toda sala acompanhar. (20')
5. Professora pede para alguns pares para apresentarem a prática que fizeram em voz alta. (10')
6. Professora indica os exercícios escritos propostos pelo LD e os alunos começam a fazê-los na aula. (10')

EPUB 2 - Aula 2

1. Professora faz chamada, informa conceitos e faltas do bimestre anterior. (15')
2. Professora retoma os exercícios da aula anterior, explicando os exemplos indicados pelo LD. (15')
3. Alunos passam um bom tempo fazendo os exercícios enquanto a professora conversa com alguns alunos que já terminaram na aula anterior ou que fizeram em casa. (40')
4. Professora corrige os exercícios, em geral, dando ênfase às explicações gramaticais. (15')

Estas rotinas, com pequenas variações, constituem o encaminhamento geral das aulas de LE na Escola Pública. O tempo de duração das aulas é de cem minutos, sempre às terças-feiras, a partir das dez horas. Sempre havia muitas conversas paralelas por parte dos alunos e, algumas vezes, por parte do professor, sobre assuntos alheios àqueles tratados nas aulas. Grande parte das conversas girava em torno de questões disciplinares entre os alunos, ou da parte da professora em relação aos alunos.

As aulas acontecem totalmente moduladas pelo LD, havendo, inclusive, simplificações do que está proposto pelo manual do professor. A classe, em geral, apesar de alguns alunos

terem declarado na entrevista ao pesquisador que gostam da LI, exibiam uma baixa motivação para a aprendizagem. A atitude do grupo diante da aula deixava claro que o conteúdo que estava sendo apresentado pelo professor não tinha a menor relevância. Observou-se, a partir de comunicações pessoais de professores de outras disciplinas, que a desmotivação não ocorre apenas na aula de LE mas também nas de outras disciplinas, o que demonstra que as condições gerais de produção da educação escolar precisam ser repensadas. Diante disso, o que se observa é que alunos e professores, de uma maneira geral, não conseguem acreditar que a escola, enquanto instituição, possa de fato ser um ambiente gerador de novos conhecimentos.

A professora, na Escola Pública, ausentou-se das aulas por um período de quinze dias, por motivo de saúde, e os alunos permaneceram sem as aulas de LE nesse período. Além disso, as aulas terminavam sempre dez a quinze minutos antes do horário previsto.

A seguir, serão apresentadas as rotinas na Escola Particular:

EPART 1 - Aula 1

1. Professora faz a chamada (10')
2. Professora faz um aquecimento com os alunos para rever conteúdos anteriores e motivar os

alunos para a apresentação de novas funções.
(15')

3. Alunos ouvem o diálogo em fita cassete e em seguida fazem um exercício de repetição.
(15')

4. Professora exercita as funções comunicativas apresentadas por alunos voluntários, que se oferecem para simular diálogos. Em seguida, ela indica como tarefa de casa os exercícios do Livro de Atividades (Activity Book), explicando as instruções dadas no livro para execução dos exercícios. (10')

EPART 2 - Aula 2

1. Professora faz chamada e checa entre os alunos quem fez a tarefa de casa. (15')

2. Professora faz aquecimento, retomando as dúvidas apresentadas pelos alunos na tarefa de casa e, em seguida, revisa as funções comunicativas apresentadas na aula anterior.
(15')

3. Professora propõe atividade oral em pares e caminha pela classe enquanto os alunos fazem a atividade, supervisionando a utilização correta do conteúdo aprendido, fazendo

correções de pronúncia e motivando os pares com dificuldade. (20')

EPART 3 - Aula 3

1. Professora faz a chamada. (10')
2. Professora faz chamada oral com os alunos fazendo perguntas, na L-alvo, relacionadas com as funções comunicativas praticadas nas aulas anteriores. (15')
3. Professora corrige exercícios do Livro de Atividades (Activity Book), pedindo aos alunos para dizerem as respostas, aproveitando a ocasião para explicitar características gramaticais do insumo apresentado. (25')

As aulas acontecem em três dias distintos, com duração de cinqüenta minutos. A aula era totalmente modulada pelo LD. Em alguns momentos, haviam exercícios extras, mas sempre centrado no foco que estava sendo estudado no LD. A professora sempre fazia uso das indicações fornecidas pela seção de notas informativas e pela seção de novos itens lexicais para fazer o aquecimento dos alunos na introdução de um novo insumo. Um exemplo disso ocorre quando a professora vai introduzir a lição vinte e quatro e comenta sobre as referências históricas da

cidade de Dover, além de falar sobre os penhascos de calcário (white cliffs) e apresentar o vocabulário correspondente às explicações histórico-geográficas que topicalizam a lição. Esse é um dos raros momentos da aula em que a professora consegue boa parte da atenção dos alunos.

Os alunos da Escola Particular, em sua maioria, declaram que gostam da LI e até a consideram importante. No entanto, essa não foi a realidade observada, pois os dados revelam uma baixa motivação, por parte destes alunos, para aprender a LE enquanto componente curricular na escola. É importante explicitar, que alguns destes alunos afirmam que se sentem muito motivados no curso de língua que fazem fora da escola.

O que se percebe é que os alunos não exibem tantos sinais de envolvimento com o insumo que é oferecido nas aulas de LE na escola. Isso se comprova a partir da dispersão de boa parte dos alunos, observada nas aulas pelo pesquisador, sempre com brincadeiras, conversas paralelas ou permanecendo alheios ao insumo que está sendo estudado. Além disso, é importante frisar que há sinais de superioridade na qualidade do insumo oferecido na série *'Discoveries'*, em relação à outra - *'Our Turn'* - utilizada na escola estadual.

Além das fitas cassetes áudio, utilizadas durante a aula, pode-se dizer que, em termos de conteúdo e estética de apresentação, o 'Discoveries' oferece mais recursos que podem ser usados pelo professor nas aulas, tais como: exploração das gravuras coloridas, de gráficos, das rimas, das amostras de linguagem que aparecem nas atividades de compreensão de linguagem oral, entre outros. Ainda assim, embora a maioria dos alunos tivessem se declarado motivados por ocasião das entrevistas e dos questionários aplicados eles não demonstravam empatia com a L-alvo.

Percebe-se que as rotinas são semelhantes nas duas situações de pesquisa. O que as diferencia, na evidência dos dados, é que na Escola Particular as aulas têm um aproveitamento mais efetivo, apesar da baixa motivação para a LE exibida pelos alunos em ambos os cenários. Volta-se a mencionar a questão da diferenciação do habitus das instituições como hipótese introdutória para justificar essa diferença, além da diversificação na apresentação dos insumos que o LD2 tem em relação ao LD1.

Outra diferença básica diz respeito ao aproveitamento do tempo útil da aula com atividades relacionadas à utilização do insumo em estudo na L-alvo. Na Escola Pública, há grandes momentos de dispersão e apatia com relação ao andamento do processo pedagógico. Na Escola Particular, essa dispersão e

apatia se minimizam em função de um maior dinamismo no andamento da aula.

Ao contrário da Escola Pública, alguns professores da Escola Particular declaram que conseguem motivar os alunos para suas aulas, assertiva que leva à conclusão de que mais uma lacuna para uma outra pesquisa desponta, no sentido de se investigarem quais as razões que levam os alunos a terem mais ou menos empatia pelas disciplinas do currículo. Outro fator contrastante na Escola Particular é que a LE possui um caráter promocional previsto no regimento escolar.

3.2.3. Atitudes

Nesta seção será feita uma interpretação das atitudes do professor em relação ao LD, considerando a fidelidade às instruções metodológicas do LD e as impressões pedagógicas e lingüísticas que o professor tem em relação à escolha e organização de conteúdos do mesmo.

Na Escola Pública, a professora alega que não tem condições de seguir fielmente as instruções metodológicas sugeridas pelo LD devido à grande quantidade de alunos na sala de aula - na entrevista ela declara haver quarenta alunos, embora na listagem da classe houvesse trinta e seis, com uma freqüência média que oscilava em torno de trinta - o que a impossibilitava

de aplicar a metodologia apresentada no manual do professor. Ao se reportar a este fato, na entrevista, a professora afirma:

04 P não. (as intruções metodológicas) não ajudam porque você pode ver que eu faço muita coisa da minha cabeça né? eu não sigo as instruções do livro. por exemplo quando tem o diálogo você tem que pegar aos pares. pedir que todos os pares façam ao mesmo tempo. só que não dá certo numa classe com 40 alunos. não tem como trabalhar. então muitas coisas eu faço da minha cabeça, eles repetem junto comigo ou então uma fileira só. mas não é desse jeito que é pra trabalhar. eu realmente não trabalho do jeito que é pra trabalhar no livro...

(o grifo é meu)

Pelo depoimento da professora, percebe-se que ela utiliza exercícios de repetição para fazer com que os alunos pratiquem os expoentes de formulação das funções.

As impressões pedagógicas que a professora da Escola Pública tem do LD é que este funciona apenas na quinta série. Para ela, a ausência de uma formalização das estruturas dificulta a compreensão das funções comunicativas por parte dos alunos, a partir da sexta série. A professora também atribui uma maior facilidade ao fato de lidar com o LD na quinta série porque, segundo ela, os alunos têm uma maior motivação para a LE quando iniciam o livro 1.

Com a continuação do curso, ainda no livro 1, a motivação vai decrescendo progressivamente. A professora atribui essa queda de motivação, à ausência de uma maior explicitação dos tópicos gramaticais que aparecem nos expoentes de formulação das funções comunicativas. Para ela, esses expoentes vão aumentando o grau de dificuldade com relação às estruturas gramaticais, e, como os aprendizes não têm conhecimento das regras gramaticais que formam esses expoentes, eles se desinteressam pelo conteúdo das aulas.

Essa desmotivação se acentua ao longo do livro 2 e se torna crítica no livro 3, onde a professora revela que contraria as instruções metodológicas da série, e explicita essas regras gramaticais, o que se pressupõe também não resolver o problema desta desmotivação. Nesta Escola Pública, onde os dados foram coletados, a série *Our Turn* só é utilizada até o livro 3, sendo, o livro 1 na 5ª série, o livro 2 na 6ª série e o livro 3 na 7ª e 8ª séries.

Com relação às impressões lingüísticas, a professora se ressentida da ausência de uma explicitação dos tópicos gramaticais porque ela acredita que não é possível se aprender uma LE sem o conhecimento "meta" das estruturas gramaticais. Há contradição no posicionamento da professora da Escola Pública porque ela enfatiza a necessidade de uma sistematização gramatical, ao mesmo tempo que afirma que o *Our*

Turn evidencia um melhor aproveitamento por parte dos alunos do que os materiais mais tradicionais.

O que se observa com essa contradição é que o *habitus* de ensinar do professor não incorpora os princípios teóricos da AC e muito evidencia um método combinado da gramática-tradução e do audiolingualismo. Dessa maneira, conclui-se que a professora utiliza um material nocional-funcional, com procedimentos metodológicos gramaticais e audiolingualistas em flagrante contradição ao nível da abordagem de ensino.

Na Escola Particular, a professora ressalta as sugestões metodológicas oferecidas pelo manual do professor como elementos úteis na preparação das aulas. Para a professora, o manual *realmente dá sugestões e leva a algumas reflexões, além de esclarecer pontos, principalmente na seção de notas informativas*. Na interpretação das rotinas da Escola Particular, é possível perceber que essa professora tenta ser fiel à metodologia sugerida ao professor pelo LD, embora ela também se ressinta da ausência de uma maior explicitação dos tópicos gramaticais nas atividades direcionadas aos alunos. Para essa professora, os alunos só adquirem uma maior segurança para usar os elementos da L-alvo quando eles têm segurança acerca das estruturas gramaticais.

No que tange às impressões lingüísticas, a professora da Escola Particular avalia que apenas as funções comunicativas não são suficientes para que os alunos posteriormente façam um uso adequado e mais consistente dos expoentes de formulação aprendidos durante as aulas. Para essa professora há necessidade de uma prática mais intensa dessas funções para que o aluno possa aprender a estrutura com mais facilidade. A esse respeito é interessante reportar às declarações da professora, quando se posiciona:

- 57 P se ... houvesse uma ...
mais tempo pra. pra. sabe
... uma coisa mais
praticada ...
- 65 P eu acho sim. que essa
repetição por exemplo
assim ... how are you?
how's she? how is Joe?
how is Peter?
- 67 P how is your mother? how
is your: sister? how's
that girl? how's the
english teacher?
- 69 P isso daí ajuda ... o
aluno a: estruturar não
sei ...

(o grifo é meu)

É perceptível que esta professora está propondo o uso de exercícios de mecanização de estruturas, modificando apenas um elemento da estrutura que está sendo treinada. Essa prática é típica dos métodos audiolinguais. Embora acredite nessa prática como uma forma efetiva de aprendizagem de uma LE, a professora da Escola Particular, em suas aulas, não se recusa a utilizar a

prática de funções comunicativas em pares, inclusive gerenciando os pares e fazendo correções lexicais, estruturais e fonológicas. A utilização da repetição de funções comunicativas é uma atividade proposta inclusive pela fita cassete que acompanha o material, além de ser uma prática recomendada pelos autores da série. Observa-se, também, um distanciamento teórico entre os princípios da AC e a prática de mecanização de estruturas que é típica do método audiolingual.

É necessário explicitar, aqui, que esse ecletismo metodológico é sugerido no manual do professor da série *Discoveries*. Percebe-se, pois que, no âmbito lingüístico e metodológico, não se pode afirmar que haja superioridade da série *Discoveries* em relação à série *Our Turn*. Ambas preconizam em suas instruções metodológicas práticas audiolinguais, enfatizando a mecanização de estruturas gramaticais.

Ao comparar as atitudes do professor em relação ao LD, nos dois cenários, verifica-se uma convergência de pontos de vista de ambas as professoras, que se ressentem da ausência de uma prática sistematizada de elementos gramaticais nas atividades sugeridas para os alunos tanto no LD1, para a professora da Escola Pública, quanto no LD2, para a professora da Escola Particular. Ambas utilizam, práticas metodológicas ecléticas, em suas aulas, combinando insumo comunicativo com práticas audiolinguistas, práticas essas, sugeridas no próprio manual do

professor do LD2.

Não se quer, aqui, afirmar que não se possa utilizar práticas audiolinguais em uma aula comunicativa. Estas práticas, até podem ser produtoras se atendem às necessidades idiossincráticas do aprendiz, ao lidar com o insumo na L-alvo. O que se critica, é a reincidência com que essas práticas se evidenciam nas aulas, tornando-se rotina metodológica de veiculação do insumo, contrariando assim, os propósitos metodológicos preconizados pela AC.

Com relação à atitude dos alunos acerca do LD, observar-se-á a motivação desses alunos em aprender a LE via LD.

Na Escola Pública, em geral, os alunos têm uma atitude positiva em relação ao LD, embora na sala de aula a motivação para aprender a LE seja baixa. Os alunos da Escola Pública, em sua maioria, oferecem resistência às atividades escritas, alegando dificuldades em se expressarem na língua escrita, dificuldades essas geradas, muitas vezes, pela incompreensão das instruções dos exercícios e por uma não equivalência fonológica da oralidade e da representação escrita. Grande parte dos alunos prefere os exercícios de prática contextualizada de funções comunicativas - um exercício chamado Alvo (*Target*) e outro chamado Desafio (*Challenge*) - embora esses exercícios sejam totalmente dirigidos pelo professor, que faz as

perguntas direcionando-as a determinados alunos. A hipótese atribuída a essa preferência advém do fato de ser um insumo conhecido dos aprendizes, com instruções para um uso previsível da L-alvo, que apenas vai ser praticado sem uma necessidade de construir novos sentidos.

Na Escola Particular, os alunos também exibem uma atitude positiva com relação ao LD. Em geral, eles gostam da apresentação estética do livro (gravuras, fotos, desenhos, ilustrações, etc.), das atividades que envolvem a prática das funções comunicativas e das atividades onde se utiliza a fita cassete. A resistência oferecida por esses alunos também diz respeito às atividades escritas, que eles aprovam quando a atividade traz um modelo como exemplo. As atividades preferidas são os diálogos e a prática em pares das funções comunicativas. Apesar de terem uma atitude positiva em relação ao LD, os alunos não demonstram essa motivação no decorrer das aulas, estando sempre dispersos, conversando, algumas vezes envolvidos com atividades de outra disciplina.

Ao comparar a atitude dos alunos em relação ao LD verifica-se que em ambos os cenários, se dependesse do LD, os alunos até se sentiriam motivados para aprenderem a LE. Observa-se, no entanto, que os alunos, tanto na Escola Pública quanto na Particular, resistem às atividades que exigem uma interação mais plena com a L-alvo para construção de sentidos, preferindo as

atividades previsíveis, onde apenas vão praticar os insumos apresentados.

Os alunos que estudam com o LD1 preferem as atividades de prática oral, em pares, de funções comunicativas, quando aparecem no exercício "Alvo" (*Target*). Esta atividade é sugerida para ser feita primeiro oralmente, e depois por escrito no caderno. Nas aulas observadas, ela não é encaminhada conforme está prevista nas instruções metodológicas. A professora a propõe em forma de perguntas e respostas a alunos previamente selecionados por ela. Este exercício é proposto quando os alunos já fizeram a prática das funções comunicativas isoladamente, logo após a apresentação das mesmas pela professora, momento este que os alunos não gostam porque alegam dificuldades de compreensão dos expoentes de formulação.

Já os alunos que estudam no LD2 preferem os diálogos, principalmente quando são conteúdo para atividades de compreensão de linguagem oral. Eles também gostam das atividades que envolvem a prática de funções comunicativas, que, na Escola Particular, é um procedimento usado pela professora nas aulas, de acordo com as instruções do manual, ou seja, feita em pares.

Na Escola Particular, a maioria dos alunos elogia a apresentação estética do LD2, colocando-a como um elemento motivante para se estudar a LE, embora, como já foi mencionado

anteriormente, a aula é marcada por grandes momentos de dispersão por parte dos alunos. Grande parte deles alega não gostar do "livro de atividades" pela dificuldade que sentem em se expressarem por escrito na L-alvo.

3.2.4. Perspectiva Psicológica e Sócio-Cultural

Nesta seção serão tratados aspectos concernentes a como os professores encaram o fato de serem professores de LE e qual imagem que os professores têm dos seus alunos.

Na Escola Pública, a professora questiona o seu desempenho atribuindo alguns fatores para o desânimo explicitamente demonstrado. Ao se auto-avaliar, ela considera seu desempenho regular, atribuindo este fato às condições institucionais, aos baixos salários e principalmente à desmotivação por parte dos alunos. Com relação as condições instiucionais, ela diz:

- 66 P ... eles vão tirá o inglês da escola... quando começou com essa estória de: vamos passar pra atividade. a intenção já era é/ já era essa... acabar definitivamente com o inglês...
- 70 P ... a escola precisa ser revista e com muita urgência... o secretário da educação entende de tudo. menos de educação. ninguém/ministro da educação...vem errado desde lá em cima né... eu estudei em escola do estado... prestei vestibular. entrei na faculdade... hoje o que acontece?...

Neste depoimento, fica registrada toda a indignação da professora com relação às autoridades educacionais e, principalmente, com o fato de LÉ, no estado de São Paulo ser considerada uma "atividade", isto é, disciplina sem caráter promocional. A professora vincula uma melhoria das condições de trabalho do professor à mudanças na atual política educacional.

Ao fazer uma auto avaliação de seu desempenho ao longo do ano letivo, ela afirma:

- 70 P ...se você visse as aulas que eu já dei. atualmente ((ri)) eu fui péssima... eu não tenho vontade de chegar:.. ((vir a escola)) é um pecado porque eu ganho pra fazer isso né... são todas as estórias de greve. continuar ganhando mal. você se desanima. e ao máximo sabe. eu já fui muito boa professora.

A imagem que a professora tem dos alunos, na Escola Pública, também passa por uma atitude de desânimo, evidenciada principalmente, pelo fator desmotivação dos alunos para aprender a LE. Para ela:

56 P *a maioria não quer nem saber de nada. se eu ensinei isso. se eu deixei de ensinar aquilo né. a maioria nem se toca se eu ensinei pra perguntar onde mora. pra responder... muitos alunos você pergunta assim. chame a atenção do fulano. ele chegou lá fala good morning... ele nem associa aquilo que eu estou falando com aquilo que ele viu né. eu acho que realmente é difícil...*

A visão de aprender que a professora tem em relação aos alunos está diretamente associada ao ato de repetir os expoentes de formulação das funções, que para ela funcionam como as estruturas da língua que o aluno deve aprender. Assim, para esta professora, aprender significa ser capaz de responder, quando perguntado, o insumo estudado através de um processo de repetição/imitação. Portanto, uma visão limitadora e estreitamente relacionada a uma postura comportamentalista. Para essa professora, quanto mais os alunos repetem mais eles guardam o vocabulário e as estruturas.

Essa visão de aprender diverge acentuadamente do conceito de aprender sob a perspectiva comunicativa, idealizada

no LD que ela usa, onde a comunicação é *"um processo dinâmico em contextos ditos reais"*. Infere-se, aqui, que o próprio LD se contradiz, ao idealizar uma perspectiva comunicativa em sua fundamentação teórica, não traduzida nas atividades propostas na veiculação do insumo para o aluno.

Na Escola Particular, a professora encara a sua profissão com entusiasmo e se mostra sempre preocupada com a sua prática na sala de aula e com o retorno de aprendizagem por parte dos alunos. Ela reconhece suas limitações de conhecimento teórico sobre a AC, ao mesmo tempo em que expressa uma necessidade de aprofundar-se teoricamente nessa abordagem. Por outro lado, demonstra segurança na utilização de procedimentos audiolingualistas, método em que acumulou muita experiência, e cujos princípios ainda acredita serem eficazes na aquisição-aprendizagem de uma LE. Esta professora demonstra uma significativa preocupação com a eficiência do seu trabalho, como ela mesma afirma:

- 291/293 P ...eu sou uma pessoa assim muito metódica, gosto muito das coisas organiza:das e tal.
- 329 P ...eu fico muito preocupada com aquele. que: não está aprendendo porque não entendeu. não conseguiu visualizar bem aquilo que eu queria.

Com relação à imagem que a professora da Escola Particular tem de seus alunos, percebe-se que ela tem uma necessidade acentuada de ter certeza de que o aluno está acompanhando aquele insumo que está sendo trabalhado, procurando sempre que possível minimizar a ansiedade demonstrada pelos alunos no momento da aprendizagem. A este respeito ela afirma:

173 P - não quero que ele ((o aluno)) se sinta inseguro daquilo que ele está: aprendendo... então se eu percebo que o aluno realmente está inseguro porque ele não sabe o significado daquela palavra. eu dou o significado da palavra... embora eu queira que ele. que ele trabalhe globalmente.

A partir deste depoimento, infere-se que essa professora tende a facilitar o insumo para os alunos, pois ela tem uma necessidade idiossincrática de ter controlada a compreensão do aluno. Para essa professora, o LD2 precisaria ter mais atividades para que os alunos praticassem as funções comunicativas. Dessa maneira, eles fixariam melhor o insumo ensinado. É perceptível a inclinação aos princípios do método audiolingual, que prevê exercícios de mecanização.

Comparando o ponto de vista das duas professoras, uma da Escola Pública e outra da Escola Particular, percebe-se que elas têm trajetórias profissionais diferenciadas. A professora da Escola Pública encontra-se em uma situação

considerada delicada, porque ela questiona vários aspectos de seu desempenho profissional. Estes questionamentos resultam principalmente dos problemas por ela enfrentados no âmbito institucional. A professora da Escola Particular exhibe uma postura mais determinada com relação ao agir profissionalmente. Esta determinação é inerente ao habitus de ensinar desenvolvido por essa professora ao longo de sua carreira.

No que tange à imagem que essas professoras têm dos alunos, verificam-se também posturas diferenciadas entre a professora da Escola Pública e da Escola Particular. A primeira não visualiza qualquer perspectiva de aprendizagem de uma LE pelos alunos na Escola Pública, devido às dificuldades institucionais e a uma grande desmotivação demonstrada pelos aprendizes. A outra sente uma necessidade imprescindível de ter o controle do encaminhamento da aprendizagem em relação aos alunos, mesmo que para isso, seja necessário facilitar o processo em alguns momentos.

Novamente voltam-se a marcar as diferenças entre variáveis dentro de cenários distintos que se distanciam pelo tratamento institucional que é dado a esses elementos na constituição do contexto. Observa-se que os agravantes institucionais influenciaram de forma significativa a postura demonstrada pela professora da Escola Pública.

Percebe-se pois, que na Escola Pública, a imagem que a professora faz de si própria, evidenciando uma autocrítica do seu trabalho e a imagem que ela faz dos alunos, alegando um desinteresse generalizado, influenciam a atitude desses alunos, tanto em relação à L-alvo quanto em relação às aulas de LE.

Na Escola Particular, a imagem que a professora faz de si própria revelando uma consciência mais acuidada da necessidade de fazer um bom trabalho, e a imagem que ela faz dos alunos enquanto elementos dependentes no processo de aprendizagem, também influenciam a atitude desses alunos da Escola Particular com relação à L-alvo e às aulas de LE.

Da parte dos alunos, interpretar-se-á como esses se sentem em relação à L-alvo e que imagem fazem dos professores, no que diz respeito aos procedimentos de ensino.

Na Escola Pública verifica-se que o envolvimento dos alunos com a LE ocorre de forma subjetiva. Os alunos, em geral, gostam da LE, consideram importante aprendê-la, até gostam do LD, alguns expressam que gostam da maneira como a professora encaminha as aulas, no entanto, na prática, a postura deles na sala de aula revela um quadro totalmente adverso do que eles expressam no questionário e nas entrevistas. Eles não demonstram envolvimento com a LE, quando solicitados a manifestarem-se em torno do insumo que estão estudando, não têm clareza da

finalidade prática e da formação cultural que pode advir da aprendizagem de uma LE, além de não acreditarem que o estudo de uma LE na escola possa proporcionar-lhes algum conhecimento útil no dia-a-dia. Em geral, não se interessam pelo insumo que é apresentado pelo LD, além de quase sempre terem uma postura apática, dispersiva e desmotivada nas aulas para com as atividades propostas pela professora.

A visão de aprender desses alunos está ligada ao habitus deles de aprender LM e ao habitus de ensinar LE apresentado pela professora, com foco na forma e na repetição mecanicista das estruturas.

Com relação à imagem que os alunos da Escola Pública têm do professor, percebe-se que eles vêem no professor um referencial-base para a aprendizagem, embora o LD seja a fonte geradora de insumo que conduz o processo. Além disso, nenhum deles revelou qualquer contato significativo com a L-alvo fora da sala de aula, sendo a professora a única fonte de insumo em uso formal de que eles dispõem com a LE. Ao verem a professora como um referencial-base para a aprendizagem, esses alunos apresentam uma total dependência dela para introduzir, explicar o insumo, explicar as instruções das atividades propostas pelo LD, além de sempre consultá-la para confirmar respostas de exercícios ou repetir expoentes de formulação quando solicitados por ela.

Na Escola Particular, os alunos também revelam que gostam da LE, consideram-na importante, gostam do LD e das atividades propostas pela professora nas aulas. No entanto, em geral também não demonstram um envolvimento significativo com a L-alvo nas aulas. Quando perguntados sobre uma finalidade prática da LE no dia-a-dia, em meio a respostas evasivas, pouco revelam com clareza em torno deste tópico.

Consideram importante estudar a L-alvo na escola, mas afirmam que pouco aprendem e sentem necessidade de fazer um curso livre de LE. É importante explicitar que um grupo de alunos alegou que não se envolvia nas aulas por considerar o insumo veiculado muito fácil e muitas vezes até já conhecido, uma vez que esses alunos também estudam a L-alvo fora da escola, em um curso livre.

Com relação às contribuições do estudo da LE para a formação cultural desses alunos, alguns alegam que enriquecem seus conhecimentos a partir do insumo advindo do LD. Esse insumo mencionado refere-se às informações veiculadas pelo professor nas aulas e às sugeridas pelo LD no manual do professor na seção de notas informativas.

A visão de aprender demonstrada pelos alunos da Escola Particular, a exemplo da Escola Pública, também está relacionada com o habitus de aprender a LM e o habitus de

ensinar da professora, ou seja, aprender uma língua passa pela sistematização da forma e pela mecanização das estruturas.

A imagem dos alunos da Escola Particular em relação ao professor também está vinculada às variáveis referência/dependência. Para alguns alunos a professora é o único referencial da L-alvo além de os alunos dependerem dela para terem contato com um insumo novo na L-alvo, interagirem com as atividades no LD e se expressarem oralmente usando as funções comunicativas aprendidas, principalmente nas atividades que envolvem práticas em pares.

Na comparação dos dois cenários acerca do envolvimento dos alunos com a LE e a imagem que estes fazem dos professores, percebe-se uma convergência de posturas, o que denota um perfil semelhante entre os alunos da Escola Pública e os da Escola Particular.

Para interpretar os aspectos idiossincráticos dos alunos, será analisado como eles lidam com o insumo nas aulas e quais os processos de aprender que se manifestam no contato com o insumo na L-alvo.

Na Escola Pública, os alunos alegam ter dificuldades de compreensão do insumo que é apresentado. Eles declaram que só compreendem o conteúdo que está sendo trabalhado

quando a professora explica o significado dos expoentes de formulação e os pratica diversas vezes, fazendo exercícios de repetição.

Os processos de aprender demonstrados por esses alunos nas aulas são apenas os de repetição/imitação e o da associação comparativa com o conhecimento de mundo, incluindo o conhecimento prévio na L-alvo. Durante as aulas, para que os alunos manifestem que compreenderam um determinado insumo que está sendo trabalhado, a professora precisa explicar em LM qual o contexto de uso do expoente de formulação que está apresentando, além de em seguida exemplificar diversas vezes e ainda fazê-los repetir exaustivamente.

Na Escola Particular, da mesma maneira que na Escola Pública, os alunos também alegam dificuldades em compreender o insumo que está sendo trabalhado, sem antes a professora apresentar a situação e explicar o significado dos expoentes de formulação. A análise que se faz desta postura dos alunos é que existe uma necessidade acentuada da parte deles, que se transforma em dependência, de uma interferência constante do professor como condutor absoluto da trajetória de aprendizagem. Além disso, percebe-se um forte apego ao insumo vindo do LD, sem quaisquer incursões por outros tipos de insumo fora dele.

A exemplo da Escola Pública, os alunos da Escola Particular também manifestam em suas atitudes durante a aula de LE, no contato com o insumo da L-alvo, os processos de repetição/imitação e o da associação comparativa de conhecimentos, considerando, quase que exclusivamente, o conhecimento prévio da L-alvo que os alunos já conseguiram absorver.

Ao comparar os alunos dos dois cenários, percebe-se uma quase que total ausência de envolvimento, por parte deles, para interagir com o insumo por si próprios, evidenciando uma grande dependência do professor, que, por sua vez, pouco faz para encorajar uma autonomia que proporcione uma competência mais independente para lidar com o insumo em estudo. Além disso, o apego quase que exclusivo ao LD como única fonte geradora de insumo acaba por tornar a experiência de aprendizagem limitada, ou seja, o LD, por todas as limitações já expostas ao longo deste trabalho, configura-se, também, como um elemento limitador da trajetória de aprender a LE.

3.3. Micro Análise dos Dados

Para fazer a Micro Análise foram selecionados dois eventos, um em cada cenário, onde a professora apresenta um insumo retirado do LD. Este evento traz uma atividade com texto e configura, de um modo geral, a mesma sistemática de encaminhamento pedagógico utilizada nas outras atividades realizadas com o LD nas aulas.

Na Escola Pública, o evento envolvendo uma atividade de leitura acontece na lição oito. Trata-se de um texto onde aparece o cardápio de uma lanchonete. Na atividade proposta pelo LD, o aluno deve procurar algumas informações sobre as opções de lanche oferecidas no cardápio. Este evento ocorreu na aula da Escola Pública do dia 07/11 a partir do turno 242, e não se conclui porque a professora pede para alguns alunos responderem por escrito para considerar como uma avaliação. Mesmo assim, é possível analisar o andamento deste evento até o turno 434.

A professora inicia a atividade indo direto à questão inicial proposta no LD. Ela lê a instrução como está no LD.

- 242 P ... oh: leia o texto e me responde.
o cardápio é de uma
- 244 P de onde é o cardápio?
- 245 A snack bar. lanchonete
- 246 P de uma lanchonete. d'uma snack bar
- 247 A d'uma snack bar
- 248 P ... primeiro comida. depois bebida.
depois sobremesa... então todos
numerados né. de um a vinte
quatro... então vejam bem ((ruído
de carro))... leia o texto
novamente e responda. em que linha
é mencionado. frango com milho?
então. frango com milho. é
mencionado em que linha? na onze.
não risquem o livro... façam no
caderno. quem tem o próprio livro
faça o que queira. mas o da escola
não usa.
- 250 P então: esses números aqui é para
identificar as linhas. tá? eu não
vou traduzir nada. vocês vão: por
dedução aí achando...
- 252 P o número dois: o que é mencionado
na linha três? eu vou lá na linha
três então...
- 254 P eu posso colocar em inglês ou posso
colocar em português. como
queira... três: let's go to the
Dumbo snack bar. o que você (ic)
então (ic) ((ruído de carro)) vamos
à lanchonete Dumbo. o que você
pediria? então coloque aí o que
você pediria ((ruído alto de motor
de carro passando)) a número 4 ...

Não ocorre qualquer aquecimento para iniciar o texto. A professora entra diretamente na questão inicial sem ao menos esperar que o aluno tenha qualquer interação com o texto. O aluno responde à questão apenas porque está bem evidenciada no texto a palavra *snack bar*, de onde se infere que ele já conhecia esta palavra. A professora confirma a resposta dizendo a palavra

na L-alvo e em LM, e dá prosseguimento à atividade, colocando previamente para os alunos que se tratava de cada seção do cardápio, em LM. Em seguida ela faz a primeira pergunta, ela mesma responde e ainda esclarece para os alunos que a numeração correspondente do cardápio serve para facilitar as respostas.

A professora declara que não vai traduzir nenhum dos itens, que é para os alunos deduzirem, porém, logo em seguida, ela lê a questão três na L-alvo - *let's go to the Dumbo snack bar* - e, em seguida, faz a tradução, e assim segue enquanto o exercício está sendo feito pelos alunos. O exercício prossegue em meio a muito barulho, interno e externo, com a professora, em alguns momentos, envolvendo-se em discussões sobre conceitos (notas) bimestrais, número de faltas, indisciplina dos alunos, chamando a atenção de alunos dispersos, ao longo de todo o exercício, que se prolonga até o turno 601, quando, bruscamente, a professora muda de atividade e passa a fazer um exercício de repetição de funções comunicativas.

Ao analisar este evento, observa-se que a professora apresenta o insumo de forma brusca, sem proporcionar ao aluno qualquer chance de interagir inicialmente com esse insumo. O encaminhamento da atividade consiste em a própria professora, perguntar e responder simultaneamente parte das questões propostas para que os alunos continuem o exercício.

Do ponto de vista metodológico, não há como justificar esse procedimento porque torna-se difícil inferir quais os objetivos propostos para essa atividade da maneira como foi introduzida para os aprendizes. Outro agravante que se configura é o fato de a atividade se constituir em avaliação apenas para alguns alunos que estavam sem nota.

O que se percebe é que não há uma clareza por parte da professora sobre os critérios utilizados para avaliar o desempenho dos alunos na disciplina. As avaliações, em geral, se constituíam de exercícios escritos propostos pelo LD, quase sempre da atividade "Alvo" ou da atividade "Desafio", feitos em classe e recolhidos pela professora para serem corrigidos e atribuído um conceito.

De acordo com as categorias definidas por Consolo (1990), observa-se que o insumo apresentado nesta atividade possui estruturas do tipo (adjetivo + substantivo), configurando-se em grupos nominais de estrutura simples (*hot dog, cheese sandwich, fried chicken, baked corn*, entre outros).

Pela maneira como a professora introduz o insumo na aula, é possível inferir que a linguagem é considerada como um conjunto de elementos da língua considerados em sua literalidade. Isto fica bem marcado quando a professora menciona que não fará a tradução dos itens lexicais. No encaminhamento do insumo na aula não há qualquer alusão a uma explicitação de regras gramaticais

relacionadas com a estruturação formal do conteúdo do insumo em estudo.

Da mesma maneira, não há qualquer manifestação, por parte da professora, nem dos alunos, com relação a conhecimentos anteriores que fomentem uma compreensão mais clara do insumo que está sendo veiculado nesta atividade. Não há nenhuma explicitação de aspectos metalingüísticos em torno de uma incompreensão, inadequação, incompletude ou inaceitabilidade do insumo produzido na L-alvo, uma vez que o processo de encaminhamento da atividade se desenvolve de forma unilateral, marcado apenas pelo ponto de vista do professor.

Da parte dos alunos, não se percebe qualquer envolvimento com o insumo em estudo que não sejam resposta, quase que mecânica, para perguntas descontextualizadas e limitadas ao âmbito de informações específicas, localizadas de forma aleatória dentro do texto, sem se considerar sua compreensão como um todo.

A amostra de linguagem pode até ser considerada adequada ao nível de compreensão do aprendiz, porém, da maneira como é encaminhada, não há nenhuma interação do aprendiz com a L-alvo. Como se pode observar, não é possível visualizar a aprendizagem nesse contexto de trabalho com o insumo, uma vez que não há princípios metodológicos, teoricamente concebidos, que justifiquem o encaminhamento do insumo nesta atividade.

Na Escola Particular, o evento selecionado para análise corresponde ao estudo de um texto sobre a cidade de Dover na Inglaterra, que aparece na lição vinte e quatro do LD2. Este evento acontece na aula do dia 24/10 (turnos 308 a 559).

Para esta atividade, a professora havia pedido, na aula anterior, como tarefa de casa, que os alunos lessem o texto e pesquisassem no dicionário o vocabulário desconhecido. Observa-se, aqui, que o fato de a professora ter pedido para que os alunos fazerem uma leitura prévia em casa proporcionou ao aluno uma interação inicial com o insumo, uma vez que o aluno tinha uma atividade relacionada àquela leitura, que era a consulta ao dicionário de vocábulos desconhecidos.

Na aula, no momento em que inicia a atividade, a professora propõe a leitura de alguns parágrafos em voz alta, pelos alunos, para simultaneamente, checar o vocabulário. À medida que as palavras que a professora considerava desconhecidas dos alunos iam aparecendo, ela perguntava o seu significado e sempre que possível intercalava esse procedimento com comentários de ordem cultural, histórica, semântica - em nível de uso do vocábulo em diferentes contextos - e até fonológica.

O encaminhamento da atividade permaneceu centrado no professor, que solicitava a interferência dos alunos apenas quando queria checar o significado das palavras. O processo de

compreensão do texto se efetivava pela ótica da professora que comentava, explicava especificidades dentro do texto e emitia o seu ponto de vista em torno das idéias apresentadas no texto.

A professora demonstrava que havia se preparado bem para a aula, uma vez que citava todas as informações complementares fornecidas pelo manual do professor, para serem comentadas com os alunos nas aulas. Um fato interessante a ser explicitado nessa análise é que alguns alunos trouxeram fotos e cartões postais que ilustravam alguns elementos evidenciados no texto, como os penhascos brancos de Dover. Alguns alunos trouxeram fotos de dunas em Portugal e em Natal.

Percebeu-se, nessa aula, embora quase que exclusivamente expositiva e centrada na figura da professora, que boa parte dos alunos se envolveu com o insumo que está sendo veiculado, demonstrando interesse e atenção às informações que estavam sendo colocadas pela professora. É possível até afirmar que esta atividade se configura como um dos poucos momentos ao longo da coleta de dados, nesta pesquisa, em que foi possível constatar uma interação professor/LD/alunos.

Com relação ao tipo de insumo veiculado nesta aula, apresentam-se estruturas simples do tipo (sujeito + verbo + complemento), em geral, relacionadas com o tópico gramatical evidenciado nesta lição, que é o verbo *there to be*. O conceito de

linguagem implícito à maneira como foi encaminhado o insumo, nesta aula, também pode ser definido como um conjunto de elementos de uma língua considerados em sua literalidade, embora tenha havido incursões semânticas acerca do significado das palavras.

O que se considera, neste momento, para assim definir a linguagem no encaminhamento desse insumo, é o fato de a professora ter centrado o foco de ensino do texto apenas na checagem do vocabulário. Com relação à explicitação de regras gramaticais, não há nenhuma manifestação desse tipo ao longo da atividade. Já no que diz respeito à utilização de conhecimentos auxiliares, várias intervenções foram verificadas, sempre da parte da professora, que menciona, inclusive, poemas que foram inspirados nos penhascos brancos de Dover.

O grau de envolvimento dos aprendizes com o insumo foi relevante, apesar da constante desmotivação exibida na maioria das aulas. A amostra de linguagem estava adequada ao nível de compreensão do aprendiz e compatível com um uso considerado padrão da L-alvo. O uso da L-alvo, nesta atividade, restringe-se ao insumo advindo do LD. A compreensão do insumo aconteceu, quase que totalmente, mediada por interações na LM.

Ao comparar o encaminhamento do insumo nos dois cenários, percebe-se que a sistemática desse encaminhamento

converge nos seguintes pontos: o foco central de condução do processo de aprendizagem permanece sempre com a professora, que o introduz, elege os elementos relevantes a serem considerados - as questões do LD na Escola Pública e os vocábulos desconhecidos na Escola Particular - acrescenta ou limita informações concernentes à natureza do insumo em estudo e delimita o nível de interação em que contextualizará a atividade.

Na Escola Pública, percebe-se uma total falta de envolvimento com o insumo em estudo, tanto da parte do professor, quanto da parte dos alunos. Na Escola Particular, fica evidenciado o envolvimento e a acuidade do professor ao preparar a atividade para a aula, o envolvimento dos alunos, motivado pela riqueza do tópico oferecido pelo LD, e a constatação de momentos de interação relevante no desencadeamento da motivação, fator preponderante na aprendizagem de uma L-alvo.

É importante explicitar, que, mesmo em outros eventos, como o da apresentação de funções comunicativas ou da correção de exercícios, o nível de envolvimento dos alunos da Escola Particular sempre foi maior do que o da Escola Pública. A justificativa inferida para esse fato, e constatada nos dados, está na diversificação de atividades do LD2 em relação ao LD1.

Apesar das semelhanças constatadas no insumo lingüístico, processos de aprender implícitos e seqüenciação de

tópicos gramaticais, o LD2 apresenta tópicos mais motivantes no que se refere ao universo contextual dos aprendizes, além de produção gráfica superior como visto anteriormente. O LD1, em alguns momentos, apresenta tópicos (estórias fictícias relacionadas a temas infantis) que não conseguem motivar o aprendiz a interagir com a L-alvo. Além disso, outro fator importante a ser considerado é a motivação do professor com relação a ensinar a L-alvo.

Na Escola Pública verifica-se uma desmotivação recíproca da professora e dos alunos, oriundas principalmente do descrédito institucional do contexto educacional. Na Escola Particular, o status institucional favorece uma postura profissional mais dinâmica da parte do professor, embora ainda haja desmotivação da parte dos alunos, que não acreditam em uma aprendizagem efetiva da LE enquanto componente curricular da escola.

É necessário esclarecer que mesmo havendo essa supremacia do LD2 em relação ao LD1, ele ainda se torna um elemento limitador na aprendizagem da LE. Isto ocorre porque a aula modulada por ele não permite um processo de interação satisfatória, que favoreça o uso efetivo da língua pelos aprendizes.

3.4. Conclusão

Para concluir este trabalho, é pertinente que se faça uma reflexão crítica em torno dos dados para analisar a relação Professor/LD/aluno na aula de LE.

O professor, elemento catalizador da instauração do processo de ensino-aprendizagem, elege o LD como dispositivo-base de recursos pedagógicos e lingüísticos para nortear as suas aulas e o acontecer da aprendizagem nos alunos. Em geral, ao optar por um LD, o professor faz uma adaptação, ainda que eclética, do referencial teórico subjacente àquele material, com o referencial teórico que traz consigo em seu habitus de ensinar.

O LD, no contexto educacional brasileiro, funciona como um receituário de atividades que serve como elemento facilitador do desempenho do professor na sala de aula, ao mesmo tempo em que se constitui em um dos poucos elementos de contato formal com a L-alvo por parte dos alunos.

O LD, por si só, aparece como um conjunto de meios planejadamente dispostos em vistas a direcionar o esforço de ensinar do professor, ao mesmo tempo em que também visa influenciar decisivamente o habitus de aprender dos alunos. Pode-se até afirmar que o LD chega a ser um mecanismo que fortalece e assevera a instauração de políticas educacionais, fomentadas com

o intuito de limitar e controlar o desenvolvimento sócio-cultural e histórico dos indivíduos como elementos transformadores da sociedade em que vivem, uma vez que esses LDs, da maneira como têm se apresentado, não proporcionam uma interação efetiva que permita uma aprendizagem consistente e relevante do ponto de vista da construção de sentidos inerentes às necessidades dos aprendizes.

Além disso, os LDs, aqui analisados só propõem atividades que envolvem a prática do insumo estudado, e nunca atividades que proporcionem um uso comunicativo real da L-alvo. Essa predominância de atividades, voltadas apenas para uma prática de funções comunicativas, limita e cerceia a possibilidade do aprendiz interagir na L-alvo enquanto sujeito construtor de sentidos.

No que se refere ao LD1, que é nacional, percebe-se uma tentativa de inovação metodológica ao introduzir funções comunicativas como parte do insumo apresentado. No entanto, há ainda uma predominância de práticas audiolinguais com enfoque gramatical, típicas da grande maioria dos materiais brasileiros direcionados para ensino de LE.

A exemplo do LD1, o LD2, mesmo sendo importado e produzido por uma editora de prestígio internacional, considerada lançadora de novos materiais para o ensino de inglês como LE,

principalmente para aprendizes do terceiro mundo, apresenta uma configuração metodológica semelhante ao LD1, enfocando funções comunicativas, mas propondo atividades audiolinguais com base na prática de estruturas gramaticais.

Torna-se tarefa dos cursos de formação de professores, promover uma ampla discussão, que permita ao futuro professor, ter uma maior consistência teórica acerca do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, ao mesmo tempo que também possa desenvolver uma proficiência lingüística mínima necessária, para minimizar essa dependência, quase que imprescindível, da utilização de um LD para conduzir a trajetória de ensino de uma LE nas escolas de primeiro e segundo grau.

O aluno tem o LD, em muitos casos, como único referencial de contato com o insumo na L-alvo. O LD torna-se, portanto, o veículo responsável pelo conhecimento da LE que esse aluno vai adquirir durante o seu processo educacional. O LD também é um dos elementos fomentadores da motivação do aprendiz para a L-alvo.

O aluno tem acesso ao insumo do LD mediado por uma interação proporcionada pela intervenção do professor, que estabelece a ponte entre a estaticidade do insumo impresso e gravado, e a dinamicidade desse insumo revelada no processo de aprender instaurado nas salas de aula. A aula é, pois, modulada

pelo LD constituindo-se na experiência primordial de vivenciar um contato com a LE, para a maioria dos alunos.

Nesta pesquisa, o LD se revelou como um elemento limitador na construção do processo de ensino-aprendizagem de uma LE. As séries analisadas neste trabalho, diferenciadas principalmente nos aspectos estéticos, em alguns procedimentos e recursos metodológicos - como em atividades de compreensão de linguagem oral ou atividades lúdicas - e na diversidade de alguns tópicos para constituição do insumo, fatores estes, que pouco contribuem para uma interação efetiva do aluno na L-alvo.

O processo de aprender, embutido nas atividades propostas por estas séries, o da repetição/imitação, torna-se restrito quando se hipotetiza uma aprendizagem negociada a partir de uma interação na L-alvo, mediada pela construção de sentidos relacionados com a experiência de mundo de quem vivencia a linguagem.

As professoras que coordenavam essa construção da aprendizagem, na sala de aula, modulada pelos LI, tanto na Escola Pública quanto na Escola Particular, ainda se orientam por um habitus de ensinar audiolingual, que prioriza a repetição e mecanização de estruturas na L-alvo. Os alunos, quase sempre desmotivados para aprender a LE, também não acreditam ser

a escola regular o espaço ideal para se aprender outra língua.

O lugar da LE na escola ainda está longe de favorecer o seu estudo como experiência relevante na formação cultural e sócio-histórica dos educandos. Na Escola Pública, ocupa o espaço de uma "atividade", com caráter não promocional. Na Escola Particular, mais um componente curricular no meio de outros que têm prioridades educacionais bem definidas no âmbito da instituição.

Necessário se faz, pois, que os currículos dos cursos de formação de professores, incluam em suas disciplinas, um amplo espaço que permita ao futuro professor ser capaz de analisar, criticar e estabelecer critérios consistentes para escolha de um material adequado às necessidades dos aprendizes.

Além disso, torna-se tarefa dessas instituições, formadoras de professores, o incentivo a pesquisas e cursos de atualização, que prepare o futuro professor e os professores em serviço para serem críticos severos aos LDs existentes no mercado hoje, estimulando-os inclusive, à elaboração, preparação ou adoção de materiais didáticos mais compatíveis com a realidade educacional brasileira.

No que se refere aos LDs brasileiros direcionados para ensino de LE, ainda se enfrentam as discrepâncias de um

mercado editorial, que insiste na manutenção de materiais obsoletos com metodologias já em desuso.

É preciso incitar a produção de LDs alternativos que incorporem novas concepções de materiais didáticos, cujas características seriam amostras de linguagem significativas, inerentes à realidade dos aprendizes, com atividades voltadas para uma interação dinâmica com a L-alvo, criando oportunidades para um uso comunicativo real da língua, desenvolvidas em contextos que propiciassem a construção de sentidos a partir de uma vivência plena da linguagem. É necessário que a atual prática de repetição/imitação seja substituída pela construção de deduções lógicas e inferências intravisionais para uma incorporação efetiva da L-alvo no universo de conhecimento dos educandos.

O LD, no contexto educacional brasileiro, constitui-se em força central norteadora do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, urge que se tornem de fato fontes de atualização para professores, principalmente, nos contextos restritivos nacionais onde o professor pouco tem oportunidades de se atualizar e de refletir sobre a sua própria prática.

O LD não é um elemento neutro, ou apenas um instrumento nas mãos do professor e dos alunos para efetivar a aprendizagem. O LD é agente potencial da interação

professor/aluno na aquisição de uma LE. Trata-se de um potencial detonador de experiências previamente codificadas e significativas na L-alvo, que reflete a abordagem dos autores na apresentação da L-alvo para estudos.

Essa abordagem, materializada em experiências específicas nas unidades do LD, atua como força condicionante parcial das ações que o professor realiza. Outras fontes condicionantes do processo de ensinar e aprender são a abordagem pessoal do professor (que pode subverter o LD) e as características da cultura de aprender de cada comunidade de aprendizes.

Concluindo, é importante refletir sobre o ponto de vista de Tollefson (1991:7), quando afirma:

" ... a competência inadequada para a aprendizagem efetiva de uma língua não se deve apenas a pobreza dos textos, dos materiais, da baixa motivação dos aprendizes, da utilização de teorias de aprendizagem inadequadas, de metodologias de ensino, ou de outras explicações que comumente são usadas para justificar esse fato. Em vez disso, a competência para a aprendizagem de uma língua recai na barreira do emprego, da educação e do bem estar econômico relacionadas com as forças políticas determinadas pelo próprio indivíduo."

Aprender uma língua, em contexto de sala de aula, é o resultado de uma interação plena entre professor, material didático e aprendiz, motivados por um desejo recíproco de crescimento cultural e político.

Nesse sentido, mais pesquisas precisam ser fomentadas, no sentido de se repensarem os currículos de formação de professores de LE, para que os futuros professores componham o seu habitus de ensinar, aprendendo a língua sob a perspectiva de aprender a ensinar essa língua.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ABBS, B. & FREEBAIRN, J. Discoveries, vol. 1 e 2, London: Longman, 1986.
- ABREU, A.S.C. *Valor Declarado e Valor Real no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira* UNICAMP, 1987, mimeo.
- AGHEYISI, R. & FISHMAN, J.A. *Language Attitude Studies. Anthropological Linguistics*. vol. 12, nº 5, 1970.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O que quer dizer ser comunicativo na Sala de Aula de Língua Estrangeira. Revista Perspectiva*. vol. 8. Florianópolis: UFSC, 1987.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. et alii *A Representação do Processo de Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1º Grau* Trabalhos em Lingüística Aplicada. vol. 17, UNICAMP, pp. 67-97, Jan./Jun. 1991.
- AUSUBEL, D.P. et alii Psicologia Educacional. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

- BEHROOZIAN, S. Minimal Competences needed for Elementary/ Secondary ESL and Bilingual teachers in Oregon and Washington. Dissertação de Doutorado, Oregon State University, 1981.
- BERNSTEIN, R.J. The Restructuring of Social and Political Theory. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1978.
- BOLOGNINI, C.Z. *Livro Didático: Cartão Postal do País onde se fala a Língua-alvo?* Trabalhos em Lingüística Aplicada vol.17, UNICAMP, pp. 43-56, Jan./Jun. 1991.
- BORTONI, S. & LOPES, I.A. *A Interação Professora X Alunos X Texto Didático*. Trabalhos em Lingüística Aplicada vol. 18, UNICAMP, 1991.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOXWELL, H. et alii *PROADENI - Uma Experiência que deu certo* Anais do VIII ENPULI vol. 2 Brasília: UNB, pp. 175-82, 1988.
- BREND, R.M. Advances in tagmemics. Amsterdan: Worth Holland, 1974.

- BYRNES, H. *Whither Foreign Language Pedagogy: Reflections in Textbooks - Reflections on Textbooks.* Up Die Unterrichtspraxis. Teaching German, pp.29-36, Spring, 1988.
- CANALE, M. & SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* IN - Applied Linguistics 1, 1. Oxford: Oxford University Press, 1980, pp. 1-47.
- CANÇADO, M. Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula de língua estrangeira: Avaliação das potencialidades e limitações da metodologia. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG, 1990.
- CARVALHO, N. *Livro Didático e Produção Regional.* CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 14. Recife, 1987.
- CAVALCANTI, M. C. Interação Leitor-Texto Aspectos de Interpretação Pragmática. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
-
- A propósito de Linguística Aplicada.*
Trabalhos em Linguística Aplicada vol. 7, pp. 5-12, 1987.

- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. da *Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro*. Trabalhos em Lingüística Aplicada vol. 17, Campinas: UNICAMP, pp. 133-44, Jan./Jun, 1991.
- CONSOLO, D.A. O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1990.
- CONSOLO, D. & VIANA, N. *Aspectos pragmáticos da observação e pesquisa em sala de aula*. Comunicação apresentada no III Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, UNICAMP, 1992.
- DARIN, I.J. *Análise através de elementos do sistema "Savi" da interação verbal em livros didáticos para o ensino da língua inglesa*. Dissertação de Mestrado, USP, 1980.
- DENZIN, N.K. The research act: a theoretical introduction to sociological methods. MacGran Hill, 1978.
- DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. Course Design - Developing programs and materials for language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- ELLICH, K. & REHBEIN, J. Muster und Institution. Tübingen: Naar, 1987.

- ELLIS, R. Second Language Acquisition in Context
Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International,
1987.
- ELLIS, R. & ROBERTS, C. *Two approaches for investigating
Second Language Acquisition in context.* Second Language
Acquisition in Context. London: Prentice Hall, pp. 3-300,
1987.
- ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*
IN - M.C. WITTRICK (org.) Handbook of Research on
Teaching. New York: Macmillan, pp. 119-61, 1986.
- FIGUEIREDO, M.R.M. *Efeitos da Intervenção Sistemática no
Processo de Aprendizagem de LE: Uma Experiência.*
Trabalhos em Linguística Aplicada vol. 17 UNICAMP, pp. 27-41,
Jan./Jun, 1991.
- FINOCCHIARO, M. & BRUMFIT, C. The Funcional-Nocional Approach
from theory to practice. Oxford: Oxford University Press,
1983.
- FRACALANZA, H. & SANTORO, M.I. O Que sabemos sobre Livro
Didático- Catálogo Analítico. Campinas: Editora da UNICAMP,
1989.

- FRANZONI, P.H. Nos bastidores da "Comunicação Autêntica".
Uma reflexão em Lingüística Aplicada. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1991.
- GABBIANI, B. *Estrategias de Interaccion en el Aula: Implicancias Pedagogicas de la Triada Pergunta - Respuesta - Avaliacion.*
Trabalhos em Lingüística Aplicada, vol. 18, UNICAMP, pp. 29-38, Jul/Dez/ 1991.
- GARDNER, R.C. Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold, 1985.
- GERALDI, J.W. Linguagem, Interação e Ensino. Dissertação de Doutorado. UNICAMP, 1990.
- GONÇALVES, A.M.Z. *Escolha do Livro-Texto de Língua Estrangeira: Contribuições Lingüísticas* Letras de Hoje nº44, Porto Alegre: PUCRS, pp. 83-91, 1981.
- HAMMERSLEY, H. & ATKINSON, P. Ethnography Principles in Practice London: Routledge, 1990.
- HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. Research and the teacher. London: Routledge, 1989.

HUGHES, J. A Filosofia da Pesquisa Social. Rio de Janeiro:
Zahar, 1983.

HYMES, D. *Toward Ethnographies of Communication:*
The Analysis of Communicative Events. IN - P.P. GIGLIOLI
(ed.) Language and Social Context. Selected Readings.
New York: Penguin Books, pp.21-44, 1972.

_____ *On Communicative Competence* IN - PRIDE, J.B. &
HOLMES, J. (eds.) Sociolinguistics Harmondsworth: Penguin,
pp. 269-93.

KASPER, G. Classroom Research. vol. 5 AILA Review, 1988.

KRASHEN, S. Principles and Practice in Second Language
Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.

KUHN, T.S. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago:
University of Chicago Press, 1970.

LEMOS, C.T.G. *Interação e Aquisição de Linguagem*. Delta. vol. 2
no2, pp. 231-248, 1986.

MAZZOTTI, M.A. *O Livro didático como categoria de investigação*
da realidade escolar. Dissertação de Mestrado. UFSCar, 1986.

MOITA LOPES, L.P. *Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil*. Trabalho apresentado na Mesa redonda "Aprender e Ensinar Línguas: Iniciativas de Pesquisa Contemporânea no Brasil e no Exterior", II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UNICAMP, 1992.

Eles não aprendem Português quanto mais Inglês. Mesa redonda- Ideologia e o Ensino de Línguas Estrangeiras. I Congresso Internacional da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 14-18/09/1987.

Repensando Métodos de Investigação na Sala de Aula de Inglês: Entre o Produto e o Processo de Ensino/Aprendizagem. Anais do VIII ENPOLL. UNB, pp 62-81, 1988.

Ensino de Leitura em Inglês em Escolas Públicas de 1º Grau: Análise de Alguns Dados Etnográficos. Anais da IV Anpoll. PUC-SP, pp. 603-10, 1989.

MOLINA, O. Quem engana quem? - Professor X Livro Didático. Campinas: Papyrus, 1987.

- MORAES, M. da G. de D. O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para uma formação crítica. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 1990.
- MOSKOWITZ, G. Caring and Sharing in the Foreign Language Class. London: Newbury House Publishers, 1978.
- MOURA, E. V. X. Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de Proficiência. Dissertação de Mestrado. UNESP, Assis, 1992.
- NUNES, O. O. B. An Analysis of some Textbooks currently in use in Recife, Brazil, and suggestions for the adoption of a Communicative Methodology. Dissertação de Mestrado, UFPb, 1989.
- OLLER Jr., J. W. Practical ideas for language teachers from a quarter century of Language Testing. English Teaching Forum. october, 1987.
- ORLANDI, E. O. A linguagem e seu funcionamento. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1988.
- OXFORD, R. L. Language Learning Strategies. New York: New House Publishers, 1990.

- PIENEMANN, M. *Determining the influence of instruction on L2 Speech Processing.* IN - G. KASPER. Classroom Research vol. 5, AILA Review, pp. 40-72, 1988.
- RICHARDS, J. et alii Longman Dictionary of Applied Linguistics. London: Longman, 1985.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T. Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- *Approach, Design and Procedure*
 IN - Tesol Quarterly 16, 2 pp. 153-68, 1982.
- RICHARDS, J.C. & SCHMIDT, R.W. Language and Communication. London: Longman, 1983.
- RIVERS, W.M. & TEMPERLEY, M.S. A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language. New York: Oxford University Press, 1978.
- RUMELHART, D.E. *Toward an Interactive Model of Reading*
 IN - J. DORNIC (ed.) Attention and Performance IV. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 573-603, 1977.

RUMELHART, D.E. et alii *Schemata and Sequential Thought Processes in PDP Models* IN - J.L. McCLELLAND. & D.E. RUMELHART. (org.) Parallel Distributed Processing Explorations in the Microstructure of Cognition vol.2 Psychological and Biological Models. Cambridge: Massachusetts, Institute of Technology Press, pp. 7-57, 1986.

SANTOS, J.B.C. *Bastidores do Futuro Professor de Língua Estrangeira: A Trajetória do Processo* Revista de Letras vol.9 nos 1 e 2. Campinas: PUCAMP, pp. 98-101, 1990.

Desenvolver a autocrítica: Uma Coerência na Postura do Professor de Língua Estrangeira. Comunicação apresentada no IV SPRING CONFERENCE. São Paulo, OSEC, 1990.

SAVILLE-TROIKE, M. *Cultural Input in Second Language Learning.* IN - S. GASS & C.G. MADDEN. Input in Second Language Acquisition. Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.

SILVA, M.A.C.M.B. Estudo Diacrônico de Livros Brasileiros para Ensino de Inglês: Grau de Atualização frente às Correntes Metodológicas. Dissertação de Mestrado FJC -SP, 1988.

- SKEHAN, P. Individual Differences in Second Language Learning. London: Edward Arnold, 1989.
- SPRADLEY, J.P. Participant Observation. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.
- STEVICK, E.W. Humanism in Language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- TANNEN, D. *Relative focus in involvement in oral and written discourse*. IN - D. OLSON et alii Literacy, Language and Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- TOLLEFSON, J.W. Planning Language, Planning Inequality Language Policy in the Community. London: Edward Arnold, 1989.
- van EK, J. The Threshold Level. Strasbourg: Council of Europe, 1975.
- van LIER, L. The Classroom and the Language Learner Ethnography and second-language classroom research. London: Longman, 1988.
- VIANA, N. Variabilidade da Motivação do Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 1990.

- WAGNER, J. *Innovation in Foreign Language Teaching*.
IN - G. KASPER (ed.) Classroom Research vol. 5,
AILA Review, pp. 99-117, 1988.
- WEINERT, R. *Processes in Classroom Second Language Development:
The Acquisition of Negation in German*. IN - R. ELLIS Second
Language Acquisition in Context. New Jersey: Prentice-Hall
International, pp. 83-99, 1987.
- WENDEN, A. & RUBIN, J. Learner Strategies in Language Learning.
London: Prentice Hall International, 1987.
- WIDDOWSON, H. G. Learning Purpose and Language Use. Oxford:
Oxford University Press, 1983.
- WILKINS, D. Notional Syllabuses London: Oxford University Press,
1976.
- YOSHIMURA, A. Our turn. Book 1, São Paulo: Difusão Nacional de
Livro, Centro de Lingüística Aplicada do Instituto de
Idiomas Yázigi, 1984.
- ZULNELLA, E. *Comunicação e expressão; o "novo" manual*. IN -
V. MARCO et alii (org.) Língua e Literatura. São Paulo:
Cortez, 1981.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

A AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)
MODULADA PELO LIVRO DIDÁTICO

VOLUME II - ANEXOS

Este exemplar é a redação final de JOÃO BOSCO CABRAL DOS SANTOS

defendida por JOÃO BOSCO CABRAL
dos Santos

e aprovada pela Comissão Julgadora :

03, 03, 93.

Assenciada

Prof. Dr. Jose C.P. Almeida Filho

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

Campinas, fevereiro de 1993

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

VOLUME II - ANEXOS

INDICE

1. ANEXO I: PLANEJAMENTO DA ESCOLA PUBLICA	01
2. ANEXO II: PLANEJAMENTO DA ESCOLA PARTICULAR	10
3. ANEXO III: TRANSCRIÇÃO DOS DADOS	18
3.1 CONVENÇÕES	18
3.2 ESCOLA PARTICULAR	18
3.2.1 AULA DE 24/10	18
3.2.2 AULA DE 21/11	35
3.2.3 AULA DE 22/11	41
3.2.4 AULA DE 28/11	57
3.3 ESCOLA PUBLICA	66
3.3.1 AULA DE 31/10	66
3.3.2 AULA DE 07/11	84
4. ENTREVISTAS	104
4.1 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS	104
4.1.1 PROFESSORA DA ESCOLA PUBLICA	104
4.1.2 PROFESSORA DA ESCOLA PARTICULAR	114

4.2 ENTREVISTAS COM OS ALUNOS	128
4.2.1 ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA	128
4.2.1.1 ALUNO 1	128
4.2.1.2 ALUNO 2	130
4.2.1.3 ALUNO 3	132
4.2.1.4 ALUNO 4	134
4.2.1.5 ALUNO 5	136
4.2.1.6 ALUNO 6	138
4.2.2 ALUNOS DA ESCOLA PARTICULAR	141
4.2.2.1 ALUNO 1	141
4.2.2.2 ALUNO 2	143
4.2.2.3 ALUNO 3	145
4.2.2.4 ALUNO 4	147
4.2.2.5 ALUNO 5	149
5. ANEXO IV: QUESTIONARIO DOS ALUNOS	150
6. ANEXO V: EXEMPLO DE UNIDADE DE ESTUDO	
DO LD 1 - <i>OUR TURN</i>	154
7. ANEXO VI: EXEMPLO DE UNIDADE DE ESTUDO	
DO LD 2 - <i>DISCOVERIES</i>	160

ANEXO I

PLANEJAMENTO DA ESCOLA PÚBLICA

Nome da Instituição

Série:

Turmas:

Turno:

Nome do Professor:

1. Objetivos Gerais

O aluno deverá ser capaz de :

1. Identificar a Língua Inglesa como meio de comunicação oral e escrita.
2. Dominar e transferir as estruturas conhecidas a contextos apropriados.
3. Desenvolver o gosto pela leitura.
4. Tornar-se um cidadão consciente e participante de sua própria realidade.

2. Objetivos Específicos

A habilidade oral, a principal e a mais motivadora das habilidades a ser adquirida pelos alunos visa a :

1. levar o aluno a falar sobre si mesmo, de sua família, do que gosta ou desgosta, em situações reais dentro de um contexto;
2. levá-lo a utilizar as estruturas aprendidas em outras situações reais;
3. levá-lo a criar seus próprios diálogos;

4. levá-lo a comunicar-se numa linguagem natural;
5. levá-lo a satisfazer suas necessidades e seus interesses.

A habilidade de leitura visa a:

1. levar o aluno a ler um texto escrito em língua estrangeira sem receios de não compreendê-lo;
2. levá-lo a criar o hábito de leitura;
3. levá-lo a observar a realidade em que vive;
4. levá-lo a desenvolver o espírito crítico;
5. levá-lo a participar e atuar na sociedade em que convive;
6. levá-lo a despertar sua criatividade;
7. levá-lo a observar a interdisciplinaridade.

A habilidade escrita visa a :

1. reforçar as estruturas apresentadas de uma maneira natural;
2. levar o aluno a informar-se sobre fatos históricos, científicos, culturais;
3. levá-lo a perceber a diferença entre a linguagem oral e escrita;
4. levá-lo a valer-se da escrita para usá-la apropriadamente.

3. Conteúdo Programático

1º Bimestre

Lesson 1

Habilidade Oral

Tópico: informação

Funções: cumprimentar, apresentar-se, dizer a série em que está, pedir para esperar um pouco, indicar a sala de aula, agradecer, responder a agradecimentos.

Leitura: Ofertas

Gramática: Pronomes pessoais - I, you ; Pronomes possessivos - my, your; Verb to be - am, is, are; Preposição - in; Numerais cardinais - 1, 2, 3, ...; Numerais ordinais - fifth, sixth, ...

Lesson 2

Habilidade oral

Tópico: localização

Funções: atrair a atenção de alguém, oferecer ajuda, perguntar onde fica uma sala de aula, agradecer, responder a agradecimentos.

Leitura: TV programs

Gramática: Pronome pessoal - it; Verb to be - it is; Pronome interrogativo - where; Preposição:

on; Verbo - can; Substantivos comuns.

Lesson 3

Habilidade oral

Tópico: localização

Funções: pedir confirmação sobre uma sala, confirmar, negar, pedir desculpas, aceitar desculpas, cumprimentar um amigo, convidar a entrar, convidar a sentar-se.

Leitura: Horoscope

Gramática: Pronome demonstrativo - this, that; Imperativo - Come in!, Sit down!; Forma interrogativa (verbo to be).

Revisão: Lessons 1,2 e 3

2º Bimestre

Lesson 4

Habilidade Oral

Tópico: apresentação

Funções: cumprimentar um amigo, responder a cumprimentos, apresentar uma pessoa à outra, responder à apresentação, pedir confirmação se alguém está na mesma série, confirmar, expressar satisfação.

Leitura: News

Gramática: Forma interrogativa - Are you; Pronome

interrogativo - How; Preposição - in.

Lesson 5

Habilidade oral

Tópico: convites

Funções: fazer um convite, aceitar um convite, recusar um convite, justificar a recusa, perguntar as horas, dizer as horas, expressar a idéia de tarde, despedir-se.

Leitura: Beto Fusquinha

Gramática: Verbo can - forma negativa - can't; Verbo have - to have + substantivo - I have to study; Advérbio de tempo - late; Imperativo - Let's; Numeros cardinais; Pronome interrogativo - What time.

Lesson 6

Habilidade Oral

Tópico: colegas e professores

Funções: perguntar onde está alguém, perguntar se alguém está na mesma série, negar, confirmar a presença de alguém na mesma sala, lamentar um fato, expressar satisfação, perguntar quem é o professor, responder quem é o professor, perguntar sobre as qualidades de alguém.

Leitura: Pop Music Festival in the Animal Kingdom

Gramática: Pronomes pessoais - He/She; Pronomes interrogativos - Where/who/what/; Verbo to be - is; Verbo to be - forma interrogativa; Advérbio de intensidade - really/very.

Revisão: Lessons 4, 5 e 6

3º Bimestre

Lesson 7

Habilidade oral

Tópico: informações pessoais

Funções: dizer onde mora, perguntar onde mora, pedir confirmação sobre onde mora, perguntar fornecendo alternativa: casa ou apartamento, responder à alternativa, perguntar se tem irmãos, responder se tem irmãos, perguntar a idade, dizer a idade.

Leitura: Advertisements

Gramática: Pronomes interrogativos - Where/How old; Preposição - in/on; Substantivos - plural; Simple Present - forma afirmativa; artigo indefinido.

Lesson 8

Habilidade Oral

Tópico: profissões

Funções: perguntar se alguém mora perto, responder onde

mora, perguntar qual a profissão de alguém, responder qual a profissão, perguntar onde exerce sua profissão, responder onde exerce sua profissão, perguntar o que está estudando, responder o que está estudando, perguntar a idade de alguém, responder a idade de alguém.

Leitura: Dumbo Snack Bar

Gramática: Simple Present - 3ª pessoa singular - interrogativo - afirmativo; Present Continuous; Preposições - from/near/at; Advérbio de lugar - here; Pronomes pessoais - he/she; Pronomes interrogativos - What/How old.

Lesson 9

Habilidade Oral

Tópico: amigos

Funções: os melhores amigos, responder quem são seus melhores amigos, perguntar a idade dos amigos, dizer a idade, perguntar onde moram, responder onde moram, perguntar em que rua moram, responder em que rua moram, perguntar em que número, responder em que número, perguntar em que série estão, responder a série.

Leitura: The Bean Shoot

Gramática: Pronomes pessoais - They; Verb to be - are;

Simple Present; Pronomes interrogativos -
Who/What; Preposições - on/at/in.

Revisão: Lessons 7, 8 e 9

4º Bimestre

Lesson 10

Habilidade Oral

Tópico: convites

Funções: perguntar quando ocorre uma ação, dizer quando ocorre uma ação, fazer um convite para depois da aula, recusar o convite e justificar, perguntar o motivo, perguntar se alguém também tem prova, expressar incerteza, dizer que não estão na mesma série, desculpar-se por ter que ir embora, aceitar desculpas.

Leitura: The man and his friends

Gramática: Pronomes interrogativos - What time/Why;
Verbo to be - we are not; Simple present.

Lesson 11

Habilidade Oral

Tópico: atividades diárias, preferências

Funções: perguntar sobre atividades diárias, falar sobre

atividades diárias, perguntar sobre atividades que se repetem, responder indicando frequência, pedir confirmações sobre preferências, expressar vários graus de preferência, perguntar sobre preferências pessoais, confirmar que a informação se aplica/não se aplica a alguém.

Leitura: Films

Gramática: Pronomes interrogativos - What/What kind; preposição - after; Advérbio de frequência - always/sometimes ...; Pronomes pessoais oblíquos - it, them, her, him; Simple Present - afirmativo/negativo/interrogativo.

Lesson 12

Habilidade oral

Tópico: diversões

Funções: perguntar sobre hábitos, responder sobre hábitos, fazer um convite, perguntar onde os espetáculos estão sendo exibidos, responder onde os espetáculos estão sendo exibidos, sugerir uma alternativa, marcar um compromisso.

Leitura: Santa Claus

Gramática: Present Continuous; Pronomes interrogativos - What/Where/How about; Preposições - at/on/in front of; Artigo definido - the (uso); Future.

Revisão: Lessons 10, 11 e 12

4. Estratégias

1. Aulas expositivas
2. Práticas de funções comunicativas em pares
3. Trabalhos em grupo

5. Avaliação

Testes orais e escritos sobre o conteúdo ministrado nas aulas.

ANEXO II

PLANEJAMENTO DA ESCOLA PARTICULAR

Nome da Instituição:

Série:

Turmas:

Turno:

Professor:

Disciplina:

Proposta Geral para o ensino de Língua Inglesa

O ensino de uma língua estrangeira (no caso, o inglês) na área de Comunicação e Expressão objetiva contribuir para a formação integral do indivíduo, uma vez que, além de se constituir em mais um instrumento de acesso a novos conhecimentos, leva esse indivíduo a uma intravisão da própria língua materna, facilitando frequentemente a compreensão dos mecanismos dessa sua primeira língua. Isso porque o aprender uma nova língua auxilia o desenvolvimento de certos processos

cognitivos que são re-enfatizados, retrabalhados e aprofundados através dessa aprendizagem.

No Cxxxxxx Pxxxxxx, a par com os objetivos acima expressos, o ensino do inglês tem como meta próxima propiciar ao aluno um conhecimento básico da língua, a fim de que ele tenha condições de desenvolvê-la em estágios posteriores. Ao final da oitava série, ele chegará à capacidade de compreender um discurso ou texto de nível básico e de expressar-se igualmente, tanto de forma oral como por escrito, de maneira que possa fazer-se entendido, dentro de situações da vida diária, com elementos que façam parte do seu universo de conhecimento.

Este ano estaremos dando seqüência ao curso "Discoveries", de 5ª a 8ª séries. Como nos anos anteriores, os alunos exercitarão quatro habilidades: entender, falar, ler e escrever. Assim, ouvirão e compreenderão numa primeira fase. Em seguida, repetirão o que ouviram, trabalharão oralmente em cima do que ouviram, através de diálogos significativos com relação à sua realidade. Os exercícios escritos terão a finalidade de reforçar os modelos praticados oralmente. Serão aplicados em classe quando o tempo comportar, ou propostos como tarefa de casa. A correção será feita, ou no quadro-negro, ou oralmente, quando o tipo aplicado requerer respostas-adrão, ou individualmente quando ensejarem respostas variadas. Dentro da oportunidade de cada passo a ser estudado, os alunos aprenderão

canções ou rimas adequadas e serão encorajados a praticar e fixar os textos estudados através de dramatização simples.

A avaliação dos alunos obedecerá os critérios propostos pelo Conselho de Professores do Colégio, com atribuição de um conceito bimestral em que foi considerado: o conceito obtido nas avaliações escritas; o conceito obtido pelo seu trabalho individual (tarefas de casa, exercícios de classe, chamadas orais); o conceito obtido pelo seu trabalho em pares ou em grupo; e o conceito por sua atitude em classe com relação a organização (material, pontualidade, prontidão), cumprimento de tarefas, comportamento.

Crítérios de Avaliação dos Trabalhos

I. PROVAS - nas provas, serão avaliados os seguintes itens:

1. compreensão de leitura
2. capacidade de comunicação e expressão própria em inglês, utilizando o conteúdo dado.
3. conhecimento do vocabulário
4. aplicação dos pontos gramaticais vistos

II. Nos EXERCÍCIOS e TAREFAS, serão avaliados:

1. aplicação adequada do conteúdo dado em

classe

2. capricho

III. Nos TRABALHOS EM PARES ou EM GRUPOS, serão avaliados:

A - Nas ATIVIDADES ORAIS:

1. relacionamento com o colega
2. expressão oral
3. desenvolvimento da fluência verbal

B - Nas ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA:

1. produto do trabalho: correção, capricho
2. atitudes : responsabilidade, relacionamento, participação.

IV. Nas CHAMADAS ORAIS:

A - conhecimento do conteúdo

B - fluência verbal

Utilizaremos o livro de Exercícios ACTIVITY BOOK, para que os alunos possam praticar o conteúdo dado em classe de maneira mais atraente e diversificada do que os exercícios mimeografados ou escritos no quadro, embora estes também sejam utilizados, toda vez que se evidenciar a necessidade de um reforço na prática de quaisquer pontos.

5ª Série

I. OBSERVAÇÕES GERAIS

Os alunos na 5ª série, tomarão contato com o inglês através de textos bastante básicos, cujos assuntos se encontram explicados na divisão do conteúdo por bimestres, que segue adiante.

Trabalharão na classe frequentemente aos pares, quer quando praticarem oralmente as estruturas e funções vistas, quer ao executar os exercícios escritos propostos. Habituar-se-ão a rever a matéria da aula anterior, antes da próxima, pois, ao início de cada aula haverá sempre um espaço para revisão, verificação e resolução de dúvidas, para só depois se dar seqüência ao conteúdo.

Toda vez que couber, aprenderão uma canção ou rima versando sobre algum ponto do conteúdo. Serão encorajados a exteriorizarem de forma mais abrangente sua participação através da representação dos diálogos vistos, ou de outros, criados espontaneamente a partir do conteúdo.

1º BIMESTRE - MARÇO/ABRIL

Nº de aulas: aprox. 30 aulas

Nº de aulas para conteúdo: 24

Nº de aulas para avaliação formal: 2

Nº de aulas para correção, revisão, eventualidades: 4

CONTEUDO - (Lições 1 a 7)

Uso da língua: contar até 100; cumprimentar informal e formalmente; apresentar-se; apresentar pessoas; despedir-se; identificar

pessoas (perguntar e falar sobre nomes;
 perguntar e identificar pessoas pelo
 nome); perguntar e dizer a idade;
 perguntar e dar endereços e telefone.

Conteúdo gramática aplicado: Presente do verbo TO BE;
 adjetivos possessivos;
 this/that; question
 words: Who? What?;
 Genitive Case; números
 até 100.

2º BIMESTRE - MAIO/JUNHO

Nº de aulas: aprox. 24

Nº de aulas para conteúdo: 18

Nº de aulas para avaliação formal: 2

Nº de aulas para correção, revisão, eventualidades: 4

CONTEÚDO (Lições 8 a 15)

Uso da língua: perguntar sobre objetos e identificá-
 los; identificar animais e contar sua
 origem, perguntar sobre as pessoas e
 identificá-las, inclusive pela sua
 nacionalidade; pedir e aceitar
 desculpas; oferecer coisas; aceitar e
 recusar; falar sobre gostos; agradecer
 formal e informalmente; responder aos
 agradecimentos; falar sobre a cor dos

cabelos e olhos e sobre cores favoritas.

Conteúdo gramatical aplicado: Pronome e adjetivos demonstrativos: this-that; question words: How old? Where? What colour?; plurais irregulares; a/an - some.

3º BIMESTRE - AGOSTO/SETEMBRO

Nº de aulas: aprox. 24

Nº de aulas para conteúdo: 18

Nº de aulas para avaliação formal: 2

Nº de aulas para correção, revisão e eventualidades: 4

CONTEÚDO: (Lições 16 a 23)

Uso da Língua: falar e perguntar sobre objetos possuídos e identificar seus donos; falar sobre gostos; dar opiniões; falar e perguntar sobre coleções; idem sobre quantidades; falar e perguntar sobre estatísticas; idem sobre aposentos de uma casa, locação dos mesmos, mobiliário; perguntar e falar sobre posições.

Gramática aplicada: Present tense; pronomes possessivos; object pronouns;

question words: Whose? How many?;
Verb THERE BE, HAVE GOT, LIKE,
THINK.

4º BIMESTRE - OUTUBRO/NOVEMBRO

Nº de aulas: aprox. 21

Nº de aulas para conteúdo: 17

Nº de aulas para avaliação formal: 2

Nº de aulas para correção, revisão e eventualidades: 2

CONTEUDO (Lições 24 a 30)

Uso da Língua: perguntar e dizer onde as pessoas vivem, localizar lugares pelos pontos cardeais, descrever lugares, conhecer o alfabeto, soletrar palavras, perguntar sobre coisas de que se gosta, perguntar e conversar sobre habilidades, sobre o grau de habilidade, perguntar e contar sobre o que as pessoas estão fazendo, falar sobre a ordem numeral de coisas e pessoas.

Gramática aplicada: Verb CAN, Present Continuous tense.

ANEXO III

TRANSCRIÇÃO DOS DADOSCONVENÇÕES

A	=	aluno não identificado
A ₁ , A ₂ , A ₃ , A _N	=	aluno identificado
As	=	alunos
NI	=	não identificado
P	=	professor
Pe	=	pesquisador
.	=	micropausa
...	=	pausa de até um segundo e meio
(1.8)	=	pausa de mais de um segundo e meio
[=	falas sobrepostas
:	=	alongamento ou repetição de fonemas
MAIÚSCULAS	=	entoação fática
MAIÚSCULA xxx	=	nome de pessoa (Jxxx)
/	=	corte no turno por outro falante ou na palavra pelo próprio falante
(())	=	comentários do transcritor
()	=	trecho de difícil compreensão
(ic)	=	incompreensível

ESCOLA PARTICULAR - 24/10

	((burburinho de As))
01 P	gente. então vamos lá ((burburinho de As)) pronto aí ? (continua o barulho).. tudo certo aí ? ... ah: ... o (ic) chamada. all right ?
02 A	[one]
03 As	[(ic)]
04 P	Who's number one ?
05 A	número um:
06 As	Bxxx
07 A1	presente
08 As	[(ic)]
09 P	[(ic)] three (ic)
10 A	three
11 A	[quatro]
12 A	[(ic)]
13 A	six ((burburinho))
14 P	eight
15 A	nine
16 A	ten
17 A	eleven

- 18 A twelve
 19 A thirteen
 20 A fourteen
 21 A fifteen
 22 A sixteen
 23 A seventeen
 24 A eighteen
 25 A (ic)
 26 A (ic)
 27 A (ic)
 28 A (ic)
 29 A A Kxxx que não: que [(ic)]
 30 A [A Kxxx que] não falou
 ((burburinho))
 31 P ((faz barulho como que batendo na mesa)) olha classe
 ... não dá: ... assim não vai dá ... deste jeito não
 (ic) (30) eu acho que nos temos que fechá a porta Axxx
 porque o barulho lá de fora tá muito grande (40)
 estamos no número vinte.
 Lxxx Cxxx Gxxx . please [(ic)] (ic) ((ri))
 32 A [Axxx]
 33 A twenty-one
 34 A twenty-two ((ruído de carteira))
 35 A twenty-four
 36 A twenty-five
 37 A twenty-six
 38 A twenty-seven ...
 39 A twenty-eight
 40 A twenty-nine
 41 A thirty
 42 P Rxxx [Axxx]
 43 As [faltou] faltou (ic) ((falas simultâneas de As))
 44 P [. agora o outro (ic)]
 45 As [(ic)] (ic)
 46 A eu estou com rubéola e (ic) ((burburinho))
 47 P gente . o que foi que eu falei pra vocês na última
 aula ? .. esse problema que a classe está (ic)
 ((ruído)) vinte querem falá. não dá gente ... seria
 legal se a gente conseguisse fazer isso ... mas não dá
 ... desse jeito a gente não caminha ... vamos lá ...
 Axxx é que é thirty-one . Cxxx
 48 A thirty-two
 49 A thirty-three
 50 A Txxx
 51 A faltou
 52 A (ic)
 53 A thirty-five
 54 A thirty-six
 55 A Fxxx faltou também
 56 A (ic)
 57 P (ic)

58 A (ic)
59 As (ic)
60 P olha . acabou ... acabou ((burburinho)) ah: please ...
please class ... open your notes ah: activity books and
now we: start (ic) lesson .. twenty-three . right ?
61 A right
62 P twenty-three (ic) exercise number two
63 A two
64 A number two ((burburinho))
65 A é com as fitas né ?
66 P Fxxx (ic) ah. let's see . ahn . ((burburinho)) let's
see ... ((falas simultâneas de As)) let's see . Vxxx
((As falam ao mesmo tempo)) Vxxx (ic) ((continua o
burburinho)) Jxxx ... Jxxx the activity book (ic)
67 A (ic)
68 A teacher (ic)
((burburinho))
69 P go on Vxxx . you can start now
70 Av (ic)
71 P yes. exercise number two
72 Av a Kxxx a Rxxx (ic). there are some posters on the their
chairs
73 P there are some posters... Where are the posters Uxxx ?
74 Av é: ... eu tenho.. na parede
75 P Yes: so tell me. there are some posters...
76 Av na parede
77 P in English... how do you say na parede in English...
there are some posters...
78 A (ic)
79 P no. What is it Mxxx ?
80 A [(ic)]
81 A [(ic)]
82 P on the wall:
83 A ah:
84 P ok ? ... please Vxxx
85 Av (ic)
86 P Vxxx... correct it
87 Av on the wall. activity book
88 P there are... there are some [posters]
89 Av [some] posters
90 P on: the wall. right ? (4.0) there are some posters on
the wall... ((burburinho))
91 Av there are (ic) window
92 P Vxxx vamos fazer o seguinte. vamos seguir a lista que
está no. debaixo porque assim não tem perigo da gente
esquecer nenhum. oh: tá vendo posters ? agora é chair.
93 Av ah (ic) /
94 P então fale de chair primeiro
95 A certo (ic)
96 Av pera aí. eu não fiz o chair aqui
97 P cê não fez chair ? . vamos fazer agora então
98 A eu fiz

99 P olh o dado que você pôs aqui no quatro olha... chair
 under the window. como é que você vai contar então ?
 100 Av there are chair eh: under the window
 101 P there is a chair under the window. good... there is a
 chair:
 102 Av under the window
 103 P under the window
 104 A (ic)
 105 P ok ? go on
 106 Av é: daí é... there is a cupboard next to the window
 107 P there is a cupboard next to the window or: there is a
 cupboard in the corner
 108 Av on the
 109 P on the corner. next to the window.
 110 Av (ic)
 111 P there is a cupboard
 112 Av there is a cupboard
 113 P next to the window (11.0) who (ic)
 114 Av (ic) ((burburinho))
 115 P there is a table ((burburinho))
 116 A (ic)
 117 P there is a table ((burburinho)) next to the cupboard
 (6.0) não: (ic) Vxxx
 118 Av ther are models.. é: on the table
 119 P now look Vxxx mo:dels
 120 A tá certo. não tá ?
 121 P models (ic) [(ic)
 122 As [(ic)]
 123 P (ic)
 124 A (ic)
 125 P there:
 126 Av there is: (2.0) there is (ic)
 127 P no. posters
 128 Av are there some. some (ic)
 129 P there are
 130 Av there [are
 131 P [some models]
 132 Av (ic) models (ic)
 133 P there are some models
 134 Av on table
 135 P on: the table. right ? on: the table... e agora (ic) a
 table
 136 A é: (ic)
 137 As (ic)
 138 P there are some (ic) ((voz baixa))
 140 Av there are some desks on the table
 141 P the desk. Where is the desk ?
 142 A (ic)
 143 A ah não:
 144 Av é: isso é there is desk (ic) bed
 145 P there is a desk next to the bed. there is a desk...
 there is: a desk... next to the bed. right ? (3.0)

there is a desk next to the bed. Rxxx what's the matter ?

146 A (ic)

147 P What's the matter ?... be quiet Rxxx ok ?. there is a desk next to the bed. go on

148 Av é: there is (ic)

149 P you say typewriter

150 A (ic) teacher ?

151 P typewriter

152 Av typewriter

153 P typewriter

154 A typewriter (3.0)

155 Av there is a typewriter. é: on the desk

156 P there is a typewriter on the desk... there is a typewriter:
on the desk

157 Av on the desk

158 P on the desk (6.0) go on

159 Av there is a box under the bed

160 P there is a box under the bed (10.0) então vamos recapitular aqui Vxxx... me explique por que aqui você disse there are some posters. e aqui você disse there is a chair.
porque /

161 Av por que mudou: a maneira de falar ?

162 P there are some posters está no plural. e there is a chair está no plural

163 Av é isso daí... now: look at crossword at (ic) three. What is picture two

164 P é: é eu. cup. ah eu não sei falar

165 Av how do you say that

166 P é: ... posso falar. (três) ? ... k- u

167 Av não: oh no: cupboard

168 P cupboard

169 Av cupboard. ok. What is picture number four ?

170 P four ? é: ... table

171 Av number five

172 P mas ele já não falou

173 A a teacher falou

174 A já fizemos esse ?

175 P Já. Já

176 A ah então eu: então (ic) ((vários As falam ao mesmo tempo)) ah: então tudo bem Vxxx então não precisa fazer (ic)

177 P (ic) quero ver. vamos lá. look at picture number five. What is that ?

178 Av house ((pronunciou com ô fechado - "rôuse"))

179 P no. how do you say that ?

180 Av (ic) é: roof ((pronunciou "rôuf"))

181 P ((corrige)) roof

182 Av roof

183 P this is roof... roof

184 P tea:cher (ic)

185 A

- 187 P hein ? . roof (3.0) Uxxx
 188 Av ahn ? (4.0)
 189 P vou dar bom pra você . ok ?
 190 Av ok ... ok
 191 P bom ... cla:sse ... ahn (2.0) vocês já podem anotar aí que para casa você vai fazer: lesson twenty-four ...
 192 A twenty-three [(ic)]
 193 As [(ic)]
 194 P activity book. lesson twenty-four. anote já (ic) anotado. né ? né ? ... activity book . lesson twenty-four ... Rxxx vamos fazer Rxxx
 195 A (ic) Rxxx
 196 As [(ic)]
 197 P [Rxxx] vem pra cá . senta aqui óh: ((ruídos)) pega os seu material. senta aqui [(ic)] [(ic)]
 198 As
 199 P oh yes. (ic) something ?
 200 A (ic)
 201 As [(ic)]
 202 P [(ic)] right ?
 203 A Fxxx
 ((burburinho - 43 segundos))
 204 A o teacher (ic) na lousa ?
 205 P oi ?
 206 A quer que eu vou lá na [(ic)]
 207 As [(ic)]
 208 P ahn: ... dê uma olhadinha. talvez alguns alunos não tenham (ic) muita idéia de como fazer ...((deixa) lá ... o primeiro já [(ic)] [(ic)]
 209 A
 210 P o primeiro já está feito pra você [tê uma idéia]
 211 As (ic)
 212 P como é (3.5) deixa a coluna. a primeira coluna da esquerda pra (ic) ((ruído de carteira)) start number. então você vai começar. você pega o lápis. e começa a fazer a contagem daquele número. então: localize o número onze. todo mundo localizou na tabela o número onze ?
 213 As localizamos
 214 P não tem lá um ponto grande ?
 215 As tem
 216 P agora veja a instrução... two: south. o que você vai fazer ((campainha começa a soar))
 217 A descer
 218 As (ic)
 219 A two south
 220 P you're here. right ? you're here. two south. one
 221 A two
 222 P two. ok ? ((campainha pára de soar)) now ... two west. south. north. sorth
 223 A (leste oeste)
 224 P east and west. so: one. two

225 A two aqui
 226 P ok ? ... then you go: one south
 227 A um
 228 P here. right ? one south
 229 A ih daí morreu agora
 230 P o que aconteceu com o: one south ? que número chegou ?
 231 As trinta. trinta
 232 P thirty... finish number. thirty (6.0) ok or dead ? ok.
 it's free (ic) que significa
 234 As (ic)
 235 A (e se for dead. o que significa ?)
 236 P (ic)
 237 A e por que: eu não sei aqui (ic) ((burburinho))
 238 P (ic) thirty (ic) no (ic) acabou: essa jogada acabou
 239 A [o (ic)
 240 P [acabou como ? ok]
 241 A você faz isso daí e o seu [(ic)
 242 P [é]
 243 A numa aranha
 244 P se você cair numa aranha. a aranha te come. se você
 caiu (ic) ok. entendeu ?
 245 A (ic)
 246 P todo mundo entendeu ?
 247 A (ic) aranha (ic) ?
 248 P oi ?
 249 A (ic) ((burburinho)) ((alunos discutem o jogo))
 250 P certo. isso você vai fazer em casa. aqui na classe você
 (ic)
 251 A viu. eu tava explicando (ic)
 252 P Lxxx explica pra mim. pergunte pra mim.
 253 A Sxxx [(ic)
 254 A [(ic)]
 255 A semana agora ?
 256 P oi ?
 257 A depois da aula (ic)
 258 P vamos ter: segunda e terça
 259 A e quarta ?
 260 P é: vocês não estão sabendo da:
 261 A não
 262 As quinta (ic)
 263 P é o seguinte.
 264 A ah:
 265 P senta lá Kxxx. vamos explicar... ahn: foi bom vocês
 falarem porque isso saiu na reunião dos professores
 (ic) agora (ic) ahn: o Juiz Eleitoral requisitou a
 escola. para a semana da eleição mas daí foi feita uma
 contagem de número de dias letivos ... e: e: a
 delegacia de ensino não aceitou... a con/ a: a contagem
 do número de dias letivos que ia haver... se o juízo
 requisitasse a semana inteira. certo ? então: ... a
 escola. ia. estavam faltando ainda mais dois. diversos
 dias. eu não sei exatamente quantos. então a escola

oficiou o Juízo que não poderia ficar a semana inteira porque a delegacia não ia aceitar o número de dias letivos. e o Juiz então concedeu segunda e terça-feira... pra haver aulas no mês de dezembro

- 266 A então [segunda]
 267 A [segunda] e terça haverá aula
 268 P então segunda e terça haverá aula
 269 As [(ic)]
 270 A [(ic)] então
 271 P quarta quinta e sexta/
 272 A que dia que/
 273 P não haverá aula
 274 NI com licença Sxxx
 275 P tudo bem (ic)
 276 NI oh: (ic)
 277 P chegou a secretaria ?
 278 NI chegou... ele tem permissão pra entrar no meio da
 [aula]
 279 P [certo]
 280 NI por que (ic)
 281 P tá tudo em ordem (ic)
 282 NI eu [quero saber da 5ª C]
 283 A [(ic)]
 284 NI tá faltando dois boletins e um questionário. e um questionário. eu não agüento mais (ic) tá ? tô dando o recado antes que a secretaria vai ligar pra casa de vocês [e comunicar a família]
 [(ic)]
 285 As quem é (ic).
 286 A [eu falei (ic)]
 287 NI [foi falado quem] são os alunos
 288 P (ic)
 289 NI anote na agenda. os alunos que estão esquecendo. não anotaram a tarefa de inglês ? embaixo da tarefa de inglês. não: esquecer o boletim não: [esquecer]
 [o papel]
 291 NI o questionário. abriu a agenda. [pega e põe na bolsa]
 292 P [o boletim (ic)]
 293 NI (ic)
 294 As (ic)
 295 NI falta só o seu pra fazê o levantamento da classe... eu tô terminando das 8ªs séries. os professores querem saber o resultado e falta um. eu não posso fazê
 296 P o questionário ?
 297 NI o questionário
 298 P ah lá: Fxxx anota na sua agenda
 299 NI obrigada viu Sxxx
 300 P (ic) tchau ((burburinho))
 301 A (ic) as aulas ?
 302 P dias... ah é agora (ic) quarenta e cinco né ? tem duas turmas ((burburinho)) (ic) gente. tudo bem... então

- todo mundo entendeu o que é pra fazer no exercício (ic)
 ((burburinho)) now please. open your student's book no.
 no student's book on lesson twenty-four
- 303 A é a lição inteira né ?
- 304 P (ic) ((burburinho)) olha. nós já estamos ficando aqui pra trás nessa lição hein
- 305 A certo
- 306 P então vamos lá... vamo deixá. Rxxx e Rxxx vamos deixá o carrinho de lado... vamos acabar de entender bem essa lição pra nós não ficarmos (ic)
- 307 A (ic)
- 308 P ok... vamos. vamos fazer uma. uma leitura assim salteada (ic) tá ?
- 309 A a gente. é. a gente tava fazendo (ic)
- 310 P (ic)
- 311 A então a gente tem (ic)
- 312 P a (ic) nós estávamos no: no segundo parágrafo... então nós vamos começar daí a lição. tá ? ((burburinho)) (ic) termina... tá ? ... vamos lá (3.0) vou chamar. Rxxx start reading the second paragraph... there are... there are many interesting places... go on Jxxx
- 313 A aqui ó ?
- 314 A (ic)
- 315 P (ic) Jxxx Lxxx (ic)
- 316 A (ic)
- 317 P go on Rxxx
- 318 A (ic) ?
- 319 P yes... there are (ic) number two... second paragraph
- 320 A Rxxx there are (ic) many interesting places to see in Dover. There is a Roman lighthouse and he remains ((tônica em "re"))
- 321 P ((corrigindo)) remains
- 322 A Rxxx remains of a Roman house
- 323 P ok. that's enough.. até aí.. ficou alguma coisa sem entender. alguém não entendeu. gostaria de perguntar ?
- 324 A (ic)
- 325 P Kxxx fale
- 326 A what's the lighthouse (ic) ((burburinho))
- 327 P qual a palavra Kxxx ? não ouvi
- 328 A lighthouse
- 329 A lighthouse
- 330 P lighthouse... no. eu não pedi pra vocês procurarem no dicionário não né (ic) ?
- 331 As pediu. pediu
- 332 P pedi ?
- 333 A pediu
- 334 P então (ic) quem que achou lighthouse ? ... quem achou lighthouse ? fale Cxxx
- 335 Ac farol
- 336 P farol... então vamos lá. o que está contando desse farol aí no texto ?
- 337 As (ic) ((burburinho))

- 338 P vamo lá (Sxxx) ((ruídos)) there are many interesting places sto see in Dover... Jxxx e daí (ic)
- 339 A não. eu não to (ic) ela tá (ic)
- 340 P você não está usando tesoura agora não tem que (ic) tesoura agora (ic) (3.0) there are many interesting places to see in Dover. até aí tudo bem ? todo mundo entendeu ?
- 341 A eu não entendi esse...
- 342 A there are many
- 343 A to see
- 344 A to see
- 345 P interesting. or interesting ((tônica em "res")) tem duas pronúncias dessa palavra interesting ((tônica no início)) ou interesting ((tônica em "res")) lembra-se e quem achou essa palavra no dicionário ?
- 346 A outra (ic) farol (ic)
- 347 P pera um pouquinho. nós estamos lá em cima ainda Rxxx. vamos fazer as coisas bem organizadamente. tá ? ... quem achou interesting or interesting ((usando as duas pronúncias))... ninguém achou ? eu acho que ninguém procurou então
- 348 A não. ninguém procurou
- 349 P Rxxx (4.0) fala então Rxxx
- 350 Ar interessante ?
- 351 P interessante... interesting places quem achou places ?
- 352 A é lugar/
- 353 A lugares
- 354 P lugares. então quando eu digo interesting places. do que que eu estou falando ?
- 355 As lugares interessantes
- 356 P there are many interesting places to see: in Dover. to see
- 357 A pode ver
- 358 A (ic)
- 359 A para ver
- 360 P ok... ok. sto see... o Rxxx que aconteceu agora ?
- 361 A ahn ?
- 362 P que aconteceu agora ?
- 363 A não. não. (ic)
- 364 P there is a Roman lighthouse. e aí vocês acharam lighthouse. que é o que mesmo ?
- 365 P farol
- 366 A farol
- 367 P farol
- 368 A (ic) farol
- 369 P esse acho que vocês não acharam. the remains of a Roman house... the remains
- 370 A of a Roman house
- 371 P (ic) no remains não. na 7ª série você vai aprender Mxxx... ah: a história mundial né ? que. que agora vocês estão aprendendo história do Brasil. depois vai haver a história do mundo e você então vai ficar

- sabendo que os romanos... um povo que habitava a península (ic) da Itália. naquela ocasião Roma chamava... eles conquistaram o mundo inteiro... eles conquistaram a Europa e depois atravessaram o mar e entraram na Inglaterra... e conquistaram a Inglaterra. certo? . então desde essa época (ic) pra guardar (ic) quantos mil anos que houve isso daí... ahn: ficaram... algumas coisas. certo. ficaram ahn: vestígios dessa conquista romana. na cidade de Dover. tem o que? a Roman lighthouse
- 372 A (ic)
- 373 As [(ic)]
- 374 P [(ic)] farol que os romanos construíram naquela ocasião. and the ro/ the remains of a Roman house. remains são ruínas
- 375 A ah: [(ic)]
- 376 P [ruínas]
- 377 A (ic)
- 378 P todo mundo sabe o que é ruína? (ic) é: uma/um: vestígio. né? uma construção já. meio demolida meio estragada mas que atesta um fato histórico. né? ruína (5.0) então Dover tem disso daí. esse é o folheto de turismo. tá mostrando tudo que você pode achar lá em Dover
- 379 A o teacher. aqui tá falando que tem farol que foi construído pelos romanos?
- 380 P isso. um farol. romano. e o que mais?
- 381 A é [(ic)]
- 382 P [the remains of a Roman house]
- 383 A foi (ic)
- 384 A a ruína
- 385 A teacher
- 386 P As ruínas do que? ... the remains
- 387 As (ic)
- 388 P of a Roman house. vamo um de cada vez né Dxxx
- 389 A o quê? (ic)
- 390 P Fxxx ... what's the matter?
- 391 A (ic) ((risos de As))
- 392 P what's your problem? ... (ic)
- 393 A o farol (ic)
- 394 P o farol romano. e o que mais?
- 395 As (ic)
- 396 A e uma ruína (ic)
- 397 P e as ruínas do quê? of a Roman house... de uma casa romana. uma casa que foi construída pelos romanos. depois ela. com o passar do tempo. a ação do tempo e tudo mais. ela foi se transformando numa ruína. mas ela ainda existe lá. como prova dessa conquista. desse domínio. tá? ... go on. let's go on ... let's see now Gxxx. go on please Gxxx
- 398 Ag ((em voz baixa)) there is also. there is also an old castle on top of Castle [(ic)]

- 399 A L (ic) ↓
 400 P there is also an old castle on top of Castle Hill. que (ic) ?
 401 A tem um castelo no topo... (ic)
 402 P on top of Castle Hill. você (ic)
 403 A é montanha ?
 404 P vai
 405 A é no topo duma montanha
 406 P on the Castle Hill
 407 A é o Castelo (ic)
 408 As (ic)
 409 P [(ic)
 410 A [que se chama]
 411 P no topo do monte
 412 A que se chama
 415 P (ic)
 416 A hill. é:
 417 P no
 418 A no
 419 P o monte chama Castle Hill [(ic)]
 420 A [ah:]
 421 P não tem nome né ?
 422 A ah bom
 423 P o monte chama Castle Hill. por que chama Castle Hill ?
 424 A [por causa do castelo]
 425 A [(ic) castelo]
 426 P porque tem o castelo em cima. né ? então vamos lá
 427 A mas o (ic) também (ic)
 428 P ah:
 429 A aí aí Jxxx. vou (ic) escola aqui
 430 P e é o nome da escola também. vejam como o [monte castelo]
 431 A [(ic)]
 432 P é importante na vida da cidade... o morro chama Castle Hill
 433 A o morro [(ic)]
 434 P [ah:] a escola (ic) se chama Castle Hill também. em homenagem não é ? ao monte que tem o castelo em cima... go on Mxxx ((alguém tosse))
 435 AMxxx If you like flowers and trees
 436 P If you like flowers
 437 A flowers and trees (ic) ((burburinho - ruídos))
 438 P Mxxx (ic)
 439 AMxxx (ic)
 440 P yes (ic) ((barulho - várias vozes de crianças fora da sala de aula))
 441 AMxxx (ic) ((lê em voz baixa))
 442 P que mais que tem pra ver em Dover então Mxxx ?
 443 AMxxx (ic)
 444 P there are some beautiful gardens [(ic)]
 445 As [(ic)] (ic)
 446 A (ic) dona (ic)

- 447 P gardens
 448 A gardens
 449 A (ic) por que cê tem (ic)
 450 P como são esses jardins ?
 451 As floridos... floridos
 452 P floridos e: ...
 453 As (ic)
 454 A [are beautiful]
 455 P isso. ok
 456 A with cliffs
 457 P não dá mais. já fui ai atrás. agora não vou mais. aí atrás
 458 A (ic) da classe (ic)
 459 P simplesmente vou mandar pra casa tá ?
 460 A (ic)
 461 A que que quer dizer com isso aqui, oh:
 462 P if you like flowers... se você gosta
- ((fim do lado A da fita))
- go on (ic) chalk cliffs
 463 A (ic)
 464 P chalk
 465 A (ic)
 466 P good (ic). Dover is also famous for its chalk cliffs. the famous white cliffs of Dover. this is chalk. right class ? chalk...
 467 A o teacher (ic)
 468 P [right?], não. só que eu acho que nessa classe ninguém sabe procurar no dicionário né ?
 469 A ô dona
 470 P quem achou cliffs ?
 471 A eu não achei
 472 A teacher
 473 P cliffs
 474 A que significa
 475 P fale Jxxx
 476 A penhasco ou rochedo
 477 P penhascos. rochedos. todo mundo sabe o que é um rochedo ?
 478 A eu não
 479 P rochedo
 480 As eu não.
 481 A eu não sei
 482 A eu não sei dona
 483 A nem eu
 484 P é uma montanha de pedra
 485 A o que que é (ic)
 486 As (ic)
 487 A [que que significa ?]
 488 P agora... ahn ?
 489 A que que significa [(ic)]

- 490 As L (ic) J (ic)
- 491 P não entendi
- 492 A o que significa a palavra chuk ? ((burburinho))
- 493 P não conheço
- 494 A morango
- 495 P ahn ? morango ?
- 496 A eu acho que é
- 497 As não::
- 498 A morango. morango
- 499 A eu acho que é isso
- 500 P não sei. não conheço
- 501 A é que eu (ic)
- 502 A [(ic)]
- 503 P aonde você viu ? ... não é. não é o apelido de uma pessoa ?
- 504 A é
- 505 As não (ic) ((falas simultâneas de As))
- 506 P oh: assim ?
- 507 A o Mxxx que chama Chu::k ((risos de As)) ((burburinho))
- 508 P é. porque (ic) eles traduzem... eles traduzem (ic) ((falas simultâneas)) vamo lá
- 509 A teacher. que (ic) rochedo ?
- 510 P cliffs. rochedo aí o aluno da outra classe falou o nome certinho... isso aqui é
- 511 A isso aí é giz
- 512 P é. o giz é feito do que ?
- 513 A é de cal. é cálcio. não. cal
- 514 P calcário
- 515 A é calcário
- 516 A carbonato de sódio
- 517 A ih
- 518 P então: chalk cliffs. são rochedos
- 519 A (ic) calcário
- 520 P rochedos calcários. então de que cor eles são ?
- 521 A brancos
- 522 P brancos. não é uma coisa estranha de se ver ? rochedo. rocha. pedra geralmente é escura
- 523 A [(ic) preta]
- 524 As [(ic)]
- 525 P e lá em Dover. chalk cliffs são brancos. [então por isso que tá aqui no (ic)] (ic)
- 526 As [(ic)]
- 527 P oh: (ic) a Gxxx tá mostrando aqui oh:
- 528 A professor:
- 529 P olha lá Mxxx... um cartão postal mostrando dunas de Portugal
- 530 A ôh (ic)
- 531 A o quê ?
- 532 P aí Dxxx ((risos de As)) de Portugal. depois se alguém quiser ver. (ic)
- 533 A é daonde Lxxx ((campanha soa))
- 534 A teacher [(ic)]

- 535 A L Portugal J
 536 A o primo dela que (ic) ((burburinho de As))
 537 P vamo lá gente
 538 A vamos
- 539 P chalk cliffs. são famosos porque eles são brancos. é uma coisa diferente de ver. eles são tão famosos que: houve um poeta inglês.. certo ? que fez um poema... especialmente dedicado aos white cliffs of Dover por isso que está aparecendo aqui entre aspas. os famosos white cliffs of Dover
- 540 A os famosos rochedos brancos
 541 P rochedos brancos de Dover . é:
 542 A [(ic)
 543 P [quando vocês] forem lá [vocês (ic)
 544 A [o teacher] [(ic)
 545 As [(ic)
 546 P Dover é assim tão famoso por seus rochedos de calcário
 547 A teacher ((burburinho)) (ic) se passa a mão no rochedo (ic) na mão ?
- 548 P eu acredito que [(ic)
 549 A [(ic)
 550 P eu acho que você passa (ic) como (ic)
 551 As [(ic)
 552 P [lógico que] (ic) ((burburinho)) não será tão fácil assim. mas... quando você... vocês não aprenderam em geografia. rochas. este ano ?
- 553 As ((várias vozes simultâneas)) não. não aprendemos
 554 P vocês nunca (ic) estão (ic) ((P fala em meio a vozes de vários alunos)) então (ic) ((burburinho))
 555 A (professora) cê acha que dá pra escalar ? ((burburinho)) ou ele (ic) ?
 556 P não sei. não: ele. ele é fino.
 557 A teacher
 558 P pode. agora. os detalhes eu não sei porque eu nunca fui lá
 559 A fazê uma excursão pra lá
 560 P vamos lá classe. exercise three... look at the notes above about Dover and write. vamos lá Cxxx. similar information about two large towns in your country... a: a Kxxx estava querendo saber esta palavra country o que significava
 561 A país
 562 P país. tem horas que vai. que vai significar campo. mas como nós estamos dizendo. my country. your country. my country né ?. é o país. né ?
- 563 As (ic)
 564 A música country
 565 P vamos lá. vamos ver aqui. exercise three. what's the name of the town Mxxx ?
 566 Am Dover
 567 P Dover. Dover is the name of the town... where is Dover

- Txxx ?
- 568 At south-east
- 569 P in the south-east of England. ok ah:... what can you see in Dover ? what can you see in Dover ? ...
- 570 A who ?
- 571 P Fxxx
- 572 Af the white cliffs of Dover, a castle e a: some gardens
- 573 P and some gardens. very good... are there any historical remains in Dover ? ... Mxxx
- 574 Amc a Roman
- 575 P yes
- 576 Amc lighthouse. remains ((tônica em "re")) of a
- 577 P ((corrigindo)) the remains of a Roman house... então você viu aqui nesse quadro... de uma maneira esquemática. tudo que você pode ver em Dover... você vai fazer. era pra nós fazermos na classe mas... tanta conversa
- 578 A conversa e confusão. não fizemos. então vamos fazer em casa. tá ? vão fazer a respeito de uma cidade brasileira. o mesmo quadrinho que está aqui. certo ?
- 579 P ... name of town. situation. places to see. e no lugar historical remains. porque aqui no Brasil ruínas históricas. que eu saiba só tem no sul. né ? a. as. ruínas da (ic)
- 580 A essa eu conheço
- 581 P é: eu não conheço outro lugar [(ic)]
- 582 As [(ic)]
- 583 P tem assim ahn:
- 584 A em Natal tem
- 585 P em
- 586 As capital
- 587 A ele conhece
- 588 A Natal
- 589 As (ic)
- 590 P em vez de pôr remains vamos pôr: vamos pôr. historical places. se o lugar tiver você põe. se não tiver. não põe. tá ?
- 591 A que que é places ? ((burburinho))
- 592 A como que [(ic)]
- 593 P [historical] places
- 594 A que que é places (teacher) ?
- 595 A que que é places ? ((burburinho))
- 596 A lugares históricos (ic)
- 597 P lugares... aí. depois que você fizer este quadro... depois que você fizer o quadro... look at exercise four... now write a few sentences about the town. não vou pedir duas não. é uma só. aqui no livro tá pedindo duas. é uma só. Já tô diminuindo um pouco né ?... depois que você fez o quadro. então você vai fazer um pequeno texto aproveitando o que já tem aqui. Vamos colocar aqui... pra você entender como fazer o seu texto... as informações que está no texto três lá.

vamos lá. quem faz pra mim a primeira. a primeira parte ? vamos Fxxx veja lá... tem pontinhos... vamo lá Fxxx... pontinhos is a large town in. como você vai completar essa sentença aí... com a informação de Dover...

- 598 A (ic)
 599 P quem souber: raise the hands
 600 A qual é a pergunta teacher ?
 601 P let's Fxxx (ic) come on Fxxx ... let's see Rxxx
 602 AR Dover is a large town in south-east of England
 603 P ok. então veja. se eu fosse falar de Dover eu ia pôr assim né. Dover is a large town in the south-east of England. quem continua agora ? ... let's see Mxxx now
 604 AM there are many interesting
 605 P interesting ((corrigindo a pronúncia))
 606 AM interesting ((ainda errado))
 607 P interesting ((corrigindo))
 608 AM interesting
 609 P places
 610 AM places to see
 611 A in Dover
 612 P to ?
 613 AM see
 614 P to see... go on
 616 AM there is eh: ...
 617 P there is. que você pode completar agora aí com as informações que estão lá
 618 AM there is the white ((pronunciou "uite"))
 619 P agora veja. cliffs é plural ? ... cliffs é plural. então eu não posso pôr junto com esse there is. né ? ... que eu posso pôr junto desse there is ?
 620 A there is a castle
 621 P good. there is a castle. (ic)
 622 A (ic) ((P tosse))
 623 A there are some gardens
 624 P some gardens... only some gardens ? (6.0)
 625 A (ic)
 626 A (ic)
 627 A (ic)
 628 A (there are two) (ic)
 629 P and the famous... chalk cliffs... ok ?... all right. então. se fosse falar de Dover era isso que iria falar... quando você fizer o seu quadro você vai falar no texto de acordo com o que você fez. certo ? . ahn: vamos fazer essa tarefa... ah: no caderno mesmo porque acho que eu não vou ter tempo de levar pra casa. então anote também. junto com (ic) ((ruído de carteira)) twenty-four. ah: no caderno. no caderno... exercise three...
 630 A three
 631 P three. and four... lesson twenty-four (5.0) continuo dizendo que não está bom o (ic) pela classe. estamos

ficando para trás... amanhã eu espero que cada um. que pense novamente... como é a melhor maneira de aprender. temos que ter silêncio... temos que deixar: as coisas de lado pra falar numa outra hora. temos que respeitar os colegas quando estão falando. não falar todo mundo junto... todo mundo tem direito de dar sua opinião. de fazer sua observação mas tem que ser organizado (5.0) certo ? ... alguma dúvida ainda ? . do texto. the gateway to Europe.

632 A no

633 P Kxxx você entendeu tudo direitinho ?

634 Ak entendi ((em voz bem baixa))

635 P agora não tem mais dúvida nenhuma ?. então olhe na lousa e identifique pra mim... qual dessas palavras que estão aí. que quer dizer país em inglês ?

636 A country

637 P very good. that you say country. ok ?. você pode identificar pra mim a palavra que quer dizer farol... olha agora eu tô gostando da classe. olha que beleza... ninguém fez barulho. todo mundo levantou a mão. não fica muito melhor assim ? ... ah: conte pra mim Fxxx

638 Ar lighthouse

639 P lighthouse. quem vai ler ((começa a soar a campainha)) é o sinal ? ((ruídos de carteira, materiais, vozes simultâneas de As))

FINAL

ESCOLA PARTICULAR - 21/11

((várias falas simultâneas))

01 P ((em meio ao barulho de vozes)) ai que barulho (ic) ((continuam várias vozes simultâneas)) vamo fazer silêncio por favor ((As falando simultaneamente)) ((P em voz bem alta)) O:lha. eu pensei que o barulho fosse no corredor e é aqui na sala mesmo. por isso então: please be quite class (ic) ((P e As falam ao mesmo tempo))

02 A ((em meio ao ruído de vozes)) não dá visto no caderno ((barulho - várias vozes))

03 P então eu vo cha/ Dxxx quer ser o primeiro a ser chamado ? (ic) ... Fxxx. nós vamos fazer o seguinte... vou chamar: o Dxxx... vou chamar o (ic)... ahn... você fica... o último da fila... mas não no final da aula. no final das apresentações. tá: ? ((barulho)) ... vamos lá: ... Mxxx... ahn. (ic) (5.0)

04 A₁ ((lendo)) ahn... Campinas (ic) there are many (ic)... Campinas (ic) big park Portugal... ahn... (ic) the internation ((A se auto corrige, rindo))... the international ((pronuncia acentuando a última sílaba e vacila em nova tentativa))

05 P ((corrigindo)) international

- 06 A₁ international airport Viracopos ((pronuncia "airport" com "o" fechado))
- 07 P ((corrige)) airport
- 08 A₁ airport ((enfaticando o "a" de forma bem aberta)) ((risos))
- 09 P airport
- 10 A₁ airport
- 11 P international
- 12 A₁ [airport international]
- 13 P [airport international]
- 14 P OK. is that all ?. all right. ahn. algumas coisinhas (ic) aí... não é bem there... there is... a big airport... international airport (ic) ahn... at Viracopos or (ic) Viracopos. ok ?... ah: tem um there aí que você usou que (ic) mas está: ... está: bem apresentado portanto bom pra você tá ? ... agora eu tô procurando a minha lista ((barulho)) ahn ? não. ontem eu (ic) é até quinta-feira né ?
- 15 A_s é: ((ruídos - vozes simultâneas))
- 16 P olha. os alunos de ontem... ahn. ah. não. tá aqui ((As conversando)) shadow. ahn: he ((várias falas simultâneas)) (ic) ... ok. ahn: Dxxx ótimo. ótimo. bom. bom. é uma pena os there. there. there
- 17 A ((em meio a outras vozes)) the:re ((enfaticando o "r")) (ic) ((As e P falando ao mesmo tempo - cerca de 1 minuto))
- 18 P ((em voz alta)) go on class. ok Dxxx all right (ic) ahn: Jxxx Lxxx ok. come on please (ic) ((As falando)) (ic)...
- 19 A guarani (ic)
- 20 A
- 21 A_z ((lendo)) (ic) they are really a (ic)
- 22 P você já (ic)
- 23 A_z there is a: big park... ((risos)) (ic) Portugal. there is. international airport ((leu como se escreve e com "o" fechado em "airport")) Viracopos
- 24 A aeroporto
- 25 A_z there are very beautiful clubs ((pronuncia "clubes")) (ic)
- 26 P clubs. what else ?
- 27 A_z (ic) ((voz baixa))
- 28 P ((ri)) gardena
- 29 A_z gardens and shops
- 30 P and shops. ok Jxxx Lxxx o mesmo. lá muito bem ((aplausos de A_s))
- 31 A o mesmo (ic) ((em meio aos aplausos))
- 32 P Jxxx Lxxx hein. there is. there is. there are (ic) there are (ic) and. ah: there is a big park. call:ed. ok ? call:ed. not called (("a" aberto)). called. called Portugal. Portugal. Jxxx Lxxx (ic)... ô: Vxxx please be quiet ((ruídos)) please sit down (ic) sit down... (ic) (ic) ((lendo em voz baixa))
- 33 A (ic) ((lendo em voz baixa))
- 34 P (ic) speaks here... (ic) here

- 35 A (ic) here
- 36 P (ic) here. bem Alto
- 37 A ((lendo em voz baixa)) Rio de Janeiro (ic) love story
(ic) there are many (ic) here. there are Corcovado. Pão
de açúcar (ic) there are some famous beach. (ic) beach.
Ipanema beach... they are named (ic) ((ruído)) called
the wonderful ((tônica na letra "u")) (ic)
- 38 P it's called... the wonderful ? called ... the
wonderful
- 39 A town ((em voz baixa))
- 40 P it's called the wonderful town... Kxxx... lembra-se do
que eu falei ontem pra você ? a respeito do / ((ruído))
- 41 As já melhorou ?
- 42 P mui:to. mui:to. mas de vez em quando ainda /. você
falou assim. there are. there... there are many...
places to see... então aí você tá (ic) né ? there are
many places to see. tô dando bom pra você agora tá ?
... ah: Axxx: and. Fxxx ? ((vozes de As)) are you
presenting together ? (ic) Fxxx. ok. ((vozes de As))
- 43 A ô Fxxx ... ô Fxxx (ic)
- 44 P que número ? ... ah sei ((burburinho))
- 45 As Campinas is a large city in São Paulo state of Brazil.
there is a big park. its name is park Portugal but
sometimes it's called park do Taquaral. [Campinas]
(ic)
- 46 P
- 47 As there are large trees and some birds in it. there is an
artificial lake there too. Campinas is a very (ic).
Campinas is also... esqueci ((risos de As)) ... ah:
Campinas is also famous for its swallows ((pronuncia
"e" fechado para a letra a))
- 48 P swallow
- 49 As swallow
- 50 P swallow. mas agora você tem que explicar pra classe o
que é swallow porque a classe não conhece a palavra
- 51 As swallows é andorinha
- 52 P são as andorinhas ((aplausos)) ((ruídos)) ahn:
comentário. eu achei que o: Axxx fa/ a parte do Axxx
ficou mui:to maior que a do Fxxx... né ? e poderiam ter
equilibrado um pouquinho. as duas partes né Fxxx ?
certo ? ahn: (5.0) deixa eu ver aqui (4.0) não sei se
você estava aqui. Fxxx. ou não quando eu falei de city
e town
- 53 As é. city é (ic)
- 54 P é. city é uma cidade bem grande né ?. tipo capital.
Campinas eu acho que ainda não pode ser chamada de
city... eu acho que deve ser chamada de town... tá ?
(9.0) ah. eu go/ só qué/ quero só falá uma coisa pro
Axxx... artificial lake. hein Axxx. there is an
artificial lake too (2.0)
- 55 A (ic) (9.0)
- 56 P olha. eu vou dar bom para o Fxxx e ótimo para o Axxx
tá ? Olha o (ic) na classe que eu tive três casos né ?

- (ic) modificá num pouco a... nota que (ic) da dupla...
 ah: eu não quero nesse papelzinho aqui não. eu quero num papel. bem direitinho. folha de caderno único tá ?
 ... folha de caderno único com os nomes. com a data. com tudo caprichado tá ?... acabamos ? (ic)
 ((burburinho))
- 57 A teacher. quanto que eu tirei ?
 58 P Jxxx Lxxx. tirou bom o Jxxx Lxxx
 59 A e o (ic) ?
 60 A e eu ?
 61 A teacher. agora fala a nota de todo mundo
 62 A [do:na]
 63 P [deixa] eu passar na caderneta. amanhã. a próxima aula eu dou
 64 A não vai [entregá dona ?]
 65 P [se eu tiver] tempo de passar... alguém ainda não me entregou o trabalho es:crito ?
 66 A a (ic)
 67 A ela (ic) [entreguei]
 68 A [eu ainda] não ((burburinho - As falam ao mesmo tempo))
 69 P Ana/ até amanhã estou recebendo os trabalhos (ic) escrito tá ? ((burburinho de As))
 70 A ((fala em meio ao barulho)) amanhã ?
 71 P até amanhã ((As falam ao mesmo tempo, não sendo possível entender. 14 segundos)) Oi ? ((novamente o burburinho dos As falando - 20 segundos)) até amanhã (ic) ... ah: 5a C né ?
 72 As [yes] ((burburinho))
 73 P [é] cla:sse: eu trouxe... eu trouxe... eu trouxe uma entrevista mimeografada...
 74 A (ic)
 75 P pra fazer agora ((As falam simultaneamente)) deixa lá
 76 A ((em meio a outras falas)) é prova ?
 77 P eu trouxe um exercício mimeografado... não vou recolher pra nota. é o exercí:cio. que vai servir. pra você: mesmo. você mesmo... ahn ter uma idéia mais detalhada se você está... dominando bem o conteúdo. se você está sabendo diferenciar uma coisa da outra... então neste exercício... você mesmo vai fazer a correção. certo ? ... o exercício está na primeira folha... e: tem. no al:to da segunda folha. a última parte... em seguida está sendo dada a cha:ve do exercício. quer dizer a resposta correta... então veja. é uma. é uma. modalidade de exercício que: acho que nós não fizemos nenhuma vez este ano
 78 As não:
 79 P né ? (ic) mas: ... ah: é uma modalidade que só: vai valer a pena. só tem valor. se: você fizer confor::me ela é destinada... seguinte. faz o exercí:cio. não olha resposta nenhu:ma... certo ? não olha resposta nenhuma. senão você mesmo não (ic) ter a medida certa. do seu

desempenho porque eu vou dar nota. então que tem que acertar. você não tem que acertar o exercício... você: ... vai usar o exercício justamente como termômetro pra você ... embaixo tá dando a: avaliação. né? ... você é que vai fazer a sua avaliação. certo? ... depois de feito todo o exercício é corrigido. aí nós podemos conversar sobre ele. o que foi que você achou difícil. o que você percebeu que ainda não sabe. que precisa fazer uma revisão. isso aqui é uma revisão. já... mas: você vai ser o/ o seu (ic) nessa revisão tá? ... o que eu queria é cada um pegasse o exercício seriamente... se você precisar. abre seu caderno abre o livro. eu não queria que você conversasse com seu colega. certo?. eu quero que a/ o resultado seja realmente aquilo que você sabe... e não precisa ficar nervoso que não tá valendo nota. você não vai ser prejudicado. ou: beneficiado porque acertou ou porque errou... ok? enquanto isso. enquanto vocês resolvem. eu estou colocando as notas na caderneta. e já vejo os alunos que necessitam de novas chamadas orais e vou chamando. tá? isso eu só posso fazer. se a classe estiver trabalhando corretamente. em silêncio. com atenção e com. com dedicação senão não dá... ((burburinho)) ajam à vontade. você é o dono do seu exercício. você faz como quiser ((burburinho - As conversam)) esse exercício é como se você: ((P fala em meio ao barulho)) estivesse (ic) matéria (8.0) todo mundo entendeu (ic) do exercício? ((ruídos)) então: faça como quiser (ic) agora (ic) eu vô fazer de conta (ic) (4.0)

80 A que dia é hoje?

81 A Dxxx? (4.0) o que que é (ic) (6.0)

82 P se você precisar: de abrir o livro. pra examinar. abra o livro pra examinar mas não: converse com seu colega do lado (ic) meu

83 A tá certo (ic) (32.0)

84 A ah teacher (ic)

85 P oi?

86 A eu (ic) livro

87 P quem mais dessa classe que ah: o irmão pega o livro? (3.0) é ele? ... deixa eu ver... (ic) (19.0) já acabou Dxxx?

88 Dxxx (ic)

89 P então não dá pra conversar né? (27.0) abra (ic) abra (ic) a chamada (23.0) Jxxx eu não tenho nenhuma folha aqui. eu devo ter lá na minha (ic) é: pro Jxxx Bxxx (Pe). ele gosta de ve/acompanhar o que vocês estão fazendo (ic) (79.0) ((durante esta pausa, ouvem-se alguns ruídos de papel, carteira e, ininterruptamente, algumas vozes bem baixas)) (ic) tá Lxxx? é importante isso. que você faça tudo primeiro e depois corrija tá? (2.0) (ic) agora você vai ter que escrever aqui ou are there ou: is there. ou então there is ou então

- there are... ((ruído)) (ic) você achar que está certo... lembra quando usa there is e quando usa there are ? se você não lembra abra o seu livro. dê uma lida... tá (8.0) porque você não faz a: a lápis. aí não tem onde errar. quando errar passa a borracha... ((ruídos - burburinho)) (35.0) (ic)
- 90 A (ic)
- 91 P então (ic) telefone (ic) tem que perguntar pra mim. tá ? (47.0)
- 92 A (ic)
- 93 P só depois que terminar tudo... (ic) depois que terminar tudo. tá ? ((ruídos)) (20.0) terminou todos ? (ic) ótimo. corrija com lápis de outra cor. ou com uma caneta de outra cor. certo ? pra depois você poder fazê a contagem (42.0) (ic) ((P fala em voz baixa com algum A)) (ic) então (ic) (13.0)
- 94 A pode olhá atrás (ic) ?
- 95 P cê terminou tudo ? já terminou então já pode. pega uma caneta de outra cor. uma caneta vermelha e passa
- 96 A [(ic)]
- 97 P [(ic)] ahn ?
- 98 A põe certo ou errado ?
- 99 P certo ou errado.
- 100 A (ic) corrigir
- 101 P já corrigiu ? agora corrige. pegue a chave lá de trás (45.0)
- 102 A teacher (ic)
- 103 P oi ?
- 104 A (ic)
- 105 P não: faça até o final. depois: na hora que você (ic) é que você coloca com a caneta vermelha. tá ? (24.0)
- 106 A (ic)
- 107 P aqui ó. aqui tá a chave. agora você pega aqui ó: ... o exercício um...
- 108 A (ic)
- 109 P exercício um
- 110 A (ic)
- 111 P talvez até você prefira fazê assim. (ic) tá ?
- 112 A até que (ic) ?
- 113 P até achar que tá bom... (ic) vermelha
- 114 A (ic) vermelha [primeiro
- 115 A (ic)] (18.0)
- 116 P (ic) ((burburinho)) certo... entendeu ? tá ? ... aí pega o dois. ótimo (ic)... percebeu por que ?
- 117 A (ic)
- 118 P é: ... tá errada mesmo. tá ?
- 119 A (ic)
- 120 P (ic) aqui ((P fala em voz baixa com o A, na correção))...
- 121 A (ic) chamada Zxxx ...
- 122 A mas (ic)
- 123 A [acabou ?]

- 124 P L hein Exxx ? J
 125 A não dona Mxxx (14.0) ((fim do lado A da fita))
 ((burburinho))
 126 P (ic) a caneta vermelha e faça o exercício (6.0) ok.
 (ic) (10.0) ((nas pausas de P, geralmente ouve-se um
 burburinho de As e ruídos de papel e carteiras)) e
 agora ? (ic) ((campaína)) ((burburinho - P fala em
 meio a várias vozes)) (ic) ou então (ic) tá certo agora
 (ic) ah (ic) ((por 1 minuto e 22 segundos prossegue a
 fala de P simultânea a de As, não sendo possível
 entender)) olha a (ic) acabou certo ? (ic) ((continuam
 conversando As simultaneamente - 1 minuto))
 127 A quanto cê acertou ?
 128 P o: lha aqui. esse aqui (ic) ((a voz de P se perde entre
 as falas de As))
 129 A there are
 130 P are there (ic) ((As falam bastante, enquanto corrigem
 suas respostas e questionam o P))
 131 A ((no meio de várias vozes)) aí: como que corrige ?
 ((prosseguem por 1 minuto e 5 segundos as falas
 incompreensíveis - P e As conversam corrigindo os
 exercícios))
 132 P ((em meio às vozes de As)) e aqui (ic) tudo bem (ic)
 então corrige a lápis... corrija com a caneta aqui pra
 você não ficar (ic) ((rumores de vários As))
 133 A teacher:. ((entre várias vozes que continuar))
 134 A ô dona ((em meio ao burburinho que prossegue))
 135 P ((em voz baixa)) aqui (ic) entendeu agora direitinho ?
 (ic) ((prossegue a correção com várias falas
 simultâneas))
 136 A ô cê tem caneta vermelha ?
 ((As falam simultaneamente. P também fala alguma coisa
 às vezes mas sua voz se perde no burburinho que
 prossegue por 4 minutos. campanha indicando o final da
 aula))

ESCOLA PARTICULAR - 22/11

((ruídos - burburinho))

- 01 P acabou o recreio... tá ? ((burburinho)) bom (ic) alguma
 coisa (ic) tá ?
 02 As (ic)
 03 P não
 04 A r teacher J
 05 A L teacher J ((burburinho - vários As falam
 simultaneamente))
 06 P vamo lá: a primeira coisa que eu quero que vocês
 observem... ahn: ... como vocês fizeram o exercício. e
 o: lha. todo mundo pode se expressar mas de (forma
 organizada). então quem quiser dar uma opinião. tal né.

colocar alguma coisa. levanta a mão e espera ser chamado. tá ? não é pra ficá todo mundo falando junto... ahn: quando você fez o exercício... você: ... chutou o que você colocou ? eu queria saber. ou você colocou aí naquele lugar uma coisa que você achava que era

- 07 A [(ic)
 08 P [não fale] não fale. pode abaixar a mão... você
 09 A (ic) ô teacher (ic) quem vê ? esse exercício do: have got. has got eu andei confundindo um pouco. então algumas eu chutei
 10 P ah sei
 11 A (ic) porque (ic) quando. (ic) às vezes eu sei. por exemplo have pode ser have got assim (ic) tem vezes que eu não sei
 12 P ahn: dá pra você ler aí o: justo o ítem que você ficou na dúvida. se era have ou has...
 13 A qué vê ? ...ô: foi esse daqui ô: Lucy's parents have got a: eu pus has got (ic)
 14 P e daí saiu errado ?
 15 A é.
 16 P [então]
 17 A [não:] é: eu pensei...
 18 P ah: você imaginou que [(ic)
 19 A [(ic)] pus have got... acertei
 20 P ah: você a/ mas você acertou sem ter certeza que estava [certo]
 21 A [é]
 22 P mas ô: depois da correção (ic) não está sabendo porque: alguém poderia explicar ao Vxxx porque nessa foi colocado Lucy's parents have got. what have they got ?
 23 A (ic)
 24 P a very big bed... conte/ conte pra ele Pxxx por que qui tá/ por que a gente põe have e não has
 25 A porque tá no plural (ic) parentes
 26 P isso. só que parents não é parentes. o que são na realidade ?
 27 As pais
 28 P the father and the mother... e são duas pessoas. né ? então estão falando sobre pessoas e não pessoa. por isso que é have
 29 A eu queria sabê quando/quando que eu uso have e quando que eu uso has
 30 P então: agora você percebeu ? por exemplo. have. quando estou falando sobre coisas no plural né
 31 A ah:
 32 P mais do que um... parents. se eu trocasse parents por um pronome. que pronome eu usava...
 33 A é: (6.0)
 34 P qual seria o pronome que eu usaria. pra substituir parents ? ô: por exemplo. eu diria eud iria assim né ?

- ... these are my parents. estou apresentando os meus pais. these are my parents. quero falar outra vez sobre eles. qual pronome que eu uso (ic) seria o pronome ?
- 35 A father and [mother ?]
- 36 A (ic)
- 37 P pronomes quais são ?
- 38 A I. you
- 39 P I. you [he. she. it]
- 40 As [he. she. it]
- 41 P we e they... qual seria deles ?
- 42 As they
- 43 P they... they... é: o pronome que eu uso pra substituir. pessoas ou coisas né ? no plural. então: com they sempre que eu puder substituir por they a forma do verbo é have. I have she has. I've got. she has got. they ? ...
- 44 A (ic)
- 45 P have got... they... mais alguma coisa sobre (ic) ? vamos ouvir o Fxxx agora. vamos lá ((várias vozes)) (ic) quando o sujeito é plural. então põe have. quando o sujeito é: uma terceira pessoa do singular é has e todos (ic) é have também
- 46 A e o you ?
- 47 P you:... é have também. só has para he. she. it... ok ? fala Pxxx
- 48 A (ic)
- 49 P ué: qual foi ? o exercício de there is there are ou have got has got
- 50 A não (ic) there (ic) there are
- 51 P o there is e there are ?
- 52 APxxx é
- 53 P qual foi a su:a confusão ? foi: a hora de interrogar. a forma da interrogativa. ou o there is there are ?
- 54 A não (ic) are there (ic) there is (ic)
- 55 P não. mas eu não entendi a sua dúvida do exercício
- 56 A (ic) coloca
- 57 P quando coloca o quê ? vamos ver lá Fxxx. listen to her. please. quando coloca o quê ? coloque [(ic)]
- 58 A [(ic)] there. there is. there are
- 59 P ah: então vamos lá... ahn: ... Gxxx conte pra Kxxx quando é que eu vou usar is there e quando eu vou usar there is... conte pra ela... por que às vezes a gente usa is there e às vezes a gente usa there is... (ic)
- 60 A (ic) there is quando (ic) ((voz baixa))
- 61 P there is quando estou afirmando né ? eu queria um lápis. quem poderia me emprestar até o final da aula ? ((burburinho de 9 segundos)) ahn: vamos lá. (ic) você não (ic) por favor. tá ? não me recordo. não co/ não comentei você (ic) diferença. tá ?
- 62 A (ic) are there e there are
- 63 P quem pode explicar pra Kxxx are there e there are ?

- (ic)
- 64 A é: are there é: quando se pergunta né
- 65 P isso
- 66 A e there are quando se responde
- 67 P isso. então. deixa. quando pergunta ou responde. mas agora então (ic) para perguntar é is there ou are there. quando é que eu uso um. quando é que eu uso o outro ? (ic) você (ic) levantou a mão não falou nada
- 68 A (ic) are there para (ic)
- 69 P quando que eu uso are there para perguntar ? faça uma frase usando are there...
- 70 A pode (ic) ?
- 71 P pode...
- 72 A (ic)
- 73 P are there two: you hear. two floors in your house... are there two floors in your house... agora dêem alguma com is there
- 74 A is there (ic) ((voz baixa))
- 75 P is there a: a what ?
- 76 A (ic)
- 77 A a red pencil (ic)
- 78 P is there a red pencil in a pencil (ic) ?. viu a diferença ? two floors... a red pencil. percebeu a diferença... qual foi (ic) ?
- 79 A (ic)
- 80 P (ic) certo Fxxx ? nenhuma dúvida mais quanto a esse ?
- 81 A Lxxx ((chamando outro A))
- 82 P alguém tem mais alguma dúvida desse exercício ? (4.0) se eu desse agora. um: um exercício pra você colocá essas formas todas. mas sem seu contar assim pra você/ (ic)
- 83 A (ic)
- 84 P ahn: coloque has got ou. ou have got. coloque. atre there ou is there. você irá saber colocar quando é pergunta. [quando
ô teacher]
- 85 A [ô teacher]
- 86 P é resposta (ic) ((várias vozes simultâneas)) vamos ouvir o Mxxx
- 87 AMxxx eu/é: has got. has got é quando se tem é: he. she. e: ?
- 88 P it
- 89 A it
- 90 P e se eu puser por exemplo... the door...
- 91 A põe: has got
- 92 P co/
- 93 A has
- 94 P [como] será ?
- 95 A [(ic)]
- 96 A (ic)
- 97 P the door. have got... certo. se eu digo assim. the door: have got two (ic) dois pedaços. duas partes. door passo substituir por quê ?
- 98 A (ic)
- 99 P não: [door]

- 100 A L door J ...
- 101 P it has got... se eu/ se eu (ic) substituir por. que. se eu disser assim ahn: that boy (5.0)
- 102 A seria he né ?
- 103 P seria he né ? então que que eu vou usar ?
- 104 A (ic)
- 105 P that boy... a pencil case... como é que eu vou completar isso ? that boy... a pencil case
- 106 A that boy has... got
- 107 A a pencil case... certo ? se eu disser assim. my mother...
- 108 A (ic)
- 109 P ah. my mother. a big house
- 110 A é my mother has got (ic)
- 111 P isso. agora se eu disser assim. my brother and my sister...
- 112 A aí é have got
- 113 P jóia. então entendeu memo. tá ? ... Fxxx foi importante. isso que ele falou. fica (ic) de papo aí
- 114 A não é: a Rxxx (ic)
- 115 P aí que tá. a Rxxx também [que não tá nem aí]
- 116 As (ic)
- 117 P (ic)
- 118 A (ic) não entendi . aí ela perguntou [pergunta pra mim (ic)]
- 119 P [pergunta pra mim (ic)]
- 120 A there are are there (ic)/
- 121 P então: Rxxx pergunta pra mim. eu que preciso saber aonde está a sua dúvida
- 122 A quando é que é are there ? ((voz baixa))
- 123 P are there. are there. vamos ver o Fxxx explicando pra Rxxx quando que eu uso are there (9.0) vamos ver a Bxxx
- 124 ABxxx are there é perguntar... no plural
- 125 P jóia Bxxx... dá um exemplo pra ela Bxxx. pense um exemplo na sua cabeça pra ela vê/prá ela lembrá... are there. é no plural e: pra perguntar. dê um exemplo
- 126 ABxxx are there (ic)
- 127 P isso. esse é o que você leu. cê não seria capaz de fazê um ?
- 128 A ((grita)) eu sei
- 129 P are there two floors in your house ? eu estou perguntando two floors. então vou usar are there né ? que que quero saber com essa pergunta ? are there two flowers in your house ? ... que que eu quero saber hein ? ...
- 130 A ah eu não sei
- 131 P just raise your hand
- 132 A (ic)
- 133 P então chute
- 134 A quantos andares há na sua casa ?
- 135 P não quantos. vamos vê o Rxxx
- 136 A (ic) tem quantos andares (ic)

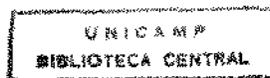
- 137 P are there two floors in your house ?
- 138 As tem
- 139 A dois andares na sua casa ?
- 140 P tem dois andares na sua casa ? existem dois andares na sua casa ? então vamos perguntar de: ...
- 141 A (ic)
- 142 P vamos perguntar de: ... quartos na casa. quem faz a pergunta ?
- 143 A é: ((risos))
- 144 P você imagina que a pessoa tem um certo número de quartos na casa. como você vai perguntar ? ... vamos ver ... [Fxxx
ô::]
- 145 A
- 146 AFxxx there are (ic) are there (ic) bedrooms in your house ?
- 147 P jóia. there is. certo
- 148 A o [Sxxx (ic)
- 149 P [vamos perguntar] ... oi ?
- 150 A (ic)
- 151 P sim: se você não [sabe que (ic)]
- 152 A (ic)
- 153 P não tem quartos né. se você tá na dúvida se no quarto da pessoa. tem. se na/na casa da pessoa tem ou não tem quarto. você pode perguntar. are there any bedrooms in your house ? ... apesar de que quarto numa casa sempre tem. então eu acho que cê pode [perguntar... ahn] (ic)
- 154 As
- 155 A (ic) e quarto
- 156 A ô [(ic)
- 157 A [não] significa (ic) ((entre outras vozes))
- 158 P então aí você teria que perguntar. are there many bedrooms
- 159 A que que é many ?
- 160 P muitos. many é muitos
- 161 A ah: e any ?
- 162 P any é uma certa quantidade... mais do que um
- 163 A e some não pode ?
- 164 P some... se você a: a: pra perguntar geralmente é any mas se você. acha que ele vai responder que sim você pode perguntar com some ((rumores)) aí (ic) na 5ª série. tá ? você vai vê um pouquinho mais pra frente (ic) provavelmente na (ic) tá ? então vamos lá
- 165 A teacher
- 166 P ahn: fale Kxxx
- 167 A how do you (ic) may I (ic) ((falas simultâneas))
- 168 P no singular... o que é que eu estou confirmando ? ...
- 169 A (ic)
- 170 A sim
- 171 P é. mas então. mas se eu/eu pergunto uma coisa mas que tipo de: de coisa que eu pergunto ? (4.0) que tipo de coisa eu pergunto. por exemplo. se gosta de alguma coisa eu (pergunto esse) there aí ?
- 172 A se tem alguma coisa

- 173 P ah: se tem: alguma coisa né ? se existe alguma coisa. é
isso. tá... cla:sse. vamos lá...
- 174 A ô teacher ahn: o Rxxx não quer [(ic)]
- 175 A [(ic)]
- 176 A a minha nota/
- 177 P sei
- 178 A eu já olhei lá em cima a minha nota. eu (ic)
- 179 P então: mas você [não viu os]
- 180 A [(ic)]
- 181 P os dados que ela [(ic)]
- 182 As [(ic)]
- 183 P veja lá.
- 184 A (ic)
- 185 P cada resposta certa conta em cima no canto. única coisa
que não pode nas partes 1. 3 e 5 ter menos do que seis
respostas corretas... não [(ic)]
- 186 A [(ic)]
- 187 P todas eu (ic) nas partes 2 e 4 não pode ter menos do
que cinco (ic) ((falas simultâneas))
- 188 A (ic)
- 189 P não [não (ic)]
- 190 A [(ic)]
- 191 P então. então é isto aqui. ao (ic) aqui ((ruídos e falas
simultâneas - 27 segundos)) cla:sse. então hoje nós
vamos fazer ao mesmo tempo (ic) ah: certo. é: e ao
mesmo tempo eu já/já. estou vendo quem é que: que
aprendeu mesmo esse ano né ? quem. até agora. até
agora. e quem [não aprendeu e tudo mais tá ?]
- 192 A [ô teacher (ic)]
- 193 A quem tá fazendo chamada ?/
- 194 P (ic) aqueles dados [(ic) vou fazê a (listinha)]
- 195 A [(ic) notas (dá pra vê ?)]
- 196 P oi ?
- 197 A você não vai falá as notas da gente ?
- 198 P então. eu/eu não peguei ainda a: o. todas as fichinhas.
eu tenho que montá os dados pra (ic) tá ? então vamos
lá. mas (ic) começar... vam/vamos começar. com: ...
vamos começar com: ... as lições: da 16 em diante. tá ?
((burburinho)) no OUTRO LIVRO. eu quero (ic) você só
[(ic) você (ic) guardado]
- 199 A [(ic)]
- 200 P no computador ((várias falas simultâneas de As)) (ic)
vamos lá. vamos lá. nós aprendemos. nós aprendemos a
perguntar. de quem. de quem são os objetos. de quem é
um determinado objeto. quem sabe perguntar isso pra
mim ?
- 201 A ôpa
- 202 P levante a mão... aprendemos a perguntar. mostrar uma
coisa e perguntar de quem essa coisa é: como é que a
gente pergunta [(ic)]
- 203 A [(ic)]
- 204 P vamos ver... só cinco tão sabendo

- 205 As (ic) ((falam juntos))
 206 A que que perguntou fessora ?
 207 P (ic) (perguntar)
 208 A é: perguntá o quê ? ((várias vozes))
 209 P o objeto e pergunte
 210 A (ic)
 211 P (ic) lápis in English ?
 212 As é. ((falas simultâneas)) (ic)
 213 P what's (ic) pencil (ic)
 214 A é: whose pencil is (ic)
 215 P ((P em voz alta no meio das vozes dos As)) whose pencil is this ? Dxxx dá uma (ic) daí... você tá lendo no [livro (ic)]
 216 ADxxx [eu (ic)]
 217 P fecha o livro Dxxx ((falas simultâneas)) (ic) e só aqui ó: só aqui. whose pencil is this ?... responda [(ic)]
 218 A [(ic)]
 219 P whose pencil Lxxx...
 220 ALxxx it's mine
 221 P it's yours [(ic)]
 222 A [(ic)] (ic)
 223 P vamos (combinar) agora... vamos mostrar/
 224 A thank you...
 225 P thank you. very good. ahn: vamos mostrar agora dois objetos iguais e perguntar sobre eles. quem faz a pergunta ? (ic)
 226 A (ic) (eu não sei) ((ruídos - falas simultâneas))
 227 P apresente assim dois objetos pra perguntar. vamos ver. Rxxx ...
 228 AFxxx (ic)
 229 A (ic)
 230 A ela [aqui]
 231 As [whose] pen/ ((final da fita))
 232 P (ic) whose pencil is this ? it's yours. whose... whose books are these ? they're vamos perguntar direto. isso eu tô perguntando de quem é. agora eu acho que é de alguém. como é que eu pego uma coisa e digo assim. essa coisa é de tal pessoa ? ... vamos lá Fxxx ...
 233 AFxxx whose pen is this ?
 234 P essa é do mesmo tipo... whose pen is this ? essa pergunta eu já/eu tenho que dar uma resposta né ? it's Fxxx's. it's yours. it's Bxxx's. agora eu quero. um outro tipo de pergunta/.
 235 A (ic)/
 236 P que. eu acho que essa coisa é de alguém. então eu pergunto direto. essa coisa é do fulano ? ... ((As falam simultaneamente)) vamos lá Kxxx (4.0) é Dxxx is: ...
 237 A (ic)
 238 P não ainda. quem ajuda (ic) a fazer ?. quem ajuda a Kxxx ? ... ((falas simultâneas)) vai Dxxx
 239 A Dxxx é: is this your sweater ?

- 240 P is this your sweater ? ... qual será sua resposta Dxxx
(ic)
- 241 ADxxx yes. yes. (ic) yes they are no (ic) it's mine
- 242 P yes it's mine (ic) ((falas simultâneas))
- 243 A podia sê ? yes it's (ic) ?
- 244 P yes it is (ic). yes. it is. agora ah (ic) agora. eu acho que o: que esse objeto. não é da pessoa com a qual eu converso. é de uma outra pessoa. como vou fazer a pergunta ?
- 245 A (ic)
- 246 P vamos lá Rxxx
- 247 ARxxx is this sweater (ic)
- 248 P very good. is. vamos citar o nome da pessoa primeiro. vamos lá (3.0) Axxx atenção aqui que é ótima. uma revisão completa que nós tamos fazendo. vamos lá...
- 249 A (ic)
- 250 P pode
- 251 A (ic)
- 252 P (ic)
- 253 A (ic) ((A fala bem baixo))
- 254 P vamos lá/vamos co/ vamos consertar um pouquinho que tem umas coisinhas meio fora de lugar aí. vamos consertar um pouquinho... is. is this
- 255 A (ic) [(ic)]
- 256 P [(ic)] ((várias falas simultâneas)) ok. se você tivesse (apontando algum menino) ((falas simultâneas de vários As))
- 257 A tea:cher. posso fazê uma pergunta pro [(ic)]
- 258 A [tea:cher] ô
teacher
- 259 A pode (ic)
- 260 P espera um pouquinho. um de cada vez ((várias vozes))
ahn: Cxxx. is this her (ic)
- 261 A (ic)
- 262 A posso fazê uma pergunta (ic) teacher ? ((burburinho))
- 263 P ok ? is this her (ic) ? . e se eu quero saber... de uma pessoa que não está presente. está lá. tá lá em casa. como eu vou fazer essa pergunta ?
- 264 A deve ser como o (ic)
- 265 P então fala. Cxxx
- 266 A is this... (ic) Caroline. Caroline (ic) ?
- 267 P is this Caroline (ic) ? (ic) e a resposta qual é ?
- 268 A é: yes she is
- 269 P yes she is. ok ? tá certo ? todo mundo relembrou isso ? tem gente que ainda não lembrou ? (ic)
- 270 A [(ic)]
[(ic) aquele que eu não sabia então (ic)]
- 271 P oi ?
- 272 A [(ic) perguntá (ic)]
- 273 A [(ic)]
- 274 P perguntá qual ? ((As falam simultaneamente)) (ic) então vamos perguntá um pouquinho.vamos perguntá um pouquinho

- 275 A ((burburinho)) is this (ic)
 ((em meio a várias vozes)) yes. it is
- 276 P yes. it is. (ic) pega uma coisa qualquer de alguém ou:
 ((burburinho)) is this pen Txxx's ?
- 277 A Txxx ?
- 278 P Txxx's... Txxx's (ic) Mxxx. is that pen Txxx's ? (9.0)
 Gxxx:... yes (ic)
- 279 A NO:
- 280 P is it Txxx's ?
- 281 As NO (ic)
- 282 A não falou nada
- 283 P ok yes...
- 284 A yes it is
- 285 P yes. it is. vamos lá Cxxx e faça uma pergunta desse
 tipo (16.0) ((burburinho)) is this pen Barbara's ?
 Axxx... is this pen Barbara's ?
- 286 A (ic)
- 287 P no ?
- 288 A it isn't
- 289 P it isn't. no. it isn't. very good is. vamos colocar
 então de quem é (4.0)
- 290 A Lxxx
- 291 A nossa. como que fala (ic) ((burburinho))
- 292 P is ? ((burburinho))
- 293 A a Vxxx (ic) teacher (ic) ((falas simultâneas de As))
- 294 P olha. daonde saiu ? da onde caiu ? ((respostas
 simultâneas - vários As)) conta pra mim (ic) ahn: pedir
 pro. pra:
- 295 A que é que eu vou teacher ? ((burburinho))
- 296 P vai pra mim lá pedir um pano molhado ((As falam alto
 simultaneamente)) avisa ela ((P fala em meio a várias
 vozes de As)) avisa ela que caiu: ((burburinho)) eu não
 quero saber se for (ic) isso é coisa que acontece. só
 pra passá um pano no chão que não dá prá (ic) ((a voz
 de P se perde em meio a várias outras)) peguem lá.
 peguem pra ela ((ruídos, falas de As em voz alta))
- 297 A Txxx's ?
- 298 P Txxx's. né ? Txxx's (ic). whose is this (ic) ? Txxx's
 (ic) ((As falando ao mesmo tempo)). seguindo.
 seguindo... seguindo... aprendemos também (ic) de
 artistas de quem a gente. ou que não gosta... a
 concordar: Rxxx ((chamando o A à atenção)) a concordar.
 a não concordar com: a opinião da pessoa. vamos lá ?
- 299 A vamos
- 300 P vamos lá. quem pode contar um artista de quem gosta em
 inglês...
- 301 A é:
- 302 P (ic) vai contá
- 303 A (ic)
- 304 A [(ic)]
- 305 P [(ic)] Rxxx (6.0)
- 306 A (ic)



- 307 P what ?
- 308 A Malu Mader
- 309 P Malu Mader. ok. mas (ic) Malu Mader. ah: Mxxx what's your (ic) ? (2.5) ((ouve-se um suspiro profundo)) (5.0)
- 310 A teacher. pera aí. teacher ((outros As começam a falar))
- 311 P olha. tô vendo um monte de gente aí que não levanta a mão. não dá palpite. tem sete oito que tão levantando a mão e dando palpite. os outros tão (ic) ((falas simultâneas de As e P)) Jxxx:
- 312 AJxxx ah: eu ?
- 313 P (ic)
- 314 A (ic)
- 315 A I like (ic)
- 316 P (ic) Malu Mader
- 317 A mas por que ((burburinho))
- 318 A I like (ic)
- 319 A I like her
- 320 P I like her too. [very good]
- 321 As (ic)
- 322 P ok. Bxxx tell me...
- 323 ABxxx I like... (ic) I like (ic)
- 324 P (ic) Fxxx attention now Bxxx. Fxxx...
- 325 AFxxx I think Bxxx (ic) ((vozes de outros As))
- 326 P good ((várias falas de As)) good Fxxx. tell me about favourite pop star/
- 327 A teacher/
- 328 P tell me about your favourite pop star... your (ic) tell me: about your favourite pop star
- 329 A (ic) ?
- 330 P yes. yours
- 331 A yes... ((burburinho))
- 332 A super... super
- 333 A super (ic)...
- 334 P (ic) favourite pop band is information society... Rxxx. what's your opinion ?
- 335 ARxxx I... I like é: (ic)
- 336 P information society. the band
- 337 A eu::
- 338 A deixa o Rxxx ((burburinho))...
- 339 A teacher
- 340 A teacher.
- 341 P information society. a band... I like...
- 342 A ah: teacher (ic)
- 343 A teacher ((As falam simultaneamente))
- 344 P ((em meio às vozes de As)) ahn: (ic) there are some people (ic) the group...
- 345 A ahn:
- 346 P please
- 347 A (ic) I like (ic)
- 348 P ah: information society is a band (ic)
- 349 A ô teacher. que que (ic)
- 350 A I like her. I like that I like...

- 351 A I like them too
 352 P I like them (ic) ((várias vozes)) I like them too
 353 A (ic)
 354 A (ic)
 355 A (ic) dá uma opinião
 356 P fala. opinião que você acha que então tem. do you like them or don't you like ?
 357 A I like (ic)
 358 A I don't [like
 359 A [(ic)]
 360 P [no ?]
 361 A no. I don't like
 362 P I don't like (ic) ((vários As falando)) I don't: like (ic) ((falas simultâneas de As))
 363 A ((em meio a outras vozes de As)) I think (ic)
 364 P I think ...
 365 A (ic)
 366 P very good
 367 A (ic) I like...
 368 P I like them/
 369 A tea:cher
 370 P I like them. very (good) ((burburinho)) pode... a Fxxx quer sabê o seguinte. se em vez. Rxxx ((chamando Rxxx à atenção)) ahn. Rxxx/
 371 A é que [(ic)]
 372 A [(ic)]
 373 A é homem
 374 P (ic) my favourite pop star. se ela pode dizer I like. claro que pode. é outra maneira de falar. I like Madonna... certo ? ah: I like Marisa Monte. Mxxx Pxxx... I like Marisa Monte.
 375 A certo. I like (ic) ((vários As falando juntos))
 376 P excellent. but I don't like. I don't like George Michael Txxx
 377 A I think (ic) ((vozes simultâneas de As))
 378 P George Michael/
 379 A como é que fala [(ic)]
 380 As [(ic)]
 381 P I don't like George Michael ((P fala em meio a várias outras vozes))
 382 A teacher (ic) ((burburinho))
 383 A I like (ic)
 384 A teacher ((burburinho))
 385 A I love her
 386 P tá tudo bem com ele. nós precisamos (ic) ((falas simultâneas de vários As - somente algumas palavras podem ser entendidas, como "George Michael" e "I think" - 16 segundos)) chega. ((P bate as mãos)) oh: nós já estamos. nós já estamos bagunçando outra vez. vamos lá (ic) que você perdeu mas é a única (ic) ((As falam simultaneamente))
 387 A teacher

- 388 P pera um pouquinho ((burburinho de As - 15 segundos))
gente... ((burburinho continua)) gente. vamos ouvir a
Kxxx... vamos lá... Axxx guarda essa chave... come on
Kxxx ((várias vozes de As)) oi (ic) vamos. vamos nos
(ic) adequadamente. Kxxx (ic) ((P fala em meio às vozes
de vários As)) Fxxx
- 389 A Fxxx I hate (ic)
- 390 P you hate [(ic)]
- 391 A [(ic)]
- 392 A it's horrible [don't (ic)]
- 393 P [(ic)]
- 394 A they are horrible
- 395 P are poleggar a band ?
- 396 As ((simultaneamente)) they are (ic) horrible. horrible
(ic)
- 397 P ((em meio às vozes de As)) aprendemos... aprendemos...
- 398 A ô tea:cher (ic)
- 399 P (ic) ((As falam simultaneamente)) in english ?
- 400 As é:
- 401 P tell me
- 402 A my favourite (ic) star Xuxa ((risadas))
- 403 P ahn: Rxxx (ic) pop star is Xuxa. Cxxx: what's yours ?
- 404 A yes. yes [(and) (ic)]
- 405 A [(ic)] ((burburinho))
- 406 A ((em meio a várias vozes)) I love her
- 407 A I love her too
- 408 A eu ?
- 409 P I like (ic) ((falas simultâneas de As)) I (ic) her (ic)
((vários As falando em voz alta))
((em meio às outras vozes)) teacher
- 410 A yeah
- 411 P yes. I like (he)
- 412 A go on
- 413 P yes. I like (he)
- 414 A (ahn::)
- 415 P I don't [(ic)]
- 416 P [(ic)]
- 417 As
- 418 P vamos lá... agora vamo/vamo mudá de (matéria). agora
vamos dá uma revisada
- 419 A ok
- 420 P aprendemos a contar coisas (ic) de você...né ?/
- 421 A ah: (ic)/
- 422 P ahn: aprendemos a: ... alguém conta uma coisa. a outra
pessoa. diz se também tem essa coisa ou se não tem. não
é ?
- 423 A é:
- 424 P quem pode come [çar ?]
- 425 As [eu] eu. eu
- 426 P (ic) qualquer coisa [que você (ic)]
- 427 As [(ic)]
- 428 P alguma coisa que você gostou
- 429 A eu sei (2.0) I... [(não sei)]

- 430 A L teacher J ((burburinho))
 431 P ((em meio às vozes de As)) come on ((burburinho de As))
 come on class (ic) please
 432 A [(ic)
 433 A [teacher]
 434 P a what ?
 435 A (ic)
 436 P a bi:ke. Cxxx has got a bike... Vxxx/
 437 A I've got/
 438 P Cxxx has got a bike (3.0) what about you ?
 439 A não sei... é: have got a (ic) I think (ic)
 440 P NÃO: vamos ahn: vamos conservar esse bike. Cxxx has got
 a bike. what about you ?
 441 As (ic)
 442 P Axxx ((burburinho de As)) yes. I've got a bike too
 ((vários As falando simultaneamente; alguns requisitam
 a atenção de P))
 443 A é: I've got a bike too
 444 P ótimo. ahn: vamos lá... Cxxx agora que quer tentar
 essa (idéia) vamos lá Cxxx ((ouve-se simultaneamente
 várias vozes de As))... I've got (ic)
 445 As (ic)
 446 A a dog (ic)
 447 P I've got a dog... have you ? what's his name ?
 448 A it is
 449 P it is
 450 A it is [(ic)]
 451 As [(ic)]
 452 P (ic) dog
 453 A (ic)
 454 P come on... come on Mxxx. all right
 455 AMxxx yes (ic) I have got (ic)
 456 P é: good. good. let's see now ahn: Cxxx... go on Cxxx...
 what have you got ? (3.5) what have you got ?
 457 A ((voz bem baixa)) (ic) got
 458 P he got... I've got... come on Cxxx what have you got ?
 ... have you got a watch ? ... (ic) (7.0)
 459 A yes (ic)
 460 P mas eu não quero que você me responde. eu quero que
 você conte pra mim... conte pra mim
 461 A I have got ((burburinho))
 462 P (ic) come on (3.0) (ic) hear please
 463 A (ic)
 464 P não: vamos ajudar a: a Kxxx (ic)
 465 A é I've got [(ic)]
 466 As [(ic)]
 467 P isso. conte primeiro. eu quero que você comece
 contando. conte. conte isso. não/não confirmando.
 contando (3.0) vamos ver Txxx
 468 A I (ic)
 469 P (good)

470 A (ic)
 471 P I've got a watch. Cxxx também (ic) (4.0) what about you ?
 472 A é: (ic) I (ic)
 473 P yes
 474 A (ic)
 475 P I've got a watch... Fxxx: what have you got ? (8.0) (ic) de você (ic) (10.0) have you got a:... watch
 476 A a watch. ahn.
 477 P (ic)
 478 A (ic)
 479 P have you got a (ic) ?
 480 A yes
 481 P so tell me (6.0) vamos lá Cxxx (ic) tell me
 482 A (ic)
 483 P I've got (ic)
 484 A yes. I've got (ic) ((voz bem baixa))
 485 A yes. I've got (ic)/ ((outro A repetiu a frase))
 486 P agora nós vamos perguntar: perguntar... pergunte Cxxx (ic)
 487 A have (I) got a (ic)...
 488 P pro Jxxx ? ... Jxxx have you got a (ic) ?
 489 A yes (ic) ((em voz bem baixa))...
 490 P devolva a pergunta pra ela
 491 A [(ic)]
 492 A [(ic)]
 493 P oh good. very good. vamos lá Cxxx Sxxx... faça uma pergunta
 494 A (ic) have you got a (ic) ?
 495 P who. who is this question to ?
 496 A Txxx
 497 P Txxx...
 498 A yes/no. no I (ic)
 499 A (ic)
 500 P (ic) ... ok ? são duas maneiras de responder
 501 A I don't (ic)/
 502 P ok ? vamos lá: Fxxx
 503 A eu dona ? pera aí (ic) (5.0)
 504 P Jxxx
 505 A é: (I) haven't got (ic)
 506 A too
 507 P é a mesma que ela já respondeu. (muda) outra coisa. outra aí. Gxxx
 508 A é:... I haven't got (ic) ((burburinho))
 509 P (ic)
 510 A (ic) ((burburinho))
 511 P yes. ok. vamos lá
 512 A (ic)
 513 P agora eu quero [falar]
 514 A [deixa] por último pô

- 515 P de coisas que eu tenho mais do que uma. só que não vou
contá quantas né ? como vamos [falar
(ic)]
- 516 As
- 517 P vamos lá Mxxx
- 518 A ai (ic) ah: mas esse não sei
- 519 As [(ic)
- 520 P [Kxxx]. vamos ver a Kxxx
- 521 A (ic) ((fala baixo))
- 522 P você tá [contando o que tem ?]
- 523 A (ic)
- 524 P (ic)
- 525 A (ic) ((burburinho))
- 526 P I've got
- 527 A (ic)
- 528 P não: você tá [fazendo (ic)]
- 529 As (ic)
- 530 A (ic) que ela tá falando I haven't got
- 531 A I haven't got ((burburinho))
- 532 P vamos lá Mxxx puxa lá Kxxx
- 533 AMxxx I've got a pencil and a book
- 534 P good...
- 535 As (ic)
- 536 P [não confirmou]
- 537 As (ic)
- 538 P ((em meio a várias vozes de As)) agora você (ic)
((burburinho)) (11.0)
- 539 A I haven't (got a dog) dor a pen
- 540 P good. I haven't got a dog for a pet. a pet é qualquer
animal. a dog é um animal (ic). I haven't got a dog for
a pet. ok ? (ic) Mxxx
- 541 AMxxx é: I haven't got é: (3.0) (ic)
- 542 P (ic) ? Ok. vamos perguntar mais do que uma coisa...
quem começa ?
- 543 A (ic)
- 544 P Txxx ? você começa...
- 545 A (ic)
- 546 P pergunte se ela te/se o: Rxxx tem: . selos (4.0)
- 547 As (ic)
- 548 A teacher: deixa eu falar
- 549 P quem ajuda o Sxxx ?
- 550 A tea:cher (ic)
- 551 P Rxxx
- 552 ARxxx have you got stamps ?
- 553 P have you got any stamps ? ((várias vozes de As)) Rxxx
- 554 A no. I haven't
- 555 P ok. ((campanha)) ((P fala em meio a vozes de vários
As)) já o Fxxx e todo mundo que tá devendo já deve
então: ahn: dá o que foi (ic) segun:do semestr
e. quem não me entregou ainda o/ ((final da aula))

ESCOLA PARTICULAR - 28/11

((vários As conversando simultaneamente)) (ic) ((37 segundos))

- 01 P classe... clas:se
 02 A (ic) ((alguém faz "psiu... psiu" para pedir silêncio))
 ((burburinho de As))
 03 P ce tá vendo que tem [(ic) coisa]
 04 As [(ic)] (ic)
 05 P (ic) vamos... classe... vamos ao (grupo)... quantos
 grupos... só um representante do grupo levanta a mão...
 quantos grupos estão preparados para hoje ?
 06 As (ic)
 07 P (ic) para hoje. para hoje... o grupo do Fxxx é o mesmo
 da Cxxx e da
 08 A da Gxxx e da Rxxx
 09 P olha. porque nós estamos com o seguinte problema. ahn:
 o Jxxx veio nos pedir uma colaboração... certo... de:
 um material que: que ele tem de:. ele está... ahn:
 fazendo um projeto para livro didático e ele precisava
 de umas informações que vocês dariam assim através:
 desta folha... então: a minha sugestão seria. ele diz
 que leva assim cerca de mais ou menos trinta minutos
 pra: responder tudo... estão: o/ o que vo/vocês acham
 de nós hoje apresentamos este grupo já... este grupo
 que está:...
 10 A (ic)
 11 P pronto e:. deixar todos os outros pra 2ª feira
 12 A (ic) [(ic)
 13 P o [Fxxx aquele que já] [(ic)]
 14 As [(ic)]
 15 P pra (ic) tá bom?... bom. a questão tá ali... então
 vamos lá ((P fala em meio às vozes de vários As que
 prosseguem falando em tom ainda mais alto, por 12
 segundos)) oh: o (ic) e o (ic) tá? vamos ((As falam
 simultaneamente)) (ic) eu gostaria que toda a classe...
 prestasse (muita atenção) ao grupo... prestasse muita
 atenção aos grupos tá?. pra depois no final a gente
 selecionar aquele... [melhor] ... tá ?
 16 A [melhor]
 17 A certo ((burburinho))
 18 A se tiver no grupo (ic)
 19 P mesmo que em mini grupo vai poder decidir. ver/dar
 opinião sobre tudo tá?. podemos começar. então ?
 20 As yes ((em tom bem alto)) (ic)
 21 A só pode
 22 As (ic) ((vários As falando ao mesmo tempo))
 23 A ((entre várias vozes)) pera aí. cadê a (ic) ?
 ((burburinho - 34 segundos - vozes - risos - alguns As
 se preparam para apresentação oral de trabalho))
 24 A hello
 25 A hello::

26 A hello my name is many. this is many mother. her name is
 Tina
 27 A hello:
 28 A bye
 29 A bye father
 30 A good bye Rogers
 31 A ((assovia)) this is my dog.
 32 A my name is Xuxa ((risadas de As)) good afternoon:: good
 afternoon:: ((imita latidos)) ((risos)) (4.0)
 33 A (ic) dear sister ((risos))
 34 A one. [two. three]
 35 A [two. three]
 36 As four five six [seven
 37 A [seven (ic)] sorry
 38 A so
 39 A that's ok
 40 A Jonathan: Mary ahn: it's (ic)
 41 A no (ic) (4.0)
 42 A (ic)
 43 As no (ic) ((risos))
 44 A ((em voz baixa))
 45 A where's my/ where's father ?
 46 A he's (mading) a mistake
 47 A hello father
 48 A hello... how are you ?
 49 A I'm ok dad
 50 A how are you ?
 51 A I'm ok dad
 52 A (ic) ((várias risadas))
 53 A (ic)
 54 A ((grita)) ok
 55 A (ic)
 56 A he's (ic)
 57 A (ic) a sweat ?
 58 A yes please
 59 A ((voz bem alta)) yes please
 60 A whose (ic) is this ?
 61 A it's mine
 62 A mine
 63 A it's my (ic) my (ic) ((risos))
 64 A no children. it's mine
 65 A bye bye father
 66 A (ic)
 67 A (ic) [(ic)
 68 A [tchau (ic)] bye bye ((risos))
 69 A Jonathan
 70 A acabou ((risos))
 71 A Jonathan ((começam aplausos)) Jonathan ((aplausos))
 ((vários As falando simultaneamente))
 72 A (ic) aqui ((burburinho))
 73 A vai. vai. pergunta
 74 A Jonathan. where's your book ?

- 75 A here ((risos))
 76 A Harry. where's your book ?
 77 A it's. on the stair
 78 A bye bye [(ic)]
 79 A [bye:]
 80 As (ic) ((aplausos))
 81 A very good
- 82 P I can (ic)... e o que aconteceu é que eles conseguiam
 aplicar praticamente quase tudo [que a gente viu né]
 83 As (ic)
 84 P no ano pa/ nesse ano [todo]
 85 As [(ic)]
 86 P ahn:
 87 A não tem mais grupo ? ((burburinho))
 88 P (ic)
 89 A é do jornal. Fxxx ?
 90 As [é:]
 91 As [não:]
 92 P se o: ... se os atores quiserem pra tocar. podem ir.
 tá ? e voltem pra fazer o trabalho do: ((P fala em meio
 a vozes de As)) what ?
 93 A (ic)
 94 P ahn:
 95 A não tem mais. ah: teacher
 96 A tem mais sim ((burburinho))
 97 P muito bom
 98 A tem mais grupos hoje ?
 99 A (yes)
 100 A não
 101 P o que vocês acharam ?
 102 A ah (ic)
 103 A [(ic)]
 104 A [(ic)]
 105 P [ficou jóia]
 106 A [ficou jóia]
 107 P acho que (ic) vai mais rápido né ?... né Jxxx ((Jxxx é
 o Pe))
 108 A [(ic) muito]
 109 As [(ic)]
 110 P one
- 111 As [(ic)]
 112 P [two. three] vamos lá... one two. three. four
 113 As (ic)
 114 P tá bom
 115 As [(ic)]
 116 Pe [(ic)]
 117 P de um (ic) e four (5.0) (ic)
 118 A (ic)
 119 As (ic)

- 120 P one two three four
 121 As (ic)
 122 A four teacher ((vários As falam simultaneamente))
 ((ruídos))
 123 P ah: Fxxx... ô: ô:
 124 A Fxxx ((Fim da fita - lado A))
 ((burburinho - alunos falando simultaneamente - 28 segundos))
 125 P olha ((em meio ao burburinho)) vamos lá gente (ic)
 ((conversa de As continua)) oi ?
 126 Pe (ic)
 127 P ah: você gostaria de ler ? vamos então ler primeiro pra
 vocês [(entenderem) (ic)]
 128 As [(ic)]
 129 P Jxxx ((P ao Pe)) você gostaria de fazer isso com
 eles ?. é ? então vamos lá. sente lá Jxxx ((P dirigiu
 -se ao aluno Jxxx))
 130 As (ic)
 131 P vamos lá. sente lá Jxxx. pode ser a lápis né
 Jxxx ? ((P ao Pe)) tem que ser a tinta ? não ?
 [pode ser a lápis]
 132 A [pode ser a lápis]
 133 A pode ser (ic) ?
 134 P oh: vamos lá... qual a sua idade ?... há quanto tempo
 você estuda inglês ? em anos ou [meses
 aqui (ic)]
 135 A (ic) anos de (ic) pra (ic)
 136 P (ic)
 137 As (ic)
 138 P põe meses então Jxxx ((P pergunta ao Pe))
 139 Pe (ic)
 140 P começou 1º ano ? então um ano tá... número 3. você já
 visitou. ou morou por algum tempo em algum país que
 fala em inglês ?. se for sim diga quanto tempo. se for
 não só risca não. tá ?, além: número 4... além da
 escola você faz ou já fez algum curso de inglês ?... se
 for sim diga quanto tempo. se você não (ic) quanto
 tempo você fez. e o não. risca não né ?... põe o x no
 não... o que você acha da língua inglesa ? sua opinião
 pessoal... nº 6. aponte três aspectos que você mais
 gosta no seu livro de inglês... poderia justificar sua
 resposta ? ...
 141 A dona [(ic)]
 142 P [então] no seu livro. faltou um ponto de
 interrogação. no seu livro você: sempre quando você vai
 ler o livro o que você acha melhor nele ?
 143 A e coloca o que é ?
 144 As (ic)
 145 P não:... ahn: não é assim. se você gosta da gravura. da:
 é isso o: Jxxx ? ((P ao Pe)) que eu entendo é isso. se
 você gosta da gravura. se você gosta da:.. ordem dos
 exercícios... o que/ o que que você gosta lá dentro
 146 As (ic)

- 147 P (ic) daqui Jxxx ((P aos As)) tô acompanhando com. com (ic) número sete. aponte três aspectos que você não gosta no seu livro. e também justifique a resposta. tá ? se você não gosta da gravura. não gosta da ordem das palavras. da/ do/ da disposição do texto [(ic)]
- 148 As (ic)
- 149 A (ic) mais ou menos
- 150 P última/ segunda folha
- 151 As (ic) ((vários As falam simultaneamente))
- 152 A coloca (onde) (ic) vai na escola ou só (ic) a resposta ?
- 153 P não: se você: ... além da escola [se você (ic)]
- 154 As (ic)
- 155 P agOra. aprender significa ter certeza daquilo que a gente sabe após ter estudado ou vivido algo novo na nossa vida... (ic). (modo) sobre como você aprende inglês
- 156 A (ic)
- 157 P então agora vai/ele quer. quer que você conte. de que maneira que você aprende. número oito. o que acontece quando você está aprendendo inglês ? ... assinale quantas alternativas achar (ic) (experiência) pessoal de aprendizagem. faça uma reflexão e responda honestamente... então você vai examinar como é que você consegue aprender inglês e vai pôr um X naquilo que você acha que está de acordo com a sua (aprendizagem) ((ruído de carteira))... e só (ic) as coisas que aconteceram (ic) na classe e/ou (ic) do livro de inglês... ah: então (ic) tá ? ... um outro item. além do que a professora ensina ou que está no (conteúdo) do livro. procuro criar frases novas elaboradas por mim e associadas com alguma coisa da minha vida... quando eu ler alguma coisa que alguém não entender. me chame a atenção. não (ic) tá ? ... é incrível como às vezes percebo que entendo o significado de uma palavra nova. ou de uma frase nova... sem nunca ter visto antes... sempre que quero saber o significado de uma palavra nova. pergunta à professora ou às vezes procuro no dicionário... sempre uso coisas que aprendi anteriormente para entender alguma frase ou palavra nova que aparece... tudo bem ? todo mundo tá entendendo ? Oxxx: tá ? ... nos exercícios... se a professora não explicar antes como é que faz. e/ou não tiver um modelo de como fazer: não consigo resolver... outro (3.0) quando for às vezes Jxxx ((P ao Pe)). ela tá dizendo que às vezes ela consegue. às vezes não. como ela deveria assinalar (ic) ?
- 158 Pe (ic)
- 159 P se. que. que não consegui resolver os exercícios sem ter um modelo ou a explicação do professor
- 160 Pe mesmo que eu tivesse só (ic)
- 161 P mesmo que seja às vezes (ic) ((ruído de carteira)).

- gosto mais dos exercícios onde eu vou inventar as frases ou (ic) e não tendo que seguir um exemplo... quando eu tenho dificuldades no exercício. eu deixo em branco e espero a professora corrigir... não gosto da idéia de ficar perguntando tudo à professora. prefiro tentar resolver os exercícios sozinho e depois
- 162 As (ic) ((falam simultaneamente))
- 163 P ((a um aluno)) mas eu tô achando que você não é dessa classe ((risos de As)) o que você está fazendo aqui ? ((burburinho))
- 164 A (ic)
- 165 P não deu pra entrar. chegou atrasado ? ((P ao Pe)) Jxxx tudo bem. ele não é dessa classe. responde o questionário ou não ? ... tudo bem ? ((burburinho)) agora. é: teve grampeagem errada viu ? . grampeamento errado das folhas tá ? todo mundo conseguiu achar uma folha [(ic)] (ic)
- 166 As [(ic)] (ic)
- 167 P agora classifique os itens que você assinalou... coloque o número 1 no item que mais ocorre na sua experiência individual dois para o segundo. três para o terceiro. etc... então. você já assinalou. agora aquilo que acontece mais vezes mais freqüentemente você coloca o número um... tá ? na frente da: pergunta
- 168 A teacher: eu vou (ic) escrever (ic)
- 169 P é... do lado do parêntesis (...) [isso mesmo]
- 170 A (ic)
- 171 P então digamos que de tudo isso que você assinalou... o que mais acontece é que só entende quando a professora (explica) então põe... do lado do: do parêntesis que você puxou. pôs o X (ic)... depois se o que mais acontece é que você gosta de (ic) de. de empregar o que usa põe o dois... lá em cima tá ? então naquele que você não assinalou não põe nada... número nove. você está lendo um texto em inglês... então suponha né ? imagine você está lendo um texto em inglês. aparecem palavras novas que à primeira vista você não sabe o significado. não há nenhum dicionário por perto ou alguém que você possa perguntar... conte como você tentaria entender o texto... tá ?. número dez. quando você está estudando em casa com (seu livro de inglês) conte de que jeito você estuda. tá ? (ic) quando você estuda o que que você faz... número onze. você estaria disposto a participar em outra ocasião de uma entrevista sobre este questionário ?
- 172 A como assim ?
- 173 P ah: uma entrevista. então o Jxxx ((Pe)) viria conversar com você pessoalmente... se você está disposto a ir conversar pessoalmente com o Jxxx põe sim. não estando disposto (ic)
- 174 A em inglês aí ?
- 175 P não: em português né Jxxx ?

- 176 A yes. I'm sorry (ic)
 177 P ago:ra. número doze. se você
 [respondeu sim à pergunta número doze]
 178 A (ic)
 179 P poderia fornecer o seu nome ?. porque até agora você
 ainda não assinou a folha. mas se você (ic) que está
 disposto então assine o seu nome na folha tá ?
 observação. as perguntas de um a sete e onze e doze
 foram retiradas do questionário para alunos do projeto
 do livro didático nacional de língua estrangeira.
 pressupostos. valores formais e validades coordenado
 pelo professor José Carlos Paes de Almeida... então
 essas perguntas. já foi feito um projeto... certo ? que
 estuda... que que. que trabalha com línguas
 estrangeiras... então vamos lá colaborar com o Jxxx
 ((burburinho - As conversam enquanto respondem)) ((após
 39 segundos P volta a falar)) isso aqui é uma
 verdadeira tentação. né ? ((burburinho))
 180 A ô teacher: cansativo (ic)
 181 P ahn ?
 182 A cansativo (ic) dois
 183 P (ic) cansativo é com um "s" só (ic)
 184 A viu ?
 185 A é (ic)
 186 P toda vez que tem uma consoante antes (ic)
 187 A (ic)
 188 A (ic) ((burburinho)) do:na o Fxxx
 [(ic) o Fxxx perguntou se em inglês também é válido]
 189 P [(ic) em fevereiro mas (ic) se você estudando fora]
 vale por um ano]
 190 A do:na
 191 P oi ?
 192 A o Fxxx perguntou assim se inglês é válido isso também
 193 P o quê ?
 194 A [(ic)]
 195 As [(ic)]
 196 A (ic) na classe eu vou te dá uma poupada ((risos)) (ic)
 197 P (ic) Dxxx ((burburinho de vários As)) fala Dxxx o que
 que aconteceu ?
 198 A [(ic)]
 199 As [(ic)] (ic)
 200 A é que (ic)
 201 P não. não é pra pôr isso. você vai pôr o X... nas
 situações que estão de acordo com a sua (ic)... (ic)
 aprende (ic) você aprende um (ic) ((vozes simultâneas
 de As)) (8.0) gen:te mas pra responder um questionário
 precisa [(ic)]
 202 A [(ic)]
 203 As (ic) ((burburinho)) ((23 segundos))
 204 A teacher: acabei
 205 P (ic)
 206 A o novo (ic) ((burburinho))

- 207 P (ic) agora aqui. você esqueceu de pôr a ordem um dois três (ic) não terminou isso aqui (ic) (3.0) então pode pôr a ordem pôr. colocar aqui em cima
- 208 A (ic)
- 209 A (ic) falou que (ic)
- 210 P ahn ?
- 211 A (ic)
- 212 P quando não: não gosta não precisa (ic) nada
- 213 Pe (ic) gosta de tudo
- 214 P então escreva que gosta de tudo ((burburinho - falas incompreensíveis por 26 segundos))
- 215 A não: ((falas simultâneas - incompreensível por 14 segundos))
- 216 A tea:cher (2.0) teacher ((falas simultâneas))
- 217 P (ic) por exemplo quando essas situações (ic) com você
- 218 A (ic) número (ic)
- 219 P põe o número um... qual é que [acontece (ic)
- 220 A [eu pus X (ic)]
- 221 P dois [(ic)
- 222 A [eu pus X (ic)]
- 223 P (ic) [(ic)]
- 224 A [(ic)] ((ruídos e vozes simultâneas - 28 segundos de incompreensibilidade))
- 225 A (ic) a Kxxx fica me enchendo o saco. essa Kxxx aqui
- 226 A fala baixo (ic) ((burburinho prossegue - 10 segundos - (ic)))
- 227 A ô teacher
- 228 A ô tia: ((vozes simultâneas))
- 229 P ô Rxxx. eu não quero [(ic) não
- 230 A Rxxx [ela fica] ela fica beliscando
- 331 A eu (ic)
- 332 As (ic)
- 333 P o Rxxx. Kxxx ((chamando à atenção os dois As)) agora chega ((burburinho)) não quero (ic) ((várias vozes e gritos não sendo possível a compreensão))... olha esses alunos que (ic) não estudaram (ic) um e quatro
- 234 A eu
- 235 P não era isso que era pra falar... ahn: do livro
- 236 A (ic)
- 237 P (não é explicar) como é que você estudou ? você escreve. você fala [você (ic)
- 238 As [(ic)]
- 239 P você repete a s perguntas (ic) ((burburinho)) ((por 7 minutos e 39 segundos os As conversam enquanto respondem ao questionário, só sendo possível a compreensão de algumas palavras soltas; percebe-se o que requisitam às vezes a professora. Porém, mesmo o que ela fala não é mais compreensível)). todos terminaram ?
- 240 As ((falas simultâneas - apenas algumas palavras são compreensíveis)) todos. não. tô terminando ((12 segundos))

- 241 P olha ((burburinho)) classe... classe... vamos lá (ic)
vamos rápido (ic)
- 242 A a Kxxx não acabou dona
- 243 P não ? tudo bem. quem não acabou vai acabando... ahn:
deixe-me dar uma olhada... deixe-me dar uma olhada. na:
(6.0) era a Cxxx que ia ser chamada. quem mais ?
- 244 As (ic)
- 245 A deixa eu ((varias falas simultâneas de As))
- 246 A Sxxx
- 247 A teacher ((em voz alta)) ((burburinho))
- 248 A Sxxx (ic) não foi chamada teacher ((burburinho))
- 249 P você não foi chamada ?
- 250 A nem eu dona
- 251 P vamos lá... pera aí ((burburinho - 25 segundos)) gente.
vamo lá ((burburinho - 14 segundos)) olha... (ic) vou
chamar... a Mxxx Txxx ((falas simultâneas de As))
- 252 A eu ? ((burburinho - 18 segundos))
- 253 P parem de fazer barulho por favor ((continua a conversa
de As))
- 254 A teacher ((várias vozes de As - 14 segundos))
- 255 P olha eu quero conferir algumas coisas aqui
- 256 A teacher
- 257 P (ic) eu não achei. não [achei (ic)]
- 258 A [teacher]
- 259 P pera aí ((burburinho - 27 segundos)) classe (5.0)
classe... eu não passei as notas da (ic) what ?
- 260 A não. não (ic)
- 261 P eu que/ eu tô querendo verificar aqui ((burburinho -
35 segundos)) Jxxx eu não tenho a sua nota (ic)
((burburinho)) cadê a Cxxx. número vinte e cinco ?
- 262 A eu ((burburinho))
- 263 P que nota você (ic) ((P faz suas verificações enquanto
As continuam conversando e também fazendo barulho))
parem de bater por favor
- 264 As (ic) ((falam simultaneamente))
- 265 P parem de bater por favor ((As continuam conversando e
batendo algo)) parem de bater. já mandei parar de bater
(ic) ô Cxxx não achei. como que eu faço (ic) você tem
certeza que você entregou ? (ic) oh: que eu procurei
(ic) ((várias falas simultâneas - compreensão não é
possível)) o: eu vou pôr lum (ic) ((vozes simultâneas
continuam)) o: vamo lá. sentado todo mundo... senta lá
Fxxx... por favor... senta lá Vxxx
- 266 A senta lá
- 267 P estou... estou
- 268 A silên::cio. oh. psiu
- 269 P estou sem nota de/do trabalho da cidade da Bárbara
- 270 A e da [(ic)]
- 271 As [(ic)] (ic)
- 272 P [(ic)]
- 273 As [(ic)]
- 274 P ô: gente... olha aqui: vamos ouvir: eu estou a/

- querendo acabar de fechar minha caderneta... não dá:
 pra eu fazer nada com todo mundo falando
- 275 A vai dá as [notas (ic)]
 276 P [mesmo] que você saiba de alguma
 coisa. a respeito do que eu estou perguntando. não dá
 pra falar junto com o colega (3.5) Bxxx a nota... do
 seu trabalho vai ficar (ic)
- 277 A teacher [(ic)]
 278 P [do Dxxx] quanto tirou Dxxx ?
 279 A Dxxx eu (ic)
 280 P tirou bom Dxxx ?
 281 A (ic)
 282 A Dxxx eu tirei (ic)
 283 P (ic) trabalho Dxxx
 284 A (ic)
 285 P (ic) o trabalho escrito após [(ic)] (ic)
 286 [(ic)]
 287 A (ic)
 288 As (ic)

((final da aula))

AULA DA ESCOLA PÚBLICA - 31/10

- 01 P ((fazendo a chamada)) Sxxx
 02 A Sxxx
 03 P Você pôs por ordem (ic) não: ... Exxx (ic) Exxx Rxxx
 (ic) (a serenata) aí hein. é só pra dá o dinheiro (ic)
 mãos à obra MxCxxx (4.0) (ic) ((o burburinho na sala é
 alto))
- 04 A presente
 05 P Exxx
 06 A E presente
 07 P (ic)
 08 As (ic)
 09 P Axxx Sxxx
 10 A faltou
 11 P Fxxx
 12 A Fxxx ?
 13 P é:
 14 A presente (ic)
 15 P Jxxx
 16 A eu. presente
 17 P Jxxx
 18 As [(ic)]
 19 A [(não vem mais)] na escola
 20 P Rxxx Bxxx
 21 A faltou
 22 P (ic)

- 23 A faltou
 24 P Axxx Cxxx
 25 A (ic)
 26 P (ic) Lxxx
 27 A é eu ?
 28 P Fxxx
 29 A (ic)
 30 As [(ic)
 31 P [(ic)] de Axxx
 32 As faltou
 33 P Axxx
 34 A matô aula
 35 P (ic) Rxxx
 36 A presente
 37 A matô aula
 38 A não tem [(ic)
 39 P [(ic)] (ic) de Oxxx
 40 A present
 41 A ta aí
 42 A só (ic) ((burburinho de As - 9 segundos))
 43 P pode saber qual (ic)... olha... vejam o exemplo...
 kitchen on the ground floor. yes... então vocês
 deveriam fazer uma pergunta com o verbo haver né. vocês
 ainda não viram ? então deveriam perguntar... is there
 a kitchen on the ground floor. yes. there is... kitchen
 on the next floor. no: ... não havia resposta na
 segunda. tem que ser negativa. Is there a kitchen on
 the next floor. no there isn't. agora faça o mesmo ...
 pelo que eu vi outro dia. um ou outro aluno conseguiu
 perceber. eu acho que a Vxxx percebeu bem. fez certinho
 44 Vxxx eu ?
 45 P né ? eu andei o/ já apertou aí ?
 46 A apertei
 47 P eu andei olhando o dia que eu fui entregá... então olha
 aqui
 48 A (ic) on
 49 P on the next floor no. floor é andar. ahn ? então. o
 próximo andar e o próximo (quadro negro)... como que eu
 vou fazer a pergunta ? ... is there a: (3.0) is there
 50 A acertei dona
 51 P a play room
 52 A on the next
 53 P on the next
 54 As floor. floor
 55 P floor... a resposta será:
 56 As [no: no:
 57 A [negativa]
 58 P então igual ao segundo exemplo. no:
 59 As [there
 60 P [there] isn't (4.0) aí o segundo. sitting room on the
 ground floor. yes. então ground floor é o térreo né ?
 ... sitting room é uma sala aí né para ficar. esperando

- alguém. sentado. então: is there
61 As a sitting room
62 P a sitting room
63 As on: on the ground floor
64 P como será a resposta ?
65 As yes. yes. there is
66 P yes. there is (8.0) então aqui. há (ic) uma sala para
brincar... no. no próximo bloco. sim. andar. sim. não.
não há.. há uma sala né. de estar. no térreo ? sim.
há... organize a sentença... record is favourite what
your... e um ponto de interrogação. então deveria ser
uma pergunta ahn ? alguém acertou essa aí ?
67 As eu eu
68 A eu acertei
69 P como é que ficou ?
70 As what (ic) ((As falam simultaneamente)) ((barulho de
motocicleta))
71 P então what is your favourite record ? qual o seu disco
favorito ? I information society record by like new e
the. eu sinceramente não entendi (ic)... essa oração
aqui... é by ? alguma coisa escrita por alguém ?
72 Pe information society é um grupo... information society é
um grupo
73 P é um grupo de disco né ? de rock né ? então. na hora eu
traduzi. depois falei no: essa era um grupo de rock. eu
deveria ter falado né ? ... passou... mas então: você
vai dizer o quê ? I like
74 A the record
75 P the new record by Information Society ? estranho né
(ic) eu não colocaria assim não... então o: I like
(4.0) the new record (3.0) by (7.0) information
society... eu gosto do novo disco o information
society. é o nome de um grupo aí. na hora eu traduzi.
depois que eu me lembrei que existia. eu ando tão por
fora de rock atualmente... responda à seguinte
pergunta. are you from Campinas ? quem acertou a
resposta ?
76 As eu. eu. yes. yes ((ruídos altos de automóveis))
77 P yes ? (4.0) (ic) what is your address ? qual o seu
endereço ? quem acertou ?
78 As eu (ic)
79 A (ic)
80 P his ? (4.0)
81 A (ic)
82 P fica meio estranho né. colocá assim. é colocar street F
das Violetas Street/
83 A (ic)
84 P (ic) ((As tossem)) (4.0) depois completar (3.0)
85 A em inglês
86 P em inglês.. alguém completou aí ?
87 A eu (ic)
88 A eu

- 89 P oh: então você precisaria colocar aí né um pronome.
alguma coisa. fa:la
- 90 A (ic) eu
- 91 P qual o problema ?
- 92 A é prova dona ?
- 93 P ahn ?
- 94 A é prova ?
- 95 P não
- 96 A [é: prova]
- 97 A [correção
- 98 P [correção]
- 99 A correção. é correção dona ?
- 100 P o Mxxx. você pelo que me consta é da 5ª A né ?
- 101 A eu (ic) ?
- 102 P não: eu:
- 103 A (ic) da 5ª A
- 104 P então tchau
- 105 A (ic)
- 106 A o Mxxx
- 107 P (ic)
- 108 A o Mxxx só (ic)
- 109 A deixa assistir aula com ele ?
- 110 P não:... já chega o Dxxx (3.0) então aqui vocês deveriam
colocá um pronome né... (ic) he (ic) she né: então
vocês poderiam dizer... He is Mr Santos. como que eu
diria. ele é o filho do Sr Santos... seria o he... Mr
Santos
- 111 A apóstrofe
- 112 A (ic) Santos
- 113 P ahn ?
- 114 A (ic) my name
- 115 P mas depois do Mr. Santos tem um: ... um espaço
- 116 A (ic)
- 117 A (ic) Dxxx ?
- 118 A é
- 119 A Dxxx acabô de sair (ic)
- 120 A (ic)
- 121 P aí: Lxxx (3.0) então: he is Mr. Santos
- 122 A (ic) (4.0)
- 123 P apóstrofe é filho aqui ? eu não vi o resto (ic) pode ?
ahn
- 124 Pe (ic)
- 125 P ah: aqui a sala de aula. Sérgio is (ic) ahn: certo.
aqui é a sala de aula. agora que eu vi que tem (ic) ah:
... então o problema é o seguinte. então não pode ser
he. as aulas. eu pensei que era filho porque eu vi
assim. Sérgio is one of. eu esse pedaço falei deve ser
he. então aqui essa é a sala né ? de aula e: Mr
Santos... yes. é a sala do Sr Santos... o Sérgio estuda
na classe do Sr ... Santos. ele é um do quê ? ... um
dos alunos né ? ... (ic) ... ahn: ... Mr Santos is a

- very good... Mr Santos é o quê ?
 126 A será que é (má gente) ?
 127 A teacher (3.0)
 128 P Sérgio has a: ... agora as coisas que Sérgio tem sobre a carteira. são a. a e K. três coisas. que que ele pode ter sobre a carteira ?
 129 A caderno
 130 A (ic) pencil
 131 P pencil
 132 As pen (ic) eraser
 133 P pen
 134 A and eraser
 135 P é: (ic) caderno ((ri))... não pode ser eraser porque tem (a) aqui... o caderno (ic)
 136 A (ic)
 137 P (ic) é: livro ahn ? vamo lá... ahn: today he... ah: today the
 138 A (ic)
 139 P hoje a aula né. é aula aí... the class... is about. é sobre o quê ? (4.0) ((ruído de automóveis passando)) sobre o que que é a aula ?
 140 As (ic)
 141 P (ic)
 142 A (ic)
 143 P ahn: (ic) acho meio esquisito né falar assim. ahn ? aceita Jxxx ((P pergunta ao Pe)) o Jxxx tem que aceitá... ahn: ... aqui são dois espaços né... o que que você quer que põe aqui ? não é dois ? tem dois espaços né. is about. dois espaços. (ic) (15.0) ((burburinho))
 144 A (ic)
 145 P aí pode acrescentá o (ic) ? ... ah: sei lá... uma outra coisa aqui então... e mesmo porque
 [(ic)]
 146 A [(ic)] dô:na: social o que aqui ? ((algum aluno tosse))
 147 P social scientists ((aluno tosse regularmente)) aí tem dois espaços. dois (ic)
 148 A então
 149 P isso... the teacher ao lado de: ... quer dizer. aqui vai falar de uma gravura. então deveria. como disse o Jxxx animal, (the plants) qualquer coisa do tipo assim né ? desse aqui oh: animais (3.0) (ic) (3.0)
 150 A tudo bem
 151 P the picture of the:. e agora ? a gravura de quê ? (2.0) vê o animal aí
 152 A pato
 153 P pato ?
 154 A no. duck
 155 P duck... of the duck ahn: is on (ic) ... ahn ? onde que está a figura do pato ?
 156 A na casa

- 157 P na página ? (2.0) cinqüenta e cinco fifty-five (ic) de
quê ?
- 158 A book
- 159 P book... na página do livro... ahn: the: is nearby
twelve years old... e agora ?. ele tem aproximadamente
12 anos
- 160 A (ic) ((outro aluno tosse várias vezes)) Sérgio
- 161 P ahn ?
- 162 A é o Sérgio ?
- 163 P o Sérgio ou o pato ?
- 164 A sei lá
- 165 As é o Sérgio.
- 166 A Sérgio
- 167 P então é o the: que que eu coloco depois aí ? o: (3.0)
- 168 A Sérgio ?
- 169 P o aluno (7.0) ((um aluno tosse seguidamente, outros
falam em voz baixa)) (ic) o diálogo. cumprimente o Sr
Santos formalmente. olha... eu. pelo que eu folheei no
dia alguns colocaram hi. não sei se você aceitou né
((dirigindo-se ao Pe))
- 170 Pe aceitou
- 171 P então. ahn: hi é assim mais (íntimo) né ((um aluno
tosse várias vezes)) formalmente seria good morning
good afternoon good evening e coisa assim né.
apresente-se ao Sr Santos. então colocava aqui
- 172 A Hi (ic)
- 173 P esse é o (cinco) ? hi. good morning sei lá.
- 174 A (ic)
- 175 P como é que você se apresenta ahn: Hxxx ? ((burburinho))
- 176 A (ic)
- 177 P com my name is
- 178 A Hxxx
- 179 P Hxxx. com H. né ?
- 180 A coloquei (ic)
- 181 P (ic)
- 182 A não
- 183 A ô dona (ic)
- 184 P também (ic) I Cxxx I am (4.0) o que o Sr Santos dirá a
você quando você se apresentar para ele ?
- 185 A [(ic)]
- 186 A [(ic)]
- 187 P muito prazer. você vai dizer my name is parará ele
vai dizer muito prazer. como que eu digo muito prazer ?
((burburinho)) como é que eu digo muito prazer ? Já
aprendemos
- 188 A (ic) dona (ic)
- 189 A dona dona (ic)
- 190 A é: (ic)
- 191 A muito [prazer dona] ?
- 192 A [(ic)]
- 193 P é

- 194 A (ic)
 195 P ahn ?
 196 P (ic)
 197 P (ic) não
 198 A pleased to meet you
 199 P nice to meet you... pleased to meet you... (ic) to meet you ((burburinho - falas simultâneas de As)) é isso ou você queria outra coisa aí ? ((dirigindo-se ao Pe)) ele poderia (se) apresentar (ic) conhecer o nome dele... continue o diálogo entre você e o Sr Santos (ic) e aí ?
- 200 A (ic)
 201 P aí a Cxxx perguntou. are you tired ? você está cansado ?
 202 A yes (6.0)
 203 A (ic) (6.0)
 204 P quem está perguntando isso ? você está perguntando ?
 205 A não
 206 P (ic) perguntá se este é o vestido dela
 207 A (ic) eu tô perguntando
 208 P ah: eu estou perguntando ? ahn: então eu... como é que chama o homem mesmo ? . [Santos]
 209 As [Santos]
 210 P o Sr Santos está perguntando pra Vxxx mas o que que o seu vestido estava fazendo fora de você ? ((risos))
 211 A ah (ic) o vestido (ic)
 212 P ah: você perguntou ?
 213 A tava dentro da sacola. ele perguntou
 214 P ah bom. tá explicando (ic) ((risos de As)) eu tava pensando que você tirou o vestido ((risos)) is this your dress ?
 215 A yes, it is
 216 P yes, it is
 217 A (ic) errado (ic)
 218 P (ic) como se pede desculpa ?
 219 As (ic) sorry ?
 220 A I'm sorry
 221 A (ic)
 222 P como que convida alguém para entrar ?
 223 A come in ((burburinho - tosse))
 224 P come in (2.0) ahn: (ic) ((falas de As)) como se atrai a atenção de alguém ?
 225 As excuse me excuse me
 226 P [(ic)]
 227 A [(ic)] ((um aluno tosse várias vezes))
 228 P [(ic)]
 229 A [(ic)]
 230 P ahn: como se cumprimenta às 4 horas da tarde ?
 231 As (ic) ((burburinho - tosse))
 232 P como se oferece ajuda a alguém ?
 233 As can I help you ? ((burburinho)) can I help you ((barulho de motor de automóvel)) ((burburinho))
 234 P complete com o verbo To Be

- 235 A eu não sei fazer a (ic)
- 236 P pois é: a professora não ensinou né ? ((burburinho))
ah: como é que eu digo eu em inglês ?
- 237 A I
- 238 As [I]
- 239 P [I]
- 240 A eu sei (ic)
- 241 P você
- 242 As you
- 243 P ele
- 244 As he
- 245 P ela
- 246 As she
- 247 P coisas e animais
- 248 A it
- 249 A it
- 250 P it ... nós ((aluno tosse))
- 251 A they ?
- 252 As I, they
- 253 P nós
- 254 As (ic)
- 255 P nós::
- 256 A não sei professora
- 257 A they, professora
- 258 P we... vocês ou vós é a mesma forma. you e they que é o plural de he, she, it. no singular eu só posso usar he para o Cxxx não posso dizer she nem it para o Cxxx né ?. eu só posso dizer she para a Exxx não posso dizer nem he nem it. e: vou dizer it pa:ra alguma coisa né ? animal ou objeto hum ? ... we. you e they. no plural se eu tiver he and she vai dá they. she and she vai dá they. ahn: he and he vai dá: they. it and it vai dá: they. então no plural é igualzinho né.
- 259 A (ic)
- 260 P [L fica uma] forma só... eles. eles ou ela. então: eu . você ou tu. ele ela ele ou ela. nós vocês ou vós. e eles. estes são os pronomes pessoais. do caso reto. serão sempre sujeitos da oração. a pessoa que faz alguma coisa
- 261 A (ic)
- 262 P e: eu uso com o verbo to be que ser e estar que nós não aprendemos até agora. como que a Cxxx disse aqui. ai: Cxxx isso aqui é o (ic) I am. como é que eu digo. ahn ?
- 263 A (ic)
- 264 P pode ser ser ou estar
- 265 A you are
- 266 P you:
- 267 A are
- 268 P are...
- 269 A ah: vai: (5.0)
- 270 A (ic)
- 271 P [he,she], it... is (3.0) ele é. ou ele está.

- 272 A ela é
 273 P ela... ele... ou ela... we: ... we (ic)
 274 A is
 275 P no plural a forma é essa aqui ó: we are. you are. they are (4.0) nós somos (2.0) nós estamos (3.0) vocês (ic)
 276 A (ic)
 277 P vocês... estão... e são. [(ic)]
 278 A [(ic)]
 279 A como que a gente diferencia o you de cima e o you de baixo ?
 280 P pela oração. já mostro pra você
 281 A (ic)
 282 P eles são ou estão. então são essas as formas verbais né ? . e na forma afirmativa (3.0)
 283 A e a negativa ?
 284 P calma ((burburinho)) (8.0) Cxxx eu digo assim oh: you are e CH1 o nome dele ?
 285 A (ic)
 286 P you are Cxxx. singular ou plural ? (3.0)
 287 A eu acho que é plural
 288 P plural ? quantos Cxxx que eu tenho aqui ?
 289 A só eu
 290 P um só... quantos nomes que eu coloquei aqui ?
 291 A um só
 292 P um só. então eu vou dizer: você é Cxxx ahn ? não vou dizer you are Cxxx ahn ? se colocasse um s aqui até poderia ser plural né ? you are Cxxx. e se eu dissesse ou are... Cxxx and Mxxx ((um aluno tosse))
 293 A (ic)
 294 P Rxxx é você (ic) ? você não respondeu chamada ?
 295 A respondi
 296 P você não é doze ?
 297 A sou ((burburinho e ruídos de carro))
 298 P you are Cxxx and Mxxx. quantas pessoas ? quantas pessoas se refere o you ?
 299 A duas
 300 P duas. você são: Cxxx e Mxxx ((aluno tosse)) tá ?
 301 A (ic)
 302 P bom: afirmativa (3.0)
 303 A interrogativa
 304 P quem se lembra... numa oração na forma interrogativa ? (4.0)
 305 As (ic)
 306 P alguma pergunta aí ((aluno tosse))
 307 A aqui tem [professora]
 308 A [can I] help you...
 309 P can I help you ? (ic) can...
 310 A are you (ic)
 311 P como que eu pergunto se você está na 5ª série B ?
 312 As are you are you in the fifth grade B ?
 313 P are you:
 314 A are you

- 315 A fifth grade (ic)
 316 P in the fifth grade B ? ... que que eu fiz ? ok: you
 are. quando eu pergunto eu não faço assim ó: are you ?
 ... que que eu faço ?
 317 A (ic)
 318 A é você (troca o lugar)
 319 A quem é você ?
 320 P troca o lugar... que que veio em primeiro lugar ?
 321 A are
 322 P verbo... depois vem
 323 A o pronome
 324 P o pronome. então are you. como é que vai ficar a
 primeira ? I am
 325 A am I
 326 P am I... o pronome I sempre com letra maiúscula. he is.
 como é que vai ficar ?
 327 As is he
 328 A você
 329 P she is
 330 As is she
 331 P is she... it is
 332 As is it
 333 P is it... we are
 334 As are we
 335 P are we... you are
 336 As are you...
 337 P they are ?
 338 As are they ((burburinho))
 339 A she is
 340 P então eu inver/ é claro que isso daqui é só o começo da
 oração... aqui por exemplo. is this your address ? eu
 tenho uma oração completa ele é seu vestido. está na
 interrogativa ((ruído de automóveis)) negativo (3.0)
 como é que eu vou dizer eu não sou. eu não estou ?
 341 A eu não sou (ic) ((burburinho de As))
 342 P como que eu vou dizer ? (4.0)
 343 A eu não sou. eu não estou
 344 A (ic) ((ruído de carro passando))
 345 P I am. afirmativa. am I. interrogativa. negativa ?
 346 A no. I am
 347 P no. I am not ou então pode ser contraído. I'm not. (ic)
 you are (3.0) como é que (ic) negativo ((aluno tosse))
 ((burburinho)) [you: are] not
 348 As [you: are] not
 349 P not. então you (ic) you are:
 350 A he is not (3.0)
 351 P he is not... então he
 352 A she is not
 353 A she is not ((burburinho - ruídos))
 354 P quem está fazendo esse barulho ? você Lxxx ?
 355 A Lxxx não: o (ic)
 356 P (ic) ah. agora não é ninguém agora

- 357 A eu tô enrolado (ic) ((buzina de automóvel))
 358 P (ic) não era para você. enrolar esse papel que é do Jxxx (Jxxx é o Pe) (2.5) ele vai te/ pegar de novo. não é para escrever. não é para rasgar. muito menos amassar ((burburinho)) é ((burburinho prossegue)) o que aconteceu ma/ na negativa.
- 359 A (ic)
 360 P que que eu fiz na 5ª o (Dxxx) na negativa ?
 361 A (ic)
 362 P Jxxx... o que foi feito aqui ?
 363 A (ic)
 364 A we are not... they are not ((burburinho - ruídos))
 365 P Jxxx não ouvi a resposta ainda ((o aluno tosse)) (5.5) eu quero que você diga como que eu formo a negativa ? ... você é tão sabidão né ?
- 366 A eu
 367 P não prestou atenção até agora. tava brincando (2.0)
 368 A do:na: (ic)
 369 P é. ((burburinho)) vamos Jxxx
 370 A espera aí (ic) (3.0)
 371 A eu sei dona. posso falá ? (5.0) ((ruído de motor de automóvel))
 372 P como que eu formei a negativa ? percebeu que existe a forma interrogativa a afirmativa. e a negativa no quadro ou não ? ... então (ic) (9.0) leia. como foi feito olha
- 373 A cê inverteu né dona ?
 374 P invertei o que ? (2.0) negativa (4.0) [(ic) negativa]
 375 A [L negativa]
 eu não sei (4.0) ah:
- 376 A [(ic)]
 377 P [(ic)] ... mas quando eu digo. I am... quando eu digo I am not. [que que eu fiz ?]
 [(ic)]
- 378 A cê falou que não é
 379 A [falei que não sou]
 380 P [(ic)]
 381 A mas o que que eu fiz o: (2.0)
 382 P (ic) sei o: (ic)
 383 A Jxxx/
 384 P também não sei
 385 A (ic) né ?
 386 P ninguém sabe dona
 387 P mas a Sxxx
 388 P a Sxxx não sabe. [(ic)]
 389 P [(ic)]
 390 As não foi o não ?
 391 A (ic) ahn ?
 392 P não foi o não ?
 393 A

- 394 P então: acrescentou o quê ? o (not) que é o não...
difícil pra entendê né ?... I am ((falas simultâneas de
As)) acrescentou o quê ? [(ic)]
- 395 As [(ic)]
- 396 A então: eu falei dona
- 397 A eu falei dona
- 398 As (ic) ((burburinho))
- 399 P você disse não em português. eu queria em
inglês [(ic)]
- 400 A [(ic)] ((burburinho))
- 401 P então agora vamos para o número sete... Sérgio. qual a
forma verbal que eu coloco aí ?
- 402 As is
- 403 P is. Sérgio is a good student... como que fica a forma
negativa ?
- 404 A no, he isn't
- 405 P (ic) Sérgio isn't a good student... interrogativa (6.0)
Is Sérgio a good student ? ... we... qual é a forma que
eu uso. we ?
- 406 A are
- 407 P are. forma interrogativa...
- 408 A we aren't
- 409 P we aren't friends... interrogativa ?
- 410 A are we friends ? ((voz baixa))
- 411 A are we friends ?
- 412 P então oh: passem para a frente o papel: que eu vou
devolver para o Jxxx
- 413 A (ic) ((burburinho))
- 414 A eu sou (ic) [I am
- 415 P [não amassa] o papel
- 416 A quando. (ic) ((burburinho - falas simultâneas de As))
- 417 A ((parece que ao gravador)) o som Cxxx ((em voz alta))
- 418 P foram reprovados...
- 419 A eu fui reprovado ?
- 420 A ôba (ic) ((falas simultâneas de As)) ((burburinho))
- 421 P bom. ((burburinho de As)) tirando o nº 23 que ficou
com C o restante está com A... (ic) ((falas
simultâneas de As))
- 422 A até o Fxxx ?
- 423 P o Fxxx tem A porque ele tem B+ A e B de (ic)
- 424 A pu:xa
- 425 P depois ele sumiu né
- 426 A dona. quantas faltas que eu tenho ? número sete ? ((As
falam simultaneamente))
- 427 A e o oito
- 428 A e o nove também ((burburinho))
- 429 P o: as faltas. o:lha hoje eu não dei falta para ninguém
- 430 A ah: dona
- 431 P porque eu já havia fechado as faltas porque tinha
que entregar as notas hoje...
- 432 A (ic)

- 433 P só dei falta... para a Fxxx e Cxxx que eu havia deixado em branco porque parece que a Fxxx desapareceu
- 434 A [(ic)]
- 435 A [(ic)]
- 436 P (ic)
- 437 A posso ir dona ? ... eu tô apertado
- 438 P número 1 uma. 2 zero. três uma. quatro uma. seis nenhuma. sete duas. oito duas. nove nenhuma. dez duas. onze duas. doze quatro. treze três. quinze duas. dezesseis duas... vinte e um duas. vinte e dois duas. vinte e três zero... ahn 24. 25. 26 e 27 nenhuma. 28 duas. 29 nenhuma. 30 nenhuma. 31 nenhuma. 32. 33 nenhuma. 34 duas. 35 nenhuma. 36 nenhuma 37 quatro. 38 nenhuma. 39 nenhuma
- 439 A isso é [falta]
- 440 A [(ic)] falta
- 441 As (ic) ((burburinho - ruído alto de automóveis))
- 442 P eu pedi na aula passada o primeiro exercício né (ic)... deixa eu levá isso aqui na secretaria (ic) 11:30 lá. já venho ((burburinho 29 segundos))
- 443 As ((alegremente)) êh:::::
- 444 P não: não: eu tô falando bye pra ela. não pra vocês
- 445 As ((em tom de desapontamento)) ah:::::
- 446 A (ic)
- 447 A (ic)
- 448 P oh: o número um eu havia pedido na aula passada (ic) vejam bem. me y uncle Fernando is a dentist. então a letra a está pronta. o meu tio Fernando é um dentista
- 449 As [(ic)]
- 450 P ahn ?
- 451 As [não: (ic)]
- 452 A [já corrigiu já]
- 453 P todos ?
- 454 A já (3.0) três
- 455 P pensei que tivesse passado pra hoje. tá. então o número 2. estes são seus irmãos. é uma suposição né. é evidente que alguns podem ter 4 irmãos (3.0) vejam a letra a [(ic)]
- 456 A [(ic)]
- 457 P sempre há um numeral ó: a pessoa na letra a. tem 12 anos. a da letra b tem 22. a da letra c tem: 15. da letra d tem 10 anos. então vejam o exemplo. My syster Thais. is twelve years old. vou colocá lá (25.0) pronto... oh: ... vocês vão mudar conforme a pessoa o syster. se for um rapaz será seu irmão... então será brother. o no:me vão mudar porque você não tem 4 irmãs com o mesmo nome nem dois irmãos com o mesmo nome e: a idade também vão mudar né ? 22. 15. 10 dependendo... a idade eu posso deixar como numeral mesmo. fifteen e ten... aí: essa irmã aqui tem 12 anos. em que série que ela está ? . essa garota tá na sétima aqui

- 458 A (ic)
- 459 P mas aqui está na sétima. meio estranho né... aí
[vocês vão me dizer]
- 460 As (ic)
- 461 P é: ... she goes to Machado de Assis... and she is:
((aluno tosse)) ((burburinho)) (24.0) vejam bem: . na
debaixo se for o irmão. os dois rapazes. eu não posso
usar she. eu vou usar he. she goes to Machado de Assis.
o nome da escola eu posso mudar também. ahn ? uma
garota com 22 anos deve fazer faculdade (ic) né ? há
alunos aí que ainda estão na 8ª série. no magistério
com 22 anos né. tudo bem... e aqui: eu mudo a série
né ? com 15 anos deve estar na oitava. com 10 anos deve
estar na 4ª série ahn ? (ic)
- 462 A (ic)
- 463 P ahn ? ((um aluno ri da pergunta feita pelo outro))
- 464 A e quem (ic)
- 465 P aí minha filha. mas você vai (supor) que esses quatro
aqui são seus irmãos. e que estudam... oh: se vocês
quiserem colocar segundo grau... então: first grade of
(ic) high school... 1ª série do magistério. 1ª série do
colegial. se for segunda... e terceira... tá ? o
restante aqui igual (4.0) façam esse exercício.
mostrem-me. eu corrijo e aí eu deixo ir embora.
- 466 As êh:::
- 467 A o dô:na: o Cxxx tá precisando de nota ?
- 468 P está porque o: terceiro bimestre já acabou. agora é o
quarto...
- 469 A (ic)
- 470 P quarto bimestre (ic) essa nota aqui. (agora) é o
próximo bimestre tá ?
- 471 A agora [(ic)]
- 472 P [(ic)] próximo. ô:
- 473 A êh:::
- 474 A ôh:::
- 475 A (ic)
- 476 P primeiro (ic) ((burburinho)) nem entendeu o que eu
quero dizer ((burburinho de As)) não: (ic) ((As falam
simultaneamente)) isso daqui que eu passo nessa tarjeta
aqui ô: ... a nota ... isso que eu fui entregar lá (ic)
pegá um papelzinho (ic) ((As falam ao mesmo tempo)) e:
o (ic) cinco. cinco. dez. catorze pontos até agora (ic)
(ic) eu tenho oito (ic)
- 477 A (ic) eu tenho oito (ic)
- 478 A ô dona deixa eu ir no banheiro ?
- 479 A ô dona deixa eu ir no banheiro ... pelo amor de Deus
((vários As estão falando simultaneamente não sendo
possível entendê-los))
- 480 P ahn ? (ic)
- 481 As (ic) ((burburinho))
- 482 P você não precisa ((vozes simultâneas de As)) vai
((burburinho)) (ic) sente fique quieto. faça o serviço
- 483 A (ic) dona ((burburinho de As))

484 P ai: meu Deus. né
 485 As (ic)
 486 P pode fazer o quarto ((burburinho)) ahn ?
 487 A (ic)
 488 P ... pode
 489 A dôna. posso pedir emprestado. o (ic) emprestado
 490 As eh::
 491 P ahn
 492 A posso pedir o (ic) emprestado
 493 P é ?
 494 A (ic)
 495 P ai (ic) ((barulho de automóveis - burburinho de As))
 (ic)
 496 A (ic)
 497 P fala
 498 As (ic) ((ruído de autos))
 499 P (ic) ((burburinho de As, tosse de um aluno, ruídos de carros)) primeiro colegial. segundo e terceiro
 500 A dô:na:
 501 P 1º ano de colegial (ic) high school
 502 A ih: cê tá cheio de giz ((ruídos - burburinho de As))
 503 A dôna e se eu (ic) posso pôr ?
 504 P pode
 505 A vê se eu falo certo. [(ic)]
 506 A [(ic)]
 507 A Lxxx (ic) ((burburinho falas simultâneas))
 508 A very thanks
 509 P ah. não tem esse very aí Cxxx
 510 A ahn ?
 511 P não tem esse very
 512 A não: muito obrigado (ic) tem. não é ?
 513 P não: aí é thank you very much
 514 A thank you very much
 515 P não. aqui (ic) ((falas simultâneas de P e As))
 516 A mandaram apresentar
 517 P então você não fez (ic)
 518 A ah:
 519 P não fez (ic) aí oh. são duas orações
 520 A ah:: ((um aluno tosse várias vezes))
 521 A ô dona
 522 A mandaram perguntar ((um aluno tosse bastante))
 523 P (ic)
 524 A (ic)
 525 A (ic) ((burburinho))
 526 A que é (ic) ?
 527 A na::da
 528 A nada ? (ic) ((As riem))
 529 P mas é::
 530 A (ic)
 531 P isso aí só fala em filme
 532 A (ic) amor
 533 P (ic)

- 534 A os cara chega assim e (ic) ôh sheet... é isso aí dona ?
535 P é isso aí
536 As sheet sheet
537 P você não conhece fuck you. son of a bitch ?
538 A não ((burburinho))
539 P não ?
540 A é isso professora ?
541 P não sei o que você está falando ((As riem)) (ic)
542 A aprenda inglês sem palavrão (ic) ((falas simultâneas de As))
543 A ô dona
544 P todos aqui (ic) amor
545 A se você não [parar com isso (ic)]
546 P [aí que (ic)]
547 A (ic) eu vou
548 P aí [(ic) não perguntou]
549 As [(ic)] ah:::
550 P (gostei) do b c d
551 As (ic)
552 P com dez anos [(ic)]
553 As [(ic)] (ic) ((falas simultâneas))
554 A ô dona (ic) dôna ?
555 A sheet . sheet
556 P (ic) é para supor que os quadrinhos do livro sejam as fotos de seus irmãos ((falas simultâneas de As)) pode
557 A vou pintar a boca da minha mãe ((falas simultâneas de As))
558 P (ic) conseguir (ic) natural ((burburinho de As)) (ic) irmãos (ic) ((a voz de P se perde entre as de vários estudantes)) (ic) seu lugar. (ic) terminou. bye bye
559 A coloca (ic) ((risos)) eu não sou isso que cê tá pensando. viu ? ((risos de outros As))
560 P o Cxxx eu vou lhe dar uma passagem para a India. pode ir (ic)
561 A e eu arrumo a (volta) (ic). ((um aluno tosse; outros vários conversam por aproximadamente 50 segundos - não é possível compreender nada))
562 A (ic)
563 P ahn ?
564 A (ic) ((burburinho prossegue)) (54 segundos)
565 A Dxxx
566 P pronto (conversa entre As continua)) (ic) meu amor (ic) Cxxx mas você não tava de bermuda ?
567 A não
568 A outro dia
569 As [(ic)]
570 P [(ic)] você pulando aí... com a bermudinha preta ((conversa entre As)) é ? : Orozimbo Maia ? (ic) ((vários As falando simultaneamente)) ((ruído de automóveis passando)) ((burburinho de As)) (1 minuto e 10 segundos)

484 P ai: meu Deus. né
 485 As (ic)
 486 P pode fazer o quarto ((burburinho)) ahn ?
 487 A (ic)
 488 P ... pode
 489 A dõna. posso pedir emprestado. o (ic) emprestado
 490 As eh::
 491 P ahn
 492 A posso pedir o (ic) emprestado
 493 P é ?
 494 A (ic)
 495 P ai (ic) ((barulho de automóveis - burburinho de As))
 (ic)
 496 A (ic)
 497 P fala
 498 As (ic) ((ruído de autos))
 499 P (ic) ((burburinho de As, tosse de um aluno, ruídos de
 carros)) primeiro colegial. segundo e terceiro
 500 A dô:na:
 501 P 1º ano de colegial (ic) high school
 502 A ih: cê tá cheio de giz ((ruídos - burburinho de As))
 503 A dõna e se eu (ic) posso pôr ?
 504 P pode
 505 A vê se eu falo certo. [(ic)]
 506 A [(ic)]
 507 A Lxxx (ic) ((burburinho falas simultâneas))
 508 A very thanks
 509 P ah. não tem esse very aí Cxxx
 510 A ahn ?
 511 P não tem esse very
 512 A não: muito obrigado (ic) tem. não é ?
 513 P não: aí é thank you very much
 514 A thank you very much
 515 P não. aqui (ic) ((falas simultâneas de P e As))
 516 A mandaram apresentar
 517 P então você não fez (ic)
 518 A ah:
 519 P - não fez (ic) aí oh. são duas orações
 520 A ah:: ((um aluno tosse várias vezes))
 521 A ô dona
 522 A mandaram perguntar ((um aluno tosse bastante))
 523 P (ic)
 524 A (ic)
 525 A (ic) ((burburinho))
 526 A que é (ic) ?
 527 A na::da
 528 A nada ? (ic) ((As riem))
 529 P mas é::
 530 A (ic)
 531 P isso aí só fala em filme
 532 A (ic) amor
 533 P (ic)

- 534 A os cara chega assim e (ic) ôh sheet... é isso aí dona ?
 535 P é isso aí
 536 As sheet sheet
 537 P você não conhece fuck you. son of a bitch ?
 538 A não ((burburinho))
 539 P não ?
 540 A é isso professora ?
 541 P não sei o que você está falando ((As riem)) (ic)
 542 A aprenda inglês sem palavrão (ic) ((falas simultâneas de As))
 543 A ô dona
 544 P todos aqui (ic) amor
 545 A se você não [parar com isso (ic)]
 546 P [aí que (ic)]
 547 A (ic) eu vou
 548 P aí [(ic) não perguntou]
 549 As [(ic)] ah:::
 550 P (gostei) do b c d
 551 As (ic)
 552 P com dez anos [(ic)]
 553 As [(ic)] (ic) ((falas simultâneas))
 554 A ô dona (ic) dôna ?
 555 A sheet . sheet
 556 P (ic) é para supor que os quadrinhos do livro sejam as fotos de seus irmãos ((falas simultâneas de As)) pode
 557 A vou pintar a boca da minha mãe ((falas simultâneas de As))
 558 P (ic) conseguir (ic) natural ((burburinho de As)) (ic) irmãos (ic) ((a voz de P se perde entre as de vários estudantes)) (ic) seu lugar. (ic) terminou. bye bye
 559 A coloca (ic) ((risos)) eu não sou isso que cê tá pensando. viu ? ((risos de outros As))
 560 P o Cxxx eu vou lhe dar uma passagem para a Índia. pode ir (ic)
 561 A e eu arrumo a (volta) (ic). ((um aluno tosse; outros vários conversam por aproximadamente 50 segundos - não é possível compreender nada))
 562 A (ic)
 563 P ahn ?
 564 A (ic) ((burburinho prossegue)) (54 segundos)
 565 A Dxxx
 566 P pronto ((conversa entre As continua)) (ic) meu amor (ic) Cxxx mas você não tava de bermuda ?
 567 A não
 568 A outro dia
 569 As [(ic)]
 570 P [(ic)] você pulando aí... com a bermudinha preta ((conversa entre As)) é ? : Orozimbo Maia ? (ic) ((vários As falando simultaneamente)) ((ruído de automóveis passando)) ((burburinho de As)) (1 minuto e 10 segundos)

- 571 A que que é son of a bitch ? ((falas simultâneas)) (ic) o Mxxx ((burburinho continua, entrecortado por ruídos de carros. P também está conversando, mas não é possível captar mais do que palavras soltas))
- 572 A eu queria sabê. sabe ?
- 573 P eu queria que você fizesse o exercício viu Cxxx ?
- 574 ACxxx tô fazendo. dona
- 575 P é ? ((vozes de As simultaneamente)) (ic) ((burburinho prossegue)) (28 segundos)
- 576 A juro pra você que eu queria saber ((conversas continuam, sendo possível perceber que P às vezes fala algo)) (1 minuto e 15 segundos)
- 577 A ô dona. vê o nome. o número (ic) Cxxx aí. que eu já vou fazer o exercício. eu sou o Cxxx e eu quero (ic)
- 578 A (ic)
- 579 A Rxxx
- 580 A Fxxx (ic) ((burburinho)) ((ruídos de autos))
- 581 P cal:ma
- 582 A (ic) ((As conversam em voz alta))
- 583 P (ic)
- 584 A dezessete
- 585 As (ic) ((burburinho))
- 586 A é nada. faz três dias que eu tô [(ic)]
- 587 As [(ic)]
- 588 A faz três dias que eu tô (ic) ((burburinho))
- 589 A é: o: seu nariz
- 590 A (ic) não veio aqui já ((conversa entre As - burburinho))
- 591 A aí dona ôh:
- 592 A tchau dona. fecha a porta (ic)
- 593 A (ic) tchau
- 594 A tchau professora ((em meio ao vozerio de vários As que conversam enquanto terminam os exercícios))
- 595 A Kxxx
- 596 A (ic)
- 597 As êh::: ((ruídos - vozes de As))
- 598 P não pula assim. ô Lxxx que é isso ?
- 599 As [(ic)]
- 600 A [(ic)] (por causa dele) dona
- 601 A ô dona (ic) ((continua o barulho - ruído de autos e vozes de As))
- 602 A (ic)
- 603 As (ic) ((burburinho de vozes - barulhos de motos e de autos))
- 604 A vamos (ic)
- 605 A ahn ah: ah: meu nome é Enéas ((aluno ao gravador em voz bem alta))
- 606 P (ic)
- 607 A ô dona. em quem cê vai votá ? Lula né dona ?
- 608 A Enéas
- 609 A (ic)

- 610 As ah: (ic) ah: ((burburinho))
- 601 A ((cantando)) (ic) pa:ra presidente. é (ic) meu: bem:
- 602 A vamo (ic) ((ruído de auto))
- 603 P (ic) decidiu o quê ? você pôs o (ic) ?
- 604 A vou pôr (ic) né o Jxxx ? (ic)
- 605 P (ic) ((ruído alto de motor de carros prolongadamente))
a Dxxx ((P refere-se a um outro Pe que coletou dados em
suas aulas no ano anterior)) o ano passado não me
mostrou a correção. ela passou também. aqui... é a
mesma ? não sei se foi o mesmo que ela passou ? nem
peguei na mão. ela... ou não foi isso. acho que ela fez
entrevista ?... não me lembro. acho que ela passou
também questionário não é ? de exercícios ?
- 606 Pe foi questionário. porque acho que a gente vai aplicar o
questionário daqui a u:mas duas semanas
- 607 P é ? (3.0) (ic)
- 608 Pe é ((ruído de autos))
- 609 P (ic) ?
- 610 Pe é porque são dois grupos. né ? ... e no projeto a gente
tá no mesmo grupo ?
- 611 P você vai fazê o quê ? vai dá aula depois ? (2.0)
- 612 Pe eu espero
- 613 P não ((ri)) (ic)
- 614 Pe começar é no ano que vem
- 615 P ai meu Deus
- 616 A ô dona mas a. a minha irmã número 22
- 617 P você não pôs a escola que está
- 618 A a minha irmã que tem 22 anos ela não estuda (2.0) (ic)
((ruído de automóveis))
- 619 P põe o que é né. então não complique né. fácil
- 620 A not study. acertei ? ... não ? ... ah: (6.0)
- 621 P [(ic) pra dá aula na Unicamp]
- 622 A [(ic)
- 623 P você é licenciado em inglês né ?
- 624 A sim
- 625 P acho que é por aí. né ? ((aluno tosse alto))
- 626 A ó dona [(ic)
- 627 P L eu queria fazê pós lá¹ J eu fiz inscrição né.
há muito tempo (ic) (setenta e oito) (ic) mas era
literatura. depois justo o 19 dia apareceu uma pessoa
lá: . ahn: tio de uma prima minha né. aí eu fiquei (ic)
das minhas tia. no fim não fui fazer. aí me arrependi
tanto... (ic)
- 628 Pe tem lingüística aplicada. que é isso que a gente faz.
que a (gente pode do lado do inglês)
- 629 P mas eu não gosto de lingüística. acho que lingüística
só atrapalha a vida da gente... eu sou contra a
lingüística
- 630 A [(ic)
- 631 Pe [(a pura né)] (ic) essa que a gente faz. aplicada. é
mais voltada assim (ic)

632 P porque. eu fiz... eu fiz especialização em tradução... depois no ano seguinte houve concurso né. pra tra/ tradutor juramentado. não fui fazê. e a professora falou assim vai fazê... chamou: eu e mais duas. ela falou. vocês três têm condição. vão fazê. aí eu não sei porque que eu não fui fazê também. aí a gente faz cada burrice na vida viu... a gente fica aí dando aula. agora já esqueci muita coisa né. porque dando aula assim você vai perdendo muita coisa né.

AULA NA ESCOLA PÚBLICA - 07/11

((barulho de vozes simultâneas de As e P))

01 P Axxx qual é o problema ?
 02 A (ic) se eu já fechei em inglês
 03 As (ic)
 04 P A 3 faltas no 1º [A 3 faltas no 2º]
 05 A - [viche (ic)]
 06 P (ic) faltas
 07 A dez ?
 08 P dez faltas
 09 A dez faltas... quanto que bomba dona ? ...
 10 P quinze
 11 As (ic)
 12 P por enquanto cinco... número 5 dez. (ic)
 13 A viche
 14 A bomba. assim (ele) repete de ano (ic) e outra coisa. eu poderia assiná essa segunda aula ? ((burburinho))
 15 P não sou eu que dou a procuração (ic) ((falas simultâneas de As))
 16 A ah: eu tirei A em tudo dona
 17 P eu soube que você melhorou... mas disciplina...
 18 A ((canta)) a:laluia ((burburinho)) aleluia aleluia. alelu:uia
 19 P aí Dxxx olha. você quer saber a nota. não traz um papel. daqui. cinco minutos já esqueceu tudo que eu falei né
 20 A [(ic) eu vou marcá]
 21 As [(ic)] (ic)
 22 P (ic) uma falta. A três faltas. A zero faltas
 23 A (ic) dona ((em meio a várias vozes de As))
 24 P ah (ic) qual o seu número ?
 25 A (ic)
 26 A ô dona. fala a minha. dona
 27 P A. nenhuma falta. A (seis) faltas. A duas faltas
 28 A ô dona fala a minha
 29 A ô dona fala a minha dona
 30 As ô dona. ô dona: fala a minha. dona
 31 P ah: sentem-se... terceiro bimestre aí eu vou falar... eles queriam saber o dos outros ou: seja. (já falei

- tudo)
- 32 As (ic) ((várias falas simultâneas - voz bem alta de As))
- 33 P não vou falá nota nenhuma. eu já falei em todos os bimestres. problema de vocês que não sabem
- 34 A ô dona. não falou. dona
- 35 A do terceiro não falou. dona
- 36 P depois eu falo do terceiro. no final da outra aula... ahn: 1 e 2 nós corrigimos ahn ?
- 37 A já
- 38 As (ic)
- 39 P então a terceira. como que pergunta onde alguém exerce sua profissão ? vejam o exemplo. Does she at Harp ? No, he has his own repair shop. ele trabalha na harp ? não. ele tem: sua própria loja de: [(ic)
- 40 A [que página que é ?]
- 41 P cinqüenta e nove ou sessenta e um. vejam bem. ... vocês então vão perguntar. ele trabalha no Banco do Brasil ? não. ele trabalha no Banco Itaú. não. ele tem seu próprio banco. ou então eu pergunto. ele trabalha no banco Itaú ? não: ele trabalha. ahn: no Banco do Brasil. e assim por diante com o b. c. e d. tá ? ... no (ic) é um escritório de advocacia. Silva e Ramos Law firm...
- 42 A - (ic)
- 43 P no C é a Volkswagen. e: no d é escola Júlio Ribeiro... sessenta e um Axxx
- 44 Aa brigado
- 45 A (ic)
- 46 P o: então eu quero agora... a letra a. Mxxx venha fazer no quadro a letra a (3.0) (ic) da c. vocês (ic) no quadro (2.0) pode levá o livro
- 47 A (ic) (15.0) ((vozes baixas de As))
- 48 P é: ... podem ir fazendo no caderno aí (ic) ((burburinho de As conversando - 35 segundos))
- 49 A ponto de interrogação ((ruído de autos passando e vozes simultâneas de As - 25 segundos))
- 50 A dona:
- 51 P ah ? ... é ?
- 52 A (ic) tem que fazê (ic)
- 53 P ah: não sei
- 54 A já entregou ?
- 55 P já. já mostramos
- 56 A (ic)
- ((As conversando))
- 57 A ah. sei lá... ah tava escrito lá
- 58 As (ic) ((conversam))
- 59 A ah: problema é seu
- 60 As (ic) ((conversando))
- 61 P quantos alunos precisam fazer o::
- 62 A o teste
- 63 As (ic) ((falas simultâneas)) ((o aluno Axxx é

- insistentemente chamado por outro))
- 64 P oh: Does he work at Banco do Brasil. aí ele responde .
no, he has his own repair shop
- 65 A (ic)/
- 66 P ele pode no mínimo ter um banco né... o se eu já tô
perguntando se ele trabalha no Banco do Brasil...
[no he has his own...
trabalha no Banco do Brasil]
- 67 A [(ic)]
- 68 A (ic)
- 69 P [(ic)]
- 70 As [(ic)]
- 71 P his own bank... ahn ?
- 72 As bank
- 73 P ele tem seu próprio banco... ahn (ele) é um
banqueiro...
- 74 A banqueiro
- 75 P a d
- 76 A a d
- 77 A bancário dona:
- 78 As (ic)
- 79 P (ic) uns pedaços lá
- 80 As (ic)
- 81 P não. mas não tem. só tem (dois)... a b... quem vai fazê
o b ?
- 82 As (ic)
- 83 P joga fora isso daí (6.0) então você vai perguntar... se
ele trabalha na Silva & Ramos ou você pode colocar um
outro nome para a firma... e aí dizer que ele tem seu
próprio escritório de advocacia,
gizão dona. pode cortá no meio ?
- 84 A pode (3.0) só tem [(ic)]
- 85 P [(ic)]
- 86 As [(ic)]
- 87 P ahn ?
- 88 A (ic)
- 89 P [(ic)]
- 90 A [(ic)] dona
- 91 P (ic)
- 92 A graças a Deus Cxxx
- 93 As (ic)
- 94 P (ic)
- 95 As (ic)
- 96 A ((bem próximo ao gravador faz um som alto com a boca))
bi:
- 97 P (ic)
- 98 As (ic) ((conversas simultâneas)) ((burburinho - vozes de
As e P))
- 99 A ((próximo ao gravador)) a: é: ((burburinho)) Sxxx Sxxx
Sxxx ((vozes diversas)) tá certo ? ((vozes e ruídos de
autos))
- 100 P o restante (ic) ...
- 101 A (ic)
- 102 A o restante (ic) ((risos))

- 103 P mas tem uns aí que os comentários .
 104 A ai dona (ic)
 105 As (ic)
 106 A dona Sxxx ((burburinho de As e ruídos de autos))
 107 P você ainda não começou a copiar o exercício
 108 A (ic)
 109 As (ic)
 110 A e depois a senhora vai lá dona ?
 111 A não dá pra entendê né
 112 As (ic) ((falas simultâneas))
 113 A dô:na não dá pra entendê com esse barulho (ic)
 114 P mas (ic)
 115 As (ic)
 116 P Silva e Ramos Law (ic). tá escrito aqui ó: (ic) é só
 olhar
 117 A no:
 118 A (ic)
 119 A no
 120 A pssss
 121 P Axxx:
 122 A he has ((burburinho))
 123 P (ic)
 124 As (ic)
 125 P (ic) tá atrapalhando ((burburinho e ruído de autos))
 126 A certo dona ? ... ele tem sua própria firma ?
 127 P faltou um "n" aqui ((ruído de carro)) law: (ic)
 128 A dona. deixa eu lavá a mão. dona ?
 129 P ah não: quer vir ao quadro pra ir lavá a mão não...
 pode ficá com a [mão suja aí]
 130 A (ic)
 131 P não: (3.0) então: does he work at Silva e Ramos law
 firm ? então é escritório de advocacia. no: he has his
 own law firm... se eu falo em banco ele tem seu próprio
 banco. se eu falo em firma. em escritório de advocacia
 ele tem seu próprio escritório... terceiro... vamos
 ver: . Rxxx... Volkswagen... aí você vai perguntar: ele
 trabalha na Volkswagen ? não: ...
 132 A (ic)
 133 P W só. c e h ((soletrando))
 134 As (ic)
 135 P onde ? ... é o nome da firma. Silva e Ramos... no. he
 has his own law firm... é igual a resposta do livro. só
 muda no final... que é law firm. não é repair shop
 ((vozes diversas e ruídos de autos))
 136 A Cxxx
 137 P ai meu Deus. mas como é delicada a mocinha
 138 A brigado ((risos de As))
 139 P ai. ele tá mansinho tadinho
 140 A ô dona
 141 A negativo
 142 As (ic)
 143 A ai. como é que faz o terceiro ?

- 144 As (ic)
 145 NI que quinta que é aqui ?
 146 P 5ª B -
 147 As 5ª B
 148 NI ah cê sabe se (ic)
 149 P é essa classe aqui (ic)
 150 A (ic) ((burburinho de As - ruído de carro))
 151 P (ic) ... Volkswagen ((ruído prolongado de autos e burburinho de As))
 152 A a:i ((burburinho)) (ic) ((ruído de carros e vozes baixas dos alunos))
 153 P (ic)
 154 A (ic)
 155 As [(ic)
 156 P [essa aqui] é a firma onde ele trabalha. agora você vai dizer que ele tem sua própria o quê ? indústria ?
 157 A (ic)
 158 P firma ? ... (ic)
 159 A (ic)
 160 P ele tem uma firma né. uma indústria não é ? tudo bem ... his own firm. ou então poderia ser industry. sua própria indústria (ic) qualquer coisa aí. né. então. Does he work at Volkswagen ? ele trabalha na Volks ?
 161 A não:
 162 P - no: he has his own firm. ou então he has his own industry... então seria uma indústria. uma firma né que fabrica automóveis. (ic) too
 163 NI (ic)
 164 P (ic)... é aqui mesmo
 165 NI Sxxx posso chamá um pouquinho o Dxxx e a Hxxx ?
 166 P Dxxx não está presente
 167 A que Dxxx que é ?
 168 P [Hxxx:
 169 NI [e a Hxxx ?]
 170 As (ic)
 171 NI (ic)
 172 As (ic)
 173 NI não tem nenhuma das duas ?
 174 P a Hxxx está aqui. (Hxxx)
 175 A é quem desfilou ? ... (ic) ... (ic) ((barulho de veículos passando))
 176 A (ic)
 177 P o Dxxx não veio (7.0) (ic) (7.0)
 178 A foi (ic)
 179 P (ic)
 180 A brincadeira de criança o:
 181 P [(ic)]
 182 A [(ic)]
 183 P fique quieto
 184 A (ic) ((em voz bem aguda e estridente))
 185 A o exercício você não copiou ainda Cxxx olha aí
 186 A (ic)

- 237 P trinta e três ((ruído de carros passando)) trinta e sete... todos vão fazer os exercícios que (ic) ((barulho prolongado de motor de carro encobre a voz de P)) e estes números vão fazer um a mais para ter a primeira nota. (que não tiveram ainda) (ic) faltaram não tem problema. ((vozes de As e ruído de motor))
- 238 A d'ona. eu fiquei [(ic)]
- 239 As [(ic)] (ic)
- 240 A não:
- 241 As (ic) ((conversando)) ((também se ouve barulho de motor de carro passando))
- 242 P (você vai encontrá) algo que foi feito que não foi (ic) ((As falam ao mesmo tempo)) oh: leia o (ic) e me responde. o cardápio é de uma
- 243 As (ic)
- 244 P de onde é o cardápio ?
- 245 A snack bar. lanchonete
- 246 P de uma lanchonete. d'uma snack bar
- 247 A d'uma snack [bar]
- 248 P [(ic)] ... primeiro comida. depois bebida. depois sobremesa... então todos numerados né. de um a vinte quatro... então vejam bem ((ruído de carro))... leia o texto novamente e responda. em que linha é mencionado. frango vem com milho ? então frango com milho. é mencionado em que linha ? na onze. não risquem o livro... façam no caderno. quem tem o próprio livro faça o que queira. mas o da escola não usa. [(ic)]
- 249 A [(ic)]
- 250 A então: esses números aqui é para identificar as linhas. tá ? eu não vou traduzir nada. vocês vão: por dedução aí achando...
- 251 A (ic) /
- 252 P o número dois: o que é mencionado na linha três ? eu vou lá na linha três então [(ic)]
- 253 A [(ic)]
- 254 P eu posso colocar em inglês ou posso colocar em português. como queira... três: let's go to the Dumbo snack bar. o que você (ic) então (ic) ((ruído de carro)) vamos à lanchonete Dumbo. o que você pediria ? então coloque aí o que você pediria ((ruído alto de motor de carro passando)) a número quatro... o quatro é para esses alunos que: não tem a 1ª nota. todos vão fazer. mas os que não têm a primeira nota vão levá uma nota pro número quatro. discuta com os seus colegas e descubra o que no cardápio é realmente brasileiro. e o que foi importado de outro país. então eu tenho aqui os numerais...
- 255 A (ic) /
- 256 P o que. evidentemente a cada numeral corresponde um prato. uma (ic) ((barulho de veículo passando)) vocês vão me dizer... ahn: se é um prato brasileiro ou não.

- se é japonês. italiano... tá ? ... então continuando
esses (quatro). podem começá a fazê ((burburinho de
As))
- 257 A em inglês ou não ? ((falas simultâneas de As))
- 258 P Cxxx a hora do lanche já acabou
- 259 As (ic)
- 260 A é dona mas oh: (ic)
- 261 P os números que eu falei têm que fazer de um a quatro. o
quatro vai valer uma nota separada (ic) vão fazer para
nota
- 262 As (ic) ((burburinho))
- 263 P todos vão fazer. todos vão ter uma segunda nota. quem
não teve a primeira. terá as duas notas.
- 264 As (ic) ((simultaneamente falando))
- 265 A (ic) no caderno ?
- 266 P pode fazer no caderno. se der tempo de corrigir (ic) ô
Gxxx (ic) Lxxx... comecem a fazer
- 267 As (ic)
- 268 P a Fxxx e o Gxxx também (ic)
- 269 A eu (ic)
- 270 A eu o quê dona ?
- 271 P (ic)
- 272 As (ic)
- 273 P ahn ?
- 274 A (ic) qual a resposta ?
- 275 P oh: do 3º bimestre. as notas e as faltas... vocês
poderiam ter da:do 4 faltas... número 1. A uma falta.
2. A 10 faltas. 3. A uma falta. 4. A uma falta. 6 A
nenhuma falta. 7 A duas faltas. 8 A duas faltas. 9 A
nenhuma falta... 10 A duas faltas. 11 A duas faltas. 12
A quatro faltas. 13 A três faltas. 14 A nenhuma falta.
15 A duas faltas. 16 A duas faltas. 17 A nenhuma falta.
18 A nenhuma falta. 21 A duas faltas. 22 A duas faltas.
23 C 10 faltas. 24 A nenhuma falta. 25 A nenhuma falta.
26 A nenhuma falta. 27 A nenhuma falta. 28 A duas
faltas. 29 A nenhuma falta. trinta A nenhuma falta. 31
A nenhuma falta... 32 A nenhuma falta. 33 A nenhuma
falta. 34 A duas faltas. 35 A nenhuma falta. 36 A
nenhuma falta. 37 A quatro faltas. 38 A nenhuma falta.
39 A nenhuma falta
- 276 A (ic)
- 277 P qual é seu número Sxxx ?
- 278 A 36
- 279 P (ic) e duas faltas. A no segundo e duas faltas. ((ruído
de motor)) (6.5) mais alguém não sabe as outras notas ?
- 280 A ô dona [(ic)
- 281 P [agora] todo mundo vai chovê né ?
- 282 A ô dona eu não sei a: ... número 27
- 283 P Rxxx qual o seu número ?
- 284 A o primeiro. número dois
- 285 A ô dona [(ic)
- 286 P [A e] nenhuma falta

- 287 A número oito
 288 P em que bimestre ?
 289 A (ic)
- 290 P segundo ? ((burburinho de As)) ah: mas quando eu falo
 vocês têm que anotar [porque (ic) voz]
 291 A [eu sei (ic)]
 292 P eu volto. fico falando. faltas. cansa. vinte e nove ?.
 no primeiro. A. nenhuma falta. no segundo A quatro
 faltas... mais alguém lá ?
- 293 A mesma coisa
 294 P ah: você sabe Cxxx eu já lhe dei outro dia
 295 As (ic)
 296 P (ic)
 297 A dõna (ic)
 298 P qual o seu número ?
 299 A oito ((ruído de automóvel)) oito
 300 P não vou lhe dar porque você veio aqui. eu lhe dei as 3
 notas. eu lhe disse que você esqueceria. agora problema
 seu. eu já lhe dei no começo da aula
- 301 A (ic)
 302 P ai meu Deus... é demais né.
 303 A (ic)
 304 P lhe dei as 3 notas
 305 A (ic) primeiro
 306 As (ic)
 307 A (ic) em todos
 308 P A nenhuma falta... que bimestre ? ((burburinho)) B A A
 3 faltas ((burburinho)) que bimestre ?
 309 A segundo
 310 P A 5 faltas
 311 A (ic)
 312 P A 1 falta e A 3 faltas no segundo
 313 A todo mundo tá falando (ic)
 314 As (ic)
 315 P B no primeiro nenhuma falta. A no segundo e 4 faltas.
 ano:ta. não é para voar a nota. amanhã vocês me
 perguntam novamente
 316 A amanhã não tem aula
 317 As (ic)
 318 P A: nenhuma e A: uma falta no segundo
 319 A (ic)
 320 P A uma falta. A 3 faltas
 321 P e a minha
 322 P A 1 falta ((burburinho de As)) A: 1 falta ((falas
 simultâneas de As)) (ic) nenhuma e 6 no segundo
 ((conversa entre As))
- 323 A número...
 324 A um
 325 P Dxxx pela última vez... oito ? (ic)
 326 A oito

- 327 P B no primeiro e 1 falta... A no segundo e 3 faltas. A no terceiro e 2 faltas
- 328 A boa idéia
- 329 As (ic) ((burburinho))
- 330 P vinte e dois ? uma falta no primeiro e uma no segundo
- 331 As (ic)
- 332 A eu tô com A no (ic)
- 333 As (ic) ((burburinho))
- 334 P (ic) aonde. tanto que você põe. número um: 11. aí no b. o que que é ? ... bife com arroz e feijão. então procura aqui onde tá escrito bife com arroz e feijão.
- 335 A não importa se a comida é brasileira (ic)
- 336 P (ic)
- 337 A (ic) ((bem perto do gravador)) ((vozes simultâneas de As e ruídos de carros))
- 338 P (ic)
- 339 A o quê dona ?
- 340 P (ic) ((As falam ao mesmo tempo))
- 341 A Axxx : Axxx (ic)
- 342 A ô dona. já pode fazê direto assim a: ô
- 343 P pode pode
- 344 A pode ? ((conversa entre As))
- 345 P e o quatro ? você não tem nenhuma nota. faz o quatro agora
- 346 A (ic)
- 347 A (ic)
- 348 P procure aí. o que que é onze ? frango com milho. é um prato brasileiro ? [é: (ic)]
- 349 A [(ic)]
- 350 P francês é japonês é chinês ?
- 351 A ah: cê não quer que a gente (ic)
- 352 P ah eu quero ver a (ic)
- 353 A a: cê tá tirando sarro da minha cara né dona ?
- 354 P não
- 355 A (ic)
- 356 A (ic)
- 357 P tadinho dele
- 358 A ah:
- 359 P só tem tamanho ((conversar As e ruído de carro)) quero ver as opções ((burburinho de As)) (ic) frango (ic) bife com arroz e feijão. cê põe lá. é oito. nove. dez. olha aqui oh: . é oito. nove. dez. olha aqui oh.. é só colocá o numeral. então o onze é (ic) ou é b. aí cê põe d. por o número. abaixa isso daqui. aqui já põe d. aqui põe o número. c. dá pra fazer numa linha só. (3.5) ahn (2.0) Lxxx só fala
- 360 As (ic)
- 361 P (ic)
- 362 As (ic)
- 363 P ah: eu não não sei quem anda apaixonada por você aí
- 364 A é essa menina professora. eu não tenho culpa (ic) /

- 365 P [ah só faltava]
 366 As [(ic)]
 367 P (ic) pobre também né
 368 A não (ic)
 369 A (ic)
 370 P não tem ((fim do lado A)) (ic) sharp (ic)
 371 A (ic) fosse um pouquinho melhor né (ic)
 372 A (ic)
 373 A (ic) ((As conversando))
- 374 P sopa de fruta... é ((vozes diversas de As - ruído de autos)) ((burburinho))
 375 A dona: (ic)
 376 P não sei:
 377 A (ic)
 378 P ô dona (ic)
 379 P não
 380 A (ic)
 381 P mas é que ele tava falando da dez. por issko que eu falei pra você que não era
 382 A (ic) acha (ic) ((burburinho de As))
 383 P (the)... quero ver se vocês acham (ic)
 384 A (ic)
 385 A oh: dona (ic) isso aí é: coisa de louco ((algum aluno assovia))
 386 P (ic)
 387 A aí meu Deus. vai pra lá ô:
 388 A ô dona (ic)
 389 As (ic) ((buzina de autos))
 390 P (ic) é o quê ? ahn ?
 391 A (ic)
 392 P ahn ? ((burburinho prossegue)) e você. quer o quê ?
 393 A do Paul (ic) ?
 394 P (ic) ((em meio a várias vozes de As))
 395 A é verdade dona
 396 P (ic)
 397 A não (ic)
 398 P (qual o seu problema ?)
 399 A um
 400 A ô [dô:na]
 401 A [(ic)] dona ?
 402 P agora pode fazê o quatro e fique quieto. vai (ic)
 [boca fechada]
 403 A [dona]
 404 A ah. cê tá tirando sarro da minha cara né dona ?
 405 P eu não. estou [falando sério]
 406 A [ô dona]
 407 A fala
 408 A ô dona /
 409 A o seis é bife com batata frita. não é ?
 410 As (ic)

- 411 P que número ?
 412 As (ic)
 413 P tem arroz com mais alguma coisa
 414 A (ic)
 415 As (ic)
 416 A dona (ic) ((burburinho - As falam ao mesmo tempo)) não entendi ((ruídos - vozes)) ahn ?
 417 A (ic)
 418 P (ic)
 419 A é um pão que tem no supermercado
- 420 As [(ic)
 421 A [pickles] ... pickles é: (ic)
 422 A (ic) dona
 423 P ahn ?
 424 A (ic)
 425 P sim senhora
 426 A ô do:na. que que é aquilo o:
 427 As (ic) ((vários As chamam a professora para perguntar alguma coisa))
 428 P ah vocês vão aguardar
 429 A Rxxx (ic)
 430 A Exxx tá certo ? ((falas simultâneas de As))
 431 P aguardem (ic) parem de falar. (ic) ((continua o burburinho de As))
 432 A e o milk shake que que é ?
 433 A é queijo. quarto com [(ic) ?]
 434 As L (ic) J (ic) ((As conversam sendo possível perceber que estão procurando resolver os exercícios pois ouve-se às vezes o nome de pratos/comidas))
 435 A empresta o apontador... empresta o apontador
 436 A oh. dona aqui ó: (ic) ((burburinho))
 437 P (ic)
 438 A dona ((burburinho de As))
 439 P fala ((burburinho))
 440 A ô dona o quarto (ic) ?
 441 P pode fazer ((falas de As)) (ic) olha a sujeira que você fez aí com o seu salgadinho o
 442 A eu te (ic) /
 443 P [(ic)]
 444 A [(ic)]
 445 P é o (ic) da tarde que faz sujeira... olha o saquinho fora do lixo lá. foi você que jogou
 446 As (ic)
 447 A (ic) o meu saquinho tá aqui ó dona
 448 A (ic)
 449 A (ic) pode sê agora (ic) professora. se a dona
 450 A [(ic)]
 451 A (ic) ela já deu nota

- 452 P agora é faça o quatro [(ic)]
 453 A [L ela] é boazinha né ? ((frase dita bem próximo do gravador)) minha professora é a (coisa) mais legal do mundo ((outro aluno faz um som simulando um espirro))... não fala assim da minha professora
- 454 A (ic)
 455 A sou (ic) ((o mesmo aluno próximo ao gravador))
 456 A sou Cxxx ((outro próximo ao gravador)) (ic) ótimo aluno
 457 A só tiro A nas notas ((outra vez o aluno falando para gravar)) ((ao fundo ouve-se que P fala com outros alunos enquanto os dois insistem em falar junto ao gravador))
- 458 A só eu que (falei)
 459 A ah eu amo minha professora... eu amo ((ri)) /
 460 A [(ic)]
 461 P [Dxxx] [(ic)]
 462 A [L eu tô] cantando não é Sxxx ? ((ri)) ((é o mesmo aluno próximo ao gravador)) ((burburinho de As))
 463 A (ic) por isso que eu amo minha professora. porque ela é boazinha
 464 P aí faça o quarto
 465 A qual a professora mais legal que (ic) tem (ic) ?
 466 A eu acho a de inglês ((burburinho de As))
 467 P eu não vou ouvir esta fita
 468 A ô: dona
 469 A ((para o que estava gravando)) de danô: [sentô]
 470 As [(ic)]
 471 A ((ainda falando ao gravador)) a professora é tão boa pra mim ((vozes simultâneas de As))
 472 A eu amo a professora. né ?
 473 A I love you professora
 474 A [I love you teacher]
 475 A [L I love you teacher] ((mais alguns As repetem a frase))
 476 A I love you teacher my (ic)
 477 As (ic)
 478 A (ic) coraçãozinho (ic)
 479 A ah. agora a turma já (ic)
 480 A I love you... teacher ((vozes simultâneas de As - conversa. O tom aumenta, ouvem-se buzinas em meio às conversas que prosseguem; um aluno começa a cantar. P parece estar falando com algum aluno, pois sua voz é perceptível e meio a outras))
- 481 P (ic) Dxxx (ic) no seu lugar por favor
 482 A (ic) ((burburinho prossegue))
 483 P Cxxx faça os exercícios Cxxx
 484 A Cxxx eu professora ?
 485 P não: eu. (2.0) faça o exercício ((vozes simultâneas - As conversam - ruído de auto))
 486 A o quatro precisa fazê no caderno ou não ? ((barulho de carro passando))

- 487 P se fizer... tem um positivo. quer mostrar os outros três ? mostre pra mim. ((burburinho)) ((buzina de automóvel)) (ic) quatro (ic) pode fazê o quatro. o target e o challenge (2.0) Axxx Axxx tô vendo que melhorou muito ((em tom de reprovação))
- 488 A dona [(ic)]
- 489 A [(ic)] ((burburinho))
- 490 P bife com arroz e feijão ? ((burburinho)) ((um aluno canta - burburinho continua)) talvez... não sei (ic) põe o d (ic) ((ruído de auto)) bife com batata frita... (ic) d... (ic) ((vozes de As)) (ic) ((falas simultâneas de As))
- 491 A ai meu Deus (ic) ((burburinho))
- 492 P (ic)
- 493 A Rxxx cê deixou um bolinho seu cair no chão ó: ((conversa entre As - ruídos de carros - vozes diversas))
- 494 A quem sabe o (ic)
- 495 A esse aqui
- 496 A (ic) tomate ((vozes diversas - barulho de carro))
- 497 P olha. aguardo esses alunos que ainda não mostraram o exercício ((vozes simultâneas - conversa de As)) Axxx faça o target e o challenge ((vozes diversas de As)) ai mas você viu
- 498 A ô dona (ic)
- 499 A tô apertado dona: ((vozes diversas))
- 500 P dois segundos
- 501 A dois segundos (ic) dona ((burburinho))
- 502 P não entendi
- 503 A (ic) ((várias vozes ao fundo))
- 504 P ahn ?
- 505 A (ic) a comida brasileira ((vários As falando - barulho de carro passando))
- 506 A fala besteira memo ((burburinho prossegue - P fala em meio a várias vozes que continuam))
- 507 P (ic) parece pimentinha né ?
- 508 A ôh:
- 509 P você assiste pimentinha ? meu filho que gosta de ver aquilo lá
- 510 A ai professora. é super legal
- 511 A Jxxx:
- 512 A o Jxxx tá lá fora (ic) ((várias vozes altas de As; um aluno começa a cantar; alguém faz psii - conversas continuam))
- 513 P (ic) ahn ? não: (ic)
- 514 A eu sou a mosca que pousou em sopa (ic)
- 515 P não faça. é para nota Cxxx ((vozes simultâneas de As)) arrumando o material... depois que (ic) interessar (ic) ((burburinho prossegue))
- 516 A (ic)
- 517 P (ic) ((burburinho)) (ic) ((burburinho))
- 518 A we are the world ô ô ô we are ((burburinho))

- 519 P traz o caderno aqui (ic)
- 520 A we are the world . I love you: ((burburinho)) we are the world ((prossegue burburinho))
- 521 P Axxx...
- 522 A o quê dona ?
- 523 P te dou 5 minutos
- 524 A a menina quase me bateu aí fora dona... a irmã da outra aí
- 525 A brigada
- 526 A só porque enforcou a aula tá nerfósinha
- 527 A ai. meu Deus ((burburinho prossegue - automóvel passando))
- 528 A we are the world ((burburinho - barulho de veículos))
- 529 A tá gravando tudo que a gente fala aí ? ((falas diversas de As))
- 530 A sai daí (ic)
- 531 A o (ic)... o (ic) ((burburinho))
- 532 A we are the world ((vozes diversas - conversas))
- 533 P pronto (ic) pode ir pra fora ((falas simultâneas)) (ic) ((ruído prolongado de automóveis - conversas continuam))
- 534 A pode (ic) ou o target ((falas simultâneas de As))
- 535 P (ic) se é irmã daquele (ic) ((ruído de veículo - ruído estridente de freios)) nunca ouvi falar ((vozes simultâneas - ruído de autos))
- 536 A (ic) pode ?
- 537 P ahn ?
- 538 A pode apontá embaixo do (ic) ?
- 539 P pode. você não pode pegá a do pai ? ... você não tem pai ?
- 540 A é separado
- 541 P é separado, mas você não lembra quantos anos seu pai tem ?
- 542 A não lembro
- 543 P ai meu Deus (ic) ((ruído de veículo passando)) ((conversas simultâneas))
- 544 A dona olha a Sxxx aqui dona
- 545 A ai dona (ic) meu caderno
- 546 P Sxxx: viu
- 547 As eu dona
- 548 P não: eu ((vozes altas de vários As - barulho de carro passando)) Jxxx até ago:ra ... exercí:cio
- 549 A (ic) dona
- 550 P (ic) e (ic)
- 551 As (ic) ((conversas - barulho de automóveis))
- 552 A o quatro é pra entregá ?
- 553 P é:
- 554 A posso fazê duma vez já ?
- 555 P pode
- 556 A depois eu vou lá
- 557 P Axxx. Sxxx (ic)

- 558 A quem ? eu ? ((falas simultâneas prosseguem))
- 559 P senta aí ((ruído de automóvel)) (ic) três (ic)
((conversas - som de motor))
- 560 A Sxxx
- 561 A a tinta ou a lápis ? ((vozes diversas))
- 562 A pergunta pra professora né. ((conversas diversas -
ruído de veículo passando))
- 563 A ((cantando "we are the world" com pronúncia errada))
((vozes diversas)) ((som de motor de automóveis))
- 564 A agora faz o quê ? ((vozes diversas - conversas))
- 565 A ((insistindo erradamente na música "we are the world"))
((conversas diversas - barulho de carros))
- 566 P (ic) Dxxx venha cá... um dois três
- 567 A que um dois três ?
- 568 A [(ic)]
- 569 As [(ic)] (ic)
- 570 P duas notas (ic) os números (ic) ((P fala em meio às
vozes de vários As)) ((As prosseguem falando
simultaneamente)) ((barulho de carros)) ô:: Dxxx e Axxx
[(ic)]
- 571 A [(ic)] dona (ic)
- 572 P eu estou fazendo. ouça... provaram muito bem que
melhoraram. muito bem... bem demais ((tom de
reprovação))
- 573 A ô dona ele fi/. ele fica me xingando (ic)
- 574 A que que eu te xinguei ?
- 575 A pergunta aqui óh: pergunta aqui
- 576 A agora eu tô xingando
- 577 A ele tacô pipoca na menina e falou que fui eu
- 578 A (ic)
- 579 A (ic)
- 580 A (ic) não fui eu
- 581 A (ic) diretora. eu vou te levá na diretoria. tá ?
((falas simultâneas))
- 582 P Axxx ((continua a discussão com falas simultâneas não
sendo possível entender))
- 583 A ((outro aluno)) vai pra diretoria os dois ((falas
simultâneas))
- 584 A (ic)
- 585 P chega Axxx
- 586 A (ic)
- 587 P chega Axxx
- 588 A ô dona (ic)
- 589 A (ic)
- 590 P chega Axxx ((falas simultâneas de As)) psiu... ((P bate
levemente na mesa)) acabou Axxx faça o exercício
- 591 A dona (ic)
- 592 P Dxxx [(ic)]
- 593 A [(ic)]
- 594 A dona. (ic) essa carteira aqui tá atrapalhando (ic)
minha carteira não é aqui atrás [o meu lugar (ic)]
(ic)
- 595 A

- 596 P pchch ô Dxxx. partindo de você e do Axxx eu sei que tudo é verdade. que vocês. são dois indivíduos que eu preferia que ficassem lá fora
- 597 A aí dona viu ô
- 598 A (ic)
- 599 A dona
- 600 P (ic) ((burburinho))
- 601 P a (ic) vai perguntá a idade do irmão Gxxx
- 602 Ag oi ?
- 603 P (ic)
- 604 A (ic)
- 605 P how old is your brother ?
- 606 As how old is your brother ?
- 607 P he's twenty-one
- 608 As he's twenty-one
- 609 P now (ic) how old is your brother ?
- 610 A how old is your brother ?
- 611 P resposta
- 612 A professora. não é pra escrever ?
- 613 As (ic)
- 614 P (ic) ((barulho de automóveis))
- 615 A (ic)
- 616 A (ic)
- 617 A how old is your brother ?
- 618 A (ic)
- 619 P (ic) ((burburinho)) how old is your brother (ic)
- 620 A eu
- 621 P (ic) ((burburinho)) quem é ? quem é irmão do (ic) ?
- 622 A eu
- 623 P (ic) a idade dele (ic)
- 624 A how old
- 625 P how old is your brother ? ((ruído de automóveis)) ((burburinho)) ah: pergunta a idade do irmão da Vxxx
- 626 As (ic)
- 627 P vai... Axxx pergunte qual a idade do irmão do Dxxx
- 628 AAxxx how old é: your brother ?
- 629 P how old is your brother ? não tem irmão ?
- 630 A tenho
- 631 P a idade dele
- 632 As (ic)
- 633 A quinze
- 634 P dezesseis ? he's sixteen.. Cxxx pergunte... quem tem irmão aqui dessa classe ?
- 635 As eu eu eu eu ((vários As falam simultaneamente)) ((ruído de autos)) ((burburinho))
- 636 P (ic) how old is your brother ?
- 637 As how old is your brother ?
- 638 P he's twenty-one
- 639 As he's twenty-one
- 640 P what does your brother do ?
- 641 As what does your brother do ?
- 642 P (ic) que eu estou perguntando ((burburinho de As))

- 643 A a senhora tem um irmão dona ?
 644 P what does your brother do ?
 645 A eu sei dona
 646 A a senhora tem irmão dona ? ((falas simultâneas de As))
 647 P qual a profissão do seu irmão ? ((burburinho de As))
 what does your brother do ? (ic) what does your brother
 do ? ((várias falas simultâneas)) what does your
 brother é: your brother do ? (ic) ((burburinho)) olha.
 com esse barulho não dá né... Axxx... what does your
 brother do ?
 648 As what does your brother do ?
 649 P he is a student
 650 As he is a student
 651 P quem tem irmão que não seja aluno ? tenha outra
 profissão ? ... what does your brother do ?
 652 A (ic) ((burburinho))
 653 A a minha irmã (ic)
 654 As (ic)
 655 P aqui oh: (ic)
 656 As (ic)
 657 P what does your brother do ?
 658 A what does your brother do ?
 659 P eu quero a profissão
 660 As (ic)
 661 P what does your brother do ? ((burburinho)) (ic) -
 ((continua a conversa de As)) ô: Axxx você ainda não
 recebeu (ic)
 662 A ah:
 663 P muito menos na classe
 664 As (ic)
 665 P he is a salesman
 666 As he is a salesman
 667 P nessa fileira
 668 A pera aí
 669 A (ic)
 670 P hein ?
 671 A (ic) name is (ic) ((burburinho))
 672 P (ic) nessa fileira
 673 As (ic) ((burburinho))
 674 P (ic)
 675 As (ic)
 676 P da próxima vez eu chamo teu pai aqui
 677 A não é pra conversá com meu pai não
 678 P (ic) não resolveu nada sua mãe vir aqui Dxxx (ic) ((um
 aluno tosse)) mais alguém (ic) aqui
 679 A (ic)
 680 As (ic)
 681 P (ic) is a salesman
 682 A (ic)
 683 P he's a salesman... (ic) né ?
 684 As (ic) ((falas simultâneas))

685 P (ic) quem sabe (ic) ((risos de As)) ((burburinho)) (ic)
 what does your brother do ?
 686 As what does your brother do ?
 687 P he is a student
 688 As he is a student
 689 P what does he study ?
 690 As what does he study ?
 691 P medicine
 692 As medicine
 693 P o que ele estuda ?
 694 As medicina
 695 P medicina (ic) (engineering)
 696 As (ic)
 697 P ele estuda
 698 As (ic)
 699 P (ic) engineering
 700 As (ic)
 701 P (ic) history
 702 As history
 703 P social sciences
 704 As social sciences
 705 P o que ele estuda ?
 706 As ciências sociais
 707 P ciências sociais. law
 708 As law
 709 P direito. né ? (ic) ((ruído de carro))
 710 As (ic)
 711 P (ic)
 712 A (ic)
 713 P (ic)
 714 As (ic)
 715 P (ic)
 716 As (ic)
 717 P (ic)
 718 As (ic)
 719 P accounting
 720 As accounting
 721 P accounting
 722 A accounting
 723 P (ic)
 724 As (ic)
 725 P então o amigo tem duas. tem dois irmãos. uma irmã e um
 irmão. então o irmão estuda. que que o irmão estuda ?
 medicine . aí vamos perguntar da irmãzinha (ic) what
 about your sister ?
 726 As what about your sister ?
 727 P she goes to school
 728 As she goes do school
 729 P (ic) que que o irmãozinho (ic)
 730 As (ic)
 731 P o (ic) você já está falando (ic) então fique quieto
 732 A (ic)

- 733 P (ic) fique quieto (ic) Dxxx (ic)
- 734 A eu sei lá
- 735 P (ic)
- 736 A ela vai à escola
- 737 P (ic)
- 738 A ela vai à escola
- 739 P ela vai à escola... então que outra resposta... se eu perguntasse. what about your sister ? (ic)
- 740 As (ic)
- 741 P (ic) ela (ic)
- 742 A she is (ic)
- 743 As (ic)
- 744 P (ic) what does your brother do ? he's a student (ic) what about your sister... poderia ser she's a student (ic)
- 745 As (ic) ((ruído de veículo))
- 746 P what about your sister ?
- 747 As what about your sister ?
- 748 P she goes to school
- 749 As she goes to school
- 750 P where does she go to school ?
- 751 As where does she go to school ?
- 752 P Júlio Ribeiro
- 753 As Júlio Ribeiro
- 754 P (ic) o que (ic) where does she go to school ? ... Júlio Ribeiro (5.0) Vxxx se eu lhe perguntar. where does she go to school ? responde. where does he go to school ?
- 755 A Carlos Gomes
- 756 P Carlos Gomes. onde ele vai à escola ? é estranho. muito estranho (ic) a que escola ele vai ? (ic) onde ele vai à escola ? então Carlos Gomes (ic) ((ruído de carteiras, tosse de aluno)) tá bom. (ic) agora leiam aqui (ic) em silêncio leiam o diálogo (ic) ((burburinho de As)) (ic) quem é o número dez ?
- 757 A (ic) não vem mais
- 758 P (ic) vão traduzir esse diálogo numa folha para nota que vocês estão sem a segunda nota... o restante por enquanto só vai (ic) caderno (ic) faça no caderno (ic) faça no caderno (ic) ((burburinho)) (ic) minha (ic) lição (ic) ((burburinho)) ((falas simultâneas de As e às vezes de P também - incompreensível - aproximadamente 60 segundos)) vamos parar: (ic) ((burburinho prossegue)) (3 minutos e 30") quem (ic) e: Vxxx (ic) ((ruído de veículos)) (ic) então (ic) ((burburinho)) (ic) ((ruído de autos)) o (ic) deu pra perceber que tá atrapalhando ou não (ic) ? (3.0) (ic)
- 759 A (ic)
- 760 P (ic)
- 761 A (ic)
- 762 P (ic)
- 763 A (ic)
- 764 A no

765 P (ic)
 766 As (ic) ((risos))
 767 P ô Mxxx pega (ic)
 768 A (ic)
 769 P Mxxx eu já falei (ic) no he has his own repair shop
 770 A no
 771 P (ic) repair shop ((barulho de autos passando))
 ((burburinho)) (ic)
 772 A (ic) ((parece cantar)) (ic)

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA ESCOLA PÚBLICA

01 Pe Basicamente o que a gente vai conversar é sobre o Our Turn... certo ? assim. pra você conversar comigo assim. o que que você acha do livro em si.

02 P olha eu acho que o livro funciona bem na 5ª série... ahh: eles aprendem as estruturas né ? aprendem a cumprimentar. eles guardam bem... chega na 6ª série. o livro 2 é lógico é mais complexo eles já não guardam tanto. já não aprendem tanto e chega a 7ª e 8ª que nós usamos o livro 3. aí piora mesmo mesmo né ? eu até coloco parte de gramática no/no li/no te/no quadro. o que não se pode ser feito pois você vê que o livro não a/não lida com estrutura. mas ao mesmo quando você corrige esses questionários você percebe que eles não sa:bem o que é um ver:bo. como que é forma interrogativa. eles sabem fazê a pergunta mas não sabem que aquilo é uma forma interrogativa... então quando você deu o teste a primeira vez você se lembra. eu coloquei como que era interrogativa. negativa. só que hoje eles tiveram as mesmas dúvidas. cê vai perceber que tiveram as mesmas dúvidas não sabiam o que que era pra colocar ali. que que é isso daqui ? . pede pra. que que é isso ? falei. bom é pra perguntar: . mas eles não sabem como que pergunta. então eu acho que fal:ta estrutura... eles preci:sam da estrutura também

03 Pe e:: aquelas instruções que vêm no li/no início do livro Txxx cê acha que ajudaram ajudam você assim no sentido de você... pensar como é que vai ser essas aulas assim/

04 Pe não. não ajudam porque você pode ver que eu faço muita coisa da minha cabeça né ? eu não sigo as instruções do livro. por exemplo quando tem o diálogo você tem que pegar aos pa:res. pedir que todos os pares façam ao mesmo tempo. só que não dá certo numa classe com 40 alunos. não tem como trabalhar. então muitas coisas eu faço da minha cabeça. eles repetem junto comigo ou então uma fileira só. mas não é desse jeito que é pra trabalhar. eu realmente não trabalho do jeito que é

- pra trabalhar o livro. e acho realmente que funciona na 5ª... na 6ª série mais: o menos. e daí pra frente vai piorando cada vez mais... 7ªs e 8ªs. eu sempre coloco. na 7ª tem comparativos. superlativos. então eu coloco as regrinhas no quadro. explico o present perfect. mas eles não querem saber de nada né ?. primeiramente porque inglês não reprova por notas né ? /
- 05 Pe hum. hum/
 06 P então o interesse deles é mínimo... mas acho que com esse livro eu consegui muito mais coisas do que com os livros tradicionais. tá ?
 07 Pe hum.hum
- 08 P mas também não é o ideal não... eu acho que não existe um método ideal
 09 Pe quer dizer assim . que você... você não segue estritamente aquelas/
 10 P não/
 11 Pe diretrizes que eles dão lá não/
 12 P não/
 13 Pe né:: você:...
 14 P mas eles nem podem saber que você não segue né ? ((ri))
 15 Pe ah: sim. claro que não. né. [imagin:ne]
 16 P porque...] mas teria que ser sabe. por exemplo. tem o transfer em cada lição. eu leio com os alunos. mas não é pra ler com o aluno. o aluno tem que lê: em voz baixa. tentar captar aquilo que entendeu. e: não é para você traduzir nada mas eu traduzo reading. porque eles não têm um background né ? não tem jeito
- 17 Pe uhn.hum... uhn.hum
 18 P então muitas coisas eu vou adaptá/adaptando conforme eu vejo a necessidade dos alunos né ?
 19 Pe uhn.uhn
 20 P mas: ... dos livros que eu trabalhei. com que eu trabalhei... acho que é o melhorzinho... mas não o ideal também... (ic) acho que faltam algumas coisas... a estrutura. todo aluno que estuda no Yazigi lá fora... uma amiga minha que deu aula no Yazigi. muitos anos. ela sempre falava que pecava na estrutura... sabe ?. e eu concordo com isso... eu até acho que muitas vezes a gramática faz falta... eu sou adepta da gramática. sabe ? foi um sacrifício trabalhar com esse livro pra mim. no começo eu achava uma loucura ((ri)) falava meu: Deus do céu. não explica nada. não fala o que é um sujeito o que é um verbo. eu acho que isso às vezes faz falta pro aluno né ?

- 21 Pe ô Txxx. você acha que, como é que fu/como é que você vê a aprendizagem dos alunos a partir o Our Turn ? será que real [mente]
- 22 P [olha]
- 23 Pe funciona ?
- 24 P eu achei que funcionou melhor. mas é o que eu lhe disse. nível de 5ª série... porque neste ano quando eu cheguei na 6ª série... eu perguntava as coisas de 5ª série eles se lembravam e nunca aconteceu isso deles se lembrarem o que aprendeu no ano anterior. mas: de 6ª em diante você vê que:... um ou outro que, consegue se lembrar de alguma coisa. mas alguns até que se lembram né ? das estruturas anteriores... mas realmente é difícil sabe. inglês como não reprova por nota é difícil. é muito difícil trabalhar
- 25 Pe quer dizer. você fala assim em termos de motivação para o aluno ?
- 26 P é
- 27 Pe é:: o: o Our Turn não consegue motivar os alunos ? ... você acha que ele. o Our Turn...
- 28 P um pouco. não assim o ideal também não... mais 5ª série. 5ª série eu acho que trabalha bem. eles gostam. eles se lembram das coisas. mas daí em diante fica difícil viu. quando chega no vermelhinho que é o livro três a::i é um sufoco viu
- 29 Pe e: porque que os alunos não gostam do. do livro (de 3) o vermelho
- 30 P é muito mais complexo. né ? é que eu não tenho nenhum (preto) aqui pra te mostrá. mas tem voz pa/ahn:: tem voz passiva mais pra frente é: condicional. então já fica mais difícil. eles acham as estruturas muito longas. não conseguem repetir. lahn. e não se interessam muito de fazer exercício também. 7ª e 8ª...
- 31 Pe uhn. hum
- 32 P fazem assim no sufoco que você fica insistindo pede recolhe né ? ... então é mais difícil. mas realmente não existe. eu acho que é o melhorzinho pra trabalhar. não é o ideal não. sabe... a outra professora de inglês inclusive. você não a conhece. ela detesta. ela tem horror a esse livro. ela falou aí Txxx vamo jogá no lixo não sei o que não gosto do livro... mas. na escola existem exemplares pra distribuir para os alunos. então você tem que aproveitar isso daí. né. porque hoje um livro tá custando oitenta cruzados. já pensou até o ano que vem quanto que vai custar.
- 33 Pe uhn. hum
- 34 P então é um problema sério né
- 35 Pe é:::. digamos assim... porque:... assim. a gente. a gente dá aula a gente olha aquele livro ali então a gente acha que naquele livro... dee ter um um jeito de... que os/que o:. pessoal do Yazigi por exemplo acredita que o aluno aprenda né ? como é que você acha

que tá naquele livro lá ? o jeito que o pessoal do Yazigi pensa que os alunos aprendam... aprendam inglês ?

36 P

é: eles acham que... eles transferem tudo aquilo né que vão (ic) dizer em português eles transferem para o inglês. só que não é exatamente assim né ? ... você vê que muita coisa. eu acho que no Yazigi eles passam para o inglês. eu não concordo com o inglês que eles colocam lá. sabe ? só que não vou eu lá: eu questionar. eu faço do meu jeito quando eu acho que não é bem daquele jeito por exemplo eles dizem assim ahn: Gal Costa was performing at the: Guarani. não existe esse artigo antes do nome. você tem que dizer at Guarani at São Paulo at Pacaembu. eles colocam umas coisas que eu tiro eu falo pors alunos. não precisam né. mas quando o aluno coloca eu também não vou dizer que esteja errado. mas eu não concordo com muitas coisas que eles colocam em inglês sabe... eu acho que não é bem: daquele jeito assim. o meu cunhado por exemplo fez 3 estágios 3 ou 4 estágios básicos lá no Yazigi... ele acha que perdeu tempo só. que era muito fácil. não era bem aquilo... outro dia ele me perguntou de uma preposição que eu nem me lembro que é quando exatamente em frente. eu falei mas quando é exatamente em frente é in front of não tem outra. não. diz que eles colocam outra é across from eu falei que across from eu nunca vi na vida isso daí... ele falou não mas eles ensinaram lá... então ele questionou muito assim por exemplo: ele pediu pra professora o que significava sweet e a professora foi no dicionário. ele achou um abuso aquilo. é claro que eu não sei tudo mesmo. eu não sei. mas quando o aluno me pergunta alguma coisa eu falo ah: eu não sei. ele/não tenho capacidade pra saber tudo em inglês. mas acho que um professor de cursinho precisar esmerar mais né ? porque eu dei muito tempo aula em cursinho de inglês sabe ? então é onde você usa a língua. você só fala inglês. os alunos estão interessados porque pagam. é diferente da realidade né ?

37 Pe

uhn. hum

38 P

então eu acho que escola pública realmente é utopia essa utopia de que o aluno vá aprender que fala. sabe ?

39 Pe

uhn. hum

40 P

eu já vi muitas exposições do Help que é um método aí que todo mundo falava maravilhas mas o alunos enjoam porque. fica só lá repetindo o que a fita fala repetindo repetindo repetindo... eu já tentei tudo. música. is/ agora eu não tento mais nada sabe ? cansei. porque não adianta. essa estória. você fica doíquinho andando com gravador com música. eu tentava isso em outra escola. mas você fica doíquina. não dá numa classe com 40 alunos. classe pra aprender inglês tem que ser no máximo 15 alunos

- 41 Pe uhn. hum
- 42 P não adianta querê pensá em 30. 35
- 43 Pe uhn. hum
- 44 P eu acho que na 5ª série resolve ainda um pouco. eles se entusiasma mas chega na 6ª eles já vão crescendo. já vão sabe ? já se torna desgastado. é muito difícil lidar com outras séries... eu gostaria que você tivesse assistido aula em 6ª série em 7ª em 8ª pra você vê a diferença sabe ?
- 45 Pe (ic) diferença ?
- 46 P é muito diferente.
- 47 Pe O: Txxx e: ... assim. independente do Our Turn como é que você pessoalmente acredita que: o aluno poderia aprender inglês ?
- 48 P ah: eu acho que quando o aluno gosta ele aprende. com qualquer método né ? método tradicional ou não. mas: é difícil sabe ? atualmente eu acho que é muito difícil. eu por exemplo quando estudei inglês... era só conversação conversação conversação. mas faltavam as estruturas. chegava no exame final você tinha que saber estrutura e como que você vai saber estrutura se o professor nunca falou em estrutura ?
- 49 Pe uhn. hum
- 50 P e todas as escolas que têm por aí. quando você chega no teste tem lá interrogativa negativa negativa isso plural. e se você nunca falou com o aluno como é que o aluno vai descobrir que aquilo lá é no plural... então eu acho que todas as escolas falham em alguma coisa sabe ? eu tenho um amigo inglês ele abriu uma escola... ele abriu ele fez um método. eu folhee os livros. mas: pecava em muitas coisas também... ele. pensava muito em estrutura. e faltava a parte de conversação. então sem:pre existe um deslize né ?... eu realmente não sei sabe. se eu soubesse eu ficaria rica né ?
- 51 Pe não: isso também não sei
- 52 P ((ri)) um método ideal. eu já nem penso mais porque eu achava. meu Deus. é chato por isso por aquilo. já perguntei para os alunos. fiz questionário. pedi que/há uns anos atrás... o que que eles achavam. o que que precisava. o que que faltava. você não chega a um consenso... sabe. é muito difícil.
- 53 Pe e: assim: tem aquela/ hoje em dia fala-se muito assim né que o aluno não aprende mais sozinho... ele só aprende aquilo que o professor dá na sala de aula... você acha que tem algum aluno na sala... reconhece alguns de seus alunos que você vê que eles são independentes ou a maioria fica sempre dependendo daquilo que você tá ensinando ?
- 54 P o:lha. ali naquela 5ª B o Mxxx Sxxx era um caso porque havia feito curso fora. então ele sempre vinha. ah: é isso né professora isso aqui e algumas meninas lá. uma ou duas meninas que também viram alguma coisa lá fora

- né. mas eu acho que é difícil viu. motivação. do jeito que anda a escola pública eu acho que fica difícil pra qualquer professor trabalhar. inclusive o de língua né? que é pior ainda né? porque eles acham que não precisam do inglês. pra que que serve inglês? então eu sempre procuro mostrar quando eles estão com camiseta ôh: vamos ver o que está escrito na sua camiseta. ahn: olha lá tá escrito isso aquilo e às vezes eles voltam com a mesma camisa eu já traduzi. eles não lembram mais o que é que tá escrito lá... sabe... eu acho que a: motivação é mínima
- 55 Pe e: quer dizer que essa dependência deles de você: existe bastante assim
- 56 P acho que um pouco né. a maioria não quer nem saber de nada. se eu ensinei isso se eu deixei de ensinar aquilo né. a maioria nem se toca se eu ensinei pra perguntar onde mora pra responder. se é isso se é aquilo né. muito alunos você pergunta assim. chame a atenção do fulano ele chegou lá fala good morning... não que nem/ ele nem associa aquilo que eu estou falando com aquilo que ele viu né. eu acho que realmente é difícil viu... não tem como. porque cê vê: nós tentamos mudar né de 5ª a 8ª esse método mais:... ahn: esqueci até o nome do método (2.0) ôh: meu Deus
- 57 Pe comunicativo
- 58 P comunicativo né. esse o termo que a gente usa
- 59 Pe nocional
- 60 P não (3.0) é: functional ahn?
- 61 Pe uhn. hum
- 62 P então. esse termo aí... mas quando você chega no 1º magistério. o que acontece?. eles só têm inglês no 1º magistério. aí eu opto por um livro que é tradicional. não é uma incoerência danada professor? eu acho uma loucura isso aí
- 63 Pe qual livro cê trabalha no...
- 64 P patchwork... nós vamos mudar o ano que vem... porque. ele é bom aquele livro. eu gosto... mas a outra professora reclama porque repete muito mas eles guardam o vocabulário é daquela forma. repetindo ahn: associando não é. mas ela acha que é péssimo. que não/ não dá mais. se bem que nós estamos há 4 anos com esse livro. já cansou realmente né. que cansa né. você vai cansando... então no ano que vem nós vamos mudar pra um outro... acho que é go ahead que chama. o livro. é do mesmo tipo mas os textos são mais sim:ples né. mas eu acho o patchwork muito bom. eu gosto. eu particularmente gosto mas a outra professora tá insistindo comigo desde este ano pra mudar. então nós vamos mudar o ano que vem. porque ela também trabalha né... não sou só eu que devo ditá a norma aí né
- 65 Pe uhn. hum
- 66 P mas realmente é uma incoerência. agora. há alunos por

exemplo no ano passado um aluno que foi muito bom. eu adotei o livro do Yazigi. o menino reclamou o ano inteiro. falava. professora mas explica gramática. não explica gramática. por que que não explica ? ele ficava o ano inteiro me questionando e conclusão. chegou no final do ano eu tive que explicar gramática pra ele porque ele prestou Funbra/fundação bradesco e lá exige inglês... nos outros aí ninguém pede inglês né. mas lá eles exigem inglês... eu: a::cho que a lon:go prazo. eles vão tirá o inglês da escola... quando começou com essa estória de: vamos passar pra atividade. a intenção já era é/já era essa... só que o pas:so tem que ser muito bem pensado. e vestibular depois ? e as escolas particulares como é que vão fazer ? ... mas eu acho que a intenção é essa. acabar definitivamente com o inglês... só que se você for ver. quando você entra numa faculdade. você faz letras né. mas quando você entra numa faculdade de medicina. engenharia. os livros são em inglês. os melhores livros que você tem pra pesquisar. aí você vai falar meu: Deus: não aprendi nada. um aluno meu da 8ª mesmo. prestou a fundação bradesco. eu em/eu emprestei livros adicionais pra ele. ele estudou. só que com tradução. ele tinha que traduzir o livro/ o texto para conseguir responder. só que ele foi mal. repetiu em inglês... aí eles dão valor né. mas é um pouco tarde né

67 Pe já é um pouco tarde... quer dizer. a motivação:... assim. eles. a/a motivação (ic) tem que falhar a aprendizagem deles no caso

68 P é. eu acho. eu acho que esse ano também eu fui uma péssima professora sabe/

69 Pe ah não: que é isso/

70 P se você visse as aulas que eu já dei e as que eu dei atualmente ((ri)) eu fui péssima... porque realmente eu tive muitos problemas de saúde. estou com problemas de saúde... sabe. realmente eu não tenho vontade de chegar:.. é um pecado isso porque eu ganho pra fazer isso né... mas acho que tem/ são todas as estórias de greve. continuar ganhando mal. você se desanima. e ao máximo sabe. eu já fui muito boa professora. hoje eu estou regular e olha lá. regular pra baixo ((ri)) não. é sério sim. se você visse as aulas que eu já dei... cê fala assim meu De:us não parece a mesma pessoa né... mas eu não tenho motivação nenhuma sabe... na 5ª série eu ainda me motivo um pouco mas aquela 5ª B é muito difícil pra trabalhar. você já viu né... os problemas que existem. a direção da escola esse ano resolveu fazer uma lista. então eles acham que eu: dei a lista dos nomes... nem fui: perguntada. não me questionaram. sabe ((ri)) mas os alunos que dão trabalho comigo são sempre os mesmos que dão trabalho com os outros professores... eles só não dão trabalho pro professor

de matemática e português... o restante. é muito difícil sabe. acho que a escola. a estória ((em tom de quem reconhece o engano no uso de uma palavra)) a escola precisa ser revista. e com muita urgência... pensar/porque o diretor da minha escola por exemplo eu gosto muito dele mas ele acha que diminuir alu/alunos na escola é diminuir número de salas. não é assim... o negócio é diminuir os alunos dentro da sala... e você não consegue colocá na cabeça sabe... o secretário da educação entende de tudo. menos da educação. ninguém/ministro da educação. então: vem errado desde lá de cima né... eu acho que a escola. eu estudei em escola do estado. saí da escola. prestei vestibular. entrei na faculdade. tá certo que eu entrei na Pucc mas não interessa. eu cheguei lá não fiz nenhum cursinho não fiz nada... e nós estávamos lá/amigos meus entravam na Unicamp sem cursinho... hoje o que acontece ? é só pra elite né. não sei se é o seu caso. mas lá. na Unicamp é só burguesinho que estuda né. desculpe o termo mas é isso que usam atualmente né/

71 Pe

uhn. hum

72 P

mas não é verdade ? o: po:bre aquele que precisa estudar e trabalhar não tem condição. nunca fará... meu marido quis fazer medicina... quando que ele faria medicina ? sem sustentar a família ? sem trabalhar ? de jeito nenhum... não tem como... então eu acho que está muito errado.... a/antigamente era assim. alu:no de escola pública eram os melhores alunos. alunos de escolas particulares eram os refugos. inverteu essa situação né ?...

73 Pe

uhn. hum

74 P

e talvez agora come:ce a mudar um pouco. porque a escola do meu filho por exemplo. cobra em BTN agora... o contrato em BTNs o ano que vem... nós pagamos a matrícula em janeiro. nós pagamos em dezembro junto com a mensalidade que eu paguei ontem... que vai acontecer ? já começa pagá janeiro de novo. você paga duas vezes janeiro...

75 Pe

no:ssa

76 P

eu acho sabe. um absurdo. mas: se você quer algo melhor pro seu filho. você coloca numa escola. mas acho que o aluno aprende a viver:. na escola pública... embora hoje haja esse problema de drogas etc que você sabe que existe nas escolas particulares. mas eles tentam abafar um pouco... aqui foi um problema esse ano. com problema de drogas aí.. eu não posso acusar nenhum aluno. mas você sabe. quais: são os alunos né... então acho que eles precisariam rever e muito a escola... essa estória de 6 horas da turminha de 1ª a 4ª porque vai comê na escola. vai comê o quê meu Deus se mal tem bolacha

- estragada ((ri)) pra dar pro aluno/eu acho um absurdo [isso
 77 Pe [ahn. hã]
 78 P fazê propaganda é muito fácil
 79 Pe ahn. hã
 80 P mas na hora mes/na hora do vamos ver (ic) o negócio é triste né...
 81 Pe e quando se trata de língua estrangeira aí é que vem pra 3º plano mesmo né
 82 P ah sim. evidentemente... até inclusive agora. diz que a educação artística vai reprovar de novo. só que de inglês eu não soube nada... eu tive... inglês não reprova há uns 4 anos... há uns 5 anos atrás. em 82. o ano que eu vim pra essa escola. uma aluna ficou reprovada em inglês na 7ª série... não:. isso foi 84. 83. agora não me lembro quando que passou a não ser mais/não reprovar mais. acho que faz uns quatro anos né. isso acho que em 85. a menina ficou reprovada comigo e com mais dois professores... veio a família inteira conversar comigo. era todo dia tinha um tio. tinha uma avó. tinha não sei quem... por que que eu não poderia passá a menina tá tá tá... conclusão. a menina ficou reprovada. só que no ano seguinte veio essa lei que inglês não reprovava mais
 83 Pe aí ela [(ic)
 84 P [eu nem] peguei a sala que a meni/em que a menina estudava... porque eu sabia que tẽ problema. eu não peguei na 7ª que ela fez de novo e nem na 8ª porque ela falava pra todo mundo que eu a reprovei. não foi ela que: reprovou porque não tirou a nota. eu: a reprovei sabe ?
 85 Pe eu sei
 86 P então um problema difícil pra lidar sabe. é muito difícil. eu acho que deveriam repensar não só em parte de inglês. português. eu acho um. um absurdo o aluno tirá C e passá de ano... acho deveria ser nota. tirou sete. tirou cinco... todos os anos no começo do ano o diretor vem. o problema não é quantida:de é a qualida:de. mas o professor que acostumou trabalhar com quantidade ele não consegue... dissociar né. quantidade da qualidade. então você continua naquela né. no começo eu dava nota em: em nú:meros... aí eu falei meu: Deus não é mais número é: a é b é c é é d... (ic) fica difícil pra trabalhar sabe. é muito difícil... não sei o que vai acontecer. acho que escola está no buraco né ?. este ano... ainda vieram muitos alunos de escolas particulares... e eu sei que muitos pais não vão poder ahn: pagar. só que os alunos que vêm de escola particular. ahn não ahn de escolas particulares. não são todos... mas pelo menos 50% vieram. porque o pai não pode pagar mais. então não se adapta à nova realidade. porque os amigos eram outros. né ? na outra

escola... ou porque reprovasse. então tenta dar uma chance a si mesmo né. fala quem sabe eu passo lá porque é mais fácil... só que aqueles que vieram com notas muito ruins não passam aqui também. é ilusão de alunos... ou porque ahn: acha melhor tentar outro tipo. de amigo sei lá. mas muitos que gostavam do liceu. do imaculada. não sei de onde. eles não se adaptam tão facilmente não... muitos que estão aqui desde o prezinho. agora resolveram que vão estudar no liceu o ano que vem não sei onde... vão: ter: problemas. porque o ensino é claro. não que seja melhor mas há: infraestrutura na escola particular né... o aluno tem a prova ali mimeografa:da. os exercícios o professor dá lá pra secretaria. eles passam tudo pra você:. na escola do estado não. o professor trabalha como dá... então você vê. eu nunca/eu passo prova no quadro. é claro que você passando prova no quadro... as chances dos alunos colarem é: de 50% é evidente mas eu: vou ficá pedindo papel: dinhei:ro pra comprar folha de sulfite. não: mas não quero problema de jeito nenhum... já estou arrependida de distribuir os livros. que existem na escola. proque to:do ano dá problema. tá que ((ri e comenta sobre algum outra pessoa presente)) ela está rindo porque aconteceu na classe. sem:pre dá problema. e que que eu ganho com isso? na/nada... pra quê?. me martirizar? ...

87 Pe

os alunos que vêm da escola particular Txxx... eles a/ eles têm mais facilidade de aprender... ou é igual a/ sim. eles têm mais facilidade mas os que vêm da escola particular eu estava tentando me lembrar aí... o que que. eu queria dizer com isso. mas os que vêm da escola particular. qual foi o problema?. foram expulsos... há vários aqui. que vieram do externato são João. foram convidados a se retirar. existe um aluno na 5ª A. a 5ª A é muito melhor que a 5ª B no:ssa dá de: dez a zero na 5ª B... que aconteceu? ele foi expulso da escola. por quê? ... porque ele estourou o extintor de incêndio simplesmente. na escola... então: há: repreensão... mas não é tanto assim. ainda existe aquela estória. pagou. passa de ano. né. mas não é bem: assim também. é claro que você manda pra direção da escola não/eu adoro o diretor. mas o que que ele pode fazer? o sis/o sistema está tão furado. que não tem como fazer. vai: agora vou mandá-lo embora? agora di:zem que: o ano que é vem. é entre aspas. fizeram umas listinhas aí que os alunos serão convidados a estudar em outra escola. eu ainda duvido viu. muito. e assino embaixo da dúvida ainda. porque o que acontece? . no 1º bimestre não aceita. no segundo o aluno vem com a transferência eles aceitam

89 Pe

ah:/

90 P

o sistema é sempre esse. é um cir:culo vicioso...

- 91 Pe e: assim: mas/eu fico pensando assim às vezes Txxx. será que o aluno que estuda nessas grandes escolas aí. será que eles aprendem tão bem mesmo ? porque a gente encontra tanto aluno aí que não/
 92 P oi:ha. por exemplo. o meu filho estuda no madre Cecília. eu já recebi outros alunos do madre Cecília esse ano. é claro que é uma escola menor. sabe. o meu filho lê tudo escreve tudo quer dizer

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA ESCOLA PARTICULAR

- 01 Pe então: a 1ª pergunta seria [o que é que você acha do]
 02 P [livro]
 03 Pe é: seria [interessante o relato sobre o]
 04 P [então você acha que eu devo fazer] aquele relato anterior
- 05 NI oi
 06 P oi
 07 NI oi. cê tá bom ?
 08 Pe como vai. tudo bem ?
 09 NI desliga aí senão tá: gastando sua fita ((ruídos))
 10 Pe então vamos
 11 P então [você gostava que eu fizesse aquele (ic)]
 12 Pe [seria interessante o remonte pro target]
 13 P então tá. então... anteriormente a esse livro nós adotávamos aqui o Target né. na época do estrutural. então eu fiquei bastante prática uma vez que o Target tava me sentindo assim segura. mas o:... as coisas evoluem. o método funcional entrou mais em cena aí. tal... os alunos começaram a... a se queixar (ic) interessante né. então nós passamos a adotar o. Discoveries e esse é o terceiro ano que eu estou usando... então... eu não posso dizer que eu esteja já... ah: cem por cento. prática no uso do: do método funcional com o Discoveries mas acho que. esse ano eu dei uma boa deslanchada no sentido assim. de segurança de mais: ahn: firmeza... a proposta de tudo isso... por outro lado. eu acho que tem que ser dito também que... eu trabalhei demais esse ano... e não realmente. não tive tempo de me: embrenhar melhor sobre o método sabe. de fazer um um um... de conhecer melhor a teoria de fazer um estudo mais aprofundado. então eu acho que há uma deficiência... que eu espero no ano que vem sanar porque eu tô reduzindo minhas aulas vamos ver se vai dar tempo
- 14 Pe [e:
 15 P [mas] com o tempo eu o/eu acerto né
 16 Pe e: agora vamos dá um/conversar um pouco sobre o manual do professor né

- 17 P ah: o manual [(ic)
 18 Pe [é: qual] a colaboração que aquelas
 instruções que eles trazem... faz/é:/faz na hora da
 preparação das suas aulas ?
- 19 P da preparação ?... eu acho que:... ele me ajuda a
 adiantar o expediente... porque a/. com ele eu já
 recebo sugestões... é: que eu não tenho que ficá
 pensando. né ?... e: mes:mo que eu não concorde com as
 sugestões apresentadas pelo livro... e:las já vai me
 dar algumas pistas pra eu... estabelecer um
 planejamento. pra aula. sabe. então a vantagem (ic)
 tipo de manual esse daí... nisso eu acho que... é uma
 característica do livro importado que a gente não acha
 no livro nacional. que o livro nacional eu acho uma
 aberração... parece que o professor não conhece a sua
 matéria porque só traz as questões resolvidas. nada
 mais...
- 20 Pe uhn. hum
 21 P então esses aí eu acho assim o fim da picada né
 22 Pe uhn. hum
 23 P pra. não sei nem se eu posso falar tanta gíria aí na
 sua [(ic) ((ri))
 24 Pe [ah: fique tranqüila Sxxx] fique tranqüila
 25 P e: então: eu acho a vantagem desse livro. importado...
 que dá [sugestões]
 26 Pe [uhn. hum]
 27 P porque realmente dá: sugestões: ah... leva a algumas
 reflexões. esclarece alguns pontos
- 28 Pe uhn. hum
 29 P principalmente por exemplo aquela introdução às
 vezes... do: aqueles background notes
- 30 Pe uhn. hum... uhn.hum
 31 P ah: às vezes tem coisa ali que eu mes:ma. ignoro a
 respeito né. da realidade no estrangeiro [(ic)
 32 Pe [uhn.hum]
 33 P (aquilo) ajuda muito
 34 Pe uhn.hum
 35 P (ic) acredito que ajude bastante
 36 Pe agora vamos falar do conteúdo do livro. assim. para o
 aluno
 37 P (ahn.hã)
 38 Pe aquele conteúdo que o livro apresenta... ahn... será
 que ele proporciona. uma aprendizagem eficaz pro aluno.
 assim que você:: vivenciando na sala de aula... é:. o
 conteúdo é satisfatório pra aprendizagem dos alunos
 ?... ou tem alguma coisa que você identificaria/
 39 P sabe o que eu sinto ?... é que:... o que fica
 aprendido... fica muito superficialmente aprendido...
 sabe ?... é uma diferença. é uma dificuldade que eu
 tenho com esse livro em relação ao target. eu. eu. acho
 que quando eu usava o target... os alunos aprendiam
 mais em profundidade... sabe ?. eles tinham mais

segurança daquilo que eles sabiam... e/é. com esse. discoveries às vezes eu percebo... que o aluno... não foi ao fundo. sabe? ... ele aprendeu aquele... aquela maneira de se expressar mas não consegue estender a casos semelhantes. não consegue... ahn: transplantar sabe? aquela... aquele uso pra situações análogas... então. eu ne/nem sei... como eu disse pra você eu tenho ainda... falta de conhecimento mais aprofundado do método. talvez seja a maneira como eu esteja dando e não o livro esteja dando...

40 Pe

41 P

42 Pe

[e:
o livro] proporciona
assim: pelo que você falou. não sei se eu entendi bem. talvez o: . target oferecia... uma espécie assim. um controle maior da aprendizagem. e o [discoveries
(entendeu) (ic)]

43 P

é: então por exem/não: você. não sei se você conheceu o target

44 Pe

45 P

eu não conheço
ah: então era assim. havia: do lado direito... as gravuras sugerindo o diálogo à vista da gravura. eu depois poder fechar o diálogo escrito e: seguindo a ordem das gravuras. refazer o mesmo diálogo montasse. então eu achava isso bastante interessante. era uma maneira. o aluno olhan:do a gravura ele se lembrava do diálogo. e existia uma seqüência. ali... passos né? . determinados.

46 Pe

47 P

uhn. hum
eu achava que isso dava muita... muita segurança assim pro aluno... é: sabe. associar é: ima:gem com. com língua. sabe? ... e trazia também na parte de exercícios. que era na folha seguinte... ah: por exemplo. perguntas sobre o texto... mas as perguntas elas eram... compartimentados assim... parte a. as perguntas sempre falavam do sujeito... então who. what... a: parte b as perguntas ahn: visavam. ahn. ... negar a afirmação. então ele treinava bem afirmativo. negativo e tal e: a última parte eram perguntas variadas. usando todos. question words

48 Pe

49 Pe

uhn. hum
então: o que que eu sentia no final do curso é que os alunos dominavam muito bem a a a forma interrogativa. assim sabe... era uma coisa assim... ahn: parece que mais firme. mais:

50 Pe

51 P

52 Pe

uhn. hum
mais fundamentada não sei
e no discoveries que é que você sente nessa

53 P

[(ic) ?
no discoveries] ... ahn: eu sinto assim... que eles aprendem bem a. aquela função. quando. quando aparece ali. bem. mas se de repente mais pra frente você... vai utilizar aquele conhecimento. tem uma boa parte da

- classe que não consegue ligar... sabe ? sim uns
 [(ic)
- 54 Pe [e você acha que¹] o fato deles não ligarem. e/esse
 essa... essa deficiência que cê tá... falando aí...
- 55 P ahn. hã
- 56 Pe você acha que tem alguma causa... o fato deles não
 conseguirem no discoveries associar como eles
 associavam no target ?
- 57 P eu não sei. eu imagino que talvez... se... houvesse
 uma...mais tempo pra. pra. sabe... uma coisa mais
 praticada muda às vezes (ic). talvez
- 58 Pe uhn. hum
- 59 P isso fosse sanado. não sei
- 60 Pe quer dizer que você considera a prática importante
 [assim. cê acha]
- 61 P [ah. sim]
- 62 Pe é: como que é essa prática ? é: repetição:...
- 63 P é. eu não sei se é porque eu fiquei bastante ah: (3.0)
 trabalhei bastante com o target... não sei se é isso
 sabe ?
- 64 Pe uhn. hum
- 65 P ah: eu acho sim. que essa repetição por exemplo
 assim... how are you ? how's she ? how is Joe ? how is
 Peter ?
- 66 Pe uhn. hum... uhn.hum
- 67 P how is your mother ? how is your: sister ? how's that
 girl ? how is the english teacher ?
- 68 Pe uhn. hum
- 69 P isso daí ajuda... o aluno a: estruturar não sei
- 70 Pe é: porque no. na própria fita do: do discoveries há um
 espaço pra repetição né ?
- 71 P é mas é há mas a. mas essa é a repetição do que ouve...
 eu [não quero]
- 72 Pe [ahn. hã]
- 73 P eu não digo assim a repetição do que se ouve. a
 repetição do que se fala. quer dizer/
- 74 Pe ahn. hã/
- 75 P de: você usar: as mesmas coisas é: diversas vezes por
 exemplo... do you like apples ? do you like
 strawberries ?
- 76 P uhn. hum...uhn.hum
- 77 P do you like ice-cream ? entendeu ?
- 78 Pe uhn.hum...uhn.hum
- 79 P é isso daí
- 80 Pe e:
- 81 P yes I do. no I don't. yes I do. no I don't. até que:
 né ?
- 82 Pe na época do target você falou uma coisa que eu achei
 interessante. é que: os alunos conseguiam depois
 associar essas estruturas aos contextos e produzir a
 língua mais facilmente ? (4.0)
- 83 P não:... não. eu acho que eu não quis dizer isso... o

- que eu quis di/o que eu achava é que ele (2.0) é: eles parece que:... eles eram mais prontos a:
- 84 Pe uhn.hum
- 85 P talvez não sei se/mais prontos a:... a responder
- 86 Pe [uhn. hum
- 87 P [eu sinto agora] quando. às vezes chamo um aluno ele demora pra. pra.
- 88 Pe uhn. hum
- 89 P pra dizê o que ele vai pensá [como é que]
- 90 Pe [uhn. hum]
- 91 P ele vai respondê... sabe ?
- 92 Pe uhn.hum/
- 93 P aí nesse sentido... [mas:
- 94 Pe [uhn.hum]
- 95 P os meus alunos no target. os alunos da: da 8ª série estavam assim... tipo. fazendo composições. assim muito estimulante pro professor...
- 96 Pe uhn.hum
- 97 P sabe ?... o professor sentia que aquilo tinha sido aprendido.
- 98 Pe uhn.hum
- 99 P ago:ra. isso eu tenho que dizer pra você também. esta turma da 8ª série deste ano. também saiu assim. trabalha muito bem
- 100 Pe uhn.hum
- 101 P até foi aonde eu me senti:... ah:. mais: tranqüila
- 102 Pe uhn.hum
- 103 P quanto ao resultado final. sabe ?
- 104 Pe uhn.hum
- 105 P porque esta é a 1ª turma que está saindo... ahn: através do estudo do discoveries
- 106 Pe ahn.hã
- 107 P mas: não começou com o discoveries. ela [teve um]
- 108 Pe [uhn.hum]
- 109 P ela teve um. uma parada
- 110 Pe uhn.hum
- 111 P ela começou com o target. na 7ª série como começaram a reclamar muito ah: essas figurinhas outra vez tal
- 112 Pe uhn.hum
- 113 P eu achei que dava pra nós fazermos uma volta porque o conteúdo. mais ou menos tinha sido equiparado
- 114 Pe uhn.hum...uhn.hum
- 115 P então eu fiz uma: um apanhado geral no começo da 7ª série e já entrei com o target embora eles tivessem vi/ com o discoveries. embora
- 116 Pe uhn.hum/
- 117 P eles tivessem visto o target. nas séries anteriores. na 5ª e 6ª
- 118 Pe uhn.hum

- 119 P é assim mes:mo. eu achei que o resultado final. agora. principalmente desse último semestre foi bastante estimulante [pra mim]
- 120 Pe [uhn.hum]
- 121 P sabe ?. então... tá me dando mais:... e eu só vou ter mais certeza pra te dizer em tudo
- 122 Pe uhn.hum
- 123 P é no final do ano que vem
- 124 Pe no final do ano que vem
- 125 P é:
- 126 Pe e: com relação assim a:... você já falou que ele... que ele. o discoveries ajuda você a prepará as aulas (às vezes) tem umas sugestões que: ... cê falou que são [pertinentes]
- 127 P [pertinentes] é:
- 128 Pe mas: você adiciona coisas...
- 129 P é:
- 130 Pe [quais são]
- 131 P [(ic)]
- 132 Pe quais são essas coisas que você coloca da sua própria cabeça na...
- 133 P é: por exemplo... você viu aquele exercício que eu dei a respeito da casa ?
- 134 Pe uhn.hum...uhm.hum
- 135 P né. eu achei que eles precisariam... ah:... poder falar né. a respeito da casa e tal
- 136 Pe uhm.hum
- 137 P que não fosse só aquela que estava lá...
- 138 Pe uhn.hum
- 139 P e: que eles pudessem ter mais... mais abertura. ficassem [mais livres]
- 140 Pe [uhn.hum]
- 141 P pra falar. né... então eu é: introduzi aquele exercício com a gravura. a: ... aliás não foi da/... da casa foi na 6ª série. desculpe
- 142 Pe uhn.hum
- 143 P esse que eu a/que. apareceu. da. [das aulas]
- 144 Pe [uhn.hum]
- 145 P que você viu foi da: (3.0) (ic) ah da:... pra trabalhar there is there are
- 146 Pe sim sim/
- 147 P ah com roupas [né. com posições. né]
- 148 Pe [uhn.hum...uhm.hum...uhm.hum]
- 149 P preposições de lugares e tal/
- 150 Pe uhn.hum/
- 151 P indicativos de lugar... então... esses daí. não foi sugerido pelo
- 152 Pe [não estava no]
- 153 P [foi uma coisa] que eu. que eu achei que seria uma boa prática/
- 154 Pe uhn.hum...uhm.hum/
- 155 P né ? depois eu senti por exemplo... (ic) um colocasse o

- 156 Pe que [eles quisessem]
 [uhn.hum]
- 157 P pra vê o que ficou: mais: forte na [cabeça deles]
 158 Pe [uhn.hum]
- 159 P a:... depois fiz um outro exercício semelhante em que eu descrevia. um menino... ahn. quanto a aparência. cor de olhos. cabelo tal e também coisas que ele gostava e tal. e colocava uma menina pra que depois o aluno o: semelhantemente fizesse uma descrição da menina/
 160 Pe uhn.hum
- 161 P então. pra eu estimulá. então iseo tudo era coisa que eu senti necessidade de. ou: verificar ou: fazer o aluno trabalhar mais em cima né ?
- 162 Pe uhn.hum... eu vou ((ruídos)) ((final da fita))
 uma grande preocupação que nós professores temos quando quando a gente tá trabalhando com o livro... é: imaginar como é que os alunos possam estar aprendendo a partir daquele livro... né ?
- 163 P sei
- 164 Pe nas: suas aulas você demonstrava essa preocupação...
 ago:ra. seria interessante a gente conversar um pouco sobre isso né ? como é que você imagina que eles estão aprendendo aquele. conhecimento que você está passando do livro pra eles ?
- 165 P como assim ? como eu/ como é que eles
- 166 Pe uhn.hum. como é que você acha que eles recebem... a:
- 167 P o que. o que os leva a aprender assim ?
- 168 Pe sim. sim...
- 169 P então. aí é que eua cho. que... existe... eu acho que não existe só uma maneira [pela qual]
 [uhn.hum]
- 170 Pe é uma coisa que às vezes me preocupa muito
- 171 P uhn.hum
- 172 Pe a: por isso que por exemplo. você vê. a: ... eu não. não quero que ele se sinta inseguro daquilo que ele está: aprendendo... então se eu percebo que o aluno. realmente tá inseguro porque ele não sabe o significado daquela palavra. eu dou o significado da palavra
- 174 Pe uhn.hum [uhn.hum]
- 175 P [sabe ?] embora eu queira que ele. que ele trabalhe globalmente. que ele entenda que how are you quer dizer como você está digo [como vai você ?]
 [uhn.hum...uhn.hum]
- 176 Pe se eu percebo que pra ele esse are é importante ele saber que esse are é está... ou é tal. eu acho que deve ser dito. então... eu acho assim. que alguns: têm necessidade de associar a linguagem com o inglês
- 178 Pe uhn.hum
- 179 P ou:tros já conseguem. pegar o total. certo ? e: e na hora. que é trabalhado. se você faz uma mímica. se você faz um (ic) e tal. e. já é uma noção que já: já se incorporou na cabeça dele

- 180 Pe uhn.hum
 181 P certo?... ahn: ... não sei... outros eu acho que já...
 conseguem mais se... se eles a/agirem junto. então por
 isso que às vezes eu dou o o teatrinho né?... chamo
 pra pra representar e tal porque parece que isso. ajuda
 também. eu mesma tenho algumas dúvidas de (3.0) de
 como é.
- 182 Pe uhn.hum/
 183 P que realmente... eles estão aprendendo. como. qual é o
 mecanismo que leva a aprender
- 184 Pe uhn.hum
 185 P então eu eu eu tento... diversos artificios.
 diversas... é pegar por diversos planos pra ver se. se
 consegue...
- 186 Pe uhn.hum... os exercícios do workbook do discoveries...
 o que. você acha que pelos exercícios. a projeção dels.
 o objetivo deles... realmente... proporciona uma
 aprendizagem eficaz pro's meninos ou: você sente falta
 de alguma coisa ou...
- 187 P eu acho que o (esse) exercício. ele faz o aluno... ahn:
 rever a matéria né? porque eles não têm. a:
 principalmente dessa faixa de 5ª série etal. eles
 não... não têm assim muita paciência de sentar e
 estudar (ic) muitas vezes (ic)
- 188 Pe ahn.hã
 189 P e eu acho que o workbook dá essa.. essa proporciona
 mais um tempo pra eles verem. e você. não sei se você
 percebeu eles gostam de fazer o work
- 190 Pe uhn.hum. percebi sim
 191 P muitas vezes eles estão fazendo na frente. quando eu
 vejo já fizeram a:
- 192 Pe uhn.hum
 193 P a lição. não mandei fazê. eles já fizeram
 194 Pe uhn.hum
 195 P então a vantagem do workbook é trabalhar: novamente. o
 conteúdo. de uma maneira agradável ahn: mas eu não
 acredito que ele reforce nada não
- 196 Pe uhn.hum
 197 P que ele. sirva pra reforçar
 198 Pe uhn.hum
 199 P agora esse ano. não sei se você viu. surgiu. um novo.
 eu recebi do: ... recebi lá da longman... um. uma.
 grammar practice. é: aonde. realmente isso aqui que eu
 acho que vai ser trabalhado...
- 200 Pe ah [sei
 201 P [sabe?] que eu acho que realmente estava faltando
 uma coisa dessas. e parece-me que. que eles vão gostar
 de trabalhar também
- 202 Pe ahn.hã
 203 P só que. eu. com essa. acúmulo de coisas que eu tinha
 pra fazer. eu tive... fui olhar o livro quando a
 relação de material pros alunos já estava pronta

- 204 Pe então... não pude [encomendar
205 P ficou. mas eu acho que através dele aqui eu posso
lançar alguns tipos de exercícios que sejam...
206 Pe uhn.hum
207 P então isso aqui eu acho que dá mais prática...
208 Pe uhn.hum
209 P pro aluno. sabe ? o workbook eu acho que é mais mesmo
pro aluno. rever. força o [aluno
210 Pe [certo]
211 P abrir um pouco o livro. sabe ?... é quase uma diversão
o workbook.
212 Pe você tocou num ponto muito interessante. essa
dependência que os alunos têm muitas vezes de você
213 P ahn:
214 Pe e: que eles não conseguem assim. fazer nenhuma
atividade muitas vezes se não. tive aquela. certeza
que. assim se você não der o aval daquela atividade que
ele tá fazendo né. [então:
215 P [sei]
216 Pe nas entrevistas e nos questionários né.
217 P ahn
218 Pe alguns responderam que:... ahn... que realmente só faz
se você explicar o modelinho pra ele né... e:... eu
fico pen/aí eu perguntava pra eles [assim]/
219 P [certo]/
220 Pe se você ler o livro em casa. estudar tal tal.
é: eu faço mas eu preciso ter a certeza ...
[através da
221 P [é a insegurança] né ? é uma certa insegurança.
porque nem sempre os exercícios que eles fazem eu
expliquei antes
222 Pe uhn.hum...uhn.hum
223 P né ? a: por exemplo... aquele. essa última lição que
eles viram de (ic) aquelas perguntas que havia na
224 Pe uhn.hum
225 P no exercício um... esses eu mandei que eles
levassem pra casa e fizessem. então eles
trouxeram [as perguntas]
226 Pe [uhn.hum]
227 P na classe... mas você percebe que bem muitos que não
conseguem realmente. né ?... e: e sabe o que acontece
muito também com os alunos ?... é um negócio que (aqui
nós temos) professores. no total. não é de inglês não
228 Pe uhn.hum
229 P ahn: eles. realmente são dependentes assim... você dá
uma prova... eles olham e eles dizem assim: o que que é
pra fazer aqui ? ain:da que a instrução seja simples
230 Pe uhn.hum...uhn.hum
231 P o que que é pra fazer aqui ? é um. uma preguiça mental
de ler a instrução e seguir uma instrução
232 Pe ahn.hã

- 233 P isso aí o/os meus colegas se [queixam também]
 234 Pe [eu sei. eu sei]
 235 P sabe ? ... então a gente está tentan:do... eliminar.
 mas não é tão [fácil né]
 236 Pe [uhn.hum]
 237 P às vezes... ah: por exemplo. quando é uma prova... às
 vezes o aluno vai ficar prejudicado não fazendo a
 questão. embora ele [soubesse]
 238 Pe [uhn.hum]
 239 P pelo fato de: não saber como fazer então:. eu mando ele
 ler. o que você acha que é pra fazer ? ... né
 240 Pe uhn.hum
- 241 P o que você acha que é pra fazer ? eu peço uma opinião
 por aluno né ? ... e às vezes eu acabo explicando mesmo
 só pra vê-lo fazer. pra não deixar que ele.
 [não faça]
 242 Pe [uhn.hum] uhn.hum/
 243 P que ele deixe de fazer...
 244 Pe quer dizer: é: que a gente vê assim. que o livro.
 ele... talvez o livro assim. os alunos... é:. eles não
 conseguem dialogar diretamente com o livro. se não
 tiver o professor como mediador... (que) dizer
 245 P é:. mas eu acho que também por ser 5ª série.. que eles
 ainda não dominam muito bem
 246 Pe uhn.hum/
 247 P você vê que as instruções vêm todas em inglês/
 248 Pe uhn.hum/
 249 P e nem sempre a: instrução está cla:ra. fica clara pra
 [eles]
 250 Pe [uhn.hum]
 251 P por meio do inglês. né ?
 252 Pe ahn.hã
 253 P já:. nas outras séries existe uma compreensão maior.
 das instruções. embora eles sempre queiram ter certeza
 que eles entenderam. sabe ?
 254 Pe uhn.hum
 255 P Sxxx aqui é pra fazer isso ?
 [aqui] é pra responder [mesmo]
 256 Pe [uhn.hum] [uhn.hum]
 257 P assim. tá certo isso que eu fiz ? eles querem sempre
 uma:
 258 Pe uhn.hum
 259 P uma orientação
 260 Pe por outro la:do. tinha alguns alunos na sala... que:...
 que você via que muitas vezes eles:. ficavam. assim:
 ... dispersos da explicação até certo ponto [mas]
 261 P [certo]
 262 Pe que no momento que você pedia alguma coisa deles.
 eles:... eles es/eles estavam prontos a responder e até
 faziam outras perguntas. né ?
 263 P é

- 264 Pe o que será que diferencia esse/ o processo de aprender desses aí. e:.. e daqueles que são totalmente dependentes... será que esses. vão mais ao livro. eles procuram ma/ o livro completa isso. eu/
- 265 P ah eu o:lha/
- 266 Pe gostaria de saber a [sua opinião]
- 267 P [ahn. é] em língua inglesa. a gente tem esse problema dos alunos que estudam fora. estão mais a frente
- 268 Pe ahn.hã
- 269 P então. acredito que muitos casos desses são de alunos que já estão dominando esse [conteúdo]
- 270 Pe [uhn.hum]
- 271 P já estão: bem trabalhados com eles. então. já se dispersam porque não tem [necessidade (ic)]
- 272 Pe [uhn.hum...uhn.hum]
- 233 P então esses são capazes de fa/agora. e. existem alguns. você mesmo viu. o Mxxx o Fxxx
- 234 Pe uhn.hum...uhn.hum
- 235 P ahn:.. que tem facilidade. eu acho que é uma uma questão sa:be. de nível intelectual mesmo porque esses são bons alunos nas outras [matérias também]
- 236 Pe [uhn.hum]
- 237 P nas: reuniões. com os professores você:.. fica percebendo -
- 238 Pe uhn.hum
- 239 P que esse aluno ele está muito firme nas outras matérias também. ele tem uma (ic) maior sabe
- 240 Pe uhn.hum...uhn.hum. é uma diferença individual dele com os outros né ?
- 241 P eu acho que é... eu acho que. que seja isso sim... e outros que você sente assim uma dificuldade [enorme]
- 242 Pe [uhn.hum]
- 243 P até assim alunos super esforçados mas que não atinam com a coisa
- 244 Pe uhn.hum
- 245 P eu acho que é uma/. na 5ª série especialmente é uma questão também de imaturidade
- 246 Pe uhn.hum... eu conversei com o Mxxx na/ ele foi um dos entrevistados né
- 247 P sei sei
- 248 Pe e ele... contou um pouco de como era que ele fazia com o livro em casa
- 249 P sei. sei
- 250 Pe então ele falou que ele sentia necessidade de:... de... copiar aquelas. a. a. de escrever. de estudar escrevendo. ele falou que esse é um processo dele que ele absorvia melhor tal e que... e eu perguntei pra ele por/ como na sa:la né. como é que ele. via. ele di/ele respondeu que muitas vezes quando ele. você ia explicá uma coisa... ele achava incrível que ele já... já tinha percebido aquilo ali

- 251 P se
- 252 Pe e eu perguntei a ele... como é que ele. que ele via isso né. então ele fa/ ele falava assim que: muitas vezes os colegas dele não conseguiam alguma coisa porque não se preparavam pra aula
- 253 P sei
- 254 Pe qué dizê: então qué dizê...
- 255 P ele estava... julgando que esse preparo que ele faz em casa era importante
- 256 Pe importante... então eu fico pensando assim. como. que/a gente quando é professor a gente tem o livro que/ele a gente tá mais que provado que ele é uma peça central... pra gente trabalhar com ele né. então: como é que seria é:. como é que seria assim pegar o discoveries dentro da sala de aula com todas essas diferenças aí ?... quer dizer. no sentido de como é que cada um ia aprender via o discoveries né. o que é. o que é que estaria faltando nele pra que a gente tivesse uma visão mais ampla de/ pra que todos aprendessem igualmente que você diz
- 257 P não seria todos igualmente mas que todos pudessem assim. cada um se acoplar dentro do livro...
- 258 Pe cada um à sua maneira de [aprender]
- 259 P [sim.sim]
- 260 Pe aprender
- 261 P sim. sim
- 262 Pe ahn:... deixe-me pensar... é uma boa... [uma boa]
- 263 P [uhn.hum]
- 264 Pe questão pra ser levantada mesmo... ahn: (4.0) ahn: (6.0) não sei:... ele é visualmente muito atraente. certo ?
- 265 P uhn.hum
- 266 Pe a criança gosta de ver e tal... mas: conforme eu tava te explicando a respeito do target...
- 267 P uhn.hum
- 268 Pe ahn:... não sei se tivesse mais uma seqüência visual...
- 269 P uhn.hum
- 270 Pe faria com que o aluno conseguisse associar melhor
- 271 P uhn.hum...
- 272 Pe sabe... não sei se é porque eu ainda tô muito presa a esse daí sabe [Jxxx. sinceramente]
- 273 P [uhn.hum...uhn.hum]
- 274 Pe não sei. se isso é uma coi:sa minha
- 275 P uhn.hum
- 276 Pe ou: ... porque eu achava que funcionava muito bem
- 277 P uhn.hum
- 278 Pe e isso não tem no discoveries. né ?
- 279 P uhn.hum
- 280 Pe ahn: então quando ele vai trabalhar esses usos e tal. ele tem mais que: ficar ligado na palavra escrita do que na imagem
- 281 P uhn.hum...uhn.hum
- 282 Pe

- 283 P né ? mais [na palavra]
 284 Pe [eu sei]
 285 P escrita. [então quer dizer:
 286 Pe [você diz no discoveries ?]
 287 P no discoveries acontece. porque você disse o que: o que
 estaria faltando
 288 Pe uhn.hum...uhn.hum
 289 P né ?
 290 Pe sim.sim
 291 P então... talvez... talvez isso né. uma. eu sou uma
 pessoa assim muito metódica. gosto muito das coisas.
 292 Pe uhn.hum
 293 P sabe ? organiza:das e tal. então. não sei. se tivesse
 por exemplo... ah: embora algumas vezes tenha (ic) até
 a gente trabalha assim. naquela lição... ai meu/na
 lição três... what's his name ? what's her name ?. são
 umas figuras. uma ao lado da outra
 294 Pe sim. sim
 295 P certo ? existe de vez em quando... tem isso daí também
 296 Pe uhn.hum
 297 P mas na hora do diálogo por exemplo não
 298 Pe uhn.hum
 299 P então como é que eu refaço esse/você vê como é que eu
 refaço o diálogo. eu tenho que:. contar a situação.
 né ?
 300 Pe uhn.hum
 301 P então eu digo né. ahn: o menino jogou. jogou. um disco
 302 Pe ahn.hã
 303 P e quase pegou a cabeça da menina. o que que ele
 gritou ?
 304 Pe uhn.hum
 305 P look out né
 306 Pe sim
 307 P aí ela pede desculpas. como é que ela pediu ? sorry
 308 Pe uhn.hum
 309 P mas eu tenho que falar... e enquanto que se. se ele
 visse... no/eu não precisaria estar falando
 310 Pe [tá certo.]
 311 P [tá usando] em português
 312 Pe uhn.hum
 313 P sabe ? ... eu gostaria era de uma coisa assim
 314 Pe isso no livro ajudaria muito a: desenvolver a
 aprendizagem como um todo. eles iam poder estabelecer
 essa seqüência
 315 P é: entendeu l?
 316 Pe uhn.hum
 317 P eu acho que eles poderiam através da imagem... ah:
 seqüencial assim ah:... ligar mais a palavra. o. o.
 diálogo... com a:
 318 Pe uhn.hum
 319 P com a ação
 320 Pe com a ação

- 321 P com a situação... sabe ?
- 322 Pe uhn.hum
- 323 P porque: não tendo isso... eu tenho que fazer às vezes assim
- 324 Pe uhn.hum. ah. sim... [(vamos)
- 325 P [e daí então] eu recebo assim. crítica de um aluno que diz assim: você não devia falar português na aula
- 326 Pe ahn::
- 327 P e aí vem o outro na mesma sala e diz. eu acho que você tem que falar português na aula
- 328 Pe eu sei
- 329 P então eu me/eu me sinto muitas vezes muito dividida... e aí pelo sim pelo não eu: eu fico muito preocupada com aquele. que: não está aprendendo porque não entendeu. não conseguiu visualizar bem aquilo que eu queria. e aí eu falo mesmo em português
- 330 Pe (ic)
- 331 P sabe ?
- 332 Pe bom Sxxx eu queria agradecer a você. você deu uma colaboração muito valorosa pra:
- 333 P espero [que tenha sido
- 334 Pe [pro nosso trabalho]
- 335 P útil pra você. como eu disse. eu fiquei um pouco triste de você poder (ic) ((ruídos)) escolheu para observação esta classe [que
- 336 Pe [uhn.hum]
- 337 P de todas pra mim. foi a mais difícil de trabalhar.
- 338 Pe uhn.hum
- 339 P em função da inquietude da [classe
- 340 Pe [uhn.hum]
- 341 P certo. que: na qual eu achei assim que o trabalho não consegui deslanchar como eu queria
- 342 Pe uhn.hum
- 343 P e: ahn: como deslanchar na outra classe que eu considero a melhor é:...
- 344 Pe uhn.hum...uhn.hum
- 345 P razoavelmente bem na 3ª classe que ficava no meio termo aí/
- 346 Pe [eu sei]
- 347 P [sabe] . então ahn: digamos assim. que a minha... não sei. acho que pode até desligar aí. a minha vaidade profissional ficou um pouco. ah: ah: como se diz. ferida
- 348 Pe ah:
- 349 P pelo fato de [não poder]
- 350 Pe [imagina]/
- 351 P apresentar a você um trabalho melhor
- 352 Pe mas: o [desempenho]
- 353 P [certo ?]

- 354 Pe deles. é: nos instrumentos de pesquisa que foram aplicados. eles mostraram um desempenho... muito satisfatório
- 355 P e eu não a/já não acho Jxxx... eu não sei se eu sou perfeccionista. eu não gostei...
- 356 Pe mas e/ eles desenvolveram assim um desempenho satisfatório. pra o tipo de material que eles. tão usando. pra o tipo de material que é apresentado pra eles. eu: quer dizer. os dados revelaram assim um. um dentro [do contexto]
- 357 P [um progresso] ah: inclusive eu não fiquei sabendo o resultado da segunda
- 358 Pe é: a segunda eu ainda não tenho concreto mas eu
- 359 P [posso]
- 360 Pe [sei] te mostrará pra você depois. pra você ter esse feedback
- 361 P ah. interessante. e: acho que você tinha que colocar aí a ressalva. o. o fato de ter sido dado no
- 362 Pe [último dia]
- 363 P [ah sim]
- 364 Pe deve ter prejudicado um pouco [sabe]
- 365 P [uhn.hum...uhn.hum] eu vi assim num ou outro aluno uma certa má vontade de querer terminar/
- 366 Pe uhn.hum
- 367 P inclusive vi aluno que fez a primeira. e largou a segunda se ele/ ele/ que ele poderia
- 368 Pe [muito bem ter feito]
- 369 P [uhn.hum...uhn.hum]
- 370 Pe você percebia que ele seria [capaz] uhn.hum
- 371 P [uhn.hum]
- 372 Pe mas: infelizmente e: as circunstâncias né. atrapalharam
- 373 P uhn.hum então. não sei. e agora você tá pensando em fazer um livro ?

ENTREVISTA COM ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA

ALUNO 1

- 01 Pe você gosta de estudar inglês ?
- 02 A mais ou menos
- 03 Pe por que mais ou menos ?
- 04 A ah. porque tem muitas coisas que eu não entendo né...
- 05 Pe o que que você não entende ?
- 06 A ah. os verbos (essas coisas)
- 07 Pe mas. o seu livro fala em verbo ?
- 08 A eu nunca vi
- 09 Pe nunca viu e por que você falou que não entende verbo ?
- 10 A ah. eu vejo todo mundo falar em verbo, verbo to be, assim, eu não sei

- 11 Pe ah: pega o teu livro aí um pouco. fala pra mim uma coisa: o que que você acha da língua inglesa ?
- 12 A é (ic) a gente fala o português né, eles falam o inglês né.
- 13 Pe ah. o que você acha do inglês ?
- 14 A inglês (uhn.uhn) é difícil da gente aprender a falar né. uma língua nova
- 15 Pe eh. você gosta das aulas. e do teu livro. você gosta do seu livro. qual a parte do seu livro que você mais gosta ?
- 16 A o livro inteiro
- 17 Pe o livro inteiro ? você tem dificuldade em algumas coisas no seu livro ?
- 18 A algumas
- 19 Pe dá um exemplo pra mim. qual a parte que você tem dificuldade ?
- 20 A tem coisa que a gente. tem. tem pergunta mais difícil mas não tem no livro então a gente tem que procurar em outro lugar
- 21 Pe dá um exemplo pra mim
- 22 A num tô achando
- 23 Pe cê gosta das partes do livro ?
- 24 A se fosse colorido era melhor
- 25 Pe se fosse colorido era melhor ? ... os exercícios que você acha dos exercícios. você tem dificuldade ?
- 26 A é. assim alguns. é um pouco difícil
- 27 Pe deixa eu perguntar uma coisa pra você. você consegue fazer os exercícios se a professora explicar antes como é que faz ?
- 28 A só se a professora explicar antes
- 29 Pe e tem algum que você consegue fazer sozinho ?
- 30 A acho que algum... challenge
- 31 Pe ah. o challenge você consegue fazer sozinho... por que você acha que você pode fazer o challenge sozinho ?
- 32 A esse aqui eu não consigo
- 33 Pe e por que você acha. e por que você consegue fazer o challenge sozinho e não consegue os outros ?
- 34 A ah. porque o challenge é mais fácil
- 35 Pe ah. é mais fácil... e por que você acha que o challenge é mais fácil ?
- 36 A as perguntas são bem fáceis, não tem muitas perguntas difíceis. esse aqui é fácil também. esse aqui é o mais fácil que tem. esse...
- 37 Pe o target ?
- 38 A é
- 39 Pe esse é fácil (ic) ? e por exemplo. quando você... tem alguma vez que você. o que que é que você faz quando você não sabe uma palavra ?
- 40 A eu tenho um dicionário em casa. eu pergunto. oh. eu procuro no dicionário
- 41 Pe se por acaso você tiver lendo uma parte do livro que você não tenha o dicionário perto o que. ... que você

- 42 A faz pra entender esta parte ?
e não tem ninguém por perto ?
- 43 Pe sim. nem a professora nem um dicionário. cê espera pra perguntar pra ela (ic) algum...
- 44 A eu vou perguntar pra ela
- 45 Pe tem alguma vez que você consegue olhar e descobrir o que significa ? todas...
- 46 A algumas vezes
- 47 Pe algumas vezes ? e quando acontece isso como é que você faz ?
- 48 A ah. eu faço (ic) se eu conseguir descobrir a palavra eu faço (ic)
- 49 Pe e dá pra... cê lembra como é que você faz para tentar descobrir ? cê lembra de como é que cê faz pra descobrir ?
- 50 A (negação)
- 51 Pe não tem uma idéia assim da. na sua cabeça como é que você faz ?
- 52 A ah. a gente olha pra palavra assim e tem uma idéia. assim do que é. do que pode ser
- 53 Pe isso... e que que cê faz. assim. pra saber o que pode ser ?
- 54 A qué vê. "test". pelo jeito da palavra é um teste. não é ?
- 55 Pe - ah. qué dizê que você olha e ela parece com a palavra em português que você conhece. daí você...
- 56 A então...
- 57 Pe e quando tem uma que não parece com o português ?
- 58 A aí eu espero pra professora explicar pra mim
- 59 Pe já houve alguma palavra que não parece com o português que você conseguiu entender ?
- 60 A que eu não consegui entender ?
- 61 Pe que você conseguiu entender o significado
- 62 A uhn.hum (assertiva)
- 63 Pe e você lembra como foi que você fez nessa daí que não parecia. lembra ?
- 64 A ... (silêncio)
- 65 Pe tá legal... obrigado

ALUNO 2

- 01 Pe como cê chama ?
- 02 A Mxxx
- 03 Pe Mxxx responde uma coisa pra mim. cê gosta de estudar inglês ?
- 04 A gosto
- 05 Pe por que ? você podia dizer por que . tem alguma razão especial ?
- 06 A ah. é porque se a gente for pra outro país. né. e tem que saber falar várias línguas

- 07 Pe daí você acha que é importante ?
- 08 A eu acho que é importante. muito importante
- 09 Pe e que que você acha sobre os países que falam a língua inglesa ?
- 10 A ah. eu acho não maneirado (?)
- 11 Pe e você acha que o seu desempenho na classe é bom. em inglês ?
- 12 A eu acho que sim
- 13 Pe me conta uma coisa. Mxxx. você gosta do seu livro ?
- 14 A gosto
- 15 Pe quais são as partes do livro que você gosta ?
- 16 A o challenge e o target
- 17 Pe ah. o challenge e o target ? por que você gosta mais dessas duas partes ?
- 18 A porque faz muitas perguntas
- 19 Pe por que faz bastante perguntas ? e. eu vou perguntar uma coisa pra você. se você consegue fazer esses exercícios sozinho ou se a professora não explicar o modelinho antes você não faz ?
- 20 A (ic) consigo fazer sozinho
- 21 Pe você consegue fazer sozinho ? e você poderia me dizer por quê ?
- 22 A porque eu já estudei três anos numa escola de inglês
- 23 Pe ah. você já estudou três anos numa escola de inglês ?
- 24 A já
- 25 Pe então essa parte desse livro é fácil pra você ?
- 26 A é
- 27 Pe e quando você tem uma palavra que você não conhece. o que você faz ?
- 28 A pergunto pra professora
- 29 Pe você sempre pergunta pra ela ? já aconteceu alguma palavra que você tava olhando e você num. e você descobriu em precisar perguntar pra ela ?
- 30 A já
- 31 Pe como foi que você fez ?
- 32 A bom. eu descobri (ic). não sei te explicar
- 33 Pe digamos que você está lendo um texto desses daqui (repete) e aí aparece uma palavra que você não conhece. certo ? que que você faz. cê num tem um dicionário nem a dona perto pra perguntar pra ela
- 34 A eu tento descobrir
- 35 Pe e como é que você faz pra tentar descobrir. assim. dá pra você tentar lembrar. que que você tenta fazer pra descobrir ?
- 36 A deixa eu vê... às vezes a palavra é quase igual ao português
- 37 Pe isso. e quando não parece com o português. como é que você faz ?
- 38 A aí eu pergunto pra... (ela)
- 39 Pe e já houve alguma vez que você conseguiu descobrir sem precisar perguntar. você começou a fazer algumas coisas que levou você a descobrir. qual foi ?

- 40 A já
- 41 Pe e como foi que aconteceu isso ?
- 42 A quando eu tava na escola de inglês
- 43 Pe e que que você fez. você olhou as palavras juntas. você começou a analisar como é que é a palavra ?
- 44 A não. eh... eu vi que a palavra era quase igual (ao dicionário). foi até a palavra bola
- 45 Pe aí você conseguiu fazer uma associação
- 46 A consegui
- 47 Pe e esse livro aqui. que você acha dele ?
- 48 A acho que ele é muito bom
- 49 Pe ele é bom ? por que você acha que ele é bom ?
- 50 A ah.
- 51 Pe e por que você acha que ele é bom ?
- 52 A (ic) porque ele ensina coisas que às vezes eu nem cheguei a perceber
- 53 Pe ah é. cê pode dá um exemplo pra mim ?
- 54 A deixa eu vê. aqui oh. esse... onde você mora ?
- 55 Pe ah. esse daqui você não percebia ?
- 56 A não
- 57 Pe e o que foi que levou você a perceber isso aqui ?
- 58 A uhn. o que que levou a perceber ?
- 59 Pe sim. como foi que você percebeu isso aqui ?
- 60 A depois que a professora começou a explicar...
- 61 Pe deixa eu fazer outra pergunta a _você. você sempre entende as coisas mais por você ou você só entende quando a professora explica ?
- 62 A não. às vezes eu entendo sozinho
- 63 Pe sozinho uhn.hum. e quando você entende sozinho você acha que é por que (duas vezes)
- 64 A usando a cabeça. usando a inteligência
- 65 Pe e você consegue se lembrar. assim. como é que você usa a cabeça pra entender sozinho ?
- 66 A (silêncio)
- 67 Pe cê não faz idéia ?
- 68 A (silêncio)
- 69 Pe e quando a professora explica ?
- 70 A aí eu...
- 71 Pe fica mais fácil ?
- 72 A fica

ALUNO 3

- 01 Pe tudo bom ? senta aqui. como que cê chama ?
- 02 A Rxxx
- 03 Pe cê gosta de estudar inglês. Rxxx ?
- 04 A gosto
- 05 Pe e que que você acha da língua inglesa ?
- 06 A ah. interessante
- 07 Pe por que você acha interessante ?

- 08 A ah. porque... ah... porque acho .
09 Pe e você acha que você vai bem em inglês ?
10 A mais ou menos
11 Pe que você acha do seu livro ?
12 A acho legal
13 Pe você gosta do seu livro ? quais são as partes do seu livro que você mais gosta ?
14 A gosto do target e do challenge
15 Pe e por que você gosta mais do target e do challenge ?
16 A ah. porque tem perguntas legais. a gente dá pra entender
17 Pe e por que você não gosta das outras partes ?
18 A ah. eu gosto né. mas eu não entendo muito
19 Pe ah. você não entende ?
20 A não. eu entendo mas gosto mais do (ic)
21 Pe e que que você faz quando não entende uma parte ?
22 A ah. eu pergunto pra professora
23 Pe cê sempre pergunta pra ela ? houve alguma vez que você conseguiu entender sozinha ? sem perguntar pra ela ?
24 A ahã.ahã
25 Pe e quando aconteceu isso. você lembra como foi que você fez ?
26 A ah. não lembro
27 Pe porque às vezes a gente consegue entender uma palavra sem precisar perguntar pra ninguém e chega e entende. então o que você acha que acontece com você que faz você entender uma palavra assim ?
28 A ah. eu coloco assim (ic)
29 Pe e quando você vai fazer os exercícios. você geralmente faz sozinha ou você só faz quando a professora explica ?
30 A ah. só quando a professora explica
31 Pe e tem alguma vez que você consegue fazer sozinha ?
32 A às vezes
33 Pe e quando você faz sozinha. você acha que você conseguiu. por que ?
34 A ah. porque eu entendi
35 Pe ah. porque você entendeu: e quando é que você tem certeza que entendeu ?
36 A não sei
37 Pe tem alguma hora. assi. que você não precisa perguntar pra ela porque você tem certeza que você entendeu ?
38 A às vezes tem
39 Pe e por que que você gosta mais do challenge e do target ?
40 A ah. porque eu acho que entendo mais
41 Pe e tem alguma razão especial ?
42 A não. ah...
43 Pe o que faz você achar o target e o challenge mais fácil do que as funções pro exemplo ?
44 A ah. porque as perguntas são mais fáceis
45 Pe ... as perguntas são mais fáceis. e que você faz com as

- perguntas mais difíceis ?
- 46 A eu falo pra professora a. às vezes deixo em branco e peço pra professora corrigir
- 47 Pe e mesmo depois que ela corrige. você aprende e não esquece mais ?
- 48 A ahã (assertiva)
- 49 Pe e você acha que com esse livro aí você consegue aprender bem o inglês. você tá aprendendo por esse livro ?
- 50 A ah. mais ou menos (ic) pra aprender
- 51 Pe e... como é que você se considera uma estudante de inglês ?
- 52 A nem sei
- 53 Pe e que que você faz. por exemplo. quando você pega uma palavra difícil que você não conhece o significado. o que que você faz pra tentar conhecer ?
- 54 A ou eu pergunto pra minha colega ou eu procuro no dicionário. eu tenho um dicionário
- 55 Pe e já houve alguma vez que você já conseguiu descobrir o significado da palavra sem perguntar a sua colega ou olhar no dicionário ?
- 56 A não
- 57 Pe sempre você tem que perguntar pra alguém ?
- 58 A é
- 59 Pe tá legal. Rxxx... obrigado

ALUNO 4

- 01 Pe como você chama ?
- 02 A Jxxx
- 03 Pe Jxxx. você gosta de inglês ?
- 04 A mais ou menos
- 05 Pe e que que você acha do inglês ?
- 06 A é bão. eu não sei...
- 07 Pe não tem uma opinião. assim...
- 08 A não
- 09 Pe e você acha que você consegue aprender bem em inglês ?
- 10 A sim
- 11 Pe que que você acha do seu livro ?
- 12 A ah... bem explicado né
- 13 Pe assim. você acha que seu livro é bom ? por que você gosta dele ?
- 14 A ah. porque ele é bem explicado. separado por nomes. assim target...
- 15 Pe você gosta de aprender. assim. separadinho ?
- 16 A ahá (assertiva)
- 17 Pe e quais são as partes do livro que você gosta mais ?
- 18 A o target
- 19 Pe o target. por que o target ?
- 20 A não sei

- 21 Pe porque. assim. tem uma parte do livro que a gente gosta mais. tem uma razão. assim. né. então você falou pra mim que você gosta mais do target. então o que que faz você gostar mais do target do que da lá parte do livro. por exemplo ?
- 22 A não sei
- 23 Pe e você consegue resolver o target sozinha ?
- 24 A assim. quando (ic) livro
- 25 Pe (ic) e tem outros exercícios que você fazer sozinha ou só se a professora explicar ?
- 26 A tem
- 27 Pe o challenge por exemplo...
- 28 A ah. um pouquinho só. tem vez
- 29 Pe o que você acha do challenge ?
- 30 A ah. mesma coisa. só que...
- 31 Pe tem alguma parte difícil
- 32 A às vezes tem
- 33 Pe qual a parte que você acha mais difícil ?
- 34 A formar frase. quando a professora muda (ic) o texto também
- 35 Pe e você gosta de ler ?
- 36 A em inglês. mais ou menos
- 37 Pe quando você encontra uma palavra que você não sabe o que é. logo no começo. que que você faz ?
- 38 A às vezes eu pergunto pra professora ou então eu (ic) do jeito que tá ali
- 39 Pe e tem alguma vez que você consegue entender
- 40 A tem
- 41 Pe e você se lembra. assim. como você faz. assim. pra entender quando aparece uma palavra nova que você não consegue se lembrar ?
- 42 A lembro
- 43 Pe então como é que você faz pra entender uma palavra nova. apareceu aquela palavra nova. lá no texto. você olha. assim. no começo depois. daqui a pouco você lembra o que que você faz até você se lembrar ?
- 44 A ah. em muito lugar tem alguns nomes. assim. que é I que tem som de i né. aí então eu vou tentando
- 45 Pe você vai tentando e você consegue lembrar ?
- 46 A é tem vez (ic)
- 47 Pe e quando a professora tá explicando na classe. tem alguma vez que você consegue entender sem precisar dela explicar ou só se ela explicar ?
- 48 A só se ela explicar
- 49 Pe só se a professora explicar. e os exercícios. você consegue entender sozinha ?
- 50 A depende dos exercícios. né ?
- 51 Pe quando você tá estudando com um livro em casa. como é que você faz ?
- 52 A às vezes eu pergunto pro meu pai
- 53 Pe você pergunta pro seu pai ?
- 54 A é

- 55 Pe e já aconteceu de você estudar uma página do livro sozinha. sem conseguir perguntar pra ninguém e entender ?
- 56 A é. só uma vez ou duas
- 57 Pe isso. e quando isso acontece você acha que é por quê ?
- 58 A ah. porque eu prestei atenção na aula
- 59 Pe que mais ?
- 60 A ah. também às vezes eu pergunto pro meu colega. aí a gente fica lembrando
- 61 Pe e tem alguma vez que você consegue sozinha. cê começou a ler o livro. pegou uma página do livro. começou a estudar e daqui a pouco você entende tudo e não precisa perguntar pra ninguém ?
- 62 A ah. não...
- 63 Pe não acontece assim ?
- 64 A ah. não lembro se aconteceu.
- 65 Pe cê gosta do livro ?
- 66 A gosto
- 67 Pe cê. acha que realmente tá dando pra você aprender alguma coisa de inglês por ele ?
- 68 A ah...
- 69 Pe você acha que o inglês vai servir pra você na sua vida ?
- 70 A eu acho que vai
- 71 Pe como você acha que é o seu desempenho na classe ?
- 72 A ah. mais ou menos. não sei...
- 73 Pe obrigado...

ALUNO 5

- 01 Pe como é seu nome ?
- 02 A Fxxx
- 03 Pe Fxxx. você gosta de inglês. Fxxx ?
- 04 A ah. gosto
- 05 Pe por que ?
- 06 A é bom aprender. mas é um pouco difícil.
- 07 Pe ah é ? por que você acha que é difícil ?
- 08 A ah. escrever é um pouco complicado...
- 09 Pe escrever ? por que você acha que escrever é complicado ?
- 10 A talvez a gente não entende uma palavra (ic) eu procuro o significado dela mas não é difícil escrever. assim. sempre... mas vê ela. assim. decorar ela. pra poder saber mesmo
- 11 Pe já aconteceu alguma vez de você descobrir o significado de uma palavra sem perguntar pra uma pessoa ?
- 12 A já
- 13 Pe como foi que você fez pra acontecer isso ?
- 14 A ah. por exemplo. eu não sabia uma palavra. fui lá no dicionário. procurando... daí achei e não precisei

- perguntar pra ninguém
- 15 Pe e já houve alguma vez que você já descobriu até mesmo sem olhar no dicionário?
- 16 A não
- 17 Pe tem que olhar ?
- 18 A tenho
- 19 Pe e como é que você acha que é o seu desempenho nas aulas de inglês ?
- 20 A acho que é bom. eu presto bastante atenção.
- 21 Pe e o livro ? que que você acha do livro ?
- 22 A ah. é bom às vezes. sabe ? porque às vezes. com ele. a gente não aprende muito. tem que ser mais explicação
- 23 Pe explicação como ? dá pra você dá um exemplo pra mim ?
- 24 A ah. a professora tem que explicar. a gente tem que prestar a atenção. ela explicando. a gente desenvolve mais
- 25 Pe quer dizer. você estudando sozinha pelo livro você acha que não dá pra entender ?
- 26 A ah. dá. dá né ? mas a explicação é muito melhor
- 27 Pe por que você acha que a explicação é melhor ?
- 28 A ah. eu acho. pra mim. eu estudo melhor com a explicação da professora. mas eu tento fazer com o livro sozinha né ? mas eu sempre faço mais...
- 29 Pe então vamo conversar sobre quando você tenta fazer sozinha pelo livro. como é que você faz pra estudar pelo livro ?
- 30 A eu leio bastante. releio pra mim poder ver o significado das palavrinhas. ver o significado delas. leio bastante pra eu saber como é que faz tudo.
- 31 Pe quais são as partes do livro que você mais gosta ?
- 32 A eu gosto de algumas estórias lá que tem. o target e alguns exercícios. menos o challenge que eu não gosto
- 33 Pe ah. você não gosta do challenge ?
- 34 A ah. é muito grande. tem muitas coisas complicadas
- 35 Pe é. vamos conversar sobre coisa complicada. quando você vê um exercício complicado assim como o challenge. como é que você faz ? cê tenta fazer sozinha... ?
- 36 A ah. eu faço. eu faço até o último. se eu não consegui aí que eu converso com a professora... mando ela me explicar. mas eu faço até...
- 37 Pe e esses exercícios que você faz do seu livro. você faz... você procura fazer por você mesmo ou alguém tem que dá um exemplo pra você entender como é que faz ?
- 38 A ah. não. eu faço por mim mesmo
- 39 Pe e como é que você faz pra conseguir fazer o exercício. eles são fáceis ou você tenta (ic)
- 40 A fácil não é. a gente tem que tentar. eu (ic) também... eu vou conseguindo fazer
- 41 Pe e as partes no livro que você não gosta ?
- 42 A é o challenge . só o challenge. porque o restou eu gosto

- 43 Pe você acha. você gosta de aprender mais quando você lê sozinha em casa. estudo como você desse pra mim ou só consegue quando a professora explica ?
- 44 A ah. não. prefiro como eu faço sempre. lê. assim. eu acho que eu entendo melhor do que os outros fala pra mim. eu acho eu fico meia.... daí eu não entendo direito
- 45 Pe e você acha que esse seu livro oferece oportunidade pra você aprender sozinha ?
- 46 A ah. acho que sim
- 47 Pe quais são as partes que você acha dele que oferece oportunidade pra você aprender sozinha ?
- 48 A o target. é ele. já vê tudo que a gente já aprendeu né.
- 49 Pe e aquela parte das funções. o que você acha daquela parte das funções ?
- 50 A qual ?
- 51 Pe aquela lá parte que ele apresenta...
- 52 A ah. tudo né. assim. eu acho mais ou menos porque aquilo lá já mostra tudo. já vê tudo. então a gente tem que aprender melhor sim. né ?
- 53 Pe no geral. o que você acha do livro ?
- 54 A ah. acho bom. porque ele também. porque não precisa da professora ficar explicando. porque a gente lê e já aprende sozinha lá. no livro
- 55 Pe e você acha que o que você tá aprendendo tá servindo pra você de alguma forma ?
- 56 A tá
- 57 Pe você acha que vai servir pra você no futuro ?
- 58 A vai
- 59 Pe e você consegue ter certeza daquilo que você aprendeu até hoje em inglês ?
- 60 A acho que sim. se eu...
- 61 Pe você estuda inglês só aqui na escola ou em outra ?
- 62 A só aqui na escola
- 63 Pe obrigado

ALUNO 6

- 01 Pe cê gosta de inglês Axxx Rxxx ?
- 02 A gosto
- 03 Pe por que que cê gosta de inglês ?
- 04 A ah. eu acho importante pro futuro. pro trabalho...
- 05 Pe e o que que você acha da língua inglesa ? . fala. assim. da língua inglesa
- 06 A da língua ?
- 07 Pe sim
- 08 A eu acho importante porque no futuro pode ter um futuro melhor. porque assim. se ele for trabalhar em algum lugar. pode precisar do inglês. então. aí ele vai ter que saber

- 09 Pe e como que você acha que está sendo o seu aprendizado de inglês agora na 5ª série ?
- 10 A agora. ah. eu tô achando gostoso apesar de tá fazendo já o 2º ano
- 11 Pe por que o 2º ano ? ah. você tá fazendo a 5ª série pela segunda vez ?
- 12 A é
- 13 Pe como é estudar pelo mesmo livro duas vezes ?
- 14 A ah. é gostoso. a gente fica sabendo melhor as coisas
- 15 Pe e como é que vê/você viu um exercício no passado e tá vendo esse exercício de novo. esse ano. como é que acontece isso ? você vê pela segunda vez ?
- 16 A pela segunda vez ?
- 17 Pe sim
- 18 A ah. eu acho gostoso fazer exercício. eu acho importante. sabia... ?
- 19 Pe da segunda vez que você faz. você acha mais fácil ? você acha que aprendeu diferente do ano passado ? tem alguma diferença ?
- 20 A fica mais fácil
- 21 Pe você gosta desse livro que você estuda com ele ?
- 22 A gosto
- 23 Pe que que você acha do seu livro ?
- 24 A ah. eu gosto de todos os exercícios. eu o que eu gosto mesmo ah... eu acho importante esse livro
- 25 Pe qual o exercício que você mais gosta ?
- 26 A o target. o texto. eu gosto de quase tudo
- 27 Pe e por que você gosta muito do target ? vamo pegar o target então...
- 28 A ah. porque eu gosto do target... eu acho gostoso de fazer
- 29 Pe tem algum. assim. tem algum. assim. por que você as perguntas mais fáceis ?
- 30 A ah. eu acho as perguntas. assim. um pouco mais fáceis
- 31 Pe por que você que as perguntas são mais fáceis ?
- 32 A como o challenge... . ele pergunta como (ic) então eu fico meia assim...
- 33 Pe você estuda com seu livro em casa ?
- 34 A às vezes
- 35 Pe então. nessas vezes que você estuda. como é que você faz pra estudar ?
- 36 A como eu faço pra estudar ? ah. eu tou fazendo exercício e quando tenho alguma dúvida eu pergunto pra minhas irmãs ou eu vejo nos exemplos do livro. eu faço assim
- 37 Pe e tem alguma vez que você faz os exercícios sozinha ? assim. só você estudando com o livro lá ?
- 38 A ah. às vezes
- 39 Pe e quando isso acontece. você acha que é por quê ?
- 40 A ah. porque eu tou prestando bastante atenção
- 41 Pe ah. por causa da... porque você tá prestando atenção no livro ou tem alguma coisa que influencia ?

- 42 A ah. quando eu tou prestando atenção no livro. quando eu tou. assim. sozinha em casa. fico no quarto. sozinha. aí. aí eu presto bastante atenção
- 43 Pe quando você encontra uma palavra que você não entende. como é que você faz pra estudar aquela palavra ?
- 44 A ah. eu procuro no dicionário
- 45 Pe e digamos. quando você não tem o dicionário por perto. já houve algum caso que você conseguiu entender o significado da palavra ?
- 46 A não
- 47 Pe e os exercícios por exemplo. você prefere fazer os exercícios. assim. sozinha ou só se a professora der um exemplo ?
- 48 A o que eu prefiro ?
- 49 Pe sim
- 50 A eu prefiro quando a professora dá um exemplo
- 51 Pe e quando você tem que fazer sozinha o exercício ?
- 52 A sozinha ? ah. eu evito de perguntar prá professora. né ? . aí eu vou lendo. lendo. se eu não entendo aí eu vou lá e pergunto pra ela
- 53 Pe e acontece alguma vez de você acertar o exercício inteiro sem precisar perguntar ?
- 54 A ah. às vezes
- 55 Pe e você acha que. nesse momento quando você faz sozinha... . você aprende melhor quando você faz sozinha ou quando a professora dá um exemplo na lousa ou explicou ?
- 56 A quando eu aprendo sozinha
- 57 Pe você aprende mais... e você acha que esse livro faz com que você realmente aprenda inglês ?
- 58 A acho
- 59 Pe por que mais ou menos você acha isso ?
- 60 A por que eu acho ? porque é o começo. né ? aí quando vai pra 6ª 7ª aí já vai ser mais avançado. mais difícil um pouco
- 61 Pe você acha alguma parte difícil no seu livro ?
- 62 A aí. mais ou menos
- 63 Pe qual é a parte que você acha mais difícil ?
- 64 A o challenge
- 65 Pe o challenge ? por que você sente dificuldade no challenge ?
- 66 A nele ? eu me embanano um pouco. por causa da./ quando ele fala no A₁ e pergunta ao A₂ aí eu me embanano um pouco
- 67 Pe e nesse caso aí. como é que você faz pra resolver o challenge ?
- 68 A ah. eu pergunto pra professora
- 69 Pe você pergunta pra ela ?
- 70 A pergunto. se eu não entendo. né ? aí eu pergunto pra ela ou eu procuro nos exemplos do livro
- 71 Pe obrigado

ENTREVISTAS COM ALUNOS DA ESCOLA PARTICULARALUNO 1

- 01 Pe você vai dar uma olhadinha no seu livro mesmo...
certo ?
- 02 A1 certo ...
- 03 Pe você vai dar uma olhadinha nesse texto e você vai
contar pra mim como é que você fez pra você entender
... você vai dizer pra mim o que você entendeu do texto
e você vai contar pra mim como foi que você fez pra
entender ...
- 04 A1 ahn... ahn ... (ic) ((barulho externo)) ...
- 05 Pe quando você tá diante assim de uma coisa que você tem
dúvida o que é que você faz pra tentar entender ...
- 06 A1 eu pego as palavras no caso as palavras que eu
conheço... vejo no texto onde que essas palavras que
eu conheço são usadas pra mim associar porque por
exemplo ... (ic)
- 07 Pe porque você fala aqui no seu questionário que a coisa
... quando você tá aprendendo inglês o que é mais
importante pra você é que quando você quer... saber o
significado de uma palavra ou você pergunta a
professora ou procura no dicionário ...
- 08 A1 quando não tem nem um dicionário por perto aí eu faço
isso ...
- 09 Pe ... aí você faz essa... associação...
- 10 A1 ... isso...
- 11 Pe e... e... você se prende muito ao livro quando você tá
estudando ou você: ... procura se soltar um pouco mais
do livro...
- 12 A1 eu procuro me soltar um pouco...
- 13 Pe ... de que jeito ?
- 14 A1 (ic) ... às vezes eu venho na rua e vejo nome de loja
é:... grife (ic)
- 15 Pe e:... como é que... você tinha uma explicação pra dar
pra mim por exemplo... porque as vezes aparece uma
palavra que você nunca viu mas você sabe o que é...
como é que você faz essa associação pra chegar... pra
chegar e dizer aquilo... ah... você nunca viu tal
palavra mas você acha que é tal coisa ?
- 16 A1 -porque... sim... por exemplo... é:... como é que eu vou
falar... o nome de uma loja... o nome de uma loja é
socks ... o nome da loja... pink socks... (ic) então eu
vejo, socks deve ser meia... (ic) ... então é esse tipo
de associação...
- 17 Pe quando tem... no seu livro... tem uns exercícios que
você pode livremente... e tem outros que tem o
exemplozinho antes pra você fazer... qual o que você
gosta mais ?
- 18 A1 ... eu gosto mais do que tem o exemplo...

- 19 Pe poderia dizer por quê ?
- 20 A1 porque... assim... o que tem livremente tem mais dificuldade de fazer...
- 21 Pe e por que que você sente mais dificuldade ? qual é a dificuldade do livremente ?
- 22 A1 ... do livremente... ah... porque... assim ... é o vocabulário que eu tenho que usar se... é... se eu não associo muito bem o vocabulário então daí que eu prefiro o outro...
- 23 Pe porque você disse aqui que sempre que... além do que a professora ensina... você procura criar frases novas elaboradas por você com alguma coisa da sua vida... quando vem o exercício que não tem o exemplo você não teria chance de elaborar essas frases novas...
- 24 A1 ... teria...
- 25 Pe e:... você falou que tem... que sente dificuldades... por que que você sente dificuldade ?
- 26 A1 eu sinto dificuldade... porque... assim... na maioria dessas vezes eu não tou... assim... com muito tempo pra estudar e eu não tou com o vocabulário muito bem assimilado... aí eu sinto um pouco de dificuldade mas... quando eu estudo eu consigo fazer
- 27 Pe quando é que você sente que o vocabulário tá assimilado ?
- 28 A1 ah... quando... assim... porque eu estudo a lição... essas palavras que eu não sei eu procuro no dicionário... nas minhas notas do caderno... e tudo... aí eu tenho um certo domínio sobre o significado dela... então essa é uma maneira de gravar... e se eu olho e vejo que não sei escrevo num papel também... direitinho... tudo certo...daí eu fico com o vocabulário das lições passadas... o vocabulário aí quando eu não compreendo algum texto passado eu sempre volto pro papel (ic)
- 29 Pe aí você acha que você pegou... e: a memorização funciona com você... aquilo que você memoriza você nunca mais esquece...
- 30 A1 Nunca mais não certo... às vezes dá um branco mas é muito raro...
- 31 Pe quer dizer que a memorização é uma coisa que funciona pra você ?
- 32 A1 funciona
- 33 Pe e você... aqueles exercícios que tem no exemplo já dado depois você consegue encontrar um jeito de usar eles no seu inglês do dia-a-dia... por exemplo... quando você:... vê alguma coisa ou mesmo nas outras lições do livro... você acha que você consegue, a partir só daquele exemplozinho que tá no livro, você consegue conquistar coisas novas ? e: ...
- 34 A1 (acena positivamente)
- 35 Pe e:... você gosta do seu livro ?

- 36 A1 gosto
 37 Pe você fala aqui que você tem belas ilustrações... que os textos são realistas... você tem... você dá... você tem uma opinião positiva com relação ao livro? você acha que você aprende muito pelo livro?
 38 A1 aprendo
 39 Pe aprende bastante pelo livro?
 40 A1 hum... hum...
 41 Pe tá bom A1. muito obrigado por ter aceitado fazer essa entrevista. tá você pede a P para mandar a próxima pessoa... que tá na lista dela. tá... obrigado.

ALUNO 2

- 01 Pe dá uma olhadinha nesse texto A2 e:... procura ver o que é que você entende desse texto... e: ... contar pra mim como é que você faz pra entender...
 02 A2 - no caso aqui não sei se é esporte... não sei se é isso...
 03 Pe o que levou você chegar a essa conclusão?
 04 A2 eu acho assim... se eu não entendi uma palavra eu volto várias vezes pra ver se eu entendi aquela palavra... entendeu? pra ver se eu consigo...
 05 Pe e: ... quando você consegue, você acha que é por causa de quê?
 06 A2 ah: ... do que eu aprendi na escola. porque a gente precisa treinar muito bem o inglês...
 07 Pe treinar... o que é que é treinar pra você? como é que é treinar?
 08 A2 consultar o livro. ler várias vezes eh... eh... escrever várias vezes... assim...
 09 Pe aí você acha que você consegue aprender... não esquece mais...
 10 A2 de vez em quando dá um branco. né? assim...
 11 Pe você falou pra mim no questionário que: você só consegue aprender melhor quando a professora explica as regras gramaticais... mas nesse livro de vocês praticamente não tem regras... gramaticais... como é que você faz pra entender só quando a professora explica?
 12 A2 assim... eh: tem vez que é muito difícil de entender assim... oh as vezes eu acho mais fácil... pra mim fica mais claro quando a professora explica que ela torna mais fácil...
 13 Pe porque você diz aqui que você não gosta de ficar perguntando pra ela... mas você fala aqui também que você só aprende aquilo que ela ensina... você não aprende outras coisas além do que ela ensina... só o que ela ensina?
 14 A2 (ic) muitas vezes assim só o que é repetido é o que eu

- aprendo...
- 15 Pe quer dizer que repetição é uma coisa positiva pra você ? se você ouvir e repetir várias vezes... você aprende e não esquece mais ?
- 16 A2 aí sim...
- 17 Pe e:: quando você pega um exercício. eh. eh. você só gosta de fazer aquele exercício que tem o modelo ou você gosta daquele exercício que você pode responder do jeito que você quiser ?
- 18 A2 eu só consigo entender melhor... na hora quando... tem assim explicando. entendeu ? quando vem dando o exemplo...
- 19 Pe quando tem o exemplo... porque... e aí. quando você tem dificuldade você deixa em branco ?
- 20 A2 não... ou eu não respondo ou eu peço pro meu irmão... ou pra alguma pessoa explicar... se eu não tô perto da professora. né ?
- 21 Pe e sozinho... você consegue fazer algum exercício ?
- 22 A2 consigo... você diz sem exemplo ?
- 23 Pe e quando... sim... sem exemplo... se você tiver um exercício sem exemplo. não tem a professora... não tem seu irmão... só você e o livro...
- 24 A2 raramente...
- 25 Pe raramente você consegue... e por que você acha que você não consegue ?
- 26 A2 idéia fixa sabe ? (ic)
- 27 Pe você falou idéia fixa... será que você botou na cabeça que só aprende se alguém ensinar pra você ?
- 28 A2 meu pai falou pra mim que isso é psicológico mesmo...
- 29 Pe a gente não aprende sozinho ou A2...
- 30 A2 de vez em quando. né ?
- 31 Pe de vez em quando... você fala aqui também... no seu quarto item... não. no seu quinto item... você fala que... não. isto a gente já conversou... que é incrível que às vezes você entende o significado de uma palavra que você nunca viu antes... como é que isso acontece com você ?
- 32 A2 por exemplo... se eu não entendo essa parte... aí só essa palavra que eu entendo eu olho assim. aí um monte de vezes eu começo a entender pra ver se eu consigo relacionar as palavras muitas vezes...
- 33 Pe e por que você não tem preferência pelo seu livro ? você não gosta do seu livro ? oi Exxx (outra professora da escola) tudo bom ?
- 34 Exxx trabalhando...
- 35 Pe estou fazendo entrevistas... você gosta do seu livro... mas por que é que você falou que não tem nenhuma preferência ?
- 36 A2 eu gosto... porque pra você aprender você tem que achar o seu livro lindo ou feio...
- 37 Pe mas assim... e as partes do livro... assim... os exercícios as lições. você gosta dessa parte aí ? você

- acha que aprende por ele ?
 38 A2 aprendo bastante sim...
 39 Pe quais as partes do livro que você acha que funciona bem pra você ?
 40 A2 os textos
 41 Pe os textos. por quê ? você podia explicar ?
 42 A2 eh: porque às vezes. assim. eu tento traduzir as palavras
 43 Pe como que você relaciona as palavras ? podia contar pra mim ? parecendo o jô soares. né ?
 44 A2 aquilo mesmo que eu te expliquei. eu pego uma palavra que eu não entendo. aí eu relaciono as palavras que eu entendo com as outras para achar o significado das outras palavras...
 45 Pe você sabe... olha a que tá junto da outra...
 46 A2 é...
 47 Pe e funciona ?
 48 A2 de vez em quando
 49 Pe de vez em quando funciona ? obrigado A2. muito obrigado por você ter aceito fazer a entrevista

ALUNO 3

- 01 Pe como você se chama ?
 02 A3 Kxxx
 03 Pe dá uma olhada aqui nesse texto e conta pra mim o que é que você entendeu dele... o texto é do seu livro...
 04 A3 (ic) ((muito barulho))
 05 Pe ah: ... como é que você fez para entender que era isso ?
 06 A3 eu não sei dizer. é difícil... pelo jeito da escrita...
 07 Pe pelo jeito da escrita e pelo...
 08 A3 pelas coisas que eu sei...
 09 Pe pelas coisas que você sabe ? quer dizer... você sempre usa as coisas que você aprendeu antes pra... aprender as novas e:: como é que é o jeito que está escrito o texto pra você que faz com que você aprenda... entenda o que tá escrito aqui no texto ?
 10 A3 não entendi...
 11 Pe porque você falou pelo jeito que tá escrito... então como é que o jeito que tá escrito ajuda ?
 12 A3 (ic)
 13 Pe quer dizer... como as palavras parecem com o português... aí você conseguiu entender ? escuta... por que que você só faz exercícios se a professora conseguir explicar o modelinho que já vem no livro ?
 14 A3 ah porque... (ic)
 15 Pe e você podia explicar melhor pra mim ?
 16 A3 porque eu não entendo as palavras...

- 17 A3 é: as vezes eu consigo (ic)
- 18 Pe isso... e quando você consegue você acha que é por causa de quê ?
- 19 A3 (ic) ... mais ou menos se tiver o exemplo...
- 20 Pe e se não tiver o exemplo você não consegue ?
- 21 A3 raramente... (ic)
- 22 Pe e você fala também que quando a professora explica as regras gramaticais... no livro de vocês não tem gramática... e por que você depende da professora explicar isso ? pra poder aprender ?
- 23 A3 porque fica mais fácil... (ic) às vezes eu consigo... mas é porque a professora explicando fica muito mais fácil (ic)
- 24 Pe e: sozinha... você já arriscou fazer o exercício sozinho ?
- 25 A3 já...
- 26 Pe e aí ?
- 27 A3 (ic)
- 28 Pe não conseguiu ?
- 29 A3 (ic)
- 30 Pe e quais são as dificuldades que você acha que faz com que você não consiga ?
- 31 A3 (ic) ... entender as letras, entender o texto a gramática...
- 32 Pe eh:: ... já aconteceu alguma vez de você entender sem precisar perguntar pra sua irmã ou pra professora ? e quando aconteceu isso por que foi que aconteceu ?
- 33 A3 porque eu procurei no dicionário...
- 34 Pe porque você procurou no dicionário... e ele ajudou a você... e: já houve alguma vez que você conseguiu entender uma coisa que você nunca viu mesmo sem ter olhado no dicionário e pedido a alguma pessoa pra explicar ?
- 35 A3 não
- 36 Pe quer dizer que se não tiver uma pessoa pra explicar ou o dicionário perto ...
- 37 A3 às vezes eu sei... (ic) agora tem muitas palavras... (ic)
- 38 Pe e o livro ? você gosta do livro ?
- 39 A3 ... gosto...
- 40 Pe e o que que você gosta ?
- 41 A3 (ic)
- 42 Pe e o que é que você acha que ele não explica bem ?
- 43 A3 (ic)
- 44 Pe por que que você acha melhor assim ?
- 45 A3 (ic) porque eu aprendo mais depressa...
- 46 Pe você aprende mais depressa... e: qual a diferença de aprender depressa e aprender devagar ?
- 47 A3 quando você aprende depressa você aprende mais e quando você aprende devagar você não aprende nada... você não consegue acompanhar o ritmo da matéria... (ic)

48 Pe tá bom Kxxx. muito obrigado... foi legal você ter aceito fazer a entrevista...

ALUNO 4

- 01 Pe Bxxx dá uma lida aqui e fala pra mim o que você fez pra entender esse texto... diz pra mim o que você entendeu e o que você fez pra entender...
- 02 A4 (silêncio)
- 03 Pe o que você entendeu do texto ?
- 04 A4 fala de uma competição...
- 05 Pe (ic) por que a primeira coisa que você mencionou foi (ic) ?
- 06 A4 porque foi a primeira coisa que eu entendi...
- 07 Pe por que foi a primeira coisa que você entendeu ?
- 08 A4 o nome o endereço... o número da escola... o professor de esporte... depois fala de uma competição... (ic)
- 09 Pe como é que você faz pra entender um texto sozinha ? você foi vendo... foi me dizendo... na tua cabeça como foi que funcionou pra você me dizer isso...
- 10 A4 primeiro eu vou procurar as palavras que eu sei... depois eu olho as que eu não sei e pelas que eu sei eu vou tentando entender...
- 11 Pe ah... funciona esse sistema com você ?
- 12 A4 muito bem...
- 13 Pe ... eh: ... você fala aqui por exemplo que... no seu questionário você diz aqui que quando você tem dificuldade com os exercícios... (pode entrar) ((outro aluno entra na sala de entrevista)) quando você tem dificuldades com os exercícios você deixa em branco e espera a professora corrigir... quer dizer... por que que você não tenta resolver ?
- 14 A4 eh: quando eu não sei mesmo...
- 15 Pe e o que é que faz você dizer assim. eu não sei... ?
- 16 A4 eu não entendo...
- 17 Pe você não entende e deixa por fazer... e: você tem uma explicação pra isso ? por que que você não entende ?
- 18 A4 porque é inglês e eu não sei...
- 19 Pe não. mas esse texto aí está em inglês e você tem muita coisa que você não entende e você me disse... então... você não sabe explicar o por quê de tudo isso ? outra coisa que você disse também é que só sabe um pouquinho mais assim de a Sxxx falar na gramática... mas o livro não tem gramática ...
- 20 A4 aí ela explica as regras... (ic)
- 21 Pe quer dizer... ela explica aí você só entende quando ela explica ? você já entendeu alguma coisa sozinha ? de você pegar o livro... olhar no livro... e: entender o que tá lá... já aconteceu ?

- 22 A4 já... (ic) algumas coisas... coisas que eu não sabia... quando eu morava em outra cidade eu já aprendia inglês na outra escola... então eu já sabia...
- 23 Pe quando é que entra uma coisa nova que você aprende ? por que você sempre fala que só aprendeu uma coisa quando aprendeu uma outra ? quando entra uma nova como é que acontece ? se chega uma nova... quando é que você sabe ah: agora eu aprendi isso... ?
- 24 A4 quando entra uma nova eu não sei... (ic)
- 25 Pe eu sei... mas quando é que você tem certeza que você aprendeu uma coisa nova ?
- 26 A4 (silêncio)
- 27 Pe não faz idéia... por que por exemplo você diz aqui no questionário se a Sxxx não explicar ou se não tiver um roteiro... (término da fita) então... só quando tem um roteiro é que você consegue fazer... ah...
- 28 A4 (a aluna sinaliza positivamente)
- 29 Pe quando você está estudando. você só relê as lições ?
- 30 A4 (a aluna sinaliza positivamente)
- 31 Pe e: só-em reler as lições você acha que você aprende ?
- 32 A4 mais ou menos...
- 33 Pe por que mais ou menos e não eu aprendo ? por que você não aprende totalmente ?
- 34 A4 porque tem aquelas partes que eu não sei. né ? (ic)
- 35 Pe ah... você acha que refazendo... você aprende... mas só refazendo aquilo que já foi feito... nunca fazendo uma coisa nova... você nunca aprende fazendo uma coisa nova ?
- 36 A4 não sei... nunca tentei...
- 37 Pe você nunca tentou... e então porque você nunca tentou ?
- 38 A4 (silêncio)
- 39 Pe você acha que só o que a professora ensina... e: você diz aqui também que só aprende as coisas que a professora ensina... outra coisa fora da classe...
- 40 A4 (ic) vou procurar no dicionário...
- 41 Pe vai procurar no dicionário... e tem uma explicação pra isso Bxxx ?
- 42 A4 eh... eu não sei a palavra. a única coisa é procurar no dicionário...
- 43 Pe uma outra pergunta que eu gostaria de fazer pra você é que a gente só entende aquelas palavras que a gente procura no dicionário ou a gente pode entender a história por outras palavras...
- 44 A4 só se tiver palavras que eu sei...
- 45 Pe tá bom Bxxx. muito obrigado por você ter vindo. tá legal ?

ALUNO 5

- 01 Pe dá uma lida nesse texto aí... pra você me contar... como é que você fez pra entender... contar o que é que ta escrito aí e contar pra mim como é que você fez pra entender...
- 02 A5 (silêncio)
- 03 Pe como você chama ?
- 04 A5 (ic)
- 05 Pe e aí o que é que você entendeu ?
- 06 A5 não entendi muito bem não... (ic)
- 07 Pe por que que você fala ele oferece... onde você conseguiu entender que era algum oferecimento ?
- 08 A5 (ic) ele fala o nome... ele fala em esporte... (ic)
- 09 Pe você diz aqui... eu leio o resto do texto e entendo melhor...
- 10 A5 é... então... (ic)
- 11 Pe ou... Fxxx... você também fala aqui que sente necessidade de saber a gramática pra poder aprender inglês... por que você sente essa necessidade ?
- 12 A5 (ic)
- 13 Pe mas a gramática... aquelas regrinhas... que põe isso... tem aquilo... (ic)
- 14 A5 (ic) quando não tem exemplos eu não sei fazer...
- 15 Pe mas só quando tem exemplos ?
- 16 A5 (ic)
- 17 Pe e:: por exemplo... e você diz assim... não gosto da idéia de perguntar tudo a professora... prefiro tentar resolver os exercícios sozinho... depois corrigir... acho que aprendo mais...
- 18 A5 (ic) é porque... procuro no dicionário às vezes daí com as palavras que eu procurei eu faço os exercícios... (ic)
- 19 Pe e quando você tá fazendo os exercícios você depende totalmente do livro... ou você faz sozinho ?
- 20 A5 quando eu tenho uma idéia eu olho no livro mas quando eu não entendo ...(ic)
- 21 Pe ... quer dizer que você... muitas vezes olha no livro ?
- 22 A5 nem sempre... às vezes eu não sei... uma palavra... (ic) eu não sei fazer uma questão... (ic)
- 23 Pe e: os exercícios... você só faz quando tem o modelinho ou você gosta daqueles exercícios livres sem o modelinho... ?
- 24 A5 só com o modelinho
- 25 Pe por que só com o modelinho ?
- 26 A5 (ic)
- 27 Pe e quando não tem o modelo ?
- 28 A5 daí eu tento duas vezes daí se não conseguir daí eu corrijo daí eu tenho certeza se eu acertei... (ic)

- 29 Pe e: você diz assim... eu sempre uso as coisas que eu aprendi antes pra... quando aparece alguma frase nova ou uma palavra nova...
- 30 A5 (ic)
- 31 Pe e:: você gosta do seu livro ?
- 32 A5 gosto
- 33 Pe você acha que o seu livro eh: você só aprende o que tem nele ou você aprende coisas fora dele ?
- 34 A5 eu aprendo mais com ele... agora do que a professora ensina também... (ic) aprendo algumas coisas...
- 35 Pe mas alguma vez você aprende sozinho ou só quando alguém te ensina alguma coisa ?
- 36 A5 só quando me ensinam...
- 37 Pe só quando alguém te ensina... por quê ?
- 38 A5 não sei... eu não consigo fazer o dever assim... sem eu saber...
- 39 Pe por que você acha que você não consegue... não tem assim uma pista... por que que você não consegue ?
- 40 A5 não
- 41 Pe por que que você acha que não consegue aprender sozinho só se alguém ensinar... ?
- 42 A5 (ic)... não consigo
- 43 Pe tá legal Fxxx... muito obrigado por você ter aceito fazer a entrevista...

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

(Este questionário tem por objetivo coletar informações para um projeto sobre livros didáticos de inglês. Sua colaboração será bastante valiosa, e você não precisa necessariamente identificar-se. Desde já, MUITO OBRIGADO.)

1. Qual a sua idade? _____ anos
2. Há quanto tempo você estuda inglês (anos/meses)? _____
-
3. Você já visitou/morou por algum tempo em algum país que fala inglês? () Sim Quanto tempo? _____ () Não

4. Além da escola, você faz (ou já fez) algum curso de inglês?

() Sim. Há quanto tempo? _____

() Já fiz. Por quanto tempo? _____

() Não

5. O que você acha da língua inglesa (sua opinião pessoal)?

6. Aponte três aspectos que você mais gosta no seu livro de inglês. Poderia justificar a sua resposta ?

7. Aponte três aspectos que você não gosta no seu livro de inglês. Poderia justificar a sua resposta ?

APRENDER significa ter certeza daquilo que a gente sabe após ter estudado ou vivido algo novo na nossa vida. Pense um pouco sobre como você aprende inglês.

8. O que acontece com você quando você está aprendendo inglês?

(Assinale quantas alternativas achar necessário de acordo com a sua situação pessoal de aprendizagem). USE O PARÊNTESES DO LADO DIREITO PARA MARCAR COM UM "x".

Faça uma reflexão e responda HONESTAMENTE.

() () Só aprendo as coisas que o professor ensina na classe e/ou a matéria que está no meu livro de inglês.

() () Além do que o professor ensina e do que está no livro procuro criar frases novas elaboradas por mim e associadas com alguma coisa da minha vida.

() () É incrível como às vezes percebo que entendo o significado de uma palavra nova sem nunca ter visto antes.

() () Sempre que quero saber o significado de uma palavra nova pergunto ao professor ou às vezes procuro no dicionário.

() () Nos exercícios, se o professor não explicar antes como é que faz e/ou não tiver um modelo de como fazer, não consigo resolvê-los.

() () Gosto mais dos exercícios onde eu vou inventar as frases do meu jeito e não tenho que seguir um exemplo.

() () Quando tenho dificuldades em algum exercício eu deixo em branco e espero o professor corrigir.

() () Não gosto da idéia de ficar perguntando tudo ao professor. Prefiro tentar resolver os exercícios sozinho(a) e depois corrigi-los. Acho que aprendo mais.

() () Só aprendo com mais segurança quando o professor explica as regras gramaticais das frases que estamos estudando.

AGORA CLASSIFIQUE OS ITENS QUE VOCÊ ASSINALOU

(Coloque o Nº 1 para o item que mais ocorre na sua experiência individual de aprender inglês.) e assim por diante, o Nº 2 para o segundo item que mais ocorre, 3 para o terceiro que mais ocorre, etc. NUMERE OS ITENS NO PARÊNTESES DO LADO ESQUERDO.

9. Você está lendo um texto em inglês. Aparecem palavras novas que à primeira vista você não sabe o significado. Não há nenhum dicionário por perto ou alguém que você possa perguntar. Conte como você faria para tentar entender o texto.

10. Quando você está estudando em casa com seu livro de inglês, conte de que jeito você estuda.

11. Você estaria disposto a participar, em outra ocasião, de uma entrevista sobre este questionário? () Sim () Não

12. Se você respondeu "SIM" à pergunta anterior, poderia fornecer o seu nome? _____

Obs: as perguntas 1 a 7 e 11 e 12 foram retiradas do questionário para alunos (apêndice C) do Projeto do Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1º grau: Pressupostos, Valores Formais e Validades coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UNICAMP/IEL/DLA). Spring, 1989.

EXEMPLO DE UNIDADE DE ESTUDO DO LD1 - OUR TURN

Objetivos: Ao terminar esta lição, você deverá ser capaz de:



- atrair a atenção de alguém
- oferecer ajuda
- perguntar onde fica uma sala de aula
- responder onde fica uma sala de aula
- agradecer
- responder a agradecimentos



SPEAKING

A. O inspetor de alunos está conversando com alguém e o aluno quer atrair a atenção dele. Veja como ele faz!



Agora é a sua vez de atrair a atenção de seu colega. Como se faz?

B. O inspetor oferece ajuda ao aluno. Observe como ele faz!

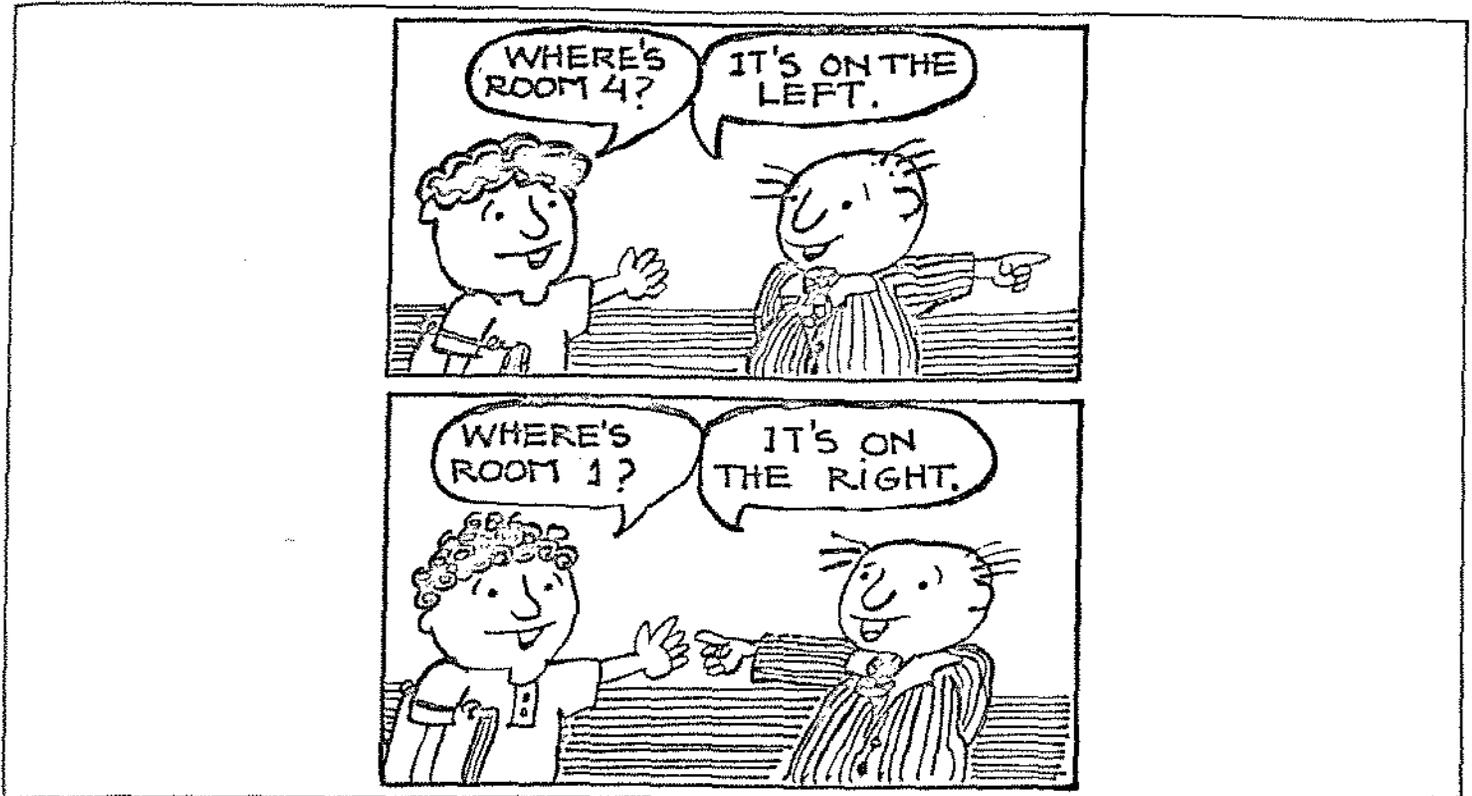




A1: Atraia a atenção de A2.

A2: Ofereça ajuda ao seu colega.

C. O aluno pergunta onde fica sua sala de aula. A informação é dada.



Vocabulary: - on the first/second floor
- in front of/beside/near



Hora de falar!

Aluno 1: Atraia a atenção de um colega e pergunte onde fica determinada sala.

Aluno 2: Responda.

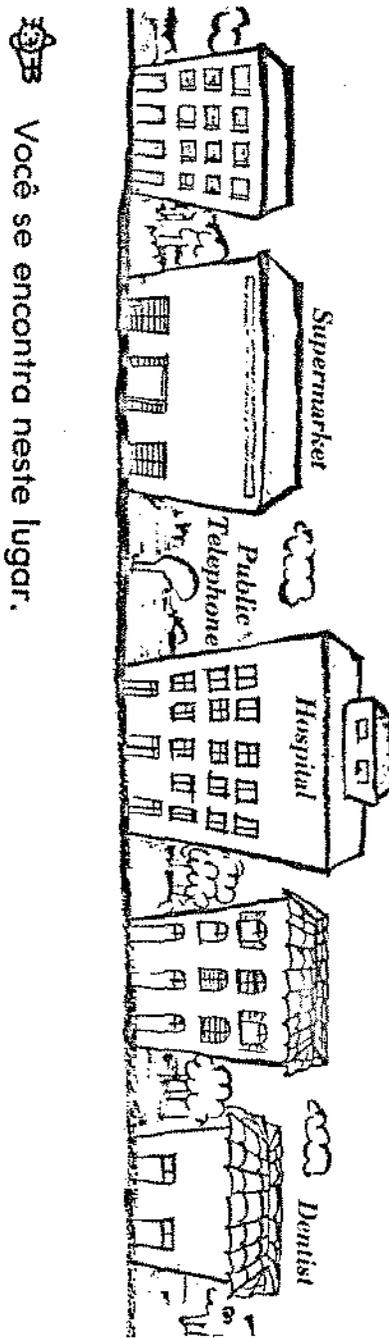
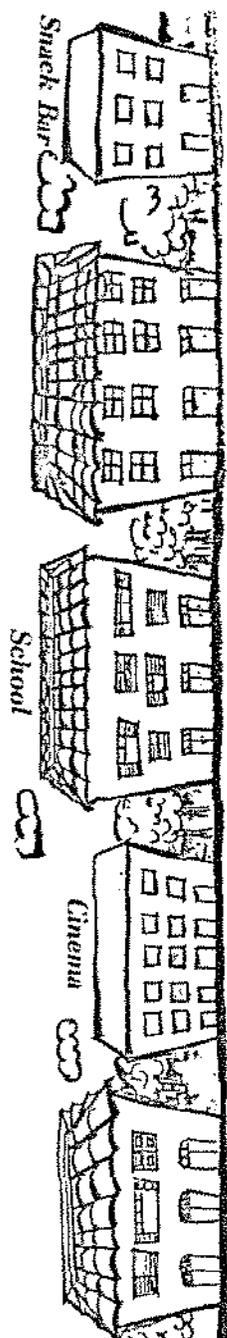


Leia o diálogo.

Lúcia: Excuse me.
Mr. Martin: Yes. Can I help you?
Lúcia: Where's room 4?
Mr. Martin: It's on the left.
Lúcia: Thank you.
Mr. Martin: You're welcome.

Você é novo na escola e quer saber onde fica sua sala de aula. Peça informações a duas pessoas.

B. Veja a figura abaixo e responda. Preencha os edifícios em branco; siga as instruções do professor.

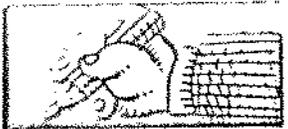


Você se encontra neste lugar.

- 1) *Where's the cinema?*
- 2) *Where's the supermarket?*

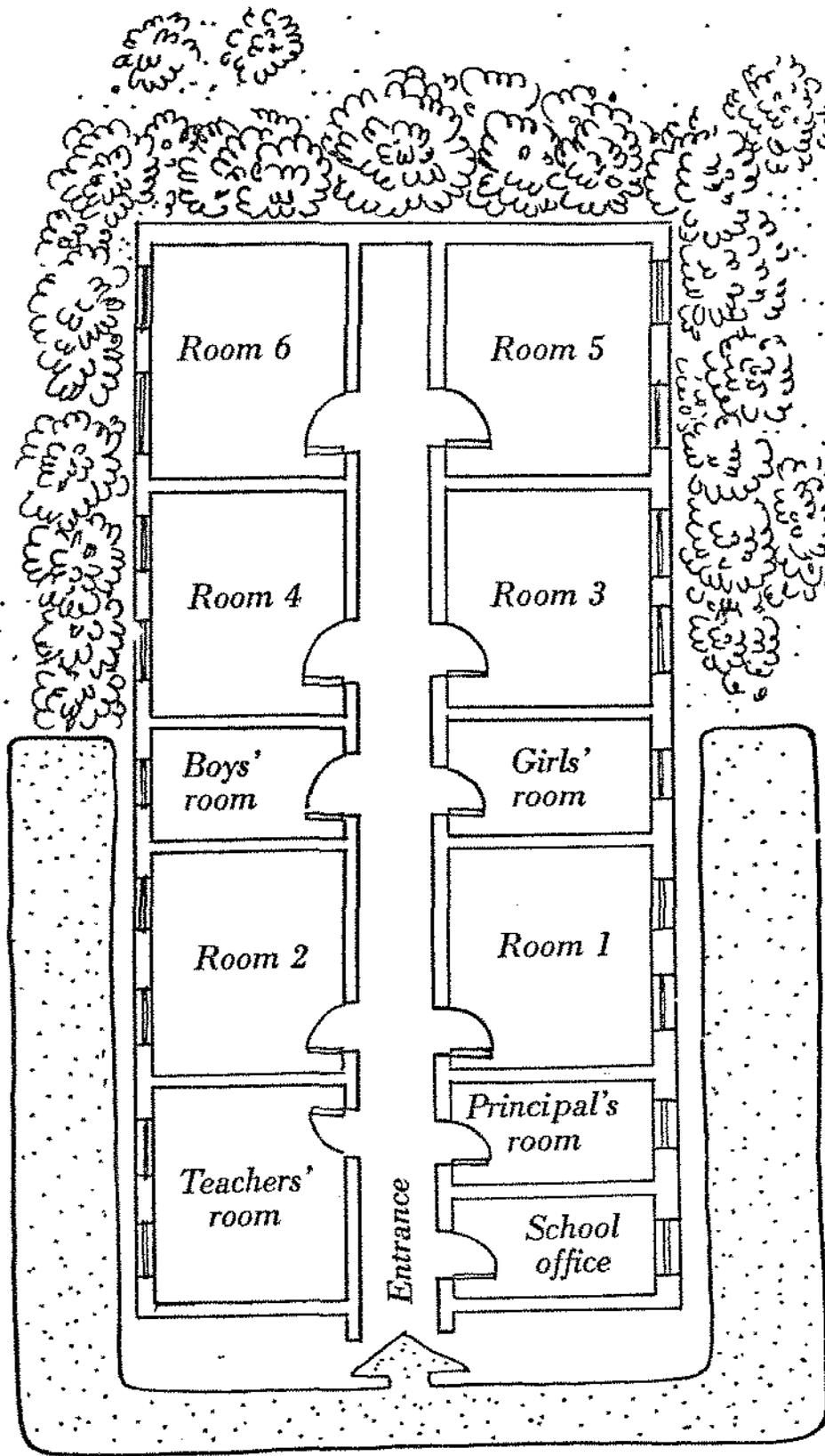
C. Vamos trabalhar agora! Seguindo as instruções desenhe sua própria figura no caderno e complete.

- 1) *on the left - bar/dentist/school/*
- 2) *on the right - public telephone/cinema/supermarket/*



Escreva em seu caderno estes exercícios.

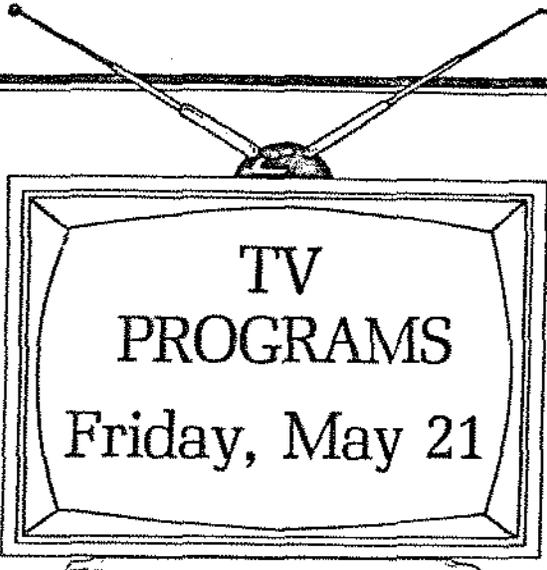
1. Esta é a planta de uma escola. Diga onde ficam as salas.



2. Agora desenhe a planta de sua escola e escreva sobre a localização das dependências.

Leia o texto abaixo e responda:

Que canal apresenta um programa de música popular brasileira?



**TV
PROGRAMS
Friday, May 21**

CHANNEL 3

12:00 - Cartoon (Popeye)
(Flintstones)

13:00 - Animal World

14:00 - Adventure film:
"A Cowboy in Africa"

16:00 - Cartoon (Mickey Mouse)
(Casper)
(Woodpecker)

17:00 - Film - Superman

18:00 - The Wonderful World of
Walt Disney

19:30 - Local and International
News

20:00 - "Friday Evening Special"
presenting Roberto
Carlos, The Queen,
Crimes in Exu,
Astronomy...

22:00 - Documentary: Modern
Medicine

CHANNEL 8

11:00 - Classical music

12:00 - Cartoon (Donald Duck)
(Felix, the cat)

13:00 - News

14:00 - Variety Show

18:00 - Detective Film

19:00 - News

20:00 - Popular Brazilian Music

21:00 - The Wonderful World
of Sports

22:00 - Art and Folklore

23:30 - Film "Where's Baby
Jane"

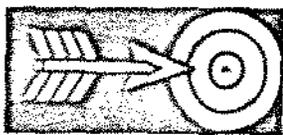
LEARN PORTUGUESE FAST

DYNAMIC RIO

Leia o texto novamente e responda.

1. Quando você pode assistir desenhos animados? Às... horas no canal...
2. Qual o horário e o canal do programa especial desta noite?
3. Em que canal há:
 - um show de variedades
 - um filme de aventuras
 - um programa de música clássica
 - um documentário sobre medicina
 - um programa sobre animais

4. Que programas você assistiria? Por quê?
5. Há programas para nos divertirmos, como por exemplo, desenhos animados, filmes. Há, também programas informativos. Qual desses programas informativos você escolheria? Por quê?



TARGET

Vamos ver se você atingiu o alvo!
Preste atenção porque cada resposta vale um ponto.

1. A1: Atraia a atenção do A2.
A2: Ofereça-lhe ajuda.
A1: Pergunte onde fica o toalete.
A2: Responda.
2. A1: Agradeça.
A2: Responda ao agradecimento.
3. A1: Pergunte onde fica determinada sala.
A2: Responda.

De 1 a 2 pontos - Ah! Você precisa estudar muito!

De 3 a 6 pontos - Você está a caminho. Mais um pouco de esforço. OK?

7 pontos - Ah! Só mais um ponto!

8 pontos - Ótimo! Todas as flechas no alvo.



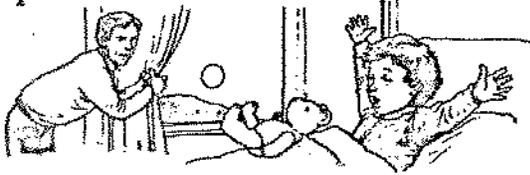
CHALLENGE

Será que você vai responder todas?

1. Aluno 1: Apresente-se e diga em que série está.
Aluno 2: Diga que a sala é a número 8 e que fica à esquerda.
2. Aluno 2 aproxima-se da recepção de um hotel.
Aluno 1: Ofereça ajuda.
Aluno 2: Apresente-se.
Aluno 1: Diga o número do quarto dele e onde fica.
3. Aluno 2 está conversando com alguém.
Aluno 1: Atraia a atenção do A2.
Aluno 2: Ofereça ajuda.
Aluno 1: Pergunte onde fica o toalete masculino.
Aluno 2: Responda.
4. Aluno 2 está à procura de uma farmácia.
Aluno 1: Diga onde fica a farmácia.
Aluno 2: Agradeça.
Aluno 1: Responda ao agradecimento.

LESSON 2

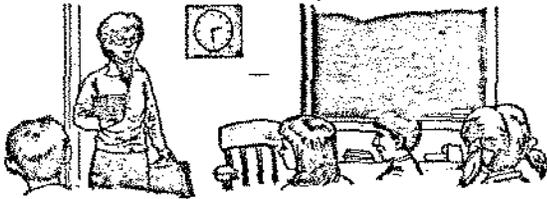
1 Write Good morning, Good afternoon, Good evening or Goodbye under the pictures.



1 Good morning.



2



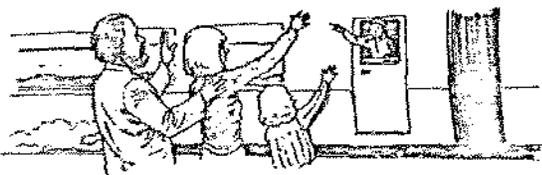
3



4



5



6

2 Listen to the people and write the names.

1	Sue	Lucy
2		
3		
4		

3 Write in the bubbles.

1. Miss Harris

2. Mrs Morgan



I'm Kate's
teacher.

I'm K
moth

3. Lucy

4. Mr Morgan



s s t

f

5. Sue

6. Andy



f r

b r