

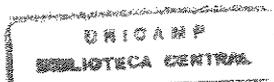
MARIA CECÍLIA DOS SANTOS FRAGA

**O LUGAR DAS INSTRUÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO NA INTERAÇÃO EM
AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada na área Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira

**Orientadora: Profa. Doutora Marilda do
Couto Cavalcanti**

**UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
Janeiro de 1999**



UNIDADE	30
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	F 842L
V.	Ex.
TOMBO BC/	40706
PROG.	278/00
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	\$11,00
DATA	25/03/00
N.º CPD	

CM-00135116-6

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

F842L	<p>Fraga, Maria Cecília dos Santos</p> <p>O lugar das instruções do livro didático na interação em aula de língua estrangeira / Maria Cecília dos Santos Fraga. - - Campinas, SP: [s.n.], 1999.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti</p> <p style="text-align: center;">Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Língua inglesa - estudo e ensino. 2. Etnografia. 3. Sociolinguística. 4. Livros didáticos. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Este trabalho é dedicado à Professora Marilda do Couto Cavalcanti, pela lucidez, pela serenidade e pelo profundo respeito com que o orientou.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti
CANDIDATA: Maria Cecília dos Santos Fraga

BANCA EXAMINADORA

M. Cavalcanti

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Profa. Dra. Denise Bértoli Braga

Profa. Dra. Ana Antônia de Assis Peterson

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por *Maria Cecília*
dos Santos Fraga
e aprovada pela Comissão Julgadora em
21 / 02 / 2000.

M. Cavalcanti

AGRADECIMENTOS

A Paulo, Ricardo e Fernando, por compreenderem que este trabalho me faria feliz e respeitarem minha decisão de levá-lo adiante.

A meus pais, Ivo e Anna Lúcia, e meus avós, Tito e Nenê, por terem me ensinado a amar os livros e as línguas.

A Roland e Nancy Sutton, por terem aberto as portas de sua casa, mudando para sempre a minha vida.

À Professora Doutora Denise Bértoli Braga, pelo apoio e incentivo em um momento crucial, e por apontar caminhos no Exame de Qualificação.

Ao Professor Doutor John Robert Schmitz, pelas sugestões oportunas no Exame de Qualificação.

À Direção do Centro de Ensino de Línguas, na pessoa das professoras Neide Maria Durães Sette e Ana Luisa Zink Degelo, que colocaram à minha disposição funcionários e infraestrutura quando estes se fizeram necessários.

Aos meus colegas de trabalho, Maria Ignês Cardinalli, José Manoel Scabelo e Maria Lúcia de Moraes, por terem compreendido e respeitado a minha disponibilidade limitada para compartilhar tarefas durante o tempo em que este trabalho se desenvolveu.

Ao Edmilson, pelo apoio técnico e pela disponibilidade sempre bem humorada

À Anabel Deuber, minha amiga, colega e companheira de todas as horas, pelo estímulo, pela solidariedade e pelas valiosas sugestões.

À minha amiga de todas as horas, Maria Viviane do Amaral Veras Costa Pinto, pela leitura criteriosa, por toda luz.

À Fumiko Takasu, pela solidariedade nos momentos finais.

Ao Professor José Carlos P. de Almeida Filho, por ter sempre acolhido e apoiado meu desejo de crescer academicamente.

À Claudinéia Vischi, aluna e colega, pela troca de idéias.

Aos meus alunos do curso em que foram coletados os dados para este trabalho, valiosos colaboradores.

Aos amigos Neide, Maria Olímpia, Cecília, Cristina, João, Regina e Perci, por compreenderem que não poderia ter sido diferente.

Aos meus companheiros do CVV, pela disponibilidade em trocar plantões durante a redação deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	
ALGUNS SUBSÍDIOS TEÓRICOS: TRAÇANDO O PERCURSO DA PESQUISA	
.....	5
1.1 As instruções na metodologia de ensino.....	5
1.2 As representações de conhecimento.....	8
1.2.1 As representações de conhecimento na Psicologia Cognitiva.....	8
1.2.2 As representações de conhecimento na Antropologia Cognitiva	11
1.3 Ensino de Línguas.....	14
1.3.1 Abordagem.....	14
1.3.2 Ensino Comunicativo de Línguas.....	20
1.3.3 As Tarefas Pedagógicas no Ensino de Línguas.....	26
CAPÍTULO II	
A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA E A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO.....	32
2.1A Etnografia Escolar.....	32
2.2 Sociolinguística Interacional: John Gumperz e Irving Goffman.....	34
2.3 Em direção a um modelo de análise.....	37
2.3.1 A análise na Sociolinguística Interacional segundo Schiffrin.....	37
2.3.2 A análise na Etnografia Escolar.....	38
2.1 Etnografia Escolar e a Sociolinguística Interacional na pesquisa em Sala de Aula.....	40
CAPÍTULO III	
DELINEANDO A INTERAÇÃO: OS PONTOS DE VISTA DO LIVRO DIDÁTICO DOS ALUNOS E DA PROFESSORA.....	50
3.1 Coleta e preparação dos registros para análise.....	50
3.2 O contexto de pesquisa: a instituição de ensino.....	53
3.3 A Professora.....	55
3.3.1 Minha Experiência Prévia Como Professora.....	57
3.3.2 A Opção pela posição de professora – pesquisadora.....	60
3.4 Os Alunos e suas experiências prévias.....	61
3.5 O Livro Didático.....	69
3.5.1 A Organização Interna do Livro Didático.....	70
3.5.2 Os Pressupostos Explicitados no Manual do Professor.....	72
3.5.3 As Atividades do Livro Didático e As Instruções.....	75
3.5.5 Observações.....	78
CAPÍTULO IV	
ANÁLISE DAS INSTRUÇÕES NA INTERAÇÃO	
4.1. As Aulas.....	80
4.4. Análise das Interações: o livro didático, os alunos e a professora na interação.....	84
CAPÍTULO V	

Considerações Finais.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	163
APÊNDICE I	
Questionários	166
Quadros das instruções.....	171
Lições do Livro Didático (cópias).....	177
Transcrições.....	189

RESUMO

Este trabalho é resultado de um estudo etnográfico sobre a construção da relação aluno-instruções para a realização de atividades do livro-didático (LD) na interação em sala de aula de língua estrangeira (LE). Ele foi concebido por esta professora-pesquisadora a partir da sua experiência profissional e do seu desejo de compreender melhor a própria prática e se aprimorar através da reflexão.

Os registros para o trabalho foram coletados em uma classe de uma universidade pública paulista, em que os alunos estavam iniciando o curso de inglês como LE. A Etnografia Escolar, de Frederik Erickson, orientou a coleta e preparação dos registros para análise. O arcabouço teórico delimitado para análise compreendeu construtos da Sociolinguística Interacional; subsídios de outras áreas, como a Antropologia e a Psicologia Cognitivas e a Metodologia de Ensino de Línguas na Linguística Aplicada, foram incorporados, na medida em que a complexidade da pergunta de pesquisa exigiu que se expandisse o arcabouço teórico.

Dentre os registros do corpus, foram escolhidas atividades que fossem representativas da abordagem que os autores do LD advogavam para ele, e a realização dessas atividades foi focalizada à luz do arcabouço teórico. A análise dos dados permitiu que se tivesse uma noção mais precisa da relevância das instruções para as atividades didáticas da aula de LE, e evidenciou algumas das características da interação que contribuíram para a construção da relação acima citada. A análise também permitiu delinear traços do LD, dos alunos e da professora que se configuraram durante a construção da interação.

Os resultados desse estudo podem colaborar na compreensão da interação em sala de aula de LE e do papel do livro didático, dos alunos e da professora na interação. Há implicações para a elaboração de material didático e para a formação e o aperfeiçoamento de professores, uma vez que o trabalho constituiu um movimento da professora em direção ao auto-aperfeiçoamento.

CONVENÇÕES DA TRANSCRIÇÃO

Aluno 1: Aluno não identificado

Sobreposição de falas: {

Trechos incompreensíveis: (incompreensível)

Aumento do tom de voz: 

Turnos e enunciados em inglês: *itálico*.

QUADROS

Quadro 1: Pontos de encontro entre Goffman e Gumerz.....	pg 35
Quadro 2: Áreas de Concentração dos alunos.....	pg 60
Quadro 3: Experiência de Aprendizagem dos alunos.....	pg 64
Quadro 4: Localização dos Eventos Interacionais.....	pg 84
Quadro 5: Organização Interna do Evento Interacional 1.....	pg 87
Quadro 6: Organização Interna do Evento Interacional 2.....	pg 89
Quadro 5: Organização Interna do Evento Interacional 3.....	pg 90
Quadros das instruções.....	apêndice

INTRODUÇÃO

No contexto de ensino de inglês como língua estrangeira (LE) no Brasil, o livro didático (LD) desempenha um papel fundamental, uma vez que, não raro, associado à atuação do professor, é não só o principal elo de ligação entre o aprendiz e a língua-alvo, como também o gerador de instâncias que deverão propiciar a exposição do aprendiz a essa mesma língua alvo.

Como professora de inglês LE, num centro de ensino de línguas de uma universidade pública paulista, considero que meu contexto de trabalho tem condições e características bastante específicas, sem deixar, entretanto, de apresentar muitos dos traços que constituem a realidade de ensino das demais instituições de ensino do país. Para Almeida Filho (1993:) *ensinar uma língua estrangeira hoje é quase sempre sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático*. Portanto, um dos elementos que compõem a construção da minha prática de sala de aula é o LD.

Dentre as várias questões que envolvem a utilização do LD, uma delas passou a chamar a atenção desta pesquisadora quando começou a dar aulas de inglês LE na instituição em que trabalha. Acostumada até então a ensinar grupos menores, de no máximo 12 alunos, não havia me dado conta de que as instruções para as atividades do LD podiam constituir um problema para a realização, em sala de aula, das tarefas propostas pelo LD – em algumas ocasiões, os alunos tinham dificuldades para compreendê-las. Tal questão parecia crucial em classes maiores, especialmente nos níveis introdutórios, ou seja, nas classes de Inglês 1.

A questão das instruções ficou também evidente em estudo exploratório que desenvolvi em janeiro de 1994, durante um curso de formação de professores índios, organizado pela Comissão Pró-Índio do Acre. Tal estudo, de natureza etnográfica, revelou que as dificuldades encontradas pelos professores índios, para compreender as instruções introdutórias às atividades de sala de aula, podiam advir de conhecimento não compartilhado por professores índios e

professores não-índios. O referido estudo também possibilitou a constituição das instruções do LD de LE como objeto de investigação do meu trabalho enquanto professor pesquisador, noção esta proposta por Cavalcanti e Moita Lopes (1991).

Este trabalho resulta, portanto, do estudo exploratório acima citado, da noção de professor pesquisador também explicitada acima e, principalmente, de meu desejo de otimizar o trabalho que desenvolvo em sala de aula. Uma vez que a utilização de um LD é uma das determinantes dos cursos que ministro, acredito que meu papel, enquanto professor pesquisador, é de buscar compreender os desdobramentos do ensino de LE a partir do LD.

Os estudos envolvendo instruções têm sido freqüentemente desenvolvidos em contextos de educação à distância e de ensino via programas para computador. No que concerne o ensino de L2 e LE, a literatura consultada apresentou casos raros, como a pesquisa quantitativa desenvolvida por Watkins et al (1991), que avaliou a maneira como alunos universitários chineses (Hong Kong University) e alunos secundaristas nepaleses de uma escola particular de elite abordavam a tarefa de aprender. Em ambos os casos, os alunos estavam imersos em contextos de aprendizagem em que o Inglês, segunda língua, era o meio de instrução. O resultado da pesquisa demonstrou que estudar em um ambiente em que a língua de instrução não é a língua materna pode afetar a maneira como os alunos abordam a tarefa de aprender. Parece-me que há, assim, na literatura e na pesquisa em sala de aula, um espaço para o trabalho que proponho, que visa a analisar o lugar das instruções do LD para a realização de atividades de interação na aula de LE e, a longo prazo, buscar subsídios que possam contribuir para a discussão sobre o uso de LD no ensino de LE.

Considerando o impacto das tarefas didáticas na interação em sala de aula de LE, mais especificamente, das tarefas do tipo 'lacuna de informação', Prabhu (1987:51) afirma: *Há, na verdade, três participantes na interação, e não dois: o professor, os aprendizes e a tarefa, com suas próprias regras. O professor*

e os aprendizes são ligados pelas regras da tarefa e a fonte de autoridade é, de modo limitado, mas real, a tarefa, e não o professor¹.

O posicionamento de Prabhu pode ser considerado radical quando se tem em mente a complexidade da interação em sala de aula, mas sinaliza a relevância das tarefas pedagógicas e, conseqüentemente, das instruções que orientam essas tarefas. Isso posto, pode-se dizer que há espaço para a pergunta **Como se constrói a relação aluno-instruções para a realização de atividades do livro didático na interação em sala de aula de LE?** Essa pergunta maior contará com a seguinte subdivisão:

- a) Quais os traços constitutivos do papel do professor que entram em ação na construção da relação dos alunos com as instruções do LD durante a interação nessa sala de aula?
- b) Quais os traços constitutivos do papel do aluno que entram em ação na construção de sua relação com as instruções do LD durante a interação em sala de aula?

Com a finalidade de explicitar a construção da relação acima citada, a dissertação está organizada da seguinte forma:

No Capítulo I é traçado o percurso da pesquisa. Para tanto, são apresentados alguns subsídios teóricos sobre as ‘instruções’ e como essas são vistas em algumas áreas de pesquisa, tais como, as noções de ‘esquema’, da Psicologia Cognitiva, e as representações de conhecimento, tratadas pela Antropologia Cognitiva através da noção de ‘modelos culturais’. Também são abordadas, nesse capítulo, noções fundamentais da Metodologia de Ensino de Línguas da Lingüística Aplicada, principalmente a noção de ‘abordagem’, e fundamentos da Abordagem Comunicativa.

¹ There are, in fact, three parties to the interaction, not two: the teacher, the learners, and the task itself with its own rules. The teacher and the learners are both bound by the rules of the task and the source of authority is, in a limited but real sense, the task, not the teacher.

O Capítulo II apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam a análise dos dados, desenvolvida no Capítulo IV. São introduzidos princípios da Etnografia Escolar, da Sociolinguística Interacional e é traçado um percurso para a análise dos dados.

No Capítulo III são apresentados dados sobre os vários elementos que compõem o cenário em que as interações foram registradas: a instituição, a professora, os alunos e o livro didático.

O Capítulo IV contém a análise dos dados, constituídos por excertos de interações registradas em aula. Para que a análise seja desenvolvida, são propostas caracterizações da aula e divisões das interações.

No Capítulo V os dados são retomados e são tecidas considerações finais e apresentadas as implicações do trabalho.

CAPÍTULO I

ALGUNS SUBSÍDIOS TEÓRICOS: TRAÇANDO O PERCURSO DA PESQUISA

Ao definir a tarefa da Lingüística Aplicada (LA), Cavalcanti (1986) afirma:

O percurso da pesquisa em LA tem seu início na detecção de uma questão específica de uso de 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. (op.cit: 6)

Delimitar um lugar para a questão das ‘instruções’ no território da LA implica, portanto, percorrer outras áreas em que a questão já tenha sido abordada. No caso deste trabalho, as áreas consideradas relevantes para a questão em estudo foram a metodologia de ensino, as teorias sobre representação de conhecimento e as pesquisas em LA que dizem respeito a ensino de línguas .

1.1 As ‘instruções’ na metodologia de ensino

Na literatura de metodologia de ensino, o conceito de instrução está proximamente ligado a ‘currículo’. Para Gagné (1981), instrução é a tarefa de planejar e conduzir eventos externos ao aprendiz (ambientais), com o objetivo de promover aprendizagem. Para o autor, essa tarefa é de domínio do professor. Além de apontar as várias noções de ‘currículo’ existentes, Zais (1989) propõe que se considere como curriculares as áreas de pressupostos teóricos (como, por exemplo, a filosofia e a natureza do conhecimento, sociedade e cultura, o indivíduo e teorias de aprendizagem), de planejamento, de elaboração, de implementação e de mudanças. Tyler (1981) introduz a noção de ‘desenvolvimento de currículo’ como referente ao desenvolvimento de planos para um programa educacional, incluindo a identificação e seleção de objetivos educacionais, a seleção e organização de experiências de aprendizagem, e a avaliação do programa educacional. Nesse

sentido, percebe-se que o conceito de ‘instrução’ está inserido no conceito de ‘currículo’, uma vez que as experiências de aprendizagem são externas ao aprendiz e, portanto, de domínio do professor.

A noção de ‘instrução’ aqui elaborada foi, a princípio, intuitiva. Chamou-se de ‘instrução’ o texto introdutório às atividades de sala de aula, tanto do estudo exploratório já citado quanto do LD usado na sala de aula. Como se pode ver, teoricamente, essa noção tem uma outra amplitude (Gagné, op.cit). Chilcoat(1989) refere-se à fala do professor como ‘comportamento instrucional’, e aponta “apresentar informação”, “explicar”, “demonstrar”, “fazer perguntas”, “orientar”, “responder a perguntas e comentários”, “reformular respostas dos alunos”, “dar feedback”, “gerenciar atividades” e “facilitar tarefas” como parte do trabalho do professor. O autor afirma, também, que esse trabalho consiste em ‘orquestrar tarefas instrucionais’ para assegurar que os alunos tenham experiências de aprendizagem que venham a criar ou modificar seus esquemas, segundo maneira especificada pelo próprio professor e pelo currículo. O trabalho de Deuber (1997) faz um levantamento detalhado da fala do professor, categorizando seus atos de fala, principalmente os atos expressos na fala instrucional. Chilcoat delimita, ainda, para a ‘instrução’ a função de insumo verbal que gerencia tarefas instrucionais. Levando em conta essa noção mais ampla de ‘instrução’, pode-se dizer que é a partir dela que as tarefas do LD, as atividades de sala de aula e, em última instância, as ações constitutivas da prática de sala de aula são instauradas. Essa noção mais ampla de ‘instrução’ orienta o olhar sobre as ‘instruções’ para as atividades do LD, foco do presente trabalho.

Disciplina na grade curricular das instituições educacionais, o ensino de L2 ou LE é, usualmente, decorrente de um currículo com características específicas. Johnson (1989), no prefácio do livro The Second Language Curriculum, aponta duas fases pelas quais a Lingüística Aplicada passou em sua produção teórica sobre currículo para ensino de línguas: a revolução comunicativa e o processo de reconstrução, representado pelo florescer de inúmeros métodos de

ensino. Para Johnson, uma terceira fase que marca a Linguística Aplicada teve início durante os anos 80. Tal fase é caracterizada por tentativas de se colocar o ensino de línguas em contato direto com as teorias educacionais em geral. O autor vê essa fase como um período de *consolidação e integração, com um novo senso de realismo, que substitui o fervor ideológico e a utopia especulativa que caracterizaram as fases revolucionária e pós-revolucionária* (primeira e segunda fases) (p. xii). É dentro dessa perspectiva que o livro que edita e prefacia foi elaborado.

Na literatura sobre currículo para ensino de L2 e LE, alguns trabalhos são relevantes para o presente estudo, como é o caso de Low (1989). O autor avalia a posição do autor de LD para ensino de línguas e as implicações desse tipo de publicação. A afirmação do autor de que *há pouca controvérsia com relação à percepção de que os materiais de ensino são uma das determinantes mais importantes do que realmente se ensina nos programas de ensino de LE* (pg. 136) descreve, com certa precisão, o contexto de ensino em que se deu a coleta de dados. Vale lembrar, mais uma vez, que a realidade de ensino desta professora-pesquisadora é em parte moldada pelas tarefas do LD que, por sua vez, constituem experiências de aprendizagem pré-estabelecidas pelos próprios autores do LD. Ao focar o LD, o trabalho de Littlejohn e Windeatt (1989) é explícito quanto ao papel do mesmo no ensino de L2 e LE: para os autores, o material de ensino contribui para formar a percepção que o aluno tem da natureza do conhecimento escolar e de como se pode chegar a esse conhecimento.

Os estudos sobre currículo para L2 influenciaram as reflexões teóricas e a prática de ensino de LE no Brasil. Esta pesquisadora acredita que, no momento, vivemos uma fase de maturidade, com um senso de realismo mais apurado: após questionarmos a validade da transferência de teorias e práticas de L2 para o ensino de inglês como LE, passamos a olhar com mais cuidado o que se passa em sala de aula. O momento é de reflexão sobre as práticas de sala de aula de nosso contexto de ensino, principalmente à luz da experiência de anos de abordagens e metodologias

de ensino de L2 aplicadas ao ensino de LE. É, também, dentro dessa perspectiva que o presente trabalho se desenvolve.

Considerando que este trabalho é um estudo etnográfico sobre a construção da relação aluno-instruções para a realização de atividades na interação em sala de aula, e que a classe em que os dados foram coletados compreendia alunos que iniciavam, pela primeira vez, a aprendizagem de uma língua estrangeira, pode-se afirmar que ele pode, também, tratar da construção de conhecimento. Desta forma, o conhecimento de mundo que os alunos trazem para o curso de inglês, bem como as representações desse conhecimento, tornam-se relevantes. Tendo isso em mente, a próxima seção deste trabalho se dedica a olhar as teorias que têm como foco a representação do conhecimento.

1.2 As Representações de Conhecimento

As teorias sobre organização de conhecimento, de domínio, principalmente, da Psicologia Cognitiva, adquiriram força maior com o advento da Inteligência Artificial, e foram aplicadas a vários campos de pesquisa, notadamente os estudos sobre leitura em língua materna ou língua estrangeira, estudos sobre interação e os estudos sobre aprendizagem em geral. O impacto de tais teorias se tem feito sentir no ensino de L2 e LE, sobretudo nas abordagens centradas no aluno, que levam em conta as diferenças individuais de aprendizagem. Esta seção apresenta algumas das vertentes teóricas que abordam tal questão.

1.2.1 Representações de Conhecimento na Psicologia Cognitiva

Dentre os vários construtos das teorias de organização de conhecimento, a noção de ‘esquemas’ de Rumelhart e Ortony (1977: 111, 116, 118) foi fundamental para o desenvolvimento de estudos sobre a representação do conhecimento. Para esses autores, *‘esquemas’ são estruturas interativas de conhecimento que representam conceitos genéricos armazenados na memória. Eles existem para conceitos generalizados subjacentes a objetos, situações, eventos,*

*seqüências de eventos, ações, e seqüências de ações*². No que se refere às funções dos ‘esquemas’, os autores afirmam que estes são *unidades-chave do processo de compreensão. Dentro do arcabouço apresentado aqui, a compreensão pode ser considerada como consistindo de selecionar ‘esquemas’ e variáveis dos mesmos que representam o material a ser compreendido e verificar se esses ‘esquemas’ realmente são representativos desse mesmo material*³. Os ‘esquemas’ seriam, ainda, unidades importantes da memória, pois os autores vêem a memória como efeito colateral natural da compreensão, como representação de insumos interpretados. Uma outra função atribuída pelos autores aos esquemas é a de auxiliares do processo de inferência: *“ao encontrarmos um esquema que represente bem uma situação, podemos inferir outros aspectos prováveis da situação que não foram observados ainda”*⁴. Para esses mesmos autores, o conhecimento subjacente à execução de ações pode ser representado da mesma maneira que o conhecimento subjacente à compreensão, ou seja, pode-se falar em ‘esquemas de ação’ e ‘esquemas de compreensão’. Conseqüentemente, ‘planos’ seriam ‘esquemas abstratos de ação’.

Tratando de questões referentes a leitura, Rumelhart (1980:47) atribuiu, ainda, aos ‘esquemas’, uma outra função: a de compreensão do discurso. Para o autor, *“o processo de compreensão do discurso é o processo de encontrar a configuração de esquema que ofereça uma representação adequada da passagem em questão”*⁶. A interação na sala de aula de LE é expressa através de discurso que lhe é particular, para o qual existem representações.

Apesar de vir de uma área diferente das que usualmente se dedicam aos estudos da linguagem e de ter como motivação o desenvolvimento da inteligência artificial, a noção de ‘esquema’ teve forte influência em estudos sobre

² “Schemata are data structures for representing the generic concepts stored in memory. They exist for generalized concepts underlying objects, situations, events, sequences of events, actions and sequences of actions.”

³ “Schemata are the key units of the comprehension process. Within the general framework presented here, comprehension can be considered to consist of selecting schemata and variable bindings that will “account for” the material to be comprehended, and then verifying that those schemata do indeed account for it”.

⁴⁴ “Upon finding a schema which gives a good account for an input situation, we can infer likely aspects of the situation which we have not observed”.

leitura e atribuição de significado durante a interação, como se verá nas próximas seções deste trabalho.

Com o objetivo de compreender melhor e facilitar a organização da instrução e a aprendizagem do aluno, Donald (1987) procura descrever diferentes métodos usados para representar ‘esquemas de aprendizagem’. O trabalho teve como alvo as representações mentais de alunos de educação superior, e os ‘esquemas de aprendizagem’, definidos como *representações mentais feitas, por alunos ou professores com propósitos educacionais* (p.188), adquirem uma outra dimensão. Donald adverte, entretanto, que as representações são limitadas em sua habilidade de descrever o conhecimento com precisão. Para a autora, *“disciplinas diferentes impõem limitações diferenciadas ao processo de representação, o que nos leva a esperar que algumas disciplinas sejam mais facilmente representadas do que as outras”*⁶. Com intuito de compreender e facilitar a organização do conhecimento, Donald identifica três ‘esquemas de aprendizagem’ que evidenciam a organização de um determinado corpo de conhecimento: estrutura cognitiva, estrutura de conteúdo e estrutura de curriculum. A autora considera a última das representações, a estrutura de curriculum, particularmente importante para a instrução, e define-a como *“organização de conhecimento seqüenciada para a aprendizagem ideal (optimum learning)”* (p.189). Todas essas representações, entretanto, oferecem sugestões, diretas ou indiretas, para a instrução. A autora afirma, ainda, que a tentativa de engajar a atenção do aluno ou do aprendiz novato é um grande problema no planejamento da instrução e a estrutura do currículo deveria representar como isso será feito.

⁵ “(...) the process of understanding discourse is the process of finding a configuration of schemata that offers an adequate account of the passage in question.

⁶ Different disciplines impose particular limitations on the representational process and we could expect that some disciplines would be more easily represented than others.

1.2.2 As representações do conhecimento na Antropologia Cognitiva

Ao aplicar os estudos da psicologia cognitiva à Inteligência Artificial, os pesquisadores dessa área perceberam que a língua não pode ser entendida sem fazer referências a uma quantidade considerável de conhecimento de mundo. Essa preocupação da pesquisa em inteligência artificial atraiu o interesse dos antropólogos da cognição, que também tem como objeto de trabalho o conhecimento lingüístico necessário para que as pessoas se comportem de maneira culturalmente adequada.

Dentre os construtos teóricos dessa área, a noção de ‘modelos culturais’ desenvolvida por Quinn e Holland (1988:4) é um desdobramento da noção de ‘esquema’. Essas autoras, tendo em vista o objeto da antropologia cognitiva, propõem que ‘modelos culturais’ *sejam “modelos de mundo já pressupostos, dados como conhecimento tácito, que são amplamente conhecidos pelos membros de uma sociedade e que desempenham um papel importante na compreensão que essas pessoas têm de mundo e de seu comportamento dentro dele”*. Buscando compreender os ‘modelos culturais’, deve-se levar em conta como esses modelos são organizados cognitivamente. Para tanto, as autoras sugerem que se use abordagens metodológicas da lingüística e concluem que os ‘modelos culturais’ são compostos de seqüências prototípicas de eventos, alocadas em simplificações do mundo: esses ‘modelos culturais’ são ordenados e simplificados por pressuposições implícitas de como uma proposição pode ser ligada a outra. As autoras apontam a grande influência que a antropologia cognitiva recebeu da lingüística através da teoria de Fillmore (1975, 1982, apud Quinn and Holland, 1988), por ele mesmo chamada de ‘frame semantics’. O que une antropólogos e lingüistas nesse ponto é o fato de que o conhecimento compartilhado culturalmente está organizado em seqüências prototípicas de eventos encenados em mundos simplificados. O fato de a maior parte de tal conhecimento cultural ser presumido através do uso da linguagem é uma constatação significativa tanto para antropólogos, uma vez que o uso da

linguagem consiste nos melhores dados disponíveis para a reconstrução de modelos culturais, como para lingüistas, para quem os modelos culturais prometem a chave para a compreensão do uso da linguagem.

Ainda dentro da antropologia cognitiva, há um desdobramento teórico da noção de ‘modelo cultural’ a ser ressaltado. Considerando que um ‘modelo cultural’ é um esquema cognitivo compartilhado intersubjetivamente por um grupo social, D’Andrade (1987: 113), aponta para o fato de que as interpretações sobre o mundo, baseadas em um ‘modelo cultural’, são tratadas como se fossem fatos óbvios. Os modelos culturais, ainda segundo D’Andrade, justificam o fato de, nas interações, uma grande quantidade de informações não ser explicitada. Os membros de um grupo social podem não ter consciência dos ‘modelos culturais’ que compartilham, mas esses podem ser percebidos através de percepções, crenças/conhecimentos, sentimentos/emoções, desejos/anseios, intenções, resoluções/vontades ou auto-controle, explicitados através de verbos que denotam esses processos mentais e estados, verbos esses categorizados por Vendler (1967, apud D’Andrade 1987). Um corpo de processos e estados mentais compartilhado por um grupo social compõe o que D’Andrade chama de ‘modelo folk da mente’, noção diretamente ligada à de ‘modelo cultural’.

Tanto a noção de ‘modelo cultural’ quanto a de ‘modelo folk da mente’ são baseadas em evidências lingüísticas as quais, segundo Lakoff e Johnson (1980), também revelam nossos sistemas conceituais; estes, por sua vez, governam nossos pensamentos, nossas funções do dia a dia, estruturam o que percebemos, como nos colocamos no mundo e agimos nele e como nos relacionamos com outras pessoas. Ainda para esses autores, normalmente não temos consciência desses sistemas, mas esses se revelam através das metáforas que usamos no dia a dia. Portanto, as metáforas podem ser, também, evidências lingüísticas reveladoras das representações de conhecimento, ou seja, de sistemas conceituais ou de ‘modelos culturais’.

A noção de ‘modelo cultural’ dá força à idéia de que as interações sociais bem sucedidas são, também, resultado de conhecimento compartilhado. Ao iniciarem o processo de aprendizagem de uma LE, os alunos se envolvem em interações sociais pertinentes a uma situação de aprendizagem com características próprias, e passam a ter práticas sociais que são específicas dessas interações. Em se tratando do início de um processo de aprendizagem com características próprias, como é o processo de aprendizagem de LE, não se pode considerar como certo que todos os alunos terão o mesmo tipo de conhecimento prévio, ou que o conhecimento que trazem seja aquele necessário para a construção do novo conhecimento (a LE) ou das interações na sala de aula que serão o ponto de partida para o desenvolvimento deste mesmo conhecimento.

Assim, o conhecimento compartilhado tácito, subjacente à maioria das interações sociais, também se encontra em processo de construção. O processo de construção desse conhecimento se dá simultaneamente ao processo de aprendizagem de LE. Trata-se, portanto, de um duplo processo de construção de conhecimento, no qual estarão interagindo conhecimentos diferentes, que virão a colaborar para a construção da relação aluno-instruções para a realização das atividades do livro didático na interação em sala de aula. Portanto, torna-se desejável, para a realização deste trabalho, que se tenha uma noção aproximada do tipo de conhecimento que os alunos e professora presentes nas interações do corpus, levaram para a sala de aula. Tais conhecimentos, aliados a crenças e premissas dos interactantes, compõem os ‘esquemas’, ou ‘modelos culturais’, ou ‘sistemas conceituais’ levados à interação pelos interactantes. Os conhecimentos que pareciam ser relevantes para a construção da resposta à pergunta de pesquisa eram os que diziam respeito diretamente à atividade de aprendizagem de uma LE. Para que este tipo de conhecimento dos alunos fosse delineado, foram elaborados questionários que serão comentados em seções do Capítulo III.

Quanto aos conceitos acima explicitados, não existe entre eles nenhuma diferença que os incompatibilize, uma vez que todos se referem ao

conhecimento prévio que pode ser percebido através da linguagem e eles entram nesse trabalho, principalmente, para apontar a relevância do conhecimento prévio e do compartilhar deste conhecimento nas interações. A maioria desses conceitos sobre conhecimento prévio, e de outros que ainda não foram introduzidos, foi construída a partir da noção de ‘esquema’ de Rumelhart e Ortony (op.cit.) à medida que foram apropriados por diferentes áreas de pesquisa que têm a linguagem como foco.

A próxima seção deste trabalho compreende alguns pressupostos teóricos da lingüística aplicada que podem colaborar na construção de um arcabouço teórico que permita olhar a questão de ensino de línguas e, mais especificamente, a questão da instrução.

1.3 Ensino de línguas

Com o objetivo de delimitar um arcabouço teórico que possa orientar a análise do LD e o olhar sobre a prática do professor participante nas interações a serem analisadas, esta seção do trabalho se destina à discussão de algumas noções freqüentemente presentes quando se fala em ensino de LE na atualidade. Em primeiro lugar, serão consideradas as noções de “abordagem” e de “ensino comunicativo”. Estas duas noções aparecem, também, reunidas numa expressão única: “abordagem comunicativa.

1.3.1 Abordagem

Desde sua concepção, na segunda metade da década de 70, o Ensino Comunicativo de Línguas tem sido uma prática amplamente adotada nas salas de aula de L2 e LE e muito se tem dito e escrito em nome dele e por ele. A produção teórica sobre esta abordagem de ensino não poderia ser contemplada em sua totalidade no presente trabalho, uma vez que, aqui, o foco é outro. Assim, foram eleitos para este trabalho dois textos clássicos sobre “abordagem” e um texto clássico sobre “ensino comunicativo” de línguas.

Anthony (1963), visando a esclarecer a confusão suscitada pela então abundância de termos usados para descrever as atividades nas quais professores de língua estão engajados, propôs três novas definições: “abordagem”, “método” e “técnica”. Para o autor, a ordem destes conceitos era hierárquica: a técnica realiza um método, que por sua vez é consistente com a abordagem. Sua definição de abordagem é

um conjunto de premissas correlacionadas que lidam com a natureza da língua e a natureza do ensino e da aprendizagem da língua. Uma abordagem é axiomática. Ela descreve a natureza da matéria a ser ensinada. Ela deixa claro um ponto de vista, uma filosofia, um artigo de fé – algo em que se acredita, mas que não se pode necessariamente provar. (p.63-64)

O autor prossegue apresentado, a título de exemplo, os elementos essenciais da abordagem áudio-lingual, que era a que prevalecia em ensino de LE na época. “Método” é definido como *“um plano geral para a apresentação ordenado do material lingüístico”*. O autor esclarece que pode haver muitos métodos dentro de uma única abordagem, e que esses métodos variam de acordo com questões como a natureza da língua materna dos alunos, a idade, o conhecimento prévio da língua alvo, os pressupostos culturais e o objetivo do curso. A “técnica”, na definição de Anthony, refere-se ao que realmente acontece na sala de aula: são ações e recursos usados para realizar o método e, portanto, devem ser consistentes com ele.

O texto de Anthony revela cuidado com questões que, quase quarenta anos após sua publicação, ainda são extremamente relevantes para o ensino de línguas. Talvez seja esse cuidado que faz dele não só um texto ainda tão atual, como também um texto seminal, pois é a partir dele que Richards e Rogers (1986) elaboraram de forma mais complexa a noção de abordagem, que, por sua vez, foi ponto de partida para boa parte dos trabalhos importantes na produção da LA sobre ensino de L2 e Le.

Richards e Rogers se propõem elucidar a relação entre abordagem e método e a apresentar um modelo para descrição, análise e comparação de métodos. Esse modelo é particularmente interessante para o presente trabalho, uma vez que

oferece subsídios tanto para olhar o LD **Flying Colours** quanto para olhar os papéis do professor e do aluno na sala de aula de LE. Richards e Rogers consideram que o modelo de Anthony não dá atenção suficiente à natureza do método e nada diz sobre os papéis do aluno e do professor assumidos no método. Para esses autores, o modelo falha em explicar como uma abordagem pode ser realizada através de um método, ou como o método e a técnica se relacionam. Assim, os autores revisam e ampliam o modelo de Anthony, atrelando novos conceitos aos já elaborados por ele. O quadro abaixo mostra a nova conceitualização de Richards e Rogers.

Anthony	Abordagem	Método	Técnica
Richards/Rogers	Teoria	Elaboração (design)	Procedimento

Diferentemente de Anthony, os autores incluem, em seu arcabouço teórico, conhecimentos da Psicologia Cognitiva, que não se encontravam em grau tão avançado durante a década de 60, mas não abrem espaço para pressupostos sociolinguístico, que atualmente têm orientado parte considerável da produção teórica em LA. Levando-se em conta que, na segunda metade da década de 80, as idéias de Krashen permearam muitos dos trabalhos sobre ensino de línguas, a postura dos autores parece coincidir com essa predominância dos ecos Chomskyanos, que ainda se faziam ouvir. Assim, a escolha dos autores pela Psicologia Cognitiva como pano de fundo para o modelo que apresentam parece coerente com o contexto teórico da época. Mas isso não minimiza o potencial da noção ampliada de ‘abordagem’ proposta pelos autores, que a definem como *teorias sobre a natureza da linguagem e a natureza da aprendizagem que servem como a fonte de práticas e princípios no ensino de línguas*. Os autores seguem dando exemplos de pontos de vista sobre língua e linguagem que são conhecidos (a visão estrutural, a visão funcional e a visão interacional) bem como de teorias de aprendizagem de línguas que informam algumas das abordagens e métodos de ensino de línguas, afirmando que estas também podem orientar métodos de ensino. E é aí que se sente mais fortemente a tendência psico-lingüística citada acima, pois uma das perguntas

que os autores lançam para orientar a escolha de uma teoria de aprendizagem diz respeito aos processos psico-lingüísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem e, a outra pergunta, sobre as condições a serem preenchidas para que tais processos sejam ativados. Não há nenhuma alusão à construção social do significado ou à relevância do contexto para a aprendizagem de línguas.

Para os autores, a teoria de linguagem deveria explicitar tanto o modelo de competência, trazendo um elenco das características básicas da organização lingüística e do uso da língua, como a teoria de aprendizagem, explicitando os processos centrais e apresentado um elenco das condições que se acredita promoverem a aprendizagem de línguas bem sucedida.

Uma vez que a abordagem não especifica o procedimento, ou seja, a teoria não dita um conjunto de técnicas e atividades de ensino, os autores passam à elaboração, que é o que liga a teoria à prática. Para eles, a ‘elaboração’ é o nível de análise de método no qual se consideram os ‘objetivos’ do método, o ‘planejamento de curso’, as ‘tarefas’ e ‘atividades’ de ensino, os papéis dos aprendizes, os papéis dos professores e os papéis dos materiais instrucionais. Algumas observações sobre os vários aspectos da ‘elaboração’:

- a) os ‘objetivos’: sofrem influência direta da teoria de linguagem. Esta teoria está implícita na ênfase dada a certos aspectos de linguagem;
- b) o ‘planejamento de curso’ deve incluir itens lingüísticos, tópicos, escolha lexical, etc;
- c) tipos de atividades de ensino: como as atividades interessam particularmente para o presente trabalho, passam a ser focalizada com maiores detalhes.

Os objetivos de um método são atingidos através de processos instrucionais, de materiais organizados e da interação direta de professores, aprendizes e materiais em sala de aula. Segundo os autores, *as diferenças entre métodos, no nível da abordagem, manifestam-se na escolha de tipos diferentes de atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula* (p.22) e os tipos de atividade

que um método advoga freqüentemente o distingue de outros: o método áudio-lingual elege práticas de padrões estruturais; os teóricos do ensino comunicativo de línguas advogam o uso de tarefas que envolvem “lacuna de informação” e “transferência de informação”. As diferenças entre os tipos de atividades podem, também, envolver arranjos e agrupamentos diferentes de alunos. Richards e Rogers estabelecem, assim, um vínculo bastante estreito entre as atividades didáticas e as premissas teóricas de uma abordagem. Essas premissas também induzem os métodos a terem diferentes concepções dos papéis dos professores, dos alunos e dos materiais instrucionais.

A ‘elaboração’ de um sistema instrucional é marcadamente influenciada pela forma como os aprendizes são considerados. Um método reflete respostas implícitas ou explícitas às perguntas que dizem respeito à contribuição do aprendiz ao processo de aprendizagem. Os tipos de atividades que os aprendizes realizam, os padrões de agrupamentos adotados, a medida em que esses aprendizes influenciam as aprendizagens de outros aprendizes oferecem indicações do papel do aprendiz: processador, ator, iniciador ou solucionador de problemas? Nas abordagens individualizadas, por exemplo, os aprendizes planejam e assumem responsabilidades; monitoram e avaliam a própria aprendizagem; são membros de grupo e aprendem interagindo; aprendem com o professor, com os outros alunos e com outras fontes.

O papel do professor está intimamente ligado a sua função e seu status como professor. Assim como o papel dos aprendizes, o papel do professor está relacionado, em essência, às premissas sobre linguagem e aprendizagem de línguas no nível da abordagem. Alguns papéis apontados para o professor seriam: fonte de conhecimento e direção; catalisador; consultor; guia; modelo de aprendizagem. Os papéis estão relacionados a questões como o tipo de função que se espera que o professor exerça (diretor de prática, conselheiro, modelo), o grau de controle que o professor tem sobre a aprendizagem, o grau em que o professor é responsável por

determinar o conteúdo ensinado e os padrões interacionais que se desenvolvem entre professores e alunos. As relações são assimétricas, mas o papel do professor deve refletir os objetivos do método e a teoria de aprendizagem, uma vez que o sucesso do método pode depender do grau em que o professor pode prover o conteúdo ou criar condições par uma aprendizagem bem sucedida.

Quanto aos materiais instrucionais, esses especificam o conteúdo da disciplina (mesmo onde não há um planejamento de curso) e definem ou sugerem a intensidade de cobertura nos itens do planejamento de curso, dizendo quanto tempo e atenção cada item deve receber. Alguns materiais instrucionais também estabelecem o padrão de interação na sala de aula, promovendo-a ou inibindo-a. O papel do material instrucional na abordagem comunicativa, por exemplo, enfoca as habilidades comunicativas de interpretação, expressão e negociação; a troca de informação compreensível, relevante e interessante; e o enfoque de diferentes meios de comunicação.

Os ‘procedimentos’ são técnicas e comportamentos passo-a-passo que operam no ensino de línguas de acordo com um determinado método. É o nível em que se descreve como um método realiza a abordagem e o design na sala de aula. No nível do procedimento, há a preocupação com a maneira como as tarefas e as atividades são integradas nas lições e usadas como base para ensino e aprendizagem. Há três dimensões para um método em nível de procedimento:

- a) o uso de atividades de ensino para apresentar a língua e esclarecer e demonstrar aspectos formais comunicativos ou de outra natureza na língua alvo;
- b) as maneiras pelas quais atividades de ensino em particular são usadas para praticar a linguagem;
- c) os procedimentos e técnicas usados para retro-alimentar os aprendizes no que diz respeito à forma e ao conteúdo de suas elocuições ou sentenças.

Em essência, o procedimento diz respeito ao modo como o método

lida com as fases da apresentação, prática e de retro-alimentação ao ensinar.

Richards e Rogers concluem o texto afirmando que o modelo que propõem não representa obrigatoriamente a forma como os métodos são desenvolvidos, mas oferecem alguns pressupostos metodológicos através dos quais se pode identificar os métodos e conhecer sua natureza e sua essência.

1.3.2 Ensino Comunicativo de Línguas

Breen e Candlin (1980) publicaram um trabalho fundamental para a abordagem comunicativa. Diferentemente de Richards e Rogers, os autores deste trabalho não fazem referência explícita ao texto de Anthony (op.cit.:64), mas os ecos do último se fazem ouvir tanto na maneira como abordam a tarefa de traçar as propostas para o ensino comunicativo como no título do artigo, uma alusão explícita a uma frase do texto de Anthony: *Let me illustrate by citing the essentials of the aural-oral approach as I see them.* (grifo meu)

Para definir a natureza do ensino comunicativo de línguas, os autores levam em conta três perguntas que julgam nortear a elaboração de qualquer currículo de ensino: o que deve ser aprendido? Como a aprendizagem deve ser alcançada? Até que ponto a resposta à primeira pergunta é apropriada e a resposta da segunda é eficiente? Para apresentar as características potenciais do currículo comunicativo, os autores partem de sete premissas que transformam em perguntas para dar formato ao texto. As perguntas e as respostas, que consistem em um esboço do currículo comunicativo, são introduzidas a seguir.

1. Qual o objetivo do currículo comunicativo?

Os autores vêem a comunicação como uma tarefa em que falantes e ouvintes estão engajados na atividade de compartilhar significados dependentes das convenções de comportamento interpessoal e criados por tal comportamento. As idéias e conceitos comunicativos têm significados potenciais expressos através de derivados de sistemas formais de texto durante a comunicação. Para compreender as

convenções de comunicação, é necessário compreender como o sistema de idéias pode ser realizado através da linguagem em textos ligados, ou seja, no discurso.

Dominar esse tipo de conhecimento, o conhecimento de convenções de comportamento e de textos, significa poder participar de um processo criativo de produção de significado e expressar ou interpretar os significados potenciais dentro de um texto falado ou escrito. Aprender a se comunicar é um processo de socialização. Portanto, para os autores, faz sentido para o professor ver o propósito geral de ensino de línguas como o desenvolvimento do conhecimento comunicativo do aprendiz no contexto de desenvolvimento pessoal e social.

2. O que subjaz as exigências feitas ao aprendiz?

O ensino de línguas comunicativo leva em conta as condições sociolingüísticas da situação alvo, ou seja, a situação social em que o aprendiz terá que interagir através da língua alvo. As condições sóciolingüísticas apontam as realizações comunicativas que o aprendiz terá pela frente. Essa análise de necessidades leva à definição de estratégias de comunicação que deverão orientar o ensino/aprendizagem da língua alvo para que possa desenvolver no aprendiz as habilidades necessárias para seu desempenho nessa língua. Em síntese, as exigências advêm das necessidades de comunicação do aprendiz.

3. Quais as contribuições do aprendiz?

O aprendiz não é uma tábula rasa em termos de comunicação: é um falante competente em sua língua materna, o que o qualifica com experiência em comunicação. Esta experiência não pode ser desconsiderada no ensino comunicativo: ela é fonte de recursos quando se trata de definir as necessidades, e os processos de aprendizagem e reconhecer as motivações que movem o aprendiz. Além disso, através de sua experiência prévia de aprendizagem, o aprendiz pode refletir sobre sua visão da natureza da linguagem e do processo de aprender uma língua.

4. Como os objetivos do currículo devem ser alcançados?

Os autores entendem que a metodologia do ensino comunicativo deva ser como um processo **a)** comunicativo, **b)** diferenciado e **c)** que explora o potencial comunicativo do contexto de ensino/aprendizagem.

a) A metodologia como processo comunicativo: se um currículo é comunicativo, então a aprendizagem de língua pode ser vista como um processo que surge a partir da interação entre aprendizes, professores, texto e atividades (Breen e Candlin, 1980:95) Essa interação comunicativa engaja as habilidades da competência alvo em uma arena de negociação cooperativa, em interpretação conjunta e no compartilhar da expressão. A metacomunicação faz parte dessa aula, pois o aprendiz analisa, monitora e avalia os sistemas de conhecimento implícitos dentro dos vários tipos de texto com que é confrontado. A metacomunicação seria como uma atividade sociolingüística;

b) a metodologia como processo diferenciado: O currículo comunicativo deve contemplar os propósitos e repertórios apontados pela análise de necessidades dos aprendizes. Portanto, deve ser um currículo diferenciado, que leve em conta as diferenças dos aprendizes, seja no âmbito das habilidades alvo ou do conhecimento prévio que os alunos trazem.

c) A metodologia como um processo que explora o potencial comunicativo do contexto de ensino-aprendizagem: na abordagem comunicativa, a sala de aula é o local de encontro entre aprendizes, professores e textos, cada um com suas características individuais, o que faz com que esse cenário seja um ambiente heterogêneo o suficiente para que haja negociação verdadeira. A autenticidade da sala de aula reside no seu duplo papel de laboratório e observatório, durante o processo comunicativo de ensino de línguas.

5. Quais os papéis do professor e do aprendiz?

Os autores vêem o professor como facilitador, participante interdependente que organiza recursos e guia procedimentos de sala de aula. Nesse processo, o professor deve tornar claro para o aprendiz o que é preciso fazer para alcançar uma atividade ou tarefa explícita, compartilhando com ele a responsabilidade da aprendizagem.

Um outro papel atribuído ao professor é o de pesquisador e aprendiz – com muito a contribuir, em termos de conhecimento e de habilidades apropriados, de experiência real sobre a natureza da aprendizagem e de capacidades organizacionais. Como observador-participante, o professor tem a oportunidade de dar um passo para trás e monitorar o processo comunicativo de ensino-aprendizagem.

O professor deve reconhecer, ainda, que aprendizes diferentes têm colaborações diferentes a dar. Deve assumir que os aprendizes são capazes de chegar a um determinado objetivo por diversos caminhos, ou seja, de modos diferentes, e em tempos diferentes. O professor precisa, ainda, reconhecer a aprendizagem como uma tarefa interpessoal, o que exclui que uma pessoa possa ter sobre ela um controle total, e que haverá diferenças no processo de aprendizagem.

Quando o aprendiz se confronta com a tarefa de aprender uma língua, começa com expectativas diferentes, mas tem que se adaptar e se readaptar ao processo de se relacionar com o que está sendo aprendido. A metodologia comunicativa é marcada por fazer deste papel de negociação – aprender como aprender – uma tarefa individual e pública. Na sala de aula, esta tarefa é compartilhada e, portanto, interpessoal.

Se admitirmos que qualquer conhecimento que dominamos é sempre conhecimento compartilhado e que sempre procuramos confirmação de que ‘sabemos’ alguma coisa ao comunicá-la a outro, podemos concluir que o conhecimento e a aprendizagem são ambos uma questão interpessoal. Se admitirmos que o conhecimento verdadeiro está sempre inserido em um contexto e este contexto é psico-social, o que é sabido será sempre contextualizado com o

conhecimento de nossas mentes. Podemos dizer, então, que a aprendizagem é socialmente construída. Portanto, podemos afirmar que o aprendiz :

- é negociador entre o “eu”, o processo de aprendizagem e o objeto a ser aprendido;
- é inter-dependente, pois compartilha responsabilidades com os colegas e com o professor;
- é comprometido com a tomada de atitudes comunicativas e meta-comunicativas;
- considera o fracasso e o sucesso como parte desse contexto.

Surge desse perfil de aprendiz um paradoxo: a independência verdadeira é resultado da interdependência. Assim, o aprendiz é monitor e retroalimenta o processo de aprendizagem; para outros, é professor potencial; e, para o professor, é um informante no que diz respeito a seu próprio progresso. O ensino comunicativo permite a ambos, professor e aluno, serem participantes inter-dependentes num processo comunicativo.

6. Qual o papel do conteúdo no ensino comunicativo?

O currículo comunicativo não seleciona um repertório alvo como conteúdo específico. Isto se deve aos seguintes fatores:

- a ênfase no processo de suscitar certas habilidades das convenções dinâmicas de comunicação torna inviável a especificação de conteúdo em termos de inventário estático de itens lingüísticos a serem aprendidos de maneira prescritiva;
- a preocupação com competências subjacentes exige uma distinção entre o alvo comunicativo e qualquer conteúdo que poderia ser usado para alcançá-lo;
- a importância do conteúdo como meio de ativação e refinamento pressupõe diferenciação, mudança constante e previsibilidade a curto prazo.

No currículo comunicativo, o conteúdo é posto dentro da metodologia e é subserviente ao processo de aprendizagem. Alguns dos aspectos que devem

nortear a elaboração do currículo comunicativo são o foco (que o conhecimento seja significativo para o aprendiz); a seqüência (não deve ser cumulativa, mas sim agregar conhecimentos); a subdivisão (a fragmentação é inviável e exige subdivisão em arcabouços em que haja interação entre os vários sistemas de conhecimento); e continuidade (nas atividades e tarefas, nos atos comunicativos, no sistema ideacional, no repertório de habilidades ou ciclo de habilidades usadas durante a atividade, e na direção, cujos caminhos não devem ser pré-estabelecidos)

O currículo comunicativo não pode ser um só, uma vez que não pode ser planejado integralmente desde o início. Deve-se propor um conjunto prático e flexível de princípios básicos que subjazem a uma gama de currículos comunicativos potenciais. Pode-se falar, então, em currículos comunicativos. De maneira geral, os currículos comunicativos devem estar abertos e sujeitos a desenvolvimentos constantes da teoria, pesquisa e experiência prática. A sala de aula, por sua vez, deve ser vista como um ambiente potencialmente comunicativo, em que o processo de ensino-aprendizagem é um ponto de encontro para todos os componentes do currículo e onde se verifica a sua coerência.

Se o ensino comunicativo fosse tomado ao pé da letra, não haveria livros didáticos de ensino comunicativo de línguas, uma vez que o currículo comunicativo deve ser negociado em função do contexto, das necessidades dos alunos, e de outros tantos fatores sócio-lingüísticos que foram apontados por Breen e Candlin. O fato de que as condições de ensino no contexto desta professora, assim como de grande parte de professores de língua deste país, envolve o uso de um LD, não impede que se faça um ensino com traços comunicativos, principalmente no que se refere a uma teoria de linguagem que oriente este ensino e aos papéis dos professores, aprendizes e material instrucional.

Tanto Richards e Rogers quanto Breen e Candlin destacam a relevância das tarefas e atividades pedagógicas na sala de aula de línguas e a necessidade da definição de papéis para os aprendizes, para os professores e para o material instrucional. A pergunta de pesquisa do presente trabalho se encaixa no

ponto de encontro entre esses papéis e a relevância das tarefas pedagógicas, que passam a ser focalizadas a seguir.

1.3.3 As tarefas pedagógicas no ensino de línguas.

Um dos pesquisadores em ensino de LE e L2 que mais têm dedicado publicações sobre as atividades didáticas elaboradas para esse fim é David Nunan. Nunan (1989:10) dedicou um volume inteiro à questão das atividades, que também chama de ‘tarefas’. Após avaliar diferentes definições de ‘tarefa’, o autor afirma que *“as definições que nós olhamos têm uma coisa em comum: todas elas implicam que ‘tarefas’ envolvem uso comunicativo da língua na qual a atenção do usuário deve estar focalizada no significado, ao invés da estrutura lingüística”*. Logo a seguir, o autor apresenta a sua definição de “tarefa”:

Em geral, eu também vou considerar a tarefa comunicativa como uma porção de trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo enquanto sua atenção está focalizada, principalmente, no significado, ao invés da forma. Esta tarefa deveria, também, ter um sentido de completude, ser capaz de se sustentar sozinha, como um ato comunicativo por direito.⁷

Considerando um arcabouço para analisar a tarefa, o autor entende que as tarefas são analisadas ou categorizadas de acordo com seus objetivos, insumos, atividades, cenários e papéis. Nessa visão, as tarefas são experiência de aprendizagem que estão sob a responsabilidade direta dos professores, pois estes normalmente recebem o currículo e o plano de curso prontos. Nunan menciona que Breen apontou para as vantagens de se ligar a centralização no aprendiz às tarefas de aprendizagem. Entretanto, ele chama a atenção para a crescente disparidade entre o que os aprendizes realmente ‘retiram’ delas. Um dos prováveis fatores que levam a tal situação é o modo como aprendiz e professor encaram a tarefa pedagógica. Os professores tendem a pensar que os alunos verão as tarefas como eles, professores, a

⁷ “In general, I too will consider the communicative task as *a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form*. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.

vêm. Uma questão como esta exige reflexões sobre os papéis do aluno e do professor.

Para Nunan, a tarefa se constitui de :

- metas: são as intenções por trás da tarefa. Elas propiciam o ponto de contato com o currículo. Nem sempre as metas são declaradas, mas tendem a ser objetivos comunicativos e objetivos sócio-culturais, que desenvolvem estratégias de aprendizagem e promovem a conscientização de linguagem e cultura;
- insumo: é o ponto de partida da tarefa (cartas, excertos de textos, de gravações, etc.)
- atividades: especificam o que os aprendizes farão com o insumo que forma o ponto de partida da tarefa de aprendizagem. Há três formas de caracterizar as atividades: as que ensaiam para a comunicação; as que promovem o uso e desenvolvimento de habilidades, sejam elas comunicativas ou lingüísticas; as que promovem a precisão e acuidade lingüística.

Nunan prossegue abordando a questão dos tipos de atividades e introduz três outros componentes da tarefa pedagógica: o papel do professor, o papel do aprendiz e sua disposição no espaço físico da sala de aula (*setting*), aos quais o autor dedica capítulo especial.

Uma vez que os tipos de atividades, os papéis acima citados e os cenários são extremamente relevantes para o presente trabalho, esses também merecem atenção especial aqui, para depois a questão da natureza das atividades ser retomada.

Os papéis do professor, dos aprendizes e a disposição no espaço físico.

Os papéis do professor e do aluno variam de acordo com a abordagem de ensino escolhida. Isso é apontado por Richards e Rogers (op.cit) de maneira criteriosa, levando em conta as mais recentes abordagens de ensino. De acordo com Nunan, há evidências de que aprendizes diferentes podem se beneficiar de estratégias de aprendizagem diferentes e, portanto, deveriam ser encorajados a

encontrar suas próprias estratégias. O autor apresenta, então, uma lista de estratégias de Rubin e Thompson (1982), ampliada por Nunan e Candlin (1987). Segundo ele, estas estratégias exigem do aluno a adoção de papéis que são incomuns na instrução tradicional: ser adaptável, criativo, inventivo e, principalmente, independente. Estas estratégias envolvem:

1. *Encontrar seus próprios meios de aprender.*
2. *Organizar a informação sobre a língua.*
3. *Ser criativo.*
4. *Criar suas próprias oportunidades.*
5. *Aprender a conviver com a incerteza.*
6. *Usar recursos mnemônicos.*
7. *Tirar proveito dos erros.*
8. *Usar seu conhecimentos lingüísticos da língua materna.*
9. *Deixar o contexto ajudá-lo.*
10. *Aprender a formular hipóteses com probabilidades de acerto.*
11. *Aprender frases que são usadas rotineiramente.*
12. *Aprender técnicas de produção (paráfrase, linguagem corporal, etc)*
13. *Usar estilos diferentes nas habilidades de recepção e produção.*

(Nunan e Candlin, 1987)

Outras visões do papel do aluno o enfocam como responsável pela sua própria aprendizagem e pela sua independência como aprendiz. Tais obrigações não parecem muito distantes das explicitadas acima.

Quanto ao papel do professor, Nunan se volta novamente para Richards e Rogers (op.cit.:24), que afirmam que esse papel está muito próximo do papel do aluno. O papel do professor está relacionado:

- aos tipos de funções que se espera que o professor desempenhe;
- ao grau de controle que o professor tem sobre o modo como a aprendizagem acontece;
- ao grau de responsabilidade do professor pelo conteúdo;
- aos padrões de interação desenvolvidos entre professores e alunos.

Nunan observa que o tipo de tarefas elaboradas para ensino de L2 e LE na abordagem comunicativa tem a intenção de mudar o equilíbrio de poder, fazendo a balança pender na direção do aluno. A autoridade, poder e controle se tornam grandes questões no ensino comunicativo.

O ensino comunicativo de línguas afetou muito os papéis que os alunos assumem na sala de aula de LE, principalmente nas tarefas com foco na oralidade. Algumas vezes, esta mudança vai de encontro às crenças do aluno, gerando conflitos. Ao professor, resta ter uma posição aberta e discutir tais questões como essas com os alunos. Novos papéis para os alunos implicam novos papéis para o professor, como os sugeridos por Breen e Candlin (op.cit.).

Quanto à disposição dos professores e alunos no espaço físico da sala de aula, Nunan sugere que esta depende das tarefas didáticas propostas, sendo que diferentes tarefas pedem diferentes disposições de alunos e professor: em grande grupo, em pares, individual, em pequenos grupos, etc.

Tipos de atividades

Há certos tipos de atividades que favorecem o uso interativo de línguas. Segundo Nunan, as atividades no pequeno grupo, ou do tipo de lacuna de informação são dois exemplos de atividades dessa natureza. O autor cita vários outros autores que já abordaram essa questão, trazendo como exemplo tipos de atividades que tem como objetivo as habilidades orais e escritas, seja de recepção ou produção.

Um dos autores citados por Nunan é Prabhu. Relatando a experiência do Projeto Bangalore, Prabhu (1987:27) afirma que as atividades com foco no significado, concebidas para o projeto, constituíam quatro categorias diferentes:

1. atividade com foco na regra, ou seja, a atividade em que os aprendizes estão ocupados com a percepção ou aplicação consciente de regras da estrutura lingüística;
2. atividade com foco na forma, que é o tipo de atividade em que os aprendizes estão ocupados em repetir ou manipular formas de língua dadas, ou em construir novas formas seguindo modelos fornecidos;
3. atividade significativa, na qual os aprendizes repetem, manipulam, constróem formas de língua, focalizando também os significados e os contextos associados a essas formas lingüísticas;
4. atividade com foco no significado, na qual os aprendizes estão ocupados com a compreensão, ampliação (por exemplo, através do

raciocínio) e expressão do significado e lidam com formas de linguagem como a atividade exige.

As atividades dessas quatro naturezas se encaixavam em um dos tipos abaixo:

- atividades de lacuna de informação, que envolvem a transferência de informação de uma pessoa para outra;
- atividades de lacuna de raciocínio, que envolvem obter uma nova informação a partir de informação dada, através do processo de inferência, dedução, raciocínio prático ou percepção de relações ou padrões;
- atividade de lacuna de opinião, que envolve identificar e articular preferência pessoal, sentimentos e atitudes em resposta a uma dada situação.

Prabhu traz para o texto informações sobre como se deu o uso dos três tipos de atividades, a ordem em que elas foram usadas ao longo do curso, observações sobre os benefícios e falhas de cada uma delas. Para o objetivo do presente trabalho, vale a pena registrar alguns dados sobre as atividades de lacuna de informação.

A atividade de lacuna de informação tem, normalmente, o formato de procedimento de uma fase apenas – do conteúdo à formulação lingüística e vice-versa – para cada trecho de informação a ser transferido. Este tipo de processo envolve pouca negociação e, às vezes, torna a atividade repetitiva. Além disso, este tipo da atividade de lacuna envolve o aluno na tarefa de explicitar informação que já foi dada a ele e não o envolve na expressão de seu próprio significado. Essa sensação de não estar lidando com um significado de autoria própria pode trazer ao aluno também a idéia de que a língua que está usando é emprestada. Apesar do contexto de sala de aula ser um contexto em que a sala de aula de língua tende a ser emprestada, tal empréstimo é freqüentemente inadequado para apoiar o

envolvimento sustentado em uma atividade, especialmente nos estágios iniciais de aprendizagem.

Neste capítulo foram discutidos alguns pressupostos teóricos para as representações do conhecimento. Foram introduzidos, também, construtos teóricos sobre ensino e aprendizagem de LE. No próximo capítulo, serão introduzidas a metodologia de pesquisa e o arcabouço teórico que irão orientar a análise dos dados.

CAPÍTULO II

A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA E A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO

Dentre as linhas de pesquisa interpretativista que têm orientado a pesquisa de sala de aula com foco na interação, a Etnografia Escolar, de Frederick Erickson, tem contribuído de forma significativa. Essa área teórica tem, geralmente, feito referência aos trabalhos de Ervin Goffman e John Gumperz, que levam em conta o contexto em que as interações ocorrem para a atribuição de significados. Pesquisadores etnográficos têm reunido contribuições teóricas dos dois autores para construir o arcabouço teórico a que recorrem para analisar as interações. A Etnografia Escolar, de Frederick Erickson (1991), juntamente com a Microanálise Etnográfica, de Erickson, Shultz e Florio (1982), têm norteado parte considerável dos trabalhos em pesquisa em LE desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada (Schäffer, et all, 1998, mimeo).

2.1 A Etnografia Escolar

Erickson (1992) afirma que *um dos objetivos principais da etnografia escolar é revelar o que se encontra dentro das “caixas pretas” da vida comum nos cenários educacionais, através da identificação e documentação dos processos pelos quais os resultados educacionais são alcançados*⁸. A imagem da “caixa preta” por si só já revela as intenções da etnografia escolar. O dicionário The Heritage Illustrated Dictionary Of The English Language (1975:137) define “caixa preta” como *“um recurso ou construto teórico, especialmente um circuito elétrico, com características de desempenho conhecidas e especificadas, mas constituintes e meios de operação desconhecidos ou não especificados”*⁹. Quaisquer que sejam os outros

⁸ One of the main purposes of ethnography in educational research is to reveal what is inside the “black boxes of ordinary life in educational settings by identifying and documenting the processes by which educational outcomes are produced.

⁹ A device or theoretical construct, specially an electric circuit, with known os specified performance characteristics but unknown or unspecified consituents and means of operation.

significados de ‘caixa preta’, atrelados ao contexto de tragédias aeronáuticas, a idéia de ‘constituintes e meios de operação desconhecidos e não especificados’ permanece no bojo do significado da expressão. É esta noção de coisas desconhecidas e não especificadas da interação da sala que está implícita no objetivo da etnografia escolar: ela procura desvendar o desconhecido, o não especificado, revelar o não revelado explicitamente. Tal como acontece na procura de informações contidas na ‘caixa preta’ dos aviões, as descobertas a que se propõe a etnografia escolar levam tempo, paciência e muita observação.

Os ‘processos pelos quais os resultados educacionais são obtidos’, como Erickson afirma, constituem-se de ações rotineiras dos participantes do cenário escolar e, também, de sua construção do sentido, ações e construções essas que freqüentemente passam despercebidas pelos seus praticantes e pelos pesquisadores. O autor entende que o estudo cuidadoso da interação, através da análise de registros audio-visuais, orientada pela etnografia, é um componente potencialmente útil em um estudo etnográfico da educação. Assim, o autor propõe uma metodologia de observação que viabilize este tipo de observação: a microanálise etnográfica.

A explicitação das raízes teóricas da micro-análise etnográfica, na opinião do autor, revela as conexões desta com a etnografia geral. São cinco as correntes teóricas que alimentam a micro-análise etnográfica:

- a análise do contexto (de Bateson e Mead), que visa a levar em conta a organização do comportamento verbal e não-verbal enquanto ocorrem simultaneamente durante a interação. Esse tipo de trabalho envolveu antropólogos, lingüístas e psiquiatras;
- a etnografia da comunicação (de Gumperz, Hymes e outros antropólogos-lingüístas), que leva em conta as variações estilísticas da comunicação dentro de e entre grupos culturais considerados comunidades de fala;
- a perspectiva interacional de Goffman, que focaliza as projeções

do “eu” através das marcas ritualísticas e rotinas interacionais presentes nos encontros sociais;

- a análise da conversação na sociologia (de Schegloff, Sacks e Jefferson), que traz à tona o caráter endógeno da organização da interação, ou seja, o significado é construído pelas ações dos interactantes, e os conseqüentes desdobramentos destas ações;

- as idéias de intelectuais europeus que vêem a comunicação como prática discursiva reveladora das relações de poder dos interactantes (Bourdieu, Habermas, Foucault, Bakhtin). Nessa visão, as instituições têm papel relevante pois a fala revela as relações de poder dentro desta instituição.

As raízes intelectuais da micro-etnografia escolar foram traduzidas por Erickson e outros estudiosos do contexto escolar (Shultz e Florio são dois deles), em procedimentos que constituem uma metodologia para a observação sistemática e análise das interações em sala de aula. As idéias desses intelectuais e alguns de seus conceitos também se fazem constantemente presentes nas análises micro-etnográficas: a partir de gravações em vídeo, analisa-se o contexto, fala-se em assimetria das relações de poder da sala de aula, em deveres e direitos do professor e do aluno, em alinhamentos dos interactantes como reveladores de suas posturas, em estruturas de participação, em pistas de contextualização que evidenciam a construção do significado e na observação participativa do pesquisador.

Ainda segundo Erickson, o que diferencia a micro-análise etnográfica da etnografia escolar em geral é a) o nível de detalhe a que se propõe; b) testar cuidadosamente a validade da caracterização da intenção e do significado; e c) identificar como os processos de rotina da interação são organizados , ao invés de apontar qual interação está ocorrendo.

2.2 A Sociolinguística Interacional: John Gumperz e Erving Goffman

A sociolinguística interacional é definida por Schiffrin (1996:316):
Como é geralmente colocado, a sociolinguística interacional é o estudo da construção

lingüística e social da interação. Ela oferece um arcabouço dentro do qual se pode analisar o contexto social e incorporar a própria compreensão que os participantes têm do contexto para inferir o significado.¹⁰ Em publicação sobre as diversas possibilidades de abordagens teóricas para o discurso, a mesma autora (1994:134) define a Sociolingüística Interacional como uma forma de abordá-lo. Ela delimita para a área de investigação a visão do discurso como interação social que segue abaixo:

“Resumindo, a sociolingüística interacional vê o discurso como uma interação social na qual a construção emergente e a negociação de significado é facilitada pelo uso da linguagem. Apesar de a abordagem interacional ser basicamente uma abordagem funcional da linguagem, o equilíbrio de seu foco na função é alcançado por vias bastante importantes. (...) Em outras palavras, a linguagem e o contexto se co-constituem: a linguagem é contextual e contextualizadora, de forma que a linguagem não apenas funciona “em” contexto, mas também o constrói e possibilita a percepção do mesmo. A interação social se constitui um contexto específico. Língua, cultura e sociedade têm seus alicerces na interação: elas estão inseridas em relações de influência recíproca, como é o caso das relações com o eu, com o outro e das relações entre o eu e o outro; é a partir dessas relações reciprocamente constitutivas que o discurso é criado.”¹¹

O equilíbrio do foco na função mencionado pela autora é alcançado pelos pressupostos teóricos da sociolingüística interacional, pressupostos estes que têm suas origens nas teorias do lingüista-atropólogo John Gumperz e do sociólogo Erving Goffman. Das contribuições teóricas de Goffman para a Sociolingüística Interacional, as mais marcantes são as que dizem respeito à relevância do contexto para a análise das interações face a face – o que possibilita a compreensão de como a língua reflete o contexto e cria os significados nos encontros sociais – e às projeções do “eu” nas interações face a face do cotidiano. As contribuições teóricas

¹⁰ Most generally put, *interactional sociolinguistics* is the study of the linguistic and social construction of interaction. It provides a framework within which to analyze social context and to incorporate participant’s own understanding of context into the inferencing of meaning.

¹¹ In sum, interactional sociolinguistics views discourse as a social interaction in which the emergent construction and negotiation of meaning is facilitated by the use of language. Although the interactional approach is basically a functional approach to language, its focus on function is balanced in important ways. (...) Put another way, language and context co-constitute one another: language contextualizes and is contextualized, such that language does not just function “in” context, language also forms and provides context. One particular context is social interaction. Language, culture, and society are grounded in interaction: they stand in a reflexive relationship with the self, the other, and the self-other relationship, and it is out of these mutually constitutive relationships that discourse is create.

de Gumperz que mais marcam a Sociolinguística Interacional são as que possibilitam ver que os enunciados linguísticos são acompanhados de marcas do contexto; a essas marcas, muitas vezes negligenciadas nas análises da interação face a face, são atribuídos significados que, num só tempo, determinam o contexto e são determinados por ele. O quadro comparativo abaixo, elaborado a partir de Schiffrin (1994:105, 106) mostra o grau de proximidade entre Gumperz e Goffman.

Quadro 1: Pontos de Encontro entre Gumperz e Goffman

Gumperz:

FOCO DA PESQUISA: como as interpretações do contexto são críticas para a comunicação da informação e para que se compreenda a intenção do falante e/ou sua estratégia discursiva.

LÍNGUA: é um referencial para as compreensões baseadas em conhecimento cultural prévio, compreensões essas que escondem um conhecimento (que nem por isso é menos importante) sobre como fazer inferências sobre o significado de uma elocução.

Goffman:

FOCO DA PESQUISA: como a organização da vida social (instituições, interações, etc.) oferece contextos em que tanto a conduta do 'eu' como a comunicação com o outro possa ter sentido (tanto para os interactantes como para os analistas).

LÍNGUA: a língua é um dos vários recursos simbólicos que oferecem um referencial para as entidades sociais e as relações que estão sendo construídas continuamente na interação.

Gumperz e Goffman:

Permitem que a língua tenha um papel mais ativo na criação do mundo do que o sugerido pelo termo 'referencial': as pistas de contextualização (construto discutido mais adiante) podem alterar não somente o significado da mensagem: as alterações sutis na forma como as elocuções são apresentadas podem sinalizar intenções diferentes e projeções diferentes do 'eu'.

Alguns construtos teóricos advindos dessas contribuições serão discutidos a seguir, pois viabilizam tanto as análises desenvolvidas dentro da Etnografia Escolar quanto da Sociolinguística Interacional

2.3 Em direção a um modelo de análise

2.3.1 A análise na sociolinguística interacional segundo Schiffrin(1994)

Schiffrin (1994) propõe um modelo de análise de interação para a sociolinguística interacional baseado nos construtos de Goffman e Gumperz acima mencionadas que, segundo a autora, se complementam. A análise tem como ponto de partida um excerto de uma interação da qual a autora é participante, e que pode ser definida como um encontro entre amigos. Schiffrin escolhe um enunciado, ao qual atribui uma condição de ato de fala. Para a autora, este ato de fala leva os demais participantes a movimentos interacionais que criam uma estrutura de participação com uma configuração diferente daquela que vinha ocorrendo até então, pois as pessoas passam a ter alinhamentos diferentes. A autora constrói sua análise com base na participação das pessoas, levando em conta as pistas de contextualização e aspectos como o próprio conhecimento que ela tem do contexto enquanto participante da interação. Uma vez que a interação não se dá em um contexto institucional, mas sim na casa de dois dos participantes, a pesquisadora busca na questão de gêneros os pressupostos contextuais que poderiam estar influenciando na construção da interação.

Nessa análise, Schiffrin faz uma leitura da noção de alinhamento que nenhum dos outros trabalhos apresenta. Para a autora, a mudança de alinhamento pode resultar em contribuições positivas ou negativas, que ela chama de ‘chipping in’ e ‘butting in’¹². Na análise da autora, esse tipo de contribuição está atrelado ao ato de fala de ‘falar por outro’, ato esse por ela conferido à elocução-foco de sua análise. Uma visão como essa pode viabilizar a análise da interação em profundidade, e deve ser considerada como um viés potencial quando se tenta avaliar o ‘footing’ na interação.

¹² Esta pesquisadora atribui o caráter positivo ou negativo destas contribuições ao título em inglês, ‘chipping in’ e ‘buttin in’. No que se refere à primeira expressão, o Longman Dictionary of Contemporary English (1995:224) a define como “*to interrupt a conversation by saying something that adds more detail*”. Quanto à segunda expressão, ‘butting in’, esta pesquisadora só pode, intuitivamente, pensar que é derivada da palavra *but*, ‘mas’, que freqüentemente instroduz contribuições que mudam o curso da interação de forma perturbadora.

A maioria dos trabalhos sobre interação em sala de aula realizados no Brasil nos últimos anos têm a interação da escola de primeiro grau como foco. O contexto de pesquisa do presente trabalho é o ensino de LE na universidade, contexto este que apresenta diferenças marcantes dos já pesquisados: idade, nível educacional, comportamento, conhecimento de mundo, objetivos pessoais são algumas diferenças que, de início, fazem os alunos do contexto universitários diferentes dos alunos dos demais contextos pesquisados. Este argumento me parece suficiente para justificar a opção por não trazer para a análise deste trabalho a noção de direitos e deveres implícitos no papel interacional de aluno. A possibilidade de apontar alguns traços que compõem esse papel parece oferecer maior flexibilidade de análise do que a atribuição de direitos e deveres. Portanto, a maneira como os alunos se projetam na interação será observada e descrita. A sala de aula de LE não foge do padrão da maioria das salas de aula: o poder está com o professor. Mas seria inconcebível pensar que esse poder é exercido e percebido em um contexto universitário da mesma forma que no contexto escolar de primeiro grau. Assim, a noção de Estrutura de Participação será trazida para este trabalho principalmente a) para delimitar excertos de interação a serem examinados, b) mostrar em nível micro como se dá a participação do aluno e da professora na interação e c) delinear traços da professora e dos alunos.

2.3.2 A análise na etnografia escolar

O foco deste trabalho, ou seja, a construção da relação aluno-instruções, revela a complexidade das interações em sala de aula - são inquestionáveis as participações do professor, do aluno e do livro-didático para compor a construção dessa relação e, assim, construir significados nesse cenário. Desta forma, a pesquisa de cunho etnográfico que, de acordo com Erickson (1984: 51) *retrata os eventos do ponto de vista dos atores neles envolvidos*, parece ser a que oferece maiores possibilidades para a questão colocada acima. Assim como na etnografia de Malinowski, a etnografia da sala de aula também trata da organização

social, das crenças e das várias diferenças perceptuais implícitas nas pessoas que participam de interações institucionais, como é o caso da interação nas escolas. O contexto desta pesquisa, a ser delineado brevemente, constitui um contexto educacional e, portanto, pode ter sua complexidade contemplada por uma abordagem metodológica como a etnografia de sala de aula proposta por Erickson (op, cit.).

A etnografia viabiliza o papel do professor – pesquisador. Para Erickson, é impossível o etnógrafo deixar fora do campo suas premissas fundamentais e seus preconceitos, ou seja, ele leva para o campo quem ele realmente é. O etnógrafo deve, então, explicitar o ponto de vista levado à cena, a evolução desse ponto de vista enquanto esteve lá e o ponto de vista com que saiu de lá.

O objetivo desejável não é o objetivo impossível de se alcançar, ou seja, não é a objetividade desencarnada (Eu sou um sujeito, e não um objeto) mas sim o objetivo da clareza em comunicar um ponto de vista enquanto sujeito, tanto para mim quanto para o meu público. ¹³ (Erickson, op. cit: pg 60)

Assim, o professor – pesquisador pode olhar para sua prática e refletir sobre ela dentro de uma abordagem metodológica que permite que o pesquisador seja, simultaneamente, observador e participe, como é o caso desta professora pesquisadora. Há, entretanto, um inconveniente neste tipo de metodologia em que o pesquisador se encontra, também, na posição de professor: o acúmulo de funções faz com que não haja tempo suficiente para organizar o material coletado de forma sistemática e elaborar o diário se torna quase inviável nessas circunstâncias. Portanto, uma metodologia micro-etnográfica ortodoxa se torna impraticável quando esta é a condição do pesquisador.

Para se desenvolver uma pesquisa com base etnográfica, é necessário, ainda, transformar o familiar em estranho. Os pequenos detalhes, que passam

despercebidos, são os que podem oferecer dados preciosos para a compreensão do que ocorre em instituições ou grupos sociais. O registro de interações sociais em vídeo permite esse processo de “estranhamento”, pois possibilita voltar à mesma interação quantas vezes se fizerem necessárias, para observar os pequenos detalhes. Cavalcanti & Moita Lopes (op.cit.) prevêm, ainda, para esse tipo de pesquisa, um desenho que inclui instrumentos como entrevistas, questionários, diários de participantes (alunos e professores), gravações de aulas em vídeo e áudio, documentos, etc., na tentativa de triangular os dados coletados na investigação.

Desta maneira, a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades – ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação – na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade. (Cavalcanti & Moita Lopes. Op. Cit.)

2.3.3 A Etnografia Escolar e a Sociolinguística Interacional na pesquisa em sala de aula.

Alguns trabalhos sobre interação em sala de aula desenvolvidos no Brasil nesta década oferecem perspectivas de análise que podem contribuir para o desenvolvimento do presente trabalho. Rech (1992), Dettoni (1995), Abrahão (1996) e Jung (1997) desenvolveram trabalhos etnográficos sobre a interação em sala de aula com arcabouço teórico delimitado a partir da Sociolinguística Interacional. Um dos construtos comuns aos quatro trabalhos é a noção de Estrutura de Participação.

Em uma pesquisa etnográfica sobre interação em sala de aula, desenvolvida na reserva de Warm Springs, Philips (1972:377) sugere que as interações de sala de aula são, também, marcadas por *estruturas de participação*, que ela define como sendo *variações possíveis de arranjos estruturais de interação que se encontram circunscritas na estrutura básica da interação controlada pelo professor*. A autora afirma, também, que

¹³ The desirable goal is not the impossible one of disembodied objectivity (I am a subject, not an object) but of clarity in communicating point of view as a subject, both to myself and to my audience.

*“os professores usam estruturas de participação diferentes, ou seja, usam diferentes modos de organizar a interação verbal com os alunos para comunicar diferentes tipos de material educacional ou para variar a apresentação do mesmo material para manter o interesse das criança”.*¹⁴

Philips aponta quatro tipos de estrutura de participação na estrutura da interação controlada pelo professor. Estes tipos variam, levando em conta a interação professor-aluno, sendo a do aluno voluntária ou compulsória, em grupo ou individual. Erickson, Shultz e Florio (1982) reelaboraram a noção, associando a ela os conceitos de papel discursivo e de identidade social, demonstrando que as Estruturas de Participação variam de acordo com a ocasião e dentro de uma mesma ocasião. Para esses autores, o papel discursivo *é o conjunto de direitos e obrigações referentes às maneiras de agir e de receber a ação possuídos por um indivíduo ocupando uma identidade social particular*. Assim sendo, os autores definem estrutura de participação como *um conjunto completo de direitos e obrigações comunicativas inscritos nos papéis de todos os engajados em uma interação em qualquer momento*. Nessa visão, se os papéis dos interactantes podem mudar, então a estrutura de participação também é passível de alterações (1982:18).

Rech (1992:47) empregou a noção de Estrutura de Participação para analisar a interação em sala de aula de primeiro grau, focalizando a forma como o professor se posiciona na interação. Para tanto, a pesquisadora utilizou as configurações de Estrutura de Participação, de Erickson, Shultz e Florio (1982) encaixadas em quadros que ela denomina Quadros Institucional e Conversacional. Constavam do corpus registros de aulas de dois professores diferentes, que a pesquisadora, localizando dentro de quadros interativos e empregando a noção de estrutura de participação, definiu como professores de estilo formal e flexível. A pesquisadora analisou as estruturas de participação criadas dentro destes quadros

¹⁴ Teachers use different participant structures, or ways of arranging verbal interaction material, for communicating different types of educational material and for providing variation in the presentation of the same material to hold children's interest.

conversacionais através dos seguintes papéis discursivos: falante primário: “aquele falante que tem a palavra no que podemos chamar de “conversa principal”; ao passar a palavra, torna-se um ouvinte primário”; ouvinte primário: “participante ratificado na conversa principal a quem a fala é dirigida especificamente; constitui-se num próximo falante em potencial, tendo todos os direitos e deveres inerentes ao status. Ao receber e ocupar a palavra, torna-se um falante primário”; ouvinte secundário: “a quem a fala não foi dirigida diretamente e por este motivo não deve tê-la a menos que a conquiste”.

Dentre os vários desdobramentos da noção de Estrutura de Participação, o de Abrahão (op.cit.) será usado para este trabalho, por ser o que contempla maior número de arranjos interacionais.

QUADRO INSTITUCIONAL

CONFIGURAÇÃO I:

Elaborada a partir da Configuração I, de Philips, neste tipo de configuração, a professora interage com os alunos centralizando a alocação de turnos. Ela se dirige a todos ou a um único aluno, na presença dos restantes. Estes podem responder em uníssono ou individualmente, na presença de colegas, de forma voluntária ou compulsória. A observação de Vieira- Abrahão a levou a crer que havia no comportamento comunicativo da professora, organizadora da interação nesta configuração, um certo grau de informalidade. A pesquisadora propôs uma sub-divisão para a Configuração I, que introduz três novas configurações ao quadro de estruturas de participação.

CONFIGURAÇÃO Ia

A professora, falante primária, dirige a palavra à classe como um todo, seus ouvintes primários, esperando que qualquer ouvinte se candidate, de forma espontânea, ao papel de falante primário. Quando isso ocorre, a professora passa a exercer o papel de ouvinte primária e os demais alunos o de ouvintes secundários.

CONFIGURAÇÃO Ib

A professora, falante primária, nomeia grupos de alunos específicos seus ouvintes primários e falantes primários virtuais, ratificando os demais interactantes como ouvintes secundários.

CONFIGURAÇÃO Ic

A professora, falante primária, nomeia um aluno em particular ouvinte e falante primário virtual. Os demais participantes da interação são ratificados ouvintes secundários.

CONFIGURAÇÃO II:

Caracterizada por Schultz, Florio e Erickson (op.cit.), Rech (op.cit.) e Dettoni (op.cit.): há um único piso conversacional na interação, com todos os demais interactantes participando nele. Há apenas um falante primário, que está se dirigindo a todos os presentes. Todos os que são dirigidos participam de forma semelhante como ouvintes. Há pouca fala sobreposta. A professora dirige o enunciado a todo o grupo e não espera ser interrompida.

QUADRO CONVERSACIONAL**CONFIGURAÇÃO III:**

Caracterizada por Schultz, Florio e Erickson (op.cit.), Rech, (op.cit.) e Dettoni (op.cit.) , esta configuração também apresenta duas subdivisões.

CONFIGURAÇÃO III a:

Há apenas uma palavra conversacional com múltiplos níveis primários e secundários: considerável sobreposição de turnos. Uma conversa do tipo I está ocorrendo entre falantes ou ouvintes primários. Um ou mais ouvintes secundários dizem algo topicamente relacionados ao que os falantes e ouvintes primários estão dizendo. Esses comentários feitos pelos ouvintes secundários, que então se tornam falantes secundários, são introduzidos na conversa e não requerem resposta ou reconhecimento por ninguém. A conversa principal entre os falantes e ouvintes primários permanece, enquanto os comentários são feitos por falantes/ouvintes secundários.

CONFIGURAÇÃO IIIb:

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

CONFIGURAÇÃO IV:

Aqui também foi adotada a mesma configuração introduzida por Erickson, Schultz e Florio (op.cit), Rech (op.cit) e Dettoni (op.cit.): diversas interações do tipo I ocorrem simultaneamente, conduzidas por falantes/ouvintes primários. Na maior parte dos grupos observados, cada pessoa presente é um participante primário em pelo menos um desses grupos. Se um interactante não participa de forma primária, ele deverá participar como ouvinte secundário em um ou mais conjuntos de falantes/ouvintes primários.

CONFIGURAÇÃO V:

Caracterizada por Rech (op.cit.:72) e Dettoni (op.cit.:45): o professor dirige o enunciado para a classe como um todo, esperando que o grupo responda em uníssono ou complete o enunciado do professor.

A definição das configurações acima vem acompanhada de uma descrição dos direitos e obrigações de falantes e ouvintes primários e secundários em todos os autores acima citados. No presente trabalho, o pré-estabelecimento destes direitos e deveres não será levado em conta, uma vez que se pretende delinear traços para o papel do professor e do aluno nessa classe, nesse contexto de ensino. Parte-se, portanto, do pressuposto de que a maneira como os papéis interacionais de falantes e ouvintes primários e secundários são desempenhados por professores e alunos na sala de aula pode delinear alguns dos traços que compõem estes papéis nesta sala de aula. No presente trabalho, a noção de estrutura de participação norteou, principalmente, a divisão interna dos Eventos Interacionais em Micro-Cenas, como se verá adiante.

A noção de alinhamento foi utilizada na maioria dos trabalhos em que constava a noção de Estrutura de Participação. A noção de alinhamento é parte do conceito de “Footing”¹⁵, elaborado por Goffman (1979). Em artigo que leva o mesmo nome do conceito, o autor, dando seqüência a sua produção teórica sobre as projeções do “eu” nas interações, desenvolveu a noção de “footing” como um desdobramento do conceito de ‘enquadre’, de Gregory Bateson . Os ‘enquadres’ são molduras de interpretação através das quais as pessoas estruturam experiências. Estas molduras compreendem as várias possibilidades de expectativa com relação à organização social do envolvimento em interações. Ribeiro e Garcez (1998) afirmam que o

enquadre situa a metamsagem contida em todo enunciado, indicando como sinalizamos o que dizemos ou fazemos ou sobre como interpretamos o que é dito e feito. Em outras palavras, o enquadre formula a metamsagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem. (op.cit: p. 70)

¹⁵ A palavra “posicionamento” me parece uma tradução acertada para footing; entretanto, como em Ribeiro e Garcez (op. Cit.), continuarei usando a palavra em inglês.

Para Goffman, os participantes de interações face a face estão permanentemente introduzindo e mantendo *enquadres* que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional. Indagam sempre “onde se situa esta interação?” e “o que está acontecendo agora?” A noção de ‘enquadre’ foi retomada e desenvolvida por Tannen e Wallat. Em trabalho publicado em 1987, as autoras retomaram a idéia de *moldura* para os estudos da interação face a face, que aqui é chamada de *enquadre interativo* (Ribeiro e Garcez, op.cit). O ‘enquadre interativo se refere à definição e à percepção do que está acontecendo em uma interação, sem as quais nenhuma elocução (ou movimento, ou gesto) poderia ser interpretada. Os *enquadres* emergem de interações verbais e não verbais e são por elas constituídos. As autoras ampliam mais ainda a noção de ‘enquadres interativos’ ao lhes atribuir, a partir desse trabalho, uma natureza dinâmica, ou seja, as expectativas sobre objetos, pessoas, cenários, modos de interação e tudo o mais no mundo são continuamente comparadas à experiência de vida de cada um e, nesse movimento de comparação, vão sendo revistas e transformadas. Esse novo caráter de dinamismo atribuído aos *enquadres interativos* contempla um aspecto constitutivo da interação face a face que é a construção do significado durante a interação. Para Schifffrin, tanto os ‘enquadres interativos’ quanto as ‘pistas de contextualização possibilitam a interpretação do ato ilocucionário (1994:100)

Conforme explicitado acima, a noção de ‘footing’ é um desenvolvimento do conceito de ‘enquadre’. Para Goffman, “*footing*¹⁶, representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação

¹⁶ **Footing** n.1.A secure placement of the feet in standing or moving. 2.A place on which one can stand or move securely. 3.A surface or the condition of a surface with respect to the ease with which one may walk or run on it: *poor footing on the track*. 4.*Architecture*. The supporting base or groundwork of a structure, as for a monument or wall. 5. A basis; foundation: *a business begun on a good footing*. 6. A basis for social or business transactions with others; a standing: “*These gentlemen all associate on a footing of perfect social equality*” (Melville). 7.a. The totalling up of a column of figures. b. The sum written at the foot of a column of figures.

The Heritage Illustrated Dictionary of The English Language

com o outro, consigo mesmo e com o discurso em construção”. A noção de “footing” vem atrelada à intenção de Goffman de rever as noções estruturalistas clássicas de ‘falante’ e ‘ouvinte’. Estas noções eram parte de um modelo de análise de interação que tinha o encontro conversacional como delimitador das condições de produção dos enunciados. Uma vez que Goffman propunha a situação social como delimitadora das condições de produção dos enunciados, fazia-se necessário elaborar novos parâmetros de análise que estivessem em sintonia com as novas premissas interacionais. O autor desconstruiu as noções clássicas estruturalistas de falante e ouvinte e passou a observar as várias projeções do “eu” na interação: ele atribuiu ao falante as condições de ‘animador’ (o que está produzindo as elocuições, a máquina de falar), ‘autor’ (o que na verdade selecionou o que está sendo dito) e ‘responsável’ (alguém que está comprometido com o que fala) e observou que estes são ‘nódulos funcionais de um sistema de comunicação’. Os ‘ouvintes’, são ratificados ou não pelos falantes. Estes conceitos de Goffman dizem respeito às projeções do “eu” na interação, mas suas definições os tornam de difícil aplicação a um contexto de interação como é a sala de aula pois limitam as possibilidades de projeção dos participantes na interação que ocorre neste contexto.

O ‘footing’ pode sinalizar, ainda, aspectos pessoais, papéis sociais e papéis discursivos (explicitados a seguir). Goffman explicita, ainda, que a manutenção ou mudança de footing pode se dar através de uma *“faixa de comportamento que pode ser mais longa ou mais curta do que uma frase gramatical(...).Estão implícitos segmentos prosódicos, não sintáticos”*. As alterações de tom, a alternância de código, a altura, o volume, o ritmo, a acentuação, o timbre também marcam o *footing* e suas mudanças

Para Goffman, a ‘estrutura de participação’ e o formato de produção dos enunciados formam a base estrutural para a análise da mudança de ‘footing’. Por ‘estrutura de participação’ o autor entende a *“relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução”* (p.81). O autor considera que o “formato de produção” pode ser elucidado pelas projeções do “eu” na interação (animador,

autor, responsável) (p.88). Tem-se, então, até agora, a noção de ‘estrutura de participação de três teóricos diferentes, juntamente com as expansões das configurações das mesmas.

Além da noção de ‘alinhamento’, uma outra, a de ‘pista de contextualização’, de Gumperz, é constantemente atrelada à noção de ‘estrutura de participação’. *‘Pista de contextualização’ é qualquer tipo de forma lingüística que contribui para sinalizar as pressuposições contextuais*” (p.131). Para o autor, constituem-se *pistas de contextualização* características da língua que às vezes são consideradas aspectos marginais, mas que devem ser levadas em conta na construção do significado. Tais características são mecanismos de sinalização – como a entonação, ritmo de fala, escolha entre opções léxicas, fonéticas e sintáticas e mudança de código – que afetam a qualidade expressiva de uma mensagem. As ‘pistas de contextualização’ permitem que os falantes façam inferência de significados e podem, portanto, alterar não somente o significado de uma mensagem, mas também a estrutura de participação da interação. Os significados das pistas de contextualização são implícitos e não se pode falar deles fora do contexto.

As idéias de Gumperz oferecem outras possibilidades de análise para o presente trabalho. Como fazer sentido das interações que compõe o corpus sem que se tenha clara para si mesmo uma visão de interação que possa responder à pergunta de pesquisa? As contribuições teóricas de Gumperz (op.cit.) também parecem indicar uma direção. A noção de ‘pistas de contextualização’ tem força maior quando situada no contexto das idéias do antropólogo. No mesmo trabalho em que estabelece o conceito acima, Gumperz (op.cit.p. 35,36) afirma que *a tarefa do analista é fazer um estudo em profundidade de exemplos selecionados de interação verbal, observar se os atores se entendem, ou não, eliciar a interpretação dos participantes sobre o que acontece e, então a) deduzir premissas sociais que os falantes devem ter elaborado a fim de fazer o que fazem e b) determinar empiricamente como os signos lingüísticos se relacionam no processo de interpretação.*

Essa definição da tarefa do analista surge, também, do fato de o autor considerar necessário, para a sociolinguística, contemplar a idéia de que interagir também implica em compartilhar. Para que este compartilhar seja compreendido, é necessário que se desenvolvam teorias que dêem conta de todo o ecossistema que compreende a interação. Entende-se que a noção de ‘inferência conversacional’, proposta pelo autor, representa um movimento dele neste sentido. Para Gumperz, a inferência conversacional *‘é o processo de interpretação delimitado pelo contexto e pela situação, [processo] através do qual os participantes em uma interação avaliam as intenções uns dos outros e baseiam nelas suas respostas.* ¹⁷ As ‘pistas de contextualização’ seriam uma das formas que os participantes de uma interação teriam para avaliar as intenções acima citadas. Além disso, Gumperz julga necessário que os participantes tenham um repertório comum de esquemas (Rumelhart) para que as inferências sejam feitas. Elas seriam o que Gumperz chama de ‘pressuposições contextualizadas’, ou seja, conhecimento prévio que, compartilhado ou não, afeta as interpretações. Este repertório de esquemas incluiria representações de ‘atividades de fala’, noção de Levinson (1979) que Gumperz julga mais abrangente que a de ‘evento’. Gumperz afirma que a atividade de fala pode ser caracterizada através de frases descritivas, como ‘discutir política’, ‘contar uma história’, ‘assistir uma aula’, etc. Essas representações de atividades de fala seriam parte do conhecimento que falantes trazem para a interação e acionam para construir sua participação dentro dela.

Ao propor a noção de ‘tipo de atividade’, Levinson (1979) levanta um outro tipo de questão que também é levada em conta em outros trabalhos já citados aqui anteriormente: o lugar das perguntas nas interações em certos tipos de atividades. A idéia central, aqui, é que a ocorrência de um número maior de perguntas seria observável em alguns tipos de interações sociais. Para Levinson há determinados tipos de atividades em que a pergunta desempenha um papel

¹⁷ (...) is the situated or context bound process of interpretation, by means of which participants in an exchange assess other's intentions, and on which they base their responses.

fundamental. Um dos exemplos de situações que ele cita é o de “ensinar crianças na sala de aula”. Outros autores que observam o mesmo aspecto lingüístico de algumas interações seriam Erickson e Schultz (1982) e Schiffrin (op. cit.). Os dois primeiros autores desenvolvem um estudo etnográfico tendo as entrevistas de orientação acadêmica das universidades americanas como ponto de partida e dedicam um capítulo inteiro de seu livro às perguntas presentes neste tipo de interação. Schiffrin (op.cit), em capítulo dedicado à teoria dos atos de fala, examina as condições necessárias para que uma pergunta seja compreendida como tal. Na mesma publicação, em capítulo sobre a etnografia da comunicação, a autora analisa as perguntas de uma interação como atos de fala. As interações deste trabalho também apresentam um número razoável de perguntas que serão focalizadas durante a análise das interações.

Nesse capítulo, delineou-se a metodologia de pesquisa e o arcabouço teórico para a análise dos dados. No próximo capítulo, a interação será delineada a partir dos pontos de vista do LD, dos alunos e da professora.

CAPÍTULO III

DELINEANDO A INTERAÇÃO: OS PONTOS DE VISTA DO LIVRO DIDÁTICO, DOS ALUNOS E DA PROFESSORA

3.1 Coleta e Preparação dos Registros Para Análise

O presente trabalho tem como principal objetivo explicitar o processo de construção da relação aluno – instrução para a realização das atividades do LD na sala de aula de LE. A questão colocada como objetivo resultou tanto do trabalho desta pesquisadora enquanto professora, refletindo sobre a própria prática de sala de aula, como do trabalho enquanto pesquisadora, através do estudo exploratório já citado na introdução.

Para que fosse possível responder à pergunta de pesquisa, foram registradas aulas no curso de Inglês Geral durante o primeiro semestre de 1997 (modalidade de ensino que será caracterizada logo mais). Visando a refletir a complexidade do contexto da pesquisa e as várias possibilidades de significado dele resultantes, foram realizados registros em áudio, vídeo, questionários, anotações de campo, depoimentos dos alunos sobre o curso, registrados em áudio durante uma das últimas aulas do semestre; também foram selecionadas algumas publicações da universidade que possam vir colaborar na composição do perfil dos alunos. Espera-se, com isso, viabilizar a triangulação típica das pesquisas desta natureza. Uma explicitação destes registros segue abaixo:

a) Gravações em áudio e vídeo: As gravações em áudio e vídeo foram realizadas a partir do dia 04 de abril de 1997, data propositalmente não coincidente com o início das aulas - uma vez que os alunos estavam iniciando um processo de aprendizagem de LE e estavam travando conhecimento com a professora, optou-se por iniciar as gravações cinco semanas após o início do semestre letivo. Foram registradas, no período de 04 de abril a 09 de maio, nove aulas, pois houve um aula coincidente

com o feriado e outra em que foi realizada uma prova. As gravações foram feitas por uma câmara de vídeo e dois gravadores dispostos em pontos diferentes da sala de aula. Estas gravações correspondem a dezesseis (16) horas de gravação em áudio e vídeo. Após este período de seis (6) semanas, continuou-se gravando as aulas em áudio até o final do semestre, de forma assistemática. Estas gravações perfazem um total de vinte e três (23) horas. Portanto, as gravações atingem um total de quarenta e nove (49) horas. Além destes registros, também foram feitos registros em áudio e vídeo nas demais salas de Inglês Geral desta professora – pesquisadora, a saber: uma outra turma de Inglês I, em que foram feitas gravações com a mesma sistematicidade das gravações utilizadas para a análise de dados, perfazendo assim um total de quarenta e nove (49) horas. Quanto às outras duas turmas, uma de Inglês II e outra de Inglês III, foram realizadas gravações em áudio e vídeo apenas durante o período de 04 de abril a 09 de maio. As gravações usadas para a análise são as que se encontram em áudio, uma vez que a gravação da aula focada em vídeo não foi possível por problemas técnicos e as gravações em áudio se mostraram suficientes.

b)Anotações de Campo: durante o período de gravação em áudio e vídeo, foram feitas anotações posteriores às aulas, uma vez que se tornava muito difícil ministrar as aulas, controlar o equipamento e, além disso, realizar notas de campo. As notas que constam deste corpus foram elaboradas após as aulas a que se referem e constituem um resultado de esforço de memória e impressões a posteriori.

c)Questionários: ao longo do semestre, foram aplicados quatro questionários com o intuito de traçar um perfil dos alunos. Tais questionários visavam, também, a explicitar possíveis representações que os alunos tem de aprender, ensinar e do lugar do livro didático em outros contextos de interação da universidade em que estudam, ou seja, em aulas de disciplinas típicas de seus cursos de origem. Procurou-se saber

se há diferenças nestas noções no que se refere a alunos de ciências exatas, biológicas, humanas e artes.

d) Publicações da Universidade: foram selecionadas duas publicações da universidade para colaborar na composição do perfil do aluno. A primeira delas é o “Manual do Candidato para o Vestibular Nacional”; a Segunda é um documento intitulado “Uma Análise do Perfil dos Alunos no Contexto do Debate Sobre o Ensino Superior Público”. Ambos documentos foram elaborados pela Coordenadoria Executiva dos Vestibulares e Programas Educacionais, ligada à Pró-Reitoria de Graduação da universidade.

e) O Livro Didático em uso.

Os registros em áudio e vídeo foram realizados visando a observação das interações que revelam a construção da relação aluno – *instruções* para a realização das atividades do LD. Espera-se com isso que aspectos reveladores desta interação, como é o caso das *estruturas de participação*, das *pistas de contextualização*, das *molduras interpretativas*, do *alinhamento*, do *footing* possam ser percebidos através das gravações

Os registros foram organizados, as fitas em áudio e vídeo foram roteirizadas. Conforme explicitado acima, foram escolhidas as gravações referentes a uma das turmas de Inglês I. As gravações referentes ao período de 04 de abril a 09 de maio foram ouvidas, foram feitas anotações e seguiu-se o procedimento recomendado por Schiffrin (1996)

- as fitas foram ouvidas repetidamente, para se descobrir a estrutura da interação e as regularidades na interação verbal;
- foram registradas as pistas de contextualização verbais;
- as fitas foram transcritas;

- esta pesquisadora passou por um processo de imersão para demarcar fases, ações e como as pressuposições contextuais guiaram o que foi dito.

Foi escolhida uma aula típica dentre as gravações, a ser caracterizada mais adiante. A aula escolhida como aula típica corresponde à quinta (5^a) aula das nove aulas gravadas durante o período delimitado acima. Foram feitas anotações detalhadas dessa aula típica, transcrita na íntegra, visando a identificar a ‘estrutura de participação’ implícita na construção da relação aluno – *instruções*. A seguir, foram selecionadas para análise duas das atividades representativas do LD realizadas durante a aula típica para análise. Uma outra atividade de uma outra aula que não a aula típica foi selecionada para análise. Os critérios de seleção da aula típica serão explicitados mais a frente. Quanto aos critérios que criaram a seleção das atividades, estes se encontram explicitados na seção destinada ao LD.

Os dados apresentados acima deverão ser levados em conta dentro de uma perspectiva etnográfica e sócio-interacional, ou seja, dentro do contexto em que se encontra a sala de aula de LE focalizada na pesquisa. Tal contexto é delimitado a seguir.

3.2 O contexto de pesquisa: a instituição e o ensino de inglês

A instituição educacional em que os dados foram coletados é a universidade pública paulista em que trabalho, situada no interior do Estado de São Paulo, próxima à capital do estado. A região em que está inserida se destaca das demais regiões do país por vários motivos; entretanto, interessa dizer, aqui, que a região se tornou nas, últimas décadas, um polo industrial e de tecnologia de ponta dentro do país, uma vez que estão localizados aqui centros de pesquisa em informática e telecomunicações, em agricultura e meio - ambiente, em alimentos e em várias áreas de saúde. Existe um processo de troca de influências, pois tanto a cidade e região influenciam a universidade quanto a universidade influencia os modos de vida da própria comunidade. Como se sabe, a língua em que se dá o

intercâmbio da ciência e da tecnologia é o inglês; portanto, a universidade e as pessoas nela envolvidas precisam do inglês: os alunos para se preparar para o mercado de trabalho; os professores, para desenvolver e divulgar pesquisa através da leitura, produção e divulgação de trabalhos científicos.

Os cursos de línguas da universidade são ministrados pelo Centro de Ensino de Línguas, CEL, ligado administrativamente à Pró-Reitoria de Graduação e academicamente ao Departamento de Lingüística Aplicada, DLA, do Instituto de Estudos da Linguagem, IEL. Os docentes do DLA envolvidos com ensino de LE também atuam nas disciplinas de língua, juntamente com os docentes do CEL, que foi criado para ministrar disciplinas obrigatórias, eletivas e extra-curriculares na universidade. São ministrados cursos de inglês, francês, alemão, japonês, hebraico, russo, italiano, espanhol, português para estrangeiros e português para falantes de espanhol. No que se refere ao inglês, a universidade oferece cursos de Inglês Instrumental (leitura) e Inglês Geral (habilidades de produção e recepção). Alguns dos cursos de graduação têm dois (2) semestres de Inglês Instrumental como disciplinas obrigatórias, como é o caso das Engenharias Elétrica e de Computação, dos cursos de História, Música, Matemática, Matemática Aplicada e Química; o curso de Letras/ Lingüística tem quatro (4) semestres obrigatórios de Inglês Geral. Além da área de inglês, apenas as áreas de francês e alemão oferecem cursos como disciplinas obrigatórias para os cursos de Letras (francês e alemão) e Música (francês). Portanto, não é exagero dizer que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelo CEL são de responsabilidade da área de Inglês, ou seja, a maioria dos alunos que cursam disciplinas de línguas como obrigatórias tem que cursar inglês. Isto posto, aliado ao status da universidade na comunidade, na região e no país, coloca-se em perspectiva a relevância dos cursos de inglês dentro do contexto da universidade.

As gravações deste corpus foram realizadas durante as aulas de Inglês Geral. O curso de Inglês Geral compreende seis (6) semestres de instrução (Inglês I , Inglês II, e assim por diante), com duas aulas de duas (2) horas por semana e os

alunos, à exceção dos de Letras, cursam estas disciplinas como eletivas ou extracurriculares. Ao término do curso, os alunos atingem um nível intermediário de proficiência. Considerando-se que todos os alunos tiveram alguma instrução em inglês durante o primeiro ou segundo graus, aplica-se um teste classificatório a todos os alunos que entram no curso de Inglês Geral.

As turmas de Inglês Geral são relativamente grandes para esta modalidade de ensino: dificilmente há menos de dez alunos em sala e, freqüentemente, as turmas chegam a ter 23 alunos. O conteúdo programático deste curso é invariavelmente definido pelo LD usado em sala de aula, pois espera-se que o professor siga este livro. A escolha deste material didático é feita pelos professores do grupo de inglês do CEL e é baseada, principalmente, na experiência prévia destes professores enquanto professores de línguas.

3.3 A professora

É muito difícil falar da professora em 3^o pessoa, uma vez que sou eu mesma a professora presente nos dados deste trabalho e, portanto, uma das partes envolvidas na interação focalizada. Acho extremamente complexo, em sendo também sujeito da análise, tentar me conceber dentro de estilos de professores, ou me rotular, ou, ainda, afirmar a priori que eu possa agir desta ou daquela maneira dentro de uma interação. Trabalhos desta natureza fazem sentido para pesquisadores que investigam sem estar na posição de sujeito. Eu, a despeito de estar investigando, sou, também, parte dos dados o tempo todo. Penso que o exercício proposto por Erickson (1984) de tornar o estranho familiar e tornar familiar o estranho é mais difícil quando se trata de observar a própria prática. Sabemos que a concepção de Erickson tem como premissa a participação do observador, uma vez que este traz para o campo suas crenças e sua visão de mundo. Portanto, estar presente neste trabalho em ambas as posições, a de sujeito e a de observador, é um desafio considerável.

Assim, as perguntas mais apropriadas para este tipo de trabalho seriam, por exemplo, aquelas que permitissem entrever, em suas respostas, as

minhas crenças como professora, o tipo de relação existente entre as minhas práticas de sala de aula e as minhas crenças, traços da abordagem de ensino que reivindico para mim mesma. Elas são perguntas etnográficas, cujas respostas podem ser construídas através da minha participação na interação, à luz de um arcabouço teórico que tenha sido delimitado tendo em vista responder essas mesmas perguntas.

Ser professora-pesquisadora me faz uma professora-especialista, ou seja, aquela que reflete sobre a própria prática a partir de princípios teóricos adquiridos durante períodos de auto – aperfeiçoamento. Essa reflexão deve levar a um conhecimento diferenciado sobre a própria prática e possibilitar mudanças que visem a aprimorá-la. Penso que uma reflexão dessa natureza, sobre a própria prática, torna o professor mais competente para lidar com o mesmo contexto de trabalho e mais equipado para lidar com novas situações que possam surgir dentro deste próprio contexto. Só se pode mudar aquilo que se conhece profundamente, e a etnografia possibilita este tipo de conhecimento.

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

O presente trabalho tem como proposta construir interpretações sobre aspectos da interação em minha sala de aula, para que eu possa compreendê-la melhor. Ele representa um mergulho fundo em uma realidade que, com alunos e o

LD, eu também construo dentro de um contexto educacional. Neste país, tão carente de educação, quando nela se fala, pensa-se, na maior parte das vezes, em crianças e adolescentes. Atualmente, a universidade é abordada, principalmente, em termos de avaliação da qualidade acadêmica e de gratuidade do ensino. Pouco se tem dito com relação ao que ela pode realmente significar para o aluno em termos de torná-lo uma pessoa mais completa, capaz de exercer sua cidadania de maneira plena. Acredito que uma língua estrangeira pode colaborar para isso, pois ela abre para o aluno a possibilidade de conhecer outras culturas, outras formas de conhecimento e, assim, refletir sobre sua própria cultura. Como já foi visto no presente trabalho, a sala de aula de LE se constitui, por si só, um espaço diferenciado dentro da grade curricular da universidade. Refletir sobre o ensino de línguas estrangeiras no terceiro grau significa abrir uma possibilidade de consolidar este espaço diferenciado e torná-lo cada vez mais significativo.

3.3.1 Minha experiência prévia como professora

Sou uma professora de línguas, com graduação em Letras, Inglês – Português uma experiência que considero significativa em ensino de inglês como LE. Minha experiência profissional tem sido acompanhada de constante investimento na minha formação e atualização, e acredito que isso tenha sido fundamental para minha maneira atual de ensinar.

Quando comecei a fazer cursos como aluna especial no Programa de Pós – Graduação em Linguística Aplicada desta universidade, meu interesse maior foi por cursos que focalizassem o ensino de LE. Desde então, as reflexões que desenvolvo sobre minha prática têm sido orientadas pela noção de abordagem de Richards e Rogers (op. cit.). A meu ver, essa noção de abordagem abrange a complexidade do processo de ensinar línguas, uma vez que este se dá através de processos de interação face-a-face: sejam as interações em situações de comunicação no mundo real ou na sala de aula. A noção de abordagem de Richards e Rogers contempla a minha realidade de trabalho, ou seja, a realidade do ensino

formal de LE em sala de aula. Nessa realidade, co-existem a teoria de linguagem que perpassa o LD, a teoria de linguagem que orienta as minhas práticas de sala de aula, e as noções sobre LE que tanto LD quanto professor e alunos trazem para a sala de aula; co-existem, ainda, as teorias de ensino/aprendizagem que orientam a organização e elaboração do LD, as que fundamentam minhas crenças e práticas de sala de aula e as que os alunos trazem para a sala de aula quando iniciam o processo de aprendizagem de LE.

Considerando que o arcabouço teórico que orienta a análise de dados deste trabalho leva em consideração tanto o contexto das interações quanto as representações de mundo que orientam os participantes da interação na atribuição de sentido ao que é dito, penso que a noção de abordagem de Richards e Rogers está em consonância com tal arcabouço, pois ela oferece a possibilidade de contemplar as crenças dos mesmos participantes da interação, ou seja, do LD, do professor e do aluno. Assim, como os alunos que explicitaram algumas de suas crenças nos questionários que responderam, acho oportuno que explicito as minhas.

Considero-me uma professora que tem uma visão comunicativa de ensino de línguas e por ensino comunicativo concebo o já explicitado neste trabalho a partir das idéias de Breen e Candlin (op.cit.). Uma vez que sou um dos participantes das interações focalizadas neste trabalho, encontro-me em uma posição um tanto desconfortável para elencar, aqui, minhas crenças sobre linguagem, ensino e aprendizagem. Proceder dessa forma incorreria em riscos de auto-engano, pois o jogo de me olhar “fingindo” que não sou eu mesma me parece um jogo de faz de conta com poucas possibilidades de resultados acreditáveis, uma vez que eu mesma estaria me atribuindo um grau de coerência que, por melhores que sejam minhas intenções, poderia não corresponder à realidade. Assim, opto por identificar traços presentes na minha atuação em sala de aula e responder à pergunta de pesquisa tendo em mente uma outra pergunta que revele alguns dos traços constitutivos do meu papel, o de professora, nas interações presentes nos dados para este trabalho. Conduzir o trabalho desta forma me parece uma possibilidade de viabilizar a

reflexão que pretendo fazer sobre a minha própria prática e, com isso, alcançar meu objetivo como professor especialista.

À exceção das aulas de inglês instrumental, minha experiência em ensino de inglês como LE sempre envolveu o uso de um LD. As lições do LD apresentam, na maioria dos casos, atividades de interação a serem desenvolvidas em sala de aula. Conforme afirmei na introdução deste trabalho, ao trabalhar com grupos grandes de alunos, constatei que, muitas vezes, após ler e explicar as instruções para as atividades do livro, alguns alunos ainda ficavam perdidos, sem saber exatamente como proceder para realizar a atividade, enquanto outros não tinham problema em fazê-lo. Isto acontecia mais nas minhas turmas de Inglês 1, em que alguns alunos não tinham experiência prévia sobre aprendizagem de língua estrangeira. Levando em conta que, para a aula comunicativa de LE as atividades de interação são como blocos de construção, ou seja, são parte integrante da aula, sem as quais esta não se caracteriza como tal, passei a prestar mais atenção às instruções das atividades e a abrir mais espaço para elas na sala de aula. De uma certa forma, passei a intermediar sistematicamente as relações entre os alunos e as instruções para as atividades do LD. Também é deste desejo de professora, de compreender melhor o que acontece na sua sala de aula, que surgiu a pergunta de pesquisa e, conseqüentemente, este trabalho.

3.3.2 A opção pela posição de professora - pesquisadora

Minha experiência profissional está ligada à pesquisa por um outro elo que revelo agora: no passado, minhas aulas compuseram o corpus de duas teses de pesquisa em Linguística Aplicada. Em uma delas, os dados foram coletados em uma de minhas classes de inglês instrumental; em outra, em uma de minhas classes de inglês geral. Os focos destes dois trabalhos eram diferentes, mas ambos constituíam pesquisas com algum viés etnográfico, uma vez que meu ponto de vista enquanto

professora foi também levado em consideração a fim de que a triangulação dos dados fosse possível.

Ser sujeito de trabalhos de pesquisa não é uma posição muito confortável pois, de uma certa forma, a visão que se tem de si mesma, infalivelmente, é confrontada com outra explicitada, registrada em volumes impressos. Para quem já foi observado e analisado, como eu já fui, fica um pouco difícil conceber a idéia de que estamos saindo do lugar de sujeito e passando também para o lugar de quem está olhando. Por mais que tenhamos entendido o que foi dito sobre nós e a nossa prática, levamos algum tempo para nos acostumar à idéia de que também podemos nos colocar no lugar de alguém que escolhe viéses teóricos, observa, procura entender e toma posições a respeito do que viu.

Isso posto, devo confessar que a idéia de passar para o outro lado me atraiu bastante, pois trazia em si a possibilidade de avaliar a minha sala de aula através da minha visão e dos viéses teóricos que eu escolhesse. Neste sentido, a *Etnografia Escolar* e a *Sociolinguística Interacional* acenaram com possibilidades que vinham ao encontro do meu desejo de estar nos dois lugares: no de pesquisadora e no de um dos sujeitos. A *Etnografia Escolar* de Erickson permite a inserção do observador no campo, através de suas crenças, suas escolhas do que olhar, do que incluir e do que excluir. A *Sociolinguística Interacional* tem como um dos requisitos básicos para a análise de interações um conhecimento metuculoso do contexto social observado, para que se possa atribuir sentido ao que é dito. Acredito que esses dois pontos das referidas áreas convirjam para o mesmo ponto: o de que se possa ter uma visão satisfatória das interações, dos interactantes e do contexto, a fim de que se possa compreender melhor o que se passa nos encontros sociais, sejam eles institucionais ou não.

Estas duas áreas de estudo viabilizam a realização de vários de meus desejos: primeiro, o de me posicionar como pesquisadora e pesquisada; segundo, o que já explicitiei acima, de estar mais preparada para realizar as prováveis mudanças que se fizerem necessárias na minha prática de sala de aula, uma vez que meu

contexto de trabalho sofre alterações a cada novo grupo que ensino; e, por último, o de olhar para minha prática sem ter que vestir uma camisa de força, mas sim, construindo sentido a partir do que é visto e ouvido, pois este arcabouço teórico me permite observar um processo de construção compreendendo como ele se dá e por que se dá desta determinada forma.

3.4 Os alunos e suas experiências prévias

A classe em que os dados foram coletados se constituía de 21 alunos de graduação advindos de diferentes áreas de concentração da universidade, ou seja, de exatas, humanas, biológicas e artes. Para estes alunos, a disciplina Inglês 1 era eletiva ou extra-curricular. O quadro abaixo, Quadro 1, mostra como estes alunos se dividiam pelas áreas de concentração. Percebe-se uma maior concentração na área de Humanas.¹⁸

Quadro 2: Áreas de concentração na sala de aula

Área de Ciências Exatas e Tecnológicas:

Matemática Aplicada = 1 aluno

Matemática = 1 aluno

Estatística = 2 alunos

Física = 2 alunos

Área de Ciências Humanas:

Ciências Sociais = 6 alunos

História = 2 alunos

Mestrado em Ciência Política = 1 aluno

Pedagogia = 2 alunos

Área de Artes:

Música = 4 alunos

Visando o registro e o reconhecimento de algumas das práticas de sala de aula de outras disciplinas que os alunos trazem para a sala de aula de LE, foram

aplicados questionários elaborados para este fim (um exemplo de cada um dos questionários se encontra no Apêndice). São descritos, a seguir, alguns dos dados obtidos esperando-se que eles possam oferecer mais subsídios para compreender o processo de construção da relação aluno – instruções para realização das atividades do LD na sala de aula.

Os registros sobre os alunos foram obtidos através de quatro questionários respondidos pelos alunos da classe em que os dados foram coletados, ao longo do curso. O primeiro questionário, Questionário 1, foi elaborado de forma que possibilitasse uma visão sobre **a)** as práticas de sala de aula das demais disciplinas da universidade e se estas variavam de acordo com as áreas de concentração; **b)** a experiência prévia dos alunos em aprendizagem de LE e de inglês; **c)** como os alunos percebem a disciplina de LE quando esta é confrontada com as demais disciplinas que cursam na universidade; **d)** as noções pré-concebidas que têm sobre a aula de LE e sobre o papel do professor, do aluno e do LD na sala de aula de LE; **e)** as expectativas do aluno com relação ao curso. As respostas às perguntas foram transcritas e reunidas em seções referentes às áreas de concentração já citadas. Uma vez transcritas, procurou-se encontrar semelhanças entre as respostas para que se pudesse perceber algum tipo de idéia que fosse consenso e que permeasse de maneira freqüente as respostas. Não houve a preocupação de se encontrar uma única idéia que representasse o pensamento de toda a classe. Houve casos em que adjetivos, substantivos e verbos se repetiram de maneira marcante. Aí, então, procurou-se encontrar um grupo nominal ou oração que melhor representasse essa repetição e usá-lo como representativo do pensamento do grupo.

O segundo questionário, Questionário 2, visava a esclarecer alguns conceitos que tinham aparecido com freqüência nas resposta do questionário 1. Este foi o caso das noções de “aula dinâmica” e de “livro-texto”. Para a leitura destes

¹⁸ As áreas foram assim divididas de acordo com o Manual do Candidato do Vestibular Nacional da universidade

dados, novamente foi usado o processo citado acima: verificar a frequência com que palavras, expressões e frases apareceram.

Os dados do Questionário 1 revelaram que as aulas em todas as áreas de concentração são expositivas. As aulas de ciências humanas incluem seminários e discussões. As atividades extra-classe compreendem “exercícios”, para ciências exatas; “leitura e fichamento”, para ciências humanas; “prática de instrumento” e “ouvir música” para artes. Para ciências exatas, prevalece a existência de um livro-texto, que é usado fora da sala de aula e contém exercícios, mas não há atividades planejadas para o estudo em grupo: as atividades prevêm a atuação individual dos alunos. Para ciências humanas, há um livro-texto e, as vezes, mais de um livro-texto; nesta área, os livros-texto não trazem exercícios ou atividades planejadas para trabalho em grupo ou individual; ainda dentro desta área, para alguns alunos, o livro-texto não é uma constante no curso. Os alunos de artes não tem livro-texto. As apostilas, que não raro aparecem no contexto escolar e acadêmico como uma alternativa para o livro-texto, são utilizadas pelos alunos de cursos de exatas e aparecem na proporção de 2 entre 8 nos alunos de humanas e de 1 entre 2 no curso de artes.

O aluno que inicia o curso de inglês da universidade está habituado às práticas de sala de aula típicas de aulas expositivas que, como bem é sabido, são aulas centradas no professor, sem muita participação ativa do aluno. Neste tipo de aula, prevalecem estruturas de participação do quadro institucional delimitado, em que as relações são mais assimétricas e o professor centraliza o controle da fala. A interação é, portanto, diferente da que se realiza dentro do quadro conversacional, em que as condições de controle de turno são mais democráticas e, portanto, diferentes, também, da interação que se prevê para uma aula de LE comunicativa. A única alternativa à aula centrada no professor que foi apontada pelos alunos é a de seminários, que são típicos das aulas da área de humanas. O LD também tem papel diferente do previsto para a aula de LE, pois não prevê atividades em pares ou grupos para este contexto, contrariamente ao caso dos dados desta

pesquisa, em que ele é parte integrante da aula e é usado constantemente durante a mesma.

Além das representações mentais referentes a seus cursos de origem, citadas acima, os alunos trazem para a aula de LE idéias pré-concebidas sobre como estas aulas devem ser, sobre os papéis de professor e aluno e sobre o LD. Como será evidenciado no capítulo a seguir, estas idéias também podem constituir molduras de interpretação resultantes da experiência de mundo, que pode envolver uma experiência prévia de aprendizagem de LE e até mesmo de inglês. Uma vez que esta experiência de mundo independe do curso de origem dos alunos na universidade, ao se compilar os dados do questionário referentes a estas idéias pré-concebidas, as áreas de concentração já citadas acima não foram levadas em conta, pois as respostas não apresentaram variações entre estas áreas. Onde as diferenças se fizeram mais marcantes, elas são apontadas.

No que se refere ao contexto de ensino em questão, para os alunos, em geral, a aula de LE deve ser dinâmica, o que implica utilizar, de acordo com suas palavras nas respostas às perguntas do Questionário 2, “inúmeros recursos e processos”, tais como “recursos sofisticados de cunho tecnológico”, “recursos como áudio, TV e vídeo”, “jogos, brincadeiras”, ser uma aula em que “todos participam”, “em que o aluno participa mais”. Os alunos apontam, ainda, que na aula de LE devem existir “exercícios para casa”, e que esta deve “oferecer oportunidades de falar”. Os alunos de humanas citaram “ouvir”, “falar”, “gramática”, “diálogos” e “conversação” como parte das aulas de LE, que devem mostrar, também, “a cultura do povo”. Perguntados se inglês era uma disciplina como as dos seus cursos de origem, a maioria dos alunos respondeu negativamente e atribuiu esta diferença a vários fatores, alguns dos quais são as aulas diferentes, o tipo de dedicação diferente (diária e constante, no caso de LE), a aprendizagem diferente, ao fato de ser uma língua estrangeira, e se constituir uma “ferramenta”. Apenas um aluno atribuiu a diferença ao caráter eletivo ou extra-curricular da disciplina

Para os alunos, fazem parte do papel de aluno se “dedicar”, “estudar”, “participar nas aulas”, “esforçar-se” e “fazer as lições de casa”. O papel do professor deve ser “incentivar”, “motivar”, “encorajar”, “ser dinâmico”, “equilibrar os diferentes níveis da sala de aula”, “passar o conteúdo da melhor forma”, “estar atento às dificuldades”, “proporcionar aulas agradáveis e prazerosas”, “fazer o aluno entrar em contato com a língua”, “facilitar o aprendizado”, “colocar à disposição o maior número de recursos”, “conversar sobre a cultura e o cotidiano do país onde a língua é falada”. Com relação ao livro-texto, tanto para os alunos de ciências humanas, como para os de ciências exatas e artes, este é concebido como “a base”, “o material de apoio para o curso”. Os alunos de humanas apontam, ainda, a noção de “guia” e “fio condutor” para o livro texto; os alunos de exatas apontam, também, o livro-texto como apresentando o “conteúdo das aulas” e os “exercícios”. No que se refere ao papel do livro-texto na aula de LE, os alunos entendem que ele deve trazer “exercícios e explicações gramaticais”, “informações culturais”, “visar ampliar o vocabulário do aluno”, “ter espaço para as atividades em classe”, trazer “exercícios que se possa fazer tanto na escrita como falado”, “ser bem organizado para que o aluno não se perca no decorrer do curso”, “ser um guia de consulta”, “ser um companheiro inseparável do aluno”, “ser um material que possa estabelecer um vínculo entre o aluno e a língua estrangeira de forma agradável”, “ser um instrumento indispensável, pois dá todas as informações do básico até à fonologia”. O quadro abaixo, Quadro 2, contribui para que se possa ter uma noção sobre a experiência prévia de aprendizagem de LE que geraram as noções acima. Estes dados dizem respeito a dezesseis alunos apenas.

Quadro 3: Experiência prévia de aprendizagem de LE.

Experiência prévia de aprendizagem em inglês:

1 (um) aluno não foi explícito.

3 (três) alunos não tiveram experiência prévia de aprendizagem de inglês.

3 (três) alunos afirmaram não ter tido experiência prévia, mas apontaram ter tido experiência de aprendizagem no segundo grau.

9 (nove) alunos afirmaram ter tido experiência prévia e indicaram onde esta experiência ocorreu.

Experiência prévia de aprendizagem com outras LEs :

9 (nove) alunos tiveram experiência prévia com aprendizagem de outras LEs , tais, como francês, alemão, italiano, japonês, grego, latim.

Havia, ainda, interesse desta professora-pesquisadora em saber como os alunos se sentiam a respeito da tarefa de aprender inglês. Um novo questionário foi elaborado, o Questionário 3, em que os alunos completaram uma frase dizendo o que significava estudar inglês. A leitura das respostas levou à elaboração de um quarto questionário, em que os alunos escolheram, dentre quatro frases retiradas das respostas ao Questionário 3, as que mais representavam a forma como se sentiam a respeito de aprender inglês. As frases para o questionário 4 foram selecionadas da seguinte forma: foi escolhida a frase mais representativa do pensamento dos alunos de cada uma das áreas de concentração. Estas frases foram apresentadas aos alunos no Questionário 4, e deveria receber, da parte deles, um valor (de 1 a 4) que exprimisse como se sentiam a respeito daquela afirmação. A leitura dos dados deste questionário revelou que, das quatro frases, três receberam igualmente o valor máximo que deveria ser atribuído. Portanto, para os alunos, estudar inglês significa, ao mesmo tempo, “uma necessidade prazerosa” e “ter uma ferramenta importante para a profissão, pois o inglês está presente em tudo o que se faz hoje”. Estudar inglês é, também, “de uma importância fundamental para o futuro, tanto profissional quanto pessoal”.

As aulas típicas dos cursos de origem dos alunos, centradas no professor, sem a presença constante de um LD, ou com seminários, constituem modelos culturais de aulas universitárias que os alunos trazem para a aula de LE. Portanto, quando iniciam o processo de aprendizagem de uma LE na universidade, a menos que tenham tido uma experiência prévia de aprendizagem desta natureza, os alunos têm idéias pré-concebidas sobre este tipo de ensino que são construídas a partir de experiências não vividas, mas sim, imaginadas. Isso fica aparente através das noções sobre o papel do aluno, do professor, do LD e da própria aula de LE. Os

alunos responderam, no Questionário 1, que a aula de LE deve ser dinâmica, mas não explicitaram como seria uma aula dinâmica; foi necessário um segundo questionário para que eles esclarecessem este conceito. Estes esclarecimentos vieram através de algumas práticas que eles imaginam ser as da aula de LE, como a presença constante de produção oral (falar, ter diálogos, ouvir), ter a participação de todos (o que prevê um determinado tipo de interação), usar recursos tecnológicos (como áudio e vídeo), ser prazerosa (ter jogos e brincadeiras), ter lição de casa e ter gramática. Como se pode ver, estas características que os alunos atribuíram à aula de LE não são as mesmas das aulas típicas de seus cursos de origem. Assim, de alguma forma, os alunos trazem representações pré-construídas da aula de LE que, provavelmente, são incorporadas às expectativas que têm sobre o curso que estão iniciando. Os alunos imaginam como deva ser a aula de LE, mas citam apenas recursos tecnológicos, jogos e diálogos e exercícios de casa como os meios para se construir esta aula idealizada; dizem que deve haver participação de todos, mas não citam exemplos de como isto deve ser feito; pode-se dizer, então, que os alunos tem uma noção de como a aula de LE deve ser, mas não tem bem claras as práticas que constituirão este tipo de aula.

No que se refere aos papéis do aluno e do professor, os alunos atribuem um número muito maior de funções para o professor do que para eles mesmos. Estas funções atribuídas ao professor (incentivar, encorajar, equilibrar os diferentes níveis dos alunos, estar atento às dificuldades, facilitar o aprendizado, fazer o aluno entrar em contato com a língua, colocar à disposição do aluno o maior número possível de recursos, falar sobre a cultura do povo) estão bem próximas das funções atribuídas ao professor pela literatura revista sobre abordagem comunicativa (fonte de conhecimento e orientação, catalisador, consultor, guia, modelo de aprendizagem, responsável pela interação, facilitador, organizador de recursos). Quando se trata de seu papel, os alunos conseguem identificar apenas as funções que lembram as que eles desempenhariam em uma aula centrada no professor. Tal é o caso de “se dedicar”, “estudar”, “esforçar-se”, “fazer lição de casa”. “Participar das

aulas” é a única função que o aluno atribui a si que poderia apresentar alguma diferença de suas atribuições em uma aula centrada no professor, mas os alunos não explicitam como seria esta participação. Não há nenhum esboço das funções atribuídas para o aluno na abordagem comunicativa, como ser negociador, interdependente (compartilhar responsabilidades) e ser responsável por seu próprio processo de aprendizagem.

Pode-se dizer, então, que os alunos têm idéias mais claras sobre o papel do professor na sala de aula de LE, mas, em não sabendo o que é esperado deles, atribuem para si as mesmas funções que tem nas aulas expositivas de seus cursos de origem. Julgamento semelhante é feito a respeito do LD na aula de LE. Os alunos acham que o livro-texto é, em geral, “o fio condutor”, “o guia”, “uma fonte de consulta” e determinam que o LD de LE deve ter “exercícios e explicações gramaticais”, “informações culturais”, “ter espaço para as atividades em sala de aula”, “ser um vínculo entre o eles e a língua”, “ser um instrumento indispensável”, “ser um guia de consulta”, “trazer exercícios que se possa fazer tanto na escrita quanto falado”. Algumas destas características atribuídas ao LD também lembram muito as dos LDs utilizados nos cursos de origem, em que os livros são usados para consulta, trazem exercícios; outras, se encontram, sim, no LD de LE, mas a palavra que predomina para descrevê-las é exercício: as palavra “atividade” e “tarefa” não aparecem nenhuma vez.

Assim, pode-se afirmar que os alunos trazem para a aula de LE noções pré-concebidas sobre os vários elementos que compõe o curso que optaram por fazer. Estas idéias são mais complexas quando se referem à aula, ao LD e ao professor, mas apresentam um grau considerável de linearidade no que se refere ao papel do próprio aluno, pois o papel que este tem nas aulas de seus cursos de origem é resultante da estrutura de participação deste tipo de aula centrada no professor. Assim, o aluno não sabe bem ao certo o que se espera dele na aula de LE além daquilo que ele já cumpre nas demais disciplinas.

Em vista do acima exposto, pode-se esperar, portanto, que o aluno não saiba exatamente como proceder para realizar as atividades de interação do LD na sala de aula de LE porque sua experiência prévia de aluno nem sempre inclui estruturas de participação de aula semelhantes as que encontrará na aula de LE. Para que a pergunta de pesquisa deste trabalho seja respondida, deve-se levar em conta, então, uma outra pergunta: quais os traços constitutivos do papel do aluno que entram em ação na construção de sua relação com as instruções do LD durante a interação em sala de aula?

3.5 O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático (doravante LD) se constitui dado para este trabalho e será avaliado a partir de contribuições teóricas da Lingüística Aplicada. O ponto de vista que subjaz esta seção do trabalho é que o LD também determina muito do que se faz em aula e, portanto, merece ser olhado de maneira criteriosa.

O LD¹⁹ utilizado em sala de aula é **Flying Colours 1**, de Judy Garton Sprenger e Simon Greenall, da editora Heinemann, primeira edição de 1990; é o primeiro de uma série de três. O livro-didático (*student's book*) faz parte de um conjunto de material didático que inclui: **a)** fitas cassete (*class cassettes*), com gravações referentes ao conteúdo das lições do livro-texto; **b)** fitas cassete, com exercícios de prática oral de pontos lingüísticos explorados nas lições (*Language Study cassettes – Practice Exercises*); **c)** fita cassete para o trabalho individual do aluno, com modelos para repetição (*Student's cassette – Structures and Words*); **d)** livro de exercícios, com exercícios sobre as lições do livro-texto (*Workbook*); **e)** manual do professor, que traz anotações sobre a abordagem de ensino proposta pelos autores, orientações sobre as lições e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, transcrições das fitas cassete que acompanham o livro-texto, respostas para as

¹⁹ O livro didático (LD) é frequentemente designado como livro-texto.

atividades do livro-texto e do livro de exercícios e testes escritos e orais para cada uma das unidades do livro-texto.

O LD foi escolhido pelo grupo de professores de inglês da instituição em que os registros foram coletados. Após terem utilizado por alguns anos um LD elaborado para situações de ensino de inglês como segunda língua, e que tinha um plano de curso cujo ponto de referência era o uso de itens lexicais, estes professores decidiram mudar. Os critérios que nortearam a escolha do novo LD foram, principalmente, o de que o livro fosse adequado ao contexto de ensino dos professores, ou seja, um contexto de inglês como língua estrangeira, e à faixa etária dos alunos. O **Flying Colours** dá ao inglês o tratamento de língua estrangeira e foi, portanto, ao encontro dos requisitos que os professores reconheciam como mínimos para que pudessem desenvolver o trabalho que julgavam ideal para o contexto de ensino em que atuam.

A série *Flying Colours* é utilizada nos quatro primeiros semestres do curso da universidade, ou seja, nos níveis 1, 2, 3 e 4. Assim, os livros *Flying Colours* 1 e 2 são ambos utilizados durante dois semestres letivos cada um, ficando o livro 1 para os primeiro e segundo níveis e o livro 2 para o terceiro e quarto níveis. São ministradas três unidades em cada semestre, ou seja, quinze lições, cada cinco delas seguidas de uma lição de revisão, perfazendo um total de 18 lições. O curso em que os dados foram coletados é o primeiro nível, ou seja, o Inglês Geral 1, que compreende as três primeiras unidades do livro-texto, ou seja, as dezoito primeiras lições. O LD é utilizado, portanto, como se fossem dois livros diferentes. Assim sendo, apenas a primeira metade do livro será comentada no presente trabalho.

3.5.1 A organização interna do LD

O livro-texto se divide em seis unidades, cada uma subdividida em cinco lições, uma lição de revisão e uma seção de sistematização do conteúdo lingüístico apresentado na unidade (*Language Study*), dividida de maneira que cada

lição tenha sua sistematização apresentada separadamente.

Os títulos das unidades das lições definem os temas/assuntos abordados no LD. Estes temas são apresentados na página iii do livro-texto e são os que seguem abaixo:

UNIT 1 ENGLISH EVERYWHERE

Lesson 1 How much English do you know?

Lesson 2 Saying it without words

Lesson 3 What do you read?

Lesson 4 Famous families: The Kennedys

Lesson 5 Britain in view: Who lives in Britain?

UNIT 2 OUT AND ABOUT

Lesson 6 Why so many questions?

Lesson 7 What do you know about international food and drink?

Lesson 8 Who's who?

Lesson 9 Away from home: What do you spend your money on?

Lesson 10 Britain in view: Open all hours?

UNIT 3 LIFESTYLE

Lesson 11 What do you like doing in your free time?

Lesson 12 Britain in view: From Caravan to castle

Lesson 13 On the town

Lesson 14 On holiday in... San Francisco

Lesson 15 What do your clothes say about you

Além dos tópicos introduzidos na página iii, o LD apresenta nas páginas iv e v o conteúdo a ser aprendido nas lições, apresentado sob como os itens “*Communicative Aims*”, “*Structures*” e “*Topics*”, (respectivamente “Objetivos Comunicativos”, “Estruturas” e “Tópicos”. Cópias das páginas iii, iv e v do LD se encontram no Apêndice.

As lições são organizadas internamente em atividades didáticas planejadas para serem executadas durante as aulas e variam de 11 a 15 para cada lição. À exceção das lições de revisão, as lições trazem um pequeno quadro contendo os principais pontos comunicativos e lingüísticos praticados na lição. Este quadro aparece no final da lição, após a última atividade, e traz, invariavelmente, a frase ‘*in this lesson you practised*’ (nesta lição você praticou). As atividades serão discutidas mais detalhadamente juntamente com as considerações sobre as instruções. Antes de entrar na análise do LD, faz-se necessário, ainda, que os

pressupostos dos autores do LD sejam levados em conta, uma vez que é a partir deles que o livro foi elaborado.

3.5.2 Os pressupostos explicitados no manual do professor

Esta seção do trabalho visa a traçar um quadro do LD a partir da visão de seus autores. Serão transcritos aqui apenas os trechos da introdução que forem relevantes para definir os princípios norteadores da elaboração do LD e para colaborar na construção da resposta à pergunta de pesquisa do presente trabalho.

Os pressupostos que nortearam a elaboração do LD são apresentados na Introdução do Manual do Professor que está dividida nos seguintes títulos e subtítulos:

- Componentes do curso e organização, que contém uma descrição de cada um dos componentes do material didático e uma seção designada como Planejamento do Curso.
- Metodologia, com diferentes seções designadas Formação do Aprendiz, Explorando o Inglês fora da Sala de Aula, Construção de Vocabulário, Material Autêntico, Gramática Indutiva, Repetição e Exercício de Automatização, O Alfabeto Fonético, Uso da Língua Materna.
- Conteúdo, com uma pequena introdução e notas sobre cada uma das 6 unidades do livro.

Os autores afirmam no primeiro parágrafo da introdução acima mencionada que “o **Flying Colours** é um curso para ser dado na sala de aula, elaborado para levar adultos e jovens adultos principiantes até o nível intermediário”.(p.1) A respeito da organização do curso, os autores afirmam :

O Flying Colours foi elaborado para ajudar os aprendizes a adquirir uma competência ampla de linguagem, que lhes permita se comunicar com simplicidade mas efetivamente em uma variedade de situações profissionais e sociais onde o inglês é usado como língua internacional. Todos os itens de linguagem do curso são apresentados em uma ordem que vai ao encontro dos requisitos mais urgentes do

*Inglês de sobrevivência*²⁰. Os planos de curso incluem funções, noções, estruturas, tópicos, vocabulário, habilidades, fonologia e formação do aprendiz. Além disso, teve-se o cuidado de incluir tópicos e materiais de interesse internacional para o aluno adulto. A motivação é um fator importante na aprendizagem eficiente e o planejamento de curso tenta assegurar uma cobertura ampla e engajar o interesse do aluno tanto pela matéria como pelo processo de aprendizagem.²¹

No que se refere à Metodologia, os autores incluem notas explicativas para cada lição, mas deixam claro que cada professor poderá usar o material de maneira que se adeque ao seu estilo de ensino. Mesmo assim, os autores não se privam de apontar os princípios metodológicos que subjazem a elaboração do curso, bem como de apresentar uma preparação detalhada para cada uma das lições do LD. Estes princípios são os já apontados acima como subtópicos da seção Metodologia e revelam uma preocupação dos autores com:

- a autonomia dos alunos enquanto aprendizes, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de um estilo próprio de aprendizagem como na responsabilidade pelo processo de aprendizagem. Um reflexo dessa postura é a forma como a gramática é apresentada durante as lições (indutivamente) ou nas seções de sistematização existentes no final de cada unidade. Com isso os autores estão contemplando estilos diferentes de aprendizagem. A inclusão de exercícios de automatização, repetição e do alfabeto fonético, bem como de uma fita cassete para estudo individual, também revelam a preocupação com a autonomia do aprendiz, no sentido de lhe propiciar condições de estudar individualmente a pronúncia da língua sem ter que contar apenas com as atividades de sala de aula;
- a conscientização do aluno de que a aprendizagem da língua pode e deve ser levada para fora da sala de aula e de que isso pode levar à expansão do vocabulário;

²⁰ A expressão 'survival English' foi aqui traduzida como 'inglês de sobrevivência' a partir da expressão 'survival strategies', traduzida por Almeida Filho e Schmitz (1998, p.260) como ' estratégias de sobrevivência'.

²¹ "Flying Colours is designed to help learners acquire a broad language competence which will allow them to communicate simply but effectively in a variety of professional and social situations where English is used as an international language. All the language items in the course are presented in an order which meets the most urgent requirements of survival English. The syllabuses covered include functions, notions, structures, topics, lexis, skills, phonology and learner training. In addition, great care has been taken to include topics and material of international interest to the adult learner. Motivation is an important factor in effective learning and the course design attempts to ensure breadth of coverage and to engage the learners' interest both in the subject matter and in the learning process."

- aproximar a situação da sala de aula de situações reais de uso da LE. Para tanto, o material apresentado ao aprendiz pode estar além de sua competência, pois isso acontece com frequência nas interações reais;
- a situação real de língua estrangeira, uma vez que prevêm classes monolíngues, em que a língua materna será inevitavelmente usada nos níveis iniciais de aprendizagem;
- o status de língua franca do inglês na maior parte dos países. Por isso, os autores incluem o que chamam de “um forte elemento transcultural, que encoraja os alunos a pensar sobre as vidas das pessoas em países diferentes e compará-las com suas próprias culturas”²².

Ainda na Introdução do Manual do Professor, os autores apresentam os objetivos de cada uma das unidades do LD. Os objetivos da Unidade 1 são mais detalhados do que os das Unidades 2 e 3; portanto, o que segue abaixo é um resumo dos objetivos da Unidade 1 e os objetivos das unidades 2 e 3 são apresentados na íntegra:

- Unidade 1: *English Everywhere*

- assegurar os alunos de que eles já trazem algum conhecimento de inglês quando iniciam o curso;
- oferecer-lhes [aos alunos] sistemas fixos de vocabulário, como o alfabeto, números;
- expo-los ao alfabeto fonético;
- ensinar palavras para as instruções básicas do livro-texto e da sala de aula;
- iniciar bons hábitos de aprendizagem, tais como identificação de contexto, dedução de significado pelo contexto;
- encorajá-los a pensar em suas razões para aprender inglês;
- conscientizá-los sobre o processo de aprendizagem;
- propiciar ao professor alguma flexibilidade de abordagem, a fim de responder ao nível e atitudes de um determinado grupo.

Esta é uma unidade em que as habilidades de recepção são mais enfocadas do que as de produção.

- Unidade 2: *Out and About*: “A unidade se concentra na linguagem transacional necessária nas situações comunicativas mais básicas; os itens que foram cobertos

²²a strong cross-cultural element which encourages learners to think about the lives of people in different countries and to compare them with their culture. (p.2)

*receptivamente na Unidade 1 são revistos e praticados produtivamente, e paradigmas completos de verbos são apresentados”.*²³

- Unidade 3: Lifestyle: *“introduz o aprendiz à linguagem que pode ser usada nas mais simples situações sociais”.*²⁴

O Manual do Professor traz notas explicativas detalhadas sobre cada uma das lições do livro-texto. De acordo com a própria Introdução do Manual, as lições apresentam “notas de ensino detalhadas para cada lição e estas notas incluem um resumo da língua apresentada, sugestões para atividades de motivação e lições de casa, as transcrições de todo o material gravado e indicações sobre os pontos da lição em que os exercícios do Livro de Exercícios podem ser feitos.”²⁵

As notas explicativas para as lições regulares do livro-texto trazem inicialmente um quadro em que os autores resumem o conteúdo da lição. Os quadros trazem os seguintes itens: Communicative aims, Structures, Phonology, Skills, Learner Training, Suggested Material. Cada um destes itens é preenchido com informações referentes ao conteúdo da lição. A seguir, o Manual do Professor traz orientações sobre como proceder para realizar cada uma das atividades da lição. Estas notas serão trazidas para este trabalho na medida em que puderem colaborar para construir a resposta à pergunta de pesquisa.

3.5.3 As atividades do LD e as instruções

As lições do LD estão organizadas em atividades que são introduzidas por instruções. Estas instruções, em negrito, explicitam como o aprendiz, do ponto de vista do LD, deve proceder para que a atividade se realize. Estas instruções, com

²³ *Unit 2 – Out and About concentrates on the transactional language required in the most basic communicative situations: the items which have been covered receptively in Unit 1 are reviewed and practised productively, and the full tense paradigms are presented.. (p. 3)*

²⁴ *Unit 3 – Lifestyle introduces the learner to language which can be used in the simplest of social situations.(p. 3)*

²⁵ *detailed teaching notes for each lesson which include a language summary, suggestions for warm-up activities and homework, the tapescripts of all the recorded material and indications as to the points in a lesson where the workbook exercises may be done.*

raras exceções, se constituem de enunciados com verbos no imperativo. As poucas exceções se constituem de enunciados com verbos no imperativo seguidos de perguntas. Os verbos explicitam, portanto, as ações que o LD predetermina que aconteçam em sala de aula. Assim, ao se focalizar as instruções do LD, uma avaliação cuidadosa dos verbos que aparecem em seus enunciados se faz necessária. (verificar Quadro 1 no Apêndice)

O verbo que prevalece nas instruções para as atividades das lições 1 a 5 é o verbo *listen*. À exceção do verbo *say*, Os demais verbos que prevalecem se referem a ações que podem decorrer de *listen*, como é o caso dos verbos *find*, *tick*, *complete*, *find out*, *write*, *repeat*. Estes verbos mostram que as instruções, e assim também as atividades, das lições 1 a 5 estão coerentes com os objetivos o que os autores propuseram para a Unidade 1 na introdução do manual do professor, ou seja, que esta fosse uma unidade em que as habilidades de recepção fossem mais enfocadas do que as de produção, conforme já foi citado anteriormente.

O repertório de verbos presentes nas instruções para as atividades das lições de 6 a 10 aponta que os verbos mais comuns são verbos como *ask* e *say*. Além destes verbos, aparece a expressão *work in pairs*, que não havia aparecido nenhuma vez na nas instruções para as atividades das lições da Unidade 1. Este enunciado aparece em todas as lições da Unidade 2, bem como enunciados do tipo *Ask and say/answer*, que também prevêem trabalho em pares ou em grupos. Estes enunciados estão ressaltados nos Quadros 2 e 3 que se encontram no Apêndice.

As instruções para as atividades das lições das Unidades 2 e 3 também vão ao encontro dos objetivos que os autores do livro traçaram para estas unidades:

- o de que a Unidade 2 se concentraria na linguagem transacional necessária nas situações comunicativas mais básicas e que os itens que haviam sido cobertos receptivamente na Unidade 1 fossem revistos e praticados produtivamente na

Unidade 2. As instruções para as atividades e seus respectivos verbos vão ao encontro deste objetivo traçado na Introdução do Manual do Professor.

- o de que a Unidade 3 introduziria o aprendiz à linguagem que pode ser usada nas mais simples situações sociais ou, pelo menos, nas situações sociais que os autores consideram mais simples.

Os quadros 1, 2 e 3 mostram que há um cuidado especial dos autores do LD em manter um certo padrão para as instruções das atividades. A maioria delas se constitui de verbos no imperativo, verbos estes que se repetem ao longo das três primeiras unidades do livro. AS instruções que se constituem exceção, estão expressas através de enunciados compostos de frases com verbos no imperativo seguidas de frases interrogativas, como já havia sido apontado. Este cuidado dos autores fica expresso, também em algumas das instruções das lições iniciais do livro, em que há atividades elaboradas para esclarecer o uso de verbos que serão usados nas instruções posteriores. Os autores também explicitam esta preocupação no Manual do Professor, ao delimitar os objetivos da Unidade 1 (“ensinar palavras para as instruções básicas do livro-texto e da sala de aula”).

O levantamento do repertório de instruções para as atividades e dos respectivos verbos demonstra que as atividades de interação do LD tendem a se realizar em pares ou em grupos. Dessa forma, o foco da análise de dados do presente trabalho recairá sobre as atividades dessa natureza, ou seja, das atividades que sejam introduzidas por instruções do tipo *Work in pairs* e *Ask and say/answer*. Serão, portanto, analisadas as seguintes instruções da aula foco:

Lição 8, Atividade 7 : *Work in pairs. STUDENT A Turn to page 110 for your instructions. STUDENT B Turn to page 112 for your instructions. (Trabalhem em pares. Se você for o aluno A, procure suas instruções na página 110. Se você for o aluno B, procure suas instruções na página 112)*

Lição 8, Atividade 8 : *Work in pairs. Ask and say what people's jobs are. (Trabalhem em pares. Façam perguntas e dêem respostas sobre as profissões das pessoas.)*

Lição 8, Atividade 9 : *Think about doctors, nurses, engineers, bank managers, personal assistants, pilots in your country. Are they men, women or both? (Pense nos médicos, enfermeiros, engenheiros, gerentes de banco, assessores, pilotos do seu país. Eles são homens, mulheres ou ambos?)*

3.5.4 Observações

Há, ainda, alguns pontos sobre o LD a serem ressaltados, uma vez que um dos objetivos do Capítulo I era o de lançar as bases teóricas para a presente análise.

Tendo-se em mente que a noção de ‘abordagem’ de Richards e Rogers (op.cit.) é por eles definida como “teorias sobre a natureza da linguagem que servem como fonte de práticas e princípios no ensino de línguas”, focaliza-se, a seguir, a abordagem do LD. Garton-Sprenger e Greenall determinam, no Manual do professor, que o livro foi elaborado para ajudar os aprendizes a se comunicarem em contextos em que o inglês é usado como ‘língua internacional’, como ‘língua franca’ e que o que se procura é ir ao encontro dos requisitos mais urgentes do ‘inglês de sobrevivência’. Estas expressam a dimensão da visão de linguagem dos autores. No contexto de língua internacional ou língua franca, todos podem se apropriar da língua e esta pode ter marcas culturais das mais diversas nela impressas. Neste contexto, pode-se esperar qualquer tipo de necessidade, mas o LD seleciona as que dizem respeito a qualquer viajante em qualquer circunstância, seja de uma viagem de negócios ou de turismo. Isto fica claro na Lição de Revisão da Unidade 4, em que os autores incluíram a seguinte atividade (p.66, livro do aluno):

6. You can survive as a traveller if you can:

- *Give personal details*
- *Understand a menu*
- *Order something to eat and drink*
- *As how much things cost*
- *Ask for directions*
- *Talk about the weather*
- *Ask for help when you don't understand*

Can you do all these things in English?

Low (op.cit.) falando sobre as soluções encontradas pelos escritores de livros didáticos para o ensino de LE, cita várias delas, tais como a solução tradicional da divisão em unidades e a solução da história que se desenvolve ao longo do LD. Pode-se dizer que os autores de **Flying Colours** optaram pela solução da ‘língua internacional’, pois é o que se percebe pelas atividades elaboradas para a sala de aula: pelo menos na primeira parte do LD, elas procuram preparar o aprendiz para desempenhar as funções expressas na atividade acima citada. Essa solução se exime de alguns dos compromissos da ‘abordagem comunicativa’: tal é o caso da análise de necessidades do aluno como ponto de partida para a determinação do planejamento de curso. Mas isso não impede que o LD tenha traços comunicativos ou que seja usado de forma comunicativa. Uma das evidências destes traços é o grande número de atividades elaboradas tendo em mente a independência do aprendiz. Como os autores mesmos explicitam no Manual do Professor, fazem parte dos objetivos do LD a autonomia dos alunos quanto aprendizes e a conscientização de que a aprendizagem pode ser levada para fora da sala de aula.

Além de um aluno autônomo, o LD também prevê um aluno que goste de falar e participar em aula, pois há um número considerável de atividades que os envolvem na comunicação oral, fato que pode ser constatado pelos Quadros 2 e 3 de instruções que se encontram no Apêndice.

Se o LD prevê este tipo de perfil de aluno, pode-se dizer, então, que a interação em sala de aula não será totalmente centrada no professor, uma vez que é alto o número de atividades para serem realizadas em pares.

Neste capítulo, delineou-se o contexto da pesquisa, o perfil dos alunos, da professora, e fez-se uma apresentação do LD. No próximo capítulo serão analisados os dados do corpus.

CAPÍTULO IV

ANALISE DAS INSTRUÇÕES NA INTERAÇÃO

4.1 As aulas

Grande parte do que aconteceu nas aulas que constituem o corpus foi decorrente das atividades de interação propostas pelo LD. Em se tratando de um nível inicial de aprendizagem de LE, tanto a língua materna como a língua estrangeira foram utilizadas em aula. O uso dessas duas línguas será destacado à medida em que colaborar para que se defina o lugar das *instruções* do LD para a realização de atividades de interação na sala de aula.

Visando a caracterizar as aulas do curso de Inglês Geral, a aula típica, mencionada anteriormente e integralmente transcrita no Apêndice, passa a ser focalizada a seguir. A escolha de uma aula que pudesse ser considerada como típica do curso e da classe em que os registros foram coletados foi orientada pelos critérios que seguem abaixo:

a) sua localização dentro do semestre em curso, bem como do período em que os dados foram coletados. Esta aula foi realizada na sétima semana do semestre então vigente, período em que se supunha as aulas de LE já tivessem entrado para a rotina acadêmica dos alunos. O fato da aula em questão ser a quinta aula do período compreendido entre 04 de abril e 09 de maio, referente às aulas eleitas para compor o corpus desta pesquisa, levou esta pesquisadora a concluir que os alunos, àquela altura dos fatos, já estivessem habituados à presença do equipamento de áudio e vídeo em aula e não se deixassem intimidar mais por ele, podendo a aula, assim, transcorrer de forma mais descontraída;

b) as atividades do LD realizadas na aula. Algumas das atividades do LD que compõem a lição 8, ensinada na aula típica, podem ser encontradas em outras lições do mesmo livro, criando, assim, um certo repertório de

tipos de atividades de interação. Estas, por sua vez, tem suas *instruções* introdutórias repetidas ao longo do livro;

d) a natureza das participações e interferências feitas pelos alunos. Uma primeira entrada nos dados permitiu que fossem percebidas, nas aulas registradas, participações e interferências dos alunos que apresentavam traços comuns. A aula típica apresenta um bom número de participações com traços comuns aos das outras aulas;

e) as transformações e ajustes que a professora faz no LD. Assim como as entradas preliminares nos dados revelaram os aspectos das participações dos alunos acima citados, estas também revelaram uma série de movimentos da professora no sentido de fazer ajustes no LD, para que este se adequasse à prática da sala de aula em questão. Os movimentos da professora durante esta aula também apresentam traços comuns aos das outras aulas do corpus;

f) a estrutura interna da aula. No que diz respeito à estrutura interna da aula, esta foi a que apresentou maior número de semelhanças com as demais aulas do período de cinco semanas acima citado.

A aula típica se configura, internamente, a partir dos seguintes momentos, alguns coincidentes com recortes interacionais. Estes momentos, ao iniciarem e findarem, nem sempre apresentam uma linha divisória nítida, como se poderá observar nas transcrições. O início de um recorte interacional às vezes significa também o fim do recorte que o antecede.

Os momentos da aula típica constituem:

1. **amenidades:** a professora e os alunos conversam na língua materna sobre questões que não têm, necessariamente, ligação direta com a aula. O tópico pode ser um filme que está passando, uma notícia de jornal, o tempo, algum assunto trazido por um aluno, algum evento acontecendo na universidade, ou ainda, como é o caso desta aula,

uma personalidade culturalmente influente em algum momento da história;

2. correção do livro de exercícios: que nesta aula não se efetiva, mas é mencionada. Entretanto, a professora faz menção de corrigi-lo, mas, como a maioria dos alunos ainda não tinha feito os exercícios em casa, a professora propõem corrigi-los após o feriado;

3. retomada do conteúdo da aula anterior: a professora faz alusão às atividades interacionais do LD que haviam sido desenvolvidas na aula anterior e verifica se os alunos estão cientes do que será feito naquela aula;

4. novas atividades do LD referentes à unidade ensinada são introduzidas: as atividades são introduzidas uma a uma, nem sempre na ordem proposta pelo LD. As atividades são anunciadas, e as instruções, lidas e explicadas; os alunos interferem quando têm dúvida e trabalham em pares ou individualmente, conforme a *instrução* ou a professora o propuserem;

5. a aula termina com a última atividade que tiver sido dada: nem sempre existe uma atividade para “relaxar” no final da aula;

6. os alunos se despedem e saem.

Levando em conta os momentos constitutivos da aula típica, pode-se afirmar tratar-se de uma aula em que predominam as atividades do LD, ou seja, que o que acontece na sala de aula, como foi dito no início deste trabalho, também é determinado pelo LD. Assim sendo, torna-se relevante apresentar aqui algumas observações sobre a estrutura interna da atividade da aula que se encontra transcrita

no apêndice. A realização de uma atividade típica do LD em sala de aula seguiria os passos abaixo:

1. a atividade é anunciada pela professora, normalmente marcando a finalização da atividade que estava sendo desenvolvida ;
2. as instruções são lidas pela professora, em inglês, como se apresentam no LD;
3. a professora explica as instruções utilizando tanto o inglês quanto o português;
4. a professora faz ajustes, acrescentando explicações lingüísticas, culturais, e de outra natureza, caso se faça necessário;
5. uma vez que todos compreenderam o que deve ser feito, os alunos passam a trabalhar sozinhos ou em pares, conforme solicitado na instrução para a atividade; a professora participa do trabalho dos alunos quando é solicitada ou interfere quando acha que há dificuldades.

A análise dos dados procurou contemplar os momentos da aula típica e as etapas da atividade típica. Assim, a aula típica foi segmentada para a análise de modo a exibir a organização interna exposta acima. Às etapas das aulas correspondem segmentos da interação que foram chamados de ‘eventos interacionais’. Às fases da atividade, correspondem ‘cenas’. Aos diferentes movimentos interacionais dos alunos e da professora correspondem ‘micro-cenas’. Essa segmentação interna da aula e das atividades será melhor explorada na próxima seção.

4.2. Análise das interações: o LD, os alunos e a professora na interação.

Neste trabalho, que tem como ponto central a construção da relação aluno-instrução para a realização das atividades do livro didático na interação em sala de aula, as atividades focalizadas na análise estão inseridas na aula, que é uma unidade maior de interação. Na tentativa de estabelecer parâmetros que caracterizassem a aula típica como tal, esta foi dividida em recortes interacionais, a fim de que se pudesse proceder à análise das interações. A aula típica passou, então, a ser considerada como um macro-evento interacional, e as atividades propostas pelo LD ou pela professora como eventos interacionais; estes eventos interacionais são constituídos de cenas, que dizem respeito às diferentes etapas que constituem a estrutura interna das atividades, como ficou explicitado na seção anterior; as micro-cenas constituem as cenas e se referem a trechos destas em que houve uma modificação significativa na estrutura de participação. Estas micro-cenas correspondem, na maioria das vezes, a trechos de interação iniciados pelos alunos enquanto a professora ocupava o lugar de falante primário. Os critérios para se delinear uma micro-cena foram a tomada de turno por parte de um dos alunos durante uma fase em que a professora estivesse atuando como falante primário ou alguma contribuição dos alunos que tenha mudado, de alguma forma, o encadeamento da interação.

A aula típica apresentou cinco eventos interacionais, dois dos quais serão analisados em seções diferentes deste trabalho :

- Evento Interacional 1, que compreende os três primeiros momentos da aula típica citados acima: amenidades, correção dos exercícios do workbook, retomada do conteúdo da aula anterior;
- Evento Interacional 2, que compreende a atividade 8 do LD;
- Evento Interacional 3, que compreende a atividade 9 do LD;
- Evento Interacional 4, que compreende as atividades 10 e 12 do LD e uma expansão que a professora propõe para essas atividades;

- Evento Interacional 5, que compreende as atividades 12 e 14 do LD e uma outra seção do livro intitulada *Structures to Learn*.

A segmentação da aula típica nos eventos interacionais acima não diz respeito a cada uma das atividades do LD separadamente devido à maneira como a professora optou por apresentá-las aos alunos. Os procedimentos da professora, suas escolhas para apresentar o conteúdo do LD, os ajustes e as transformações que ela fez no LD, bem como sua atuação nas interações serão focalizados mais à frente, em outra seção deste trabalho.

Além da aula típica, foram selecionadas duas outras aulas do corpus. Em uma delas, que é a quarta aula, encontra-se o evento interacional 1 da análise, correspondente à Atividade 7 da Lição 8 do LD. A outra aula selecionada, a sexta aula, foi transcrita, mas não será utilizada para a presente análise. As transcrições dos eventos interacionais se encontram no Apêndice e as cenas e micro-cenas focalizadas ao longo do trabalho foram copiadas onde se fez necessário. O quadro abaixo indica a localização dos eventos interacionais nas unidades e nas aulas.

Quadro 4: Localização dos Eventos interacionais

LIÇÃO	AULA DO CORPUS	CONTEÚDO	EVENTO INTERACIONAL
8	4 ^a	Atividades 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7	Ev. Int.1: Atv.7
8	5 ^a (aula típica)	Atividades 8, 9,10,11,12,13,14	Ev.Int.2:Atv8/Ev.int.3:Atv.9
9	6 ^a	Atividades 8, 1, 2 e 3	
9	7 ^a	Atividades 4, 5, 6, 7, 10	

4.4.1 Análise das interações de sala de aula

A presente seção se encontra organizada da seguinte forma: primeiramente será apresentada uma visão geral de cada um dos três eventos interacionais delimitados pela realização das respectivas atividades. A seguir, será feita uma entrada em cada uma das atividades separadamente, focalizando a forma como estas foram introduzidas em sala de aula; finalmente, as três atividades serão

comentadas a partir dos desdobramentos da instruções e de alguns dos construtos teóricos já explicitados nos Capítulos I e II.

4.4.1 A organização interna das atividades: eventos interacionais, cenas e micro-cenas

Evento Interacional 1

A primeira instrução focalizada é a que introduz a atividade 7 da Lição 8, que foi realizada na aula anterior à aula típica. Na seqüência do LD, ela antecede as duas atividades focalizadas a seguir. Para fins desta análise, este segmento de interação passa a ser chamado de Evento Interacional 1 e a ele correspondem 192 turnos, numerados de 1 a 192, tendo a duração de 39 minutos e 19 segundos. Entretanto, esta atividade foi a última do LD a ser realizada durante a aula anterior à aula típica, porque não havia tempo disponível para realizar a atividade 8. Alguns números referentes aos turnos dos eventos interacionais 1 e 2 se repetem porque eles se referem a registros de aulas diferentes. Uma vez que os turnos serão sempre analisados dentro de micro-cenas e estas, por sua vez, são numeradas de acordo com os eventos interacionais, a numeração repetida de alguns turnos não apresenta riscos para a leitura da presente análise. A instrução é a que segue:

Work in pairs.

STUDENT A Turn to page 110 for your instructions.

STUDENT B Turn to page 112 for your instructions.

As instruções para os alunos A e B se encontram no final do livro, na seção chamada *Communication Activities*. Portanto, o aluno tem que folhear o LD e localizar a continuação das instruções para a realização da atividade. As instruções para a atividade 7 da lição 8 são as primeiras em ambas as páginas, uma vez que esta é a primeira vez que uma atividade deste tipo, de lacuna de informação, aparece no livro. Além de localizar as páginas 110 e 112, o aluno tem, também, que localizar a instrução na página, pois esta se encontra junto com todas as outras instruções para

atividades deste tipo. Há uma cópia destas páginas no Apêndice. Abaixo, consta apenas uma cópia das instruções para a Atividade 7.

Instructions for Student A

UNIT 2 Lesson 8 Activity 7

Look at the business cards and find out who the people in WHO'S WHO? are.

<p>Greg Murphy Civil Engineer</p> <p>GREENCO Plc 156 Wee Nam Road 0820 Singapore Tel: (065) 987 654</p>	<p>Mary Tyler Civil Engineer</p> <p>GREENCO Plc 156 Wee Nam Road 0820 Singapore Tel: (065) 987 654</p>
<p>WPC Holly West Thames Valley Police HQ Oxford Road Kidlington Oxford OX5 2NX Tel: 10867514343</p>	<p>Henry Green Personal Assistant to the Managing Director</p> <p>Mobil Oil Inc Feldstrasse 38b 8006 Zurich Switzerland Tel: (01) 457 589</p>

Now tell Student B who the people in WHO'S WHO? are.

Instructions for Student B

UNIT 2 Lesson 8 Activity 7

Look at the business cards and find out who the people in WHO'S WHO? are.

<p><i>Kenneth Hill</i> The Grange Medical Centre 26 Piedmont Road E6 Nashville Tennessee 37500 United States of America Tel: (0615) 678 6993</p>	<p>Mrs Joan Perry Manager</p> <p>National Midland Bank Plc 357 South High Road Manchester M6 7UD Tel: (061) 564 8255</p>
<p>Dr Anna Biron</p> <p>Dame Edna Memorial Hospital 16 236 Pacific Highway Melbourne Australia Tel: (03) 23956</p>	<p>Dr Rodney Jones</p> <p>Dame Edna Memorial Hospital 16 236 Pacific Highway Melbourne Australia Tel: (03) 23956</p>

Now tell Student A who the people in WHO'S WHO? are.

This is Anna Biron and this is . . .

A organização interna do Evento apresenta a seguinte configuração:

Quadro 5: Organização interna do Evento Interacional 1

Evento Interacional 1, com duração de 39 minutos e dezenove segundos.

- Cena 1.1: turnos de 1 a 114 - leitura e explicação da instrução. O tempo de duração foi 8 minutos e 45 segundos.
 - Micro-cena 1.1.1: turnos de 1 a 19
 - Micro-cena 1.1.2: turnos 19 a 26
 - Micro-cena 1.1.3: turnos 30 a 50
 - Micro-cena 1.1.4: turnos 49 a 78
 - Micro-cena 1.1.5: turnos 78 a 87
 - Micro-cena 1.1.6: turnos 86 a 109
 - Micro-cena 1.1.7: turnos 109 a 115
- Cena 1.2: Turnos 116 a 133 - realização da atividade em pares;
 - Micro-cena 1.2.1: turnos 116 a 124
 - Micro-cena 1.2.2: turnos 125 a 133
- Cena 1.3: turnos 134 a 192 - comentários sobre a atividade;
 - Micro-cena 1.3.1: turnos 134 a 138
 - Micro-cena 1.3.2: turnos 138 a 156
 - Micro-cena 1.3.3: turnos 156 a 165
 - Micro-cena 1.3.4: turnos 165 a 184
 - Micro-cena 1.3.5: turnos 185 a 192

Como se pode ver pelo número de micro-cenas e turnos, as instruções para a Atividade 7 são mais complexas que as instruções para as Atividades 8 e 9. O grande número de turnos (114) e de micro-cenas (sete) revela esta complexidade. São 8 minutos e quarenta e cinco segundos o tempo consumido com esta fase da atividade.

A atividade 7 se encaixa no tipo ‘atividade de lacuna de informação’, já introduzido no Capítulo I do presente trabalho. Morrow (1981:62) considera que qualquer tarefa pedagógica elaborada dentro dos princípios da abordagem comunicativa deve respeitar este princípio. Portanto, este tipo de tarefa se tornou um dos mais comuns dentre os LDs de ensino comunicativo de línguas. Entretanto, alunos iniciantes de LE, que não têm experiência prévia de aprendizagem de LE

dentro desta abordagem de ensino, provavelmente não estão familiarizados com este tipo de tarefa.

Evento Interacional 2

A segunda instrução focalizada é a que introduz a Atividade 8 da Lição 8. Esta foi a primeira atividade do LD a ser ministrada na aula típica, ou o segundo Evento Interacional desta aula, pois o primeiro se refere aos momentos iniciais da aula, em que o LD não estava sendo utilizado. Este Evento Interacional será chamado, a partir de agora, de Evento Interacional 2. O texto da instrução é o que segue:

Work in pairs. Ask and say what people's jobs are.

A What does Kenneth Hill do?

B He's a...

A What's Holly West's job?

B She's a...

Este evento interacional compreende três cenas, algumas das quais correspondendo às etapas da atividade típica já explicitadas anteriormente. A atividade levou aproximadamente 11 minutos para ser realizada e se constitui de 59 turnos. Devido à intensa sobreposição de falas ocorrida durante a realização da atividade em pares, não foi possível fazer a transcrição integral da mesma. Assim sendo, apenas duas interações foram transcritas durante esse período de trabalho em pares. Estas transcrições se referem às micro-cenas 2.3.1 e 2.3.2. A ordem de análise das cenas e micro-cenas não coincide com a ordem em que elas ocorrem por questões referentes ao percurso traçado para esta análise. Um quadro com a divisão interna do Evento Interacional pode explicitar como este foi dividido para fins de análise:

Quadro 6: Organização interna do Evento Interacional 2

- Evento Interacional 2: turnos de 137 a 196; duração aproximada: 11 minutos;
- Cena 2.1: turnos de 137 a 147 - a atividade é anunciada pela professora;
 - Cena 2.2: turnos 147 a 177 - a professora lê, explica a instrução e faz ajustes, que, neste caso, significam retomar as informações da atividade anterior, realizada durante a aula anterior;
 - Micro-cena 2.2.1: turnos 149 a 157;
 - Micro-cena 2.2.2: turnos 156 a 171;
 - Micro-cena 2.2.3: turnos 172 a 177
 - Cena 2.3: turnos 177 a 196 - realização da atividade em pares.
 - Micro-cena 2.3.1: turnos 177 a 183; 45 segundos após o início da atividade em pares;
 - Micro-cena 2.3.2: Cena 2.4: turnos 184 a 196; 9 minutos e quarenta segundos após o início da atividade.

Este tipo de atividade, como a atividade 7, também é de lacuna de informação, apesar de os autores não terem elaborado uma instrução como a da Atividade 7. Porém, como se verá mais adiante, esta atividade também prevê uma realização nos moldes da atividade anterior.

Evento Interacional 3

A terceira instrução focalizada é a que introduz a Atividade 9 da Lição 8. Esta atividade corresponde ao Evento Interacional 3 da aula típica e foi a segunda atividade do LD a ser realizada durante esta aula. O texto da instrução se encontra a seguir.

Think about doctors, nurses, engineers, bank managers personal assistants, pilots in your country. Are they men, women, or both?

Este evento interacional compreende 159 turnos, distribuídos em três Cenas e estas, por sua vez, sub-divididas em micro-cenas. A organização interna da atividade é a que segue:

Quadro 7: Organização interna do Evento Interacional 3

Evento Interacional 3: turnos **197 a 356**; duração aproximada: 17 minutos e trinta segundos;

- Cena 3.1: turnos de **197 a 201** - a professora lê a instrução com os alunos
- Cena 3.2: turnos de **201 a 257** - a professora faz ajustes que, nesta atividade, significam ensinar para os alunos frases em inglês para que possam realizá-la. O tempo gasto com as duas fases iniciais é 9 minutos e 40 segundos.
 - Micro-cena 3.2.1: turnos de **205 a 209**
 - Micro-cena 3.2.2: turnos de **212 a 215**
 - Micro-cena 3.2.3: turnos de **216 a 224**
 - Micro-cena 3.2.4: turnos de **230 a 237**
 - Micro-cena 3.2.5: turnos de **237 a 257**
- Cena 3.3: turnos de **257 a 360** - realização da atividade em grande grupo
 - Micro-cena 3.3.1: turnos de **257 a 277**
 - Micro-cena 3.3.2: turnos de **281 a 299**
 - Micro-cena 3.3.3: turnos de **299 a 309**
 - Micro-cena 3.3.4: turnos de **346 a 351**
 - Micro-cena 3.3.5: turnos de **352 a 360**

4.4.2 Apresentação das atividades em sala de aula

A análise dos dados evidenciou que a relação aluno-instrução é mediada pela professora. Essa mediação se deve, principalmente: a) ao fato de o LD impor certos procedimentos que devem ser coordenados pela professora; b) ao fato de o LD tomar como pressupostos conhecimentos diversos que o aluno não tem; c) as escolhas feitas pela professora sobre como realizar a atividade.

A Micro-cena 1.1.1 é a primeira do Evento Interacional 1 a ser analisada. Ela está inserida na Cena 1.1, uma cena bastante longa (são 114 turnos), em que a professora esclarece o significado da instrução. Nesta Micro-cena, a professora apresenta a atividade para os alunos.

Micro-cena 1.1.1: “Um num sabe o que o outro...” (Atividade 7)

- 1 Professora: A gente vai fazer a atividade 7, ela é uma atividade diferente das que a gente fez até agora. Então, vamos dar uma olhadinha. *“Work in pairs. Student A ..Vamos ler primeiro depois a gente vê... turn to page 110 for your instructions. Student B turn to page 112 for your instructions.* Tão vendo? Como é que vai ser aqui, o que que vai acontecer nesse exercício? (pausa) Sem olhar lá prá trás [no livro].
- { 2 Aluno1: Cada um vai fazer...
- { 3 Aluno 2: (incompreensível)
- 4 Professora: Cada um vai fazer o que?
- { 5 Aluno 3: uma parte?
- { 6 Aluno 4: Papel?
- 7 Professora: Cada um vai fazer um papel?
- 8 Aluno 3: É.
- 9 Professora: Vocês acham que vai ser assim “Agora você é o dentista, eu sou o médico. Nós vamos conversar.
- 10 Heitor: Um num sabe o que o outro...
- 11 Alunos: (vozes incompreensíveis)
- 12 Professora: Um sabe?...
- 13 Heitor: Um num sabe o que o outro vai perguntar.
- 14 Carlos: É isso. Vai perguntar
- 15 Professora: Um num sabe o que o outro vai perguntar? (É isso? O que que significa, vocês tem informações diferentes, é isso?)
- 16 Carlos: É
- 17 Heitor: É
- 18 Professora: É ? então vamo olha. Pera um pouquinho, primeiro a gente se divide em pares, senão não dá certo. Tem 19, por isso que eu já andei contando. Você pode ficar vocês dois o “A” e o Carlos “B”? Pode ser? Então a gente fica A, B, A, B, A, B, A, B, A, Paulo, B. *You’re B, Lucila Gomes, Corina, A, Leonardo, B, A, B, A, B, César, A, Armando, B, Mário.* OK? *If you’re A turn to page 110 for your instructions. If you’re B turn to page 112 for your instructions.* (Pausa. Os alunos procuram as páginas.) Vejam se vocês entendem o que vocês tão lendo. Ooo, pega o meu livro um pouco, Heitor. Eu não sei se é a página certa. Você é “B”, né?
- 19 Heitor: Eu sou... (hesitação)

Em termos de escolha lexical, a instrução para a atividade não é muito diferente das demais instruções. As frases apresentam verbos que o aluno já conhece, na forma imperativa, “Trabalhe em pares. Se você for A, abra o livro à página 110. Se você for B, abra o livro à página 112”. Mesmo as instruções das páginas 110 e 112 não se distanciam muito do padrão seguido pelos autores para o resto do LD.

A estrutura de participação desta micro-cena, de Configurações Ia e IIIa, apresenta traços dos quadros institucional e conversacional, simultaneamente. A professora, falante primário, se dirige a todos alunos como ouvintes primários (turnos 1, 9, 15) esperando que qualquer um deles tome o turno (traço do Quadro Institucional). Os alunos, por sua vez, tomam o turno de forma sobreposta, tentando responder às perguntas da professora. As sobreposições se dão nos turnos 2 e 3, 5 e 6, 10 e 11, 13 e 14 e perfazem um total de quatro. Os turnos dos alunos são respostas às perguntas da professora, que estava se certificando de que os alunos sabiam como proceder para realizar a atividade após a leitura da instrução. Estes turnos não são interpretados como interrupção nem pela professora, nem pelos alunos cujas falas estão se sobrepondo (traços do Quadro Conversacional). A professora vai selecionando respostas dos alunos e repete as selecionadas em tom de interrogação, devolvendo as respostas dos alunos para a classe como se essas fossem novas perguntas. Os traços mencionados acima pertencem às configurações Ia e as sobreposições abundantes se aproximam das Estrutura de Participação do Quadro Conversacional, mais especificamente da Configuração IIIa. A diferença entre a interação acima e as configurações Ia e IIIa se dá da seguinte forma: a professora é falante primário e se dirige à classe toda esperando a qualquer momento que alguém tome o turno (Ia); os alunos tomam o turno, mas não se transformam em falantes primários quando o fazem, pois há sobreposição de falas; a professora procura ouvir as respostas dos alunos para saber como eles entenderam o enunciado da instrução, mas não explica a instrução com outras palavras ou com exemplos: a professora devolve algumas das falas dos alunos à classe toda, usando tom interrogativo.

No turno 9, partindo de uma sugestão de um aluno (6), a professora dá um exemplo hipotético de como a interação poderia ser, mas este exemplo vem precedido da pergunta “Vocês acham que vai ser assim(...)”. Tal procedimento permanece até a professora dar uma pista no turno 15, em que ela completa o turno 13, de um aluno. As vozes dos primeiros alunos não são reconhecidas, por isso eles

são designados como alunos 1, 2, 3 e 4. Antes de continuar seguindo as instruções para a atividade, a professora passa a dividir os alunos em pares no turno 18, um procedimento necessário para que este tipo de atividade seja realizado. Após ter acertado os pares, a professora continua lendo as instruções para a tarefa, que, para os alunos, implica encontrar a página que corresponde ao seu papel, A ou B. No final deste turno, o último da micro-cena, a professora empresta seu livro a um aluno que não havia trazido o próprio livro para a aula.

Observa-se, pela sobreposição de falas, que os alunos tomaram o turno de forma desordenada, conforme as idéias lhes foram ocorrendo. Os alunos que se arriscaram a levantar hipóteses o fizeram numa tentativa de atribuir um significado às instruções. Não se pode afirmar que as hipóteses formuladas por eles tenham sido baseadas em conhecimento prévio, mas a palavra ‘papel’, no turno 4, surge entre as contribuições e o mínimo que se pode dizer é que ela carrega um significado de dramatização, de encenação de papéis, prática comum em algumas aulas de inglês. No que se refere à professora, esta parece querer, de forma ordenada, ou não, encontrar, dentre os próprios alunos, contribuições que possam colaborar na construção do significado da instrução .

A Micro-cena 1.1.1 é seguida pela Micro-cena 1.1.2, em que a profesora procura, ainda, ajudar os alunos a se organizarem em pares.

Micro-cena 1.1.2 : “Você é B, né?” (Atividade 7)

- 18 Professora: É ? então vamo olha. Pera um pouquinho, primeiro a gente se divide em pares, senão não dá certo. Tem 19, por isso que eu já andei contando. Você pode ficar vocês dois o “A” e o Carlos “B”? Pode ser? Então a gente fica A, B, A, B, A, B, A, B, A, *Paulo, B. You’re B, Lucila Gomes, Corina, A, Leonardo, B, A, B, A, B, César, A, Armando, B, Mário. OK? If you’re A turn to page 110 for your instructions. If you’re B turn to page 112 for your instructions.* (Pausa. Os alunos procuram as páginas.) Vejam se vocês entendem o que vocês tão lendo. Ooo, pega o meu livro um pouco, Heitor. Eu não sei se é a página certa. Você é “B”, né?
- 19 Heitor: Eu sou...
- 20 Professora : “A” . Leiam e vejam se vocês entendem.(pausa)
- 21 Aluno: (incompreensível)

- 22 Professora: Não. Você é “A”, Heitor, e o César é “B”.
- 23 Aluno: incompreensível.
- 24 Professora: É! O Armando é A e o Mário é B. (Os alunos negociam entre si quem é “A” e quem é “B” .).
- 25 Heitor: Então sou eu e o César.
- 26 Professora: Você e o César. A Corina é com o Leonardo, e o Sílvano, com o Jair . *Sílvano is “A”, Jair is “B”, right? If you’re “A” turn to page 110. If you’re “B” turn to page 112. You’re page 110; you’re page 112.* (a professora continua ajudando os alunos a localizar as páginas.) *Lesson 8, activity 7. Lesson 8, activity 7.* Onde você tá, Armando?

Na Micro-cena 1.1.2 torna-se perceptível o quanto a divisão dos alunos em pares é importante para a realização destas atividades e como esta atividade exige uma organização coordenada pela professora de forma que os pares tenham uma pessoa como aluno A e outra como aluno B. Sendo esta a primeira vez que os alunos fazem uma atividade deste tipo, que exige uma organização prévia para que possa ser realizada, eles também estão cientes de que esta divisão precisa estar bem estabelecida. Esta organização fica um pouco mais complicada no começo se os alunos não são em número par e faz-se necessário ter um grupo de três alunos, em que dois fazem a mesma parte. A insegurança dos alunos fica aparente nos turnos 19, 21, 23 e 25 e a função ‘organizadora/coordenadora’ da professora fica clara nos turnos 22, 24 e 26.

Uma etapa desta natureza também está presente no Evento Interacional 2, em que a professora tenta iniciar a atividade 8, primeira do LD realizada na aula típica e subsequente à atividade 7. Trata-se da Cena 2.1, em que a professora anuncia a atividade:

Cena 2.1: “Vocês se lembram se eram A ou B?” (Atividade 8)

- 137 Professora: *OK. So we have done activity six, activity seven, right? Now, do you remember if you were student A or Student B last class? A (ei) or B (bi)? Hã?*
- 138 Vilson: *I didn’t.*
- 139 Professora: *Hã?*
- 140 Vilson: *I didn’t.*
- 141 Professora: *You were not here.* Mas a gente fez a atividade 7, né?
- 142 Alunos: *Fez.*

provavelmente ao conhecimento prévio da língua alvo que já tinha e à sua maneira de aprender, testando hipóteses em voz alta, como se verá mais adiante. Um outro indício desta forma de agir em sala de aula é o turno 148, em que o aluno repete *eight*, após a professora.

A forma como a professora se dirige aos alunos no turno 137 é inclusiva. A professora usa a primeira pessoa do plural, *we*, e a palavra *right*, no final da frase, que marcam tanto sua inclusão no meio dos alunos quanto sua expectativa de que eles participem. Esta maneira de se colocar como falante principal, esperando que qualquer aluno tome o turno a qualquer hora, é uma configuração do Quadro Institucional. No entanto, ela acrescenta um traço do Quadro Conversacional a esta configuração.

Há, ainda um aspecto desta Micro-cena a ser ressaltado: ela é um exemplo de como as atividades 7 e 8 estão ligadas entre si e de como a realização da atividade 8 depende da atividade 7. O encadeamento destas atividades será comentado mais à frente, pois também impõe certas ações aos alunos e à professora. Um outro exemplo da importância da organização dos alunos em pares para que a atividade seja feita é a Micro-cena 2.2.3, em que, nessa mesma atividade (atividade 8) os alunos comentam a organização em pares. Este excerto da interação provavelmente aparece com clareza nos registros porque o gravador se encontrava muito perto dos alunos.

Micro-cena 2.2.3: “Tava tudo separado.” (Atividade 8)

172 Carlos : Tava tudo separado.

173 Rivaldo : Tava separado (ênfase em ‘tava’)

174 Carlos: (para o aluno entrando) Chegou tarde.

175 Carlos, Lucila Gomes e Rivaldo: Risos.

176 Aluno: (tentando atrair a atenção de um outro aluno) Oh, B!

No momento em que esta Micro-cena ocorre, a professora já havia sugerido que os alunos trabalhassem em pares e eles já haviam se organizado. Um

outro aluno, retardatário, chega e os três alunos têm que se reorganizar. Daí o comentário ‘Tava tudo separado’(172).

A análise dos excertos acima sinaliza a tendência já apontada no presente trabalho de que o LD prevê interação em pares para algumas das atividades e que, naquelas em que os alunos são divididos em A e B, é necessário haver uma organização da classe em pares antes mesmo que a atividade ocorra e a instrução seja lida.

A próxima Micro-cena analisada é a 1.1.3, em que se observa que a professora e os alunos continuam construindo o significado da instrução após a leitura da mesma. Na Micro-cena 1.1.1, os alunos haviam levantado hipóteses sobre como deveriam proceder para realizar a atividade; no final desta Micro-cena e durante a Micro-cena 1.1.2, professora e alunos organizam a classe em pares; na Micro-cena 1.1.3, a professora, que estava acompanhando os trabalhos dos alunos enquanto estes liam o resto das instruções em pares, volta-se para a classe toda para verificar se haviam entendido a segunda parte das instruções, que era a referente aos papéis de aluno A e aluno B. A Micro-cena é transcrita abaixo.

Micro-cena 1.1.3: “São aqueles cartõezinhos.”(Atividade 7)

31 Carlos: From

32 Professora: *For. Ah, they work for, they work for, they work for. Or, they work at* Pronto. Vocês entenderam o que vocês tem que fazer?

33 Clarice: Mais ou menos.

34 Professora: Mais ou menos? Por que ‘mais ou menos’, Clarice? Cê não entendeu o que que cê vai fazer agora?

35 Clarice: Não.

36 Professora: Quem entendeu o que que vai fazer? Todo mundo já leu?

37 Alunos: Hãh, hãh?

38 Professora: Quem entendeu direitinho o que vai fazer? Quem acha que entendeu? Entendeu, Miguel? Que que vai, que que cês vão fazer agora?

39 Miguel: Ah, eu vou, no caso aqui, como eu sou o “B”, eu vou perguntar prá ele quem que são as pessoas que estão nas fotos... é...

40 Carlos: Cê vai ler e contar prá ele quem que é quem.

41 Miguel: É. Exatamente.

42 Sílvano: As pessoas nas fotos. { Nós vamos ver pelos cartões e as fotos .

43 Miguel: {Eu vou, eu vou dizer prá ele quem são as pessoas das fotos.

44 Professora: Cê vai dizer prá ele quem são as pessoas da foto? É isso?

45 Miguel: É.

46 Silvano: Pelos cartõezinhos...

47 Professora: Então, *Now tell student A who the people in the WHO'S WHO are*. Fala Silvano, o que que cê acabou de dizer?

48 Silvano :São aqueles cartõezinhos...

49 Professora: Os cartõezinhos, você vai fazer o que com esses cartõezinhos?

50 Silvano: Eles que vão pertencer a cada pessoa em cada foto.

51 Professora: Tá certo? É isso, gente? Entenderam?

No turno 32, a professora pergunta aos alunos se eles haviam entendido como tinham que proceder. A aluna Clarice tomou o turno e respondeu 'Não'(33). Ao invés de responder à pergunta da aluna, a professora se dirigiu novamente à classe e pergunta quem havia entendido como deveriam proceder e se todos já haviam lido a instrução (34). Alguns alunos responderam afirmativamente e a professora pergunta a um deles o que eles teriam que fazer a partir daquele ponto (38). O aluno começou a explicar à professora (39), afirmando "eu vou perguntar prá ele quem que são as pessoas que estão na foto". Em seguida, um outro aluno, Carlos, acrescenta (40) "Cê vai ler e contar prá ele quem que é quem." Miguel concorda com Carlos que, ao contrário de Miguel, havia usado o verbo 'contar'. A seguir, o aluno Silvano acrescenta "Pelos cartõezinhos"(46). A professora lê mais uma vez a instrução (47) e ratifica o aluno Silvano, dizendo "Fala, Silvano, o que que cê acabou de dizer?" O aluno repete "São aqueles cartõezinhos" (48). A professora retoma a fala do aluno e faz a pergunta "você vai fazer o que com esses cartõezinhos?" (49) O aluno afirma "Eles que vão pertencer a cada pessoa em cada foto."(50) A professora se volta mais uma vez para a classe toda: "Tá certo, gente? Entenderam?"(51)

Nesta Micro-cena, a estrutura de participação apresenta duas configurações. A professora inicia a Micro-cena com a configuração Ia, se dirigindo à classe toda e esperando que, a qualquer momento, um aluno tome o turno. A aluna Clarice toma o turno para responder à pergunta da professora e se alinha na

interação da maneira que Schiffrin chama de ‘butting in’, como já foi comentado no capítulo II. A contribuição da aluna não pode ser considerada ‘negativa’, pois sua contribuição não coloca em risco os papéis sociais da professora e dos demais alunos; não se trata de ser uma contribuição solidária, ou não. Trata-se de uma contribuição para uma interação em sala de aula e, neste tipo de contexto, uma resposta como a da aluna é previsível, uma vez que a professora havia perguntado à classe se haviam entendido. A contribuição da aluna pode ser considerada ‘butting in’ no sentido de que ela tem o efeito que uma conjunção adversativa teria, ou seja, o efeito que o ‘mas’ teria se fosse introduzido em uma interação em que estivesse sendo construído um argumento. A contribuição do tipo ‘butting in’, na maneira de ver desta pesquisadora, marca uma mudança de direção no fluir da interação que, no caso específico da interação que está sendo focalizada agora, leva a professora a se voltar novamente para a classe e perguntar “Quem entendeu o que que vai fazer? Todo mundo já leu?”(34). Neste ponto, a professora se alinha com a classe novamente, e há uma mudança na estrutura de participação para uma configuração Ic: a professora nomeia um aluno e este passa a ser falante primário por alguns instantes, mas outros alunos vão tomando o turno e acrescentando contribuições do tipo positiva, ou seja, ‘chipping in’. Neste aspecto, a interação difere um pouco da configuração Ic, uma vez que mais alunos tomam o turno.

Nesta fase da interação, há uma série de cinco turnos de alunos, seguidos (de 39 a 43), sem a interferência da professora. O aluno Miguel, apontado pela professora, fala como ele havia entendido a instrução (39). A seguir, o aluno Carlos dá uma contribuição que aponta para uma forma diferente de realizar a atividade (40) e o aluno Miguel concorda com ele (41). Em seguida, o aluno Silvano faz referência aos cartões de visita que os alunos teriam que consultar nas páginas 110 e 112 para realizar a atividade (42). O aluno Miguel fala novamente (43), simultaneamente, ao aluno Silvano, completando sua idéia a respeito da instrução.

No excerto acima, a professora é ouvinte primário porque o aluno Miguel estava respondendo a uma pergunta dela. No entanto, a forma como a professora colocou a pergunta para o Miguel no turno 38 permite a inclusão de outros alunos, pois ela diz “Quem que entendeu direitinho o que vai fazer? Quem acha que entendeu? Entendeu, Miguel? Que que vai, que que cês vão fazer agora?” A professora inicia a pergunta se dirigindo à classe toda, nomeia o aluno e depois usa o pronome ‘vocês’ quando reorganiza a pergunta, no final do turno.

A professora, ao invés de oferecer à aluna Clarice uma explicação, volta a pergunta aos alunos e este explicam o que deveria ser feito a partir da instrução para a realização da atividade. Pode-se dizer que há uma “construção colaborativa do significado”, pois o aluno Silvano continua respondendo às perguntas da professora e contribuindo para o esclarecimento do significado da instrução, como se pode verificar nos turnos 46, 48 e 50. O aluno certamente estava seguro de suas respostas, pois não hesita em participar.

A professora também não oferece uma resposta pronta para aluna, deixando que os demais alunos a ajudem a solucionar sua própria dúvida. Ao fazê-lo, a professora está implicitamente se assegurando de que há alunos na sala de aula que já entenderam as instruções. Ela também abre um espaço para estes alunos compartilharem seu conhecimento com os demais alunos. A micro-cena é finalizada com uma nova pergunta da professora, que, até este ponto da interação, ainda não disse de maneira direta como os alunos terão que proceder.

Nas cenas e micro-cenas até aqui analisadas, observa-se que os alunos tomam a responsabilidade de compreender como devem proceder para realizar a atividade proposta pelo LD. Eles participam expressando suas dúvidas, tanto no que se refere à organização da classe em pares quanto no que diz respeito à forma como terão que proceder para realizar a atividade. Os alunos também se manifestam quando se trata de explicitar a percepção que têm das instruções. Pela participação da aluna Clarice, que diz não ter entendido o que tinha que fazer (turnos 33 e 35) pode-se deduzir que ela também se sentiu a vontade para expressar como realmente

estava gerenciando a tarefa de compreender a instrução. Pode-se afirmar, portanto, que a compreensão das instruções para a realização das atividades do LD passa, também, por um processo de negociação de significado, para que este possa ser construído, e que esta negociação não tem, necessariamente, a professora como solucionadora de dúvidas: os próprios alunos podem fazê-lo. À professora cabe, neste caso, a tarefa de gerenciar turnos e oferecer oportunidade a todos para se expressarem.

A Cena acima tem prosseguimento com novas participações de alunos diferentes, que serão comentadas em breve. No momento, o foco desta análise se volta para a introdução de uma outra atividade, a atividade 8.

Micro-cena 2.2.1: “Vamos ter que mudar um pouquinho, pode ser?” (Atividade 8)

147 Professora: Vamos ter que mudar um pouquinho, pode ser? Pode ser?
Como é só uma atividade de olhar, não é outra coisa que a gente vai fazer.
Temos só que olhar os cartões. *Take a look at activity 8.*

148 Vilson: *Eight.*

149 Professora: *“Work in pairs. Ask and say what people’s jobs are.” For instance, “What does Kenneth Hill do?” “He’s a...”* (pausa de 4 segundos)

150 Carlos: *“He’s a nurse”.*

151 Professora: *He’s a nurse.” “He’s a nurse.” “What does Holly West do?” “She’s a...”* (pausa de 5 segundos)

152 Lucila Gomes: *“Policewoman.”*

153 Professora: *“Policewoman.”*

154 Alunos: *“Policewoman.”*

155 Professora: OK? Então façam assim. E onde que essa informação tá? Nos cartõezinhos. Tá? Então façam assim. Vamo dividi de novo em A e B? É só olhar, vocês já tem os nomes das pessoas noo...? Nas fotos?

156 Alunos: Não.

A leitura da instrução pela professora marca o início da atividade, com o enunciado (149) *“Work in pairs. Ask and say what people’s jobs are.” For instance, “What does Kenneth Hill do?” “He’s a...”* Do ponto de vista sintático, a instrução do LD se resume a duas orações independentes. A primeira delas, *“Work in pairs”* diz respeito ao procedimento de sala de aula, ou seja, explicita que a

atividade deverá ser realizada em pares. A segunda oração, *'Ask and say what people's jobs are'* diz respeito ao procedimento do aluno, ou seja, as ações que terá que desempenhar para realizar a atividade. No caso desta atividade, o aluno terá que falar sobre as profissões das pessoas cujas fotos se encontram na página oposta e cujos nomes se encontram em páginas diferentes no final do livro (aluno **A**, página 110 e aluno **B**, página 112) .

Nesta micro-cena, a estrutura de participação tem uma configuração parecida com a do tipo Ia, em que a professora se dirige à classe toda, esperando que qualquer aluno tome o turno a qualquer momento. A professora usa a primeira pessoa do plural no turno 147, primeiro turno da micro-cena, ou seja, a professora usa uma forma inclusiva de tratamento, pois “a gente” coloca todos, professora e alunos em pé de igualdade, o que sinaliza para os alunos o fato do turno estar aberto a todos.

Uma outra pista de contextualização que leva os alunos a participarem é o aumento do tom de voz da professora, seguido de pausa, nos turnos 149 e 151. Isto é entendido pelos alunos como um sinal para que tomem o turno e respondam à pergunta da professora, o que implicava em completar as frases usadas no exemplo da atividade. O fato deste aumento de tom seguido de pausa ser compartilhado por professora e alunos como um sinal para que o turno seja tomado por qualquer um dos alunos, sem que seja necessário a professora nomear um aluno em particular, se caracteriza como uma pista de contextualização, ou seja, conhecimento compartilhado que colabora na construção do significado na interação.

Em um primeiro momento, poder-se-ia dizer que a micro-cena se constitui, basicamente, da leitura da instrução pela professora, seguida da leitura dos exemplos lidos por ela e pelos alunos, e de uma fala instrucional da professora, mediando o significado da instrução para os alunos. No entanto, esta primeira avaliação não contempla a complexidade da interação. Os enunciados que decorrem da leitura desta instrução e dos exemplos revelam uma seqüência de movimentos

interacionais. O primeiro desses movimentos diz respeito à iniciativa da professora de ligar sintaticamente a segunda oração da instrução aos exemplos através da expressão *'for instance'*. A professora marca de forma explícita que os exemplos a serem seguidos são introduzidos abaixo. O segundo movimento deste gênero se dá nos enunciados do turno 155, em que a professora diz 'E onde que essa informação tá? Nos cartõezinhos. Tá?' Este movimento consiste em uma medida da professora para orientar os alunos sobre onde deveriam procurar a informação que deveriam trocar durante os trabalhos em pares. A instrução do LD não é clara a esse respeito e a professora tem que preencher essa lacuna de informação contida na própria instrução. Um terceiro movimento pode ainda ser observado no mesmo turno, quando a professora diz 'É só olhar, vocês já tem os nomes das pessoas noo...? Nas fotos?' Tal movimento é justificado pelo fato dos alunos terem feito a atividade 7 na aula anterior e não se lembrarem, necessariamente, dos nomes das pessoas nas fotos da página ao lado. A instrução da atividade 8 também não é explícita a respeito dos personagens da lição a que está se referindo, ou seja, os que se encontram nas fotos. Isto só fica claro através do exemplo, que se refere a duas das pessoas cujas fotos se encontram na página ao lado, na seção *Who's who?*, já mencionada na atividade 7. Há aí, portanto, mais uma ação dos alunos que a instrução não explicita.

A instrução não prevê a designação de papéis A e B para os alunos visando a realização da atividade 8. No entanto, a professora mantém o procedimento que havia sido estabelecido para a atividade anterior pois, implicitamente, é o que a instrução propõe. Dessa forma, com a mediação da professora, a atividade 8 se realiza como atividade de troca/lacuna de informação. Nesse sentido, pode-se afirmar que os movimentos interacionais e ações decorrentes deles resultariam em uma instrução do tipo *Work in pairs. One of you is student A; the other is student B. Look at the business cards on pages 110 (student A) and*

112 (*student B and*) and talk about the occupations of the people in *Who's who?* (next page) Follow the examples below. ¹

Pode-se afirmar, portanto, que a instrução para a atividade 8 prevê que o aluno: a) terá em mente a informação da atividade 7 (os nomes das pessoas nas fotos da página 25) para a realização da atividade 8 e poderá recorrer a ela sem dificuldades; b) irá se dar conta de que, para realizar a atividade 8, deve se referir aos cartões das páginas 110 e 112 e relacioná-los às fotos da página 25. A sucessão de movimentos interacionais mencionada acima compõe um quadro de ações, da parte da professora, que visa a explicitar para o aluno o conhecimento que a instrução da atividade proposta pelo LD toma como pressuposto. Tal quadro tem como consequência, para a realização da atividade, um encadeamento de etapas da atividade que consiste na leitura da instrução e dos exemplos, retomada do conteúdo da atividade anterior, organização dos alunos em pares e, finalmente, realização da atividade presente.

A organização dos alunos em pares é, mais uma vez, uma das fases da atividade que é coordenada pela professora. A retomada do conteúdo anterior diz respeito diretamente ao encadeamento das atividades, como será abordado mais à frente. No momento, a análise se volta para o tipo de conhecimento previsto pelo LD.

O conhecimento que a instrução toma como pressuposto para a realização da atividade 8 é o que a psicologia cognitiva chama de conhecimento procedimental. O'Malley e Chamot (1990) definem este tipo de conhecimento como

o conhecimento que consiste de coisas que nós sabemos como fazer. Ele subjaz a execução de todas as tarefas cognitivas complexas. O conhecimento procedimental está armazenado na memória de longo prazo e está representado internamente em termos de sistemas de produção. O conhecimento procedimental inclui atividades mentais tais como 'solução de problemas', recepção e produção de linguagem e o uso de estratégias de

¹ Trabalhem em pares. Um de vocês é o aluno A e o outro, B. Olhem os cartões de visita nas páginas 110 (aluno A) e 112 (aluno B) e conversem sobre as profissões das pessoas. Sigam os exemplos abaixo.

aprendizagem. Ele também pode incluir atividades físicas, tais como dirigir e amarrar os sapatos. (p. 231)

A redação do texto da instrução da atividade 8 denota que os autores partem do princípio de que os alunos sabem como proceder para realizar uma atividade deste tipo, o que pode não ser verdade no contexto de ensino em que os dados foram coletados, uma vez que os alunos estão iniciando o processo de aprendizagem de uma LE e estão em fase de familiarização com os tipos de atividades didáticas desenvolvidos na sala de aula. Não se pode, portanto, nos níveis iniciais de ensino de línguas, partir do pressuposto de que os alunos compartilham deste conhecimento procedimental que o LD toma como tácito.

Pode-se dizer, então, que a instrução para a atividade 8 do LD tomou como tácitos conhecimentos de procedimentos que os alunos não tinham e que, portanto, não podiam compartilhar. O que se observa na micro-cena 2.2.1 é que a professora media o significado da instrução para os alunos. Levando-se em conta os dois últimos turnos da interação, verifica-se que os alunos ainda não estão em condições de realizar a atividade, uma vez que eles não têm todas as informações necessárias para fazê-lo. O modo como o significado da instrução é construído deste ponto em diante fica totalmente à cargo da professora e dos alunos e será focalizado mais à frente. Por hora, volta-se a focalizar a instrução do Evento Interacional 1.

A questão do conhecimento procedimental também se aplica à instrução da atividade 7. Como se verificou na Micro-cena 1.1.3, uma das alunas não compreendeu o que teria que ser feito, apesar da instrução para a atividade não apresentar grandes problemas em termos de léxico. Esta aluna, Clarice, provavelmente não estava familiarizada com este tipo de atividade e, no caso dela, as instruções das páginas 110 e 112 não foram explícitas o suficiente. O texto das instruções é o que segue:

*Look at the business cards and find out who the
People in WHO'S WHO? are.
Now tell student B who the people in WHO'S WHO*

are.
This is Holly West and this is...

Esta pesquisadora entende que uma redação diferente certamente facilitaria o trabalho de compreensão do aluno e colaboraria no sentido de tornar o aluno mais independente e responsável pelo próprio processo de aprendizagem, um dos traços da abordagem comunicativa presentes no objetivo que os autores do LD traçaram para ele. Os autores parecem se esquecer de que o processo de compreensão da instrução passa por um processo de leitura, e que o aprendiz autônomo é, sem dúvida, um leitor proficiente. A escolha do verbo para atividade – *look*, ao invés de *read* – denota este esquecimento. Uma possível redação para a instrução seria:

1. *Read the business cards and find out who the people in WHO'S WHO? (page 25) are.*
2. *Now tell student B who the people in WHO'S WHO? are. Follow the example below:*
This is Wholy West and this is...

Uma redação como esta estaria mais adequada à condição de iniciantes dos alunos do curso em questão e colaboraria para que estes fossem construindo o conhecimento procedimental necessário para serem aprendizes em condições de agirem de forma autônoma no processo de aprendizagem de LE. Pode-se dizer, então, que o LD prevê um conhecimento procedimental que não faz parte do conhecimento prévio que alguns dos alunos trazem para a sala de aula de LE.

A próxima atividade focalizada é a atividade 9. Esta instrução está redigida em duas frases, uma afirmativa e outra interrogativa. A primeira frase tem o verbo no imperativo, como a maioria das instruções do LD. A palavra *think* poderia ser traduzida para o português como “pense”. A instrução poderia, então, ser traduzida como “Pense nos médicos/médicas, enfermeiras/enfermeiros, engenheiros/engenheiras, gerentes de banco, assessores/assessoras no seu país. Essas profissões são exercidas por homens, mulheres ou por ambos?”

A atividade está tematicamente atrelada às atividades 6, 7 e 8, que a antecederam. A atividade 6 tinha como foco os nomes das profissões em inglês. A atividade 7, de lacuna de informação, envolvia a leitura de cartões de visita empresariais como primeira tarefa e a ligação dos cartões às fotos de pessoas na página ao lado; na atividade 8, os alunos tinham que falar sobre as profissões das pessoas das fotos, examinando os cartões novamente. A atividade 9 representa uma tentativa de transferência do tema/assunto para a realidade do próprio aluno. O Manual do Professor traz as seguintes notas explicativas sobre a atividade 9:

9 This activity focuses attention on the content of the lesson: for example, people often assume that doctors are men and nurses are women. Students may like to talk about the job/gender relationship in pairs and then with the whole class. Encourage them to talk in English even in a monolingual class, and don't worry about the mistakes they will inevitably make in trying to communicate.²

Observa-se que a professora não seguiu exatamente a proposta do Manual do Professor para a realização da atividade, uma vez que orientou os alunos com relação aos tipos de frases que deveriam ser usadas e não sugeriu que os alunos trabalhassem em pares. A professora não verificou explicitamente se os alunos haviam entendido o significado da instrução: ela passou, imediatamente, a fazer ajustes, acrescentando explicações lingüísticas. Nenhum aluno tomou o turno para manifestar não ter entendido a instrução e a professora seguiu adiante.

Cena 3.1: “Vamo dá uma olhadinha. *Activity 9.*” (Atividade 9)

197 Professora: Pronto? Vamo lá, vamo dá uma olhadinha. *Activity 9.*

Think about doctors - que que tá escrito aí? Vamo lá, alguém lê prá mim. *Think about...*

198 Mateus e alguns alunos: *Think about doctors, nurses, engineers, bank managers, personal assistants pilots in your country* (

² Esta atividade dirige a atenção sobre o conteúdo da lição: por exemplo, as pessoas frequentemente assumem que médicos são homens e enfermeiras são mulheres. Os alunos podem querer falar sobre a relação gênero/profissão em pares e depois com a classe toda. Encorage-os a falar em inglês mesmo em classes monolíngues e não se preocupe comos erros que eles inevitavelmente farão ao tentar se comunicar.

neste ponto, Mateus está lendo sozinho). *Are they men, women or both?*

(O aluno pronuncia a última palavra incorretamente.)

199 Professora: *Or both.* (A professora oferece a pronúncia correta .)

200 Mateus: *Or both.*

201 Professora: Vocês, na verdade, não tem o inglês ainda prá falar essas coisas.

(pausa) Tá? Hamm. A gente pode até ter uma opinião, mas a gente não... O livro ainda nãoapresentou a li... haam , haam... o vocabulário, a língua necessária prá fazer as frases. Então, eu tô dando no quadro, tá bom? Vamo começa: *Most, most doctors are...* (subindo a voz)

A Cena 1 é a que marca o início do Evento Interacional 3. Nesta Cena, a professora lê a instrução para a atividade 9 da lição 8 do LD. São 5 turnos, aos quais se referem os enunciados **197** a **201** . A leitura da instrução é iniciada pela professora (**197**), re-iniciada pelos alunos, em coro (**198**), e concluída por um só aluno (**198**). O turno **199** se refere a uma correção que a professora faz à pronúncia do aluno e o turno **200** se refere à repetição do aluno, seguindo a pronúncia da professora. No turno **201** a professora passa a ajustar a instrução ao nível da classe, declarando que os alunos ainda não estão preparados para realizar a atividade que o LD propõe. A professora explica por que está dando as frases no quadro e passa a fazê-lo.

Observa-se, nesta cena, que a professora considerou a instrução como compreendida, pois, após a leitura da mesma, passou, imediatamente, a apresentar aos alunos as frases que deveriam usar para realizar a atividade. Não houve, por parte dos alunos, nenhuma pergunta questionando o significado da instrução. A estrutura de participação da interação entre professora e alunos tem a Configuração Ia , de Vieira Abrahão. A professora se dirige à classe como um todo no turno (**197**): ela é falante primária e os alunos são ouvintes primários. Uma evidência lingüística disso é o uso da primeira pessoa do plural: “Vamo lá, vamo dá uma olhadinha. (...) Que que tá escrito aí? Vamo lá, alguém lê prá mim”. A professora havia iniciado a leitura ela mesma, mas, no meio da leitura, pede aos alunos que leiam. . Aparentemente, a professora não pretendia designar nenhum aluno para falar. Vários alunos passam a ler juntos, tornando-se falantes primários (**198**). A professora se torna ouvinte primário, juntamente com os demais alunos do grupo. Durante a

leitura da instrução, os alunos param de ler, ficando apenas um como falante primário. Este aluno conclui a leitura sozinho. A professora se alinha como falante primário, novamente, quando o aluno conclui a leitura e ela o corrige (199). O aluno repete a palavra lida pela professora (201). Neste ponto, ambos são falante e ouvinte primários. Os demais alunos da classe são ouvintes secundários.

O último turno da micro-cena (201) sinaliza o caminho que a professora escolheu para realizar a atividade em questão e, portanto, merece uma atenção especial, uma vez que é fundamental para a continuidade desta análise.

- a) Vocês, na verdade, não tem o inglês ainda prá falar essas coisas. (pausa)
- b) Tá?
- c) Hamm... (pausa)
- d) A gente pode até ter opinião, mas a gente não...(pausa)
- e) O livro ainda não apresentou a li...
- f) Haam, haam...
- g) O vocabulário, a língua necessária prá fazer as frases.
- h) Então, eu tô dando no quadro, tá bom?
- i) Vamo começá: *Most doctors are...*

A fala da professora revela hesitação. A forma como ela se refere à falta de conhecimento lingüístico dos alunos para realizar a atividade é cuidadosa. Parece que a professora está procurando as palavras certas para se referir a um conhecimento lingüístico que os alunos não tem e que se faz necessário naquele momento. Aí, então, mais uma vez, a professora intermedia os objetivos do LD e a realização da atividade. Como na atividade 8, a decisão da professora (no caso, a de ensinar aos alunos frases que ela pressupõe que eles não conheçam e que ela julga necessárias) também define os rumos da atividade, uma vez que o tópico e o tipo de atividade já haviam sido delimitados pelo LD.

Como foi dito no início desta seção, o LD impõe certos procedimentos que devem ser coordenados pela professora. As Cenas e Micro-cenas até aqui analisadas apontam que estes procedimentos consistem, principalmente, em coordenar a organização da classe em pares e retomar o conteúdo da atividade

anterior, como pode ser constatado na atividade 8, Micro-cena 2.2.1. A Micro-cena 2.2.2, que dá continuidade à 2.2.1, se refere a esta ação da professora.

No que se refere à organização dos alunos em pares, esta, como já foi explicitado neste trabalho, se deve ao tipo de atividade. Quanto à retomada do conteúdo da atividade anterior, esta se faz necessária devido à maneira como as atividades 8 e 9 estão atreladas entre si: é necessário que a atividade 7 seja realizada antes da atividade 8, pois a informação trocada na realização da atividade 7 é imprescindível para a realização da atividade 8. Além disso, os alunos têm que se lembrar desta informação para a realização da atividade 8; portanto, elas devem ser realizadas na ordem em que aparecem e, preferencialmente, na mesma aula, e não em aulas diferentes, como aconteceu nas aulas do corpus. Além da Cena 2.1 e da Micro-cena 2.2.1, a Micro-cena 2.2.2 é mais uma evidência da necessidade de recuperar o conteúdo da atividade anterior.

Micro-cena 2.2.2: “Who’s C? (Atividade 8)

156 Alunos: Não.

157 Professora: Não? Então vamo lá. A. *Who are [the people in picture] “A”?*

158 Vilson: Ana Biron e Rodney Jones.

159 Professora: *Ana Biron and Rodney Jones. Ana Biron and Rodney Jones. OK? Who’s [in picture] “B”?*

160 Aluno: *Henry Green?*

161 Professora: *Henry Green? Henry Green? Henry Green. Henry Green. (escrevendo no quadro) Who’s “C”?*

162 Aluno: (Incompreensível)

163 Professora: ... Depois a gente vê *occupation ... Who’s [in picture] “C”?*
“C” is... {*Kenneth Hill*

164 Aluno: {*Kenneth Hill.*

165 Professora: *Kenneth Hill. [The person in picture] “D” is Holly.*

166 Aluno: *West.*

167 Professora: *West. Right? [The people in picture] “E” “are” both Greg Murphy and Mary Tyller, right?*

168 Aluno: *Greg Murphy and Mary Tyler.*

169 Professora: *And then? “F”? Who’s [in picture] “F”? “F” is Joan Perry, right? Joan Perry. Joan Perry. Joan Perry. OK, everyone? OK, let’s ask questions about those people. For instance, what does Henry Green*

Do?... (4 segundos) *What does Henry Green do?* (5 segundos) Vamo olha no cartãozinho dele? O que que ele faz?

170 Carlos: *He's a personal assistant.*

171 Professora: *He's a personal assistant. He's a personal assistant. Right. Personal assistant. Isso? Então, aqui na atividade 8, 'What does Kenneth Hill do'? and 'What's Holly West's job'?* a gente tem as duas perguntas, né? As duas significam a mesma coisa. Tá? Quer dizer, você usa as duas perguntas prá saber o que é que uma pessoa faz. Tá certo? *'What does Kenneth Hill do'? and 'What's Holly West's job'?* OK, everyone? *Go ahead. Why don't you work in pairs now? Asking about people's occupations.* A gente só divide agora rapidamente entre A e B. Podemos fazer isso agora que os nomes tão nos cartões, tanto faz. Não tem importância se você foi A da outra vez e for B dessa vez., mas so prá gente poder trabalhar juntos, pode ser? *OK. Let's have Armando, A, Cláudia, B, Sérgio, A, B, A, B, Heitor A, Lucila, B, Lucila A, Rivaldo, B, A, B, B. Is that OK? OK. Good.*

Como foi observado anteriormente, o LD prevê um encadeamento entre as atividades que não foi possível ser seguido pela professora: as atividades 7 e 8 não foram realizadas na mesma aula; portanto, a professora teve que retomar o conteúdo da atividade 7 para realizar a atividade 8.

A micro-cena 2.2.2 tem alguma semelhança com a estrutura de participação da cena 2.1. Em um primeiro momento, a estrutura de configuração Ia, de Vieira-Abrahão predomina: a professora é falante primário e se dirige à classe como um todo, esperando que, a qualquer momento, qualquer aluno se candidate espontaneamente ao papel de falante primário, como de fato acontece nos turnos 158, 160, 164, 166, 168 e 170. No entanto, a forma da professora se dirigir aos alunos guarda alguma semelhança com a estrutura de configuração V, normalmente utilizada na correção de exercícios. A forma da professora se posicionar como falante primário é a mesma da configuração Ia, mas a maneira como conduz a atividade se assemelha à da configuração V, à exceção das respostas individuais dos alunos (na configuração V as respostas são em uníssono). Uma outra característica que torna a configuração desta Micro-cena diferente das configurações Ic e V diz respeito à sobreposição de falas, que ocorre entre os turnos 158 e 159, e 163 e 164. Esta sobreposição é um traço das configurações do tipo IIIa e IIIb.

Como se pode perceber, nortear a identificação das configurações das estruturas de participação do corpus, coletado em uma universidade, a partir de configurações estabelecidas em contextos de ensino de primeiro grau é bastante complexo. O ensino de LE na universidade se dá através de interações com características próprias, como já tinha sido apontado no Capítulo II, quando se falava dos direitos e deveres de falantes e ouvintes nas configurações das estruturas de participação. Esse assunto merece atenção especial e será abordado novamente mais à frente.

Nessa Micro-cena, a fala da professora é marcada pela mesma pista de contextualização da Micro-cena 2.2.1: o tom de voz da professora ascende quando esta espera que os alunos dêem uma resposta ou completem corretamente a frase que ela iniciou. A interação se dá assim tanto na micro-cena 2.1, na leitura dos exemplos da atividade 8 (enunciados **149**, **150**, **151** e **152**) como na micro-cena 2.2, nos exemplos acima citados. Observa-se, portanto, que a tomada de turno por parte dos alunos é espontânea, mas resulta de uma pista na fala da professora que os autoriza assumir o papel de falante primário. Aqui, novamente, a pista se configura como conhecimento sócio-cultural compartilhado por professora e alunos dentro da ‘moldura interpretativa’ aula de LE. Esta pista possibilita a pressuposição contextualizada de que, quando a professora está lendo um exemplo ou uma frase a ser completada pelos alunos, sua voz ascende e ela faz uma pausa no ponto do enunciado em que caberá a informação que os alunos terão que suprir.

No enunciado **169** a professora marca o final da retomada do conteúdo da atividade anterior e dá início à atividade 8. Para tanto, inicia o turno em inglês e depois passa para o português, marcando o início da atividade.

- a) *And then?*
- b) *“F”? Who’s “F”?*
- c) *“F” is Joan Perry, right?*
- d) *Joan Perry.*
- e) *Joan Perry.*
- f) *Joan Perry.*

- g) *OK, everyone?*
- h) *OK, let's ask questions about those people.*
- i) *For instance, what does Henry Green Do?... [pausa de 4 segundos]*
- j) *What does Henry Green do? [pausa de 5 segundos]*
- k) *Vamo olha no cartãozinho dele?*
- l) *O que que ele faz?*

Os 10 primeiros enunciados são em inglês (de *a* a *j*). As pausas entre os enunciados *i*), *j*) e *k*) são mais longas que as pausas entre os demais enunciados. O silêncio dos alunos pode ter motivado a mudança de código da professora, que nos últimos enunciados do turno, enunciados *k*) e *l*) muda para a língua materna. No enunciado *k*) a professora lembra aos alunos que devem olhar os cartões da atividade; no enunciado *l*) a professora retoma o conteúdo do enunciado *j*) em português. A professora pode ter interpretado as pausas, ou seja, o silêncio dos alunos como incompreensão ou momento de dúvida pois, como se pode constatar através dos dados, os alunos tomam o turno quando estão certos da resposta que têm que dar. Neste caso, o silêncio dos alunos foi interpretado pela professora como um sinal de que poderiam não estar entendendo e a fez tomar a decisão de mudar o código. O silêncio se constitui, então, uma outra pista de contextualização, desta vez da parte dos alunos, que ocasionou uma mudança na interação: no caso, a mudança de código da LE para a língua materna.

O turno 171 , da professora, sinaliza o início da atividade em pares. A fala da professora é bastante repetitiva, como revela o alto número de enunciados que compõe este longo turno.

- a) *He's a personal assistant.*
- b) *He's a personal assistant.*
- c) *Right.*
- d) *Personal assistant.*
- e) *Isso?*
- f) *Então, aqui na atividade 8, 'What does Kenneth Hill do'? and 'What's Holly West's job'? a gente tem as duas perguntas, né?*
- g) *As duas significam a mesma coisa.*
- h) *Tá?*
- i) *Quer dizer, você usa as duas perguntas prá saber o que uma pessoa faz.*
- j) *Tá certo?*

- k) *'What does Kenneth Hill do? and What's Holly West's job?*
- l) *OK, everyone?*
- m) *Go ahead.*
- n) *Why don't you work in pairs now?*
- o) *Asking about people's occupations.*
- p) *A gente só divide agora rapidamente entre A e B .*
- q) *Podemos fazer isso agora que os nomes tão nos cartões, tanto faz.*
- r) *Não tem importância se você foi A da outra vez e for o B dessa vez, mas só prá gente poder trabalhar juntos, pode ser?*
- s) *OK, let's have Amauri A, Claudinéia B, Sérgio A, B, A, B, Hipólito A, Luciana B, Luciana A, Riva B, A, B, B.*
- t) *Is that OK?*
- u) *OK.*
- v) *Good.*

Neste turno, a professora dá mais uma explicação para a classe toda sobre a forma como a atividade deve ser realizada. Pode-se considerar que a professora retoma as explicações sobre a instrução do LD sem, contudo, voltar a lê-la como ela se apresenta ali. As explicações envolvem a retomada dos exemplos apresentados no LD e da função destes exemplos (perguntar sobre a ocupação das pessoas). A professora também reorganiza os alunos em pares para a realização da atividade.

Os usos da língua materna e da língua alvo se alternam no turno da professora, em cinco seqüências que variam de quatro a seis enunciados. Na seqüência de a) a d) prevalece o uso da língua alvo; na seqüência de e) a j) prevalece o uso da língua materna; na seqüência k) a o) a professora muda para a língua alvo, para, em seguida, mudar novamente para a língua materna na seqüência p) a r); finalmente, a professora muda para a língua alvo novamente na seqüência s) a v). Além da alternância de código, a fala da professora é marcada por expressões em que procura confirmação de que os alunos a estão compreendendo, como nos enunciados h), j), l) e m). Nenhum aluno manifesta não ter entendido o que a professora explicou. Assim, ela dá por encerrada a explicação e segue em frente com a realização da atividade.

A alternância de código e o alto uso de expressões para a confirmação de que os alunos entenderam marcam o turno da professora. Estas características se devem, provavelmente, ao fato de serem alunos iniciantes de inglês e a professora, ciente da necessidade de todos entenderem a instrução, alterna os códigos e se repete, uma característica da fala pedagógica. Como se verá mais adiante, o silêncio dos alunos não significa exatamente que todos compreenderam a instrução e como a atividade deverá ser realizada. O fato da professora ter lido e explicado a instrução, e ter se certificado de que todos estavam prontos para realizar a atividade não assegura a realização desta sem algum tipo de volta à própria instrução.

À professora também cabe mediar as instruções para o aluno pelo fato do LD tomar como pressupostos conhecimentos que o aluno não tem. Tal é o caso do conhecimento procedimental, que foi apontado nas atividades 7 e 8. Os Capítulos I e II oferecem evidências teóricas da importância do conhecimento compartilhado. Tanto na Psicologia Cognitiva quanto na Antropologia Cognitiva e na Sociolingüística Interacional, fica delimitado um espaço significativo para o conhecimento prévio nas interações: as interações são bem sucedidas também porque os falantes compartilham conhecimentos lingüístico, social e cultural que ancoram a construção do significado.

A relevância do conhecimento compartilhado na interação também se tornou evidente nos dados do corpus, como foi dito no início desta seção: observou-se que muitas das ações da professora durante o processo de mediação das instruções do LD para os alunos se deveram ao fato do LD tomar como pressupostos conhecimentos diversos que os alunos não tinham. Os dados também revelaram que muitas das mudanças na estrutura de participação, no nível das Micro-cenas, foram causadas pelo conhecimento não compartilhado. Como já foi dito anteriormente, as Micro-cenas foram delimitadas tendo como principal critério a tomada de turno dos alunos enquanto a professora era a falante principal. As Micro-cenas, portanto, possibilitam uma visão minuciosa da participação dos alunos.

Analisando os dados coletados, uma outra maneira de se posicionar com relação ao conhecimento não compartilhado seria dizer que o LD prevê conhecimento que o aluno não tem. Esta discrepância entre o conhecimento que o LD toma como pressuposto e o conhecimento que o aluno realmente tem, também é mediada pela professora, mas de maneiras diferentes, uma vez que, neste caso, os próprios alunos explicitam, de alguma forma, não ter este conhecimento.

O conhecimento que o LD toma como pressuposto se constitui de conhecimentos de diferentes naturezas: pode ser tanto conhecimento cultural quanto conhecimento lingüístico, que por sua vez engloba o conhecimento lexical, o conhecimento gramatical, conhecimento fonológico, além do conhecimento procedimental, que já foi discutido nesta seção do trabalho. A seguir, são introduzidos excertos em que a questão do conhecimento (não)compartilhado se torna evidente. O primeiro deles é a Micro-cena 2.3.1

Micro-cena 2.3.1: “Não, não, Holly, não. Esse *does*”.(Atividade 8)

178 Cláudia: Professora, como pronuncia “*What does Holly*” ?

179 Professora: (*A professora entende What’s Holly*). *What’s Holly’s ...Não, “What’s Holly”, “What’s Holly West’s job”?*

180 Cláudia: Não, não, Holly, não. Esse *does* (pronunciando como em português) *What does* (pronunciando a palavra como seria pronunciada em português).

181 Professora: “*What does*”, “*does*”,

182 Cláudia: “*does*”

183 Professora: “*What does Kenneth Hill do*”?, tá? A gente tá introduzindo a terceira pessoa, vocês tão vendo, né? “*What does Kenneth Hill do*”? Quando cê fala de uma terceira pessoa, você usa “*does*”. A gente já vai vê isso, tá bom? “*What does Kenneth Hill do*”? (ouve-se ao fundo os alunos trabalhando em pares)

A Cena acima ocorre 45 (quarenta e cinco) segundos após o último turno da professora (177), dirigido à classe toda, no início do trabalho em pares. A cena tem início com uma aluna tomando o turno (178) e iniciando a interação com a professora. A professora não entende o que a aluna diz e confunde as duas frases do exemplo da atividade passando a dizer uma frase diferente da que a aluna havia dito

(179) . A aluna afirma que aquela não era a frase certa e procura esclarecer para a professora a frase a que se referia sua dúvida (180). A professora, entendendo a pergunta da aluna, pronuncia a palavra que a aluna queria ouvir (181) e a aluna a repete (182). A professora explica que se trata de uma palavra para se referir a uma terceira pessoa (183) e não entra em detalhes, afirmando que os alunos aprenderiam aquilo posteriormente.

Esta micro-cena ocorre enquanto os alunos estavam trabalhando em pares e a professora estava monitorando este trabalho. Portanto, a maioria da classe se encontrava em interações com configurações do tipo IV, em que todos têm papel de falante e ouvinte primários. A aluna pede a ajuda da professora, que provavelmente estava monitorando outro grupo, que não o da aluna. A tomada de turno da aluna leva, eventualmente, a professora a mudar seu próprio alinhamento. Das Cenas e Micro-cenas analisadas até aqui, esta é a primeira em que um aluno toma o turno e se torna, antes da professora, falante primário: a aluna inicia a interação como falante primário e a professora como ouvinte primário (178). Pode-se dizer que o aluno que trabalhava em par com a aluna que iniciou a interação passa a ser um ouvinte secundário . No último turno da interação (183), a professora se alinha como falante primário, uma vez que se dirige para a classe e estende aos demais alunos a explicação que deveria ser dada à aluna que a interpelara e posiciona todos os demais alunos, que trabalhavam em uma estrutura de participação de configuração IV, como ouvintes primários. A escolha lexical da professora evidencia esta mudança de alinhamento, uma vez que ela passa a usar “a gente” e “vocês”; por alguns instantes, a elevação do tom da voz da professora é perceptível e o burburinho do trabalho em pares cessa momentaneamente, numa indicação de que os demais alunos perceberam o novo alinhamento da professora e passaram à condição de ouvintes primários. Tem-se, aqui, mais um exemplo de como a participação dos alunos pode mudar o alinhamento e alterar a estrutura de participação. Aqui, mais uma vez, o aumento do tom da voz da professora, juntamente com a escolha lexical, dá indícios da mudança de alinhamento.

A pergunta da aluna resultou de uma dúvida sobre pronúncia. Como pode ser observado pelo desenrolar da atividade, não houve uma fase em que os alunos fizessem algum tipo de prática de pronúncia com os exemplos a serem seguidos. A forma lingüística da terceira pessoa do singular das perguntas, no tempo presente, também ainda não havia sido introduzida. Portanto, as frases apresentadas como exemplo a serem seguidos não eram familiares aos alunos no que se refere ao aspecto fonético ou gramatical.

A orientação do manual do professor para a atividade 8 é a que segue abaixo:

- . *Students work in pairs to practice What does...do? by exchanging information about the eight people's jobs. Insist on the weak form of /dez/.*
- . *Check answers by asking the alternative question What's ...'s job? Then students ask each other across the class. Check that they recognize that the 's in what's /s/ is a contraction of is and the 's in Holly West's is a possessive form. You may prefer to do this activity with first names only; if students use surnames, they may need help with What is Rodney Jones /djounez/ job?*

As orientações do manual do professor prevêem algumas dificuldades que o aluno possa ter, e a pronúncia de 'does' é uma delas, mas o LD não focaliza, nesta lição, a pronúncia do auxiliar 'does'. Como pode ser verificado nesta Microcena, as dúvidas sobre pronúncia incidem sobre o auxiliar 'does', que não havia, até então, sido introduzido aos alunos e, portanto, não havia sido praticado em sala.

Evidências como esta comprovam que, ao se planejar um LD de ensino de inglês LE, em que se considera essa língua como 'língua internacional', torna-se difícil prever o tipo de dificuldades que os alunos terão, uma vez que os alunos que usam o inglês como 'língua internacional' são das mais variadas procedências e tem 'backgrounds' lingüísticos diferentes. Dificuldades como estas são contornáveis, mas não inevitáveis.

A interferência da aluna representa uma volta à fase da instrução, uma vez que a professora já havia apresentado a atividade, retomado o conteúdo da atividade anterior e determinado que os trabalhos em pares tivessem início. Essa volta acontece mais uma vez durante a realização das atividades em pares e é destacada como a Micro-cena 2.3.2. Esta volta à instrução durante a realização da atividade também acontece em outros momentos durante os Eventos Interacionais; este aspecto da construção da relação dos alunos com as instruções será abordado mais à frente.

A Cena 3.2 apresenta um outro exemplo de conhecimento lingüístico previsto pelo LD e não compartilhado pelos alunos. Trata-se de uma cena bastante longa, com trinta e três turnos, em que a professora introduz frases em inglês para os alunos usarem na realização da atividade.

A instrução desta atividade já foi comentada aqui, na Cena 3.1, que diz respeito à atividade 9. Como foi observado através das anotações explicativas do Manual do Professor, os autores previram que os alunos poderiam recorrer ao próprio conhecimento da LE para realizar a atividade e a professora não deveria se preocupar com os erros dos alunos. No entanto, a professora optou por dar aos alunos frases em inglês que poderiam ser usadas para realizar a atividade. Em outras palavras, a professora supriu os exemplos que faltavam na instrução. Este “suprir exemplos” representa mais um ajuste que a professora fez, mais uma forma de mediar a construção da relação aluno-instrução.

As frases apresentadas aos alunos foram selecionadas pela professora e são as que seguem abaixo. Com elas, a instrução para a atividade 9 provalvemente teria uma outra redação:

9. Think about doctors, nurses, engineers, bank managers, personal assistants, pilots in your country. Are they men, women or both? Use some of the sentences below to express your ideas.

- *Most doctors are men.*
- *Both men and women are doctors in Brazil/in my country.*
- *There are woman doctors and man doctors in Brazil/ in my country.*
- *There are more man doctors than woman doctors in Brazil/in my country.*

- *There are no woman pilots in Brazil/in my country.*

Como foi dito acima, esta Cena é extremamente longa e as configurações da estrutura de participação são várias. Retomando a organização interna da Cena, já apresentada no início da seção 4.4.2, tem-se :

- Cena 2.3: turnos de 201 a 257 – a professora faz ajustes que, nesta atividade, significam ensinar aos alunos frases em inglês para que possam realizá-la. A Cena se divide nas seguintes Micro-cenas:
 - Micro-cena 3.2.1- turnos 205 a 209 – o aluno toma o turno para focalizar um aspecto lingüístico;
 - Micro-cena 3.2.2 – turnos 212 a 215 – o aluno toma o turno para testar uma hipótese;
 - Micro-cena 3.2.3 – turnos 216 a 224 – a professora se refere ao contexto externo à sala de aula;
 - Micro-cena 3.2.4 – turnos 230 a 237 – o aluno faz observação a respeito de aspecto lingüístico;
 - Micro-cena 3.2.5 – turnos 237 a 257 – a professora retoma a explicação da instrução porque um aluno não sabia como proceder.

Como pode ser verificado nas micro-cenas, a cada uma das contribuições acima há uma mudança de alinhamento e uma conseqüente mudança na configuração da estrutura de participação. Estas mudanças de alinhamento serão analisadas mais à frente, como parte da análise das micro-cenas. Portanto, dada a complexidade da Cena 3.2, esta não será analisada detalhadamente no momento. O que se faz relevante, agora, é apontar o fato de esta Cena ser uma evidência do tipo de conhecimento lingüístico que o LD prevê e que não é compartilhado pelos alunos. Aqui, fica claro, também, como se dá o processo de mediação da professora para a construção da relação aluno-instrução do LD. Esse processo de mediação se configura como uma interação complexa, em que tanto alunos como professora vão se projetando de diferentes maneiras e mudando os alinhamentos e as estruturas de participação. A Cena se encontra transcrita no Apêndice, como parte do Evento Interacional 3.

Há, ainda, um ponto importante a ressaltar sobre a atividade 9. Como já foi dito anteriormente, ela representa uma tentativa dos autores de legitimizar o

lugar da realidade local nacional dos alunos no LD. Na verdade, trata-se, também, de uma atividade em que os alunos explicitam suas impressões sobre o país em que vivem. E, como na realização da Cena 3.3, vê-se que este objetivo é alcançado, uma vez que tanto alunos quanto professora fazem várias referências ao contexto nacional vezes.

Até este ponto, foram apresentados exemplos de dois tipos de conhecimento que o LD toma como tácitos, mas que não fazem parte do conhecimento dos alunos: o conhecimento procedimental e o conhecimento lingüístico, nas formas de conhecimento fonológico e léxico-gramatical. Os excertos seguintes, Micro-cenas 1.1.6 e 1.2.2 são exemplos de um outro tipo de conhecimento que o LD toma como tácito: o conhecimento cultural.

Micro-cena 1.1.6: “Parece mais nome de lugar do que... de pessoa.”(Atividade 7)

88 Paulo: Professora! Só tem uma dúvida.

89 Professora: Hãh?

90 Paulo: Tem um cartão aqui...

91 Professora: Hãh?

92 Paulo: ...que não tem o nome da mulher. Ou tem e eu não tô achando.

93 Amanda: Qual?

94 Paula: Dessa figura aqui.

95 Amanda: Tem sim. É da frente

96 Professora: É *Holy West*. Você é “A” ou “B”?

97 Amanda: Da frente da profissão.

98 Paulo: Eu sou “A” .

99 Professora: Você é o “A”? Ham... Qual dos cartões?

100 Paulo: É o terceiro cartão.

101 Professora: O terceiro? É o segundo em baixo do *Greg Murphy*?

102 Paulo: Isso, isso.

103 Professora: Então, *WPC Holy West*.

104 Paulo: *Holy West* é o nome dela?

105 Professora: É. *Holy West*.

106 Paulo: Ah, tá legal. “W”, *west* (o aluno ri)

107 Professora: Não. Isso aqui...

108 Paulo: Parece mais nome de lugar do que... de pessoa.

109 Professora: Isso aqui deve ser uma sigla como “*The Woman Police Comissioner*”, qualquer coisa assim, tá? *WPC*. Eu já vejo. Pego no dicionário e vejo se tem. Eu nunca me preocupei de olhar o *WPC*. Eu já vou olhar lá e já falo prá você. Tá bom? Tá, mas o nome dela é *Holy West*, tá? Tá certo? Ligaram a informação? *Now tell student B who the people in WHO'S WHO ARE.*

Esta Micro-cena ocorre como parte da Cena 1.1, em que a professora introduz a atividade para os alunos. Várias Micro-cenas da Cena 1.1 já foram analisadas aqui: as Micro-cenas 1.1.1, 1.1.2 e 1.1.3. A Micro-cena 1.1.6 ocorre após o turno 87, da professora, em que ela diz “Então vamo tentá? Vamo tentá?” O aluno, que provavelmente havia lido os cartões, toma o turno para dizer que ainda tinha uma dúvida. Aqui, o alinhamento do aluno é do tipo “butting in”, pois muda o fluxo da interação e retarda, por alguns momentos, a realização da atividade.

A dúvida do aluno se refere a um dos cartões no LD que deveriam ser usados para realizar a atividade. Neste cartão, o aluno não sabia identificar o nome da pessoa (91). Uma outra aluna toma o turno e tenta, junto com a professora, elucidar a dúvida do aluno, mas, apesar de suas explicações estarem corretas (95 e 97), ela não é ratificada pela professora e, após seu segundo turno, também não é ratificada pelo aluno. A professora e o aluno continuam se alinhando como falante e ouvinte primários. A professora tenta esclarecer a que cartão o aluno se referia (99, 101 e 103). O aluno confirma com a professora o nome no cartão (104) e a sua fala (106 e 108) revela que sua dúvida se devia ao fato de não saber que ‘West’ também pode ser usado como sobrenome. O aluno, provavelmente baseado em algum conhecimento prévio da palavra ‘west’, havia pensado que fosse nome de lugar e, portanto, não conseguira identificar as palavras do cartão como sendo nome de pessoa.

Como pode ser observado, a professora não havia previsto que a sigla WPC, uma patente da polícia feminina inglesa, pudesse, também, impedir que o aluno identificasse o nome no cartão. Nem a própria professora havia levado a sigla em conta ou sabia com certeza o seu significado. E o aluno, este provavelmente havia se esquecido de que o nome ‘Holy West’ já havia aparecido no exemplo da instrução para a atividade. A Micro-cena 1.2.2 também é um exemplo de conhecimento cultural previsto que os alunos não tinham.

Micro-cena 1.2.2: “Tá surgindo uma pergunta várias vezes...”(Atividade 7)

126 Professora: Tá surgindo uma pergunta várias vezes: O que que é *Mr*, *Mrs*? *Mr* é o Mister. *Mrs* é Misses, é senhora. Só que ele vem do *Mistress*, que significava senhora. Mas não se usa mais, ficou misses mesmo, prá senhora.

127 Marcelo: Então M-I-S-S...

128 Professora: M-I-S-S é *Miss*, tá? Tá certo? E hoje em dia, usa-se *Ms*, só. Que é miz, e não diz, porque miss, é prá solteira, e misses é casada. *Mr* é... A gente nunca sabe, né?

129 Alunos: risos.

130 Professora: O miz, *Ms*, só, não implica no estado civil da mulher. Tá? É usado prá mulher, assim, independente do estado civil. Porque, por exemplo, nos Estados Unidos, a maioria das pessoas, das mulheres, é chamada de *Mrs* fulano de tal, de acordo com o nome do marido, e não o nome dela mesmo. É a senhora José da Silva. Tá? Tá certo? Então, por isso que fica o *Mrs*. Agora, *Ms*, é independente do estado civil.

131 Pedro: E a abreviatura de *Miss*?

132 Professora: *Miss*? Não existe. (aumenta o burburinho novamente)

As formas de tratamento em inglês já haviam sido apresentadas em outras lições, mas ainda restavam dúvidas quanto à maneira como usá-las. Esta Micro-cena aconteceu durante a Cena 1.2., em que os alunos estavam realizando a atividade em pares e as interações apresentavam configurações IV. A professora, que estava monitorando os trabalhos em pares, ao se dar conta de que a forma de tratamento estava sendo um problema para os alunos, sobe o tom da voz para chamar a atenção deles e se alinha como falante primário. Estas questões culturais ficaram mais evidentes na Cena 1.3. que se refere aos comentários dos alunos a respeito da atividade. Esta Cena será comentada mais a diante.

Além dos conhecimentos que o LD toma como tácitos e do tipo de interação que ele prevê, a análise dos dados apontou um outro de seus aspectos que pode, de alguma forma, dificultar a compreensão das instruções: a disposição gráfica das atividades. A Micro-cena 1.1.4 é uma evidência disso:

Micro-cena 1.1.4: “Mas como que descobriu que tem foto no meio?”(Atividade 7)

51 Professora: Tá certo? É isso, gente? Entenderam?

52 Amanda: Mas como que descobriu que tem a foto no meio? (riso)

53 Professora: Por que tá escrito aqui, olha. Qual a intro, introduç...O que que tá escrito aqui em cima, bem em cima...

54 } Silvano: A foto.. As
fotos que tavam no
texto. Você vai pegar
55 Professora: } Pera um
pouquinho, bem em cima,

que que tá escrito aí, Amanda, *Look...* Vamo lá, Amanda, o que que tá escrito aí? *Look at the business cards and find out who the people in WHO'S WHO are..*

56 } Amanda e outros alunos:

at the business cards and find out who the people in WHO'S WHO are.

57 } Professora: Quem são as pessoas do *WHO'S WHO*?

58 Leonardo: Essas à direita.

59 Professora: À sua direita. Certo? Então é isso que o Silvano falou? Ligar os cartões às fotos? É isso? É? Sim ou não?

60 Leonardo: É. Ou pode ser explicar.

61 Professora: Ou?

62 Leonardo: Ou falar cada pessoa o que que corresponde aqui.

63 Professora: Falar o que cada pessoa corresponde?

64 Leonardo: É, por exemplo. Falar se o primeiro corresponde a que pessoa aqui. É, o segundo, o terceiro, são quatro figuras aqui.

65 Lucila Gomes: Ah, é que ele tava olhando...

66 Professora: Olha.

A fita K7 acaba.

67 Professora: Gente, pera um pouquinho. (Pausa. Ouve-se forte burburinho.)Pera um pouquinho só.(Nova pausa. O burburinho continua forte)

68 Lucila: ...essa aqui. É que ele tava confundindo.

69 Professora: O Leonardo tava confundindo com o que?

70 Lucila: Com essas aqui (apontando as fotos na próxima página a direita)

71 Professora: Ah! Com as pessoas do lado? Não. São as pessoas da lição 7, da lição 8! Da página?

72 Aluno: 24. Não, 25.

73 Professora: 25, Lourenço. *WHO'S WHO*. ... Aí. (concordando com o fato do aluno ter localizado a página no livro).

74 Amanda: A gente esquece que o título é *WHO'S WHO*?

75 Professora: A gente esquece que o título é *WHO'S WHO*? É isso?

76 Lucila: É (risos)

77 Edson: Estamos.(risos)

78 Professora: Agora vocês tão sabendo o que que vocês vão fazer? Hum? E por que que foi dividido em "A" e "B"? De novo, só prá fechar.

79 Professora: E por que que foi dividido em "A" e "B"? De novo, só prá fechar.

Esta Micro-cena é mais uma das que compõem a Cena 1.1, em que o significado da instrução está sendo explicado. Como nas demais micro-cenas desta Cena, a estrutura de participação é complexa, pois são vários alunos participando de formas diferentes.

No primeiro turno da Micro-cena (51), a professora pergunta se os alunos entenderam a explicação dada pelos alunos na Micro-cena anterior, já analisada aqui. A aluna Amanda toma o turno e pergunta (52) como os alunos haviam descoberto que a atividade se referia a algumas fotos. Ao tomar o turno, a aluna passa a se projetar como falante primário e acrescenta uma contribuição do tipo “butting in”: aqui, neste caso, o enunciado da aluna realmente começa com ‘mas’. Este novo alinhamento muda o fluxo da interação, que a professora estava direcionando para a realização da atividade. Com a tomada de turno da aluna, novas explicações têm que ser dadas, suspendendo por instantes o início da realização das atividades. A professora procura explicar para a aluna (53) que a instrução (a professora diz introdução) da atividade previa fotos de pessoas, mas o aluno Silvano, o mesmo que momentos antes havia feito alusão às fotos e as havia ligado aos cartões, toma o turno e fala simultaneamente à professora (54). A profesora o interrompe dizendo “espera um pouquinho” e pede à aluna que leia a instrução para a atividade. A professora procede da mesma forma que procedeu na leitura da instrução para a atividade 8: ela começa a leitura e depois convoca a aluna a ler com ela (55). A aluna lê e é seguida por outros alunos, fazendo a leitura em uníssono. Ao término da leitura, a professora pergunta “quem são as pessoas do *Who’s who?* O aluno Leonardo responde que são as da direita (58) e aí tem início um novo equívoco, que só é solucionado, alguns turnos depois: à medida que o aluno foi tentando explicar de que fotos se tratava (58, 60, 62, 64), a professora foi se dando conta de que o aluno não havia compreendido a instrução e foi fazendo perguntas, para ver de que fotos o aluno falava. Quando uma outra aluna toma o turno (65), é que se constata que o aluno não estava olhando as fotos certas. Neste ponto da gravação, a fita cassete acabou. A professora virou a fita e continuou falando, mas desta vez pedindo silêncio, uma vez que os alunos começaram a falar todos ao mesmo tempo (67). A aluna Lucila toma o turno novamente (68), é ratificada pela professora (69) e explica que o aluno estava se confundindo (70), olhando as fotos da página ao lado (p.111). O mal-entendido é desfeito (71, 72, 73) e a aluna Amanda

se alinha como falante principal, desta vez com uma colaboração do tipo “butting in”: “A gente se esquece que o título é *Who’s Who?* Alguns alunos riem da situação (76 e 78) e a professora pergunta mais uma vez “Agora vocês tão sabendo o que que vocês vão fazer? Hum?”

A estrutura de participação desta Micro-cena caminha em direção ao que já foi aqui chamado de “construção colaborativa do conhecimento”. Apesar da colaboração do aluno Leonardo não ter exatamente acrescentado algo que fizesse, de forma direta, a instrução ficar mais clara para a aluna Amanda, a postura do aluno foi de quem queria colaborar. E a participação da aluna Lucila Gomes também se dá neste sentido. A professora, quando falante principal, usa de dois recursos: um deles já conhecido, é o de repetir as frases dos alunos em tom de interrogação, devolvendo-as à classe como perguntas; o outro, se trata de fazer os alunos voltarem a ler a instrução da atividade, a fim de que possam, através de uma nova outra leitura, construir o significado da instrução. A maneira colaborativa de construir o significado foi que ajudou a aluna Amanda a se dar conta de que havia fotos envolvidas na atividade (os alunos o explicitaram na Micro-cena 1.1.3). Se o conhecimento dos alunos Miguel, Carlos e Silvano não tivesse sido compartilhado, a aluna não teria, em primeiro lugar, se dado conta de que tinha um problema de compreensão, e em segundo lugar, manifestado este problema, como o fez no turno 52. A estrutura de participação tem a configuração Ia, mas os falantes primários se alteram e, considerando-se a maneira como os alunos participam na interação, estes se sentem como ouvintes primários o tempo todo. Quando alguém toma o turno, seja a professora ou um dos alunos, todos os demais tomam o lugar de ouvintes primários.

Como se pôde perceber na Micro-cena 1.1.4, a disposição gráfica do LD pode representar um problema para a compreensão de atividades do tipo ‘lacuna de informação’. No caso da atividade 7, por ser a primeira vez que os alunos estavam realizando uma atividade deste tipo, este foi um fator que causou problema, levando o período da instrução a se prolongar, como pode ser observado

pelo número de Micro-cenas da Cena 1.1, referente à apresentação da atividade e leitura da instrução. O fato da professora se assegurar de que todos entenderam as instruções não garante que isso de fato tenha acontecido, como pode ser verificado nas Micro-cenas 2.3.2 e 3.2.5

Micro-cena 2.3.2: “Qual é a sua parte?” (Atividade 8)

184 Professora: Tanto faz! Uma que não é a sua parte. Qual é a sua parte? Você é A? (A professora se referia ao papel do aluno na atividade, ou seja, se ele era *student A* ou *student B*)

185 Jair: A, C ou F (referindo-se às letras relativas às fotos da atividade, fotos estas referentes à parte do aluno Sérgio)

186 Professora: Ah! C ou F? (A professora não compreende a letra A como sendo referente a uma foto)

187 Jair: A, C ou F.

188 Professora: Então você vai perguntar sobre uma dessas pessoas, A, C ou F? As suas são D, B e E, não é? E a dele A, C ou F. Então, vai. *What does Anna Byron do?*

189 Jair: *She's a doctor.*

190 César: (incompreensível)

191 Professora: Não! É a mesma coisa! *What does Anna Byron do? What's Anna Byron's job?* É a mesma coisa!

192 César: Ah! É a mesma coisa!

193 Professora: É a mesma pergunta, a pergunta tem a mesma resposta. Então você vai perguntar um ou outro.

194 César: Um seria “o que ela faz...”

195 Professora: E o outro qual a profissão dela, tá? OK?

Logo em seguida, ouve-se a professora dizer:

196 Professora: Pronto? Vamu lá, vamu dá uma olhadinha. *Activity 9. Think about doctors* - que que tá escrito aí? Vamu lá, alguém lê prá mim. *Think about...*

A Cena 4 ocorre 9 minutos e 40 segundos após o início da atividade e foi registrada e pôde ser transcrita porque um dos gravadores se encontrava próximo dos alunos. Ela tem como interlocutores a professora e dois alunos, um dos quais se encontrava na classe desde o início da aula e outro havia chegado após o início da atividade. O aluno que havia acompanhado a atividade desde o início não consegue esclarecer para o companheiro de trabalho como a atividade devia transcorrer. Os demais alunos da classe estavam realizando a atividade em pares.

Como o aluno César estava trabalhando com dois outros, passou a trabalhar com o aluno retardatário, a fim de que este tivesse com quem trabalhar.

Nos primeiros turnos desta cena, turnos 184 a 188, a professora e o aluno Jair, que havia chegado para a aula após o início da atividade, esclarecem como ele e o aluno César, que estava presente desde o início da atividade, deveriam proceder para realizá-la. No turno 184, a professora pergunta ao aluno Jair qual era seu papel na atividade usando a frase “Você é A”? O aluno acha que a professora estava se referindo às letras das fotos (A, B, C, D, E, F) na atividade *Who’s who?* A professora percebe que o aluno está se referindo às fotos e explica para o aluno que ele ia fazer perguntas sobre as pessoas daquelas fotos (A, C, F), certifica-se de que o outro aluno sabe que fotos terá que usar para fazer a atividade e começa a fazer a atividade usando um dos personagens da foto, dizendo “*What does Anna Byron do?*” (188). O aluno recém-chegado, Jair, responde à pergunta (189) e o aluno César pergunta alguma coisa que foi impossível compreender através da gravação (190), mas que, pelo turno subsequente da professora (191), deveria se referir ao significado das frases que deveriam ser usadas para realizar a atividade, pois a professora explica que as duas frases, *What does Ana Byron do?* e *What’s Ana Byron’s job?* tem o mesmo significado. O aluno sinaliza ter entendido (192) e depois confirma a tradução das frases com a professora (194).

O fato desta cena ter ocorrido 9 minutos e 40 segundos após o início da atividade, enquanto os alunos já estavam realizando a atividade em pares, parece demonstrar que, para o aluno César, a fase em que a instrução da atividade foi lida e explicitada não foi suficiente para que ele entendesse como deveria proceder para realizá-la, pois não soube dizer ao colega recém-chegado o que deveriam fazer e nem tinha claro que as duas frases usadas para realizar a atividade tinham significados semelhantes. Um outro exemplo de conhecimento não compartilhado pelo aluno se encontra na instrução para a atividade 9, que prevê, para realizá-la, conhecimento lingüístico que os alunos não tem .

Micro-cena 3.2.5: “Sobre o que?” (Atividade 9)

239 Professora: Tá vendo? Num tem ‘s’ no *years*. Porque ele tá funcionando como adjetivo. Tá certo? Tá? Então vamu. Então vamu pensa sobre o Brasil, tá? Uma frase dessas só. Com ocupações, tá? Só uma. E aí vocês dizem a frase pro grupo, tá bom assim? Qualquer uma delas, tá? Pensando em homens e mulheres e nas profissões, tá bom? Quer fazer sobre o seu país, Leonardo? Seria mais interessante prá nós.

240 Leonardo: Sobre o que?

241 Professora: Sobre profissões. Sobre isso aqui que a gente acabou de fazer.

242 Leonardo: Ah, tá.

243 Professora: Cê faz sobre o seu país. Por exemplo, no Brasil, *Most teachers are women*.

244 Leonardo: A maioria de professores são mulheres.

245 Professora: De professores são mulheres, tá? *How about in your country?*

246 Leonardo: A maioria de homens dá? Não.

247 Professora: Não. O foco é professoras.

248 Leonardo: Professoras? Não, a maioria, a maioria lá não é mulheres.

249 Professora: É ou não?

250 Leonardo: São mistos.

251 Professora: São... (subindo o tom de voz e como pergunta, sem entender)

252 Leonardo: Mistos. Homens e mulheres.

253 Professora: Tá, mas então o número é equivalente.

254 Leonardo: Certo.

255 Professora: Tá? Então, cê poderia por “*Both men and women are teachers in Guiné Bissau.*” Or “*There are woman teachers and man teachers in Guiné Bissau.* Tá? *How about doctors? Doctors.*”

256 Leonardo: *Doctors. Women e men.*

257 Professora: Então, o que que, qual é mais, *men or women?*

258 Leonardo: Homem.

259 Professora: Então, “*There are more man doctors than woman doctors in Guiné Bissau.* Tá? Tá certo? Então vamu lá. Rapidinho, gente, uma frase só. Tá bom? Já fizeram? Então vai. Começa Cláudia. Pode dizer. (duração da instrução: 9 minutos e 40 segundos)

Nesta cena, a professora e um aluno estrangeiro presente na classe falam sobre como realizar a atividade. No primeiro turno da cena, último da micro-cena anterior, a professora havia anunciado que os alunos deveriam falar uma frase em inglês sobre o tópico da atividade tendo em mente a realidade do Brasil. Ainda neste mesmo turno, a professora se dirige ao aluno Leonardo (havia dois alunos estrangeiros na classe: Leonardo, de origem africana e falante nativo de português e um argentino). A professora, ciente de que os alunos deveriam levar em conta o

contexto do próprio país para realizar a atividade, pergunta ao aluno se ele gostaria de falar sobre o assunto tendo em mente o próprio país, e não o Brasil. A professora sugere que o aluno fale sobre o próprio país fazendo a pergunta “Quer falar sobre o seu país”? A professora sugere, ainda, que seria interessante para a classe que o aluno o fizesse.

O aluno parece não saber sobre que aspecto do próprio país teria que falar, pois pergunta à professora (240) sobre o que teria que falar. A professora tem que retomar o objetivo da atividade (241) e aí o aluno se dá conta do que deveria ser feito (242). A professora continua a explicação no turno 243 , introduzindo um exemplo sobre o Brasil, exemplo que o aluno traduz para o português no turno 244. A professora confirma que a tradução do aluno está certa, sobrepondo parte de sua fala à dele e muda para o inglês, sinalizando que o aluno deveria fazer a frase em inglês sobre o país dele. O aluno faz uma pergunta que evidencia incerteza com relação ao objetivo do exercício. A pergunta é feita em português e ele mesmo responde a própria pergunta negativamente. A professora explica ao aluno que o foco da atividade são as profissões (247). O aluno entende o foco da atividade, mas não faz a frase em inglês, mantendo a língua materna para falar do tópico da atividade. A professora não entende o que o aluno fala (249) e se seguem turnos em que aluno e professora procuram negociar a informação sobre o tópico na língua materna (250 a 255). A professora, então, oferece ao aluno frases (como as que já tinha introduzido anteriormente sobre o Brasil) sobre a questão gênero e profissões, desta vez tendo em mente o país dele. (255). A professora finaliza o turno fazendo outra pergunta em inglês sobre gênero e profissões em seu país de origem. O aluno responde com uma frase em inglês, composta de substantivos não articulados por verbos (257). A professora pede mais um esclarecimento sobre a realidade profissional do país de origem dele, desta vez usando tanto português quanto inglês. O aluno responde sucintamente (258) e a professora elabora mais uma frase em inglês referente ao país do aluno (259). A professora sinaliza o início da realização da atividade pelos alunos.

Esta cena é a última antes que a professora marque o início da realização da atividade por parte dos alunos. São 21 turnos em que a professora explica para um aluno todo o objetivo da atividade através de exemplos referentes à realidade do país de origem dele. A cena deixa claro que o aluno não estava bem certo de que sabia como deveria proceder para realizar a atividade. Pode-se dizer, entretanto, que a professora, inicialmente, havia partido do princípio de que o aluno havia entendido o que deveria ser feito, pois pergunta se ele queria fazer a atividade sobre o seu país. A partir da resposta do aluno, a professora, que havia anunciado que os alunos deveriam começar a fazer as frases, retoma a explicação e passa a dar exemplos de frases, em inglês, que poderiam ser usadas pelo aluno para falar de seu próprio país.

Pode-se afirmar, portanto, que a professora havia considerado a fase de explicações sobre a instrução encerrada. No entanto, a resposta do aluno à sua sugestão sobre como realizar a atividade a fez mudar os planos e prolongar a explicação sobre as instruções. Nesta micro-cena, a estrutura de participação é Ic, uma vez que a interação se dá exclusivamente entre a professora e o aluno nomeado por ela. Os demais alunos são ouvintes secundários.

Retomando as questões levantadas pela análise dos dados até o presente momento, pode-se afirmar que as instruções das atividades foram negociadas durante todo o período em que a atividade estava sendo realizada, pois houve voltas freqüentes à explicação delas, uma vez que os alunos tomaram com freqüência o turno para explicitar que não haviam compreendido; a volta ao período de instrução também ocorreu, em algumas ocasiões, porque a professora havia se dado conta de que alguns dos alunos ainda não haviam entendido como proceder para realizar a atividade.

Os vários tipos de conhecimento tomados como tácitos pelo LD levaram professora e alunos a se posicionar de formas diferenciadas que alteraram a estrutura de participação da interação. Algumas dessas alterações atribuíram à interação configurações bastante diferentes daquelas apontadas nas categorias de

Vieira-Abrahão. Tal é o caso da Cena 1.1, que teve várias de suas Micro-cenas já analisadas aqui. Como pode ser visto, em algumas dessas Micro-cenas as interações não se encaixavam nas configurações de Vieira-Abrahão, ou porque os alunos tomavam o turno com frequência e passavam a ser falantes primários ou porque a maneira da professora se projetar na interação permitia que assim o fizessem. A Cena 1.1 foi marcada por participações dessa natureza, principalmente no que já se chamou aqui de “construção colaborativa do significado”. A micro-cena 1.1.5, cuja análise ainda não foi introduzida, exemplifica esta maneira de professora e aluno se projetarem:

Micro-cena 1.1.5: “Porque nós não temos todas as informações.” (Atividade 7)

78 Edson: Estamos.(risos)

79 Professora: E por que que foi dividido em “A” e “B”? De novo, só prá fechar.

80 Sílvano: Porque nós não temos todas as informações.

81 Professora: Isso!

82 Sílvano: Metade tá com um e metade tá com outro.

83 Professora: Isso, isso mesmo

84 Sílvano: ...prá poder haver diálogo.

85 Professora: Isso mesmo. O “A” tem informações que o “B” não tem e vice-versa.

86 Sílvano: (incompreensível).

87 Professora: Então vamo tentá fazer? Vamo tentá?

88 Sílvano: Hum, hum.

89 Paulo: Professora! Só tem uma dúvida.

Esta Micro-cena ocorreu quando a professora estava finalizando a explicação da instrução. O aluno Sílvano, que já havia participado nas outras Micro-cenas, responde à pergunta da professora (80) e esta o estimulou a continuar (81, 83 e 85). Esta interação tem a configuração Ia e pode-se dizer que o aluno tomou o turno e se projetou como alguém que estava seguro de que havia entendido a instrução.

A Cena 3.2 já foi citada anteriormente como tendo uma estrutura de participação bastante complexa. Nesta cena, os alunos tomaram o turno seguidamente, por motivos diferentes. A micro-cena 3.2.1 é um exemplo disso. Nela, o aluno tomou o turno para testar uma hipótese lingüística:

Micro – cena 3.2.1: “But...” (Atividade 9)

{204 Alunos: A maioria.

{205 Professora: A maioria, a maior parte, tá certo? (pausa) *Both men and* (pausadamente) *women are doctors. In this country, right?*

206 Aluno: Hum, Hum

207 Vilson: *But...*

208 Professora: *Both means* ambos. *Both men and women are doctors. OK?*

209 Alunos: murmúrios.

Na micro – cena transcrita acima, a professora estava introduzindo a frase *Both men and women are doctors* (205). O aluno Vilson falou em voz alta a palavra *But* sem acrescentar qualquer outra palavra (207). A professora traduziu a palavra, (208) sem perguntar ao aluno o que ele pretendia ao dizê-la. Não se sabia, ao certo, se o aluno estava testando a pronúncia da palavra, formulando uma hipótese de pronúncia, ou se queria saber o significado da palavra. Como o aluno não acrescentou mais nada, e a professora se alinhou novamente com a classe toda como ouvintes primários (a estrutura de participação tem configuração Ia), pode-se apenas dizer que o aluno se deu por satisfeito com a forma que a professora reagiu à sua interferência.

Um outro indício de que a professora foi ao encontro do desejo do aluno é o excerto abaixo, retirado da Cena 3.3, que não foi destacado como Micro-cena.

317 Professora: *Most accountants are men in Brazil. Yes, that's true. Who else?*

318 Vilson: *But, but men and women are musicians.*

319 Professora: *Both. Both.*

320 Vilson: *Both.*

321 Professora: *Both men and women are musicians, OK? Both men and women are musicians. OK. Rivaldo.*

A Cena 3.3 se refere à realização da atividade 9, no grande grupo. O aluno, que havia feito a interferência na Micro-cena 3.2.1, usa a palavra que havia focalizado no começo da atividade (*Both*). O excerto acima é uma evidência de que o aluno estava realmente focalizando a palavra porque planejava usá-la

posteriormente. Depois de cem turnos, o aluno ainda tinha dúvidas sobre a pronúncia da palavra *both*. A Micro-cena 3.2.2 é um outro exemplo em que o aluno confirma uma hipótese.

Micro –cena 3.2.2: “Pode ser qualquer uma das quatro.”(Atividade 9)

212Professora: Há de haver, né? Certo? E depois, mais uma: *There are more man doctors, there are more man doctors than woo, than woman doctors*. Certo? *Right, everyone?* Certo?

213Heitor: Pode ser qualquer uma das quatro. (usando tom de afirmativa)

214Professora: Pode. Elas significam coisas diferentes, tá? Mas você pode usá-las prá falar das profissões. *There are no, for instance,* (pausadamente) *There are no , There are no woman pilots in Brazil* . Eu sei que tem, tá? Mas vamu lá. *There are no woman pilots in Brazil. Right? OK?* Então vamu lá. *For instance, Most doctors are men*. No caso, por exemplo, seria *Most teachers are women. Right?*

215Cláudia: *Yes*.

A Micro – cena 3.2.2 tem a configuração Ia e nela a professora introduziu mais uma frase (212) que os alunos podiam usar para expressar suas opiniões a respeito da questão gênero x profissões no Brasil, que era o tópico da atividade 9. Enquanto a professora escrevia a frase no quadro, um aluno tomou o turno (213) para se certificar de que qualquer uma das frases poderia ser usada para realizar a atividade. Ao fazê-lo, o aluno usou tom afirmativo. A palavra “pode” sinalizou o pedido de confirmação da hipótese dele, e não permissão. A professora confirmou a hipótese do aluno (214) e acrescenta uma explicação que ainda não tinha dado: a de que as frases têm significados diferentes mas que podem ser usadas para “falar sobre as profissões”. A explicação da professora focalizou o caráter pragmático das frases, e não o lingüístico. A professora introduziu, no mesmo turno, uma nova frase, *There are no woman pilots in Brazil*, e depois voltou à primeira frase apresentada, *Most doctors are men*.

Trata-se de uma atividade em que alunos e professora deveriam recorrer ao contexto externo à sala de aula para que ela fosse realizada. Assim,

observa-se que o foco da atividade incidu tanto sobre aspectos lingüísticos/pragmáticos quanto sobre o tópico/tema da atividade. Percebe-se um entrecruzar das duas vertentes nesta Micro-cena: ao introduzir a frase *There are no woman pilots in Brazil*, a professora fez referência ao contexto externo, dizendo “Eu sei que tem, tá”? Esta referência permaneceu no turno, quando a professora continuou apresentando frases que expressavam o contexto do mercado de trabalho no Brasil: “*Most doctors are men*”.(...) *Most teachers are women. Right?*

A Micro – cena foi finalizada com a fala de uma aluna, em resposta à última frase da professora *Most teachers are women. Right?* A aluna, estudante de graduação em educação, respondeu *Yes. (215)*, conferindo “veracidade” ao que a professora havia afirmado sobre professores. Essa alusão ao contexto externo à sala de aula decorre do tópico da atividade e, como se verá mais à frente, foi feita tanto pela professora quanto pelos alunos.

Pode-se dizer, então, que o aluno tomou o turno para confirmar uma hipótese, mudando seu alinhamento de ouvinte primário para falante primário. Aqui, mais uma vez, tem-se um alinhamento positivo, do tipo “chipping in”, pois o novo alinhamento do aluno não mudou o fluxo da interação, pois apenas acrescentou algo que intensificou este fluxo.

A Micro-cena foi conduzida na língua materna; apenas as frases introduzidas pela professora foram usadas em inglês e professora focalizou o aspecto pragmático das frases, uma vez que elas estavam sendo introduzidas como exemplos que os alunos podem seguir para expressar a própria opinião. A Micro-cena seguinte é mais um excerto em que o aluno toma o turno, desta vez para tirar uma dúvida sobre um aspecto lingüístico introduzido pela professora.

Micro – cena 3.2.4: “...mas você usou *woman* ao invés de *women*.”(Atividade 9)

229Professora: *There are woman teachers and man teachers. OK? There are more woman teachers than man teachers. Não é isso? Aqui eu troquei. There are more (ênfatizando com o tom da voz mais alto) woman teachers than man teachers. Não é isso? Não tem mais? There are more woman teachers than man*

teachers (modulando a frase de forma a explicitar que espera uma reação dos alunos.). No Brasil pelo menos. Tamo pensando sempre no Brasil. Né? There are no woman ... Aqui não tem jeito... *There are no woman* (enfatizando) *pilots in Brazil*. Tem. Outro dia apareceu na Globo. Hum? Certo?

230 César: Cecília. Ali tá falando mulheres, mulheres médicas,

231 Professora: Isso

232 César: mas você usou *woman* ao invés de *women*.

233 Professora: Isso. É porque tá no sing, é porque o adjetivo em inglês nunca é no plural.

234 César: Por causa que é adjetivo, então.

235 Professora: e *woman* tá funcionando como

236 adjetivo. Então por isso que cê não tem o esse. Por isso que cê não tem o “e” aliás. Desculpe. Por exemplo, é aquele caso você tem várias vezes, não sei você já viu tantas... quem faz exatas vê um pouco mais isso, tá? Tem assim, hãããmm... Eu não vou, eu não vou conseguir lembrar agora de uma expressão que tem no livro de vocês, mas tem expressões do tipo *The seven-year old boy*, *the seven-year old boy*. *The boy who is seven years old*. *The boy, who is*, que tem sete anos de idade, *who is seven years old*. Na verdade, você tira o verbo “to be” e transformamos tudo isso num adjetivo. *The seven-year old*, *the twenty-mile road*. Em inglês você pode transformar a adjetiva restritiva, tá, num adjetivo. Tira o verbo e ela vira um adjetivo, mas ela vai prá antes do verbo, aí você tira o ‘s’. Vai prá antes do núcleo do sujeito, aí você tira o ‘s’. Tá? Eu tenho, eu mostro depois prá vocês tá? Um exemplo disso. Ah, deixa eu olhar. Acho que no livro de vocês tem, quer ver? Vamos ver. Na lição... Aqui, ó. Lição 12,atividade 1. Dêem uma olhadinha.

237 Jair: Página 12.

238 Professora: É lição...Página 12, desculpa, página 12 (riso da professora) .
Página 12, lição 1, Review Unit 1. Tá vendo? *An eleven-year old boy*

239 Alunos: Hum, hum.

240 Professora: Tá vendo? Num tem ‘s’ no years. Porque ele tá funcionando como adjetivo. Tá certo? Tá? Então vamu. Então vamu pensa sobre o Brasil, tá? Uma frase dessas só. Com ocupações, tá? Só uma. E aí vocês dizem a frase pro grupo, tá bom assim? Qualquer uma delas, tá? Pensando em homens e mulheres e nas profissões, tá bom? Quer fazer sobre o seu país, Leonardo? Seria mais interessante prá nós.

A Micro – cena 3.2.4 é uma seqüência imediata à Micro – cena 3.2.3, ou seja, elas não são separadas por nenhum turno. A Micro – cena presente compreende 11 turnos, dos quais 6 são da professora, sendo estes os mais longos, como se pode verificar pela transcrição. O turno 229, a professora faz referências ao tópico da atividade (profissões e gêneros no Brasil). Como foi dito anteriormente, a

professora havia recorrido à língua estrangeira e ao tópico da atividade para retornar ao objetivo da atividade durante o período em que se fez uma alusão ao contexto extra-classe. O primeiro turno desta micro – cena é também o último da micro – cena anterior.

Esta seqüência foi destacada como uma micro – cena por consistir em mais um momento da interação em que um aluno, ouvinte primário como todos os demais da sala, tomou o turno e passou a ser falante primário. O aluno César fez uma observação sobre uma das palavras usadas pela professora (230 e 232). O enunciado do aluno foi uma afirmativa, mas tinha uma função de pergunta. Ao dizer à professora “Aí tá falando mulheres, mulheres médicas, mas você usou *woman* ao invés de *women*” o aluno não usou tom interrogativo, mas, ao contrapor o que ele entendia ser a tradução ao que a professora havia, efetivamente, dito, o aluno levou a professora a justificar o uso que fez da palavra *woman*. O enunciado do aluno tem, então, o efeito da pergunta “Por que você usou *woman* ao invés de *women* se você está se referindo a mulheres”? A professora deu uma longa explicação sobre o uso da palavra em inglês no singular, ao invés de no plural, como no português. Esta explicação tem início no turno 233 e percorreu todos os turnos da professora até o final da micro – cena.

Nesta micro-cena o aluno tomou o turno para esclarecer uma dúvida. Seu alinhamento foi do tipo “butting in”, pois o aluno usou, especificamente a palavra “mas”. Como já se comentou anteriormente nesta análise, na sala de aula, o alinhamento do tipo “butting in” não pode ser considerado um alinhamento negativo, uma vez que ele representa uma tentativa do aluno de esclarecer algum ponto que esteja lhe trazendo dúvidas e a sala de aula é um contexto em que deve haver espaço para dúvidas, pois se trata de um contexto em que deve haver condições para a construção do conhecimento. Tanto é assim que a explicação inicial da professora já teria sido suficiente para esclarecer a dúvida do aluno, como ficou evidente pelo turno 221.

A Micro – cena 3.2.4 encerra a cena 3.2 do terceiro movimento interacional da aula. O último turno da cena, o turno **239**, traz a intenção da professora de encerrar a fase da instrução e passar à realização da atividade propriamente dita. Isso se torna perceptível através dos enunciados que compõem este turno, como “Então vamu. Vamu pensá sobre o Brasil, tá? Uma frase dessas só. Com ocupações, tá? Só uma. E aí vocês dizem a frase pro grupo , tá bom assim? Qualquer uma delas, tá? Pensando em homens e mulheres e nas profissões, tá bom?” Neste ponto, a professora, que estava se dirigindo a todos os alunos como falantes primários, se alinhou com um aluno estrangeiro e perguntou: “Quer fazer sobre o seu país, Leonardo? Seria mais interessante prá nós.

Ao se alinhar com o aluno como ouvinte primário, a professora muda o alinhamento dos demais alunos para o de ouvintes secundários e muda, sem saber, o rumo da realização da atividade, como já se viu na análise da Micro-cena 3.2.5, que representa uma volta à instrução em um momento em que professora pretendia dar início à realização da atividade.

A cena 3.3 é longa (105 turnos) e se refere à realização da atividade proposta pela instrução. A professora designou alunos para dizer as frases que refletissem as impressões deles a respeito do tópico da atividade 9; enquanto cada um dos alunos dizia sua frase, os demais alunos do grupo ouvem (configuração Ic). Assim, já no primeiro turno da cena, último da cena anterior, a professora anunciou o início da realização da atividade e nomeou uma aluna para dizer a frase que esta havia elaborado em inglês. A maneira da professora proceder nesta configuração obedeceu, em geral, a seguinte seqüência: a professora designou um aluno, chamando-o pelo nome, o aluno disse sua frase e a professora fez correções referentes a aspectos lingüísticos ou fez comentários sobre o conteúdo da frase do aluno. Entretanto, a Cena 3.3 não transcorreu desta maneira o tempo todo. Por motivos que serão apontados a seguir, o fluxo da interação foi alterado conforme pode ser constatado a seguir, na Micro-cena 3.4.1.

Micro – Cena 3.3.1: “Não sei. Eu acho que...”(Atividade 9)

261 Professora: Então, “ *There are more man doctors than woman doctors in Guiné Bissau.* Tá? Tá certo? Então vamu lá. Rapidinho, gente, uma frase só. Tá bom? Já fizeram ? Então vai. Começa Cláudia. Pode dizer.(duração da instrução: 9 minutos e 40 segundos)

262 Cláudia: *Most bank managers are men.*

263 Professora: *Most bank managers are men.* (A professora oferece a pronúncia correta e enfatiza a palavra “are”)

264 Cláudia: *Are men.*

265 Professora: *OK, everyone?*

266 Lucila Gomes: Não sei, eu acho que

267 Professora: Ontem disseram o contrário. Tá mudando?

268 Lucila Gomes: Não sei, pelo menos o que eu vejo em banco tá mudando. Tem mais mulher do que homem. Não sei, qualquer firma, pelo menos vários proprietários de firmas dão preferência para mulher para gerenciamento. De qualquer, de banco, porque depois, tipo assim, a explicação que eles dão é tipo assim, homem, quando tem que chegar num funcionário, já chega e já dá uma torrada, né? A mulher chega e já pergunta “Como é que vai tua família, como é que vai num sei o que, ele já fica mais assim e já pode dá uma bronca.

269 Cláudia: Ai, num sei não.

270 Lucila Gomes: Eu li bastante coisa e já vi bastante

271 Marcos: É! Verdade!

272 Lucila :Eu li bastante coisa. Por exemplo, que a Kodak só tá contratando

273

Professora: Gerentas.

274

Lucila: É.

275 Professora: *Most bank managers...* Bom, na sua impress..., na sua opinião

276

Marcos: A mulher administra melhor que o homem.

277 Cláudia: Bom, na minha área não, Eles acham que a mulher tem que estar lá embaixo e o homem administra melhor. (outros alunos começam a falar junto)

278 Marcos : Ah, não. Eles tão preferindo mulher. Eu já li reportagem sobre isso.

279 Cláudia: Não, mas tem comentário... O nosso Ministro da Educação é um homem. (Neste ponto, há troca de falas de outros alunos diferentes sobre o assunto. As falas são rápidas, incompreensíveis e há intensa sobreposição delas.

280 Lucila Gomes: Mas aí entra na parte da política, que é machista, que é num sei o que, mas a partir do momento que a empresa que um lucro, ela não quer saber se é homem, se é mulher, quer saber que tem o lucro... (incompreensível)... agora a política, não. Cai no senso comum que é machista....

281

Marcos: É não é a mesma coisa que colocar um negro. Faz mais, é mais proveitoso colocar um homem branco num cargo alto do que cê coloca um negro ou uma mulher. Fica mal visto.

282 Lucila Gomes: É porque...

283

Marcos: Por incrível que pareça.

284 Lucila: É terrível, mas é a verdade. (1 minuto e 50 segundos)

285Professora: Bem podemos voltar para o inglês? Cê não pensou que fosse causar tanta polêmica às vinte práns nove, numa sexta feira, véspera de feriado.

286Cláudia: Riso.

287Professora: Vamo lá? Jair

A micro – cena 3.4.1 ocorreu logo depois da professora ter iniciado a realização da atividade e durou 1 minuto e cinqüenta segundos. Ela compreende 25 turnos registrados, pois, entre os turnos **279** e **280**, há uma grande sobreposição de falas impossíveis de serem transcritas. Dos 25 turnos transcritos, 7 são da professora, o que faz esta Micro-cena diferente do restante da atividade, em que a professora se alinha como falante primário na maior parte do tempo. Nesta micro – cena, entretanto, a professora é apenas mais um dos falantes do “*pool conversacional*”.

O foco desta micro – cena é o tópico da atividade, ou seja, a questão de gêneros e profissões no Brasil. Os alunos passaram a discutir o assunto a partir do momento em que a fala da professora e da aluna Lucila Gomes nos turnos **266** e **267** se sobrepuseram. No turno **266**, a aluna Lucila discordou do conteúdo da frase da aluna Cláudia; no turno **267**, a professora fez uma observação sobre a opinião da classe do dia anterior, dizendo que “ontem disseram o contrário” e acrescentou uma pergunta, “tá mudando”? Neste ponto a aluna Lucila começou a justificar seu posicionamento (**268**, **270**, **272**). A seguir, a aluna Cláudia discordou (**269**) e o aluno Marcos concordou (**271**) com a aluna Lucila Gomes. A fala da professora no turno **273** apenas completou a fala da aluna Lucila Gomes. O aluno Marcos acrescentou uma nova informação à discussão (**276**), dizendo que “a mulher administra melhor que o homem”. A aluna Cláudia (**277**, **279**) discordou do aluno Marcos, dizendo que na área dela (Educação) não era bem assim, pois o Ministro da Educação é um homem. Neste ponto há várias sobreposições de fala que são impossíveis de distinguir. A discussão continuou mais um pouco com os alunos Lucila e Marcos manifestando suas opiniões e a professora tomou o turno

novamente dizendo “Bem, podemos voltar para o inglês”? A fala da professora marcou a volta ao foco lingüístico da atividade.

Esta micro-cena teve início com uma referência explícita ao tópico da atividade, que é a questão de gênero e profissão no Brasil. A forma como a aluna Lucila se projetou na interação mudou a configuração da Cena 3.4 de Ic para IIIb, suspendendo, momentaneamente, a realização da atividade. Entre os turnos 279 e 280, a configuração mudou provisoriamente para V e depois voltou para IIIb.

Durante toda a cena, a professora, as alunas Cláudia e Lucila Gomes, e o aluno Marcos se alteraram como falantes primários, sendo que Lucila e Marcos se mantiveram por mais tempo como falantes primários.

Discussões como esta não aparecem em outras cenas ou eventos interacionais. Trata-se de uma outra moldura interpretativa, ou, enquadre. A aluna Lucila, ao tomar o turno, mudou a configuração da estrutura de participação para a que provavelmente seria apropriada a um debate de idéias. Esta pesquisadora atribui esta mudança de enquadre ao tipo de atividade: os alunos tinham que expressar opiniões e impressões pessoais, que, nesta cena, foram expressas essencialmente na língua materna.

Os registros apontaram mais uma referência ao contexto social, como na Micro-cena 3.4.1. Trata-se da Micro-cena 3.2.3, que se refere a um excerto de interação ocorrido durante a Cena 3.2, em que a professora introduzia frases que os alunos deveriam usar. Nesta micro-cena, foi a professora mesma quem fez a referência ao contexto social.

Micro – cena 3.2.3: “Que elas...(riso)...não recebem mal. Elas são mal casadas.”
(Atividade 9)

216 Professora: *Right? Remember Paulo Maluf? “Both men and women are teachers”.*

217 Claudinéia: incompreensível.

218 Professora: Isso. O que que o Paulo Maluf, o que que o Paulo Maluf falou das mulheres?

219 Claudia: Que elas...(riso)... não recebem mal. Elas são mal casadas.

- 220 Professora: O Maluf falou numa greve de professores. Vocês num lembram?
 221 Aluno: Ah! Lembro!
 222 Professora: O problema não é que elas ganhavam mal. É que elas eram mal casadas.
 223 Heitor: Nossa.
 224 Professora: *OK. Both men and women are...*
 225 { Vilson: (Faz um comentário incompreensível
 226 { Alunos: Risos. (os alunos continuam fazendo comentários incompreensíveis até o fim do segundo enunciado do próximo turno
 227 { Professora: *There are woman teachers and man teachers. OK? There are more woman teachers than man teachers.*
 228 { Cláudia: Incompreensível }
 229 Professora: Não é isso? Aqui eu troquei. *There are more* (enfazizando com o tom da voz mais alto)
woman teachers than man teachers. Não é isso? Não tem mais? *There are more woman teachers than man teachers* (modulando a frase de forma a explicitar que espera uma reação dos alunos.). No Brasil pelo menos. Tamo pensando sempre no Brasil. Né? *There are no woman ...* Aqui não tem jeito... *There are no woman* (enfazizando) *pilots in Brazil*. Tem. Outro dia apareceu na Globo. Hum? Certo?

A Micro – cena 3.2.3 é composta de 14 turnos, de 216 a 228 e é uma continuação, sem interrupções, da micro – cena anterior. Esta seqüência de turnos foi destacada como uma micro – cena por nela predominar a referência explícita ao contexto externo à sala de aula.

O primeiro turno é da professora. Partindo do exemplo que ela mesma havia dado a respeito da questão gênero e profissões no Brasil (turno 214), a professora faz alusão a um episódio político-social da vida do país, em que, anos atrás, durante uma greve de professores, o então governador do Estado de São Paulo, Paulo Maluf, havia dito que o problema das professoras não era o salário, para o qual reivindicavam aumento, mas sim o fato de serem mal-casadas. A declaração do governador causou forte reação na sociedade em geral, pois partia de pressupostos preconceituosos, tais como: “professor é profissão para mulheres”; ou “mulher não precisa se sustentar, o marido é que tem a obrigação de sustentá-la; portanto, não necessita ser bem remunerada”; ou “a mulher não tem direito ao mesmo salário que o homem, portanto suas reivindicações não devem ser consideradas com seriedade”.

Outros tantos pressupostos preconceituosos poderiam ser atribuídos à fala do governador. A afirmação do governador lhe angariou uma profunda antipatia por parte dos professores em geral, pois não só foi de desrespeito às mulheres professoras, como também aos homens que exercem a profissão.

A professora trouxe o assunto à tona. A aluna que fazia graduação em Educação se lembrou do episódio (219) e, juntamente com a professora (220, 222) explicou para a classe do que se tratava. Um dos alunos também disse se lembrar (221) e outros alunos, que não conheciam o episódio, também reagiram ao saber do fato (223, 225, 226).

Há, nesta micro – cena, a ocorrência de um número considerável de sobreposições de fala. A micro – cena durou 1 minuto e 22 segundos, levando-se em conta o último turno, o turno 228, que é longo. A professora iniciou a Micro – cena alinhada com a classe toda como ouvintes primários. Seu turno mudou a configuração para IIIb quando a aluna Cláudia tomou o turno em resposta à pergunta inicial da professora “*Remember Paulo Maluf*”? dividiu o piso como falante primário com a professora na seqüência dos quatro turnos seguintes (217, 218, 219, 220) . No turno 221, um outro aluno (cuja voz não foi reconhecida) se tornou falante primário, quando disse se lembrar do incidente. O aluno Heitor se manifestou como falante secundário ao expressar espanto (“Nossa”!) no turno 223. No turno 224, a professora, falante primário, voltou a usar inglês e a falar sobre o tópico da atividade, dizendo a frase “*There are woman teacher and man teachers*”. A conversa entre os alunos continuou, como se pode ver pela sobreposição de falas dos turnos 224 a 228. Neste trecho, ouve-se o riso dos alunos, em reação ao comentário do aluno Vilson (225), falante secundário, e a aluna Cláudia continua falando com ele, mudando a configuração da estrutura de participação para IV, tentando recuperar sua posição de falante primário e, assim, re-instaurar a configuração Ia com o uso da LE. Neste caso, a retomada da LE, através das frases que a professora estava introduzindo aos alunos, sinalizou que a professora estava se colocando novamente como falante primário.

Como na Micro-cena 3.2.4, há mais duas Micro-cenas em que a mudança de alinhamento se deve ao fato do aluno focalizar um aspecto lingüístico. Estas Micro-cenas são 3.3.2 e 3.3.3, que são introduzidas a seguir

Micro – cena 3.3.2: “Bem, podemos voltar para o inglês?”(Atividade 9)

281 Professora: Bem podemos voltar para o inglês? Não pensei que fosse causar tanta polêmica às vinte e nove, numa sexta feira, véspera de feriado. Vamo lá? Jair.

282 Jair: Caixa.

283 Professora: Caixa do que? De supermercado?

284 Jair: De supermercado?

285 Professora: A gente já viu isso.

286 Marcos: Aaaah...

287 Professora: No video. No video.

288 Alunos murmuram e riem.

289 Jair: *Check out counter?*

290 Professora: *Check out counter* é o caixa, mas a pessoa que trabalha na caixa, como é que é?

291 Jair: Não sei.

292 Professora: *Cashier*.

293 Jair: *Cashier*.

294 Alunos: (vários repetem separadamente) *Cashier*.

295 Professora: Remember? *Cashier*. Vocês não lembram que vocês viram no vídeo? Não. Então vai, vamo lá.

296 Jair: Most *cashier* (a pronúncia não está correta)

297 Professora: *Cashiers* (oferecendo a pronúncia correta).

298 Jair: *are women*.

299 Professora: *Women. OK? Do you agree? Most cashiers are women.*

Esta micro-cena é parte da Cena 3.3, que compreende a realização da Atividade 9. Ela ocorreu logo após a Micro-cena 3.3.1, que diz respeito à discussão sobre as mulheres terem cargo de gerência. A professora nomeou um aluno, Jair, para recomençar a realização da atividade (281). O aluno, ao invés de dizer a frase em inglês, disse apenas a palavra “caixa” (282). A professora procurou esclarecer a que significado da palavra “caixa” o aluno se referia (283) e a resposta do aluno (284) se sobrepôs a parte de seu turno. Em seguida, a professora afirmou que os alunos já tinham visto esta palavra. Um aluno tentou se lembrar dela (286) e a professora

esclareceu que a palavra havia aparecido em um vídeo (287) que os alunos tinham visto. Os alunos, sem conseguir se lembrar, riem (288). O aluno Jair se arriscou a dizer uma palavra em inglês (*check out counter*), que tem significado aproximado e que no português seria a mesma que ele queria usar (“caixa”); no inglês, entretanto, a palavra seria “*cashier*” (289). A professora esclareceu o significado de *check out counter* e o aluno disse não saber qual a palavra certa (291). A professora, então, disse a palavra *cashier* (292), que o aluno repetiu, seguido de vários outros alunos. O aluno finalmente disse a frase que queria dizer em inglês (296), a professora o corrigiu (297) e o aluno concluiu a frase (298)

Neste micro- evento, o que se constituiu como pista de contextualização não foi a mudança de código, mas sim a manutenção do código, no caso, a língua materna. Ao não atender a solicitação da professora de dizer uma frase na língua estrangeira, no caso, o inglês, o aluno sinalizou que não estava em condições de cumprir a tarefa que a professora havia proposto. A professora, por sua vez, compreendeu a dificuldade do aluno sem que este tivesse se colocado no seu turno com uma elocução como as que seguem:

- a) ‘Eu quero usar a palavra “caixa” em inglês, mas não sei como dizê-la’
- b) ‘Como se diz “caixa” em inglês?’
- c) ‘Quero usar uma palavra em inglês que eu não sei. Você pode me ajudar?’

As frases acima são previsíveis numa sala de aula de língua estrangeira. No entanto, a pergunta do aluno não apareceu sob este formato, mas nem por isso deixou de ser compreendida pela professora como uma das possibilidades acima. Neste caso, a manutenção do código foi a pista de contextualização compartilhada por professora e aluno para que a interação fosse sustentada.

Um outro aspecto a ser ressaltado a respeito do enunciado “caixa” é que o aluno nem sequer utilizou a entonação de interrogação do português, ou seja,

não aumentou o tom de voz no final da frase para indicar um pedido de ajuda à professora. A opção por tal realização prosódica leva a pensar que, uma vez que a dúvida do aluno era uma questão de vocabulário apenas (uma palavra), este optou por expressar a dúvida sem usar variedades de tom, como se faz quando se lê uma lista de palavras. Esta seria uma outra sinalização de que o aluno queria saber apenas dizer a palavra “caixa” em inglês antes de realizar a tarefa solicitada pela professora.

A dúvida que surgiu foi com relação à possibilidade de significado da palavra “caixa”. A professora e o aluno tiveram que esclarecer a qual dos significados da palavra o aluno estava se referindo para que a professora pudesse dizer a palavra em inglês. Esta negociação foi feita com os enunciados 283 e 284, que constituem uma sobreposição das falas da professora e do aluno, pois professora e aluno usaram as mesmas palavras, sendo estas “caixa de supermercado”. Há, portanto, uma coincidência na interpretação de significados da palavra em questão (outras possibilidades de significado, uma vez que se tratava de nomes de profissões, seriam “caixa de banco”, “caixa de loja”) . Ao tentar apreender o significado da palavra dita pelo aluno (caixa) a professora se ateve ao contexto da atividade proposta pelo LD (profissões no Brasil) e acertou no significado.

O uso do português, ou seja, a manutenção do código (= língua materna) no contexto de sala de aula de língua estrangeira, e o tom afirmativo empregado em uma elocução que está fazendo as vezes de uma pergunta são pistas de contextualização interpretadas pela professora como uma pergunta do aluno. Podemos dizer, portanto, que ambos, professora e aluno, compartilhavam as mesmas pressuposições contextuais e estavam ambos dentro do mesmo enquadre interativo, reconhecendo tanto a situação social da sala de aula quanto seus papéis de professor e aluno.

No que se refere ao modo do aluno se colocar na interação, vale a pena observar que ele não se colocou explicitamente no enunciado “caixa”, quer seja através de um pronome pessoal de primeira pessoa (o pronome “eu”) ou de uma

forma verbal que marca esta pessoa, ou ainda, não expressando suas impressões sobre o assunto em questão. Ao introduzir a palavra “caixa”, o aluno não produziu a frase que a professora solicitou, ou seja, não expressou, assim, prontamente, sua impressão sobre a relação profissão/gênero masculino e feminino no Brasil, questão que havia sido amplamente discutida por algumas pessoas no grupo antes da professora lhe passar o turno para realizar a tarefa proposta pelo LD. Dessa forma, o aluno parece revelar que ainda não está pronto para participar da atividade. O alinhamento aluno-professora decorrente deste footing é, portanto, o alinhamento resultante do fato do aluno ainda não estar preparado para realizar a tarefa. Por outro lado, o aluno poderia ter utilizado uma palavra referente aos nomes das profissões que já fosse de seu conhecimento, uma vez que estas palavras haviam sido introduzidas pelo LD na atividade anterior. A decisão do aluno de não proceder assim revela sua atitude com relação à tarefa de aprender línguas, uma atitude que compreende o desejo de aprender coisas novas e a capacidade de se arriscar para conseguir alcançar este desejo, sabendo que a sala de aula, mais especificamente, a posse do turno e a presença da professora podem viabilizar seu desejo e auxiliá-lo na construção do conhecimento que compreende a aprendizagem de LE. Como se verá, este footing se sustenta até o aluno finalmente explicitar que não sabe as palavras. A micro -cena seguinte representa um outro tipo de movimento da parte de um aluno que merece ser focalizado.

Micro – cena 3.3.3: “Esse *must...*”(Atividade 9)

305 Professora: *Women. OK? Do you agree? Most cashiers are women.*

306 Vilson: *Esse must*

307 Professora: *Most*

308 Vilson: *Most*, precedido de “*the*” num...

309 Professora: *The most.*

310 Vilson: *É.*

311 Professora: *The most é o mais.*

312 Vilson: *Tá*

313 Professora: *He’s the most intelligent. The most interesting.*

314 Vilson: *Certo.*

Esta micro-cena aconteceu na seqüência da micro-cena anterior. A estrutura de participação que havia sido instaurada tinha configuração Ic, pois a professora tinha passado a nomear alunos para dizerem em voz alta as frases que tinham elaborado sobre a questão gênero e profissões no Brasil. A professora havia nomeado uma aluna no turno **261** (Micro-cena 3.3.1), esta havia dito sua frase (**262**) e uma das alunas havia discordado do conteúdo da frase da primeira aluna (**266**), o que gerou toda a discussão presente na micro-cena. No final da micro-cena 3.3.1, a professora nomeou o aluno Jair e seu alinhamento marcou o início da Micro-cena 3.3.2, que acabou de ser analisada. Tanto o aluno Jair quanto a aluna Cláudia haviam sido nomeados pela professora, portanto seria de se esperar que a professora continuasse nomeando alunos, como de fato o fez. Entretanto, ao final da Micro-cena 3.3.2, o aluno Vilson tomou o turno sem ser nomeado pela professora, mudando o alinhamento e, conseqüentemente, dando início à micro-cena que é analisada agora (Micro-cena 3.3.3).

Nessa micro-cena, o aluno iniciou o turno se referindo a uma das palavras usadas pelo aluno Jair na micro-cena anterior, a palavra *most*. O aluno apenas se refere à palavra como “Esse *must*” (**306**). A professora corrige a pronúncia do aluno imediatamente (**307**) e o aluno repete a pronúncia correta e complementa sua idéia com a frase (**308**) “*Most*, precedido de *the*, num...”. A professora diz a frase “*The most*” (**309**) e o aluno confirma que é a frase a que se refere (**310**). A professora continua dando explicações sobre o significado da expressão (**311**) e o aluno se satisfaz com a explicação da professora (**312**), que continua dando exemplos de uso da expressão (**313**). O aluno finaliza a micro-cena satisfeito com as explicações da professora (**314**).

Algumas falas do aluno Vilson já apareceram na Cena 2.1 e na Micro cena 3.2.1. Esses excertos são evidências de que o aluno se refere a própria experiência prévia de aprendizagem de língua (quando usa uma forma verbal no passado) e de que, enquanto ele constrói o conhecimento, ele vai planejando o uso dos novos conhecimentos (como quando usa a palavra *both*). Aqui, mais uma vez, o

aluno se refere ao conhecimento prévio da LE, uma vez que se refere a uma expressão – *the most* – elaborada a partir de uma palavra que a professora havia ensinado – *most* – apontando um outro significado possível para a palavra.

O enunciado usado pelo aluno quando muda a estrutura de participação também é uma pergunta “disfarçada”, como já se viu anteriormente em algumas das micro-cenas analisadas aqui. O que mais chama a atenção, entretanto, é a maneira do aluno se relacionar com a aprendizagem: ele se ancora em seu conhecimento prévio da LE e vai ampliando suas possibilidades de expressão através de novas ligações que vai estabelecendo entre o conhecimento prévio e o que está sendo aprendido. Isso fica explicitado porque, além deste empenho do aluno, ele se arrisca, se expõe em sala em aula e, mesmo que em um grupo de mais de 20 alunos, delimita para si um espaço que lhe garante a aprendizagem da forma como ele entende que deve ser.

Nesta seção que agora se encerra, a interação em sala de aula foi analisada à luz dos construtos teóricos introduzidos nos capítulos I e II. As atividades foram denominadas eventos interacionais e estes foram divididos em cenas, que diziam respeito às várias fases que marcam a realização de uma atividade do LD, e micro-cenas, que diziam respeito aos vários alinhamentos dos interactantes e às mudanças destes mesmos alinhamentos durante a interação. Na próxima seção, algumas idéias serão elaboradas levando em conta a análise dos dados e o arcabouço teórico delimitado para este trabalho. Finalizando, algumas implicações deste trabalho para o ensino de LE serão apontadas.

CAPÍTULO V:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo metodológico a resposta à pergunta de pesquisa “ Como se constrói a relação **aluno-instruções** para a realização de atividades do **livro didático** na **interação** em sala de aula?”

A análise dos dados evidenciou algumas das características da interação na sala de aula de LE em que os dados foram coletados, e possibilitou dirigir um olhar mais atento ao LD, aos alunos e à professora durante a interação. Esta pesquisadora entende que os três juntos, LD, alunos e professora, sustentam a interação, e que o equilíbrio desta depende da maneira como eles se evidenciam e se projetam na sala de aula. Dada a complexidade deste tipo de interação, tentou-se organizar a análise dos dados de modo que fosse possível nela imergir, sem que esta complexidade se diluísse, se tornasse linear, ou que se perdesse de vista os lugares circunscritos para o LD, os alunos e a professora. Desta forma, foi possível depreender alguns dos traços da interação, do LD, dos alunos e do professor que se delinearam durante a análise. Alguns deles são apresentados a seguir.

5.1 Traços da interação

O arcabouço teórico delimitado para a análise possibilita afirmar que a interação na sala de aula observada apresentou características próprias, um tanto diferentes das já apontadas em alguns dos trabalhos sobre interação já citados aqui.

No que diz respeito à ‘estrutura de participação’, esta apresentou configurações que não se encaixaram exatamente nas configurações propostas até então. As configurações explicitadas em Vieira Abrahão foram, sem dúvida, a maneira mais acertada de iniciar a abordagem ao corpus; entretanto, como foi dito desde o início, tratava-se de um contexto de interação em uma universidade e as configurações propostas pela referida autora diziam respeito ao contexto de primeiro grau. A estrutura de participação mostrou que muitos alunos se projetaram como

falantes primários. Os turnos da professora foram muitos, mas poucos deles foram longos.

Os turnos dos alunos apresentaram uma marca peculiar: várias vezes e eles usaram frases afirmativas quando queriam fazer uma pergunta. Foram perguntas “disfarçadas”, que a professora interpretou como perguntas, sem grandes problemas, a despeito de, aparentemente, serem afirmações. São as inferências situadas, construídas a partir de pressuposições contextuais. Se o aluno está fazendo uma observação, ele está buscando a confirmação de uma hipótese ou procurando esclarecer uma dúvida, como ficou evidente em várias das micro-cenas. Algumas pistas de contextualização que sustentaram a inferência situada foram:

- aumento do tom de voz da professora, seguido de pausa, quando esta desejava que os alunos completassem um enunciado dela;
- mudança de código (da língua materna para LE) quando a professora queria se projetar como falante primário, o que levou às conseqüentes mudanças de alinhamento e de configuração (de IV para Ia, por exemplo) na estrutura de participação;
- da parte do aluno, manutenção da língua materna quando ele não se considerava pronto para realizar uma tarefa;
- o silêncio da parte dos alunos foi interpretado pela professora ,às vezes, como compreensão e, às vezes, como dúvida, dependendo da situação e do encadeamento de turnos.

No que diz respeito aos alinhamentos, vale ressaltar que ocorreram contribuições dos tipos “chipping in” e “butting in”, mas ambas foram consideradas positivas. A sala de aula é um contexto em que deve haver espaço para as dúvidas, uma vez que um processo de aprendizagem se encontra em construção. As contribuições do tipo “butting in” marcam uma mudança na direção do fluxo da interação, mas não representam ameaças aos papéis de aluno e professor. Ao contrário, elas são representativas do interesse e envolvimento do aluno pelo que está ocorrendo e sinalizam ambos, o desejo do aluno de aprender e sua disposição de se colocar na posição de aprendiz, sem medo de perder a face.

No que se refere à etapa em que a instrução é explicada, esta apresentou diferentes configurações de estrutura de participação, mas, quando os alunos estavam trabalhando em pares, a configuração que prevaleceu foi a Configuração IV, exceto pelos momentos em que a professora achava que precisava dizer algo à classe toda: aí, então, dado o novo alinhamento da professora como falante primário para a classe toda, a configuração passava, momentaneamente, para a Configuração Ia.

Além das alterações na estrutura de participação já citadas aqui, observou-se que houve uma mudança radical de estrutura de participação quando foram feitas referências ao contexto externo à sala de aula. Nestas situações, a condição da professora mudou e ela passou a ser apenas um dentre os demais interactantes.

5.2 Traços do LD, dos alunos e da professora e seus desdobramentos na interação

Muito do que ocorreu na interação se deveu, também, às formas de agir dos alunos e da professora e a certas características do LD. Delimitar o que cada um dos três trouxe para a interação, ou causou de impacto nela é uma tarefa, sem dúvida, relevante para que se compreenda a interação nessa sala de aula de LE, mas seriam necessários outros trabalhos como este que agora se encerra para que tais questões fossem vistas profundamente. Por ora, serão introduzidos alguns traços dos três envolvidos na interação (LD, alunos e professora) e serão apontados alguns dos desdobramentos que esses traços tiveram na interação.

5.2.1 Traços do LD

O LD apresenta traços da Abordagem Comunicativa, na medida em que apresenta atividades que respeitam princípios deste tipo de abordagem. Tal é o caso das Atividades 7 e 8, de lacuna de informação, e 9, que representa uma possibilidade do aluno trazer o contexto social em que está inserido para a sala de

aula. A opção pelo “inglês como língua internacional” traz alguns problemas para a realização da Abordagem Comunicativa em sala de aula, mas, em tempos de globalização e de Internet, não há como escapar desta condição da língua inglesa. Por mais acadêmicos que os objetivos da Universidade sejam, a própria academia já foi invadida pela rede, onde a interação se constrói em inglês e faz desta língua uma língua de todos. Portanto, a condição de língua internacional, mesmo que virtual na maioria das vezes, não é alheia ao contexto do aluno. O argumento de que ele, provavelmente, jamais deixará o país e, conseqüentemente, jamais terá que usar a língua a não ser para ler e escrever, não pode mais ter a força que tinha quando se concebeu o Inglês Instrumental como a modalidade mais adequada para se ensinar na universidade. Que estas palavras não sejam tomadas como uma defesa do extermínio do Inglês Instrumental, mas sim como uma chamada para a reflexão a respeito do lugar apropriado para o ensino das quatro habilidades na universidade que, na visão desta pesquisadora, não deixa de ser uma das necessidades do aprendiz universitário.

Isso posto, pode-se considerar que o LD tem um forte traço comunicativo, na medida em que parte do pressuposto de o inglês será ensinado como LE, como é o contexto desta pesquisa, e de que os alunos usarão a língua como língua internacional, que também é um dos traços do mesmo contexto. Entretanto, há que se ressaltar alguns outros traços do LD e seus desdobramentos na interação.

- O LD prevê conhecimento que o aluno não tem. Por isso, durante a interação, a professora tem que mediar a instrução, fazendo ajustes (tais como dar exemplos que a instrução não ofereceu); quanto aos alunos, estes fazem perguntas sobre a instrução, uma vez que o conhecimento previsto pelo LD não é compartilhado por eles.
- O LD impõe um encadeamento das atividades durante a interação, o que leva a professora a ter que retomar o conteúdo da atividade anterior durante a interação.

- O LD não é explícito nas instruções: exige conhecimento procedimental que os alunos não tem. A professora tem que mediar as instruções durante a interação, re-organizando a redação das instruções e chamando a atenção dos alunos para a maneira como a tarefa deverá ser realizada. Este processo pode ser bastante longo e não se resume à fase inicial da atividade: às vezes, ele é retomado quando a atividade já está chegando ao fim, porque alguns alunos manifestam não terem entendido como teriam que proceder.
- A disposição gráfica do LD pode ser um obstáculo para a realização de atividades do tipo lacuna de informações. Durante a interação, o aluno fica perdido, sem saber ao certo em que página procurar a informação de que precisa para realizar a atividade.
- Devido à abordagem, o LD prevê o predomínio de interação em grupo ou em pares. Por conta disso, a professora deve coordenar a organização dos alunos em pares ou em grupo, antes mesmo que a atividade tenha início.
- O LD concebe a língua estrangeira como uma língua internacional. Como já foi explicitado acima, isso tem aspectos positivos. Entretanto, quando se trata de prever as reais dificuldades dos alunos, os autores partem de pressupostos lingüísticos e culturais que nem sempre dizem respeito à realidade deles. O resultado disso é que, durante a interação, surgem, da parte dos alunos, muitas perguntas sobre aspectos lingüísticos e culturais.
- O LD abre espaço para o contexto social em que o aluno está inserido, o que, durante a interação, gera discussões que mudam as configurações das estruturas de participação. Grande parte dessas discussões se dá, nos níveis iniciais, na língua materna.

5.2.2 Traços do aluno

A seção deste trabalho dedicada ao aluno já traçou um perfil do mesmo, delineando algumas de suas noções e crenças sobre ensino e aprendizagem de LE. Nessa seção foi apontado um desequilíbrio no que se referia às impressões

dos alunos a respeito de seu papel e do papel do professor na aula de LE. Entretanto, durante a interação, os alunos tiveram uma série de iniciativas e posicionamentos que eles não haviam previsto para eles mesmos. Estas iniciativas e estes posicionamentos delineam alguns traços dos alunos.

- Os alunos se responsabilizam pela própria aprendizagem. Durante a interação, tomam o turno para solucionar dúvidas ou testar hipóteses. Com isso, eles se expõem e assumem riscos.
- Os alunos contribuem na construção do significado das instruções durante a interação. Quando sabem, respondem às perguntas da professora e verbalizam suas hipóteses; quando não sabem, ou não entendem, manifestam suas dúvidas.
- Os alunos expressam suas opiniões a respeito do tópico da atividade, concordando ou discordando com o que está sendo dito. Quando isso acontece, alteram a estrutura de participação e mudam o fluxo da interação.
- Quando não se encontram em condições de realizar uma atividade, os alunos se manifestam, alterando a estrutura de participação da interação.
- Os alunos têm consciência de suas dificuldades e as manifestam durante a interação.

Para os alunos, o ‘footing’ que prevaleceu durante a fase das explicações das instruções se configura como uma mistura equilibrada entre ouvintes primários e falantes primários. Muitos deles se projetaram como falantes primários durante as explicações das instruções ou a realização da atividade no grande grupo. (O equilíbrio aqui citado não leva em conta a participação dos alunos nos trabalhos em pares, durante a realização das atividades.) Portanto, os alunos se projetaram alternadamente como falantes primários e ouvintes primários pois, como foi dito anteriormente, a professora re-direcionava para todos os alunos, na forma de novas perguntas, muitas das perguntas e asserções que os alunos faziam, individualmente, como falantes primários. O ‘footing’ dos alunos, seus vários alinhamentos e os modos como se projetaram na interação revelaram que eles

estavam engajados no processo de aprendizagem e que tomaram as iniciativas recomendadas para o seu desempenho dentro de uma visão comunicativa de línguas. Eles procuraram solucionar problemas, como foi o caso de atribuir significados às instruções, trouxeram o conhecimento prévio da LE que já tinham para atribuir significados e compartilhar com os colegas, tomaram atitudes comunicativas e meta-comunicativas, e foram inter-dependentes.

5.2.3 Traços da professora

Assim como os alunos, a professora já teve uma seção deste trabalho dedicada às suas crenças e experiência prévia de trabalho. Serão explicitados agora alguns traços da professora que ficaram evidenciados durante a interação

- A professora mobiliza os alunos a participarem da construção do significado das instruções. Isso pôde ser percebido, durante as interações, pelo alto número de turnos intercalados da professora e dos alunos. Essa mobilização por parte da professora se deve, principalmente, às suas crenças de que o ambiente da sala de aula deve encorajar a expressão individual e de que cada aluno tem uma contribuição especial para dar, uma vez que todos têm uma experiência de mundo e um conhecimento prévio que, ao serem compartilhados, podem colaborar na construção da aprendizagem. Essa maneira de agir advém, principalmente, do que a professora entende ser o ensino comunicativo de línguas.
- A professora media as instruções para os alunos, como já foi apontado anteriormente. Isso se deve a aspectos do LD já apontados aqui, mas também à experiência profissional da professora, da qual resultou a pergunta de pesquisa para o presente trabalho. O resultado disso na interação é que, ao levar em conta as instruções das atividades, a professora as transforma em foco de atenção e em tópico para a interação, consumindo tempo com elas, dando exemplos, e prolongando o início da realização da atividade. O que se espera com isso é que o aluno saia do Inglês I preparado para ser um aluno responsável pela própria

aprendizagem nos demais níveis do curso. Algumas estratégias de mediação às quais a professora recorre: criação de contextos para que as frases não fiquem isoladas; uso da língua materna para criar o contexto em que uma frase em inglês possa ser usada; escolha de frases que possibilitem aos alunos expressarem suas opiniões e, assim, se posicionarem dentro da atividade; deixar que, durante certos momentos prevaleça o uso da língua materna para que a comunicação na LE faça sentido.

- A professora procura levar em conta as idéias dos alunos durante a explicação da instrução. Isso a faz transformar hipóteses lançadas pelos alunos em perguntas, sem oferecer uma resposta pronta às perguntas que surgem. O resultado disso na interação é que a estrutura de participação tem turnos menores da professora e, às vezes, grande sobreposição de falas dela com os alunos ou dos alunos entre si.
- Assim como os alunos, a professora também se liga no contexto social externo à sala de aula e pode mudar a configuração da estrutura de participação quando faz alusão a esse contexto.
- A professora procura se certificar de que os alunos entenderam o que ela está explicando e de que eles estão seguros sobre como proceder para realizar a atividade. O resultado disso, na interação, é um alto número de frases de envolvimento e a eventual mudança de código, da LE para a língua materna.
- Ciente de que a sala de aula é um lugar onde imprevistos acontecem a todo momento, a professora abre espaço para as perguntas e dúvidas dos alunos. Isso resulta em uma interação com mudanças freqüentes de alinhamento e do fluxo da própria interação. O inesperado acontece a todo momento durante a aula.

O 'footing' da professora mudou durante o decorrer das atividades, como pôde ser visto na análise das estruturas de participação, mas a professora foi quem mais se projetou como falante principal durante as primeiras fases da atividade, antes dos alunos passarem a trabalhar em pares. Esse 'footing' mudou durante alguns momentos significativos, como nas micro-cenas em que há turnos

seguidos de alunos durante as explicações das instruções, ou durante as referências ao contexto social.

Apesar da professora ter se projetado como falante principal a maior parte do tempo, o fato de seus turnos serem curtos, intercalados por muitos turnos de alunos que não haviam sido nomeados, revela que seu papel de falante primário, ou sua projeção, é amenizado pela grande flexibilidade que imprime a esse papel: se os alunos tomam o turno com a intensidade que tomaram, isso se deve ao fato da professora propiciar este tipo de interação dentro da sala de aula. Ela se projetou como alguém que tem o controle da situação, mas que pulveriza este controle à medida que permite e encoraja a participação dos alunos. A professora gerencia os turnos e coordena a tarefa de aprendizagem.

Este trabalho permite que se diga, então, que a relação aluno-instruções para a realização de atividades do livro didático na interação em sala de aula de língua estrangeira é mediada pela professora, através de estratégias que permitem criar para os alunos condições de construir essa relação de forma participativa, compartilhando erros e acertos, e de forma continuada, pois essa construção se dá durante todo o período em que a atividade é realizada.

5.3 Implicações

Como já foi dito aqui, este trabalho foi concebido, principalmente, para realizar o desejo desta professora – pesquisadora de conhecer melhor a própria prática e estar preparada para lidar com novas situações que possam surgir dentro de seu campo profissional: A Etnografia Escolar possibilitou este conhecimento e deu novo sentido a muitas das práticas que estavam registradas no corpus; portanto, ela pode ser uma opção valiosa em se tratando da formação de professores, pois ela viabiliza reflexões sobre a própria prática e possibilita o aprimoramento e desenvolvimento profissionais, alterando, assim, contextos e condições de ensino, de maneira profunda e definitiva, uma vez que as modificações serão resultado da observação e da reflexão orientadas por pressupostos teóricos.

Professores que têm a possibilidade de fazer um exercício de reflexão sobre a própria prática passam a se preocupar não só com o nível de procedimentos em sala de aula, mas também com o design e a abordagem dos cursos. Entende-se que, em ensino de línguas, o professor especialista é o que se preocupa não só com os procedimentos, mas também com os outros níveis da abordagem. É assim que esta pesquisadora se concebe como professora especialista.

O presente trabalho teve, também, como objetivo um olhar mais atento sobre as instruções do LD. As atividades pedagógicas são os blocos que constroem a aula de LE dentro de uma abordagem comunicativa e, com isso, as instruções para as atividades passam a ter uma outra dimensão. Essa pesquisadora entende que, na abordagem comunicativa, as instruções para as atividades merecem atenção porque:

- a autonomia do aprendiz é um dos objetivos desta abordagem. O aluno só pode ser autônomo se tiver controle sobre sua aprendizagem e isso implica que ele saiba, a todo momento, o que está se passando na sala de aula. Se o aluno não tiver a noção exata de como tem que proceder para realizar a atividade que vai levá-lo à aprendizagem, ele perde este controle e, conseqüentemente, a sua autonomia.

- a abordagem comunicativa prevê para as aulas um grande número de tarefas em pares. Caso o aluno não tenha total domínio dos procedimentos necessários para a realização de uma tarefa, as possibilidades da aprendizagem ser prejudicada são bastante grandes, uma vez que o professor nem sempre tem condições de monitorar o trabalho de todos os grupos.

Portanto, quando se fala em abordagem comunicativa para o ensino de línguas, ou em qualquer outra abordagem que pressuponha aprendizagem autônoma, ou, ainda, em abordagens que visem ao desenvolvimento da responsabilidade do aluno por seu processo de aprendizagem, o lugar das instruções deve estar circunscrito na aula.

Falar sobre as instruções significa, de uma certa maneira, usar metalinguagem e isso, nos níveis iniciais de aprendizagem de uma LE, implica um

número considerável de momentos em que a língua materna terá que ser usada. Há, aí, um outro aspecto da interação em sala de aula de LE que não pode ser negligenciado: ele precisa ser compreendido e respeitado.

Finalmente, este trabalho pode lançar alguma luz sobre o trabalho das pessoas que elaboram livros didáticos para ensino de LE. As instruções para as atividades nem sempre recebem a atenção que merecem. Melhorá-las seria um grande passo em direção ao ensino que visa a autonomia do aluno.

SUMMARY

The use of a textbook is often present in foreign language education when it takes place in formal settings, such as schools, universities and language schools. Therefore, the tasks in the textbook represent important teaching units in those contexts. This work results from an ethnographic study about the way students attribute meaning to the instructions for the textbook tasks in an English as a Foreign Language (EFL) setting. It was conceived by this author as a researcher-teacher and motivated by professional experience and a desire for deeper understanding of one's own practices in order to improve them by means of self-reflection.

The data were recorded in a beginners' class at a public university in the State of São Paulo, where students were starting an EFL course. School Ethnography, of Frederick Erickson, guided the recording and preparation of the registers for analyses. The theoretical framework selected for the analyses comprehended constructs from Interactional Sociolinguistics; contributions from other areas, such as Cognitive Psychology, Cognitive Anthropology and Applied Linguistics's Methodology for Language Teaching were incorporated according to the complexity of the research questions.

The tasks chosen for analysis were the ones that better represented the approach to language teaching advocated by the authors and the performance of such tasks was analyzed by means of the theoretical framework. The analysis revealed the relevance of the instructions for the textbook tasks, as well as some of the traits of the classroom interaction that contributed for the construction of the meaning of such instructions.

The results of this study shed some light on the understanding of classroom interaction in university EFL-education, as well as the roles of the textbook, of the students and of the teacher in such interaction. There are implications for teaching-materials' design, for teachers' education and recycling.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J.C. (1993) *Escolha e Produção de Material Didático Para um Ensino Comunicativo de Línguas* in **Contexturas**, 2.
- CAVALCANTI, M. (1986) *A Propósito de Lingüística Aplicada. Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 7: 5-12.
- CAVALCATI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. (1991) *Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17: 133-144.
- CHILCOAT, G. (1989) *Instructional Behaviours for Clearer Presentations in the Classroom. Instructional Science*, 18: 289-314.
- D' ANDRADE, R. (1987) *A Folk Modelo of The Mind* in – N. Quinn & D. Holland (eds) **Cultural Models in Language and Thought**. Cambridge University Press, Cambridge.
- DEUBER, A. (1997) **Produção Oral de Alunos Ativos e Reflexivos no Pequeno e no Grande Grupo em Aula de Língua Estrangeira: Sua Atitude em Relação ao Trabalho em Pequeno Grupo**. Tese de Mestrado, Campinas. Universidade de Campinas.
- DETTONI, R. (1995) **Interação em Sala de Aula: As Crenças e As Práticas do Professor**. Tese de Mestrado, Brasília. Universidade de Brasília.
- DONALD, J. (1987) *Learning Schemata: Methods of Representing Cognitive Context and Curriculum Structures in Higher Education. Instructional Science*, 16: 187 – 211.
- ERICKSON, F. (1984) *What Makes School Ethnography Ethnographic?* In **Anthropology and Education Quarterly**, 15/1: 51-55.
- ERICKSON, F. & SHULTZ, J. (1990) **The Counselor as Gatekeeper**. Nova York, EUA: Academic Press.
- FORGAS, J. (1985) *Language and Social Situations: an Introductory Review* in J. Forgas (ed.) **Language and Social Situations**, Nova York: Springer- Verlag.
- GAGNÉ, R. (1981) *The Learning Basis of Teaching Methods* in H. Giroux, A. Penna, W. Pinar (eds) **Curriculum and Instruction**, Berkley: McCutchan Publishing Corporation.
- GEE, J. (1990) **Social Linguistics and Literacy: Ideology in Discourse**, London: The Falmer Press.

- GUMPERZ, J. (1982) **Discourse Strategies**, Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON, R. (1989) *Overview* in R. Johnson (ed.) **The Second Language Curriculum**, Cambridge: Cambridge University Press.
- LITTLEJOHN, A. & WINDEATT, S. (1989) *Beyond Language Learning: Perspectives on Materials design* in R. Johnson (ed) **The Second Language Curriculum**, Cambridge: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980) **Metaphors We Live By**, Chicago: Chicago University Press.
- LEVINSTON, S. (1979) *Activity Types and Language*. **Linguistics**, 17: 365-399.
- LOW, G. (1989) *Appropriate Design: The Internal Organization of Course Units* in R. JOHNSON (ed.) **The Second Language Curriculum**, Cambridge: Cambridge University Press.
- PHILIPS, S (1972) *Participation Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom* in C. Cazden, V. P. John & D. Hymes **Functions of Language in the Classroom**, Nova York: Teacher College Press: 370-394.
- QUINN, N. & HOLLAND, D. (1987) *Culture and Cognition* in N. Quinn & E. Holland (eds.) **Cultural Models in Language and Thought**, Cambridge: Cambridge University Press.
- RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (1998) (orgs.) **Sociolingüística Interacional**, Porto Alegre: Editora Age.
- RUMELHART, D. E. & ORTONY, A. (1977) *The Representation of Knowledge in Memory* in R. Spiro & W. Montague (eds.) **Schooling and The Acquisition of Knowledge**, Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- SCHIFFRIN, D. (1994) **Approaches to Discourse**, Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- TANNEN, D. & WALLAT, C (1982) *Interactive Frames and Knowledge Structure Schemas in Interaction*. Trabalho apresentado no US-France Joint Seminar on Natural Language Comprehension . June 28 – July 2, Saint Paul de Durances, França.
- THOMAS, J. (1995) **Meaning in Interaction: an Introduction to Pragmatics**, London: Longman.

- TYLER, R. (1981) *Specific Approaches to Curriculum Development* in H. Giroux, A . Penna, W. Pinar (eds.) **Curriculum and Instruction** , Berkley: McCutchan Publishing Corporation.
- WATKINGS, D., BIGGS, J. & REGMI, M. (1991) *Does Confidence in The Language Of Instruction Influence a Student's Approach to Learning?* **Instructional Science**, 20, 331-339.
- ZAIS, R. (1981) *Conceptions of Curriculum and the Curriculum Field* in H. Giroux, A.Penna & W. Pinar (eds.) **Curriculum and Instruction**, Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

APÊNDICE
QUESTIONÁRIO 1

DISCIPLINA: _____ TURMA _____

ALUNO _____

CURSO DE ORIGEM _____ RA _____

Cite algumas disciplinas do seu curso de origem que você está cursando atualmente.

Como são as aulas do seu curso de origem ? Para responder a essa pergunta você pode levar em conta uma das disciplinas citadas acima que você ache que representa bem o tipo de aula que você tem no seu curso de origem(expositivas, seminários, em laboratório, em campo, entrevistas individuais com o professor, o professor controla a aula o tempo todo, discussões).

Além da aula, que tipos de atividades você faz para estudar a disciplina que mencionou acima?

Existe uma livro-texto na disciplina você mencionou acima? SIM NÃO _____ Este livro é utilizado em sala de aula? SIM ___ NÃO_

Ele é importante também fora da sala de aula? Por que? Por que não? _____

O livro que você citou acima tem atividades para serem desenvolvidas :
individualmente? SIM ___ NÃO _____
em grupo? SIM _____ NÃO _____

5. O livro texto é uma constante no seu curso de graduação? SIM _____ NÃO _

No seu curso de origem, os professores também utilizam apostilas elaboradas por eles mesmos? SIM _____ NÃO _____

Você já aprendeu outra língua estrangeira além do inglês? SIM _____ NÃO _

Que língua (s)? _____

8. Que tipo de atividades você fazia nessas aulas? _____

9. Como você acha que deve ser a aula de língua estrangeira?

Para você, o inglês é uma disciplina como as outras? Por que? Por que não?

Considerando a aprendizagem de língua estrangeira, qual o papel :
do aluno? _____

do professor? _____

do livro-texto? _____

12. Como você espera que sejam as aulas de inglês? Que tipo de coisas você acha que devem acontecer em sala de aula para que você aprenda a língua?

13. O que você espera deste curso de inglês?

Você estudou inglês antes de começar este curso? Onde? Por quanto tempo?

QUESTIONÁRIO 2

DATA ____ / ____ / ____

DISCIPLINA _____ TURMA _____

ALUNO _____

CURSO DE ORIGEM _____

Nas respostas do questionário anterior, muitas pessoas afirmaram que uma aula de língua estrangeira deve ser dinâmica. Na sua opinião, como é uma aula dinâmica?

2. O que é o livro-texto para você?

QUESTIONÁRIO 3

DISCIPLINA _____
CURSO DE ORIGEM _____ RA _____
DATA _____

Por favor, complete a frase abaixo. Sua opinião é muito importante!

Para mim, estudar inglês...

QUESTIONÁRIO 4

DISCIPLINA _____

CURSO DE ORIGEM _____

RA _____

No último questionário, pedi a vocês que completassem a frase Para mim, estudar inglês ... Lendo as respostas, percebi que algumas idéias se repetiram. Algumas delas estão expressas nas frases transcritas abaixo. Por favor,

escolham a frase que melhor exprime a opinião de vocês, assinalando-a com o número 1; caso vocês fiquem em dúvida entre duas ou mais frases, escolham as que desejarem e as numerem por ordem de importância (1,2,3...) não assinalem as que não expressarem a opinião de vocês; caso nenhuma delas reflita o que vocês pensam, escrevam uma nova frase que expresse o pensamento de vocês.

Para mim, estudar inglês...

a) é uma necessidade prazerosa.

()

b) significa Ter uma ferramenta importante para a minha profissão, pois o inglês está presente em tudo o que a gente faz hoje. ()

c) é como se uma porta nos fosse aberta para um novo mundo. ()

d) é de uma importância fundamental para o futuro, tanto profissional quanto pessoal()

Quadro 1. Verbos usados nos enunciados das instruções

UNIDADE	LIÇÃO	NÚMERO DE ATIVIDADES	REPERTÓRIO DE VERBOS	3 VERBOS QUE PREVALECEM
1	1	15	<i>Begin, find, listen, look, number, read, say, tick, write.</i>	<i>Listen = 10 vezes Read = 5 vezes Write = 3 vezes</i>
	2	13	<i>Say, listen, check, repeat, tick, ask, read, match, find, choose, complete, number, greet, work</i>	<i>Listen = 7 vezes Find, say = 3 vezes</i>
	3	10	<i>Say, tick, look, circle, choose, listen, match,, find out, ask, find, number, read</i>	<i>Say, find = 4 vezes Look, listen = 3</i>
	4	14	<i>Read, tick, listen, answer, number, match, say, find, look, complete, use, repeat, ask, write</i>	<i>Listen = 9 vezes Tick, complete = 3 vezes</i>
	5	12	<i>Say, match, listen, repeat, find out, listen, tick, find, look, read, complete, choose, write, tick</i>	<i>Say = 6 vezes Listen, find out = 3 vezes</i>
	Revisão	12	<i>Read, match, listen, tick, read, circle, complete, check, ask, say, work, look, answer, write, find out, choose</i>	<i>Listen = 4 vezes Read = 3 vezes Circle, complete, ask, say, look, write = 2 vezes</i>
2	6	11	<i>Listen, number, read, repeat, work in pairs, look, act out, match, check, copy, fill in, say, ask, complete, write, spell, choose</i>	<i>Listen = 4 vezes Work in pairs = 3 vezes look, say, ask = 2 vezes</i>
	7	12	<i>Match, listen, repeat, write, say, read, make, work in groups, find out</i>	<i>Read, write = 2 vezes Listen = 3 vezes Say, repeat = 2 vezes</i>
	8	14	<i>Listen, read, repeat, write, check, say, ask, find out, look, talk about, work in pairs, turn, work in groups, match, give, find</i>	<i>Ask = 4 vezes Work (in pairs and in groups) = 3 vezes Listen = 3 vezes</i>

	9	11	<i>Look, listen, read, repeat, work in pairs, devide, complete, finish, match, ask, say</i>	<i>Listen, read, work in pairs = 3 vezes</i>
	10	13	<i>Match, draw, listen, repeat, look, ask, say, read, complete, work in pairs, answer, write, find out</i>	<i>Ask, say = 4 vezes Work in pairs, match, listen, look, complete = 2 vezes</i>
	Revisão	12	<i>Talk, ask, look, choose, say, listen, check, match, work in pairs, write, find people, circle, talk, put, answer, read</i>	<i>Ask, say, listen, write = 3 vezes</i>
3	11	13	<i>Listen, number, read, repeat, ask, say, find out, look, choose, number match, write, work in groups, find, play, sing</i>	<i>Ask = 4 vezes Listen, say, write = 3 vezes</i>
	12	12	<i>Read, look, listen, check, repeat, read, complete, ask, answer, talk, write, find, match, work in pairs</i>	<i>Work in pairs, ask, read, write = 3 vezes</i>
	13	13	<i>Match, read, ask, say, complete, listen, check, repeat, answer, work in groups, find out, talk, write, make a conversation, star, invite, accept, refuse, make arrangements.</i>	<i>Listen = 4 vezes Ask, complete = 3 vezes</i>
	14	14	<i>Look at, read, decide, ask, say, choose, listen, repeat, give directions, check, reply, find</i>	<i>Read = 4 vezes Ask, say, listen, give directions = 2 vezes</i>

	15	13	<i>Look, match, read, find, answer, ask, say, listen, repeat, work in pairs, tick, write, put check, act out</i>	<i>Listen = 4 vezes Read, match = 3 vezes</i>
	Revisão	14	<i>Look, choose, ask, say, read, match, think, listen, find out, work in pairs, remember, try, write, Invite, accept, refuse, complete</i>	<i>Say = 6 vezes Look, ask, work in pairs, write = 3 vezes</i>

Quadro 2

LIÇÃO	INSTRUÇÕES PARA TAREFAS EM PARES
2	10. Work in pairs. Student A: Say a number Student B: Point at the number you hear.
Review	6. Work in pairs. When you hear the number on the left, say the numbers on the right. 8. Work in pairs. Ask and answer questions. Now write a business card for your partner.
6	4. Work in pairs. Look at the photos in activity 1. Act out the conversations with Susan Davies and James Davis. 6. Copy the form. Now work in pairs. Fill in the form for your partner. 8. How many of these documents have you got? Ask another student. 11. Listen to the questions and spell the words. Now work in pairs. Choose six words from this lesson. Ask your partner how to spell them.
7	10. Work in groups of 3. Write a menu of dishes from this lesson. Student A : You're a waiter/waitress. Ask students B and C what they would like To order. Students B and C: You are in a restaurant. Say what you would like to eat and Drink.
8	7. Work in pairs. Student A: Turn to page 110 for your instructions Student B: Turn to page 112 for your instructions. 8. Work in pairs. Ask and say what people's jobs are. 12. Work in groups. One person thinks of a job and mimes. Now ask and say what the job is.
9	3. Work in pairs. Student A: Turn to page 110 for your instructions. Student B: Turn to page 112 for your instructions. 7. Match the prices with the items in the photo. Now work in pairs. Ask and say the prices. 11. What do you do when you don't know a word? Work in pairs. Student A: You're in a shop. Think of something you want to buy and Mime it to student B. Student B: You're a shop assistant. Student A wants to buy something. What is it?
10	5. Work in pairs. Student A: Turn to page 110 for your instructions. Student B: Turn to page 112 for your instructions. 9. Complete the chart for you. Now work in pairs. Complete the chart for your partner.
Revisão	5. Work in pairs. Student A: Make a list of six things you need to buy. Visit student B's shop And do your shopping. As you buy things, tick your list. Student B: You work in a shop. Make a list of twelve things you sell. Sell Things to student A. 6. Write the times you do these activities. Now find people who do the activities at the same time.

11	11. Work in groups of four. Find three things you all like doing and three things you don't like doing. Now write a paragraph about your likes and dislikes.
12	8. Work in pairs. Say the rooms where you can find the furniture. 9. Work in pairs. Look at the Britain in view photos. Student A: Choose a photo but don't point at it. Say what you can see. Student B: Listen and point at the right photo. 10. Work in pairs. Talk about the rooms and furniture in your homes.
13	2. Read LIFESTYLE ON THE TOWN. Now ask and say : Student A: How often do you go to...? (The cinema/ the theatre, Concerts/ art exhibitions) Student B: I go...twice a week./ I never go.../ I go...about ... 8. Work in groups of four. Find out what's on your town. Now talk to other groups. Ask and answer questions about what's on in your town. 9. Invite other students to go out with you on different days. Accept or refuse their invitations. Make arrangements with at least three people. 13. Find out where you can see English language films of plays. Invite other students for an English evening at the cinema/theatre. Listen to people speakin English as often as you can.
15	9. Work in pairs. Student A: Choose someone in the class. Don't say who the person is. Talk about his/her clothes. Student B: Ask questions and find out who Student A is describing. 12. Work in pairs. Student A is a shop assistant. Student B is a customer. Act out the two conversations. Then act out other conversations in clothes/shoe shops.
Review	6. Work in pairs. Listen to a man talking about his house. Student A: listen for details of the rooms. Student B: listen for details of the furniture. Now try to remember all the details. Write a description of the house with your partner. 9. Work in pairs. Student A: Turn to page 110 for your instructions. Student B: Turn to page 112 for your instructions. 11. Write your diary for next week. Then invite other students to go out with you, and accept or refuse their invitations. 12. Work in pairs. Student A: You are a shop assistant. You sell five kinds of clothes in five Different colours. Make a list of the clothes. Decide what colour you want. Visit shops and try to find what you are looking for. Student B: You want to buy something new to wear. Decide what Colour you want. Visit shops and try to find what you are Looking for.

Quadro 3

LIÇÃO	EXEMPLOS DE INSTRUÇÕES QUE PREVEEM TRABALHO EM GRUPO E / OU PARES SEM EXPLICITÁ-LO.
2	8. Ask other students where they are from. 9. Listen and number the greetings as you hear them. Now greet other students
3	4. Find out the English word for your job. Now ask and say.
4	9. Listen and repeat the questions in activity 7. Now ask 3 students about their families
8	4. Say hello to other students and ask how things are. 6. Look at the photos in WHO'S WHO? Talk about people's jobs. 11. Ask for and give more personal information about the people in the photos.
Revisão	1. Talk to four people in your class. Ask questions about:
11	4. Ask four students what kind of music they like. 5. Ask what kind of music people in your class like. Find out what kind of music most people like. 9. Ask other students what they like doing. Say what you like doing

CONTENTS

iii

UNIT 1	English Everywhere	
Lesson 1	How much English do you know?	2
Lesson 2	Saying it without words	4
Lesson 3	What do we read?	6
Lesson 4	Famous families: The Kennedys	8
Lesson 5	Britain in view: Who lives in Britain?	10
Review	.....	12
Language Study	.....	14
UNIT 2	Out and About	
Lesson 6	Why so many questions?	20
Lesson 7	What do you know about international food and drink?	22
Lesson 8	Who's who?	24
Lesson 9	Away from home: What do you spend your money on?	26
Lesson 10	Britain in view: Open all hours?	28
Review	.....	30
Language Study	.....	32
UNIT 3	Lifestyle	
Lesson 11	What do you like doing in your free time?	38
Lesson 12	Britain in view: From caravan to castle	40
Lesson 13	On the town	42
Lesson 14	On holiday in . . . San Francisco	44
Lesson 15	What do your clothes say about you?	46
Review	.....	48
Language Study	.....	50
UNIT 4	Panorama	
Lesson 16	Britain in view: Behind the scenes	56
Lesson 17	On tour with <i>Cheek by Jowl</i>	58
Lesson 18	Take three travellers	60
Lesson 19	Beyond the Blue Horizon	62
Lesson 20	Bob Geldof and Live Aid	64
Review	.....	66
Language Study	.....	68
UNIT 5	Body and Mind	
Lesson 21	Healthy body, healthy mind	74
Lesson 22	How people live: Eating habits	76
Lesson 23	Family connections	78
Lesson 24	Britain in view: The education system	80
Lesson 25	Spotlight on special people	82
Review	.....	84
Language Study	.....	86
UNIT 6	Changing Times	
Lesson 26	How assertive are you?	92
Lesson 27	Looking forward	94
Lesson 28	Britain in view: Europe in the 21st century	96
Lesson 29	How technical are you?	98
Lesson 30	Spotlight on the media	100
Review	.....	102
Language Study	.....	104
	Pronunciation Guide	109
	Irregular verbs	109
	Communication activities	110

COMMUNICATIVE AIMS		STRUCTURES	TOPICS
UNIT 1 English Everywhere			
Lesson 1	Asking who people are Spelling	<i>What's your name?</i>	International words Alphabet Numbers 1–12
Lesson 2	Greeting people Asking and saying where people are from Asking and saying where places are	<i>Good morning/afternoon/evening. Where are you from? I'm from Spain. Where's Pisa? It's in Italy. Prepositions of place: in, from</i>	Countries and towns Numbers 13–20
Lesson 3	Asking and saying what people do	<i>What do you do?/What's your job? I'm a student. Articles: a/an</i>	Jobs Days of the week
Lesson 4	Asking for and giving personal details (1)	<i>Are you married? Have you got any children? Plurals of nouns</i>	Family Numbers 21–100
Lesson 5	Asking for and giving personal details (2)	<i>What's your address? What's your phone number? I'm Portuguese. I speak French.</i>	Nationalities and languages
UNIT 2 Out and About			
Lesson 6	Asking for and giving personal details (3)	Present tense: <i>be, have got</i> Short forms and full forms Possessive adjectives: <i>my, your</i> Punctuation: apostrophe	Personal documents
Lesson 7	Asking and saying what dishes are Ordering a meal/drink	<i>What's tortilla? I'd like some fruit salad. I'll have a cup of coffee. Countable and uncountable nouns Punctuation: capital letters</i>	Food and drink
Lesson 8	Meeting people Greeting people Expressing opinions (1) Asking for and giving personal details (4)	<i>This is Simon King. How do you do? How are you? I'm fine, thanks. I think ... I don't know. Personal pronouns: subject Possessive adjectives Possessive form of nouns (genitive 's) Present tense: <i>be</i></i>	Jobs
Lesson 9	Asking and saying how much things cost (1) Asking for things Saying what there is	<i>How much is/are ...? Could I have a ticket? I'd like some toothpaste. Have you got any postcards? There is/are ... some and any Article: <i>the</i> Punctuation: full stop, question mark</i>	Shopping items
Lesson 10	Asking and saying the time Asking and saying what time people do things	<i>What's the time? It's ten o'clock. Present simple tense Prepositions of time: <i>in, at</i></i>	Times of day Routine activities Town facilities

COMMUNICATIVE AIMS	STRUCTURES	TOPICS
UNIT 3 Lifestyle		
Lesson 11 Asking and saying what people like and what people like doing	<i>Do you like jazz? Yes, I do./No, I don't. I like dancing. So do I. I don't like running. Nor do I.</i>	Music Sport and leisure activities
Lesson 12 Talking about people's homes	Present tense: <i>have got</i> <i>There is/are ...</i>	Rooms and furniture
Lesson 13 Asking and saying how often Asking and saying what's on Asking and saying when things happen Asking and saying how much things cost (2) Making, accepting and refusing invitations (1)	<i>How often do you ...? Once/Twice a week/year. What's on at the cinema? What time/When does it start? How much does it cost? Would you like to ...? I'd love to./I'm sorry, I can't. Prepositions of time: <i>at, on</i> Prepositions of place: <i>at, to</i></i>	Entertainment
Lesson 14 Asking and saying what's happening Asking for and giving directions	Present continuous tense <i>Excuse me, how do I get to ...? Can you tell me the way to ...? Prepositions of place: <i>in, into, along, over, on</i></i>	Transport Parts of the town
Lesson 15 Asking for and giving reasons (1) Asking and saying what people are wearing Saying what you want to buy Asking and saying how much things cost (3)	<i>Why ...? Because ... What's he wearing? What colour is/are ...? I'm looking for ... I want ... I'd like ... How much is it? How much does it cost? Present simple v present continuous</i>	Clothes Colours
UNIT 4 Panorama		
Lesson 16 Describing places	<i>Where's Timbuktoo? What's it like? What's the capital/population of China? Prepositions of place: <i>in, on</i></i>	Geographical location and features Towns and countries Large numbers
Lesson 17 Talking about the future (1): Arrangements Asking and saying the date	Present continuous tense Question words Prepositions of time: <i>in, on</i>	Months of the year Ordinal numbers
Lesson 18 Talking about the weather Giving reasons (2) Saying what is necessary/advisable	<i>What's the weather like? Adverbs of frequency because, so We (don't) need to ... You should ...</i>	Weather Climate Travel items
Lesson 19 Talking about the past (1)	Past simple tense: questions and short answers Expressions of past time Prepositions of time: <i>in, at, on</i>	Time Air travel
Lesson 20 Talking about the past (2)	Past simple tense: regular and irregular verbs	Personal history

1 Listen and read.

MIKE Hello, Simon. How are you?
 SIMON Hello, Mike. I'm fine, thanks.
 MIKE Alice, this is my friend, Simon King. Simon, this is Alice Jenkins.
 SIMON How do you do, Miss Jenkins? Are you Mike's assistant?
 ALICE How do you do, Mr King? No, I'm not. I'm an accountant.

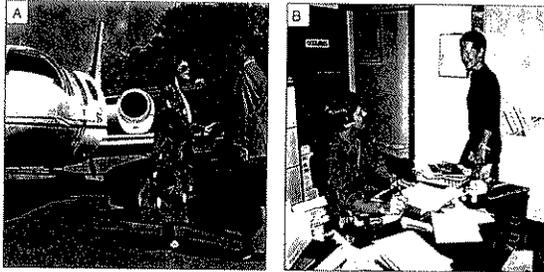


2 Listen and repeat.

you How are you?
 fine I'm fine I'm fine, thanks.
 my friend This is my friend.
 do do you do How do you do?

3 Write.

How are you? or How do you do?



4 Listen and check.

4 Say hello to other students and ask how they are.

5 Read and find out what an octopus is.

I think it's...

INKY by Ed McHenry



6 Look at the photos in WHO'S WHO? Talk about people's jobs.

air steward/ess bank manager
 businessman/woman doctor
 engineer housewife
 journalist musician nurse
 personal assistant pilot
 policeman/woman secretary
 postman/woman shop assistant soldier
 student teacher

I think he's a/an...
 I think she's a/an...
 I think they're...
 I don't know.

7 Work in pairs.

STUDENT A Turn to page 110 for your instructions.

STUDENT B Turn to page 112 for your instructions.

8 Work in pairs. Ask and say what people's jobs are.

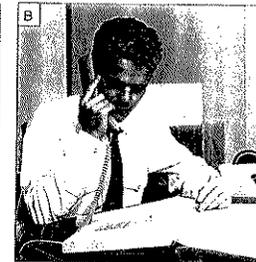
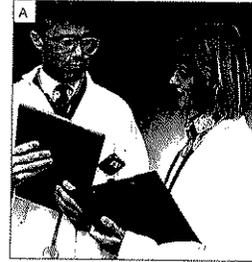
A What does Kenneth Hill do?
 B He's a...
 B What's Holly West's job?
 A She's a...

9 Think about doctors, nurses, engineers, bank managers, personal assistants, pilots in your country. Are they men, women, or both?

10 Match personal pronouns with possessive adjectives.

Personal pronouns:	Possessive adjectives
subject	
I	your
you	their
he	our
she	its
it	my
we	his
they	her

Who's Who?



12 Work in groups. One person thinks of a job and mimes it. Now ask and say what the job is.

A Are you a/an...?
 B Yes, I am./No, I'm not.

A Is he/she a/an...?
 B Yes, he is./No, she isn't.

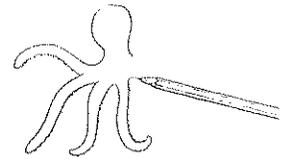
13 Write sentences.

*What's Kenneth's job?
 What's Holly's job?*

- Joan/job
- Holly/address
- Mary/phone number
- Henry/address
- Kenneth/job
- Rodney and Anna/address

14 Find three English words which you don't understand. Ask another student or your teacher what they mean.

- A I don't understand 'journalist'. What does it mean?
 B It's someone who writes for a newspaper.
 A What does 'octopus' mean?
 B It's got eight legs, like this.



In this lesson you practise:

- Meeting people
- Greeting people
- Expressing opinions (1)
- Asking for and giving personal details (4)
- Personal pronouns: Subject
- Possessive adjectives
- Possessive form of nouns
- The present tense: *be*

Now turn to page 34 and look at the STRUCTURES TO LEARN and the WORDS TO REMEMBER.

11 Ask for and give more information about the people in the photos.

What's Greg Murphy's/Mary Tyler's address?
 What's his/her/their telephone number?
 How do you spell his/her surname?

1 Listen and read.

MIKE Hello, Simon. How are you?

SIMON Hello, Mike. I'm fine, thanks.

MIKE Alice, this is my friend, Simon King. Simon, this is Alice Jenkins.

SIMON How do you do, Miss Jenkins? Are you Mike's assistant?

ALICE How do you do, Mr King? No, I'm not. I'm an accountant.



2 Listen and repeat.

you How are you?

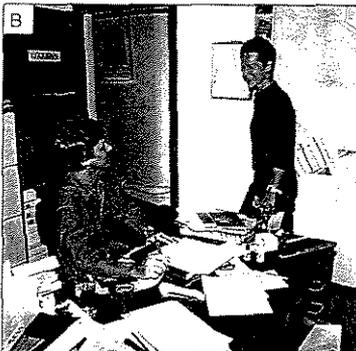
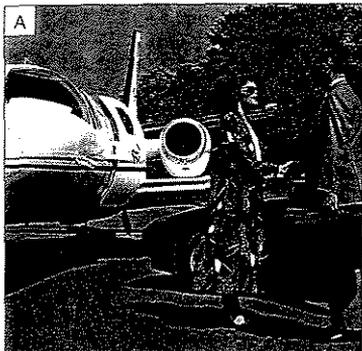
fine I'm fine I'm fine, thanks.

my friend This is my friend.

do do you do How do you do?

3 Write.

How are you? or How do you do?



Listen and check.

4 Say hello to other students and ask how they are.

5 Read and find out what an octopus is.

I think it's ...



6 Look at the photos in WHO'S WHO? Talk about people's jobs.

- air steward/ess
- bank manager
- businessman/woman
- doctor
- engineer
- housewife
- journalist
- musician
- nurse
- personal assistant
- pilot
- policeman/woman
- postman/woman
- secretary
- shop assistant
- soldier
- student
- teacher

I think he's a/an ...

I think she's a/an ...

I think they're ...

I don't know.

7 Work in pairs.

STUDENT A Turn to page 110 for your instructions.

STUDENT B Turn to page 112 for your instructions.

8 Work in pairs. Ask and say what people's jobs are.

A What does Kenneth Hill do?

B He's a ...

B What's Holly West's job?

A She's a ...

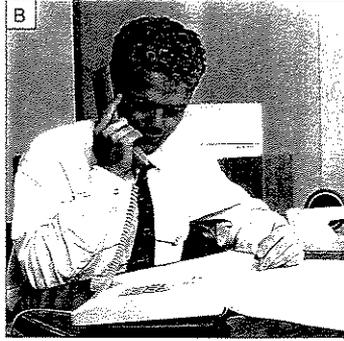
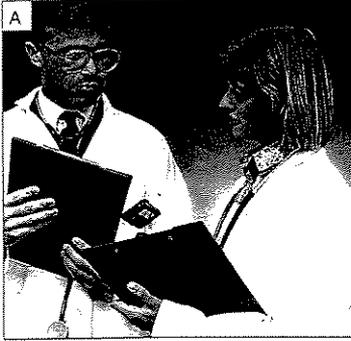
9 Think about doctors, nurses, engineers, bank managers, personal assistants, pilots in your country. Are they men, women, or both?

10 Match personal pronouns with possessive adjectives.

Personal pronouns:	Possessive adjectives
subject	

- | | |
|------|-------|
| I | your |
| you | their |
| he | our |
| she | its |
| it | my |
| we | his |
| they | her |

Who's Who?



- 11 Ask for and give more information about the people in the photos.

What's Greg Murphy's/Mary Tyler's address?

What's his/her/their telephone number?

How do you spell his/her surname?

- 12 Work in groups. One person thinks of a job and mimes it. Now ask and say what the job is.

A Are you a/an ...?

B Yes, I am./No, I'm not.

A Is he/she a/an ...?

B Yes, he is./No, she isn't.

- 13 Write sentences.

What's Joan's job?
What's her address?

- 1 Joan/job
- 2 Holly/address
- 3 Mary/phone number
- 4 Henry/address
- 5 Kenneth/job
- 6 Rodney and Anna/address

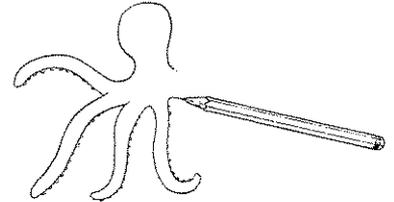
- 14 Find three English words which you don't understand. Ask another student or your teacher what they mean.

A I don't understand 'journalist'. What does it mean?

B It's someone who writes for a newspaper.

A What does 'octopus' mean?

B It's got eight legs, like this.



In this lesson you practise:

- Meeting people
- Greeting people
- Expressing opinions (1)
- Asking for and giving personal details (4)
- Personal pronouns: Subject
- Possessive adjectives
- Possessive form of nouns
- The present tense: *be*

Now turn to page 34 and look at the STRUCTURES TO LEARN and the WORDS TO REMEMBER.

Instructions for Student A

UNIT 2 Lesson 8 Activity 7

Look at the business cards and find out who the people in WHO'S WHO? are.

<p>Greg Murphy Civil Engineer</p> <p>GREENCO Pic 156 Wee Nam Road 0820 Singapore Tel: (065) 987 654</p>	<p>Mary Tyler Civil Engineer</p> <p>GREENCO Pic 156 Wee Nam Road 0820 Singapore Tel: (065) 987 654</p>
<p>WPC Holly West Thames Valley Police HQ Oxford Road Kidlington Oxford OX5 2NX Tel: (08675) 4343</p>	<p>Henry Green Personal Assistant to the Managing Director</p> <p>Mobil Oil Inc Feldstrasse 38b 8008 Zurich Switzerland Tel: (01) 467 589</p>

Now tell Student B who the people in WHO'S WHO? are.

This is Holly West and this is . . .

UNIT 2 Lesson 9 Activity 3

Don't look at the photo on page 26. Tell Student B if these items are in the photo.

apples newspaper orange juice dress
toothpaste sugar train tickets tomatoes
coffee bread postcards cigarettes ice-cream
wine bag

Now look at the photo and listen to Student B. Say if he/she is right.

UNIT 2 Lesson 10 Activity 5

Complete the chart on page 28 for Rosa.

Rosa is a student in Sevilla. 'I get up at a quarter to eight. I have breakfast at a quarter past eight. I start school at nine and finish at two. I come home from school at half past two. I have lunch at three and I have dinner at nine o'clock. I go to bed at half past ten.'

UNIT 3 Review Activity 9

Read the passage below and decide where these sentences go.

- The Brazilians play football everywhere.
- During Carnival time there is samba music day and night, and the streets become huge outdoor dance floors.
- The *praia*, or beach, is the favourite place for people to spend their free time.

Free time in Brazil

Television is very popular in Brazil, but the hot weather makes city apartments uncomfortable and most leisure activities take place outdoors. Most Brazilians live on or near the coast. 1 . . .

Football is the most popular sport and Brazilians take it very seriously. Since the World Cup started, Brazil has reached the final stages every time and has won the championship three times, in 1958, 1962 and 1970. 2 . . . They play on the beach, in the streets, and anywhere there is room to kick a ball around.

Brazilians are famous for their love of singing and dancing, and samba is the national music. 3 . . .

Write down five things which Brazilians like doing in their free time.

Now ask Student B what people in Sweden like doing in their free time.

Do they like watching television?

UNIT 4 Lesson 20 Activity 7

Find the answers to these questions in the article on page 64.

- When was Bob Geldof born?
- When did Band Aid record *Do they know it's Christmas*?
- When did he start to plan the concert in London?
- When did the Philadelphia concert start?

Now work with Student B. Put the events of Bob Geldof's life in the right order.

- Bob Geldof was born on 5 October 1954.
- He started a rock band in . . .

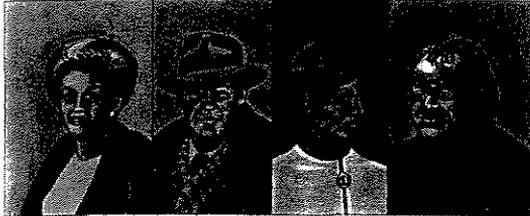
COMMUNICATION ACTIVITIES

111

UNIT 5 Lesson 23 Activity 10

You are the director of the film studio MJM. You are looking for an actor and an actress to play Montana Jones and Candy Barr in the adventure film *The Treasure of Tiger Hill*.

Here are the photographs of MJM's leading actors and actresses.



Mary Robinson James Tate Kathy Lynham Peter Steinhof

But they are not suitable for *The Treasure of Tiger Hill*. Decide what the leading actor and actress of the film should look like.

Now ask the directors of Universal Artists and Wiener Brothers to help you.

- A Can you help me? I'm looking for an actor to play Montana Jones in the adventure film *The Treasure of Tiger Hill*.
 B What about . . . ?
 A What does he look like?

UNIT 5 Lesson 24 Activity 6

Read and find out:

- the age when pupils take the first public exam
- the percentage of pupils who go to university
- the percentage of pupils who go to private schools

- There are nearly 28,000 schools in Britain, of which less than 10% are independent or 'private' schools. There are about 515,000 full-time pupils in private education, which is 7% of the total number attending school.

- At the age of 13 to 14, most children have to choose which subjects to take for the GCSE (General Certificate of Secondary Education). This is the first public exam in Britain which most pupils take when they are 16.

- There are 47 state-run universities in Britain, which offer first degree courses lasting three or four years. Only about 5% of school leavers go on to university, usually at the age of 18 or 19.

Now answer questions 5-7 in the chart on page 80.

UNIT 6 Lesson 26 Activity 10

Act out two conversations.

- 1 You are in a restaurant and the service is very slow. You wait an hour for your meal. When the bill arrives the waiter has added a service charge. You decide not to pay it.
- 2 You are on a plane. You paid for a first class ticket, but there was a mistake and there were not enough seats. You want to smoke because you are nervous about flying.

UNIT 6 Lesson 27 Activity 11

Read this description of your role.

You like football and music and there's a concert by the Stranglers at the Astoria on Saturday evening. You usually stay in bed a long time on Sunday morning, but you like cooking Sunday lunch for your friends. You like reading the newspapers in the evening. You don't really like walking.

Now turn back to page 95 and work with Student B and Student C.

UNIT 6 Lesson 28 Activity 7

Explain these situations to Student B and ask for information.

How long will it take to get from . . . to . . . ?

- 1 You are a politician. You are leaving London at 8 a.m. on the Brussels express for a midday meeting at the European Commission. You want to know when you will get to the centre of Brussels.
- 2 You are driving to Spain with your family for a holiday. You are at the Eurotunnel Terminal near Folkestone in England at 9.15 a.m. You want to know how long it will take to get to the French motorway.
- 3 It's 6 p.m. in Birmingham. You are sending 200 new cars to Frankfurt in Germany. You want to know when the cars will get to Frankfurt.

Now listen and tell Student B what he/she wants to know. Use the information below.

Allow one hour for changing trains in London	
London-Cardiff	1 hr 43 min
London-Edinburgh	4 hr 37 min
London-Nice	11 hrs
London-Basle	8 hrs
London-Amsterdam	5 hr 30 min

Instructions for Student A

UNIT 2 Lesson 8 Activity 7

Look at the business cards and find out who the people in WHO'S WHO? are.

<p>Greg Murphy Civil Engineer</p> <p>GREENCO PIC 156 Wee Nom Road 0820 Singapore Tel: (065) 987 654</p>	<p>Mary Tyler Civil Engineer</p> <p>GREENCO PIC 156 Wee Nom Road 0820 Singapore Tel: (065) 987 654</p>
<p>WPC Holly West Thames Valley Police HQ Oxford Road Kidlington Oxford OX5 2NX Tel: (08673) 4345</p>	<p>Nery Ersoy Personal Assistant to the Managing Director</p> <p>Mobil Oil Inc Rappardsch 50b 8000 Zurich Switzerland Tel: (01) 407 509</p>

Now tell Student B who the people in WHO'S WHO? are.

This is Holly West and this is . . .

UNIT 2 Lesson 9 Activity 3

Don't look at the photo on page 26. Tell Student B if these items are in the photo.

apples newspaper orange juice dress
toothpaste sugar train tickets tomatoes
coffee bread postcards cigarettes ice-cream
wine bag

Now look at the photo and listen to Student B. Say if he/she is right.

UNIT 2 Lesson 10 Activity 5

Complete the chart on page 28 for Rosa.

Rosa is a student in Sevilla. 'I get up at a quarter to eight. I have breakfast at a quarter past eight. I start school at nine and finish at two. I come home from school at half past two. I have lunch at three and I have dinner at nine o'clock. I go to bed at half past ten.'

UNIT 3 Review Activity 9

Read the passage below and decide where these sentences go.

- The Brazilians play football everywhere.
- During Carnival time there is samba music day and night, and the streets become huge outdoor dance floors.
- The *praia*, or beach, is the favourite place for people to spend their free time.

Free time in Brazil

Television is very popular in Brazil, but the hot weather makes city apartments uncomfortable and most leisure activities take place outdoors. Most Brazilians live on or near the coast. 1 . . .

Football is the most popular sport and Brazilians take it very seriously. Since the World Cup started, Brazil has reached the final stages every time and has won the championship three times, in 1958, 1962 and 1970. 2 . . . They play on the beach, in the streets, and anywhere there is room to kick a ball around.

Brazilians are famous for their love of singing and dancing, and samba is the national music. 3 . . .

Write down five things which Brazilians like doing in their free time.

Now ask Student B what people in Sweden like doing in their free time.

Do they like watching television?

UNIT 4 Lesson 20 Activity 7

Find the answers to these questions in the article on page 64.

- When was Bob Geldof born?
- When did Band Aid record *Do they know it's Christmas?*
- When did he start to plan the concert in London?
- When did the Philadelphia concert start?

Now work with Student B. Put the events of Bob Geldof's life in the right order.

- Bob Geldof was born on 5 October 1954.
- He started a rock band in . . .

UNIT 5 Lesson 23 Activity 10

You are the director of the film studio MJM. You are looking for an actor and an actress to play Montana Jones and Candy Barr in the adventure film *The Treasure of Tiger Hill*.

Here are the photographs of MJM's leading actors and actresses.



Mary Robinson James Tate Kathy Lynham Peter Steinhof

But they are not suitable for *The Treasure of Tiger Hill*. Decide what the leading actor and actress of the film should look like.

Now ask the directors of Universal Artists and Wiener Brothers to help you.

- Can you help me? I'm looking for an actor to play Montana Jones in the adventure film *The Treasure of Tiger Hill*.
- What about . . . ?
- What does he look like?

UNIT 5 Lesson 24 Activity 6

Read and find out:

- the age when pupils take the first public exam
- the percentage of pupils who go to university
- the percentage of pupils who go to private schools

- There are nearly 28,000 schools in Britain, of which less than 10% are independent or 'private' schools. There are about 515,000 full-time pupils in private education, which is 7% of the total number attending school.
- At the age of 13 to 14, most children have to choose which subjects to take for the GCSE (General Certificate of Secondary Education). This is the first public exam in Britain which most pupils take when they are 16.
- There are 47 state-run universities in Britain, which offer first degree courses lasting three or four years. Only about 5% of school leavers go on to university, usually at the age of 18 or 19.

Now answer questions 5-7 in the chart on page 80.

UNIT 6 Lesson 26 Activity 10

Act out two conversations.

- You are in a restaurant and the service is very slow. You wait an hour for your meal. When the bill arrives the waiter has added a service charge. You decide not to pay it.
- You are on a plane. You paid for a first class ticket, but there was a mistake and there were not enough seats. You want to smoke because you are nervous about flying.

UNIT 6 Lesson 27 Activity 11

Read this description of your role.

You like football and music and there's a concert by the Stranglers at the Astoria on Saturday evening. You usually stay in bed a long time on Sunday morning, but you like cooking Sunday lunch for your friends. You like reading the newspapers in the evening. You don't really like walking.

Now turn back to page 95 and work with Student B and Student C.

UNIT 6 Lesson 28 Activity 7

Explain these situations to Student B and ask for information.

How long will it take to get from . . . to . . . ?

- You are a politician. You are leaving London at 8 a.m. on the Brussels express for a midday meeting at the European Commission. You want to know when you will get to the centre of Brussels.
- You are driving to Spain with your family for a holiday. You are at the Eurotunnel Terminal near Folkestone in England at 9.15 a.m. You want to know how long it will take to get to the French motorway.
- It's 6 p.m. in Birmingham. You are sending 200 new cars to Frankfurt in Germany. You want to know when the cars will get to Frankfurt.

Now listen and tell Student B what he/she wants to know. Use the information below.

Allow one hour for changing trains in London	
London - Cardiff	1 hr 25 min
London - Edinburgh	4 hr 27 min
London - Nice	11 hrs
London - Paris	8 hrs
London - Amsterdam	5 hr 30 min

Instructions for Student B

UNIT 2 Lesson 8 Activity 7

Look at the business cards and find out who the people in WHO'S WHO? are.

Kenneth Hill
The Grange Medical Centre
26 Piedmont Road E6
Nashville Tennessee
37500 United States of America
Tel: (0615) 678 6993

Mrs Joan Perry
Manager

National Midland Bank Plc
357 South High Road
Manchester M6 7UD
Tel: (061) 564 8255

Dr Anna Biron

Dame Edna Memorial Hospital
16/236 Pacific Highway
Melbourne
Australia
Tel: (03) 23956

Dr Rodney Jones

Dame Edna Memorial Hospital
16/236 Pacific Highway
Melbourne
Australia
Tel: (03) 23956

Now tell Student A who the people in WHO'S WHO? are.

This is Anna Biron and this is . . .

UNIT 2 Lesson 9 Activity 3

Look at the photo on page 26 and listen to Student A. Say if he/she is right.

Now tell Student A if these items are in the photo. Don't look at the photo.

shoes butter guide book sun cream grapes
T-shirt cheese map biscuits magazine
soap hotel bill restaurant bill water stamps

UNIT 2 Lesson 10 Activity 5

Complete the chart on page 28 for Dean.

Dean is a rock musician in Vancouver. 'I get up at around half past ten. I don't have breakfast, lunch is about twelve thirty. Then I work late. I start at eight o'clock in the evening and have dinner at around eleven o'clock. I go to bed at three o'clock in the morning.'

UNIT 3 Review Activity 9

Read the passage below and decide where these sentences go.

- In winter they play ice hockey.
- After work many people relax with a newspaper or magazine.
- Another favourite evening pastime is entertaining at home.

Free time in Sweden

Swedes have plenty of free time because the hours of work are short and holidays are long. 1 . . . The Swedes are among the biggest newspaper readers in the world. Watching television is also a favourite way of relaxing.

Many Swedes go to evening classes to learn a foreign language for their holidays abroad or to practise some handicraft. 2 . . . Most people prefer to meet friends in their own homes, since restaurants are usually very expensive.

The winters are very long in Sweden, so there is plenty of opportunity for winter sports. Skiing is very popular, especially cross-country skiing. The Swedes like football but they only play it in summer. 3 . . . The Swedish national ice hockey team is one of the best in the world.

Write down seven things which Swedes like doing in their free time.

Now ask Student A what people in Brazil like doing in their free time.

Do they like watching television?

UNIT 4 Lesson 20 Activity 7

Find the answers to these questions in the article on page 64.

- When did Bob Geldof start a rock band?
- When did he see the TV news about Ethiopia?
- When did he go to Ethiopia?
- When did the Live Aid concert start?

Now work with Student A. Put the events of Bob Geldof's life in the right order.

- Bob Geldof was born on . . .
- He started a rock band in 1975.

UNIT 5 Lesson 23 Activity 10

You are the director of the film studio Universal Artists. You are looking for an actor and actress to play Luke Spacerider and Princess Starlight in the space film *Beyond the Moons of Jupiter*.

Here are the photographs of Universal Artists' leading actors and actresses.



Rick Armstrong Sally Williams Gary Grayson Anne Dubois

But they are not suitable for *Beyond the Moons of Jupiter*. Decide what the leading actor and actress of the film should look like.

Now ask the directors of MJM and Wiener Brothers to help you.

- B Can you help me? I'm looking for an actress to play Princess Starlight in the space film *Beyond the Moons of Jupiter*.
- C What about . . . ?
- B What does she look like?

UNIT 5 Lesson 24 Activity 6

Read and find out:

- the age when pupils take the second public exam
- the percentage of pupils who leave at sixteen
- the number of weeks' holiday in a year

- The British school year begins in September and ends in July. There are three terms, with about two weeks' holiday at Christmas, two weeks at Easter, and six weeks in the summer. There are also half-term holidays of about a week in the middle of each term.

- The second public exam in Britain is A (Advanced) level, which is a necessary step for students who want to go to university. Most students take A levels in two or three subjects at the age of 18.

- Children start school at the age of 5, and must stay at school until they are 16. The majority leave school to find work, but about 25% stay on for the sixth form, where they can study for A levels.

Now answer questions 8–10 in the chart on page 80.

UNIT 6 Lesson 26 Activity 10

Act out two conversations.

- 1 You are a waiter in a restaurant. You have no one to help you serve thirty customers today. One customer refuses to leave you a service charge, which is a large part of your salary. What do you say?
- 2 You are in the no-smoking section of a plane. The person beside you lights a cigarette. What do you say?

UNIT 6 Lesson 27 Activity 11

Read this description of your role.

You like sport and there's a football match on Saturday afternoon. You want to see a Fellini film on television in the evening. On Sunday morning you like to go for a run in the country and then relax in the afternoon. You prefer to eat in the evening and love going to restaurants.

Now turn back to page 95 and work with Student A and Student C.

UNIT 6 Lesson 28 Activity 7

Listen and tell Student A what he/she wants to know. Use the information below.

Allow one hour for changing trains in London.

London–Birmingham	1 hr 27 min
London–Brussels	2 hr 45 min
London–Frankfurt	8 hrs

The journey from the Eurotunnel Terminal at Folkestone to the French motorway via the Channel tunnel takes about 1 hr 15 min.

Now explain these situations to Student A and ask for information.

How long will it take to get from . . . to . . . ?

- 1 You make computers in Cardiff, Wales. It is 5 a.m. A customer in Amsterdam wants six computers before the end of the working day. You want to know how long it will take your computers to get to Amsterdam.
- 2 You are on your honeymoon. You are leaving London at midday on an international express. You are looking forward to a champagne lunch before you reach Paris. You want to know if you will be in Nice in time for dinner.
- 3 You are a student. You are returning from Switzerland on the overnight sleeper which leaves Basle at 10 p.m. You want to know when you will be back in Edinburgh.

Instructions for Student B

UNIT 2 Lesson 8 Activity 7

Look at the business cards and find out who the people in WHO'S WHO? are.

<p>Kenneth Hill The Grango Medical Centre 36 Paradise Road E6 Nashville Tennessee 17500 United States of America Tel: (661) 678 6901</p>	<p>Mrs Joan Perry Manager National Midland Bank Plc 357 South High Road Manchester M6 7UD Tel: 30631 564 8255</p>
<p>Dr Anna Biron Dane Edna Memorial Hospital 1602b Pacific Highway Melbourne Australia Tel: 08512956</p>	<p>Dr Rodney Jones Dane Edna Memorial Hospital 1602b Pacific Highway Melbourne Australia Tel: 08512956</p>

Now tell Student A who the people in WHO'S WHO? are.

This is Anna Biron and this is ...

UNIT 2 Lesson 9 Activity 3

Look at the photo on page 26 and listen to Student A. Say if he/she is right.

Now tell Student A if these items are in the photo. Don't look at the photo.

- shoes butter guide book sun cream grapes
T-shirt cheese map biscuits magazine
soap hotel bill restaurant bill water stamps

UNIT 2 Lesson 10 Activity 5

Complete the chart on page 28 for Dean.

Dean is a rock musician in Vancouver. 'I get up at around half past ten. I don't have breakfast, lunch is about twelve thirty. Then I work late. I start at eight o'clock in the evening and have dinner at around eleven o'clock. I go to bed at three o'clock in the morning.'

UNIT 3 Review Activity 9

Read the passage below and decide where these sentences go.

- In winter they play ice hockey.
- After work many people relax with a newspaper or magazine.
- Another favourite evening pastime is entertaining at home.

Free time in Sweden

Swedes have plenty of free time because the hours of work are short and holidays are long. 1... The Swedes are among the biggest newspaper readers in the world. Watching television is also a favourite way of relaxing.

Many Swedes go to evening classes to learn a foreign language for their holidays abroad or to practise some handicraft. 2... Most people prefer to meet friends in their own homes, since restaurants are usually very expensive.

The winters are very long in Sweden, so there is plenty of opportunity for winter sports. Skiing is very popular, especially cross-country skiing. The Swedes like football but they only play it in summer. 3... The Swedish national ice hockey team is one of the best in the world.

Write down seven things which Swedes like doing in their free time.

Now ask Student A what people in Brazil like doing in their free time.

Do they like watching television?

UNIT 4 Lesson 20 Activity 7

Find the answers to these questions in the article on page 64.

- When did Bob Geldof start a rock band?
- When did he see the TV news about Ethiopia?
- When did he go to Ethiopia?
- When did the Live Aid concert start?

Now work with Student A. Put the events of Bob Geldof's life in the right order.

- Bob Geldof was born on ...
- He started a rock band in 1975.

UNIT 5 Lesson 23 Activity 10

You are the director of the film studio Universal Artists. You are looking for an actor and actress to play Luke Spacerider and Princess Starlight in the space film *Beyond the Moons of Jupiter*.

Here are the photographs of Universal Artists' leading actors and actresses.



Rick Armstrong Sally Williams Gary Grayson Anne Dubois

But they are not suitable for *Beyond the Moons of Jupiter*. Decide what the leading actor and actress of the film should look like.

Now ask the directors of MJM and Wiener Brothers to help you.

- Can you help me? I'm looking for an actress to play Princess Starlight in the space film *Beyond the Moons of Jupiter*.
- What about ... ?
- What does she look like?

UNIT 5 Lesson 24 Activity 6

Read and find out:

- the age when pupils take the second public exam
- the percentage of pupils who leave at sixteen
- the number of weeks' holiday in a year

- The British school year begins in September and ends in July. There are three terms, with about two weeks' holiday at Christmas, two weeks at Easter, and six weeks in the summer. There are also half-term holidays of about a week in the middle of each term.
- The second public exam in Britain is A (Advanced) level, which is a necessary step for students who want to go to university. Most students take A levels in two or three subjects at the age of 18.
- Children start school at the age of 5, and must stay at school until they are 16. The majority leave school to find work, but about 25% stay on for the sixth form, where they can study for A levels.

Now answer questions 8-10 in the chart on page 80.

UNIT 6 Lesson 26 Activity 10

Act out two conversations.

- You are a waiter in a restaurant. You have no one to help you serve thirty customers today. One customer refuses to leave you a service charge, which is a large part of your salary. What do you say?
- You are in the no-smoking section of a plane. The person beside you lights a cigarette. What do you say?

UNIT 6 Lesson 27 Activity 11

Read this description of your role.

You like sport and there's a football match on Saturday afternoon. You want to see a Fellini film on television in the evening. On Sunday morning you like to go for a run in the country and then relax in the afternoon. You prefer to eat in the evening and love going to restaurants.

Now turn back to page 95 and work with Student A and Student C.

UNIT 6 Lesson 28 Activity 7

Listen and tell Student A what he/she wants to know. Use the information below.

Allow one hour for changing trains in London.	
London-Birmingham	1 hr 27 min
London-Brussels	2 hr 45 min
London-Frankfurt	8 hrs
The journey from the Eurotunnel Terminal at Folkestone to the French motorway via the Channel tunnel takes about 1 hr 15 min.	

Now explain these situations to Student A and ask for information.

How long will it take to get from ... to ... ?

- You make computers in Cardiff, Wales. It is 5 a.m. A customer in Amsterdam wants six computers before the end of the working day. You want to know how long it will take your computers to get to Amsterdam.
- You are on your honeymoon. You are leaving London at midday on an international express. You are looking forward to a champagne lunch before you reach Paris. You want to know if you will be in Nice in time for dinner.
- You are a student. You are returning from Switzerland on the overnight sleeper which leaves Basle at 10 p.m.. You want to know when you will be back in Edinburgh.

EVENTO INTERACIONAL 1: Lição 8, atividade 7 (duração: 39 minutos 19 segundos)

- 1 Professora: A gente vai fazer a atividade 7, ela é uma atividade diferente das que a gente fez até agora. Então, vamos dar uma olhadinha. *“Work in pairs. Student A ..Vamos ler primeiro depois a gente vê... turn to page 110 for your instructions. Student B turn to page 112 for your instructions.* Tão vendo? Como é que vai ser aqui, o que que vai acontecer nesse exercício? (pausa) Sem olhar lá prá trás [no livro].
- 2 Aluno1: Cada um vai fazer...
- 3 Aluno 2: (incompreensível)
- 4 Professora: Cada um vai fazer o que?
- 5 Aluno 3: uma parte?
- 6 Aluno 4: Papel?
- 7 Professora: Cada um vai fazer um papel?
- 8 Aluno 3: É.
- 9 Professora: Vocês acham que vai ser assim “Agora você é o dentista, eu sou o médico. Nós vamos conversar.
- 10 Heitor: Um num sabe o que o outro...
- 11 Alunos: (vozes incompreensíveis)
- 12 Professora: Um sabe?...
- 13 Heitor: Um num sabe o que o outro vai perguntar.
- 14 Carlos: É isso. Vai perguntar
- 15 Professora: Um num sabe o que o outro vai perguntar? É isso? O que que significa, vocês tem informações diferentes, é isso?
- 16 Carlos: É
- 17 Heitor: É
- 18 Professora:É ? então vamo olha. Pera um pouquinho, primeiro a gente se divide em pares, senão não dá certo. Tem 19, por isso que eu já andei contando. Você pode ficar vocês dois o “A” e o Carlos “B”? Pode ser? Então a gente fica A, B, A, B, A, B, A, B, A, Paulo, B. *You’re B, Lucila Gomes, Corina, A, Leonardo, B, A, B, A, B, César, A, Armando, B, Mário. OK? If you’re A turn to page 110 for your instructions. If you’re B turn to page 112 for your instructions.* (Pausa. Os alunos procuram as páginas.)
Vejam se vocês entendem o que vocês tão lendo. Ooo, pega o meu livro um pouco, Heitor. Eu não sei se é a página certa. Você é “B”, né?
- 19 Heitor: Eu sou....
- 20 Professora : “A” . Leiam e vejam se vocês entendem.(pausa)
- 21 Aluno: (incompreensível)
- 22 Professora: Não. Você é “A”, Heitor e o César é “B”.
- 23 Aluno: incompreensível.
- 24 Professora: É! O Armando é A e o Mário é B. (Os alunos negociam entre si quem é “A” e quem é “B”.).
- 25 Heitor: Então sou eu e o César.
- 26 Professora: Você e o César. A Corina é com o Leonardo, e o Silvano, com o Jair . *Silvano is “A”, Jair is “B”, right? If you’re “A” turn to page 110. If you’re “B” turn to page 112. You’re page 110; you’re page 112.*(a professora continua ajudando os alunos a localizar as páginas.) *Lesson 8, activity 7.Lesson 8, activity 7.* Onde você tá, Armando?
- 27 Armando: Eu tô aqui.

- 28 Professora: AH, bom.(A professora continua falando com alunos individualmente.)*Yes, Carlos*
- 29 Carlos: (inaudível)
- 30 Professora: *They are, they are, they are*
- 31 Carlos: *From.*
- 32 Professora: *For. Ah, they work for, they work for, they work for. Or, they work at*
Pronto. Vocês entenderam o que vocês tem que fazer?
- 33 Clarice: Mais ou menos.
- 34 Professora: Mais ou menos? Por que ‘mais ou menos’, Clarice? Cê não entendeu o que que cê vai fazer agora?
- 35 Clarice: Não.
- 36 Professora: Quem entendeu o que que vai fazer? Todo mundo já leu?
- 37 Alunos: Hum, hum?
- 38 Professora: Quem entendeu direitinho o que vai fazer? Quem acha que entendeu? Entendeu, Miguel? Que que vai, que que cês vão fazer agora?
- 39 Miguel: Ah, eu vou, no caso aqui, como eu sou o “B”, eu vou perguntar prá ele quem que são as pessoas que estão nas fotos... é...
- 40 Carlos: Cê vai ler e contar prá ele quem que é quem.
- 41 Miguel: É. Exatamente.
- 42 Silvano: As pessoas nas fotos...Nós vamos ver pelos cartões e as fotos .
- 43 Miguel: Eu vou, eu vou dizer prá ele quem são as pessoas das fotos.
- 44 Professora: Cê vai dizer prá ele quem são as pessoas da foto? É isso?
- 45 Miguel: É.
- 46 Silvano: Pelos cartõezinhos...
- 47 Professora: Então, *Now tell student A who the people in the WHO’S WHO are.* Fala Silvano, o que que cê acabou de dizer?
- 48 Silvano :São aqueles cartõezinhos...
- 49 Professora: Os cartõezinhos, você vai fazer o que com esses cartõezinhos?
- 50 Silvano: Eles que vão pertencer a cada pessoa em cada foto.
- 51 Professora: Tá certo? É isso, gente? Entenderam?
- 52 Amanda: Mas como que descobriu que tem a foto no meio? (riso)
- 53 Professora: Por que tá escrito aqui, olha. Qual a intro, introduç...O que que tá escrito aqui em cima, bem em cima...
- 54 Silvano: A foto.. As fotos que tavam no texto. Você vai pegar
- 55 Professora: Pera um pouquinho, bem em cima, que que tá escrito aí, Amanda, *Look..* Vamo lá, Andréia, o que que tá escrito aí? *Look at the business cards and find out who the people in WHO’S WHO are.*
- 56 Amanda e outros alunos:
at the business cards and find out who the people in WHO’S WHO are.
- 57 Professora: Quem são as pessoas do WHO’S WHO?
- 58 Leonardo: Essas à direita.

- 59 Professora: À sua direita. Certo? Então é isso que o Sílvano falou? Ligar os cartões às fotos? É isso? É? Sim ou não?
- 60 Leonardo: É. Ou pode ser explicar.
- 61 Professora: Ou?
- 62 Leonardo: Ou falar cada pessoa o que que corresponde aqui.
- 63 Professora: Falar o que cada pessoa corresponde?
- 64 Leonardo: É, por exemplo. Falar se o primeiro corresponde a que pessoa aqui. É, o segundo, o terceiro, são quatro figuras aqui.
- 65 Lucila Gomes: Ah, é que ele tava olhando...
- 66 Professora: Olha.
- A fita K7 acaba.
- 67 Professora: Gente, pera um pouquinho. (Pausa. Ouve-se forte burburinho.)Pera um pouquinho só.(Nova pausa. O burburinho continua forte)
- 68 Lucila: ...essa aqui. É que ele tava confundindo.
- 69 Professora: O Leonardo tava confundindo com o que?
- 70 Lucila: Com essas aqui (apontando as fotos na próxima página a direita)
- 71 Professora: Ah! Com as pessoas do lado? Não. São as pessoas da lição 7, da lição 8! Da página?
- 72 Aluno: 24. Não, 25.
- 73 Professora: 25, Lourenço. *WHO'S WHO*. ... Aí. (concordando com o fato do aluno ter localizado a página no livro).
- 74 Amanda: A gente esquece que o título é *WHO'S WHO*?
- 75 Professora: A gente esquece que o título é *WHO'S WHO*? É isso?
- 76 Lucila: É (risos)
- 77 Professora: Agora vocês tão sabendo o que que vocês vão fazer? Hum?
- 78 Edson: Estamos.(risos)
- 79 Professora: E por que que foi dividido em “A” e “B”? De novo, só prá fechar.
- 80 Sílvano: Porque nós não temos todas as informações.
- 81 Professora: Isso!
- 82 Sílvano: Metade tá com um e metade tá com outro.
- 83 Professora: Isso, isso mesmo
- 84 Sílvano: ...prá poder haver diálogo.
- 85 Professora: Isso mesmo. O “A” tem informações que o “B” não tem e vice-versa.
- 86 Sílvano: (incompreensível).
- 87 Professora: Então vamo tenta fazer? Vamo tenta?
- 88 Sílvano: Hum, hum.
- 89 Paulo: Professora! Só tem uma dúvida.
- 90 Professora: Hãh?
- 91 Paulo: Tem um cartão aqui...
- 92 Professora: Hãh?
- 93 Paulo: ...que não tem o nome da mulher. Ou tem e eu não tô achando.
- 94 Amanda: Qual?
- 95 Paula: Dessa figura aqui.
- 96 Amanda: Tem sim. É da frente
- 97 Professora: É *Holy West*. Você é “A” ou “B”?

- 98 Amanda: Da frente da profissão.
- 99 Paulo: Eu sou “A” .
- 100 Professora: Você é o “A”? Ham... Qual dos cartões?
- 101 Paulo: É o terceiro cartão.
- 102 Professora: O terceiro? É o segundo em baixo do *Greg Murphy*?
- 103 Paulo: Isso, isso.
- 104 Professora: Então, *WPC Holy West*.
- 105 Paulo: *Holy West* é o nome dela?
- 106 Professora: É. *Holy West*.
- 107 Paulo: Ah, tá legal. “W” , *west* (o aluno ri)
- 108 Professora: Não. Isso aqui...
- 109 Paulo: Parece mais nome de lugar do que... de pessoa.
- 110 Professora: Isso aqui deve ser uma sigla como “*The Woman Police Comissioner*”, qualquer coisa assim, tá? *WPC*. Eu já vejo. Pego no dicionário e vejo se tem. Eu nunca me preocupei de olhar o *WPC*. Eu já vou olhar lá e já falo prá você. Tá bom? Tá, mas o nome dela é *Holy West*, tá? Tá certo? Ligaram a informação? ***Now tell student B who the people in WHO’S WHO ARE.***
- 111 Aluno: Em tom de pergunta: *WHO’S WHO*...(subindo a entonação, como se fosse completar uma pergunta.)
- 112 Professora: Mas aí você não vai fazer pergunta. Olha o exemplo aqui :*This is Holy West* and this is fulano de tal.
- 113 Carlos: OK.(rindo)
- 114 Edson: OK. (rindo)
- 115 Professora : OK? Vamo lá? (8 minutos e 45 segundos)
Alunos começam a trabalhar em pares e o ruído de fala aumenta. Alguns segundos depois, ouve-se a professora dizer.)
- 116 Professora: *This is, this is*
- 117 Aluna: Aaaah!
- 118 Professora: Agora vocês entenderam?
- 119 Aluna: Eu tinha entendido, mas eu não....(incompreensível) *this is*...(incompreensível)
- 120 Professora: *These are*, esses são. Olha, (subindo a voz) no caso de duas pessoas, não vai ser “*This is*”, não mas você pode dizer “*this is fulano de tal*” e “*this is fulano de tal*”
- 121 Clarice: É
- 122 Amanda: É
- 123 Edson: *This are*...
- 124 Professora: *These are fulano e fulana* (novo burburinho)
- 125 Professora: Gente, posso, só...
- 126 Aluno: Sshhhh!
- 127 Professora: Tá surgindo uma pergunta várias vezes: O que que é Mr, Mrs? Mr é o Mister. Mrs é Misses, é senhora. Só que ele vem do Mistress, que significava senhora. Mas não se usa mais, ficou misses mesmo, prá senhora.
- 128 Miguel: Então M-I-S-S...
- 129 Professora: M-I-S-S é Miss, tá? Tá certo? E hoje em dia, usa-se Ms, só. Que é miz, e não diz, porque miss, é prá solteira, e misses é casada. Mr é... A gente nunca sabe, né?
- 130 Alunos: risos.

- 131 Professora: O miz, Ms, só, não implica no estado civil da mulher. Tá? É usado prá mulher, assim, independente do estado civil. Porque, por exemplo, nos Estados Unidos, a maioria das pessoas, das mulheres, é chamada de Mrs fulano de tal, de acordo com o nome do marido, e não o nome dela mesmo. É a senhora José da Silva. Tá? Tá certo? Então, por isso que fica o Mrs. Agora, Ms, é independente do estado civil.
- 132 Paulo: E a abreviatura de Miss?
- 133 Professora: Miss? Não existe. (aumenta o burburinho novamente)
- 134 Professora: Ok, everyone? Algumas das discussões que surgiram a partir desse exercício foram interessantes. Primeiro foi de tratamento, né? O Mr é o mister, o Mrs é a misses, que é senhora. Certo? Que, aqui, a gente tá conversando, dizendo que você normalmente se refere às pessoas, às mulheres, quando elas são casadas, pelo sobrenome do marido. Mrs Smith, e a gente tava lembrando da música, aqui, Mrs Robinson, tá? (ouve-se um aluno cantando ao fundo) São várias, hã... For instance, Rute Cardoso seria Mrs. Cardoso, mas nunca Mrs Rute, nunca. A não ser o José Simão, que a chama de Dona Pizza Rute, né?
- 135 Aluno: Mrs Cardoso?
- 136 Professora: Mrs Fernando Henrique Cardoso. Or Mrs Cardoso. Quando as pessoas estiverem se referindo a ela, falam Mrs Cardoso. OK? É diferente. Aqui, a gente diz Dona Rute. Né?
- 137 Paulo: Tia Rute.
- 138 Alunos: risos.
- 139 Professora: Aí, surgiram mais algumas coisas. Por exemplo, no cartão dos médicos, né? Vamo dá uma olhadinha? (pausa) Hããã... ficou assim: This is Kenneth Hill, he works at the Grange Medical Center... Não. Pera um pouquinho só.
- 140 Aluno: é o (incompreensível)
- 141 Professora: This is Doctor Anna Biron. She works at ou for, tanto faz , at Dame Edna Memorial Hospital in Melbourne, Australia.
- 142 Miguel: Essa barra (/) é quilômetro 16, é...
- 143 Professora: Sixteen two hundred thirty-six... não sei. Acho que não é quilômetro. Não deve ser quilômetro.
- 144 Miguel: com é que pronuncia essa barra?
- 145 Professora: Slant barr.
- 146 Miguel: Então fica sixteen slant barr.
- 147 Professora: Sixteen...Povavelmente, quem mora lá, sabe. E de ver sixteen two hundred thirty-six ...
- 148 Edson: Pode até ser número de quarteirão.
- 149 Professora: Pode até ser número de quarteirão. É que a gente não sabe. Eu não sei.
- 150 Edson: Highway é estrada, né?
- 151 Professora: Então, mas pode ser, pode até ser o quilômetro, nas eu não sei. Two hundred thirty-six. Aí você diria sixteen, slant
- 152 Miguel: Two hundred thirty-six.
- 153 Professora: Slant barr. OK? Tá, então, acho que essas foram as coisas que mais apareceram, né?
- 154 Miguel: O que que é slant?
- 155 Professora: Slant é inclinado.
- 156 Amanda: Cecília, uma vez você já falou, mas eu não lembro. Nos Estados Unidos, quando casa, coloca o nome do marido, ou não?

- 157 Professora: Coloca. Muda o nome. Por exemplo, hã...
 158 Amanda Porque aqui no cartão não tá, né?
 159 Professora: Na Argentina não muda o nome, né?
 160 Ernesto: Soma. Põe o nome e o nome do marido.
 161 Professora: Ah, porque no Chile elas não mudam. No Chile elas não mudam, e, não sei se na Argentina é assim, porque no Chile é primeiro o nome do pai e, depois, o da mãe. Por exemplo, no meu caso, eu sou Maria Cecília, meu sobrenome de solteira era Azevedo dos santos, eu tirei Azevedo e ficou dos Santos Fraga. Eu seria, eu não mudaria meu nome e eu ficaria Maria Cecília Azevedo dos Santos e meus filhos ficariam o Fraga e o Santos, e não o Santos e o Fraga. Eles são Ricardo e Fernando dos Santos Fraga. Eles ficariam Ricardo Fraga dos Santos. Primeiro o nome do meu marido e, depois, o meu. Tá? No Brasil, normalmente, não. Primeiro o da mãe e, depois, o do pai. Mas, por exemplo, na China, vem primeiro o sobrenome, e, depois, o nome. Não é isso, na China?
 162 Mrcos: É.
 163 Professora: Mao é nome ou é sobrenome? É sobrenome. Qual é o nome dele? Tung.
 164 Aluno: Tung.
 165 162 Professora: Então. Deu prá entender direitinho o que o exercício queria? E agora?
 166 Amanda: Então, eu esqueci qual que era o nome da atividade, então, WHO'S WHO.
 167 Professora: Ah! Cê esqueceu o nome da atividade.
 168 Amanda E daí, eu li aqui, as pessoas em WHO'S WHO. Aí, eu num lembrava mais que era nessa página.
 169 Professoras: Na foto da página 25.
 170 Amanda: Eu achei que era prá cada um assumi um papel no cartão e se apresentá.
 171 Professora: Ah, tá. Isso aí, essa atividade que cê pensou que fôsse, é role-playing. Role significa o que, gente?
 172 (várias vozes) : Role...
 173 Professora: Papel.
 174 Aluno: Papel.
 175 Professora: Papel. Não é trocar, é fazer. Certo? Encenar, desempenhar.
 176 Edson: Pode ser interpretar?
 177 Professora: Interpretar.
 178 Aluno: Agora eu entendi o que que é o RPG.
 179 Professora: Ah! Agora cê entendeu RPG.
 180 Aluno: Eu não sabia o que que era Role.
 181 Professora: O RPG é um role-playing game. Daí vem RPG.
 182 Aluno: Você assume um papel.
 183 Professora: Você assume um papel e pronto. Certo? E isso daí surgiu de terapia, né? De terapia psicanalítica, ou psicologia, não sei. Então, tá. A Andréia pensou que fosse um role-playing, uma atividade de role-playing. E vocês, alguém mais teve dificuldade em saber o que que era prá fazer? O Sílvio, acho que matou rapidinho, não foi isso?
 184 Sílvio: Hum, hum.
 185 Professora: Quem mais? O Marcelo e o Pedro tinham se confundido a princípio, não tinham?
 186 Miguel: É. Eu confundi tell com ask.
 187 Professora: Tell com ask? Ah, tá. Cê imaginou que fosse fazer perguntas.
 188 Miguel: É que era relacionado aqui com as fotos, né?

189Professora: Tá.

190Miguel: Era prá perguntar aqui pro colega quem eram as pessoas. Foi basicamente a mesma coisa.

191Professora: E vocês perceberam logo de cara que a outra pessoa tinha informação e que vocês não tinham toda a informação? Isso ficou claro? De cara? Sim ou não.

192Aluno: Achei que tava separado.

Professora: Se vocês olharem, no alto da página 110, está escrito Communication Activities? Será a que a gente só vai se comunicar no final do livro?(risos) São várias atividades desse jeito pro livro todo, então, elas tão aqui no fundo, olha. Vocês vão ter essas atividades com várias lições do livro. Tá bom? Tá? Vamo voltá prá página 24?

instance, what does Henry Green Do? What does Henry Green do? Vamo olha no cartãozinho dele? O que que ele faz?

170 Sandro: *He's a personal assistant.*

171 Professora: *He's a personal assistant. He's a personal assistant. Right. Personal assistant.* Isso? Então, aqui na atividade 8, *What does Kenneth Hill do? And what's Holly West's job?* A gente tem as duas perguntas, né? As duas significam a mesma coisa. Tá? Quer dizer, você usa as duas perguntas prá saber o que uma pessoa faz. Tá certo? *What does Kenneth Hill do? And What's Holly West's job? OK, everyone? Go ahead. Why don't you work in pairs now? Asking about people's occupations.* A gente só divide agora rapidamente entre A e B . Podemos fazer isso agora que os nomes tão nos cartões, tanto faz. Não tem importância se você foi A da outra vez e for o B dessa vez, mas só prá gente poder trabalhar juntos, pode ser? *OK, let's have Amauri A, Claudinéia B, Sérgio A, B, A, B, Hipólito A, Luciana B, Luciana A, Riva B, A, B, B. Is that OK? OK. Good.*

Ouve-se risos e falas dos alunos se organizando em pares. A seguinte conversa é ouvida em reação à entrada de mais um aluno retardatário:

172 Sandro : Tava tudo separado

173 Rivadávia : Tava separado (ênfase em 'tava')

174 Sandro: (para o aluno entrando) Chegou tarde.

175 Sandro, Luciana e Rivadávia: Risos.

176 Aluno: (tentando atrair a atenção de um outro aluno) Oh, B!

177 Professora: *OK, everyone?* (provavelmente em resposta a um aluno que não é ouvido na gravação) Se você é o B, página 112. Se você é o A, página 100. Não se esquecendo das perguntas [*What does Kenneth Hil do? What's Holly West's job?*]. Eu vou pô-las no quadro.

Os alunos passam a fazer as atividades em pares. Ouve-se o borburinho de pessoas falando. Pouco depois ouve-se uma aluna se dirigir à professora:

178 Aluno: Professora, como pronuncia "*What does Holly*" ?

179 Professora: (*A professora entende What's Holly*). *What's Holly's ...Não, "What's Holly", "What's Holly West's job"?*

180 Aluno: Não, não, Holly, não. Esse *does* (pronunciando como em português) *What does* (pronunciando a palavra como seria pronunciada em português).

181 Professora: "*What does*", "*does*",

182 Aluna: "*does*"

183 Professora: "*What does Kenneth Hill do*"?, tá? A gente tá introduzindo a terceira pessoa, vocês tão vendo, né? "*What does Kenneth Hill do*"? Quando cê fala de uma terceira pessoa, você usa "*does*". A gente já vai vê isso, tá bom? "*What does Kenneth Hill do*"? (ouve-se ao fundo os alunos trabalhando em pares)

Os alunos continuam trabalhando em pares. Nove minutos e quarenta segundos após o início da atividade, ouve-se a interação abaixo entre a professora e dois alunos, um dos quais havia chegado após o início da atividade.

184 Professora: Tanto faz! Uma que não é a sua parte. Qual é a sua parte? Você é A? (A professora se referia ao papel do aluno na atividade, ou seja, se ele era *student A* ou *student B*)

185 Jailton: A, C ou F (referindo-se às letras relativas às fotos da atividade, fotos estas referentes à parte do aluno Sérgio)

186 Professora: Ah! C ou F? (A professora não compreende a letra A como sendo referente a uma foto)

187 Jailton: A, C ou F.

188 Professora: Então você vai perguntar sobre uma dessas pessoas, A, C ou F? As suas são D, B e E, não é? E a dele A, C ou F. Então, vai. *What does Anna Byron do?*

189 Jailton: *She's a doctor.*

190 Sérgio: (incompreensível)

191 Professora: Não! É a mesma coisa! *What does Anna Byron do? What's Anna Byron's job?* É a mesma coisa!

192 Sérgio: Ah! É a mesma coisa!

193 Professora: É a mesma pergunta, a pergunta tem a mesma resposta. Então você vai perguntar um ou outro.

194 Sérgio: Um seria "o que ela faz..."

195 Professora: E o outro qual a profissão dela, tá? OK?

Logo em seguida, ouve-se a professora dizer:

196 Professora: Pronto? Vamu lá, vamu dá uma olhadinha. *Activity 9. Think about doctors* - que que tá escrito aí? Vamu lá, alguém lê prá mim. *Think about...*

EVENTO INTERACIONAL 3: Lição 8, atividade 9 (17 minutos e 30 segundos)

197 Professora: Pronto? Vamu lá, vamu dá uma olhadinha. **Activity 9. Think about**

doctors - que que tá escrito aí? Vamu lá, alguém lê prá mim. **Think about...**

198 Marcos e alguns alunos: **Think about doctors, nurses, engineers, bank**

managers, personal assistants pilots in your country (neste ponto,

Marcos está lendo sozinho). **Are they man, woman or both?** (O aluno pronuncia a última palavra incorretamente.)

199 Professora: **Or both.** (A professora oferece a pronúncia correta .)

200 Marcos: **Or both.**

201 Professora: Vocês, na verdade, não tem o inglês ainda prá falar essas coisas. (pausa)

Tá? Hamm. A gente pode até ter uma opinião, mas a gente não... O livro ainda não

apresentou a li... haam , haam... o vocabulário, a língua necessária prá fazer as frases.

Então, eu tô dando no quadro, tá bom? Vamu começa: *Most, most doctors are...* (

subindo a voz)

202 *Jair: Men.*

203 Professora: *Men, right? Most doctors are men.* Não é isso? *Most* é o que?

204 Alunos: A maioria

205 Professora: (junto com os alunos) A maioria, a maior parte, tá certo? (pausa)
Both

men and (pausadamente) women are doctors. In this country, right?

206 Aluno: Hum, Hum

207 *Vilson: But...*

208 *Professora: Both means ambos. Both men and women are doctors. OK?*

209 *Alunos: murmúrios.*

210 *Professora: There are women, woman doctors and man doctors in Brazil. OK? Right? There are woman doctors and man doctors. Right, everyone? Certo? Que que significa there are? Vamu lá. Prá quem já sabe.*

211 *Aluno: Há*

212 *Professora: Há de haver, né? Certo? E depois, mais uma: There are more man doctors, there are more man doctors than wo, than woman doctors. Certo? Right, everyone? Certo?*

213 *Heitor: Pode ser qualquer uma das quatro. (usando tom de afirmativa)*

214 *Professora: Pode. Elas significam coisas diferentes, tá? Mas você pode usá-las prá falar das profissões. There are no, for instance, (pausadamente) There are no , There are no woman pilots in Brazil . Eu sei que tem, tá? Mas vamuu lá. There are no woman pilots in Brazil. Right? OK? Então vamuu lá. For instance, Most doctors are men. No caso, por exemplo, seria Most teachers are women. Right?*

215 *Cláudia: Yes.*

216 *Professora: Right? Remember Paulo Maluf? "Both men and women are teachers".*

217 *Cláudia: (incompreensível)*

218 *Professora: Isso. (aluna murmura alguma coisa a respeito do assunto) O que que o Paulo Maluf, o que que o Paulo Maluf falou das mulheres?*

219 *Cláudia: Que elas...(riso)... não recebem mal. Elas são mal casadas.*

220 *Professora: O Maluf falou numa greve de professores. Vocês num lembram?*

221 *Aluno: Ah! Lembro!*

222 *Professora: O problema não é que elas ganhavam mal. É que elas eram mal casadas.*

223 *Heitor: Nossa.*

224 Professora: *OK. Both men and women are...*

225 Vilson: (Faz um comentário incompreensível)

226 Alunos: Risos.

227 Professora: *There are woman teachers and man teachers. OK? There are more woman teachers than man teachers.*

228 Claudia: Incompreensível.

229 Professora: Não é isso? Aqui eu troquei. *There are more* (enfazizando com o tom da voz mais alto) *woman teachers than man teachers* . Não é isso? Não tem mais? *There are more woman teachers than man teachers* (modulando a frase de forma a explicitar que espera uma reação dos alunos.). No Brasil pelo menos. Tamo pensando sempre no Brasil. Né? *There are no woman ...* Aqui não tem jeito... *There are no woman* (enfazizando) *pilots in Brazil*. Tem. Outro dia apareceu na Globo. Hum? Certo?

230 Carlos: Cecília. Ali tá falando mulheres (não compreensível) . Mas você usou *woman* ao invés de *women*.

231 Professora: Isso. Isso. É porque tá no sing, é porque o adjetivo em inglês nunca é no plural.

232 Aluno: (interrompendo) Por causa que é adjetivo.

233 Professora: e *woman* tá funcionando como adjetivo. Então por isso que cê não tem o esse. Por isso que cê não tem o “e” aliás. Desculpe. Por exemplo, é aquele caso você tem várias vezes, não sei você já viu tantas... quem faz exatas vê um pouco mais isso, tá? Tem assim... Eu não vou, eu não vou conseguir lembrar agora de uma expressão que tem no livro de vocês, mas tem expressões do tipo *The seven-year old boy, the seven-year old boy. The boy who is seven years old. The boy, who is*, que tem sete anos de idade, *who is seven years old*. Na verdade, você tira o verbo “to be” e transformamos tudo isso num adjetivo. *The seven-year old, the twenty-mile road*. Em inglês você pode transformar a adjetiva restritiva, tá, num ajetivo. Tira o verbo e ela vira um ajetivo, mas elavai prá antes do verbo, aí você tira o esse. Vai prá antes do núcleo do sujeito, aí você tira o esse. Tá? Eu tenho, eu mostro depois prá vocês tá? Um exemplo disso. Ah, deixa eu olhar. Acho que no livro de vocês tem, quer ver? Vamos ver. Na lição... Aqui, ó. Lição 12, atividade 1. Dêem uma olhadinha.

234 Jair Página 12.

235 Professora: É lição...Página 12, desculpa, página 12 (riso da professora) .

Página 12, lição 1, Review Unit 1. Tá vendo? *An eleven-year old boy*

236 Alunos: Hum, hum.

237 Professora: Tá vendo? Num tem ‘s’no *years*. Porque ele tá funcionando como ajetivo. Tá certo? Tá? Então vamu. Então vamu pensa sobre o Brasil, tá? Uma frase dessas só. Com ocupações, tá? Só uma. E aí vocês dizem a frase pro grupo, tá bom assim? Qualquer uma delas, tá? Pensando em homens e mulheres e nas

- profissões, tá bom? Quer fazer sobre o seu país, Lourenço? Seria mais interessante prá nós.
- 238 Leonardo: Sobre o que?
- 239 Professora: Sobre as profissões. Sobre isso aqui que a gente acabou de fazer.
- 240 Leonardo: Ah, tá.
- 241 Professora: Cê faz sobre o seu país. Por exemplo, no Brasil, *Most teachers are women.*
- 242 Leonardo: A maioria de professores são mulheres.
- 243 Professora: (junto com o aluno)...são mulheres, tá? *How about in your country?*
- 244 Leonardo: (incompreensível)
- 245 Professora: Não. O foco é professoras.
- 246 Leonardo: Professoras? A maioria, a maioria lá não é mulheres.
- 247 Professora: É ou não?
- 248 Leonardo: São mistos.
- 249 Professora: São...(subindo o tom de voz e como pertunta, sem entender)
- 250 Leonardo: Mistos. Homens e mulheres.
- 251 Professora: Tá, mas então o número é equivalente.
- 252 Leonardo: Certo.
- 253 Professora: Tá? Então, cê poderia por "*Both men and women are teachers in Guiné Bissau.*" Or "*There are woman teachers and man teachers in Guiné Bissau.* Tá? *How about doctors? Doctors.*
- 254 Leonardo: *Women e men.*
- 255 Professora: Então, o que que, qual é mais, *men our women?*
- 256 Leonardo: Homem.
- 257 Professora: Então, "*There are more man doctors than woman doctors in Guiné Bissau.* Tá? Tá certo? Então vamu lá. Rapidinho, gente, uma frase só. Tá bom? Já fizeram ? Então vai. Começa Claudinéia. Pode dizer. (duração da instrução: 9 minutos e 40 segundos)
- 258 Cláudia: *Most bank managers are men.*
- 259 Professora: *Most bank managers are men.* (A professora oferece a pronúncia correta e enfatiza a palavra "are")
- 260 Claudia: *Are men.*
- 261 Professora: *OK, everyone?*
- 262 Lucila: Não sei, eu acho que
- 263 Professora: Ontem disseram o contrário. Tá mudando?

- 264 Lucila: Não sei, pelo menos o que eu vejo em banco tá mudando. Tem mais mulher do que homem. Não sei, qualquer firma, pelo menos vários proprietários de firmas dão preferência para mulher para gerenciamento. De qualquer, de banco, porque depois, tipo assim, a explicação que eles dão é tipo assim, homem, quando tem que chegar num funcionário, já chega e já dá uma torrada, né? A mulher chega e já pergunta “Como é que vai tua família, como é que vai num sei o que, ele já fica mais assim e já pode dá uma bronca.
- 265 Claudia: Ai, num sei não.
- 266 Lucila: Eu li bastante coisa e já vi bastante
- 267 Marcos: (junto com Luciana) É, é.
- 268 Lucila: Eu li bastante coisa. Por exemplo, que a Kodak só tá contratando
- 269 Professora: Gerentas.
- 270 Lucila: É.
- 271 Professora: *Most bank managers...* Bom, na sua impress..., na sua opinião
- 272 Marcos: A mulher administra melhor que o homem.
- 273 Claudia: Bom, na minha área não, Eles acham que a mulher tem que estar lá embaixo e o homem administra melhor.
- 274 Marcos: Ah, não. Eles tão preferindo mulher. Eu já li reportagem sobre isso.
- 275 2ª Aluna: Não, mas tem comentário... O nosso Ministro da Educação é um homem. (
- Neste ponto, há troca de falas de três alunos diferentes sobre o assunto. Os enunciados são rápidos, mas incompreensíveis.
- 276 Lucila: (incompreensível)...que é machista, que é num sei o que, mas a partir do momento que a empresa que um lucro, ela não quer saber se é homem, se é mulher, quer saber que tem o lucro... (incompreensível)... agora a política, não. Cai no senso comum que é machista....
- 277 Marcos: É não é a mesma coisa que colocar um negro. Faz mais, é mais proveitoso colocar um homem branco num cargo alto do que cê coloca um negro ou uma mulher. Fica mal visto.
- 278 Lucila: É porque...
- 279 Marcos: Por incrível que pareça.
- 280 Lucila: É terrível, mas é a verdade. (digressão: 1 minuto e 50 segundos)
- 281 Professora: Bem podemos voltar para o inglês? Não pensei que fosse causar tanta polêmica às vinte práns nove, numa sexta feira, véspera de feriado. Vamo lá? Jailton.
- 282 Jair: Caixa.
- 283 Professora: Caixa do que? De supermercado?
- 284 Jair: De supermercado.
- 285 Professora: A gente já viu isso.

- 286 Marcos: Aaaah...
- 287 Professora: No video. No video.
- 288 Alunos murmuram e riem.
- 289 Jair: *Check out counter?*
- 290 Professora: *Check out counter* é o caixa, mas a pessoa que trabalha na caixa, como é que é?
- 291 Jair: Não sei.
- 292 Professora: *Cashier*.
- 293 Jair: *Cashier*.
- 294 Alunos: (vários repetem separadamente) *Cashier*.
- 295 Professora: *Remember? Cashier*. Vocês não lembram que vocês viram no vídeo? Não. Então vai, vamo lá.
- 296 Jair: *Most cashier* (a pronúncia não está correta)
- 297 Professora: *Cashiers* (oferecendo a pronúncia correta).
- 298 Jair: *are women*.
- 299 Professora: *Women. OK? Do you agree? Most cashiers are women*.
- 300 Vilson: Esse *must...*
- 301 Professora: *Most*.
- 302 Vilson: *Most*, precedido de "the" num...
- 303 Professora: *The most*.
- 304 Vilson: É.
- 305 Professora: *The most* é o mais.
- 306 Vilson: Tá.
- 307 Professora: *He's the most intelligent. The most interesting*.
- 308 Vilson: Certo.
- 309 Professora: Tá? Então vamu lá. Alguém já tem uma aí? Hum, hum. Amauri já tem uma aí?
- 310 Armando: Hum, hum. *Most engineer men*.
- 311 Professora: *Most engineers are men*. Certo? Quem já tem uma frase?
- 312 Leonardo: Eu. *Most doctor are men in Guiné Bissau*.
- 313 Professora: *Most doctors are men in Guiné Bissau. Very good! Very Good!*. Conceição.
- 314 Corina: *Most police are men?* (a aluna pronuncia *police* incorretamente)
- 315 Professora: *Most police are men*. Na verdade, você diria, *Most police officers. Officers*, tá? *Most police officers* (escrevendo no quadro), *most police officers are men. That's definitely true in Brazil, right? Most police officers are men*. Quem mais? Vamu lá. Quem mais tem?
- 316 Heitor: *Most accountants are men in Brazil*.
- 317 Professora: *Most accountants are men in Brazil. Yes, that's true. Who else?*
- 318 Vilson: *But, But men an women are musician*.
- 319 Professora: *Both, both*
- 320 Vilson: *Both*.
- 321 Professora: Both men and women are musicians. OK? Both men and women are musicians. OK. Riva.
- 322 Rivaldo: *There are more woman nurses than man nurses*.
- 323 Professora: *Yes. There are more woman nurses than man nurses. That's true. OK?*
César. Saiu alguma coisa já? Não? Não. Hildebrando.

- 324 Heitor: Nossa!
- 325 Professora: Não. Desculpa. Ai, não. Deu branco! Como que é seu nome?
- 326 Heitor: Heitor!
- 327 Professora: É com agá. Hipólito, I'm sorry. Já foi?
- 328 Heitor: Já falei.
- 329 Professora: Tá. Pedro.
- 330 Vilson: (rindo) É com agá.
- 331 Professora: É com agá. Desculpa. Eu aqui...
- 332 Paulo: *There are more man drivers than women drivers.*
- 333 Professora: *Men drivers than women drivers? You think so? There are more man drivers than women drivers.* (a professora não corrige o erro do aluno em *women* e o repete)
- 334 Aluno: (incompreensível)
- 335 Professora: *Truck drivers, taxi drivers. Professional drivers. That's true. There are more man drivers than women drivers. Very few women, woman drivers in Brazil. Very few, right?*
- 336 Marcos: *Most secretaries are woman.*
- 337 Professora: *OK. Most secretaries are women.*
- 338 Carlos: *There are more woman personal assistants than man personal assistants in Brazil.*
- 339 Professora: *Yes, in Brazil. OK. Lucianas.*
- 340 Lucila (morena): Deixa eu ver... (riso) Já falara... *Most nurses are...*
- 341 Professora: *Women.*
- 342 Lucila: *Women.*
- 343 Professora: Ai tem que ser no plural. *Most nurses are women.* OK. Luciana.
- 344 Lucila (loira): *Most personal assistants are women.*
- 345 Professora: *Most personal assistants are women? Most...Alguém já falou...É foi isso que a gente colocou. Conceição. Já falou? Já falou? Falta o Sérgio.*
- 346 Jair: Professora, tem uma dúvida aí. Presidente como fica.
- 347 Professora: *Presidents.*
- 348 Jair: do Brazil.
- 349 Professora: *Presidents. All presidents are men.*
- 350 Vários alunos: *There are no woman*
- 351 Professora: *There are no... OK. There are no woman presidents in Brazil.*
- 352 Marcos: Professora, como é que é *boy office...Office boy*
- 353 Professora: Eu não sei... Eu não sei. Você tem outros nomes, você tem outras coisas, outro tipo de ocupação. Não tem essa coisa de ir prá banco, tudo mais, então você teria outras... Por exemplo, o papel do boy é o papel daquele cara que distribui correspondência pela empresa, cê já viu?
- 354 Marcos: Já.
- 355 Professora: Eu não sei como é. Mas não tem aquele boi que...Que a gente vê que vai a banco, que pega fila de banco. Num tem porque num tem fila quase em banco.
- 356 Lucila: Só aqui, fila.
- 357 Alunos: (risos)
- 358 Professora: Não, é sério. Tem uma pessoa que talvez distribua correspondência dentro. Eu não me lembro o nome.

- 359 Marcos: Tem aqueles que distribuem a correspondência dentro, tem aqueles que fazem serviço prá fora?
- 360 Professora: Não, não. Por exemplo. Eles têm “delivery system”. Eles entregam prá uma empresa de entrega. Certo? Então vamu continua, gente? Dez. Então vamu continua, gente? Dez. Tá tudo polêmico aqui nessa sala. Espero que essa aqui num saia, que esse aqui não saia polêmico . Brincadeira. *Match personal pronouns with possessive adjectives*. A gente já viu isso, a gente já viu isso de leve outro dia, eu aponteí, tá? Então, são os pronomes pessoais e os adjetivos possessivos. Certo? Então como é que fica?