

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

**INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA  
EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU**

CHRISTINE NICOLAIDES

Orientador: Prof. Dr. Hilário Bohn

**PELOTAS**

**1996.**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

Mestranda: CHRISTINE NICOLAIDES

**INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA  
EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU**

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Letras da Universidade Católica de  
Pelotas, como requisito parcial à obtenção do  
Título de Mestre.

Área de concentração: Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Hilário Bohn

**Pelotas**  
**1996.**

Dedico à Bety Siqueira Gallo,  
que se aqui estivesse,  
compartilharia  
esse importante momento.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente

à Universidade Católica de Pelotas pelo apoio financeiro,  
ao Colégio São José pelo espaço cedido,  
ao meu orientador Prof. Dr. Hilário Bohn, responsável pela abertura de novos horizontes em  
minha vida acadêmica,  
aos meus mestres Prof<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Hernandorena e Prof. Oscar Luis Brizolara pelo  
incentivo ao longo do curso,  
aos meus colegas e amigos Vera, Eny, Kátia, Wesley, Anne, Débora, Luís, Isabella e Tatiana,  
por compartilharem meus momentos de angústia e satisfação,  
aos meus alunos do Colégio São José, por terem ajudado a compreender um pouco da  
cultura da sala de aula,  
aos meus filhos, a minha irmã e aos meus pais pelo apoio e carinho e,  
a todos aqueles, que de alguma forma, colaboraram na realização deste trabalho,  
mas sobretudo a Deus por ter iluminado meu caminho.

## Sumário

<b>RESUMO .....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>ix</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>23</b>
2.1 Língua estrangeira vs. segunda língua .....	23
2.2 A dicotomia aquisição vs. aprendizagem.....	25
2.3 Desenvolvimento da competência lingüística e/ou competência comunicativa em língua estrangeira	27
2.4 A questão da seqüência gramatical nos livros didáticos .....	30
2.5 Um programa centrado no aluno.....	33
2.6 A motivação.....	35
2.7 A questão da interação.....	40
2.7.1 A função do programa de ensino na sala de aula interativa.....	41
2.7.2 A importância da metodologia para provocar a interação na sala de aula e a função da produção oral neste processo .....	43
2.7.3 Os materiais didáticos estimuladores da interação .....	47
2.7.4 As tarefas e/ou atividades desencadeadoras da interação .....	48
2.7.5 O papel da fala do professor na interação da sala de aula .....	51
2.7.6 O papel da fala do aluno na interação da sala de aula .....	53
2.7.7 A cultura da sala de aula e o trabalho de grupo.....	59
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>64</b>
3.1 Local e sujeitos estudados.....	64
3.2 Coleta de dados .....	65
3.2.1 Materiais de ensino e preparação das aulas .....	65
3.2.2 Instrumentos .....	69

<b>4. OS DADOS E SUA INTERPRETAÇÃO.....</b>	<b>76</b>
4.1 A percepção dos alunos do ato sócio-pedagógico na aula de língua estrangeira.....	77
4.2 As crenças dos alunos sobre aprendizagem.....	82
4.2.1 A questão da tradução do vocabulário .....	83
4.2.2 O ritmo das aulas .....	89
4.2.3 O material didático.....	91
4.3 A função do programa no processo interativo .....	94
4.4 A metodologia utilizada para provocar a interação na sala de aula e a importância da produção oral neste processo.....	95
4.5 O material didático como colaborador no processo interativo da sala de aula.....	105
4.6 As tarefas e/ou atividades desencadeadoras da interação.....	110
4.7 O trabalho em par como estratégia de ensino para provocar interação.....	116
4.8 A fala do professor e a do aluno.....	118
4.9 O papel da língua materna na interação da sala de aula.....	124
4.10 A influência de outros fatores na interação em sala de aula.....	127
4.11 Os resultados obtidos pelos alunos em termos de competência lingüística.....	134
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
5.1 Implicações pedagógicas.....	142
5.2 Sugestões para outros estudos .....	147
<b>6. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>153</b>

## **Resumo**

O estudo tem como objetivo investigar como e quando acontece a interação em uma sala de aula de ensino regular em língua estrangeira de primeiro grau. A metodologia de investigação utilizada é o da observação participada. Entre os itens analisados estão: a percepção dos alunos do ato sócio-pedagógico e as crenças dos aprendizes; a função de variáveis como programa, metodologia, materiais de ensino, tarefas, trabalhos em grupos, língua materna e fala do professor e dos alunos no desencadeamento da interação em sala de aula. Os dados para a análise provêm dos diários da professora-pesquisadora, dos textos de sala de aula, gerados pelos participantes; de entrevistas com os alunos e questionários. Essa análise indica que: os alunos percebem as aulas de língua estrangeira como diferentes das outras disciplinas; as crenças dos alunos sobre aprendizagem estão baseadas sobre teorias que subjazem ao ensino da sala de aula tradicional em que o professor é o detentor do saber e o aluno assume o papel de receptor; os programas, materiais de ensino, tópicos relacionados com a vida dos alunos e a atitude do professor e dos alunos são todos elementos determinantes que possibilitam uma maior interação entre os alunos e o professor como entre aluno e aluno. A metodologia adotada, com ênfase na oralidade, também mostrou-se fator colaborador importante no processo interativo. Os dados ainda mostram as dificuldades que a professora e os alunos enfrentam para adotarem uma metodologia de ensino-aprendizagem em que os papéis de ensinar e aprender são redefinidos e a construção da competência lingüística é feita pela interação. O estudo termina com uma discussão sobre as implicações pedagógicas dos resultados da análise e com sugestões para pesquisas posteriores.

## **Abstract**

The main objective of this study was to investigate the interaction patterns of an elementary foreign language classroom. The methodology used is participated observation. Among the analyzed items are: the students' perception of the social pedagogical act and the learners' beliefs; the roles of variables like syllabus, methodology, teaching materials, tasks, group work, mother tongue use and teacher and student talk in producing interaction in the classroom. The data for the analysis come from the diary of the teacher/researcher, from the classroom texts generated by the participants, from interviews and students' questionnaires. The analysis indicated that: students are aware that foreign language classes are different from other subjects; students' beliefs on learning are based on theories that lie under traditional classroom teaching, where the teacher is the possessor of the knowledge and the student assumes the role of the receptor; the syllabuses, teaching materials, topics related to students' lives and teacher's and students' attitude are all important variables that have direct binding on teacher-student and student-student interaction. The methodology used, emphasizing oral communication, has also been an important collaborative factor for the interactive process. The data also show the difficulties that teacher and students face when adopting a learning/teaching methodology in which the roles of teaching and learning are redefined and the construction of linguistic competence is shaped through interaction. The study ends with a discussion about the pedagogical implications of the results and with suggestions for further research.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a atual situação do ensino de línguas estrangeiras na escola regular de primeiro grau, deparamo-nos com uma situação que talvez pudesse ser considerada caótica. Os problemas começam com a própria legislação que regulamenta o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. O Conselho Federal de Educação, ao se referir à implantação do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, diz o seguinte:

O Conselho Federal de Educação, através da resolução 58, de 22 de dezembro de 1976, publicada em 12 de janeiro de 1977, determinou (artigo 1) que o estudo de Língua Estrangeira Moderna passe a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam.

Para satisfazer, portanto, o que determina atualmente a lei, a maioria das escolas públicas e particulares de primeiro grau oferece o ensino de língua estrangeira apenas duas vezes por semana, somando cerca de 60 horas-aula, por ano, a partir da quinta série, aparecendo a disciplina, ainda, em muitos casos, somente da sétima série em diante. Nas escolas de segundo grau, apesar de ser ministrada normalmente duas vezes por semana nos dois primeiros anos e uma vez no terceiro, perfazendo 150 horas-aula, a situação ainda é pior, pois, como o oferecimento de língua estrangeira nas escolas de primeiro grau é facultativo, mesmo aquelas com uma carga horária de língua estrangeira razoável nessa etapa, ao receberem alunos de outras escolas, os professores acabam simplesmente desconsiderando todo e qualquer conhecimento adquirido anteriormente. Dessa maneira, o professor vê-se

obrigado a recomeçar o ensino da língua, praticamente do zero. Essa realidade é verdadeira para o Rio Grande do Sul e, provavelmente, para a grande maioria da rede escolar brasileira.

É de senso comum que para um aluno obter competência comunicativa limiar em uma língua estrangeira (competência suficiente para se comunicar, com certa fluência, em ambientes não profissionais) é necessário expô-lo, em média, a 500 horas de ensino (Diller 1978), o que sequer se aproxima da realidade brasileira.

Parece-nos óbvio que o primeiro obstáculo para um bom ensino-aprendizagem da língua estrangeira nas escolas de 1º e 2º graus do Brasil, seja a falta de um espaço na grade curricular que permita oferecer aos aprendizes insumos suficientes para desenvolver competência lingüística em língua estrangeira.

Outro problema diz respeito à metodologia e ao material didático. Falta a validação de metodologias apropriadas à sala de aula de ensino regular com um grande número de alunos; os materiais didáticos são distantes de nossa realidade, não só por pertencerem a metodologias importadas, na maioria das vezes, destinadas a contextos de aprendizagem de segunda língua e não de língua estrangeira, como também por serem, com freqüência, caros, tornando-se financeiramente inacessíveis para professor e/ou o aluno.

Ainda no tocante a materiais didáticos, devemos salientar que as publicações nacionais nesta área tendem a apresentar problemas ainda maiores, pois mostram

comprometimento com metodologias ultrapassadas, favorecendo a seqüência gramatical e a memorização, ignorando totalmente as teorias de aprendizagem e as reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Um aspecto ainda a ser ressaltado é que, no Brasil, mais especificamente na escola pública, é comum receberem-se alunos que jamais tiveram contato com a língua-alvo, sem a mínima consciência do que seja aprender uma língua estrangeira. Tal característica afeta diretamente o comportamento e as estratégias de aprendizagem do aluno, não sendo condizente com as teorias de aquisição mais recentes. Um exemplo seria a tendência de o aprendiz sem experiência usar, como estratégias de aprendizagem, apenas aquelas que ele conhece como a leitura e a cópia (Almeida Filho 1993). Por outro lado, nesta mesma escola e, mais comumente, na escola particular, recebermos alunos já iniciados na aprendizagem da língua estrangeira com expectativas e crenças diferentes sobre a aprendizagem, criando outros problemas para o professor, que se vê na contingência de atender alunos com expectativas e necessidades diferenciadas.

Inúmeros outros obstáculos são encarados pelos docentes de língua estrangeira, pelo menos no Estado do Rio Grande do Sul: preparo acadêmico precário dos próprios professores; deficiente domínio lingüístico e comunicativo; desmotivação e baixa-estima; uso de metodologias autoritárias e vinculadas a teorias de aprendizagem ultrapassadas; pouco espaço nas coordenações e direções das escolas para discussão dos programas com os professores; falta de oportunidades para a formação continuada dos professores e o próprio

contexto social, político e econômico do país, que pouco favorece a educação.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a partir de uma tentativa de descrever o que acontece na área de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas no contexto brasileiro, concluem que o limitado número de pesquisas, nesta área, evidencia não só a falta de aproveitamento do professor como pesquisador dentro do Curso de Letras, como questiona a falta de integração entre a Universidade e a escola de primeiro grau.

A pesquisa e a falta de integração dos resultados das pesquisas na reflexão do ensino de línguas, talvez implique em alguns dos problemas mais sérios do ensino de línguas estrangeiras. Esta integração é um dos requisitos básicos para o desenvolvimento da educação e da capacidade de o professor, a cada momento, poder adequar a sua ação pedagógica à realidade do momento, dentro da plausibilidade definida por Prahbu(1987).(A noção de plausibilidade será apresentada, posteriormente, no trabalho.)

Essa exposição de problemas enfrentados no dia-a-dia, tanto no contexto escolar, como nos cursos de formação de profissionais, ainda que breve, já é suficiente para mostrar a necessidade de pesquisas no sentido de:

- 1) conhecermos a cultura da sala de aula de línguas de primeiro grau;
- 2) compreendermos o processo e as estratégias de aprendizagem de nossos alunos;
- 3) desvendarmos os motivos do pouco rendimento dos aprendizes;

- 4) evidenciarmos a contribuição dos aprendizes no planejamento e nas maneiras de ensinar;
- 5) refletirmos sobre a baixa motivação de docentes e alunos;
- 6) criarmos condições em que possam florescer os insumos necessários para o desenvolvimento da competência lingüística na língua estrangeira.

A pesquisa em sala de aula de segunda língua é a melhor maneira para encontrarmos soluções para os problemas citados através da geração de conhecimentos sobre a cultura da sala de aula, do ensinamento de estratégias de aprendizagem, da contribuição dos aprendizes no planejamento e nos conteúdos a serem apresentados.

Segundo Chaudron (1988), desde os anos sessenta, vem-se acentuando a tendência de se pesquisar o ensino e a aprendizagem através de instrução formal de segunda língua, a fim de relacionar as principais características do comportamento de professores e alunos em sala de aula com os resultados discentes (investigações em tipos e quantidade de tarefas instrucionais e não-instrucionais; a quantidade de participação do professor e dos alunos; as funções e formas da língua na interação). Ao mesmo tempo, vários fatores de personalidade, de atitude, de estilos cognitivos e de comportamentos sociais, considerados influentes no comportamento da sala de aula, têm sido investigados.

No entanto, ainda, segundo o mesmo autor, será a descrição do processo interativo de variáveis umas com as outras e a relação entre este processo e o produto, que determinará

e explicará o grau de influência dessas variáveis na aprendizagem de segunda língua. Isso não significa dizer que outras influências ambientais ou programáticas não possam contribuir para a aprendizagem, mas sim, que podem não ser suficientes para garantir um detalhado estudo da aprendizagem de uma segunda língua. (Chaudron 1988). O estudo das variáveis intervencionais na sala de aula convencionou-se chamar de pesquisa centrada em sala de aula.

Allwright & Bailey salientam a relevância deste tipo de pesquisa:

**Classroom-centred research** nada mais é do que a própria expressão diz – pesquisa centrada na sala de aula, diferente de, por exemplo, pesquisa que se concentra nos insumos da sala de aula (o programa, o material de ensino, etc.) ou nos resultados da sala de aula (resultados de testes de aprendiz). (1991:2)<sup>1</sup>

A definição acima fecha com o tipo de trabalho que propomos nesta pesquisa: um estudo sobre os aspectos do comportamento dos aprendizes e do professor, relacionando como os agentes sociais da sala de aula percebem e compreendem a ação educativa e como o processo de ensino-aprendizagem, aí, desenvolve-se. Isso não equívale a dizer que devemos descartar os insumos e os resultados do aprendiz, mas sim, que precisamos compreender as razões destes resultados.

Fundamentalmente, queremos observar, nesta pesquisa, quando e como ocorre a interação na sala de aula. Acreditamos estar, desta forma, colaborando no sentido de oferecer alternativas ao ato pedagógico e melhorar os insumos e as interações necessárias para desenvolver conhecimento lingüístico, tanto em nível do desempenho, conhecimento procedimental, como em nível do conhecimento explícito declarativo. Convém observar, no

entanto, que nossa preocupação básica, neste trabalho, não é o resultado final que o aprendiz possa atingir ao término do semestre, mas, registrar como os participantes da sala de aula interagem para desenvolver competência lingüística, como se posicionam e compreendem o ato pedagógico. Guiamo-nos pela crença e pelas teorias de que um processo de ensino interativo resultará em aprendizagem.

Segundo Richards & Lockhart (1995), independentemente do método adotado por um professor em sua sala de aula de segunda língua, o processo de aprendizagem é altamente interativo. Verificar como e em que situações se dá a interação entre professor x aluno e entre aluno x aluno é objetivo desta pesquisa. Faremos isto numa sala de aula de ensino regular de língua estrangeira de primeiro grau. A pesquisa é norteadada pelos seguintes itens:

- a percepção dos alunos do ato sócio-pedagógico na aula de língua estrangeira;
- as crenças dos alunos que subjazem à aprendizagem;
- a função do programa de ensino na sala de aula interativa;
- a importância da metodologia para provocar a interação na sala de aula e a função da produção oral neste processo;
- os materiais didáticos estimuladores da interação;
- as tarefas e/ou atividades detonadoras da interação;
- o trabalho em par como estratégia para provocar a interação;
- o papel da fala do professor e a do aluno na interação da sala de aula;
- o papel da língua materna na interação de sala de aula;
- a influência de outros fatores na interação em sala de aula;

---

<sup>1</sup> A autora é responsável por todas as traduções contidas no presente trabalho.

– os resultados obtidos pelo grupo de alunos submetido a uma metodologia de ensino comunicativa/interativa.

As questões norteadoras desta pesquisa serão respondidas através da análise dos dados coletados. Estes virão: (1) da observação participada da pesquisadora; (2) das entrevistas orais com os alunos; (3) dos diários feitos após cada aula pela professora-pesquisadora; (4) dos textos gerados pelos participantes em sala de aula; (5) dos questionários (sobre o perfil do aluno, as expectativas de aprendizagem e a avaliação de todo processo ensino-aprendizagem). Estes questionários foram aplicados durante o período das aulas, numa turma de sétima série de um Colégio da rede particular de ensino da cidade de Pelotas-RS.

Por esta pesquisa ser de cunho mais reflexivo e puramente qualitativo, não achamos conveniente a elaboração de hipóteses. Em vez disso, usamos as questões norteadoras acima citadas, já que as hipóteses poderiam limitar a interpretação e a riqueza inferencial dos dados coletados.

Convém lembrar que, muito mais preocupados com resultados, ou seja, se nosso aprendiz obterá ou não mais conhecimentos da língua-alvo, enfatizaremos o processo pelo qual os participantes de sala de aula procuram construir conhecimento colaborativamente. Trata-se de uma observação participada que, no paradigma *qualitativo vs. quantitativo*, proposta por Larsen-Freeman e Long é descrita da seguinte maneira:

Em participação observada, os pesquisadores tomam parte nas atividades que estão

estudando. Eles não abordam o estudo com quaisquer hipóteses específicas em mente; ao invés disso, eles tomam notas abundantes sobre tudo que observam e experienciam. As notas são normalmente gravadas imediatamente após as atividades para permitir aos pesquisadores total participação nas mesmas.(1992:15-16)

Erickson (1991), no entanto, diz ser o paradigma *quantitativo vs. qualitativo* inadequado e confuso já que, muitas vezes, faz-se necessário o uso de dados quantitativos como, por exemplo, análise estatística para um objetivo qualitativo. Por essa razão, o autor propõe o termo *interpretativista* (Erickson 1986) para caracterizar a família das abordagens que enfatiza a descrição e análise da rotina de eventos nas quais os participantes estão socialmente envolvidos. A pesquisa *interpretativista* envolve observações participadas e entrevistas, que podem ser enriquecidas com gravações de áudio e de vídeo.

Estaremos atentos à maneira como a professora, no caso a própria pesquisadora, e seus alunos e estes com seus colegas comportam-se, interagindo na sala de aula, bem como ao papel dos diferentes insumos no ensino interativo.

Para que possamos, no entanto, compreender como se dá a interação, faz-se necessário um questionamento sobre a própria aquisição de linguagem. Não há consenso sobre como se constrói o conhecimento lingüístico em termos de processos internos e como esses processos são influenciados por fatores externos ou internos do próprio indivíduo – por exemplo, as diferenças individuais. Na verdade existem inúmeras propostas, a literatura menciona mais de quarenta teorias de aquisição de língua. (Larsen – Freeman e Long 1992).

Numa perspectiva em que a preocupação não é centrada no objetivo de desvendar os mecanismos internos da aquisição da linguagem, mas sim a de descrever como é construído o conhecimento através do processo interativo, temos Vygotsky (1991). Transferindo este conceito para o contexto escolar, Moita Lopes introduz esse tópico da seguinte maneira:

Na escola, talvez tão importante quanto os conteúdos programáticos e procedimentos pedagógicos, seja a aprendizagem de padrões interacionais, que possam levar os(as) aprendizes a participar na construção social do significado e isto inclui formular e discutir tópicos interacionais. (1993:12)

Na verdade, o autor segue a linha de Vygotsky (1991), cuja teoria baseia-se na aquisição do conhecimento através da interação social. Essa é uma teoria educacional que não centra a responsabilidade da aprendizagem no professor ou no aluno separadamente, ou mesmo vê o aprendiz como elemento isolado no processo de ensino-aprendizagem, em que o professor exerce apenas o papel de fornecedor de insumos para a construção do conhecimento; Vygotsky vê o desenvolvimento do conhecimento através da interação social entre aquele que o detém e o aprendiz, gerado pela troca de significados entre ambos os agentes sociais.

Segundo Vygotsky (1991), todo conhecimento existe primeiramente no plano social e para somente depois ser adquirido no plano individual. Na perspectiva interativa, portanto, o professor não é o *transmissor* do conhecimento, mas aquele que possui o conhecimento e, através do que Bruner (1978) denomina de *scaffolding* (construir andaimes), ajuda o

aprendiz a avançar o seu nível de competência lingüística.

Um conceito paralelo ao de *scaffolding* é o da *zona proximal de desenvolvimento* proposto por Vygotsky (1991), definido como a distância entre o que o indivíduo pode desempenhar sem assistência e o que pode desempenhar através da interação com outra pessoa. De acordo com Erickson (1991) o bom ensino oferece oportunidades para que aquele participante que possui mais conhecimento, assista o aprendiz com menos conhecimento a avançar em sua aprendizagem.

Esta perspectiva de ver o desenvolvimento lingüístico, encontra forte suporte teórico na literatura. Na área da educação temos Paulo Freire (1978), enquanto na psicologia, ao examinar o fenômeno da aprendizagem implícita, Reber (1989) diz que o conhecimento sobre modelos complexos do ambiente é adquirido independentemente da tentativa de fazê-lo, o que equívale dizer que a exposição a modelos complexos obtém melhores resultados do que o ensino sobre os mesmos.

Já, em pesquisa de aquisição de segunda língua, podemos citar Hymes (1972) que vincula o desenvolvimento da competência lingüística à presença da linguagem comunicativa na sala de aula. Na neurolingüística, Paradis (1995) sugere a relação entre o sistema límbico do cérebro (responsável, entre outras funções, pelas necessidades, pelos desejos, pelas

motivações, pelas emoções e pela comunicação do ser humano) e o desenvolvimento da capacidade lingüística do aprendiz. De acordo com o autor, esse sistema límbico é ativado pela interação social, sendo esta, responsável pela construção da competência lingüística na memória de longo prazo do aprendiz de segunda língua.

Sendo assim, ancoramos nosso trabalho dentro de uma linha que vê o desenvolvimento do conhecimento através da interação social entre o detentor do conhecimento e o aprendiz.

Para desenvolvermos esta dissertação, levantamos vários aspectos que afetam a interação em sala de aula de segunda língua, assunto de nosso próximo capítulo; o capítulo III descreve a metodologia utilizada para a coleta de dados do *corpus* desta pesquisa; o capítulo IV apresenta a análise e interpretação dos dados e, finalmente, no capítulo V apresentamos as considerações finais, as conclusões, as implicações pedagógicas do estudo e as sugestões para outras pesquisas.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nos fatos teóricos a seguir, abordaremos algumas questões consideradas relevantes ao tema *interação em sala de aula*. Definiremos expressões fundamentais como *língua estrangeira vs. segunda língua* e *aquisição vs. aprendizagem*; explanaremos o que entendemos por *desenvolver competência lingüística*; trataremos da *questão da seqüência gramatical dos livros didáticos* e, como alternativa, apresentaremos um *programa centrado no aluno*; abordaremos a *motivação* como um fator importante no processo de interação; faremos uma exposição sobre *interação* e, finalmente, sobre *a cultura da sala de aula e o trabalho de grupo*. Pela abordagem destes diferentes tópicos, esperamos descrever para o leitor os principais componentes do processo interacional e o seu papel no desenvolvimento da competência lingüística dos aprendizes.

### 2.1 Língua estrangeira vs. segunda língua

Na pesquisa aqui proposta, utilizaremos duas expressões: *língua estrangeira* e *segunda língua* para referirmos ao desenvolvimento da capacidade lingüística em uma língua, além da materna. Em *strictu sensu*: a primeira refere-se a situações em que a língua é

aprendida fora de um contexto natural, como a sala de aula, por exemplo. Nesse caso, o aluno não possui a oportunidade de praticar em seu meio ambiente os conhecimentos lingüísticos desenvolvidos em aula.

Alguns autores costumam usar a expressão *segunda língua*, quando o aprendiz adquire a língua naturalmente; isso ocorre, por exemplo, quando mora num lugar onde a segunda língua é falada pela comunidade, ainda que não seja a comunidade imediata: família, vizinhos. É interessante ressaltar que, nos sentidos aqui explicados, a maioria da literatura refere-se a situações de aquisição de segunda língua e não de aquisição de língua estrangeira, o que, sob nosso ponto de vista, pode gerar resultados significativamente distintos. Ellis (1995), por exemplo, sugere que essa distinção pode fazer uma diferença radical tanto no que é aprendido, como na maneira pela qual é aprendido, uma vez que não está ainda esclarecido se são as condições sociolingüísticas de aprendizagem ou os processos de aquisição que determinam os resultados. Lembramos, assim, a importância da descrição de resultados de trabalhos com língua estrangeira.

Por outro lado, apesar da distinção acima descrita, muitos pesquisadores usam, indistintamente, ambos os termos. Sharwood-Smith, por exemplo, define segunda língua como:

...qualquer língua, além da primeira língua, aprendida por um determinado aprendiz ou grupo de aprendizes, independente do tipo de ambiente de aprendizagem (formal ou informal) e independente do número de línguas não-nativas possuídas pelo aprendiz; uma língua não-nativa; às vezes 'segunda' como oposta a 'estrangeira' e, neste caso, uma segunda língua significa uma língua não-nativa que é usada regularmente na própria comunidade do aprendiz... (1994:208)

Como o autor acima descreve muito claramente, às vezes a literatura não distingue os termos *segunda língua* e *língua estrangeira*, por isso, como citaremos diferentes pesquisadores, achamos apropriado o emprego de ambos os termos indistintamente, a não ser quando se fizer necessária a distinção entre o ambiente de língua estrangeira e o de segunda língua, conforme definidos por Sharwood-Smith.

Além da definição dos termos língua estrangeira e segunda língua, achamos oportuna também a discussão sobre outros termos amplamente utilizados na literatura: *aquisição* vs. *aprendizagem* – tópico abordado na próxima seção.

## 2.2 A dicotomia aquisição vs. aprendizagem

A dicotomia aquisição vs. aprendizagem tem sido alvo, nos últimos anos, de muita polêmica desde que proposta por Krashen (1982). A aquisição é definida como um processo inconsciente do conhecimento lingüístico, semelhante à aquisição da primeira língua e, a aprendizagem, como um processo consciente, capaz de ser desenvolvida nas salas de aula, através da instrução ou da auto-instrução em situações de aprendizagem autônoma. No entanto, observa-se que a literatura tem mostrado uma tendência cada vez maior a usar indistintamente ambos os termos. O próprio Krashen, juntamente com Dulay e Burt (1982), usa um termo pelo outro, apenas empregando *consciente* e *subconsciente* para expressar a importante diferença.

Uma interessante análise é a perspectiva de Sharwood-Smith (1994), que também usa os termos *aquisição* e *aprendizagem* como sinônimos. O autor faz a menção de *aquisição* estar, muitas vezes, relacionada com aspectos informais de aprendizagem e inclusive faz uso de um terceiro termo: o *desenvolvimento*, o qual é, segundo o autor, o que mais bem evidencia o processo em si, já que *aquisição* e *aprendizagem* focam mais o aprendiz da língua-alvo. De acordo com Sharwood-Smith as noções de *aquisição* e *aprendizagem* trazem a idéia de que o aprendiz tem consigo a vontade de aprender e que não é um mero sujeito no qual o desenvolvimento acontece. Como não se sabe qual a influência da vontade do aluno no aprendizado de uma segunda língua, segundo o autor, é melhor que se faça uso de termos mais neutros como *desenvolvimento*.

Apesar da literatura apresentar, por um lado a distinção, como proposto por Krashen, entre *aquisição* e *aprendizagem*, por outro lado Sharwood-Smith usa as expressões como sinônimos, sugerindo, inclusive, o uso do termo *desenvolvimento*, achamos pois oportuno o emprego dos termos indistintamente, exceto nas situações em que houver necessidade de enfatizar a distinção entre as noções de *consciente e formal vs. inconsciente e informal*.

Uma vez definidos os termos *língua estrangeira vs. segunda língua*, feitos os posicionamentos a respeito dos termos *aquisição vs. aprendizagem*, passaremos a discutir o ponto de interesse do nosso estudo: desenvolver competência lingüística.

### 2.3 *Desenvolvimento da competência lingüística e/ou competência comunicativa em língua estrangeira*

O objetivo de toda a ação pedagógica da sala de aula em língua estrangeira é o desenvolvimento da competência lingüística pelos aprendizes. Esse, também, é o resultado que buscamos com a interação. Precisamos, pois, desenvolver e definir o conceito de competência para explicitar o que, para nós, representa competência lingüística e/ou comunicativa em língua estrangeira. Iniciaremos pelas definições de alguns autores clássicos como Canale e Swain (1980) que, ancorados no trabalho de Hymes (1972), propõem um modelo de competência lingüística baseada em três outras competências, além da, simplesmente, lingüística: sociolingüística, discursiva e estratégica. Para competência sociolingüística o falante deverá desenvolver sensibilidade quanto ao emprego de linguagem apropriada e de acordo com as normas sociais. Já para a competência discursiva, o falante precisará desenvolver a habilidade de tornar a linguagem falada ou escrita mais coerente e coesiva. E, finalmente, para a estratégica, o falante deverá ser capaz de improvisar e usar criativamente a língua nos momentos em que houver problemas de comunicação.

Spolsky (1990), ao tratar da *competência lingüística*, também ampliando a definição do termo, diz que é uma competência ampla, implicando não somente conhecimento lingüístico, mas conhecimento de um conjunto de outras regras que governam o sistema lingüístico: assim, aprender a língua envolve não apenas a aprendizagem de fonologia, de morfologia, de sintaxe e de semântica, mas também de pragmática e de regras de discurso, de

regras de sociolinguística e de regras para estratégias conversacionais verbais e não-verbais.

Sharwood-Smith menciona apenas o termo *competência*, porém em perspectivas diferentes:

...é o conhecimento gramatical tácito que uma criança adquire aparentemente sem reflexão e correção...; por extensão, competência de L2 equivalente à competência de L1 como acima definido; por extensão ainda mais ampla, quaisquer sistemas de conhecimento subjacentes ao comportamento humano e excluindo os mecanismos processuais que controlam aquela competência no desempenho real. (1994:196)

Já Dubois et alii apresentam um conceito de *competência* apenas dentro de uma perspectiva restrita à gramática gerativa:

...competência é o sistema de regras interiorizado pelos falantes e que constitui o seu saber linguístico, graças ao qual são capazes de pronunciar ou de compreender um número infinito de frases inéditas... A competência do falante explica a possibilidade que ele tem de construir, de reconhecer, de compreender as frases gramaticais, de interpretar as frases ambíguas e de produzir frases novas. (1993:120-121)

Dubois et alii também apresentam, ainda, segundo a terminologia gerativa, em contraposição ao conceito de *competência*, o termo *performance* “...*explica os usos diversos pelo conjunto das imposições que se exercem sobre a competência para limitar seu uso: a performance da língua nos atos da fala.*” (1993:120-121)

Hymes conceitua *competência comunicativa* sob a luz da Sociolinguística dizendo o seguinte: “*Competência comunicativa, como todos nós entendemos hoje, inclui não só a concepção de gramaticalidade, mas também, a concepção de adequação.*” (1972:269)

Essa importante perspectiva equívale a dizer que a competência comunicativa

depende também de quem fala, da relação do falante com o interlocutor e das circunstâncias em que a comunicação se realiza. Uma frase pode ser correta gramaticalmente, mas, inapropriada para as circunstâncias em que é usada.

Apesar de os autores citados definirem competência lingüística dentro de perspectivas diferentes, algumas mais amplas e outras mais restritas, concluímos não serem declarações que se contradizem mas, que se completam. Entendemos, assim, competência lingüística numa perspectiva ampla, no sentido proposto por Spolsky, como o conjunto de regras gramaticais do sistema lingüístico, da pragmática, do discurso, da sociolingüística e as estratégias comunicacionais.

Num primeiro momento, parece-nos um tanto difícil desenvolver todos os aspectos acima citados pelos autores, pelo menos na realidade escolar com que nos defrontamos: primeiro, por ser o ensino de língua estrangeira completamente descontextualizado, já que o aprendiz raramente tem a oportunidade de praticar o aprendido fora da sala de aula; segundo, por ser ele, na maioria dos casos, ministrado por um professor não-nativo que, pouca ou nenhuma, vivência teve com falantes nativos daquela língua.

Em um segundo momento, no entanto, acreditamos que, se houver a preocupação especial do professor em elaborar um programa baseado nos reais interesses e necessidades dos seus alunos, conseqüentemente, adotando ou elaborando um material próximo àquela realidade e se mantiver em mente o constante cuidado com a aplicação de práticas de ensino

que promovam a interação na sala de aula, é provável que seus alunos não somente obtenham melhor desempenho mas, muito mais importante, desenvolvam gosto pela língua a ser aprendida, o que os fará sentirem-se estimulados a continuar seus estudos futuramente. Por isso, parece justificado o projeto que aqui desenvolvemos, em que pretendemos o desenvolvimento de uma competência lingüística/comunicativa limiar através de um ensino significativo, calcado nos interesses de nossos aprendizes.

Um dos obstáculos que o professor enfrenta, para desenvolver competência lingüística em seus aprendizes quando vai selecionar o material didático a ser adotado, é a questão da seqüência gramatical. Por esse motivo, discorreremos sobre o assunto na próxima seção.

#### *2.4 A questão da seqüência gramatical nos livros didáticos*

Para descrevermos o problema da seqüência gramatical nos livros didáticos, que, sob nosso ponto de vista, pode dificultar o processo interativo já que o professor fica desta maneira arraigado à gramática e não às necessidades e interesses comunicativos de seus aprendizes, exporemos, a seguir, o posicionamento de alguns autores a respeito dos materiais de ensino.

Palmer (1921 apud Prabhu 1987), já no início dos anos 20, dizia que:

os aprendizes internalizariam padrões e estruturas subconscientemente e, como

resultado, seriam capazes de empregá-las automaticamente se encontrassem conjuntos de sentenças exemplificando padrões estruturais específicos sob condições que garantissem que eles tenham entendido o significado das referidas sentenças. (1987:13).

Em outras palavras, a gramática explícita não se faz necessária para o desenvolvimento da competência comunicativa, já que a mesma só traz conhecimento sobre a língua e não a habilidade de produzir frases corretas automaticamente. É provável que, como proposto pelas teorias interacionais, o aprendiz apenas através da exemplificação, tenha insumos suficientes para desenvolver sua competência lingüística e que o ensino explícito de regras/estruturas não seja uma condição necessária para desenvolver capacidades lingüísticas, mesmo em aprendizes adultos.

Defendendo a mesma opinião, Krashen (1982) lista quatro argumentos contra a seqüência gramatical de um currículo:

- a) Lições gramaticalmente seqüenciadas não levam em conta as diferenças individuais dos alunos na aquisição de uma segunda língua; seria como se todos estivessem no mesmo estágio;
- b) Outro problema das lições seqüencialmente gramaticais é que a estrutura, uma vez dada, não é retomada. Se o aluno, por uma razão qualquer, perder determinada lição, ficará com uma lacuna que acabará por prejudicar a caminhada de sua aprendizagem. Já em um tipo de currículo em que o aluno é exposto a um insumo comunicativo, sem seqüência gramatical, se perdida uma lição, ele terá novas oportunidades de contato com a(s) estruturas(s) através daquilo que Krashen chama de 'built-in-review' (retomada de conteúdos

anteriormente trabalhados);

- c) O currículo baseado em gramática reduz a qualidade de insumo compreensível e distorce o foco comunicativo. O professor acaba por se preocupar mais com a forma do que com o significado;
- d) Por fim, a seqüência gramatical tenta seguir ou adivinhar a ordem natural da aquisição. Krashen defende a idéia de que não devemos seguir uma ordem a qual *achamos ser a natural* e, sim, expor o aluno a insumos compreensíveis em quantidade suficiente para desenvolver conhecimento lingüístico. O aprendiz seguirá automaticamente uma ordem natural, imposta pela gramática Universal na construção de sua competência lingüística.

Pelo que pudemos constatar, mesmo havendo uma polêmica no que diz respeito à existência ou não de uma ordem natural, ao se desenvolver competência lingüística em segunda língua, parece que tanto Prahbu (1987) como Krashen (1982) concordam quanto à não-seqüência gramatical no planejamento e na apresentação dos conteúdos nas aulas de segunda língua. Diante dessa constatação, questionamos o porquê de a maioria dos livros didáticos nacionais preocuparem-se estritamente com uma seqüência gramatical, esquecendo, quase completamente, um conteúdo realmente significativo. Uma provável resposta a essa questão seria o interesse econômico das editoras em atenderem o mercado, ou seja, um forte sinal de que nossos professores acreditam que *saber uma língua* consiste, antes de mais nada, no domínio de regras gramaticais.

Os professores, por sua vez, não podem ser inteiramente responsabilizados pela falta de sucesso no ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares. Para professores, na sua maioria, a visão tradicional de ensinar também é difícil de mudar. Não lhes é oferecida oportunidade e nem conteúdos que os levem a uma séria reflexão sobre os atos pedagógicos necessários para desenvolver competência lingüística em seus alunos de língua estrangeira. Parece-nos, então, que o próprio contexto educacional não favorece o desenvolvimento e a melhoria do ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares.

Existem, no entanto, outras alternativas para se abordar o desenvolvimento da competência lingüística na sala de aula de ensino regular, uma delas é centrar o programa no aluno; assunto de nossa próxima análise.

### *2.5 Um programa centrado no aluno*

Como alternativa ao material didático seqüencialmente gramatical e ao ensino autoritário do professor e/ou da instituição de ensino, apresentamos o *currículo centrado no aluno*.

Como a própria expressão diz, quando se fala em centrar o programa no aluno, nada mais estamos dizendo do que dirigir basicamente nossa preocupação para as reais necessidades de aprendizagem de língua estrangeira do educando.

Nunan diz que “*devido a coações existentes na maioria dos conceitos de aprendizagem, é impossível ensinar aos alunos tudo o que eles necessitam*”(1992:3). O autor propõe, então, que os objetivos de ensino de segunda língua se relacionem com o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. São, pois, exemplos de objetivos: fornecer aos alunos eficientes estratégias de aprendizagem e ajudá-los a identificar suas maneiras preferidas de aprendizagem; desenvolver nos aprendizes habilidades para negociar o currículo, orientando-os a estabelecer seus próprios objetivos de forma realista, determinando o tempo para a sua realização e desenvolver habilidades nos alunos para auto-avaliação.

Temos consciência de que uma proposta deste tipo enfrentará um grande número de dificuldades. Os alunos de ensino regular, principalmente, quando estamos falando de adolescentes, não possuem o hábito de realizar trabalhos em que a participação discente é uma prática. Infelizmente, nossos alunos estão inseridos num contexto cultural e de ensino onde, em outras disciplinas, pouca oportunidade possuem para expor suas idéias e tomar parte ativa na aula. É o professor quem dita as normas disciplinares e de interação, determinando os conteúdos a lhes serem apresentados, sua seqüência, processos avaliativos e até a participação discente no processo interativo é controlada pelo professor através da alocação de turnos.

Ainda outro problema grave e de ordem prática é o excesso de trabalho da grande maioria dos professores da rede escolar, impossibilitando maior dedicação ao preparo das aulas, impedindo que busquem materiais apropriados à realidade dos seus alunos e selecionem

atividades e/ou tarefas que propiciem a interação.

A proposta de centrar o programa e a aprendizagem no aluno não é isenta de problemas, pois, choca-se com a cultura da sala de aula. Além disso, uma metodologia centrada no aluno esbarra com o aspecto motivacional; parece-nos crucial que, para buscarmos o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem centrado em seus interesses e necessidades, é necessário motivá-los. Abordaremos, portanto, no próximo item, a motivação.

## 2.6 A motivação

Entendemos a motivação como fator desencadeador da aprendizagem de uma língua estrangeira no processo interativo. A dificuldade encontra-se em conseguir caracterizar motivação e demonstrar seus efeitos na aprendizagem; por este ser um fator intrínseco ao sujeito não é de fácil observação. Skehan (1989) elabora quatro hipóteses na tentativa de caracterizar motivação:

- 1) *A hipótese intrínseca* – a motivação é a atividade de aprendizagem em si. Nesse caso, o estímulo para a motivação é o interesse pela situação de aprendizagem gerada em sala de aula.
- 2) *A hipótese da resultante* – a motivação é proporcional ao sucesso atingido pelo aprendiz. Alunos bem sucedidos estimulam-se para avançar seus conhecimentos, enquanto aqueles que fracassam sentem-se desencorajados e

acabam por desistir. A motivação aqui é a consequência e não a causa do sucesso.

3) *A hipótese das causas internas* – a motivação já é trazida pelo próprio aprendiz à situação de aprendizagem.

4) *A hipótese da recompensa e da punição* – engloba influências externas e incentivos ou sanções recebidas pelo aprendiz que acabam por influenciar o seu desempenho.

Das quatro hipóteses acima, segundo Ellis (1995), a terceira foi a que recebeu maior atenção dos pesquisadores. Autores clássicos como Gardner e Lambert (1972) e Gardner (1985) propuseram dois tipos de motivação: a integrada e a instrumental. Basearam-se na idéia de Mowrer (1950) que atribuía o sucesso de uma criança em aquisição à necessidade de identificar-se, nos primeiros momentos, com a família e depois com vizinhos, colegas de escola, etc. Gardner e Lambert então denominaram motivação integrada ser aquela em que o aprendiz está motivado porque deseja integrar-se em um grupo étnico e lingüístico da língua-alvo, para que possa fazer parte da cultura almejada. Já a motivação instrumental refere-se ao desejo de aprender uma língua por motivos acadêmicos, profissionais ou outra razão prática.

Dentre os dois tipos de motivação expostos, a integrada relaciona-se com a hipótese de causas internas e a instrumental com a hipótese da recompensa e da punição. Vários estudos foram realizados no sentido de verificar qual das duas teria maior influência na

aprendizagem de uma segunda língua.

Ellis (1995), por exemplo, menciona o trabalho de Gardner e Lambert (1972) feito entre canadenses aprendizes de Francês, em que constataram a motivação integrada como mais forte do que a instrumental em situações formais de aprendizagem. Mais tarde, Gardner (1985) confirmou a importância da motivação integrada, admitindo, porém, que a instrumental também poderá levar à aprendizagem bem sucedida. Gardner argumenta que, enquanto a motivação integrada é uma variável indicadora de aprendizagem bem sucedida em segunda língua, a instrumental só apresenta-se como fator de aprendizagem em alguns estudos.

Ellis (1995) conclui que a motivação pode ser um forte indicador de sucesso de aprendizagem. Ambos os tipos de motivação ou sua combinação podem influenciar significativamente na aprendizagem de uma segunda língua.

Skehan (1989), ao fazer uma avaliação do papel da motivação, diz que a hipótese intrínseca e a hipótese da recompensa e do castigo não pertencem diretamente ao aprendiz, o que implica a possibilidade de manipulação externa, como a do professor, por exemplo. Já a hipótese resultativa é um pouco mais complicada, uma vez que pode ser o resultado de uma série de fatores, como atitude, ou um tipo de ensino que priorize levar todos os aprendizes a um nível mais avançado. Em ambos os casos, o sucesso é atingido, e seria o sucesso em si que influenciaria na motivação. Quanto à hipótese das causas internas, apesar dos inúmeros estudos nesta área, os estudos ainda são inconclusivos.

Entretanto, no caso do Brasil, dentro de um contexto de língua estrangeira, diríamos que nosso aluno adolescente está imbuído de ambas as motivações. De um lado, ele apresenta a motivação integrada, já que estamos em um sociedade altamente infiltrada pelas culturas dos povos de Língua Inglesa, desde músicas, camisetas até estrangeirismos introduzidos no léxico da Língua Portuguesa. Sendo assim, nosso adolescente, buscando a própria identidade, procura espelhar-se, pelo menos, em alguns aspectos, com a cultura destes países. Por outro lado, ele mostra também a motivação instrumental, pois, mesmo ainda um pouco longe da idéia de enfrentar o mercado de trabalho, sabe que, munido de habilidades como a de dominar a Língua Inglesa, maiores chances possui de ser bem sucedido em seu campo profissional.

Allwright & Bailey também são autores que abordam a motivação relacionada com reforço e receptividade: *“Reforço positivo aumenta a auto-estima e leva a um melhor desempenho em futuras tarefas e, um melhor desempenho, possivelmente, será gratificado com mais reforço positivo, e assim por diante.”*(1991:182 )

Krashen, dentro da mesma linha de Allwright & Bailey, ao referir-se ao filtro afetivo, diz ser a motivação uma das categorias das variáveis afetivas relacionadas ao sucesso da aquisição de uma segunda língua. Krashen diz: *“Alunos com alta motivação geralmente adquirem a segunda língua melhor.”*(1982:31)

Tanto Allwright & Bailey como Krashen, na verdade, registram o mesmo enfoque da segunda hipótese de Skehan (a hipótese da resultante), ou seja, que a motivação é uma consequência do sucesso obtido.

Diante deste breve levantamento, constatamos que a motivação está conectada à idéia da vontade do aprendiz ou integrar-se na sociedade da língua-alvo ou para fins utilitários. Se um aprendiz não estiver suficientemente motivado pelo desejo de integrar-se a uma sociedade, ou por razões profissionais e/ou acadêmicas ou por necessidade e/ou vontade de identificar-se com a cultura da língua-alvo, esse indivíduo não procurará situações de interação, estagnando, assim, seus conhecimentos na língua estrangeira.

A psicologia educacional apresenta razões similares para a boa aprendizagem. Ausubel (1978), por exemplo, coloca o aspecto motivacional como uma das condições para a aprendizagem significativa, em oposição à memorização, na terminologia do autor, *rote learning*.(memorização)

Até agora, neste referencial teórico, discutimos algumas terminologias, examinamos alguns conceitos de competência lingüística, expusemos a questão da seqüência gramatical nos livros didáticos, propusemos uma alternativa de programa centrado no aluno para desenvolver competência e abordamos motivação como desencadeador do processo de interação. No próximo tópico discutiremos a questão da interação que, na verdade, é o fulcro desta dissertação.

## 2.7 A questão da interação

Para abordarmos o processo interativo, iniciaremos expondo a importância desse tipo de estudo, segundo a opinião de alguns autores; então discorreremos sobre alguns tópicos que acharmos pertinentes à interação em sala de aula de segunda língua:

- A função do programa de ensino na sala de aula interativa.
- A importância da metodologia para provocar a interação na sala de aula e a função da produção oral neste processo.
- Os materiais didáticos estimuladores da interação.
- As tarefas e/ou atividades que despertam interação.
- O papel da fala do professor na interação da sala de aula
- O papel da fala do aluno na interação da sala de aula.

No que diz respeito à interação, a literatura é rica e encontramos diferentes autores que se referem ao assunto. Mesmo no cenário nacional, pesquisadores como Bolognini (1991), Cavalcanti e Moita Lopes (1991) salientam a tendência, cada vez mais forte na área da Linguística Aplicada ao, estudar processos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira em contraposição aos estudos que focalizam apenas os resultados ou a competência linguística adquirida pelos alunos. De acordo com Bolognini (1991), uma das maneiras de conhecermos o processo de ensino-aprendizagem é estudarmos a sala de aula, ou seja, como a interação ocorre entre professor e alunos e entre os próprios alunos.

Portanto, se analisarmos o texto construído na sala de aula pelo professor em colaboração com seus alunos, podemos ter um valioso instrumento revelador desse processo.

Kleiman (1992) aponta alguns aspectos em que a pesquisa sobre interação pode colaborar no entendimento do processo ensino-aprendizagem. Entre eles, temos a contribuição deste tipo de análise para elaborar materiais didáticos eficazes, pois, examinando a interação, podemos evidenciar quais os recursos retóricos que o falante dominante utiliza para manter o seu poder sobre o grupo. A inclusão desses recursos em materiais de ensino pode ser de grande valia para o processo de educação. A autora, ainda, considera terem os estudos sobre interação importantes conseqüências para o educador, o responsável pelo contexto da aprendizagem, o qual, como mestre – participante que mais deve conhecer o assunto – necessita de fundamentação teórico-técnica para ensinar e ajudar a aprender. É o professor, de acordo com o princípio do andaime proposto por Bruner (1978), quem consegue *construir andaimes* entre o conhecimento antigo e o novo do aluno. Em resumo, ele pode decidir, estrategicamente, o que é conhecimento relevante para o ensino.

### *2.7.1 A função do programa de ensino na sala de aula interativa*

Na tentativa de provocar interação em sala de aula, o professor, antes de mais nada, tem de tomar uma decisão sobre o programa a ser adotado. Acreditamos que haja uma maior possibilidade de interação quando se consegue o engajamento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, propomos como alternativa a um programa autoritário sem o envolvimento do aluno, um programa centrado nas reais necessidades e interesses dos

alunos. Segundo o próprio Nunan (1992), no entanto, é possível que no estágio inicial de alunos sem experiências prévias de aquisição em uma segunda língua, o professor tenha de tomar algumas das decisões, ou pelo menos, oferecer alternativas, para que seus aprendizes tenham algum referencial, participando da negociação do programa. O importante aqui, sob nosso ponto de vista, é habituá-los, desde o início, a esse processo de interação com o professor na elaboração de um programa colaborativo, conscientizando-os da sua relevante e indispensável participação no processo de ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, optamos por um programa centrado no aluno, visando a facilitar o processo interativo, como explicaremos detalhadamente no capítulo da metodologia, e elaborado com a participação dos aprendizes, tendo como objetivo captar os tópicos que, de alguma forma, eram interessantes para os alunos.

Quando Nunan (1992) elaborou sua proposta de programa centrado no aluno, baseou-se em princípios de aprendizagem de adultos (Brundage e Mackeracher 1980; Brindley 1984). Esses princípios podem até, em vários aspectos, coincidir com os dos adolescentes. No entanto, não encontramos, na literatura, estudos que analisassem especificamente os princípios de aprendizagem dos adolescentes, quando alvos de estudo na implantação de um programa centrado no aprendiz, o que é o caso da presente pesquisa. Estaremos atentos, então, em como um programa desse tipo influencia a interação de sala de aula. No entanto, não é suficiente um bom programa para colaborar no processo interativo, faz-se necessário, também, uma metodologia adequada para apresentar os conteúdos aos

aprendizes. Abordaremos, na próxima seção, a metodologia adotada na tentativa de provocar a interação.

### *2.7.2 A importância da metodologia para provocar a interação na sala de aula e a função da produção oral neste processo*

Além do programa, o professor também tem o papel de decidir sobre a metodologia que irá adotar e que habilidades receberão maior ênfase nas aulas de segunda língua.

Como alternativa ao criticado estruturalismo dos anos sessenta, aparece, no início dos anos setenta, a abordagem comunicativa para desenvolver competência lingüística entre os aprendizes. Entre os trabalhos e propostas que surgem, os do Conselho da Europa, como o *Notional Syllabuses* por Wilkins (1977) e *Threshold Level English* por van Ek e Alexander (1983) são os mais significativos. Estes são, na verdade, tentativas de elaboração de documentos que enfatizam a comunicação como principal elemento no ensino de segunda língua; as funções tornam-se o eixo organizador em oposição aos padrões gramaticais enfatizados no ensino áudio-lingual. O termo *abordagem comunicativa* passa a ser usado para descrever programas e atividades escolares que pretendam desenvolver, em seus aprendizes, habilidades comunicativas de produção e de compreensão em vez de conhecimentos sobre o sistema lingüístico.(Savignon, 1990)

Desde então, vários estudos foram feitos no sentido de melhorar a proposta da

abordagem comunicativa, sempre levando-se em conta que, ao invés de simplesmente produzir frases gramaticalmente corretas era preciso desenvolver habilidades de uso da língua como, por exemplo, pedir e fornecer informações, expressar sentimento, etc. Prahbu (1987) sugere desenvolver as habilidades comunicativas através de atividades baseadas em tarefas para a execução, pelas quais os aprendizes precisam utilizar a linguagem.

Como o próprio termo diz, *abordagem comunicativa* não é um método propriamente dito, mas sim, uma expressão ampla, através da qual podemos focar diferentes aspectos conforme a clientela e as suas necessidades dentro do contexto lingüístico de aprendizagem.

Savignon foca o seguinte aspecto do ensino comunicativo:

Ensino de linguagem comunicativa tornou-se um termo para métodos e programas que engloba tanto os objetivos como os processos de aprendizagem na sala de aula, para a prática do ensino que visa à competência em termos de interação social e procura incrementar a pesquisa de aquisição de língua para dar conta de seu desenvolvimento. (1990:37)

Como podemos observar, o ensino de segunda língua tomou um novo rumo com a abordagem comunicativa e, como o próprio Nunan (1992) menciona, provavelmente nenhum professor de línguas se atreveria a dizer, hoje, que sua aula não é comunicativa. Parece claro também que a real distinção entre a abordagem comunicativa e dos métodos advindos do estruturalismo consiste na preocupação em desenvolver também a competência da interação social. Bem, se o ponto-chave para desenvolver competência lingüística é a interação, nada mais lógico procurarmos desenvolver a competência lingüística incentivando a interação entre professor e aluno, aluno e aluno na sala de aula. No entanto, este não é um posicionamento

de senso comum entre os pesquisadores em Lingüística Aplicada.

Krashen (1982), por exemplo, através de sua hipótese do insumo compreensível, diz ser importante para o desenvolvimento de competência lingüística a exposição aos insumos compreensíveis e não a produção, conseqüentemente, colocando a interação em segundo plano.

Muitos autores, no entanto, criticam a posição de Krashen. Ente eles citamos Allwright & Bailey (1991) os quais argumentam não ser totalmente óbvio que até o *insumo incompreensível* seja de todo sem valor para o aprendiz de língua, considerando que existe muito a ser adquirido além das formas lingüísticas e suas significações. Além disso, acrescentam, não ser fácil verificar aprendizagem por simples exposição ao insumo, mesmo compreensível. Os autores sugerem que talvez não o esforço, mas a interação lingüística entre a fala do professor e a do aprendiz seja o fator que promova a aprendizagem.

Com o argumento de que o importante é a exposição aos insumos compreensíveis, Krashen (1982) não enfatiza a produção, sugerindo que ela emerge do contato com a língua-alvo. A produção para ele, portanto, não é um fator que influencia no desenvolvimento da segunda língua. Ellis (1995) discorda desse posicionamento com dois argumentos. Primeiro porque a contribuição do aprendiz em um discurso fornece *feedback* ao falante nativo para que ele perceba se está sendo compreendido. Segundo porque a produção do aprendiz também serve como insumo para seus próprios mecanismos processuais lingüísticos. Para

Ellis não é o insumo em si o mais importante, mas a interação. O autor não descarta, no entanto, a importância da compreensão, necessária no início da aquisição como uma maneira de desenvolver uma competência mínima que pode ser usada na interação entre duas pessoas em um ambiente natural.

Também em contraposição à teoria de Krashen e na mesma linha de Ellis, Long (1983 apud Allwright & Bailey, 1991) propôs um modelo em que relaciona *interações negociadas*<sup>2</sup>, insumo compreensível e aquisição da língua. Long enfatiza a primazia da conversação (interação) e seu papel em conseguir-se insumo compreensível, enquanto Krashen defende a idéia de uma seqüência de eventos envolvidos na aquisição: o insumo é responsável pelo progresso da aquisição da língua, enquanto o produto é resultado da competência adquirida. Quando o locutor fala, ele encoraja o insumo do interlocutor e vice-versa.

É oportuno porém, analisarmos a observação de Pica et alii (1996) em seu estudo sobre a relação entre insumos, produto e necessidade de *feedback* em aprendizes de segunda língua. Os autores sugerem que, quando se trata de uma sala de aula onde os aprendizes são homogêneos em termos de conhecimentos prévios da língua-alvo, deve-se ser cauteloso quanto à interação entre os aprendizes em termos de insumos. Não podemos ignorar o fato de que os alunos, neste caso, são limitados quanto às suas fontes de aprendizagem e, por isso, pouco possuem para negociar com seus colegas de classe. Cabe ao professor, portanto,

---

<sup>2</sup> refere-se àquelas modificações ocorridas nas conversas entre falantes nativos e não-nativos ou falantes nativos e nativos

também o papel de provedor de insumos, além da importante função de provocador da interação em sala de aula.

Na tentativa, então, de que o processo interativo ocorresse, optamos pela ênfase à oralidade em nossas aulas de língua estrangeira através da abordagem comunicativa. Estávamos conscientes, porém, desde o início de que, em se tratando de um contexto de língua estrangeira, com pouca oportunidade para exposição a insumos, pouca carga horária e grande número de alunos, a oportunidade para real negociação de significado estaria ainda muito longe do ideal. Apesar das dificuldades em desenvolver competência lingüística com ênfase na oralidade, optamos por esse caminho, pelo fato de acreditarmos estar promovendo interação em sala de aula de segunda língua e desenvolvendo competência lingüística ainda que limiar.

### *2.7.3 Os materiais didáticos estimuladores da interação*

Comentando o modelo de bom aprendiz de segunda língua, Naiman (1978 apud Skehan 1989), apresenta os materiais de ensino como uma das variáveis independentes relevantes para o desenvolvimento da competência lingüística. São os materiais, juntamente com o professor, que fornecem os insumos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem.

Além disso, parece-nos que, assim como o programa e a metodologia a ser

implantada, o material de ensino também deve sofrer cuidados criteriosos de seleção ou elaboração no sentido de atender às necessidades e às expectativas dos alunos. Conforme Nunan (1992), os materiais devem fazer ligação entre a sala de aula e o mundo real; estimular a autonomia; focar o aluno no processo de aprendizagem; estar de acordo com as necessidades do aluno; poder serem usados em mais de um nível de dificuldade e possuir em objetivos pedagógicos claros.

Diante de critérios, tanto de engajamento dos educandos no processo de aprendizagem, quanto de atendimento às suas reais expectativas e necessidades, a montagem de um material elaborado pelo próprio professor pode ser uma boa alternativa para que os materiais respondam a todas as exigências propostas por Nunan. Sendo assim, durante nosso trabalho, optamos por um material didático, constituído parte por idéias da própria professora-pesquisadora e parte por adaptações de livros didáticos considerados comunicativos. Através deste processo pensamos estar utilizando elementos facilitadores para o desenvolvimento da interação.

#### *2.7.4 As tarefas e/ou atividades desencadeadoras da interação*

A próxima etapa para um professor cumprir, depois da escolha do programa e da metodologia e do material didático, é da elaboração ou da seleção de tarefas a serem aplicadas em sua sala de aula de segunda língua.

É importante, antes de mais nada, apresentarmos aqui uma definição de tarefa, segundo Nunan: “*Um pedaço do trabalho de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo, enquanto suas atenções estão principalmente focalizadas no significado ao invés da forma.*” (1993:12)

De acordo com o autor acima, são componentes de uma tarefa o objetivo, os insumos, a atividade, o papel do professor, o papel do aprendiz e o cenário.

Ellis (1995) é um dos autores que analisa o efeito das tarefas na interação. Para isto, usa a classificação das tarefas como *não-recíproca* e *recíproca*. A primeira é do tipo em que só há necessidade de um participante fornecer a informação; refere-se a tarefas como dar instruções e contar sobre experiências pessoais, enquanto o segundo tipo de tarefa envolve jogos comunicativos em que cada participante possui uma parte da informação necessária para completar a tarefa. Segundo o pesquisador, estudos como de Long (1980a), Doughty & Pica (1986) e Newton (1991) mostram que tarefas *recíprocas* resultam em uma maior negociação de significados. Já Gass e Varonis (1985a) não encontraram diferença no grau de negociação de significado entre os dois tipos de tarefa. Long (1989), no entanto, diz que há literatura suficiente indicando que *tarefas recíprocas* produzem mais e melhor negociação do que *tarefas não-recíprocas*.

Outro aspecto interessante levantado por Ellis (1991) é a comparação entre tarefas

planejadas e não planejadas. Segundo o autor, um estudo de Long (1989) demonstra que, nas planejadas, o aprendiz com mais tempo para elaborar sua produção tem a tendência de produzir uma linguagem mais complexa e adequada na língua-alvo, porém, ainda não é um estudo conclusivo e merece mais investigação a respeito.

Uma outra classificação de Ellis (1995) é a diferença entre *tarefa aberta* e *tarefa fechada*. Enquanto na primeira os participantes já sabem, desde o início, que não há uma solução definida para a tarefa proposta como, por exemplo, conversação livre ou um debate, na segunda é pedido aos alunos que cheguem a uma solução para um problema como, por exemplo, descobrir o autor de um crime.

Ainda segundo Ellis (1995), Long (1989) argumenta que tarefas fechadas exigem mais *feedback*, mais paráfrase, mais precisão, enfim, mais negociação. No entanto, F. Jones (1991) salienta que tarefas abertas promovem maior interação entre os aprendizes, oportunizando mais prática das habilidades orais por se sentirem mais livres. (Ellis 1995)

Pelos exemplos acima, podemos constatar que não há estudos conclusivos sobre que tipo de tarefa, realmente, desencadeia mais a interação em sala de aula de segunda língua. Retomaremos este tópico considerado de extrema relevância, que deverá ser abordado durante nossa análise e interpretação dos dados.

Uma vez feita a exposição sobre o programa, a metodologia e a ênfase à produção

oral, aos materiais didáticos e aos tipos de tarefas e/ou atividades como integrantes do processo interativo, consideramos pertinente a análise de alguns pesquisadores que dizem a respeito da fala do professor em situações formais de ensino de segunda língua, já que o docente é o gerenciador e um dos provedores de insumos para a interação.

### *2.7.5 O papel da fala do professor na interação da sala de aula*

Um primeiro aspecto a ser levado em consideração, a respeito da fala do professor em sala de aula de segunda língua, é o papel de destaque e o espaço que a fala do professor ocupa no texto da sala de aula. Entende-se por texto de sala de aula o conjunto de interações produzidas pelas falas do professor e dos alunos durante um período de aula. Segundo Allwright & Bailey (1991), através de várias observações, foi possível constatar que o professor fala entre metade e três quartos do tempo durante a aula. Os autores ainda observam que é a fala uma das principais formas de levar informação ao aluno e também de controlar o seu comportamento. É importante assim analisarmos os conteúdos e a distribuição dessa fala do professor durante o ato pedagógico do ensino formal em sala de aula.

Allwright & Bailey mencionam o trabalho de Gaies (1977) o qual, através de gravações, verificou que os professores mudavam seu discurso consideravelmente. Os autores fazem uma interessante relação com o conceito de Krashen  $i+1$ , em que o insumo fornecido pelo discurso do professor seria levemente mais avançado do que o nível de interlíngua do aprendiz. No entanto, Allwright & Bailey (1991) questionam a utilidade desta característica

do discurso do professor. O fato é que o tipo de discurso usado pelo professor, em sala de aula, é significativamente diferente daquele utilizado pelo falante nativo. Embora esse seja um posicionamento importante a ser considerado, também é defensável a posição de que a fala facilitadora do professor pode auxiliar o aluno.

Ellis (1984) define *fala do professor* como uma linguagem especial usada pelo professor quando se dirige a aprendizes de segunda língua em sala de aula. O autor hipotetiza que os ajustes feitos pelo professor em sua linguagem, dos pontos de vista gramatical, lexical e fonológico facilitam o desenvolvimento de uma segunda língua na sala de aula. Ellis ainda afirma não ser o ambiente lingüístico fornecido pela sala de aula tão diferente do de fora.

Outro aspecto a ser analisado, quanto à fala do professor, é o motivo pelo qual ele tende a interagir mais com alguns alunos do que com outros. Richards & Lockhart (1995) são os autores que sugerem o termo, denominando *zona de interação do professor*. É aquela em que o professor, apesar de suas melhores intenções, acaba por privilegiar alguns alunos em detrimento de outros, na oportunidade de participarem da aula. Segundo Richards & Lockhart, a zona de interação é indicada por:

- aqueles alunos com quem a professora regularmente faz contato visual;
- aqueles alunos a quem a professora dirige as perguntas;
- aqueles alunos que são designados para participar ativamente da aula.

Diante destas importantes constatações estaremos atentos, na análise de nossos

dados, tanto à quantidade de discurso produzido pela professora em sala de aula, quanto a sua interação com seus alunos na tentativa de provocar a interação com e entre seus aprendizes de língua estrangeira.

#### *2.7.6 O papel da fala do aluno na interação da sala de aula*

Igualmente importante é a fala do aluno no processo interativo de aprendizagem. Nesta seção, apresentaremos alguns estudos sobre o referido assunto. Um aspecto a ser analisado, no que tange a fala do aluno em situações formais de segunda língua, é a maneira como aprendizes interagem em sala de aula. Allwright & Bailey (1991) relatam que a descrição de um aprendiz adulto de segunda língua, que recebeu o pseudônimo de Igor, em um estudo piloto conduzido em Los Angeles e reportado por Allwright (1980), é especialmente significativa. Foi observado que Igor falava mais vezes do que os seus colegas. A primeira impressão dos observadores era de que Igor fosse um melhor comunicador do que seus colegas. Examinadas as transcrições retiradas das aulas, puderam observar, porém, que Igor tinha de falar mais vezes porque era, na verdade, um pobre comunicador, exigindo da professora um esforço extra para ajudá-lo a melhor comunicar-se. No mesmo estudo, observaram que um aluno com o pseudônimo de Chuck, assim como Igor, falava grande parte do tempo. No entanto, quando os pesquisadores contactaram com a professora, esta informou ser Chuck um aluno que raramente falava em aula. Ao mostrarem a transcrição, ela surpreendeu-se ao verificar o quanto ele participava. Na verdade, verificaram que devido à

posição dos microfones instalados para a coleta de dados durante a aula, colocados perto de Chuck, ele praticava a língua alvo através de um *discurso egocêntrico*: falava consigo mesmo e não dividia sua conversa com mais ninguém.

Um outro estudo também mencionado por Allwright & Bailey (1991) é o de Selinger (1977), em que o autor usou as expressões *high input generators* (HIGs), para os alunos muito participativos, capazes de fazer com que outras pessoas falem também e *low input generators* (LIGs), para os alunos pouco participativos que só falam quando chamados, geralmente passivos na interação da sala de aula. Selinger queria saber se a participação dos alunos em sala de aula estava, de alguma maneira, relacionada com o progresso na aquisição do Inglês.

O autor concluiu que os HIGs obtinham melhor desempenho do que os LIGs. Ele também descobriu que os HIGs tinham mais contato com falantes nativos do que os LIGs. No entanto, Selinger não esclarece se os HIGs apresentam mais interação, porque são mais proficientes ou se são mais proficientes porque apresentam mais interação.

Em um outro estudo conduzido por Selinger, através do qual investigou a relação entre erros e participação, o autor concluiu que os HIGs produziam mais língua e, portanto, uma maior frequência de erros do que os LIGs. O fato de os HIGs cometerem mais erros enquanto interagiam, permitia que eles testassem mais hipóteses dos que os mais cautelosos – os LIGs. Em outras palavras, o fato de cometer mais erros, segundo o autor, não significa

que o aprendiz esteja aprendendo menos. (1983)

Allwright & Bailey criticam os estudos de Selinger devido ao pequeno grupo de alunos analisados. Selinger examinou apenas os grupos extremos na sala de aula: HIGs e LIGs. Dessa maneira, uma grande vantagem dos HIGs sobre os LIGs pôde ser encontrada. Se analisada, porém, a classe como um todo, tais diferenças poderiam ser significativamente minimizadas.

Ainda segundo Allwright & Bailey (1991), Day (1984), intrigado pelas idéias de Selinger, em um trabalho sobre estudantes, em sua maioria asiáticos, concluiu não haver relação entre a frequência com que eles participavam da aula e seus resultados nos testes de Inglês. Day referiu que Selinger havia medido a frequência com que os alunos produziam e não as estratégias para obterem insumos.

De acordo com Allwright & Bailey (1991), o trabalho de Slimani (1987) parece ter trazido mais esclarecimentos sobre as idéias de Selinger e Day. A autora usou o termo *uptake* para quaisquer informações ou habilidades que os aprendizes tenham adquirido nas lições de língua. Ela, então, analisou a relação entre a participação do aprendiz e a aprendizagem em termos de *uptake* sobre os resultados de testes. Slimani, no geral, não conseguiu confirmar uma forte evidência de que interação fosse a causadora do progresso. No entanto, ela sugeriu que aprendizes mais proficientes em aula pareciam estar mais dispostos a interagir, mas talvez porque fossem mais proficientes e, portanto, achassem a interação menos estressante. Slimani

também descobriu uma relação entre proficiência, interação e *intake*. A autora concluiu que para aprendizes menos eficientes, parecia ser mais vantajoso ouvir outros aprendizes do que participar verbalmente. A idéia da autora parece reforçar a forma individualizada dos aprendizes em relação à aprendizagem.

Um fator, também, relevante abordado na literatura é o de quando o aluno deve falar. Allwright & Bailey (1991) examinam a participação forçada do aluno, lembrando aos professores a necessidade de manter em mente que as estratégias de aprendizagem dos alunos podem não coincidir com as deles. Alguns alunos podem preferir, por exemplo, ouvir ao invés de participarem falando.

Para reforçar esta afirmação, os autores citam alguns estudos, sugerindo, inclusive, que a participação forçada do aluno, sem que esteja preparado para tal, pode ser contraproducente. Uma dessas pesquisas é a de Felix (1981) conduzida na Alemanha em um grupo de trinta e quatro crianças de dez e onze anos numa escola de ensino regular, aprendendo Inglês como língua estrangeira. As aulas foram gravadas durante um período de oito meses, com duração de quarenta e cinco minutos, cinco vezes por semana, com três observadores tomando notas. As transcrições foram utilizadas no sentido de se anotarem as tentativas dos alunos de interagir na sala de aula em quatro tipos de fenômenos lingüísticos: negação, interrogação, tipos de sentença e pronomes. Os dados da pesquisa de Felix sugerem que os aprendizes utilizam dois métodos para lidarem com as pressões, a fim de participar prematuramente das aulas: ou eles selecionam uma estrutura, por acaso, entre as

estruturas apreendidas, ou eles se utilizam de princípios de aquisição natural da língua. Segundo Allwright & Bailey, os professores devem estar atentos às exigências lingüísticas que as tarefas de aula impõem ao aprendiz e devem adaptar tais exigências aos estágios de desenvolvimento interlingual (i+1) do aluno.

Allwright & Bailey também mencionam VanPatten (1987), que examinou a hipótese do insumo de Krashen e relacionou-a com o ensino de língua estrangeira. Um dos aspectos da hipótese de Krashen (1982) é de que os alunos não devem ser forçados a falar quando não estão prontos. Krashen fala no *período do silêncio* por que passam os aprendizes de uma segunda língua, assim como crianças ao adquirirem sua L1, até que estejam prontos para fazer sua produção oral. Segundo Krashen, a maioria dos cursos de segunda língua não respeita este período e força o aprendiz a falar antes do tempo. VanPatten sugeriu, então, que a questão de aluno interagir verbalmente na aula de línguas é mais uma questão de desenvolvimento de interlíngua, com diferentes expectativas de participação colocadas aos aprendizes em diferentes níveis de desenvolvimento.

Ainda a respeito da fala do aluno, achamos relevante mencionar o que Tikunoff (1985 apud Richards & Lockhart 1995) chama de competência interacional do aluno: os aprendizes precisam aprender como a interação deles é esperada na sala de aula. Dentre as dimensões de comportamento em sala de aula, a competência interacional, segundo Tikunoff, pode incluir:

- a) a etiqueta da interação na sala de aula: os professores estabelecem suas

próprias regras para comportamento apropriado. Por exemplo, os alunos deverão esperar o momento adequado para sair de aula;

b) as regras para o trabalho individual e colaborativo: os alunos também precisam saber quando devem trabalhar individualmente numa tarefa e quando podem procurar a ajuda ou cooperação dos colegas;

c) quando perguntar e responder: ao começar um novo curso, uma prioridade para os aprendizes é estabelecer que nível de participação é esperado e quando e como eles devem interromper o professor para fazer perguntas;

d) como e quando pedir ajuda e *feedback* ao completarem uma tarefa: os aprendizes também devem aprender que regras operam para conseguir ajuda durante a aula. Averiguando se os alunos sabiam cumprir suas tarefas, Tikunoff (1985) concluiu que estudantes bem sucedidos parecem estar conscientes de quando precisam de ajuda bem como da maneira de consegui-la.

e) as regras para demonstrar conhecimentos: mesmo a sala de aula de língua estrangeira sendo um lugar onde é esperado que o aluno demonstre o que aprendeu, é crucial um entendimento entre professor e alunos no que diz respeito a como e quando a demonstração de tais conhecimentos deve ser feita.

Parece-nos que, para entendermos como ocorre a interação em sala de aula de segunda língua, é essencial que se descubra quais alunos interagem mais ou menos vezes e que variáveis influenciam este processo. No entanto, não basta analisarmos como e quando os alunos interagem. A sala de aula também precisa criar condições que facilitem a interação e,

uma das maneiras parece ser o trabalho de grupo, discussão no próximo tópico.

### *2.7.7 A cultura da sala de aula e o trabalho de grupo*

Kleiman, quando fala sobre os pressupostos básicos para a promoção da interação, diz:

A interação, no entanto, pressupõe um tipo de participação conjunta dos interlocutores que nem sempre é encontrada em contexto de sala de aula. O contexto de aprendizagem, que é definido pelos participantes na interação, suas relações sociais, os objetos e tarefas a serem realizados e as formas em que essas realizações são encaminhadas, é um contexto raras vezes encontrado nas situações quase que monológicas, de ação unilateral do professor, que são típicas do contexto escolar. (1992:1)

A citação da autora demonstra claramente como a cultura da sala de aula ainda é forte no sentido de priorizar, muitas vezes, o ensino autoritário em que o adulto, no caso o professor, não consegue distanciar-se do papel tradicional de detentor do conhecimento, enquanto o aluno, na sua posição passiva, tem apenas o papel de receptor de conhecimentos. Essa cultura acaba por contrariar a concepção sócio-interacionista de Vygotsky (1991) que vê a aprendizagem como fruto da interação, em pequenos grupos, entre aqueles que estão mais e os que estão menos adiantados em seus conhecimentos, que criam o contexto e que promovem a aprendizagem. Sendo assim, achamos apropriado trazer à tona algumas vantagens que diferentes autores apresentam a respeito do trabalho em grupo em sala de aula de língua estrangeira.

Allwright & Bailey (1991) levantam as seguintes questões: quando os aprendizes

interagem em pequenos grupos, a participação deles é diferente em grandes grupos? A participação dos alunos pode ser aumentada pela manipulação do tamanho do grupo? A presença ou ausência do professor pode alterar a interação dos aprendizes? Para responder tais questionamentos os autores remetem o leitor a estudos como os de Long et alii (1976), em que compararam a quantidade e o tipo de linguagem usada pelos aprendizes, quando trabalhavam em pares (chamado de *dyads*) e quando interagem com o professor e o restante da turma (chamado de condição *lockstep*). Quando os alunos interagem na condição *lockstep*, possuem menos liberdade para negociar insumos do que em pequenos grupos menos formais e, além disso, a não ser que o professor esteja fazendo repetição em coro, só um aluno pode falar de cada vez, enquanto os outros devem ficar em silêncio, escutando o que está sendo dito.

Allwright & Bailey também citam o estudo de Doughty & Pica (1986), feito em Pennsylvania durante a aula de segunda língua. Foi dada uma tarefa aos alunos em que cada um tinha somente um pouco de informação para completar a tarefa. Essa condição forçava uma troca de informações. Comparando esse tipo de atividade com outra, na condição de *lockstep*, concluíram que há uma ocorrência significativamente maior de negociação de significado em pequenos grupos ou pares do que na condição *lockstep*- na verdade, quatro vezes maior. Os autores observam, no entanto, que, como a pesquisa de Doughty & Pica não incluía testes de mensuração, não podemos afirmar necessariamente os aprendizes que negociam ativamente significado obtenham maior competência lingüística em relação a aqueles que não o fazem.

Richards & Lockhart (1995), também, examinam os diferentes tipos de agrupamentos em sala de aula, enfatizando que trabalhos em grupo melhor provocam a interação:

Através da interação com outros alunos em pares ou em grupos, é dada aos alunos a oportunidade de se utilizarem dos seus recursos lingüísticos em uma situação não ameaçadora e usá-las para completarem diferentes tipos de tarefas. Na verdade, é este o tipo de interação em que muitos aspectos, tanto da competência lingüística como comunicativa, são desenvolvidos segundo os pesquisadores. (1995:152)

Segundo os autores acima, tanto Long (1983) quanto Krashen (1985) concordam que o trabalho em grupo ou em par fornece insumos compreensíveis, ou seja, linguagem que está em um nível apropriado que facilita a aquisição. O insumo é obtido através de negociação interativa dos aprendizes ao executarem uma determinada tarefa.

Convém salientar alguns aspectos que Richards & Lockhart (1995) consideram de importante influência na natureza das tarefas em pares:

- a) o fluxo de informação – para que os trabalhos em par promovam melhor interação, ambos os participantes devem obter algum tipo de informação de maneira que precisem trocar idéias ao executarem a tarefa;
- b) o foco no produto – a tarefa passa a ser motivadora se, ao ser completada, os participantes obtêm algum produto final como: um mapa, uma lista ou um diagrama;
- c) a escolha do parceiro – quando o trabalho em par é uma rotina na sala de aula, é necessário a troca de parceiros de quando em quando. Podem-se usar diferentes critérios como nível de conhecimentos ou nível de habilidades;

d) o papel dos participantes – para algumas tarefas, ambos os participantes dividem uma tarefa em comum; em outras, um parceiro pode servir como tutor.

Richards & Lockhart, ainda, apresentam alguns benefícios do trabalho de grupo sobre o trabalho em par:

- reduz o domínio do professor sobre a aula;
- aumenta a quantidade de participação dos alunos em aula;
- aumenta as oportunidades para os alunos individualmente praticarem e usarem novas peculiaridades da língua-alvo;
- promove a colaboração entre os aprendizes;
- permite que o professor trabalhe mais como facilitador e consultor;
- pode dar aos aprendizes um papel mais ativo na aprendizagem.

Continuando, os autores afirmam que, para o trabalho em grupo ser bem sucedido, os seguintes aspectos devem ser levados em conta:

- tamanho do grupo – deve ser determinado de acordo com o tipo de tarefa;
- objetivo – para que seja produtiva, a tarefa deve ter um objetivo, procedimentos claros e um tempo determinado para ser completada;
- papéis – os papéis dos participantes devem ser previamente definidos.

Sempre que possível, no nosso estudo, optamos por fornecer oportunidades para os aprendizes negociarem os significados entre si, trabalhando em pares ou em pequenos grupos,

aumentando suas oportunidades de exposição a insumos e de produzir língua estrangeira.

Neste capítulo do referencial, abordamos os principais elementos que interagem e compõem o cenário de interação em sala de aula: definimos alguns termos que serão utilizados durante esta dissertação; conceituamos competência lingüística; abordamos a questão da seqüência gramatical nos livros didáticos como obstáculo do desenvolvimento da competência lingüística; examinamos como alternativa o programa centrado no aluno; levantamos o aspecto da motivação como fator essencial para produzir interação entre os participantes da aula e promover a aprendizagem; discorremos sobre a interação como processo sociolingüístico pelo qual se dá a aprendizagem e, finalmente, tratamos da cultura da sala de aula e o trabalho de grupo. No próximo capítulo, descreveremos a metodologia adotada na coleta de dados para a formação do *corpus* desta pesquisa, dados que ajudarão a responder aos questionamentos anteriormente colocados.

### **3. METODOLOGIA**

O presente estudo visa a compreender o processo de interação que ocorre em sala de aula inserida em um contexto de língua estrangeira. Neste capítulo específico, faremos uma descrição dos sujeitos envolvidos no estudo e dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e como os dados foram analisados.

Para fazer a análise foi formado um *corpus*, constituído pela elaboração dos materiais de ensino, entrevistas orais feitas com os alunos, diários escritos pela professora após as aulas, questionários aplicados aos alunos durante as aulas e avaliação final feita para medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

#### *3.1 Local e sujeitos estudados*

Os sujeitos desta pesquisa foram a professora, que é a própria pesquisadora, e seus 32 alunos, numa faixa etária média de 13 anos em uma turma de 7ª série. As aulas foram ministradas em uma escola da rede particular de ensino da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, sendo dadas duas vezes por semana, em um período de 50 minutos, no turno da tarde, durante o primeiro semestre de 1995, somando um total de 39 horas-aula.

## 3.2 *Coleta de dados*

### 3.2.1 *Materiais de ensino e preparação das aulas*

Para garantir a participação dos alunos na elaboração e/ou seleção de materiais de ensino, bem como na preparação das aulas que utilizamos neste estudo, elaboramos dois questionários (anexos 1 e 2) aplicados no final do semestre anterior ao das aulas.

Esse primeiro questionário, aplicado três meses antes do início do curso dos alunos, tinha não só o objetivo de fazer com que os alunos se tornassem responsáveis pelo processo de aprendizagem, mas também com que se criassem expectativas positivas em relação à língua-alvo a ser introduzida no ano seguinte. O questionário compõe-se de funções baseadas no modelo de van Ek (1983). Através dele, foram apresentadas as funções propostas para desenvolver competência limiar. Essas funções foram adaptadas a uma linguagem que julgávamos adequada à faixa etária de nossos aprendizes. Os alunos, em grupos de três ou quatro, deveriam discutir e escolher os itens lingüísticos que lhes seriam mais úteis. Para elaboração do programa foram então selecionados todos os tópicos considerados pelos alunos como úteis ou muito úteis. A lista de funções selecionadas pode ser encontrada no anexo 6.

O segundo questionário, também aplicado no mesmo dia do primeiro, tinha por

objetivo traçar um perfil dos alunos. Através deste instrumento pudemos constatar que:

- aproximadamente 40% dos alunos já tinham pelo menos algum conhecimento de Língua Inglesa;
- 30% dos alunos passavam seu tempo livre, praticando esporte, 18% assistindo à TV ou filmes e 15% ouvindo música;
- quase 100% dos alunos demonstraram gostar de esportes, música e filmes;
- 65% dos alunos tinham o hábito de leitura fora do colégio, na maioria, dos gêneros romance e aventura, e mais de 90% demonstraram ter revistas disponíveis em casa;
- 65% dos alunos também tinham o hábito de escrever fora dos deveres da escola, sendo que os maiores índices em relação aos tipos de escrita incidiram sobre agendas/diários e poesias;
- as famílias dos alunos, quase em sua totalidade, mostraram preocupação com os estudos de seus filhos quase na sua totalidade;
- as famílias dos alunos mostraram interesse em que seus filhos aprendessem uma língua estrangeira; aproximadamente 70% apresentaram preferência pela Língua Inglesa;
- entre os motivos para aprender uma língua estrangeira os alunos colocaram maior ênfase na comunicação, na profissão futura e em viagens.

Baseados então nos questionários acima descritos, elaboramos os materiais de ensino, bem como preparamos as aulas que iríamos ministrar no primeiro semestre de 1995.

As aulas foram preparadas dentro de uma abordagem comunicativa, com maior ênfase no desenvolvimento da oralidade, mas as habilidades da escrita, compreensão e leitura, também, foram abordadas. A oralidade foi trabalhada através de funções e as técnicas que predominavam nas aulas eram de repetição em coro, prática de diálogos em pares, produção de diálogos orais no grande grupo, exercícios escritos de fixação das estruturas, trabalhos de compreensão com fitas-cassetes, trabalhos com textos escritos, vídeos, jogos e trabalhos com



### 3.2.2.1 Entrevistas

Um dos instrumentos utilizados neste trabalho foram as entrevistas orais feitas pela professora com grupos de cinco alunos, de cada vez, durante o semestre em que foram dadas as aulas.

Esse instrumento representou, sob nosso ponto de vista, um valioso item na coleta de dados para a formação do *corpus* desta pesquisa. Em se tratando, principalmente, de uma sala de aula com um grande número de alunos, justifica-se um tipo de instrumento como esse, já que, durante a aula, com escassa carga horária, pouca oportunidade havia para que o aluno expressasse suas reais expectativas, ansiedades, frustrações e satisfações. Sendo assim, a entrevista oral proporciona momentos em que acontece uma verdadeira interação entre os elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem e em que são revelados e até, muitas vezes, esclarecidas ou justificadas situações ocorridas durante a aula.

As entrevistas orais não possuíam um roteiro fixo de perguntas, já que o objetivo era fazer fluir naturalmente um texto revelador de verdadeira interação entre professor e alunos. Sendo assim, nem todos os assuntos abordados apareceram em todas as entrevistas. Alguns temas, no entanto, foram comuns à maioria das entrevistas: a diferença das aulas de língua estrangeira em relação às outras disciplinas, a questão da tradução do vocabulário, o ritmo das aulas, o material didático, a utilidade da língua estrangeira, o trabalhos em pares, a disciplina e as tarefas de casa. É oportuno aqui observar que a opção de não usarmos um roteiro fixo durante as entrevistas acabou por dificultar a organização dos dados no momento da interpretação. Sugerimos que em estudos futuros, desta natureza, seja elaborado um roteiro de perguntas no sentido de facilitar o trabalho, jamais, no entanto, limitando os entrevistados às perguntas planejadas. Faz-se necessário, antes de mais nada, proporcionar

aos entrevistados um clima de descontração em que se sintam à vontade para fazerem os comentários que acharem pertinentes ao assunto tratado ou estaremos correndo o risco de deixarmos de registrar importantes dados.

Convém salientar que as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas por uma bolsista em fonologia da UCPel, para serem analisadas pela pesquisadora e, assim, utilizados extratos de diálogos para exemplificação na interpretação de dados.

#### 3.2.2.2 *Diários*

Logo após as aulas, a professora, assistindo ao vídeo gravado sobre a aula dada, preenchia um diário (checklist), encontrado no anexo 3, que incluía as impressões subjetivas da professora.

Esse tipo de instrumento é um dos mais utilizados em pesquisa participativa observacional. Sendo este, um trabalho introspectivo, pareceu-nos adequado que um dos instrumentos de pesquisa fosse um diário em que a professora pudesse registrar fatos ocorridos em sala de aula e que poderiam auxiliar na revelação do processo interativo.

O diário foi adaptado do modelo de Moskowitz (1971:213) em Allwright & Bailey (1991) e constituído de cinco grandes partes: (1) o plano de aula que tinha como objetivo analisar se o andamento da aula havia ocorrido como o planejado e também se as situações

não previstas surgiriam; (2) a interação professor x aluno pretendia captar como funcionava o relacionamento entre professor e alunos; (3) a aprendizagem visava a fazer pequena avaliação quanto ao cumprimento dos objetivos propostos da aula; (4) a parte destinada ao aspecto afetivo em que eram registrados os fatos observados relativos à participação, motivação, auto-estima e competição.

Além do preenchimento dos diários, a professora registrava quaisquer acontecimentos ocorridos durante as aulas e que, de alguma maneira, afetavam a interação em classe. Também eram transcritas as perguntas feitas pela professora em sala de aula, as respostas dadas pelos alunos e vice-versa.

### *3.2.2.3 Aulas gravadas e transcritas*

Outros instrumentos utilizados para a interpretação dos dados foram a gravação das aulas em vídeo e a transcrição de dez delas.

Em um primeiro momento, fizemos a tentativa de gravar as aulas apenas em áudio. No entanto, ao ouvirmos as aulas para preencher os diários, constatamos que a qualidade da gravação deixava a desejar, já que não era possível distinguir quais alunos detonavam as perguntas, os comentários e, muitas vezes, nem mesmo se podia detectar o que era dito, devido à quantidade de vozes. Sendo assim, decidimos mudar a forma de coleta; as aulas passaram a ser gravadas em vídeo por um bolsista da UCPel, com uma câmara cedida pelo próprio colégio.

Achamos importante aqui registrar que a presença da câmera filmadora não parece ter afetado o comportamento dos alunos, exceto no dia da avaliação oral. Temos registro, durante as entrevistas orais, de que alguns alunos reclamaram a presença da câmera durante a avaliação, principalmente, por que esta estava localizada muito perto dos alunos, o que lhes causou uma certa ansiedade.

Uma outra observação em relação ao uso de câmera filmadora para o registro de aulas é em relação ao foco que deve ser dado. Sugerimos que o pesquisador converse sempre, anteriormente, com o filmador, de maneira que possam ser focados os reais interesses do estudo. Nas primeiras aulas deste estudo, por exemplo, havia uma tendência do filmador registrar mais a professora do que a sua interação com seus alunos. Ainda outra recomendação oportuna é em relação ao número de câmeras, pois quando se tem um objetivo como o de registrar a interação entre professor com alunos e alunos com seus colegas com grande número de participantes em aula, apenas uma câmera deixa de captar outras situações que estão ocorrendo paralelamente. O ideal, sob nosso ponto de vista, seria a instalação de duas câmeras, uma que focasse a interação professor e aluno e outra centrada na interação entre os próprios alunos.

Na análise dos dados coletados, no entanto, mesmo na posse dos diários e das aulas gravadas, sentimos que, para uma melhor exemplificação, eram necessários extratos dos textos da sala de aula. Assim, decidimos que a transcrição das aulas seria relevante. Uma

outra bolsista da UCPel, então, transcreveu dez das aulas, facilitando nosso trabalho.

É interessante salientar que tanto os planos de aula como as aulas gravadas, juntamente com as aulas transcritas ficaram na UCPel, organizadas em um Banco de Dados à disposição para futuras pesquisas.

#### *3.2.2.4 Questionários*

Foram aplicados durante o primeiro semestre de 1995 dois questionários (anexos 4 e 5). O primeiro foi feito após um mês de aula (oito aulas) e visava a captar como estava o andamento das aulas sob o ponto de vista dos alunos. Abordava o andamento das aulas, o nível de dificuldade dos aprendizes para acompanhá-las, a participação dos aprendizes e um espaço para sugestões discentes em relação à dinâmica das aulas.

O segundo questionário foi aplicado no final do semestre e visava a, além de captar o aproveitamento dos alunos, a saber como se sentiam em relação às atividades propostas pela professora e uma avaliação final de todo o trabalho realizado durante o semestre.

#### *3.2.2.5 Avaliação Final*

Apesar deste estudo não ter tido o objetivo de mensurar resultados obtidos em

termos de aquisição de segunda língua, mas sim, de compreender como a interação acontece em sala de aula e de como o conhecimento é construído colaborativamente, ao final do semestre empregaram-se dois tipos de testes que forneceram uma visão geral dos conhecimentos adquiridos pelos aprendizes até aquele momento, em Língua Inglesa, em termos de produção oral.

O primeiro teste (anexo 7) foi aplicado em duplas e consistiu de pequenas situações em que os alunos deveriam formar um diálogo participando, cada um, com pelo menos cinco ou seis falas. Esse teste foi gravado e ouvido por uma outra professora do corpo docente da UCPel, que era estranha ao meio ambiente da escola em estudo, testando assim o grau de compreensão da produção oral dos alunos.

O segundo teste (anexo 8), tinha por objetivo avaliar tanto a compreensão oral de estruturas trabalhadas anteriormente, como a compreensão lexical dos alunos; o teste era dividido em três exercícios. No primeiro, a professora dizia uma frase em Inglês e os alunos marcavam a alternativa que melhor correspondia em Português. No segundo, a professora dizia uma frase em Português e os alunos escolhiam a melhor alternativa em Inglês. Esses dois primeiros testes tinham como finalidade avaliar a compreensão dos alunos em relação às estruturas propostas pela professora. O terceiro consistia em relacionar, em cinco minutos, vinte palavras em Inglês com as suas correspondentes em Português. Esse instrumento, por sua vez, testava quanto os alunos haviam aprendido em termos de vocabulário.

Dentre as diferentes metodologias existentes no paradigma quantitativo *vs.* qualitativo, optamos por uma observação participativa, em que a observadora é parte da ação interacional que se está estudando, em outras palavras, a professora é a própria pesquisadora.(Larsen & Freeman, 1991)

Outro aspecto importante a ser exposto é a triangulação de dados, que segundo Allwright & Bailey (1991), é uma das condições adotadas por pesquisadores que se utilizam de diferentes instrumentos na análise de dados. No próximo capítulo, passaremos então à exposição dos dados e a sua interpretação.

## 4. OS DADOS E SUA INTERPRETAÇÃO

Este capítulo traz a interpretação construída a partir dos dados fornecidos por: a) entrevistas feitas com os alunos ao longo do semestre; b) diários escritos pela professora, baseados nas aulas gravadas em videocassete e nas transcrições de dez aulas, juntamente com os questionários aplicados após um mês de aula e no final do semestre; e) análise dos resultados da prova oral também realizada no final do semestre, quando a coleta de dados para a formação do *corpus* desta pesquisa foi concluída.

É fundamental salientar que nossos instrumentos, independentemente de um roteiro pré-fixado ou não, tinham, como característica, um espaço para que os elementos fornecedores dos dados (professora e alunos) registrassem os fatos que pudessem cooperar no sentido de compreendermos como ocorre o processo do ensino interativo. Essa peculiaridade teve, como consequência, o não-aparecimento, em todos os instrumentos deste estudo, de assuntos abordados somente por alguns colaboradores. Sendo assim, realizaremos, utilizando exemplificações de diálogos das entrevistas, anotações dos diários da professora, textos da sala de aula e resultados dos questionários aplicados aos alunos, a análise dos seguintes itens:

- a percepção dos alunos do ato sócio-pedagógico na aula de língua estrangeira;
- as crenças dos alunos que subjazem à aprendizagem;
- a função do programa de ensino na sala de aula interativa;
- a importância da metodologia para provocar a interação na sala de aula e a função da produção oral neste processo;
- os materiais didáticos estimuladores da interação;
- as tarefas e/ou atividades desencadeadoras da interação;
- o trabalho em par como estratégia de ensino para provocar interação;
- o papel da fala do professor e da fala do aluno na interação em sala de aula;
- o papel da língua materna na interação em sala de aula;
- a influência de outros fatores na interação em sala de aula;
- os resultados de aprendizagem obtidos pelo grupo de alunos submetido a uma metodologia de ensino comunicativo/interativo em termos de competência lingüística.

#### *4.1 A percepção dos alunos do ato sócio-pedagógico na aula de língua estrangeira*

Entendemos aqui, por aulas de língua estrangeira, o ato sócio-pedagógico que o professor e os alunos colaborativamente constroem na sala de aula. Fortes indícios, nos dados analisados, levam-nos a acreditar que os alunos, na sua grande maioria, consideram a aula de língua estrangeira, diferente das outras disciplinas e, mais importante ainda, apropriada para a interação. Extratos de diálogos das entrevistas exemplificam esta crença:

## Grupo 1

Prof<sup>ª</sup>. – A aula de Inglês é diferente das outras aulas?  
 Juliana – A gente faz umas coisas assim mais diferentes.  
 Karina – É, a gente jogou, a gente foi lá pra baixo, faz aquelas palhaçadas  
 Prof<sup>ª</sup>. – Vocês acham que as aulas de Inglês são diferentes das outras aulas?  
 Todos – É, eu acho!  
 Alice – Ela é mais livre.  
 Prof<sup>ª</sup>. – Tu também achas, Bruno?  
 Bruno – Eu acho porque a senhora faz mais jogos assim.

## Grupo 1

Prof<sup>ª</sup>. – Vocês acham que a aula de Inglês é diferente das outras aulas?  
 Allan – Ela é mais livre. Eu acho a aula de Inglês parecida com a aula de Artes assim, a gente aprende, mas não aquilo assim, tem que ficar todo mundo quieto ouvindo a Prof<sup>ª</sup>. falar.

## Grupo 2

Natália – É uma aula mais divertida, tu descontraí.  
 Prof<sup>ª</sup>. – Tu achas que descontraí, assim, por que que é diferente, Natália?  
 Natália – Sentá de dupla, tu dá brincadeiras, tu ensina de forma divertida.  
 Prof<sup>ª</sup>. – E tu, Felipe, que tu achas?  
 Felipe – A gente aprende assim até mais a língua, assim interessante, bem interessante.

## Grupo 2

Vivian – Ah, eu também acho, eu acho que é bem diferente das outras, parece assim que as outras aulas são uma rotina, tu tem que pegar o caderno e escrevê, escrevê, escrevê...

Pelas falas acima transcritas, parece-nos que há consenso a respeito da diferença de percepção das aulas de Língua Inglesa em relação às outras disciplinas. Os alunos mencionam, durante a entrevista, que a professora propõe atividades diferentes daquelas a que estão acostumados em outras disciplinas, proporcionando-lhes insumos interessantes e espaço para descontração. Krashen (1982) fala de como o estado emocional do aprendiz em combinação com a motivação e suas atitudes podem ser cruciais para o desenvolvimento da competência lingüística. O autor cita, inclusive, que técnicas para induzir os alunos a um

estado mental de relaxamento, a fim de maximizar a aprendizagem da linguagem têm sido desenvolvidas e usadas com sucesso. Segundo ele, quanto menos ansioso o aprendiz estiver, melhor a aquisição se processa. Estudantes com o estado emocional relaxado e sentindo-se confortáveis podem, aparentemente, aprender uma segunda língua em menos tempo. Interessante é notar que alguns alunos chegam a comparar a aula de Língua Inglesa à de outras disciplinas também com espaço para uma participação discente mais ativa, maior liberdade de expressão oral e até de movimento, como a aula de Educação Artística.

Igualmente, no questionário aplicado aos alunos ao final do semestre numa questão relativa à diferença das aulas de língua estrangeira em relação a outras disciplinas, os resultados demonstraram que aproximadamente 80% dos alunos entendem as aulas de Língua Inglesa como diferentes das outras. Entre as justificativas dos que responderam positivamente a essa questão temos:

- *“Liberdade para conversar ou dialogar em aula”*
- *“Aulas divertidas e descontraídas”*
- *“As aulas de Inglês são melhores do que as outras disciplinas”*
- *“A gente pode participar mais”*
- *“Não tem tanta teoria”*
- *“Porque a gente se dá bem com a professora”*
- *“Porque tem avaliação em todas as aulas”*

Pelas justificativas acima podemos verificar que a maioria delas estão relacionadas

com o lado afetivo. Dizem respeito a sentirem-se bem em um ambiente descontraído e divertido, onde há espaço para expressão oral.

Observamos, ainda, que os alunos demonstram uma verdadeira aversão à rotina. Estão cansados das aulas em que o professor explica o conteúdo, os alunos ouvem e, em seguida, respondem a uma série de perguntas seguidas por exercícios de fixação. Em determinado momento das entrevistas, solicitamos aos alunos que definissem uma “*aula chata*”. Apresentamos a seguir algumas manifestações:

#### Grupo 1

Alice – Ficá o dia inteiro olhando com cara de abobada porque é um saco a aula de hoje. Eu acho mal dividido assim Português, História, Matemática... eu passo o dia assim olhando, querendo que a aula acabe de uma vez, eu não consigo aproveitar nada.

Allan – Quando manda fazê 50 questões do livro, a gente fica o dia inteiro lá coreando...

Caroline – Aí o X (prof.) . O X chega e explica, explica, explica e eu não entendo nada o que ele fala. Fala, fala e eu fico sempre boiando nas aulas, eu não entendo nada.

Alice – Ah e também assim às vezes a matéria é mais difícil porque Inglês, Religião assim vocês variam, fazem uma coisa... é eu achava assim, sabe, Matemática eu acho chato, ou é tudo de exercício ou é todo dia ali não sei o quê, Geografia eu odeio, nunca gostei, ele fala, fala e eu fico só olhando.

Parece-nos claro e urgente começarem os professores a levar em consideração o que os aprendizes pensam e esperam de suas aulas. Não é possível continuar preparando aulas unilateralmente, em que só as expectativas do professor são levadas em consideração. Precisamos escutar alunos quanto ao que consideram uma aula produtiva ou não, e deixar que definam uma aula interativa, na qual se aprende, bem como deixar que contribuam na construção do texto de sala de aula. Moita Lopes, quando explica o necessário para se fazer

etnografia diz:

Para se fazer etnografia na sala de aula, portanto, tem-se que focalizar como os atores sociais, i.e., alunos e professores, em interação, constroem o significado, a aprendizagem, e o conhecimento no contexto da sala de aula, o que esses processos interacionais significam para eles, e como se comparam com processos interacionais em outros contextos. (1993:4)

Na verdade, Moita Lopes segue as linhas de Bruner (1985) e Vygotsky (1991) em que se vê a aprendizagem como o resultado de um processo cultural e social. O aprendizado se dará em sala de aula, portanto, em consequência da interação social entre professor e alunos. Esta é uma visão diferenciada daquela Piagetiana que vê o aprendiz, um indivíduo solitário no processo de aprendizagem, o professor sendo apenas o provedor de materiais que promovem o desenvolvimento do aluno, sem ênfase na interação entre professor e alunos (Vygotsky 1991).

Mesmo não sendo este exatamente um estudo etnográfico, a citação de Moita Lopes vale para ilustrar como o professor não é o único dono do texto da sala de aula ou, pelo menos, de uma aula em que a interação é privilegiada e, conseqüentemente, ocorre a aprendizagem. Afinal, não faz sentido insistirmos em aulas consideradas *chatas e rotineiras* se estas não atingem o objetivo principal de proporcionar ao aluno a oportunidade de alcançar conhecimentos que lhe sejam diretamente, de alguma forma, úteis para a vida, ou que o instrumentalizem para gerar novos conhecimentos no futuro. Ainda mais, em se tratando de uma sala de aula de língua estrangeira onde se prioriza a comunicação, há necessidade de propiciar ao aprendiz a participação ao se construir o texto em sala de aula, o que aliás, é claramente expresso pelos alunos - o desejo de se engajarem na construção do

conhecimento.

Uma vez constatado claramente que a percepção dos alunos é de que as aulas de língua estrangeira são diferentes das outras disciplinas, principalmente, por propiciarem uma maior participação discente, passaremos, então à análise de algumas crenças dos alunos sobre a aprendizagem.

#### *4.2 As crenças dos alunos sobre aprendizagem*

Um segundo aspecto relevante para compreender o processo interacional provém das crenças dos alunos sobre aprendizagem, que podem ser inibidoras ou facilitadoras da interação, sendo o conjunto de crenças aquelas que o aluno traz para a sala de aula sobre o ensinar e o aprender. Dentre os autores que propõem uma análise sobre as crenças temos Richards & Lockhart (1995). Segundo os pesquisadores, muito do que se refere ao ensino de línguas é freqüentemente discutido do ponto de vista do professor. No entanto, partindo do pressuposto de que, para haver aprendizagem, é preciso cooperação de ambas as partes, tanto do aluno, como do professor, julgamos que as crenças dos alunos também terão influência, tanto no processo de ensino-aprendizagem, como na maneira de se estabelecerem os padrões sociais na sala de aula. Os autores ainda enfatizam que os sistemas de crenças dos aprendizes afetam um amplo campo de aspectos desde a motivação para aprendizagem, as expectativas sobre a nova língua, suas percepções sobre a dificuldade ou não da língua e até as estratégias selecionadas para a aquisição da língua-alvo. No entanto, por ser este um

estudo participativo-observacional, limitamo-nos aqui à análise daquelas evidenciadas em nossos dados:

- a questão do vocabulário;
- o ritmo das aulas;
- o material didático.

#### *4.2.1 A questão da tradução do vocabulário*

Entre as dificuldades relatadas pelos alunos, salienta-se a necessidade de saberem o significado isolado das palavras. Isto é levantado, muitas vezes, por eles e considerado gerador de insegurança, o que, sob nosso ponto de vista, pode ser inibitório do processo interativo em sala de aula. Um aluno inseguro pode acabar por sentir-se desmotivado e recusar-se a participar das tarefas propostas pelo professor, interrompendo assim a interação. Apresentamos extratos de diálogos das entrevistas que exemplificam esta situação:

##### Grupo 1

Allan – Sabe o que eu acho assim tá, eu tenho mais dúvidas sobre as palavras assim que tem na frase.

Prof<sup>a</sup>. – Tu sentes assim meio inseguro assim de não saber todas as palavrinhas que estão ali?

Allan – É meio difícil, porque tu tá falando aquilo e não sabe nem o que tu tá falando direito... Muitas vezes eu não tenho resposta e eu não sei... o que significa o conjunto das palavras eu sei mas, eu não sei o que significa cada palavra.

Também reforçando esta idéia, uma outra aluna, ao comentar as atividades de que gostou durante as aulas de inglês, mencionou:

## Grupo 4

Lauriane – Eu só acho uma coisa, eu adorei sabe o quê? Botá naquela prova aquela coisa, a senhora falava e a gente aquilo..

Prof<sup>ª</sup>. – Marcar?

Lauriane – Não, não é de marcar, fazê tradução, passá as palavras, gostei daquilo, achei até que devia tê aqueles exercícios no caderno pra gente escrevê um monte de...

Prof<sup>ª</sup>. – Ah, aquele de vocabulário?

Paula – Sabe, a gente decora as frases assim. Decora e depois não sabe usá as palavras.

Prof<sup>ª</sup>. – Mas e precisa sabê as palavras?

Roberta – Ai, eu acho que sim...

Prof<sup>ª</sup>. – Se vocês dizem assim: “Let’s play soccer” O que que eu tô dizendo?

Todos – Vamos jogar futebol?

Prof<sup>ª</sup>. – E precisa sabê uma por uma o que que é?

Paula – Tá, mas eu gostaria...

Prof<sup>ª</sup>. – Tá, tudo bem.

Roberta – Tê uma noção, assim de certas palavras que são mais usadas.

Richards & Lockhart (1995) dizem estar, entre as crenças de aprendizagem dos alunos, as referentes à natureza da língua. Segundo o autor, a crença de um aspecto da língua ser mais ou menos difícil, mais ou menos importante influi no aprendizado. Isto equivale a dizer que, se um aluno acredita ser tarefa importante saber o vocabulário, isto fará com que um método priorizando o ensino do léxico seja preferido por ele. Parece-nos o caso do diálogo acima, onde o aluno menciona ter gostado do exercício aplicado pela professora na prova de compreensão. É relevante relatar que não fazia parte da rotina das aulas preparadas pela professora testar o conhecimento lexical dos alunos em relação à língua-alvo, por ter a crença de não dever trabalhar o vocabulário isoladamente, pois estaria assim ferindo princípios da abordagem comunicativa, em que a ênfase do ensino está no significado, sendo o léxico trabalhado conforme as sugestões dos próprios alunos. No entanto, hoje, podemos

verificar, em livros didáticos como o de David Nunan (1995), em que propõe o ensino da Língua Inglesa através de tarefas, exercícios que checam o vocabulário adquirido serem uma constante. Isso não equivale a voltar aos métodos que enfatizavam a memorização de listas de vocabulário fora de contexto, mas há indicadores na literatura de que estamos em um momento no qual o conhecimento vocabular é novamente enfatizado. Observa-se a necessidade de alguns alunos organizarem seus conhecimentos adquiridos, obtendo uma maior sensação de segurança.

Em ambos os extratos de diálogos, percebe-se a insegurança de alguns devido à *sensação* de não saberem o que estão dizendo. Na verdade sabem, mas não o significado de palavra por palavra. No segundo diálogo, mesmo quando tentamos exemplificar através da estrutura “*Let’s play soccer*” que não é preciso saber palavra por palavra para entender o todo, ainda assim, os alunos demonstram a necessidade de saber o significado individual das palavras. Isto equivale a dizer, segundo a terminologia de Krashen (1982), que o *insumo* não é aqui, suficientemente compreensível para alguns alunos, ou talvez o seja, mas, por advirem de uma cultura escolar em que a exposição ao insumo totalmente conhecido é o comum, admiti-se sua insegurança ao enfrentar algo novo.

Para analisar esta situação achamos interessante trazer também à tona a posição de Vygotsky (1991) que propõe uma interação entre aprendizado e desenvolvimento através do que chama *zona de desenvolvimento proximal*.

Para entender o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, faz-se necessário, em primeiro lugar, admitir dois pressupostos básicos de Vygotsky: o fato do aprendizado e o desenvolvimento estarem inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança e a circunstância em que o desenvolvimento da criança é determinado, pelo menos, por dois níveis: *desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança estabelecidas como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados pela interação social e o *desenvolvimento potencial*, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A *zona de desenvolvimento proximal* seria então, a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial.

Relacionando o conceito de *zona proximal de desenvolvimento* com a situação apresentada por nossos adolescentes, poderíamos dizer que talvez o nível de desenvolvimento potencial esteja de acordo com o esperado, mas o do real não. Apesar desta ser uma preocupação existente sob o ponto de vista dos alunos, numa perspectiva Vygostskyana é até esperada.

Assim, nos casos citados, as dificuldades poderiam ser aproveitadas pelo professor para promover a interação entre os alunos, com a maior participação discente na negociação de significados, por exemplo.

Observamos, no entanto, que insegurança em relação à tradução do vocabulário,

parece ocorrer mais com alunos, debutantes no estudo da língua estrangeira. Analisemos o seguinte diálogo produzido por uma aluna estudante de Inglês há mais tempo (pelo menos três anos):

#### Grupo 1

Alice – Eu acho aquele negócio, tu vai traduzir literalmente a palavra não dá. É diferente quando tu vai traduzir, tu sabe que é num outro sentido, traduzir música é outro sentido, é difícil até.

Na manifestação acima, a aluna demonstra lidar bem com a questão da tradução. Ela tem claro que, em muitas situações, é difícil a tradução item por item, sendo mais importante entender-se o sentido geral da estrutura e saber os contextos em que pode ser usada.

Uma outra possibilidade para explicar o fato de alguns alunos sentirem-se inseguros por não saberem a tradução específica do vocabulário, seriam as diferenças individuais. Estas diferenças podem diretamente afetar o tipo de interação ocorrido em sala de aula. Por exemplo, se o professor detectar que sua turma é caracterizada por um número significativo de alunos com necessidade constante de tradução dos itens abordados, é provável que a dinâmica da aula tenha de ser mudada no sentido de aproveitar essa dificuldade para ajudar no processo interativo. Uma forma para isto, repetimos, é estimular a negociação de significados entre os próprios alunos - os mais desenvolvidos em termos de competência lingüística, com os menos desenvolvidos. A literatura trata essa diferença individual por estilos de aprendizagem denominados *analítico* e *holístico*. O primeiro refere-se àqueles que demonstram necessidade de saber detalhes das estruturas da língua em que interpretam frases e textos por seu significado e não pelo somatório dos itens constituintes, em contraposição

aos alunos com estilo de aprendizagem mais *holístico* que parecem sentir-se satisfeitos com a análise das estruturas como um todo. Krashen (1982), quando analisa efeitos da personalidade na aprendizagem, diferencia a personalidade *dependente de campo* da *independente de campo*. Segundo o autor, de acordo com a literatura em psicologia experimental, as pessoas de *campo independente* são capazes de perceber itens individuais que podem ser relativamente difíceis de distinguir do seu *background* visual, o que seria um estilo cognitivo mais *analítico*. Já o *dependente de campo* percebe todas as partes do campo organizado como uma experiência por inteiro, sendo mais *holístico*. (Naiman et alii 1978 apud Krashen 1982)

Skehan (1989) também aborda o aspecto da (in)dependência de campo e diz que o tipo de percepção de campo de um aprendiz influencia na aquisição de uma língua. Segundo o autor, indivíduos *dependente de campo* são interessados em outras pessoas e sensíveis a elas, sociáveis, e por isso, com maior tendência a manter relações com outros, conseqüentemente interagindo melhor, criando oportunidades para a comunicação. Por outro lado, as pessoas de *personalidade independente de campo*, por serem menos sensíveis e mais impessoais, tendem a propiciar menos situações de interação, tendo assim menos oportunidades para se exporem à língua-alvo. É interessante observar, no entanto, que pessoas de *campo independente* apresentam também algumas vantagens na aquisição de uma segunda língua, possuindo maior facilidade para reavalies de estruturas, o que cria resistência à fossilização e desenvolve capacidade de reestruturar e desenvolver sistemas de interlíngua.

Não possuímos, neste *corpus*, dados suficientes para comprovar ou não esta teoria trazida pela literatura, mas seria interessante um estudo que analisasse a influência do tipo de personalidade na aquisição de uma segunda língua, em se tratando de aprendizes adolescentes em um contexto de língua estrangeira.

Convém salientar que os indícios em relação à dificuldade apresentada por alguns alunos, em não conseguir traduzir o vocabulário item por item, também aparece nos questionários após um mês de aula. Na última questão, ao ser perguntada se, na opinião do aluno, a professora deveria continuar com a mesma dinâmica em sala de aula ou não, a maioria dos alunos demonstrou estar satisfeita, sem necessidade de mudanças. No entanto, no espaço dedicado a sugestões, 10% foram pedidos dos alunos em relação à tradução de vocabulário.

Depois de analisadas as crenças dos alunos em relação à necessidade de tradução de vocabulário, passaremos a discorrer sobre o ritmo das aulas.

#### 4.2.2 *O ritmo das aulas*

Outra observação feita pelos alunos é a respeito do ritmo acelerado das apresentações da professora, fator inibidor da interação. Se não houver tempo suficiente para que o aluno interiorize o conteúdo novo através da interação com o seu professor ou com os seus colegas, a falta acaba por prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. No caso de

nosso estudo a professora, na intenção de ser dinâmica, conduzia a aula num ritmo rápido demais, gerando ansiedade nos aprendizes. Mencionamos, aqui, algumas declarações de alunos, retiradas de entrevistas, para exemplificação:

#### Grupo 5

Karine – É assim oh, tá, por exemplo, tu ensina a palavra *homem*, a gente nem pega e tu passa para outra, tava muito rápido.

Lauriane – Eu também, não sei, só essas coisas mais simples assim, mas tem outras coisas que a gente não sabe, a gente deu aquilo e nem lembra mais, agora vem outras coisa que a gente não sabe, a gente deu aquilo e nem se lembra mais, agora vem outras coisas. Não deu pra fixá muito, depois na prova pra decorá sozinha...

No extrato acima, parece claro que, segundo a terminologia de Krashen (1982), o *insumo* foi acelerado demais, não possibilitando torná-lo *intake*. Em outras palavras, mesmo que o *insumo* esteja no nível do aluno, ele acaba tornando-se  $(i + 2)$  ou  $(i + 3)$  pois o ritmo acelerado aumenta o *filtro afetivo* e não permite que a memória de trabalho (de curto prazo), organize as informações e armazene na memória de longo prazo, onde estariam disponíveis para o uso futuro.

É importante salientar que já tínhamos detectado o problema do ritmo acelerado na verificação do questionário individual após um mês de aula aproximadamente – alguns alunos achavam que precisariam de mais tempo para fixar o conteúdo novo. Tentamos mudar o estilo, mas quando aplicados os questionários ao final do semestre, novamente apareceu, entre os motivos pelos quais sentiram-se frustrados em alguns momentos, o ritmo acelerado das aulas. Parece mais fácil mudar estratégias ou mesmo o conteúdo a ser trabalhado do que o estilo do professor, por ser este um fator intrínseco que não se modifica de uma aula para

outra. Seria necessário um estudo mais aprofundado, talvez uma pesquisa-ação em que o objetivo fosse mudar o estilo, ou mais especificamente, o ritmo de um professor apresentar os conteúdos na sala de aula.

Richards & Lockhart (1995) propõem que os fatores que originam as crenças docentes seriam as próprias experiências dos aprendizes de línguas, além da personalidade, estratégias de aprendizagem e estilos cognitivos. A professora em análise teve como primeira experiência, sendo aprendiz ou professora de língua, o método audiolingual, cujo modelo tem normalmente um professor responsável pelo ritmo intenso da aula. Igualmente apresentado como traço de personalidade, o dinamismo, ambos os fatores acabaram por influenciá-la, negativamente, provocando o ritmo acelerado das aulas e prejudicando a compreensão de alguns alunos.

Analisados então as crenças de nossos aprendizes quanto à tradução de vocabulário e ritmo das aulas, passaremos, no próximo tópico, a examinar o que eles pensam a respeito do material didático usado durante as aulas.

#### 4.2.3 *O material didático*

Ao prepararmos nossas aulas, como tínhamos por objetivo um programa centrado no aluno em que procurávamos atender às reais necessidades dos mesmos, concluímos que a melhor opção em termos de material didático, seria a montagem de um material de ensino que

se adequasse aos tópicos escolhidos pelos alunos no ano anterior à aplicação dos materiais de ensino em sala de aula. Pensamos que assim estaríamos obtendo duas vantagens: a primeira seria uma maior chance de provocar nos alunos motivação; a segunda, o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, porque oportunizamos aos aprendizes participação na seleção do que gostariam de aprender. Parece-nos, pelos dados, que conseguimos atingir tais objetivos. No entanto, não havíamos previsto uma outra questão levantada por um dos alunos durante as entrevistas:

#### Grupo 5

Prof<sup>ª</sup>. – ...o que não gostam agora? Podem ser sinceros. O que não gostam?

Roberto – Tô que copiá um monte de coisa

Lizie – Mas é bom, Roberto.

Prof<sup>ª</sup>. – Tá, mas é a opinião dele. Por que tu não gosta de copiá?

Roberto – Não sei, eu preferia tê um livro.

Lizie – Humm preferia. Mas e as folhinhas, não tão te ajudando?

Roberto – As folhinhas tão mas...

Lizie – Ah, trimassa as folhinhas. Superinteressante.

Roberto – Aí eu não preciso tá colando folhinha...colando folhinha.

Lizie – Ai Roberto, isso é preguiça já.

Prof<sup>ª</sup>. – Tu não gosta do trabalho manual assim, não te agrada muito. E se tu botá numa pasta, não dá menos trabalho?

Prof<sup>ª</sup>. – Também dá trabalho.

Roberto – Mais uma...

Prof<sup>ª</sup>. – (Ri) Mais uma pra carregá.

Roberto – Mais duas...

Prof<sup>ª</sup>. – Era melhor-----do que colá, né? Agora me diz uma coisa.

Roberto – Eu queria tê um livro prá podê estudá melhor em casa.

Lizie/Karine – Eu também.

Karine – Muitas vezes a gente não consegue copiá a matéria, não entende, depois tu apaga.

Roberto – Porque depois tu apaga.

Prof<sup>ª</sup>. – Tu achas que faz falta o livro? Quando a gente tem dúvida não tem que escrevê?

Roberto – Não, mas não é por isso professora. É que o livro ajuda assim um pouco mais.

Karine – Eu preencho as coisas e não consigo corrigir.

Roberto – Depois eu apago o livro pra estudá.

Prof<sup>a</sup>. – Tu achas que o livro dá uma força?  
Roberto – Prof<sup>a</sup>. tu me indica algum livro para estudá?

Observamos que, apesar de uma das alunas demonstrar que gosta do material fornecido pela professora, o colega insiste em deixar claro que gostaria de ter tido um livro didático. Entre os argumentos apresentados por ele temos: dificuldade de auto-organização; dificuldade em copiar a matéria do quadro e, por último, a falta do livro gerando dificuldades para os seus estudos, impedindo, inclusive, a autonomia em poder estudar sozinho.

Os adolescentes, principalmente, do sexo masculino apresentam dificuldade em organizar-se. Por esta razão, considerando os aspectos acima, neste aspecto teria sido interessante a adoção de um livro. Folhas soltas, como era o caso, dificultam a organização do aluno. Tal aspecto deve ser levado em conta no sentido de avaliar se a adoção de um livro didático atenderia aos interesses e às necessidades dos alunos (já que o livro didático é um material pré-produzido). Uma alternativa seria a combinação de um bom livro didático com material suplementar para suprir as necessidades e as expectativas de conhecimentos dos alunos.

Até aqui discorremos sobre a diferença das aulas de língua estrangeira em relação a outras disciplinas e descrevemos algumas das crenças de nossos alunos. No próximo item, analisaremos a função do programa na sala de aula interativa.

### *4.3 A função do programa no processo interativo*

Um dos nossos interesses, nesta pesquisa, é responder como o programa colabora no processo de ensino-aprendizagem interativo.

Conforme foi explicado na metodologia, optamos por negociar com nossos alunos um programa interativo para as aulas de Língua Inglesa. Para isso, a professora, no final do semestre de 1994, aplicou um questionário com o objetivo não só de engajar os aprendizes no processo de ensino-aprendizagem, mas também de iniciá-los na prática discente de participar na decisão do que devia ser aprendido. No entanto, após um mês de aula, ao ser aplicado um novo questionário para avaliar o ato pedagógico, eles, na grande maioria, demonstraram não lembrar de onde os conteúdos haviam sido retirados.

Esse fato leva a concluir, que os aprendizes não estavam suficientemente cômicos do seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de a professora ter-se dedicado um longo tempo a levantar o que eles achavam relevante aprender e ter reforçado o fato no primeiro dia de aula, há fortes indícios de que os alunos não estavam conscientes disso durante a aplicação dos materiais, porque não lembravam terem sido eles próprios quem havia ajudado a elaborar o programa.

O aspecto relatado não parece, no entanto, sob nosso ponto de vista, invalidar o trabalho feito pela professora. Afinal, o objetivo primeiro de implantar um programa que despertasse os interesses e atendesse às necessidades da turma foi plenamente atingido.

Comprovaremos este êxito no próximo tópico durante a exposição sobre a metodologia adotada.

Após termos feito a análise do posicionamento dos alunos em relação às aulas de língua estrangeira, das crenças dos alunos e da função do programa no processo interativo, relataremos a metodologia utilizada para provocar interação em nossas aulas.

#### *4.4 A metodologia utilizada para provocar a interação na sala de aula e a importância da produção oral neste processo*

Consoante nossa justificativa no referencial teórico, escolhemos trabalhar dentro de uma abordagem comunicativa, usando funções determinadas, a partir do programa selecionado pelos alunos, com ênfase na produção oral, objetivando provocar a interação em sala de aula.

De uma maneira geral, os alunos pareceram aceitar bem a metodologia adotada pela professora; no entanto, alguns alunos não estão dispostos a correrem riscos na sua produção oral, talvez por recearem a crítica dos colegas ou do professor. Analisemos o seguinte extrato de entrevista:

Grupo 5

Prof<sup>ra</sup>. – Tu estás tendo dificuldade em Inglês?

Karen – Mais ou menos.

Prof<sup>a</sup>. – Como tu te sentes na parte oral?

Karen – Mais ou menos. Eu acho que não tô conseguindo pegá direito.

Prof<sup>a</sup>. – Por que tu achas que não tá conseguindo pegá direito?

Karen – Quando está todo mundo junto eu consigo, mas sozinha não.

Prof<sup>a</sup>. – Quando tá todo mundo repetindo.

(todos concordam)

A autoconfiança é um dos itens abordados por Krashen (1982) quando trata dos efeitos das diferenças de personalidade na aquisição de uma segunda língua. Ele sugere que pessoas autoconfiantes têm a vantagem de não sentirem medo de rejeição em oposição aos de alto nível de ansiedade: elas portanto, se expõem mais rápida e repetidamente a situações de aprendizagem. No caso específico da aluna acima, ela mostra claramente que só se sente segura para fazer sua produção oral quando repete em coro, quando não sente o perigo de expor-se perante os colegas. Sendo assim, ela acaba deixando de participar de situações de aprendizagem por falta de autoconfiança.

Relevante notar que a declaração, apesar de ter sido feita especificamente por Karen, foi aprovada por todos os colegas presentes. Este testemunho reforça a idéia de que os exercícios de repetição, os ditos *repetition drills*, parecem ser uma forma de insumo eficiente para alunos no estágio inicial de aquisição de língua estrangeira. É importante expor aqui a posição de um dos muitos pesquisadores que se colocam contra os tipos de exercícios de repetição ou de substituição, os grandes instrumentos do método audiolingual. Paradis (1995), por exemplo, defende a posição de que para haver produção oral em um aprendiz, é preciso existir a intenção de comunicar uma mensagem para satisfazer a uma necessidade, envolvendo assim, o sistema límbico, o responsável, entre outros aspectos, pelas

necessidades, desejos e motivações do ser humano. Exercícios de substituição ou de repetição realmente focam apenas a forma e não o significado, deixando de lado tanto o contexto, como a necessidade de comunicação. Voltando, no entanto, ao caso da aluna Karen, observamos uma ausência de vontade e/ou necessidade de comunicar-se, por já ter vindo com uma idéia negativa a respeito de aquisição de Língua Inglesa. Acrescenta-se ainda à timidez da aluna, o receio de expor-se aos colegas e, conseqüentemente, a falta de autoconfiança. Em um contexto de sala de aula de língua estrangeira, onde temos um grande número de alunos e pouca oportunidade de exposição a insumos, observamos que os exercícios de repetição podem ser uma boa alternativa. Não podemos afirmar que, através deste tipo de exercício, o aluno realmente adquira a nova estrutura, mas, com certeza, faz com que sinta-se mais seguro. No caso específico da Karen, talvez ela precisasse de mais exercícios para sentir-se confiante a ponto de arriscar-se na produção oral. No entanto, quando mencionamos exercícios de repetição, é importante salientar o seu uso sempre dentro de um contexto, inseridos em uma situação de diálogo, de acordo com o tópico proposto em aula. Reforçamos que a repetição é apenas um dos recursos a ser usado em estágios iniciais, de maneira a ajudar os alunos na sua produção oral.

Krashen (1982) coloca, entre as principais descobertas feitas pelos pesquisadores de Linguística Aplicada, a de que crianças e adultos, quando não são forçados a falar imediatamente na língua-alvo, passam pelo chamado *período do silêncio* o qual pode durar desde semanas até vários meses. O autor faz uma crítica à maioria das metodologias que forcem o aluno a produzir linguagem desde o primeiro dia de aula. Segundo ele, seria melhor

o aluno fazer sua produção oral espontaneamente. Se pensarmos do ponto de vista prático que, infelizmente, parece haver pouco tempo em nossas escolas para respeitarmos o *período do silêncio*, fica quase impossível admitir esta hipótese. No entanto, professores de língua estrangeira deviam levar este fato em consideração e lembrar que nem todos podem ter a mesma rapidez para a produção, até mesmo pelas suas diferenças individuais.

Como podemos observar conforme a transcrição da fala da aluna Karen (veja pág. 89), um caso como este confirmaria o *período do silêncio* proposto por Krashen. No entanto, a aprendiz não parece refletir o pensamento da maioria dos alunos que demonstrou entusiasmo em produzir diálogos orais desde o primeiro dia de aula. Não podemos negar o aparecimento de situações como a aluna Karen, até com certa freqüência, principalmente, nos alunos mais introvertidos e receosos de críticas dos colegas, o caso dela. Talvez devêssemos, como professores, diferenciar o tratamento dos alunos, respeitando o seu período de silêncio quando necessário. Não sustentamos, porém, a posição de o professor ficar simplesmente esperando que o aluno, de uma maneira *mágica*, comece, espontaneamente, sua produção oral. Faz-se necessário que ele forneça a seu aluno insumo compreensível ao máximo e, de quando em quando, com muita sensibilidade, ofereça oportunidade para que ele faça sua produção, mesmo limitada. Uma atenção individual a alunos como Karen, bem como reforço positivo através de elogios e estímulos podem ajudar a acelerar a produção oral.

Pensamos que é relevante aqui expor, o estudo de Neves (1995), que ao examinar a questão da negociação de significados, sugere que há necessidade da aplicação de tarefas

orais para que ocorra a negociação, que por sua vez, só acontece através da interação entre aprendizes. A autora baseou-se na combinação da *hipótese dos insumos compreensíveis* de Krashen (1982) e da *hipótese do output* de Swain (1985) – hipótese que diz serem especialmente os momentos em que os aprendizes são forçados a produzir *output* compreensível, durante a interação através da negociação de significado, que ocorre a aquisição. Esta combinação resulta, segundo Neves, na hipótese interacionista, quando os participantes assumem um papel social, pelo qual negociam significado dos insumos que recebem e produzem *output* compreensível.

Parece-nos que, em especial, os alunos tímidos apresentam ainda maior dificuldade para arriscar sua produção oral. É o caso da aluna Bianca.

#### Grupo 1

Prof<sup>a</sup>. - Agora conta o que tu tá achando das aulas?

Bianca - Não, eu tô gostando, só o que eu vejo assim mais ou



Não está claro na literatura como a timidez prejudica individualmente o desenvolvimento da competência lingüística do aluno, no entanto, aliada a outros fatores como insegurança, receio da crítica dos colegas e ainda a falta de contato prévio com a língua-alvo, impeças a participação do aprendiz e influa no desempenho do aluno em língua



Especificamente nas declarações analisadas, a dificuldade na produção oral é em relação à pronúncia. É interessante levantar aqui que este fato também apareceu durante o questionário final aplicado aos alunos no qual demonstraram ter se sentido frustrados, em alguns momentos, pela dificuldade na pronúncia.

Apesar da exposição sobre as dificuldades apresentadas por alguns alunos em relação a uma metodologia que dá ênfase à produção oral, pertinentes a traços de personalidade como timidez e falta de autoconfiança e a problemas com pronúncia, verificamos que a metodologia adotada parece ter sido uma boa opção para nossos aprendizes que, de maneira geral, apresentaram-se bem motivados e satisfeitos com a dinâmica das aulas, o que, conseqüentemente, colabora para a interação nas aulas de língua estrangeira.

Para ratificar o fato de a metodologia adotada ter sido uma boa opção, achamos relevante apresentar alguns momentos de produção oral dos alunos considerados altamente interativos por nós. Apesar de Krashen (1982) defender a idéia de que, para a aquisição, não é necessário a produção, achamos que este é o momento, pelo menos, entre adolescentes, de eles demonstrarem os conhecimentos adquiridos na língua-alvo por se sentirem seguros. Em quase todas as aulas, a professora oferecia um espaço para que seus alunos tivessem essa oportunidade. A produção oral valia sempre um ponto positivo e era, geralmente, muito bem desempenhada pelos alunos, inclusive, causando uma certa decepção naqueles que não tinham a oportunidade de serem ouvidos pela professora por falta de tempo. Vejamos alguns

desses momentos retirados dos textos construídos em sala de aula:

Aula # 14 (a professora propôs a elaboração de um diálogo onde deveriam falar sobre seus animais de estimação):

	A-Do you have any pets?
Profª. – Yes. (o aluno ficou parado sem saber responder)	B – Yes.
Profª. – Tu tens um cachorro?	B- Yes, I have a dog.
Yes, I have a dog.	A – Is it a male or a female?
	B – A female.
	A – What's her name?
	B – Her name is...
	A – How old is she?
	B – She is 2 years old.
	A – What color is she?
	B – She is brown.
	A – What breed is it?
	B – Não.
Profª. – Sabe a raça? “I don't know.”	
Quem não sabe a raça diz:	
I don't know.	
	B – I don't know.

Podemos observar que alunos sabem usar as estruturas, apesar de curtas e um tanto ensaiadas, com uma pequena ajuda da professora, florescendo uma estreita interação tanto entre aluno/aluno como entre professora/aluno. Acreditamos ser este um bom início para a aquisição de uma língua estrangeira. A literatura trata tais tipos de estruturas como *fórmulas prontas*, sendo o próprio Krashen (1982) um defensor da idéia de que esse tipo de linguagem pode ser muito útil para estabelecer momento de interação e aumentar significativamente os insumos mesmo nos estágios iniciais de aquisição.

Um outro dado para reforçar a idéia da satisfação dos alunos e dos resultados da aplicação da metodologia é o registro no diário da professora aula # 21:

*"Interessante observar que hoje não valia nota e mesmo assim vários alunos queriam fazer 'open pair'."*

Mostramos, através de nossos dados, que a ênfase na produção oral pode ser um fator que colabora no processo interativo em sala de aula de língua estrangeira. Outro aspecto detonador da interação, além da metodologia, é a escolha e/ou seleção do material didático, tópico que examinaremos na próxima seção.

#### *4.5 O material didático como colaborador no processo interativo da sala de aula*

Pudemos constatar que também o material didático selecionado e preparado pelo professor pode colaborar no processo interativo da sala de aula. Para exemplificarmos a afirmação, escolhemos a aula #16 na qual a professora usa como contextualização para o tópico sobre esportes, *cards* importadas de basquete, futebol americano e baseball; também propõe no quadro algumas questões, em Inglês, sobre as figurinhas. Mais uma vez, observamos que, todos, principalmente os meninos, demonstraram interesse na atividade proposta:

Prof<sup>a</sup>. – ...Quem daqui faz coleção de

- figurinhas?
- Aluno – Eu
- Profª. – Só dois. As gurias não fazem coleção de figurinhas?
- Aluna – Eu gosto.  
Aluna – É muito caro.
- Profª. – É verdade. Isso é um bom motivo para não fazer.
- Aluna – R\$ 4,50 o pacote com 12.
- Profª. – Então se a gente paga R\$ 4,50 o pacote com 12, o mínimo que a gente pode querer é entender o que está escrito nela quando lê esta figurinha. Então nós vamos fazer uma experiência, vai ser de dupla. Eu vou dar uma figurinha para cada dupla. (Profª. coloca as perguntas no quadro e alunos trabalham nas questões)
- Profª. – What sport is the card about? O que é que eu tô perguntando?
- Aluna – Qual esporte tem na figurinha?
- Profª. – Sobre o que a... como é que se chama isso em português?
- Aluna – Figurinha.
- Profª. – Figurinha. Who is the player? O que é que eu tô perguntando?
- Alunos – O jogador.
- Profª. – Quem é o jogador. How old is he? Eu tô perguntando a idade...
- Alunos – Dele.
- Profª. – What team is he in?
- Alunos – Qual é o time dele.
- Profª. – E a última? What else can you discover about him? Que mais você pode descobrir sobre ele. Então de dois a dois.
- Aluno – Tem que copiar?
- Profª. – Copiar e responder às perguntas, “in English”.
- Aluno – Copiá as perguntas?
- Profª. – Copiar e responder. Tem que colocar a pergunta e a resposta.
- Aluna – Sobre o que é a primeira?
- Profª. – O que é a primeira?

Profª. – Qual esporte.

Aluno – Qual esporte?

Profª. – “About” é sobre. Eu coloquei aqui o esquema para as respostas, só a última que eu não sei o que vão pôr. Pessoal, não vai dizer a idade aí, vai dizer o quê?

Aluno O que é about?

Profª. – Diz onde foi a faculdade. No mesmo lugar que da faculdade.

Aluno – A data do nascimento.

Aluno – Professora, aqui não diz de onde ele é.

Profª. – O quatro. Where is he from? De onde ele é, pode ser estado ou cidade. Eu vou recolher as figurinhas. Dois minutinhos. Deu, pessoal. As de basketball não diz onde eles nasceram, mas diz o College, a Universidade que eles freqüentaram, onde eles começaram a carreira de jogador. Podemos começar?

Aluno – O que é a quatro?

Profª. – Bom, quem não terminou, vai terminando, fica com a “card” mais um pouquinho na mão. A última é para descobrir tudo mais que conseguir, quem não conseguir esta última tudo bem. Quem gostaria de ler?

Alunos – Não

(aluna levanta a mão)

Profª. – Tá, vamos lá, mostra a figurinha. Só as respostas. Nome do jogador?

Aluna – Basketball, depois é...25 anos

Profª. – Como é 25 anos em inglês?

Alunos – Twenty-five...

Profª. – Twenty-five years old.

Aluna – Depois no Arizona.

Profª. – He is from Arizona.

Aluna – Depois he is...

Profª. – He is in...o time.

Aluno – Depois é, jogou na temporada 93/94. Fez tocos, 267 no mês e 33 de pontos.

Profª. – A última ele botou em Português. Dá para demonstrar que ele entendeu. Quem

- mais gostaria de falar?
- Prof<sup>a</sup>. – Basketball.
- Aluna – Basket.
- Prof<sup>a</sup>. – Twenty-seven.
- Aluna – Basketball (nome do jogador), 27 que eu não sei como é.
- Aluna – (nome do time). Eu botei que ele era um profissional na Itália.
- Aluno – Basketball, o jogador é... he is 25 years old.
- Aluno – Ele nasceu em...
- Prof<sup>a</sup>. – He is from...
- Aluno – He is in...Ele mede 1,80 a Universidade foi em ... e nasceu 23 de junho de 1970.
- Prof<sup>a</sup>. – Sabe que nos Estados Unidos é comum ganhar bolsa de estudos se joga bem algum esporte. Quem viu “Forrest Gump”? Viram ele não tinha nem condições de entrar para faculdade, mas ele jogava bem, o que era?
- Alunos – Ping-pong.
- Prof<sup>a</sup>. – Não, não, antes do ping-pong.
- Aluna – Futebol americano.
- Prof<sup>a</sup>. – Futebol americano, ele corria um monte. Ganhou a bolsa e conseguiu passar a Universidade inteira. Mais alguém gostaria de ler?
- Aluna – (nome do jogador). Ele tem 16 years old. (time, cidade)

Pela análise do diálogo acima, bem como pelas anotações dos diários da professora, podemos observar como o material didático apresentado desencadeou interesse nos alunos. Jogos de basquete do N.B.A. estão, atualmente, em voga entre os adolescentes. Figurinhas importadas sobre jogadores chegaram, no caso, a ser um problema não só na disciplina de Língua Inglesa, mas em outras também, pois os alunos ficavam trocando-as durante as aulas, causando irritação aos professores. O fato de a professora ter conseguido usar em sua aula,

como material didático, algo que era de manuseio dos alunos parece ter feito com que eles sentissem a Língua Inglesa como parte de suas vidas. Aliás, pelo menos nas classes média e alta, como é o caso, a cultura de Língua Inglesa faz parte do dia-a-dia dos adolescentes; por isso é importante que o professor, ao planejar suas aulas, sempre que possível, procure fazer uma ponte entre a realidade de seus alunos e a língua-alvo a ser aprendida - só assim a aprendizagem poderá ser significativa.

Aproveitando ainda o extrato de diálogo anteriormente apresentado, achamos importante aqui levantar um dos conceitos de autenticidade proposto por Nunan (1995), quando explana sobre materiais didáticos para um programa centrado no aprendiz:

Materiais autênticos são normalmente definidos como aqueles que foram produzidos para outras razões que não a de ensinar língua. Eles podem ser retirados de muitas fontes diferentes: vídeo clipes, gravações de interações autênticas, extratos da televisão, rádio e jornais, sinais, mapas e tabelas, fotografia e figuras, cronogramas e horários. (1985:38)

Nunan (1992) sugere, inclusive, um programa que usa a comunidade como fonte de aquisição, um curso em que os alunos tivessem atividades, tanto em aula, como fora dela, relacionadas com a vida real. O autor dá o exemplo de uma pequena excursão: os alunos planejam o passeio em aula, depois saem e têm um rico contato com língua autêntica. Ao retornarem à aula, engajam-se em atividades relativas ao que experienciaram.

Infelizmente, este tipo de contato é muito difícil quando se trata de um contexto de língua estrangeira, em que os recursos são bem mais escassos. No entanto, defendemos a idéia de que, apesar da dificuldade, o professor deve sempre procurar fazer esta ligação com

materiais autênticos, pelo menos com textos de propaganda, *charges*, artigos ou até *cards* como foi o caso. É uma oportunidade para o aprendiz achar o sentido da sua aprendizagem. A habilidade de o professor escolher materiais didáticos adequados aos interesses de seus alunos parece ser um dos fatores cruciais para a participação e a interação do aluno na aula de língua estrangeira.

Até aqui analisamos as perspectivas dos alunos sobre as aulas de língua estrangeira, as suas crenças, a função do programa, da metodologia e dos materiais didáticos no despertar da interação. Passaremos a discutir, no próximo tópico, que tipo de tarefas e/ou atividades se mostraram desencadeadoras da interação nas aulas de língua estrangeira. No entanto, além dos materiais, o professor deve ter capacidade para escolher tarefas e/ou atividades que facilitem a interação. Examinaremos esse aspecto no próximo capítulo.

#### *4.6 As tarefas e/ou atividades desencadeadoras da interação*

Pudemos constatar, através de nossos instrumentos, que alguns tipos de tarefas e/ou atividades provocaram mais a interação do que outras.

Vejamos o extrato de diálogo da aula # 9 em que a professora trabalhava uma música com seus alunos, na época sucesso de uma novela (a professora distribuiu a letra da música com alguns espaços em branco para que os alunos preenchessem enquanto a ouvissem):

(A música toca e os alunos escutam atentamente)

Prof<sup>a</sup>. – Qual a primeira palavra?

- Profª. – Qual a segunda palavra?
- Alunos – Was.
- Profª. – White. O que é “white”?
- Alunos – White.
- Profª. – Branco, não faz mal que ninguém tivesse escrito certo, o principal é o som. “White” é branco. Vamos dar uma olhadinha neste 1º parágrafo. O que diz neste 1º parágrafo?
- Alunos – Branco.
- Profª. – Fala da escola.
- Alunos – Fala da escola.
- Profª. – Preto e branco do quê? O que é “hair”?
- Alunos – Acidente, carro, criança, preto e branco.
- Profª. – Bom juntando isso aí o que dá? Eu vou dar uma dica para vocês, três personagens aparecem nesta música. O que aconteceu com o primeiro, com o cabelo dele? Era preto o cabelo dele e ficou totalmente branco. Vocês nunca ouviram e de vocês, pode ser que tiveram um choque, perderam pai ou irmão, ou perderam todo o cabelo, às vezes ele nasce de novo, ou o cabelo fica totalmente branco.
- Alunos – Cabelo.
- Aluno – Professora, já deram até entrevista na Capricho sabia? Um menina que fizeram trote desses com ela e ela perdeu todo o cabelo.
- Profª. – E nasceu de novo?
- Aluno – Não.

Talvez alguns leitores tenham tido dificuldade, ao ler o extrato, em concebê-lo como uma aula de língua estrangeira, já que grande parte do tempo é falada em Português e a professora não demonstra estar preocupada com os alunos aprenderem a falar o que está escrito na música. No máximo, esse exercício, em termos de língua, talvez ajude a pronúncia

e entonação. No entanto, se fosse possível mostrarmos o vídeo, verificaríamos que esse foi um momento de profunda interação entre professora e seus alunos e também entre eles. Muito interessante foi observar como os alunos estavam atentos para saber o que aconteceria na próxima estrofe e o quanto se esforçavam para entender nem que fossem algumas palavras isoladas. No momento quando cantavam a música com a professora, era inevitável notar a concentração e o empenho em cantarem bem. Registramos também a anotação da professora no seu diário após a aula:

Prof<sup>a</sup>. – Momento de extrema gratificação para um professor de língua estrangeira, quando se consegue tal sintonia com os alunos, como a que consegui hoje na aula com os meus!

Aqui, mais uma vez comprovamos que o grau de motivação e interesse é diretamente proporcional ao grau de interação. Isso não equivale a dizer que toda atividade com música pode gerar interação. Mas, podemos concluir ser a música uma atividade, quando codificada ao nível de compreensão do aprendiz (pelo menos uma compreensão holística), capaz de despertar interesse no aprendiz e, portanto, uma promissora atividade para gerar momentos de interação.

Outra atividade, por meio da qual constatamos interação, foi durante a aula # 13 sobre animais de estimação. A professora distribuiu uma ficha com informações sobre animais em Inglês e pediu para que os alunos escrevessem, em Português, tudo que conseguissem obter de informações sobre o animal que receberam. Através do vídeo e das observações da

professora no seu diário, pudemos observar que essa tarefa foi altamente interativa sob dois pontos de vista:

a) Aluno/aluno: alunos com maior conhecimento prévio de Inglês ajudavam os colegas no vocabulário; fato altamente motivador, pois, era uma oportunidade de aqueles com maior conhecimento demonstrarem o que sabiam e sentirem-se úteis por poderem colaborar com os colegas. Sendo uma tarefa sem limite de resposta, os que tinham maior conhecimento anterior sentiam-se desafiados a obter o maior número de informações. Portanto, o desafio aparece como fator interativo.

b) Aluno/professor: como o material era autêntico e o texto continha uma quantidade relativamente grande de informações, provocou uma série de perguntas por parte dos alunos a respeito do vocabulário. (não foi possível transcrever as perguntas pois eram feitas todas ao mesmo tempo no grande grupo e a professora já atendendo individualmente nas classes.)

Sabemos que nem sempre é possível propormos um tipo de tarefa que propicie diferentes níveis de exigência. Ou seja, que permite àqueles que sabem mais, seja por conhecimento anterior da língua, seja por maior percepção, a chance de colocar suas habilidades em prática, bem como aos menos aptos a mesma oportunidade, ainda que em menor grau. No entanto, talvez essa seja uma alternativa, apesar de muito simples, para o insumo compreensível de que Krashen (1982) fala. A literatura em geral parece concordar que é através da exposição do insumo compreensível que acontece a aquisição. Krashen,

porém, é criticado por não explicar o que é e como se determina um insumo compreensível, pois, afinal, o que é compreensível para um, pode não ser compreensível para outro. Numa tarefa, como a proposta acima, não há necessidade de todos possuírem o mesmo nível de compreensão. Cada um desenvolverá a atividade conforme suas habilidades, não causando nenhum tipo de frustração no aprendiz o que, para Krashen, também é de extrema importância, já que a frustração aumenta o filtro afetivo e dificulta a aquisição. Infelizmente, essa não era uma tarefa que visava ao desenvolvimento da oralidade, e sim, da leitura e da compreensão, mais especificamente. No entanto, se tentássemos elaborar atividades com essa característica, ou seja, com possibilidades de respostas ou desempenho não-limitadores, é provável que estivéssemos fornecendo um insumo compreensível e, ao mesmo tempo, desafiador ao nosso aprendiz.

Uma terceira atividade que se salienta é a lúdica, de maneira geral, muito bem aceita pelos alunos. Citamos aqui, através de um extrato de entrevista, um exemplo deste fato:

Edison – Eu gosto muito do negócio que a senhora fez de passar a caixinha com música.

Prof<sup>a</sup>. – Ah, da caixinha de música.

Karina – Ah eu achei trimassa, ganha uma bala.

Prof<sup>a</sup>. – É que salário de professor é pouco, tem que dar bala. Jogos vocês gostam, música vocês gostam também.

N.I. – Ah eu gosto.

Edison – As músicas até a senhora falou, na primeira música que a senhora deu a senhora disse que a nossa turma era uma das melhores que tinham cantado.

Entendemos que atividades desse gênero, além de consistirem em um rico fornecimento de insumos da língua-alvo, motivam e levam o aluno a adquirir gosto pela língua estrangeira, o que, sob nosso ponto de vista, deve ser o primeiro objetivo de um professor ao

se propor a ensinar uma língua estrangeira. Ausubel (1978), quando aborda as variáveis da aprendizagem, classifica-as em categorias situacionais e intrapessoais. Entre os fatores intrapessoais o autor menciona os relacionados a atitudes e motivações. Vontade de aprender, necessidade de ser bem sucedido, de auto-prestígio e interesse em determinado conteúdo são variáveis que afetam as condições de aprendizagem, assim como atenção, nível de esforço, concentração, nível de alerta e persistência.

Ainda relacionado com as idéias de Ausubel (1978), no diálogo descrito, aparece um detalhe importante: a idéia do sucesso. O ser humano tem a necessidade de ser reconhecido pela comunidade na qual está inserido e, por isso, reforçamos a importância de o professor saber detectar momentos de sucesso de seus alunos e usá-los estrategicamente para motivá-los.

Constatamos, nesta seção, serem as tarefas e/ou atividades que melhor propiciam a interação aquelas que: de alguma forma têm significado para a realidade dos aprendizes e, preferencialmente, autênticas; são lúdicas, descontraindo o ambiente e reforçando a idéia do sucesso e, finalmente, as que possuem diferentes níveis de exigência. Notamos, outrossim, que tarefas facilitadoras para a participação criativa dos alunos e não possuem respostas pré-determinadas, produzem melhor interação entre eles. Outro aspecto importante, além das tarefas e/ou atividades, são as estratégias de ensino a serem utilizadas no processo interativo, tópico que abordaremos logo a seguir.

#### 4.7 O trabalho em par como estratégia de ensino para provocar interação

O trabalho em par é, hoje, uma técnica amplamente usada dentro da abordagem comunicativa no ensino de segundas línguas ou línguas estrangeiras. Há várias razões para o uso, entre as quais citamos algumas. Na otimização do tempo em sala de aula, a técnica é bem mais vantajosa, por permitir que todas as duplas possam falar simultaneamente, por exemplo, ao invés de o professor ouvir apenas alunos individualmente, oportunizando, assim, a prática geral das estruturas fornecidas. Essa vantagem, quando se trata de uma sala de aula com grande número de alunos, pode ser de muito valor. Outra razão aduzida é a probabilidade maior de os alunos arriscarem a sua produção oral entre colegas e até mesmo esclarecerem suas dúvidas entre si, muitas vezes numa linguagem comum a eles, mais clara que a do próprio professor. Ainda poderíamos mencionar a questão da correção que, entre colegas, é bem mais aceita do que a do professor.

No entanto, o trabalho em par apresenta algumas desvantagens. Verifiquemos alguns extratos de diálogos retirados das entrevistas:

##### Grupo 1

Prof<sup>a</sup>. – Tu treinas com a colega?

Bianca – Eu treino, aí a Simone sempre faz comigo, aí eu digo Simone vamo fazê?

Aí ela diz: – Ah, não tô a fim hoje, não quero fazer, faço com outro. Aí eu digo: Tá aí eu não faço, porque eu vou fazer com outro... a gente não sabe como começá, não sabe assim.

##### Grupo 3

Prof<sup>ª</sup>. – E tu, Eduardo, quero saber de ti, começasses muito bem no início do ano, e de uns tempos pra cá eu não tenho conseguido muito captar... como é que andam as coisas? Na aula, tu consegues participar bem na aula?

Eduardo – Acho que sim.

Prof<sup>ª</sup>. – Acha que sim?

Eduardo – Mais ou menos, eu não faço em aula. Não é mais comigo, é com quem tá do meu lado.

Prof<sup>ª</sup>. – Tu não fazes em aula? Quem é que tá sentado do teu lado?

Eduardo – É o Rômulo.

Prof<sup>ª</sup>. – O que tá acontecendo com o Rômulo?

Eduardo – \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup>. – Tu nunca me chamaste por causa disso, né? E tu só gosta de fazer diálogo com o Rômulo? Não pode sê com outra pessoa?

Eduardo – Eu tive bimestre passado.

Em ambas as situações realçadas, até então não tínhamos conhecimento de que havia problemas durante o trabalho em par, quando um dos participantes se recusa a trabalhar. Principalmente, ao se tratar de uma turma com um grande número de alunos, é difícil para o professor detectar se todos trabalham ou não. Com experiência, o professor consegue ter uma idéia do geral, mas o controle do que se passa com cada um é praticamente impossível. Parece-nos que fazer a maioria dos alunos trabalhar durante a atividade de par não é problema, é apenas uma questão de motivação. No entanto, para se detectarem casos mais individuais, a entrevista parece uma boa alternativa. Por meio de conversas como essas, em pequenos grupos, conseguimos a revelação de dificuldades enfrentadas pelos alunos e, às vezes, até mesmo sugestões para elas.

Outro fato interessante para salientar é que, após a entrevista acima, depois da professora ter detectado o problema entre os alunos Eduardo e Rômulo, ela pediu para os dois mudarem de par. Encontramos, após algumas aulas o seguinte registro: *“Eduardo e Rômulo sentaram separados, parecem ter produzido melhor hoje.”*

Após termos mostrado alguns problemas e a relevância do trabalho em par, como estratégia de ensino que melhor proporciona um ambiente interativo, principalmente, em se tratando de uma sala de aula com um grande número de alunos, faz-se necessário discorrermos sobre a questão da fala do professor e do aluno, elementos estes, constituintes do texto da sala de aula que nos revelam como se dá a interação.

#### *4.8 A fala do professor e a do aluno*

Uma das questões cruciais, na interação em sala de aula, é o comportamento do professor. Uma atitude autoritária pode ser um fator inibidor no processo interativo. Achamos, pois, importante analisar a fala do professor e, logo em seguida, a dos alunos.

Uma análise inicial permitiu-nos observar que o número de perguntas feitas pela professora ultrapassava o número daquelas formuladas pelos alunos, levando-nos a concluir que, apesar do esforço da professora em fazer uma aula comunicativa, com a participação máxima dos alunos, pelo menos, em termos de quantidade de discurso, a fala dela ainda era sempre maior. Essa assimetria tem sido notada em muitos estudos que abordam o tema interação em sala de aula. (Bolognini 1991, Signorini 1991, Neves 1995)

Como já mencionado em nosso referencial teórico, segundo Allwright & Bailey (1991), pelos estudos até então feitos, o professor fala entre metade e três quartos do tempo

durante a aula. Nossos dados parecem confirmar a constatação dos autores – o professor como dominador do conhecimento e, conseqüentemente, dono da construção do texto. Esta é uma cultura muito forte advinda do próprio contexto escolar, não especificamente do ensino de língua estrangeiras, mas do ensino de outras disciplinas na escola em geral.

Bolognini (1991) apresenta como definição de situações de interação assimétrica o conceito de Bortoni: *“eventos de comunicação em que a distribuição do poder e do controle não é equitativa, como consequência da própria divisão de trabalho na sociedade.”* (1988:1)

Parece-nos que o conceito de situações assimétricas vale para o contexto de ensino de língua estrangeira no primeiro grau. Mesmo quando se pretende uma abordagem comunicativa, o professor é quem decide o tipo de insumo exposto ao aluno. Do aluno é esperado que participe das atividades propostas pelo professor e, algumas vezes, até lhe é permitido participar da escolha de como realizar tais atividades. No entanto, quem decide o gerenciamento da aula, é sempre o professor.

Bolognini também comenta sobre a tomada de turno e afirma que num discurso natural entre falantes a tomada de turno é simétrica. Ou seja, cada participante tem a liberdade de tomar o turno na hora que achar necessário. Na sala de aula, no entanto, quem decide a tomada de turno, na maioria dos casos, é o professor. Mesmo o aluno tendo liberdade para participar da aula, o professor é quem determina se o aluno irá fazê-lo ou não

e em que momento.

Em certa sintonia com Bolognini, Richards (1995), quando escreve sobre competência interacional, menciona que os professores estabelecem suas próprias regras para o comportamento apropriado dos seus alunos em sala de aula. Por exemplo, em algumas classes, quando o professor entra, no início de uma lição, os alunos prestam atenção, cumprimentam o professor em coro e sentam-se para esperar por instruções. Em salas de aula menos tradicionais, no entanto, os estudantes são frequentemente engajados em tarefas antes de o professor entrar em aula.

Outro posicionamento quanto à assimetria do texto de sala de aula é o de Neves:

A sala de aula é o contexto social onde um evento assimétrico acontece. De um lado está o professor, que possui conhecimento, do outro estão os alunos, que querem possuir o conhecimento. Eventos assimétricos normalmente dão aos participantes mais importantes o poder de determinar o tópico e o controle de tomada de turno.(1995:73)

O ensino de língua estrangeira, por ser feito em um ambiente formal, necessita de um certo planejamento e de organização para garantir a aprendizagem. Infelizmente, parece que ainda não foi elaborado um método capaz de proporcionar uma interação na sala de aula que se aproxime da interação natural. A abordagem comunicativa caminha para essa direção, principalmente com a nova tendência de ensinar uma segunda língua por tarefas como, por exemplo, foi proposto por Prahbu (1987).

Os dados analisados para este estudo mostram que, apesar do esforço da professora

em adotar uma abordagem comunicativa e da grande participação entusiástica dos alunos através da repetição em coro, prática de diálogos em pares, apresentação em duplas, participação em jogos... a professora ainda domina o gerenciamento da aula, as tomadas de turno e fala grande parte do tempo, exemplificando o modelo que a literatura chama de *fórmula pronta* (exposto durante a análise das entrevistas), além de ser a principal fornecedora de insumos.

Constatou-se, no entanto, que nem sempre a fala da professora é inibida. Muitas vezes, suas perguntas são detonadoras da interação. Vejamos o extrato de diálogo abaixo pertencente à aula # 8:

Profª. – Quem sabe ou acha que sabe o que vai fazer quando terminar o 2º grau?	Alunos – Eu sei, eu sei!
Profª. – O que tu vais fazer?	Aluno – Medicina.
	Aluno – Medicina.
Profª. – Eu vou ter médico de graça então.	Aluno – Odonto.
Profª. – Odonto, até que enfim um diferente.	Aluno – Direito.
Profª. – Muito bem.	
(alunos fazem muito barulho)	
Aluno – O que significa “I’m very well”?	
Profª. – O que significa “I’m very well”?	Alunos – Eu vou muito bem.
Profª. – Muito bem! Bom, se eu quiser perguntar, saber da Lauriane então o que ela vai ser, então a pergunta que eu vou fazer é essa aqui: “What are you going to be?” Repitam.	Alunos – What are you going to be?
Profª. – Por partes, vamos lá: What	Alunos – What
Profª. – are you	Alunos – are you
Profª. – going to be.	Alunos – going to be.
Profª. – What are you going to be?	Alunos – What are you going to be?
Profª. – Aí como é que a Lauriane vai responder?	Alunos – I’m going to be...
Profª. – I’m going to be – daí ela vai colocar a	

profissão que no caso é médica, né. “I’m going to be a physician.”

Alunos – I’m going to be a physician.

Pelo que pudemos observar, no texto, a contextualização sobre profissões futuras serviu para os alunos prontamente ficarem interessados pelo assunto, surgindo, quase ao mesmo tempo, várias respostas como “medicina, direito, odonto”. Pelo vídeo, notamos, inclusive, que a professora necessitou de muita firmeza para controlar os alunos, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. A situação nos leva a pensar que, quando o tópico abordado em aula coincide com algum aspecto da vida pessoal do adolescente, há uma tendência natural para os participantes do evento social interagirem.

Consideramos tal aspecto de extrema relevância, já que Ausubel (1978) apresenta como uma das condições, para a aprendizagem ser bem sucedida, a sua significação. É necessário que a concepção tenha significado para o aprendiz; o novo aprendizado deve fazer sentido de maneira que seja uma integração do novo com o já existente. Além disso, segundo o autor, o aprendiz deve mostrar vontade de aprender. Acreditamos que, se houver preocupação do professor em ensinar a língua estrangeira dentro de um contexto relacionado com a vida afetiva do aluno, a vontade de aprender será automática e, conseqüentemente, haverá maior chance de uma aprendizagem bem sucedida. Por isso, a importância de o professor procurar inteirar-se dos assuntos de interesse dos alunos ao decidir seu programa ou planejar as atividades de aula.

Se, no momento inicial, o professor conseguir captar a atenção dos alunos, é provável

então que o interesse provoque perguntas por parte deles. Examinemos a continuação da aula

# 8:

- Prof<sup>a</sup>. – O que mais, a Karine tinha falado em dentista, como é que é dentista? Aluno – Dentist.
- Prof<sup>a</sup>. – Alguém pensou em outra profissão, qual foi? Aluno – Direito.
- Prof<sup>a</sup>. – Direito, “I’m going to be...” Quem é que sabe advogado, “lawyer”, comigo: “lawyer”, advogado. Alunos – Lawyer.
- Prof<sup>a</sup>. – Qual é a outra profissão? Vamos lá. Aluno – Psicóloga.
- Prof<sup>a</sup>. – Psicóloga, muito bem, psicóloga é “Psychologist”, todo mundo comigo: “Psychologist”. Alunos – “Psychologist”.
- Prof<sup>a</sup>. – Architect. Alunos – Repetem
- Prof<sup>a</sup>. – Agrônomo, como é agrônomo em inglês? Aluno – Não sei.
- Prof<sup>a</sup>. – “Agronomist.” Comigo, todo mundo: “Agronomist” Alunos – Repetem.
- Prof<sup>a</sup>. – Architect. Alunos – Repetem.
- Prof<sup>a</sup>. – Psychologist. Alunos – Repetem.
- Prof<sup>a</sup>. – Lawyer Alunos – Repetem.
- Prof<sup>a</sup>. – Dentist Alunos – Repetem.
- Prof<sup>a</sup>. – Physician Alunos – Repetem.
- Aluno – Por que, às vezes, usa-se o “a”, outras vezes o “an”?
- Prof<sup>a</sup>. – Boa idéia, o B. perguntou aqui porque às vezes se tá usando o “a” e outras vezes o “an”.

É relevante observar que o interesse dos alunos pelo assunto provocou, em um deles, uma pergunta que nada tinha a ver com o conteúdo de compreensão de vocabulário, e sim, com o gramatical. Nem mesmo era interesse ou plano da professora, o emprego dos artigos *a* e *an*. No entanto, a interação em torno das profissões acabou oportunizando um pequeno espaço para um conhecimento gramatical explícito. Não estamos, aqui, defendendo que o

ensino de língua estrangeira deva centrar-se no conhecimento explícito da língua estrangeira mas, se surgido por interesse dos alunos, achamos que deve ser exposto brevemente, satisfazendo assim a necessidade e o interesse momentâneo do aprendiz.

Podemos concluir quem provoca a interação – professor ou aluno – qualquer um dos dois elementos pode fazê-lo. No entanto, cabe ao professor o importante papel de motivar os alunos com um bom tema e com tarefas apropriadas para iniciar o processo interativo. Assim como a seleção de tarefas e/ou de atividades, o professor deve ter em mente quanto e em que momentos, a língua materna deve ser usada como fator colaborador.

#### *4.9 O papel da língua materna na interação da sala de aula*

Outro aspecto importante a ser abordado nos nossos dados é o papel da língua materna na interação nas aulas de aula de língua estrangeira. Houve uma época em que o ensino de línguas, no método audiovisual, praticamente proibia o uso da língua materna em aula, alegando que o ensino de uma segunda língua deveria ser similar ao de uma criança ao adquirir primeira língua. Ausubel (1978), no entanto, critica tal posição porque, quando um adolescente ou adulto aprende uma segunda língua, não se pode simplesmente desconsiderar o fato de ele já ter um sistema lingüístico formado. Por isso associações e referências a esse sistema, tanto do ponto de vista fonológico, como do sintático e do lexical, são inevitáveis e, muitas vezes, até necessárias.

Na década de setenta, com o surgimento da abordagem comunicativa, o uso da língua materna em sala de aula foi então aceito e amplamente usado principalmente para fins de contextualização. Hoje, já observamos em métodos baseados em tarefas, como proposto por Prabhu (1987) e Nunan (1993), o uso da língua materna, é novamente minimizado, pelo fato de que, quanto maior a exposição do aprendiz à língua-alvo, melhores e maiores as chances dos insumos tornarem-se parte do seu sistema lingüístico.

A oscilação, quanto ao maior ou ao menor uso da língua materna nas aulas de segunda língua, é uma questão ainda polêmica e, talvez, uma variável diretamente relacionada com o contexto em que a ação pedagógica se realiza. No caso deste estudo realizado em uma Escola regular de primeiro grau, onde o ensino da Língua Inglesa oferece condições pouco favoráveis, por haver muitos alunos em sala de aula, poucas horas por semana e falta de recursos em geral, para um rico fornecimento de insumos, o papel da língua materna mostrou-se fundamental para a interação entre a professora e seus alunos. Primeiro, por ter sido através da língua materna que se conseguiu estabelecer a relação afetiva entre a professora e seus alunos, o ponto de partida para que aconteça a aprendizagem. Segundo, porque a língua materna serviu como introdução para o uso da língua-alvo. Vale aqui apresentar um extrato de diálogo para ilustrar o papel da língua materna:

Profª. – Por último agora, para terminar este assunto, já que a gente falou tanto em esporte, ficamos com vontade de jogar alguma coisa, vamos convidar o colega para jogar. Pra convidar é “Let’s play...” Comigo então “Let’s play ping-

- pong”.
- Prof<sup>a</sup>. – Let’s play football. Alunos – Repetem.
- Prof<sup>a</sup>. – Let’s play baseball. Alunos – Repetem.
- Prof<sup>a</sup>. – Let’s play tennis. Alunos – Repetem.
- Prof<sup>a</sup>. – Let’s play paddle. Alunos – Repetem.
- Prof<sup>a</sup>. – Aí vocês tem duas opções, ou vocês aceitam ou vocês recusam. Aceitar é fácil: Yes, good idea! Todo mundo comigo: Yes, good idea. Alunos – Repetem.
- Prof<sup>a</sup>. – Good idea, todo mundo comigo! Alunos – Repetem.
- Prof<sup>a</sup>. – Good idea. Alunos – Repetem.
- Prof<sup>a</sup>. – Simone, convida ela. Aluna – Let’s play ping-pong.  
Aluna – Yes, good idea.
- Prof<sup>a</sup>. – Bruno convida a Karina. Aluno – Let’s play basketball.  
Aluna – No, I’m sorry.  
Aluno – Can’t.
- Prof<sup>a</sup>. – Tá ela recusou, o que ela vai dizer para recusar? I’m sorry I...  
Prof<sup>a</sup>. – O que é: I’m sorry I can’t? Aluno – Sinto muito eu não posso.

É interessante observar, pelo diálogo acima, como a língua materna serviu não só para uma interação entre professor/aluno, mas também entre aluno/aluno, permitindo assim uma melhor simetria entre os discursos da professora e dos alunos.

Podemos concluir então, que a língua materna pode ser encarada como um fator cooperante no processo interativo. O que poderia ser questionado aqui é se o número de vezes de uso da língua materna poderia ter sido diminuído, com o objetivo de expor mais os

alunos a insumos na língua-alvo. Convém salientar que a professora, em uma das primeiras aulas, ensinou a seus alunos alguns *padrões* com o objetivo de estimular mais uso da língua-alvo. Alguns exemplos destas estruturas são: *How do you say.....in English?* e *Can I go to the restroom?*. Pudemos constatar que os alunos sabiam usar as estruturas e até as empregavam quando assim era pedido pela professora. No entanto, nos textos da sala de aula, esses padrões pouco eram usados pelos alunos, fazendo-nos pensar que, na verdade, essas estruturas ainda não estavam suficientemente internalizadas de maneira que as usassem automaticamente.

Examinamos aqui, a língua materna como importante colaboradora no processo interativo entre professor e alunos. Resta-nos agora, expor outros fatores que, sob nosso ponto de vista, podem influenciar no ensino interativo como: estado emocional do professor e dos alunos, barulho, temperatura e indisciplina.

#### *4.10 A influência de outros fatores na interação em sala de aula*

Constatamos, através de nossos dados, alguns recursos e fatores que podem inibir a interação em sala de aula de segunda língua: o tempo, o barulho, a disciplina, os recursos usados para coleta de dados no estudo do processo interativo e até mesmo o estado emocional do professor ou de seus alunos. Vale a pena apresentar algumas declarações feitas pela professora ao assistir aos vídeos das aulas e preencher seus diários de classe:

Aula # 8

“Os alunos estavam com calor e muito agitados e tive que deixar vários saírem durante a aula.”

Aula # 10

“Um dia quente, barulho da rua e eu estava cansada, mas tentei manter a calma e transmiti-la aos meus alunos”.

Aula # 19

“Muito barulho do pátio, da aula de Educação Física.”

Aula # 20

“Barulho da obra que está sendo feita no colégio incomodou.”

Pelo que podemos observar pelas declarações da professora, fatores como o tempo e barulho afetaram a dinâmica da aula, a ponto de ela registrar sua insatisfação nos diários de classe. Um outro fator que afeta o bom andamento da sala de aula e a interação é o problema da disciplina. Esse foi um aspecto levantado pelos alunos, principalmente, durante as entrevistas. Vejamos um extrato de diálogo de entrevista:

Grupo 1

(quando descrevem uma professora de outra disciplina)

Caroline – Ela deixa a gente conversar um monte...

Alice – Ela não dá liberdade, mas ela não reprime tanto, ela não deixa a gente falá uma coisa e vai colocando na ficha-espelho, também ela não deixa a gente bagunçá tanto. Ontem tava todo mundo brincando. Ontem ela tava brincando com nós também. Ela ficou bem normal, não fez nada, claro que quando passa do limite ela fala, mas ela deixa... tanto que a gente escolheu ela como professora conselheira. Num sorteio ontem, todo mundo queria chiclete, só tinha um, aí cada um dizia um número e ela entrou também na brincadeira.

Na primeira parte do diálogo os alunos deixam claro que há uma relação direta entre disciplina e relacionamento professor x alunos. O bom relacionamento com a turma, no caso da professora de Português, colaborou para o bom andamento disciplinar. Também

observamos que os alunos aprovam e esperam liberdade permitida pelo professor, mas com controle suficiente para que não passem dos limites.

Um segundo aspecto a ser analisado, na continuação do diálogo, é o procedimento dos alunos que ficam atentos às atitudes tanto do professor como dos colegas, como o caso da Karina versus professora. Vejamos as declarações:

Prof<sup>a</sup>. – Escuta então o que vocês acham que o professor deve assim limitar ou não deve limitar na sala de aula? O que é disciplina e indisciplina?

Alice – Ah, eu acho que a Karina é muito indisciplinada, as coisas que ela faz. Assim oh, como aquela vez a Karina fez contigo, eu acho que tinha que falar com alguém, eu acho que ela tinha que ser encaminhada pra algum lugar, até pra conversarem com ela, porque ela tá assim né, ela rodou um monte.

Caroline – Já não passô esse ano ela vai rodá de novo.

Allan – Quando ela não falta aula chega a aula de matemática, é ela que sai.

Prof<sup>a</sup>. – Vocês viram aquela cena que aconteceu comigo e com a Karina, pois é, o que é que vocês acharam? Assim da reação do professor, que que vocês acham que eu deveria ter feito?

Caroline – A senhora teve muita paciência.

Alice – Acho que tem que dar um pouco de liberdade, mas se fosse eu já tinha mandado para rua...já tinha ido lá falá com ela.

Caroline – A senhora não perdeu o controle, o que a senhora falou é superimportante, eu achei assim a Karina debochando do que a senhora falou eu acho supererrado.

Como fica evidenciado no diálogo acima, a aluna Karina foi criticada pelos colegas por sua atitude, segundo eles, indisciplinada, e a professora, por um lado elogiada pelos alunos; ela manteve o controle, mas por outro deveria, talvez, ter tomado uma atitude mais enérgica. É interessante como, apesar de adolescentes, são críticos em relação ao comportamento humano.

Um outro extrato de diálogo diz respeito ao confronto entre alunos e professor.

Os alunos tentam irritar o professor como forma de saírem da rotina:

N.I. – Com a Cristina (Prof<sup>a</sup>. de inglês) é diferente porque a gente não bagunça muito.

Prof<sup>a</sup>. – Porque as aulas são mais diferentes.

Lizie – Sabe o que eu acho que a gente bagunça porque a gente gosta de ver a professora irritada. Talvez a gente ache que não é isso, mas às vezes é. Por exemplo, tu nunca tá braba entendeu, tu tá sempre calma, as professoras que começam a se irritar, acho que a gente gosta de ver ela irritada e aí começa...

Roberto – Ah, quando elas começa a implicar com a gente a gente começa a conversar...

Vale também aqui mencionar a declaração da professora, feita no diário da aula # 35:

“Definitivamente o melhor para conseguir a atenção dos alunos é manter a calma e não gritar.”

Os adolescentes, em geral, ficam muito contrariados quando os professores gritam ou tentam impor-se de maneira agressiva e ditatorial. É necessário muito tato, sensibilidade e calma no manejo de classe. Os alunos são muito espertos e sensíveis, sentem quando o professor perde o controle e fica irritado. Demonstraram claramente, durante a entrevista, sentirem-se satisfeitos por fazerem com que o professor perca o controle. É interessante lembrar estarmos tratando de adolescentes que possuem um comportamento distinto, tanto da criança, quanto do adulto. Encontram-se numa fase de transição em que buscam sua própria identidade e precisam independizarem-se dos adultos, para se tornarem adultos também. A maneira por eles encontrada para cortar este laço é rebelar-se contra o adulto até então modelo. No caso da sala de aula, quando o professor se coloca numa posição muito autoritária, o aluno o provoca, tentando impor sua própria identidade.

Vejamos agora, através de textos de aula, a indisciplina como fator que dificulta a interação:

#### Aula #18

A – What team do you root for?

B – I root for...

A – Let's play.

B – Yes, good idea.

A – Let's play o quê?

Prof<sup>a</sup>. – Me diz o que a gente faz quando pede 55 vezes para fazerem silêncio e não fazem?

#### Aula # 12

Prof<sup>a</sup>. – Só um detalhe. I'm 12 years old, já se deram conta quem? Eu sou 32 anos velha. Eu tô dando a tradução literal, porque é muito comum a gente..., Karina, vamos concentrar um pouquinho! É muito comum, gente que estuda anos de inglês dizer assim – I have 12 years old...

As situações ilustram como o professor interrompe seu texto ou o texto de seus alunos para tomar atitudes em relação ao problema disciplinar. Temos consciência de ser este um problema complexo, afetando as aulas de todas as disciplinas, mas é especialmente importante para aquelas aulas em que a interação desempenha um papel crucial no desenvolvimento do conhecimento como é o caso da língua estrangeira.

Um outro aspecto a ser analisado além do barulho e da indisciplina, como provável inibidor da interação, é o uso de recursos para coletar dados no estudo interativo. No caso desta pesquisa, como explicado na metodologia, foi utilizada uma câmera de vídeo para registrar algumas das aulas a serem examinadas. Esse fato, principalmente, no início, foi um

fator inibidor adicional no processo interacional. Temos, nos registros dos diários de classe da professora, o seguinte:

Aula # 8

“Os alunos pareciam ‘diferentes’ por estarem sendo filmados. Alguns estavam tentando se mostrar, outros um pouco tímidos desviavam da câmera.”

No final do semestre, quando os alunos tinham se acostumado à câmera, captamos a seguinte declaração anotada no diário da professora:

Aula #34

“Allan diz a um colega de outra turma – Acho trimassa aquele negócio da professora filmar a aula.”

Temos um registro, no entanto, de um protesto dos alunos contra a filmagem no dia da prova oral:

Lauriane – Só uma coisa que o pessoal me colocou na aula, porque eu sou a representante, que na prova a senhora filma, né? Tem gente que fica nervosa, até eu fiquei um pouco nervosa.

Pelos registros acima, podemos constatar que recursos ou materiais não rotineiros podem influenciar na dinâmica da aula e, conseqüentemente na interação. Porém, no caso desta pesquisa, em que o uso da câmera fez-se necessário, pelos motivos expostos na metodologia, a utilização deste recurso mostrou-se um instrumento importante para a análise do processo interativo. O que podemos sugerir, em futuros estudos similares a este, a fim de minimizar tal efeito, é o posicionamento da câmera em lugar mais distante, de maneira a não

constranger o aluno.

Um último fator capaz afetar a interação da sala de aula é o estado emocional tanto do professor, quanto dos alunos. Vejamos algumas declarações feitas pela professora nos diários de classe:

Aula # 33

“O homem que caiu da obra do colégio afetou a todos, inclusive a mim.”

Aula # 34

“Vivian observa – A senhora está brabinha hoje, hem?” (tentei mudar a atitude e ficar sorridente)”

“Estava cansada e com dor de cabeça.”

Os fatores mencionados: temperatura desfavorável, barulho em excesso, indisciplina, uso de recursos e estado emocional dos alunos e do professor não são mensuráveis, é complicado registrar quanto influenciam no processo interativo. No entanto, parece-nos óbvio que, além dos insumos adequados, é essencial que o professor tenha boas condições de trabalho, tanto ambientais como emocionais. Se estas condições não forem as ideais por força das circunstâncias, cabe ao professor adaptar e programar atividades em que a influência dos fatores externos e do estado emocional dos alunos e do professor sejam minimizadas.

Para que o professor saiba quando e como fazer tais adaptações, é interessante lembrar o senso de plausibilidade determinado por Prabhu (1987): o esforço feito pelo professor para detectar o que é possível de ser aplicado ou adaptado na metodologia

adotada ou na aula planejada. Para isso, é preciso que o professor aguçe seu senso crítico, e com experiência e reflexão desenvolva seu senso de plausibilidade. Infelizmente, o contexto educacional pouco estimula o professor a tomar esse caminho; a maioria precisa ter uma grande carga horária de trabalho devido à baixa remuneração e, pelo menos na rede particular, não é recompensado financeiramente para o planejamento das aulas. Ainda mais sério é sua pouca disponibilidade para frequentar cursos de atualização, ou seja, faltam oportunidades para o estudo das diferentes teorias aquisicionais da linguagem, ficando, o professor desestimulado para qualquer mudança. O resultado dessa situação de ensino é o docente contentar-se em ser um mero reproduzidor de um método específico ou de um livro didático, sem desenvolver seu senso de plausibilidade.

Nas páginas anteriores discorremos sobre alguns aspectos que podem inibir a interação nas aulas de língua estrangeira, quando não bem direcionados pela professora. Faz-se necessário, neste momento final, examinarmos quais os resultados atingidos por nossos alunos em termos de capacidade lingüística; tópico a que estaremos referindo-nos na próxima seção.

#### *4.11 Os resultados obtidos pelos alunos em termos de competência lingüística*

Mesmo não sendo preocupação deste estudo fazer uma descrição detalhada das competências lingüísticas desenvolvidas durante o curso, e sim, a compreensão dos fatores que colaboram no processo de interação na sala de aula de língua estrangeira, é relevante

apresentar um breve relato dos resultados obtidos pelos alunos durante o semestre de estudo em 39 h/a de trabalho em sala de aula.

Uma primeira perspectiva a ser analisada é a dos próprios alunos. Tanto no início como ao final do semestre, como explicado na metodologia, foram aplicados questionários com o objetivo de captar como os aprendizes estavam enquadrando-se dentro do processo de ensino-aprendizagem. Em ambos os questionários, uma das primeiras perguntas era a respeito do acompanhamento dos estudantes em relação ao nível de dificuldade. No primeiro questionário temos o registro de que aproximadamente 90% dos alunos classificaram-se como *sim* ou *mais ou menos* quanto ao bom acompanhamento das aulas. No segundo questionário, os resultados se confirmaram, os alunos, cerca de 90%, rotularam-se como tendo um acompanhamento *ótimo* ou *bom* durante o semestre. Se compararmos os resultados do primeiro com os do segundo questionário, a auto-avaliação dos alunos mostrou que foram satisfatórios.

Uma outra perspectiva interessante de se observar é a de uma terceira pessoa não envolvida diretamente no contexto para opinar quanto ao grau de compreensão da produção oral de nossos alunos.

Durante o semestre em que foram coletados os dados para a formação do *corpus* desta pesquisa, foram aplicados dois testes orais. Um deles, feito ao final do primeiro bimestre, não foi gravado, pois pensamos que esta atitude deixaria os alunos ansiosos,

podendo abalar o desempenho lingüístico deles. O outro teste foi gravado e transcrito, sendo que a gravação foi avaliada em termos de compreensão por outra professora de Língua Inglesa. O teste, que tinha por objetivo avaliar a capacidade de produção oral e de compreensão dos alunos, foi aplicado a duplas, para as quais a professora pesquisadora havia dado um tópico e dois ou três minutos para se organizarem. A transcrição do teste oral com os tópicos correspondentes pode ser encontrada no anexo 9 desta pesquisa.

Dos comentários feitos pela outra professora de Língua Inglesa, selecionamos alguns e apresentaremos, a seguir, a análise dos mesmos. Um dos aspectos que mais chamam atenção nos comentários é a questão da repetição de rotinas e padrões produzidas pelos alunos durante o teste. Vejamos algumas declarações:

Dupla 1

– ... o menino “parece ensaiado” e louco para se ver livre das tarefas.

Dupla 2

– ... a menina estava com tudo bem decorado.

Dupla 13

– ... boa dupla, bem ensaiada, boa pronúncia.

Dupla 15

– ... dupla boa, bem decoradinho, boa pronúncia.

Como podemos observar pelos comentários feitos, várias duplas enfatizam a memorização de *rotinas e padrões*, de acordo com a terminologia utilizada por Dulay, Burt e Krashen (1982). Os autores, no entanto, defendem a idéia de que aprendizes de segunda

língua, no início de seu desenvolvimento lingüístico, devem ou podem desenvolver capacidade comunicativa, conversacional através da memorização de frases prontas, ainda não analisadas lingüisticamente. Segundo os autores, mais pesquisa deveria ser conduzida no sentido de investigar a influência de rotinas e padrões de uma segunda língua; no entanto, em um aspecto eles parecem ser incisivos quando dizem: *“Nós sabemos que rotinas e padrões são construções cuja estrutura interna parece estar além do nível do sistema governado de regra produtiva do aprendiz.”*(1982:241)

As rotinas e padrões, segundo os pesquisadores, fornecem ao aprendiz de segunda língua meios de comunicação nessa mesma língua muito antes de terem internalizado as regras necessárias para a construção criativa das estruturas utilizadas. Dulay, Burt e Krashen (1982) reconhecem como útil o ensino de padrões e rotinas para alunos aprendizes de uma língua estrangeira. É claro que não podemos limitarmo-nos a essas estruturas, pois, dessa forma, estaríamos desestimulando o desenvolvimento lingüístico do aluno. Achamos que, num estágio inicial, principalmente, em um contexto escolar de ensino regular, em que temos quase sempre um grande número de alunos e pouco tempo para expô-los a uma quantidade razoável de insumos, essas estruturas tornam-se de grande utilidade para o aluno comunicar-se na língua-alvo. É como se déssemos as ferramentas, ainda que básicas, para o aprendiz sobreviver em um ambiente onde a língua-alvo é falada.

Essas rotinas e padrões também foram enfatizadas nas atividades planejadas pela professora, que baseou o seu programa em funções de acordo com o modelo tradicional da

abordagem comunicativa. De um certo modo, as funções não deixam de ser padrões e rotinas já usados desde os métodos calcados no estruturalismo, todavia aplicados de maneira mais criativa e com mais significado. Seria interessante um estudo similar no qual as funções fossem substituídas por *tarefas*, como proposto por Prahbu (1987) e reformulado por outros autores como Nunan (1995), em seu último livro didático *Atlas*. Tarefas, na verdade, nada mais são do que atividades para cujo cumprimento o aprendiz deverá usar a língua-alvo. As tarefas devem, no entanto, sempre ter um objetivo significativo, um procedimento, e os papéis dos participantes bem definidos. Pensando mais especificamente nos resultados e não no processo de aprendizagem, se fosse feito um outro trabalho em que tarefas e não funções fossem utilizados, para gerar os insumos, poderíamos então observar se isso implicaria numa maior naturalidade e espontaneidade durante a produção oral, mesmo em estágios iniciais do desenvolvimento lingüístico.

Apesar das anotações feitas pela observadora, no que diz respeito à produção de muitos padrões e rotinas, é oportuno salientar os aspectos positivos registrados, principalmente, no que tange à boa pronúncia e à compreensão da maioria dos alunos.

Vejamos alguns comentários:

Dupla #9

*“A menina de óculos é ótima, embora nervosa, soou natural e as respostas saem sem parecer pensadas. A outra também está bem, tem boa pronúncia.”*

Dupla #10

*“O Rômulo é melhor do que o Eduardo, mais natural. Também tem a melhor pronúncia. Dá para entender bem o diálogo.”*

## Dupla #11

*“A menina de cabelos curtos parece mais natural. Ambas têm boa pronúncia.”*

Como podemos constatar, através das declarações acima, o desempenho dos alunos parece ter sido bom, tanto em termos de compreensão, como de pronúncia.

Um terceiro instrumento que vale examinar é a prova de compreensão oral (anexo 8) aplicado também ao final do semestre junto ao teste oral acima descrito. Esse exercício tinha como objetivo avaliar os resultados obtidos pelos alunos em termos de compreensão oral em Língua Inglesa.

O teste de compreensão consistia de três partes. No primeiro exercício, a professora falava uma frase em Inglês e os alunos tinham, em sua frente, três opções em Português, para marcar a que correspondia à fala dita pela professora. Os resultados: todos os alunos acertaram, pelo menos, três das cinco questões, sendo que, aproximadamente, 60% dos alunos teve um acerto de 100%.

O segundo exercício consistia na correta identificação de atividades verbalizadas pela professora. Ela oralizava uma estrutura em Inglês e o aluno tinha que escolher das três opções, também em Inglês, a que melhor correspondia à fala da professora. Os resultados foram os seguintes: todos os alunos acertaram pelos menos duas das cinco questões, sendo que aproximadamente 80% acertaram todas as questões propostas.

O terceiro e último exercício era para testar o léxico e apresentava vinte palavras em Inglês. Logo abaixo constavam 23 palavras, em Português, entre as quais, estavam as que correspondiam às 20 em Inglês. Os alunos deveriam, em cinco minutos, escrever qual a palavra em Português que correspondia a palavra em Inglês. Os resultados foram: pelo menos, 75% dos alunos acertaram treze de vinte palavras, sendo que 27% acertaram todas as palavras.

Pelos resultados obtidos nos testes de compreensão e de produção oral dos alunos, podemos concluir que seu nível de competência lingüística, dentro do que era esperado, foi mais do que satisfatório.

Fechando o capítulo sobre a análise de nossos resultados, podemos verificar que os alunos vêm as aulas de língua estrangeira diferentemente das outras disciplinas, especialmente, porque permitem uma maior participação discente e não fixam em rotinas de memorização e no *ensinar autoritário* como em outras disciplinas do currículo escolar; em relação às crenças dos alunos, podemos dizer que alguns deles apresentam mais necessidade de tradução de vocabulário, talvez por possuírem um traço de personalidade mais analítico; também no que diz respeito a crenças temos o ritmo das aulas, que segundo alguns alunos foi rápido demais, prejudicando a aprendizagem. Uma outra crença detectada foi a constatação de que alguns aprendizes sentiam a falta de um livro didático de maneira que pudessem organizar-se melhor. Em relação à função do programa na aula interativa, poderíamos dizer

que a participação discente na elaboração do que deve ser aprendido foi positiva, apesar de ter sido constatado que os alunos, de maneira geral, ainda não estão plenamente conscientes da relevância de sua colaboração no processo de ensino-aprendizagem. Na metodologia, a ênfase à produção oral mostrou-se relevante na promoção do processo interativo, e os materiais didáticos, bem como as tarefas indicaram que, quando vão ao encontro das necessidades e/ou interesses dos aprendizes podem ser valiosos instrumentos estimuladores da interação nas aulas de língua estrangeira. Os resultados, também, nos dizem que o trabalho em par é uma estratégia que, com certeza, colabora no processo interativo entre aluno vs. aluno. Quanto à fala do professor, os dados mostram que o discurso da professora em estudo ainda é muito dominador na construção do texto em sala de aula. Detectamos, também, que outros fatores como temperatura, barulho, disciplina e estado emocional do professor e/ou dos alunos podem ser inibidores na interação de aula. Por fim, através de nossos instrumentos de avaliação, concluímos que o nível de competência obtido por nossos alunos foi satisfatório. Os alunos mostraram satisfação com seu desempenho e a sua produção pode ser perfeitamente compreendida por um avaliador externo.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### *5.1 Implicações pedagógicas*

Uma das constatações mais fortes, em nosso estudo, foi a de que alunos percebem a aula de língua estrangeira como diferente das outras disciplinas. Esse fato se deu, principalmente, pelas aulas, no caso de Língua Inglesa, terem sido ministradas dentro de um clima de descontração, em que foi permitida uma maior participação discente com liberdade, tanto para a expressão oral, como para a física. O aspecto lúdico das aulas fica fortemente evidenciado: destacamos jogos em geral e atividades com música, no sentido de proporcionar momentos de profunda interação, tanto entre professora e alunos, como entre alunos e alunos. Ainda no que tange a atividades lúdicas reforçamos que essas, além de constituírem um rico fornecimento de insumos, motivam e levam o aprendiz a adquirir gosto pela língua-alvo, o que, sob nosso ponto de vista, deve ser o primeiro objetivo de um professor de língua estrangeira de primeiro grau. Convém salientar que estas atividades também reforçam a idéia de sucesso. Segundo Ausubel (1978), é uma das necessidades do ser humano ser reconhecido pela sociedade na qual está inserido.

Com relação às crenças, alguns alunos sentiram necessidade de compreender todos

os itens de um enunciado, preferindo a análise pormenorizada à interpretação holística do significado. Levantamos a hipótese dessa necessidade ter sido gerada por diferenças de personalidade entre os aprendizes, denominado na literatura de percepção de (in)dependência de campo. Na verdade, a professora em estudo, acabou por privilegiar os alunos mais holísticos apesar de seu esforço em atender aos interesses de todos. Esta constatação nos leva a concluir que não é fácil satisfazer às necessidades de todos, tanto na variação de tarefas, como nas demandas causadas pelos estilos cognitivos. Uma das alternativas para solucionar esse impasse é o oferecimento de exercícios que envolvam fixação de vocabulário como os propostos por Nunan (1995).

Essa mesma crença de tudo *analisar e compreender* manifesta-se nas reclamações do ritmo das aulas. A professora em estudo, na intenção de ser dinâmica, acabou por ministrar as suas aulas num ritmo rápido demais, gerando ansiedade em alguns aprendizes e dificultando, assim, a aprendizagem. Esse aspecto foi detectado logo no primeiro mês de aula através de nossos instrumentos de pesquisa. Observamos ao final do semestre, a diminuição significativa quanto ao número de alunos que se manifestaram negativamente em relação ao ritmo acelerado das aulas. Ainda assim, a professora não conseguiu atingir um nível que fizesse todos seus aprendizes sentirem-se satisfeitos, o que nos leva a acreditar que esse tipo de mudança é lenta, mas se faz necessária, na medida em que é causadora de ansiedade na sala de aula, prejudicando a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Ainda outra crença revelada pelos alunos é a necessidade de alguns fazerem uso de

um livro didático, no lugar de folhas soltas, que acabam por dificultar a organização deles, como foi o caso. No entanto, salientamos que materiais de ensino devem ir ao encontro das necessidades e interesses dos aprendizes de segunda língua, sob pena de não serem significativos e comprometerem a interação em sala de aula. Materiais pré-produzidos não respeitam as características dos aprendizes além de impedirem a participação discente na seleção de conteúdos. Cabe a sugestão da elaboração de apostilas ao invés de folhas soltas para a montagem do material. Para adotar-se o caminho da montagem de um material adequado à realidade dos aprendizes é necessário que o professor disponha de tempo para tal. Um trabalho desse tipo também requer a conscientização dos alunos do seu importante papel no processo de ensino-aprendizagem, participando da escolha dos conteúdos que estão aprendendo. É difícil a mensuração e comprovação quanto ao resultado positivo deste tipo de procedimento; é provável, no entanto, que o fato dos alunos saberem que o professor se importe com seus interesses, desenvolva espírito de colaboração em sala de aula.

A mesma linha de pensamento vale para os tipos de tarefas e/ou atividades selecionadas para a aula de língua estrangeira. Essas devem, em primeiro lugar, ser significativas para os aprendizes, devem ter uma ligação com a realidade deles, de maneira que despertem o interesse e os motive a cumpri-las, usando a língua-alvo para tal. Em segundo lugar, elas devem, na medida do possível, apresentar diferentes níveis de dificuldade, de maneira que aqueles alunos mais proficientes na língua-alvo, tenham um desafio a vencer e, ao mesmo tempo, aqueles dotados de menos conhecimentos, também, tenham a oportunidade de cumprir as tarefas propostas.

Outro aspecto discutido foi a abordagem comunicativa com ênfase na oralidade como alternativa a fim de proporcionar um ensino interativo. Nossos dados indicam que a produção oral, além de ser um momento de interação entre os alunos, garante-lhes a oportunidade de demonstrarem seus conhecimentos adquiridos. Relacionado à metodologia está o trabalho em par, que se mostrou uma valiosa estratégia de ensino, pois, dava oportunidade a todos os alunos a participação ao mesmo tempo interagindo entre si, fato esse que, em um grupo com um grande número de alunos, pode apresentar-se como uma grande vantagem. O professor deve porém, ter o cuidado de verificar se todos os pares realmente trabalham durante a atividade proposta. Observamos, durante este estudo, problemas dessa natureza e constatamos a entrevista como forma de detectá-los e solucioná-los. Acreditamos que alunos bem motivados não apresentam resistência ao trabalho em par.

Para que compreendêssemos como se dá a interação em sala de aula, foi necessário analisarmos o papel da fala do professor e a do aluno. Quanto à fala do professor, apesar das aulas de língua estrangeira terem sido consideradas pelos alunos como diferentes das outras aulas, por permitirem maior participação discente, constatamos que a professora é ainda muito dona do texto construído na sala de aula. Devemos levar em conta que, num contexto, com um grande número de adolescentes, é difícil o gerenciamento da aula, sem que essa fique um tanto centrada no professor. No entanto, achamos que um esforço deveria ser feito, em estudos posteriores, para que os alunos sejam ainda mais participativos na construção do texto em aula de língua estrangeira. Também relacionada à fala é propício, neste momento,

enfataremos o importante papel da língua materna na aquisição da língua-alvo como mediadora interacional entre o conhecimento antigo e o novo do aluno, principalmente nos estágios iniciais.

Apesar dessa assimetria entre a fala da professora e a dos seus alunos, a interação entre ambas as partes foi boa. Um fator colaborador para isso foi o bom relacionamento entre alunos e professora. Esse parece ser um fato extremamente relevante na interação da sala de aula: um bom relacionamento colabora para a participação dos alunos nas tarefas propostas, além de evitar o problema da disciplina, facilitando o gerenciamento das aulas.

Já na interação entre aluno/aluno, nosso estudo mostrou-se limitado, pois, a maioria dos textos gravados enfatizavam mais a fala da professora com seus alunos. Talvez fosse melhor escolher uma forma de coleta em que a gravação em áudio focasse melhor a interação entre aluno e aluno. Uma alternativa seria a limitação do estudo a um número reduzido de alunos e quando houvesse trabalho em par, a câmera fixasse sempre as mesmas duplas como sugere Neves (1995).

Detectamos ainda que fatores como temperatura alta, barulho e estado emocional dos participantes do ato pedagógico podem inibir o processo interativo quando não favoráveis.

Mesmo não tendo sido o objetivo principal de nossa pesquisa medir resultados em termos de competência lingüística, achamos que era relevante a análise de quanto os alunos

havia sido capazes de adquirir e se sua produção oral, ainda que limitada, era suficientemente compreensível. O teste de compreensão oral, acrescido da prova oral, demonstraram que os alunos eram plenamente capazes de compreender e produzirem um *output* compreensível dentro das estruturas trabalhadas durante o semestre.

## 5.2 *Sugestões para outros estudos*

A partir de algumas limitações do nosso estudo ou por falta de tempo, metodologia inadequada ou limitação do *corpus* formado para a coleta de dados, sugerimos alguns estudos posteriores que possam colaborar ainda mais na compreensão da cultura em aula de língua estrangeira:

- uma pesquisa-ação que visasse a diminuir a fala do professor em sala de aula, aumentando assim a participação dos alunos na construção do texto de sala de aula;
- uma outra pesquisa-ação em que, no momento em que fossem detectados problemas, como ritmo acelerado da aula para o nível dos alunos, fosse feita uma tentativa de modificar o estilo do professor até que se chegasse a um resultado satisfatório;
- um estudo pelo qual fosse possível comparar a interação ocorrida entre trabalhos feitos em par e trabalhos feitos em grupos maiores;
- e, finalmente, um estudo em que fosse adotado um livro didático no lugar de uma montagem de material, comparando os resultados em relação à satisfação

dos alunos.

## 6. BIBLIOGRAFIA

ALLWRIGHT, Dick & BAILEY, Kathleen M. **Focus on the Language Classroom: an Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. New York : Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas : Pontes, 1993.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D. & HANESIAN, Helen. **Educational Psychology – a Cognitive view**. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1978.

BOLOGNINI, Carmen Z. Tópico Discursivo na Aula de Língua Estrangeira: Desfazendo a Assimetria. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.18, 1991.

BRUNER, J. The role of dialogue in language acquisition. SINCLAIR, A.; JAVELLA, R. & LEVELT, W. (Ed.). **The child's conception of language**. Nova Iorque : Springer, Verlag, 1978.

CANALE, M & SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. *Applied Linguistics* 1 (1): 1980

CAVALCANTI, Marilda C. e MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Língua no Contexto Brasileiro**. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.17, 1991.

CHAUDRON, Craig. **Second Language Classrooms – Research on Teaching and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

\***Conselho Estadual de Educação** 399/77 parecer número 271/77.

DILLER, Conrad K. **The Language Teaching Controversy**. Rowley : Newbury House Publishers, 1978.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Lingüística**. São Paulo : Editora Cultrix, 1993.

DULAY, Heide; BURT, Marina & KRASHEN, Stephen D. **Language Two**. Oxford : Oxford University Press, 1982.

ELLIS, Rod. Types of Classroom Interaction and their Role in Classroom Second Language Development. In: **Classroom Second Language Development: A Study of Classroom Interaction and Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1984.

\_\_\_\_\_. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford : Oxford University Press, 1995.

ERICKSON, Frederick. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design o Foreign Language Research. In: BARBARA F. Freed (Ed.). **Foreign Language Acquisition Research and the Classroom**. Lexington : D.C. Health and Company, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.

GARDNER, Robert & LAMBERT, Wallace E. **Attitudes and Motivation in Second – Language Learning**. Rowley : Newbury House Publishers, 1972.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England : Penguin Books, 1972.

KLEIMAN, Angela. Pesquisas em Interação. **Intercâmbio – Uma publicação de pesquisas em Linguística Aplicada**. São Paulo : PUC, 1992.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford : Pergamon Press, 1982.

LARSEN-FREEMAN, Daine & LONG, Michel H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London : Longman, 1992.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Interação em Sala de Aula de Língua Estrangeira: a Construção do Conhecimento. **Intercâmbio – Uma publicação de pesquisas em Linguística Aplicada**. São Paulo : PUC, 1992.

\* \_\_\_\_\_. **Etnografia Crítica: um paradigma de pesquisa em Linguística Aplicada**. **Intercâmbio**. São Paulo, v.3, 1993.

NEVES, Silvia R.M. **Foreign Language Acquisition Through Interaction - An Ethnographic Study**- dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 1995.

NUNAN, David. **Atlas 1 – Learning-Centered Communication**. Estados Unidos da

América : Heinle & Heinle Publishers, 1995.

\_\_\_\_\_. **The Learner – Centered Curriculum: a study in second language teaching.**  
Cambridge : Cambridge University Press, 1992.

NUNAN, David. **Designing Tasks for Communicative Classroom.** Cambridge :  
Cambridge University Press, 1993.

PARADIS, Michel. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for  
bilingualism. In: ELLIS, Nick. (Ed.) **Implicit and Explicit Learning of Languages.**  
Estados Unidos : Academic Press, 1994.

PICA, Teresa et al. Language Learners' Interaction: How Does It Address the Input, Output  
and Feedback Needs of L2 Learners? **TESOL Quaterly.** v. 30, n. 1, Spring, 1996.

PRAHBU, N. S. **Second Language Pedagogy.** Oxford : Oxford University Press, 1987.

REBER, Arthur S. Implicit Learning and Tacit Knowledge. **Journal of Experimental  
Psychology** : Genius. Vol. 118, 1, 219-255.

RICHARDS, Jack C. & LOCKHART C. **Reflective Teaching in Second Language  
Classroom.** Cambridge : Cambridge University Press, 1995.

SAVIGNON, Sandra. Communicative Language Teaching: State of the Art in Second  
Language Education. In: WALLACE, M. **Training Foreign Language Teachers –  
Reflective Approach.** Cambridge, London, 1990..

SIGNORINI, Inês. Explicar e mostrar como fazer em situações Dialógicas Assimétricas.  
**Trabalhos de Lingüística Aplicada.** Campinas, n. 8, Jul./Dez., 1991.

SPOLSKY, Bernard. **Conditions for Second Language Learning.** Hong Kong : Oxford  
University Press, 1990.

SKEHAN, Peter. **Individual Differences in Second-Language Learning.** London :  
Edward Arnold, 1989.

SHARWOOD-SMITH, Michael. **Second Language Learning: Theoretical Foundations.**  
New York : Longman, 1994.

SWAIN, N. **Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and  
Comprehensible in its Development.** in Gass & Maden, 1985.

VAN EK, J. A. & ALEXANDER, L.G.: **The Threshold Level for Modern Language  
Learning in Schools.** Hong Kong : Longman, 1983.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo : Martins Fontes, 1991.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses: a Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development.** Oxford: Oxford University Press, 1977.

## **Anexos**

## ANEXO 1

### Colégio São José

Prof<sup>ª</sup>. Christine Nicolaides

No ano que vem, vocês estudarão Inglês, pela primeira vez, no colégio. Para que possamos fazer um bom trabalho, é importante que vocês discutam e respondam com muita seriedade ao seguinte questionário:

Marquem com um (x) os itens que vocês acham que seriam interessantes e, de alguma forma, úteis para vocês quando estiverem aprendendo Inglês. Atenção para marcar apenas um (x) para cada item. Vocês devem decidir se acham que perguntar, responder e falar sobre os itens abaixo é:

( ) muito útil ( ) útil ( ) mais ou menos útil ( ) nada útil

#### 1) Dados pessoais:

Nome	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
Endereço	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
Telefone	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
Nacionalidade	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
origem	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
Idade	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil

outras sugestões: \_\_\_\_\_

#### 2) Vida escolar:

colégio em que estuda	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
matérias que estuda	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
Professores	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
dependências da escola	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
Colegas	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
carreira futura	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil

outras sugestões: \_\_\_\_\_

#### 3) Família:

como é composta	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
nome dos familiares	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
idade dos familiares	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
profissão dos familiares	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
Personalidade dos familiares	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil
relação afetiva entre os familiares	( ) muito útil	( ) útil	( ) mais ou menos útil	( ) nada útil

outras sugestões: \_\_\_\_\_

## 4) Casa:

descrição do apartamento ou casa onde mora

muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

descrição do bairro/cidade onde mora

muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

## 5) Animais de estimação:

se gosta ou não  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

se tem ou não tem  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

Quantidade  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

tipo/espécie  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

outras sugestões: \_\_\_\_\_

## 6) Tempo livre:

Hobbies  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

Esportes  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

Música  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

Cinema  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

teatro  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

Leitura  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

Informática  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

Videogame  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

outras sugestões: \_\_\_\_\_

## 7) Viagem:

transporte para a escola  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

férias e feriados  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

lugares para visitar  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

países e línguas  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

Estadia  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

outras sugestões: \_\_\_\_\_

## 8) Relações com outras pessoas:

Amizades  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

Convites  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

Compromissos  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

Correspondência com  muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

amigos e pessoas no

estrangeiro

outras sugestões: \_\_\_\_\_

## 9) Saúde e bem-estar:

doenças e dores	<input type="checkbox"/> muito útil	<input type="checkbox"/> útil	<input type="checkbox"/> mais ou menos útil	<input type="checkbox"/> nada útil
serviços médicos	<input type="checkbox"/> muito útil	<input type="checkbox"/> útil	<input type="checkbox"/> mais ou menos útil	<input type="checkbox"/> nada útil
estados físicos	<input type="checkbox"/> muito útil	<input type="checkbox"/> útil	<input type="checkbox"/> mais ou menos útil	<input type="checkbox"/> nada útil

outras sugestões: \_\_\_\_\_

## 10) Compras:

lugares para compras	<input type="checkbox"/> muito útil	<input type="checkbox"/> útil	<input type="checkbox"/> mais ou menos útil	<input type="checkbox"/> nada útil
itens alimentícios	<input type="checkbox"/> muito útil	<input type="checkbox"/> útil	<input type="checkbox"/> mais ou menos útil	<input type="checkbox"/> nada útil
artigos de roupa	<input type="checkbox"/> muito útil	<input type="checkbox"/> útil	<input type="checkbox"/> mais ou menos útil	<input type="checkbox"/> nada útil
Remédios	<input type="checkbox"/> muito útil	<input type="checkbox"/> útil	<input type="checkbox"/> mais ou menos útil	<input type="checkbox"/> nada útil

outras sugestões: \_\_\_\_\_

## 11) Comidas e bebidas:

tipos de comidas	<input type="checkbox"/> muito útil	<input type="checkbox"/> útil	<input type="checkbox"/> mais ou menos útil	<input type="checkbox"/> nada útil
lugares para comer e beber	<input type="checkbox"/> muito útil	<input type="checkbox"/> útil	<input type="checkbox"/> mais ou menos útil	<input type="checkbox"/> nada útil

outras sugestões: \_\_\_\_\_

## 12) Clima:

descrição do clima em sua cidade e em seu país

muito útil  útil  mais ou menos útil  nada útil

outras sugestões: \_\_\_\_\_

Outras sugestões de assuntos a serem tratados: \_\_\_\_\_

ANEXO 2

Colégio São José

Prof<sup>ª</sup>. Christine Nicolaides

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Você já estudou Inglês fora do colégio? ( ) sim ( ) não

Se você respondeu “sim”, diga por quanto tempo. \_\_\_\_\_

Como você passa seu tempo livre? \_\_\_\_\_

Você gosta de esportes? ( ) sim ( ) não

Você gosta de música? ( ) sim ( ) não

Você gosta de filmes? ( ) sim ( ) não

Você costuma ler fora do colégio? ( ) sim ( ) não

Se você respondeu “sim”, diga que tipo de leitura. \_\_\_\_\_

Você tem revistas e jornais disponíveis na sua casa? ( ) sim ( ) não

Se você respondeu “sim”, cite quais. \_\_\_\_\_

Você costuma escrever além dos deveres da escola? ( ) sim ( ) não

Se você respondeu “sim”, o que escreve? \_\_\_\_\_

A sua família se preocupa com seus estudos? ( ) sim ( ) não

Se você respondeu “sim”, esta preocupação é:

( ) grande ( ) mais ou menos grande ( ) pequena

A sua família gostaria que você aprendesse uma língua estrangeira? ( ) sim ( ) não

Se você respondeu “sim”, qual? \_\_\_\_\_

Você gostaria de aprender uma língua estrangeira? ( ) sim ( ) não

Se você respondeu “sim”, qual? \_\_\_\_\_

Por que você gostaria de aprender uma língua estrangeira? Procure dar vários motivos, os mais importantes primeiro.

ANEXO 3

**“Checklist” para ser preenchido logo após a realização de cada aula**

**1) Dados de identificação:**

número da aula – \_\_\_\_\_  
data da aula – \_\_\_\_\_  
turma – \_\_\_\_\_  
número de alunos presentes – \_\_\_\_\_  
horário da aula – \_\_\_\_\_

**2) Em relação ao Plano de Aula:**

a) O plano de aula foi cumprido  
 integralmente  parcialmente

Obs. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Caso o plano tenha sido cumprido apenas “parcialmente”, por quê?

- não houve tempo suficiente.  
 houve dificuldade por parte dos alunos em apreenderem o conteúdo.  
 houve desinteresse por parte dos alunos.  
 problemas de disciplina. (atitudes, comportamento)  
 ocorreu um fator externo que causou tumulto ou interrompeu o andamento da aula. Ex. Olimpíadas, visita do diretor, excesso de calor, etc.  
 outro motivo

Obs. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) O tempo proposto no plano foi adequado?

- sim  não

d) Se respondido “não” na questão anterior, por quê?

- faltou tempo  sobrou tempo

Obs. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3) Em relação à interação professor x aluno:**

a) O professor soube lidar com os sentimentos dos alunos, aceitando, discutindo, referindo ou comunicando os sentimentos do passado, presente e futuro dos alunos?

Obs. Em que situações? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) O professor encorajou ou elogiou os alunos em relação às suas atitudes ou

desempenhos?

sim  não

Obs. Quantas vezes e quais alunos? \_\_\_\_\_

c) O professor tentou ser brincalhão e bem-humorado?

sim  não

Obs. Quantas vezes e quais alunos? \_\_\_\_\_

d) Caso a resposta da questão anterior tenha sido positiva, qual a reação dos alunos perante as brincadeiras do professor?

receptiva  não receptiva  indiferente

Obs. \_\_\_\_\_

e) O professor usou idéias dos alunos?

sim  não

f) Caso a resposta anterior tenha sido positiva, cite como?

- esclarecendo
- parafraseando.
- interpretando.
- resumindo.
- outra maneira.

Obs. \_\_\_\_\_

g) O professor criticou/repreendeu o comportamento dos alunos?

sim  não

Obs. Quais alunos? \_\_\_\_\_

h) Houve confusão na aula, porém orientada, em que todos estavam participando de alguma atividade proposta?

sim  não

Obs. Em que momento da aula? \_\_\_\_\_

i) Houve confusão não-orientada em que o professor perdeu o controle da turma?

sim  não

Obs. Em que momento da aula? \_\_\_\_\_

#### 4) Em relação à aprendizagem:

a) Foi prevista uma checagem de apreensão de conteúdo ao final da aula?

sim  não

b) Houve tempo para tal checagem?

sim  não

Obs. \_\_\_\_\_

c) Se houve tempo, como foi feita?

- O professor fez perguntas orais e os alunos responderam em coro.
- O professor fez perguntas ou propôs situações e diferentes alunos responderam, individualmente ou em pares.
- O professor aplicou um exercício escrito ou um ditado e recolheu.
- O professor aplicou um exercício escrito ou um ditado e os alunos trocaram os exercícios entre si, corrigindo um do outro.
- O professor aplicou um exercício de compreensão e os alunos responderam em uma folha que foi recolhida pelo professor.
- O professor aplicou um exercício de compreensão e os alunos que acertaram levantaram a mão.
- outra maneira.

Obs. \_\_\_\_\_

d) Quais os resultados desta checagem?

- 80 % ou mais dos alunos apreenderam 70 % ou mais do conteúdo.
- Menos de 80 % dos alunos apreenderam 70 % do conteúdo.
- Não foi possível captar os resultados.

Obs. \_\_\_\_\_

e) Caso tenha sido constatado que menos de 80 % dos alunos tiveram bom aproveitamento, que motivo pode ter levado aos baixos resultados?

- Falta de interesse por parte dos alunos pelo assunto abordado.
- Complexidade do assunto.
- A forma de explanação do conteúdo inadequada ou pouco clara.
- Muito conteúdo para pouco tempo.
- Algum fator externo prejudicou a apreensão por parte dos alunos.
- outro motivo.

### 5) Em relação ao aspecto afetivo:

a) Foram observados alunos competitivos?

- sim
- não

Obs. Quais? \_\_\_\_\_

b) Foram observados alunos silenciosos, tímidos ou pouco participativos?

- sim
- não

Obs. Quais? \_\_\_\_\_

c) Foram observados alunos com baixa-estima?

- sim
- não

Obs. Quais? \_\_\_\_\_

---

d) Foram observados alunos que se superestimam?

sim

não

Obs. Quais? \_\_\_\_\_

---

e) Foram observados alunos motivados?

sim

não

Obs. Quais? \_\_\_\_\_

---

f) A turma, em geral, demonstrou interesse pelas explicações e atividades propostas pelo professor?

sim

não

em alguns momentos

Obs. Em que momentos os alunos não demonstraram interesse? \_\_\_\_\_

---

## ANEXO 4

Colégio São José

Prof<sup>a</sup>. Christine Nicolaides

Já estamos com mais de um mês de aula! É hora de pararmos por alguns instantes e refletirmos juntos sobre nosso trabalho até então. Por isto, peço que você responda com toda sinceridade e seriedade ao seguinte questionário. Lembre-se que todo e qualquer comentário seu poderá ser útil para enriquecer nossas aulas.

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

- 1) O que você está achando do andamento das aulas de inglês?  
( ) ótimo ( ) bom ( ) regular ( ) ruim
- 2) Você acha que está acompanhando bem o nível de dificuldade das aulas?  
( ) sim ( ) mais ou menos ( ) não
- 3) Se você respondeu 'mais ou menos' ou 'não', na questão anterior, cite em que especificamente você acha estar tendo dificuldade.  
\_\_\_\_\_
- 4) Você está participando das atividades propostas pelo professor?  
( ) sim ( ) de algumas ( ) não
- 5) Se você respondeu 'de algumas' ou 'não' na questão anterior, cite os motivos:  
\_\_\_\_\_
- 6) Na sua opinião o professor deve continuar na mesma dinâmica ou você gostaria de sugerir nas suas aulas de inglês?  
\_\_\_\_\_
- 7) De onde você acha que o professor retirou os conteúdos das aulas?  
\_\_\_\_\_

## ANEXO 5

Colégio São José

Prof<sup>a</sup>. Christine Nicolaides

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Caro Aluno,

Mais uma vez vou pedir que você pare por alguns momentos e reflita sobre o trabalho desenvolvido durante nossas aulas. Gostaria de lembrar-lhe que sua sinceridade e seriedade nas respostas é importante para avaliarmos nosso semestre. Sinta-se a vontade para acrescentar qualquer comentário que você achar importante.

1) Se você tivesse que definir seu aproveitamento durante o semestre, você diria que foi:

ótimo  bom  regular  ruim

2) Se você respondeu 'regular' ou 'ruim', o que você acha que impediu seu melhor desempenho? \_\_\_\_\_

3) Você acha que o que você aprendeu durante o semestre poderá, de alguma forma, ser útil para você?

sim  não

4) Se você respondeu sim na questão anterior, em que especificamente você acha que poderá utilizar o que aprendeu? \_\_\_\_\_

5) Você se lembra de ter se sentido frustrado durante as aulas de inglês?

sim  não Quando? \_\_\_\_\_

6) Você se lembra de ter se sentido satisfeito durante as aulas de inglês?

sim  não Quando? \_\_\_\_\_

7) Como você definiria seu relacionamento com a professora?

ótimo  bom  regular  ruim

8) Você se sentiu a vontade para esclarecer suas dúvidas e fazer comentários com a professora durante as aulas?

sim  não

9) Se você respondeu 'não' na questão anterior, cite o motivo. \_\_\_\_\_

10) Como você definiria seu relacionamento com seus colegas?

ótimo  bom  regular  ruim

11) Qual(is) a(s) atividade(s) que você mais gostou durante o semestre? \_\_\_\_\_

12) Qual(is) a(s) atividade(s) que você não gostou durante o semestre? \_\_\_\_\_

13) Você participa das atividades orais propostas pela professora?

sim  às vezes  não

14) Se você respondeu 'às vezes' ou 'não', na questão anterior, cite o motivo? \_\_\_\_\_

15) Você acha que as aulas de inglês são diferentes das outras aulas?

sim  não

16) Se você respondeu 'sim', na questão anterior, diga em que sentido? \_\_\_\_\_

17) Se você tivesse que mudar alguma coisa nas aulas de inglês, o que você mudaria? \_\_\_\_\_

Outros comentários: \_\_\_\_\_

## ANEXO 6

Listas das funções, selecionadas a partir dos questionários aplicados aos alunos da 6a. série em Novembro de 1994, para serem trabalhadas durante as aulas.

## 1) Dados pessoais:

- nome - What's your name?  
 - It's \_\_\_\_\_. Call me \_\_\_\_\_  
 - My name is \_\_\_\_\_  
 - I'm \_\_\_\_\_
- endereço - What's your address?  
 - It's \_\_\_\_\_
- telefone - What's your telephone number?  
 - It's \_\_\_\_\_
- idade - How old are you?  
 - I'm \_\_\_\_\_ years old.

## 2) Vida escolar:

- escola - What school do you go to?  
 - I go to \_\_\_\_\_
- série - What grade are you in?  
 - I'm in the \_\_\_\_\_ grade
- colegas- Ho are your best friends?  
 - My best friends are \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_
- carreira - What are you going to be?  
 - I'm going to be a/an \_\_\_\_\_  
 - That's nice. I'm going to be a/an \_\_\_\_\_
- permissão para ir ao banheiro - Can I go to the toilet?  
 - Sure, no problem.  
 - Just a moment.  
 - You have to finish your exercise first.
- matérias - What's your favorite subject?  
 - It's \_\_\_\_\_

- Do you like \_\_\_\_\_?

- Yes, I love it.

- No, I hate it.

### 3) Família

composição

- How many are there in your family?

- We are \_\_\_\_\_. My \_\_\_\_\_ and my \_\_\_\_\_

nomes

- What are their names?

- My father is \_\_\_\_\_, my mother is \_\_\_\_\_....

personalidades

- What are they like?

- My \_\_\_\_\_ is strict/open-minded/friendly/  
boring/ great/nice/fantastic but...

relação afetiva

- Do get along well with your parents/sister/brother?

- Not very well.

- Yes, very well.

### 4) Casa

descrição

- What's your house/apartment like?

- It's nice. There is \_\_ bedroom, \_\_ living room....

### 5) Animais de estimação

se gosta ou não

- Do you like animals?

- Ye, I do.

- No, I don't.

se tem ou não

- Do you have any pets?

- Yes, I have a dog/a fish/a bird...

a espécie

- What breed is it?

- It's a \_\_\_\_\_

### 6) Tempo livre

hobbies

- Do you have any hobbies?

- Yes, I like to collect stamps.

- What do you do in your free time?

- I play \_\_\_\_\_/I read/I watch TV.

- música
- Do you like music?
  - Yes, I do.
  - No, I don't.
  - Who's your favorite singer?
  - My favorite singer is \_\_\_\_\_
  - What kind of music do you like?
  - I like \_\_\_\_\_

- filmes
- Do you like movies?
  - Yes, I do.
  - No, I don't.
  - Who's your favorite actor/actress?
  - My favorite actor/actress is \_\_\_\_\_
  - What kind of movies do you like?
  - I like \_\_\_\_\_.

- videogame
- Do you like videogame?
  - Yes, I love it/No, I hate it.
  - Do you have one?
  - Yes, I do./No, I don't.
  - What are your favorite games?
  - My favorite games are...

informática (prática no laboratório)

## 7) Viagem

- transporte p/escola
- How do you come to school?
  - I come to school by \_\_\_\_\_

- férias
- When's your vacation?
  - It's in \_\_\_\_\_
  - What are you planning to do?
  - I'm planning to travel to \_\_\_\_\_
  - to stay home
  - to read
  - to watch videos
  - How long are you going to stay there?
  - I'm going to stay \_\_\_days/\_\_\_weeks  
\_\_\_months
  - Where are you going to stay?
  - I'm going to stay in a hotel/in a friend's house...
  - How was your vacation?
  - It was great/fantastic/boring/exciting...
  - What did you do?

- I went to \_\_\_\_\_/I played\_\_\_\_\_/
- I stayed home.

- lugares p/visitar
- Do you like traveling?
  - Yes, I do./No, I don't.
  - What places would you like to visit?
  - I'd like to visit\_\_\_\_\_

## 8) Relacionamento com outras pessoas

- convites
- Let's play/go\_\_\_\_\_
  - How about \_\_\_\_\_ing\_\_\_\_\_?
  - Sure, good idea.
  - I'm sorry, I can't. I have \_\_\_\_\_

correspondências (elaboração de cartas e bilhetes)

## 9) Saúde e bem-estar

- How are you?
- I'm fine/ok/tired/sick
- What's the matter?
- I have a terrible headache/cold/
- stomachache...
- Are you taking anything?
- I took \_\_\_\_\_, but it didn't help.
- Are you allergic to something?
- I'm allergic to \_\_\_\_\_

## 10) Compras

- Do you like to go shopping?
- Yes, I do
- No, I don't
- Where do you like to buy food/clothes/medicine?
- I like to go to \_\_\_\_\_

## 11) Comidas e bebidas

- What kind of food do you like?
- I like \_\_\_\_\_
- What's your favorite dish?
- My favorite dish is \_\_\_\_\_
- What do you like to drink?
- I like \_\_\_\_\_

## 12) Clima

- What's the weather like?
- It's humid/hot/cold/cloudy...

## 13) Horas

- What's the time?

- It's \_\_\_\_\_ a.m./p.m.
- What time is it?
- It's \_\_\_\_\_

## ANEXO 7

Prova oral realizada ao final do primeiro semestre de 1995.

Foi dado, a cada dupla de alunos, uma situação e três minutos para organizarem um diálogo a ser apresentado oralmente. Cada aluno deverá conseguir produzir seis estruturas dentro do diálogo apresentado. As situações serão as seguintes

1. Personagens: um secretário de uma escola de inglês e um aluno novo.

*Situação:* o aluno novo chega a escola de inglês e quer matricular-se, para tal é necessário o secretário tirar várias informações.

-----

-----2. Personagens: dois amigos

*Situação:* dois amigos encontram-se, falam sobre música e combinam ir a um show.

-----

-----3. Personagens: dois amigos

*Situação:* dois amigos encontram-se, falam sobre esportes e combinam ir a um jogo de futebol.

-----

-----4. Personagens: dois amigos

*Situação:* dois amigos encontram-se, falam sobre filmes, atores favoritos e combinam ir ao cinema.

-----

-----5. Personagens: dois amigos

*Situação:* dois amigos falam sobre animais de estimação.

-----

ANEXO 8

Prova de compreensão oral

**Colégio São José**

**Prof<sup>ª</sup>. Christine Nicolaides**

**English Test - bimestre 2 - valor: 2,0**

**Name:** \_\_\_\_\_ **Class:** \_\_\_\_\_ **Date:** \_\_\_\_\_

**1) Listen to the teacher and choose the best correspondent in Portuguese: (5x0,1=0,5)**

a) \_\_\_\_\_

- ( ) Ela está perguntando o tipo de música favorita.
- ( ) Ela está falando sobre seu cantor favorito de heavy metal.
- ( ) Ela está dizendo que seu tipo de música favorita é heavy metal.

b) \_\_\_\_\_

- ( ) Ela está dizendo que Karen estuda no São José.
- ( ) Ela está dizendo que a Karen está na 7a. série.
- ( ) Ela está dizendo que a Karen está na 8a. série.

c) \_\_\_\_\_

- ( ) Ela está recusando o convite pois tem que ajudar a mãe.
- ( ) Ela está recusando o convite pois tem que estudar.
- ( ) Ela está convidando para ajudar a mãe.

d) \_\_\_\_\_

- ( ) Ela está dizendo que é de Pelotas.
- ( ) Ela está dizendo que torce para o Pelotas.
- ( ) Ela está falando quem é seu jogador favorito.

e) \_\_\_\_\_

- ( ) Ela está falando sobre um hábito seu aos fins-de-semana.
- ( ) Ela está dizendo que não gosta de ir ao cinema.
- ( ) Ela está falando sobre seu tipo de filme favorito.

**2) Listen to the teacher's instructions in Portuguese and choose the best alternative in English: (5x0,1=0,5)**

a) \_\_\_\_\_

- ( ) Hi, Fabricio. How are you?

- ( ) *How old are you, Fabricio?*
- ( ) *Who's your best friend?*

b) \_\_\_\_\_

- ( ) *Sure. That's a good idea.*
- ( ) *Let's go to BraxPel.*
- ( ) *Let's play soccer.*

c) \_\_\_\_\_

- ( ) *When's your birthday?*
- ( ) *What's her/his name?*
- ( ) *What grade are you in?*

d) \_\_\_\_\_

- ( ) *Who's your favorite actor?*
- ( ) *My favorite actress is Julia Roberts.*
- ( ) *Who's your favorite actress?*

e) \_\_\_\_\_

- ( ) *How old is it?*
- ( ) *Is it a male or a female?*
- ( ) *It's a female.*

**3- Match these words with their meanings in Portuguese: (20x0, 05))**

- Play-** \_\_\_\_\_
- Singer-** \_\_\_\_\_
- School-** \_\_\_\_\_
- Pet-** \_\_\_\_\_
- Pencil-** \_\_\_\_\_
- Address-** \_\_\_\_\_
- Kind-** \_\_\_\_\_
- Free-** \_\_\_\_\_
- Nice-** \_\_\_\_\_
- Player-** \_\_\_\_\_
- Who-** \_\_\_\_\_
- Sorry-** \_\_\_\_\_
- Boy's room-** \_\_\_\_\_
- He -** \_\_\_\_\_
- Can-** \_\_\_\_\_
- Thirteen-** \_\_\_\_\_
- Fine-** \_\_\_\_\_
- Movie-** \_\_\_\_\_
- Waiter-** \_\_\_\_\_

**What-** \_\_\_\_\_

*fazer - ela - banheiro dos meninos - filme - trinta - poder - garçon - quem - lápis - jogador - endereço - jogar - ele -bem - o que - sentir muito - legal - animal de estimação - escola - cantor - livre - tipo - treze.*

## ANEXO 9

### Transcrição da prova oral

#### Dupla 1: tópico 5

- 1 – Hi!  
 2 – Do you have.../Do you like animals?  
 1 – Yes, I do.  
 2 – Do you have any pets?  
 1 – Yes, a dog.  
 2 – It's a male or female?  
 1 – It's a female.  
 2 – What's his name?  
 1 – His name is Larné.  
 2 – How old are you?  
 1 – She is 9 years old.  
 2 – Yes. Goodbye.  
 1 – Goodbye.

#### Dupla 2: tópico 1

- 1 – Hi!  
 2 – How are you?  
 1 – What's your name?  
 2 – My name is Daniele.  
 1 – How old are you?  
 2 – I'm thirteen old.  
 1 – What address?  
 2 – My address is 326, Alberto Rosa Street.  
 1 – What telephone number?  
 2 – My telephone number is 25-0853.  
 1 – What grade are you in? (obs:custou um pouco a falar/ a #2 perguntou se podia ser só

isso, pois esqueceu a última pergunta)

2 – I'm seventh grade.

1 – Thank you very much.

2 – You're welcome.

Dupla 3: tópico 3

(primeira tentativa)

1 – Hi! How are you?

2 – I'm fine thanks, and you?

1 – I'm fine thanks,

2 – What's your favorite.../ Do you practice any sports?

1 – Yes.

2 – Who's your favorite player?

1 – My favorite player is soccer.

obs: a # 2 ficou parada com a resposta da # 1

a # 1 disse: só que as duas fazendo zig-zag professora recomeçam:

1 – Let's go to play?

2 – I go to play is...

obs: a #2 fica parada olhando para a # 1, a #1 repete: – I go to play is... as duas reclamam : ai sora é que não dá sora (barulho)

(segunda tentativa)

Profª.: Tá vamos lá, bem alto e bem bonito.

1. Do you practice any sports? obs: a #1 diz: – Não, vamos começa de novo.

1. Hi! How are you?

2. I'm fine thanks, and you?

1. I'm fine thanks. Do you practice any sports?

2. Yes, I do. What sports do you like to play?

1. Do you like to play soccer.

2. What./Who's your favorite player? My favorite player is Romário, and you?

1. My favorite player is Ortênsia.

2. Let's go to the play?

1. Yes.

obs: a #1 não compreendeu a pergunta por isso a #2 falou a hora

2. At what time? At 9 o'clock, ok?

1. O.K.

2. I meet you front of Pelotas.

1. Yes. No problem.

2. I'm...I.../Yes. Bye,bye.

1. Bye-bye.

Dupla 4: tópico 2

1. How..How are you?

2. I'm fine thanks, and you?

1. I'm fine.

2. What do you do in your free time?

1. I usually listen to music.

2. What's your favorite group?

1. My favorite group is Beatles, and you?

2. My favorite group is Raimundos. Let's ...Let's go to a good show?

1. Yes. Good idea.

2. At what time?

1. At 8 o'clock. ----- – in front Guarani.

2. Yes.

Dupla 5: tópico 4

1. What.../What do you do in your free time?

Profª. Gurias, vamos começa de novo que nem eu tô ouvindo, quanto mais a câmara.

1. Hi! How are you?

2. I'm fine, and you?

1. I'm fine thanks. What do you do in your free time?

2. I usually go to the movies.

1. What kind of movies do you like?

2. I like dramas. Who's your favorite player? How's your favorite actor?

1. My favorite actor is Leonardo Vieira. Let's.../Let's go to the movies?

2. Yes, good idea.

1. You meet in front of to Guarani.

2. At 8 o'clock.

1. Bye-bye.

2. Bye-bye.

Dupla 6: tópico 3

1. Do you practice any sports?

obs: a #1 não conseguiu dizer a frase então a #2 fala: Do you...? What do you...

2. Yes, I do. What sports do you like to play?

1. I'm play soccer. What team do you root for?

2. I root for Brasil – Who's your favorite player?

obs:antes disse: Let's go...

1. I'm play Danrlei – Let's play soccer?

2. Yes. Good idea.

1. At what time?
2. At a 6 o'clock.
- 1.O.K.
2. Bye. See you later.

Dupla 7: tópico 1

1. Hi!
2. Hi! How are you?
1. I'm fine, and you?
2. I'm fine thanks.
1. What's your name?
2. My name is Marcelo.
1. What's your address?
2. My address is 166, comendador Joaquim Dias Street.
1. What's your telephone.../What's your telephone number?
2. It's 73-1384.
1. What school do you go to?
2. I'm go to São José.
1. How old -----
2. My 14.
- 1.Bye-bye.
- 2.Bye.

Dupla 8: tópico 2

- Profª. – Gurias mais alto.
- 1 – How are you?
  - 2 – I'm fine.
  - 1 – What kind of music do you like?
  - 2 – I like Rock n' Roll.
  1. Let's go a good show?
  2. Yes. Good idea.
  1. Bye-bye.
- Profª.: s ó isso, nem a hora, nem lugar, nada.
- 1 – É só o que a gente sabe.

Dupla 9: tópico 1

- 1 – Good morning!
- 2 – What's your name?
- 1 – My name is Juliana Fonseca
- 2 – What's your telephone number?
- 1 – My telephone number is 22-8696.

- 2 – What's your address?  
 1 – My address is 200, General Neto Street.  
 2 – What are you going to be?  
 1 – I'm going to be a physician.  
 2 – Thank you.

Dupla 10: tópico 3

- 1 – How are you?  
 2 – I'm fine thanks, and you?  
 1 – I'm fine. What sports do you like to play?  
 2 – I play to soccer.  
 1 – What team do you root for?  
 2 – I root for Grêmio.  
 Profª. – Convite.  
 1 – Let's go to a Grenal?  
 2 – No. I'm sorry. I have to studying.  
 2-Bye.  
 1 – Bye.

Dupla 11: tópico 5

Obs: o diálogo ficou cortado no início.

1. I'm very well.  
 1. Do you like animals?  
 2. Yes, I do.  
 1. Do you have any pets?  
 2. Yes, I have a dog.  
 1. It's a male or female?  
 2 – It's a male.  
 Profª. – What's his name?  
 1 – He... What/Como é que é.../What's his name?  
 2 – His name is Butu.  
 obs: a #1 começa a rir e diz:  
 1 – Ah! professora que eu sei, eu esqueço  
 1 – How old is e?  
 2 – He is one year old.  
 1 – What breed is he?  
 2 – He is a fox.  
 1. What color is he?  
 2 – He is black and brown.  
 1. O.K. Bye, bye.  
 2 – Bye,bye. See you later.

Profª. – Corrige a pronúncia de “breed”.

Dupla 12: tópico 4

- 1 – Hi.  
 2 – What do you do in your free time?  
 1 – I usually go to the movies.  
 2 – What kind of movies do you like?  
 1 – I like adventure.  
 2 – Who’s your favorite actor?  
 1 – My favorite actor is Brad Pitt.  
 2 – Let’s go to the movies?  
 1 – Yes. Good idea.  
 2 – I’ll meet you in front Tabajara at 8 o’clock.  
 1. O.K.!

Dupla 13: tópico 1

- 1 – What’s your name?  
 2 – My name is Diana.  
 1 – What’s your address?  
 2 – My address is 221, Três de Maio Street.  
 1 – What’s your telephone number?  
 2 – My telephone number is 22-3902.  
 1 – What school do you go to?  
 2 – I’m go to .../ I’m go to São José.  
 1 – What grade are you in?  
 2 – I’m seventh grade.  
 1 – Thank you. Bye-bye.  
 2 – Bye-bye.  
 Profª. – Very well

Dupla 14: tópico 1

- 1 – Good morning!  
 2 – Good morning!  
 1 – How old are you?  
 2 – I’m fine thanks, and you?  
 1 – I’m fine thanks.  
 obs: o aluno não sabia o que perguntar então Profª. dá dica:  
 Profª. – Do you like..? O que tu queres perguntá?  
 2 – Aquela do que você faz.  
 2 – What do you do in your free time?  
 1 – I usually listen to music.

obs: o #2 assopra a resposta – listen to music.  
 2 – What favorite group...How what favorite group?  
 1 – My favorite group Raça Negra.  
 2 – Let's listen music?  
 1 – Yes. Good idea.  
 2 – Bye.  
 1 – Bye.

#### Dupla 15: tópico 5

1 – Hi! How are you?  
 2 – I'm fine thanks, and you?  
 obs: a #1 pára e pede para recomeçar.  
 1 – I'm very well. Do you like animals?  
 2 – Yes, I do.  
 1 – Do you have any pets?  
 2 – Yes. I have a fish.  
 1 – Is it a male or female?  
 2 – Is it a female.  
 1 – What's her name?  
 2 – Her name is Anie.  
 1 – What color is she?  
 2 – She is blues.  
 obs: ah sora eu fico nervosa.  
 1 – What .../How old is she?  
 2 – She is 2 months old.  
 1 – What breed is it?  
 2 – I don't know.  
 1 – Bye-bye. See you later.  
 2 – Bye-bye.

#### Dupla 16: tópico 3

1 – Hi!  
 2 – Hi!  
 1 – What's .../Do you practice any sports?  
 2 – Yes, I do.  
 1 – What sports do you like to play?  
 obs: a #2 pergunta:  
 2 – Ela tá perguntando qual é o jogador que eu gosto?  
 2 – I play is Romário.  
 obs:a #2 pergunta para a Prof<sup>ª</sup>.:  
 2 – Agora eu posso convidá ela, professora para ir junto.  
 2 – Let's go soccer.

1 – Yes. Good idea.

2 – Three o'clock.

1 – Yes.

Prof<sup>a</sup>. – Let's go to BraPel or Let's go to the soccer game or Let's play soccer.

---

## ANEXO 10

## TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA AULA # 18

**Prof<sup>a</sup> .:** Good morning!

**Prof<sup>a</sup> .:** Onde é que vocês andavam?

**Alunos:** No laboratório.

**Prof<sup>a</sup> .:** Em silêncio! Na aula passada a gente aprendeu a perguntar se a pessoa praticava algum esporte. Quem é que lembra como é que era?

**Alunos:** Do you practice any sports?

**Prof<sup>a</sup> .:** Very good! Comigo então: Do you practice any sports?

**Alunos ( Repetem ).**

**Prof<sup>a</sup> .:** Yes. I do.

**Alunos ( Repetem.)**

**Prof<sup>a</sup> .:** A gente aprendeu a perguntar também que esportes que ela pratica. Como é que pergunta?

**Alunos:** What sports do you like to play?

**Alunos:** I play...

**Prof<sup>a</sup> .:** E como é que responde?

**Prof<sup>a</sup> .:** Quais são os esportes que vocês conhecem?

**Alunos:** Baseball, basketball, voleyball.

**Prof<sup>a</sup> .:** Futebol, como é que é o brasileiro?

**Alunos:** Soccer.

**Prof<sup>a</sup> .:** Soccer, Table tennis. Hoje nós vamos mais adiante nos esportes. O que eu vou querer saber agora, não necessariamente precisa ser do mesmo esporte que vocês jogam lá. Eu vou querer saber quem é o jogador favorito de vocês. Então a pergunta é essa "Who's your favorite player? Pessoal! Comigo então: Who's your favorite player?"

**Alunos ( Repetem ).**

**Prof<sup>a</sup> .:** Who's your favorite player?

**Alunos ( Repetem.)**

**Prof<sup>a</sup> .:** My favorite

**Alunos ( Repetem ).**

**Prof<sup>a</sup> .:** Is ...

**Alunos ( Repetem.)**

**Profª** :: Desde o início: Do you practice any sports?

**Alunos** ( Repetem ).

**Profª** :: Yes. I do.

**Alunos** ( Repetem ).

**Profª** :: What sports do you like to play?

**Alunos** ( Repetem.)

**Profª** :: I play basketball.

**Profª** :: **Who's** your favorite player?

**Alunos** ( Repetem ).

**Profª** :: Agora eu vou querer saber mais coisas. Eu vou querer saber qual é o time que tu torces de basket. Se a gente quiser saber a pergunta é What team do you root for?

**Alunos** ( Repetem ).

**Profª** :: I root for Flamengo. I root for Grêmio.

**Alunos** ( Repetem.)

**Profª** :: Devagar (está cortado). Pergunta para Alice se ela gosta de esportes, que esporte ela pratica, quem é o jogador favorito e o time dela? Vamos lá.

**A:** Do you practice any sports?

**B:** Yes. I do.

**Profª** :: I play basketball.

**A:** What sports do you like to play?

**B:** I play basketball

**A:** What's your favorite player ?

**Profª** :: Ok! O time dela!

**B:** My favorite player is ...

**Profª** :: What team do you root for? I root for ...

**A:**What ...

**Profª** ::Desde o início: Do you practice any sports?

**B:** I root for Orlando.

**Profª** :: Yes. I do.

**Alunos** ( Repetem ).

**Profª** :: What sports do you like to play?

**Alunos** ( Repetem)

**Profª** :: I play baseball.

**Alunos** ( Repetem )

**Profª** .: Who's your favorite player?

**Alunos** ( Repetem ).

**Profª** .: O nome de um jogador de baseball famoso, não precisa ser de baseball.

**Alunos** ( Repetem ).

**Profª** .: What team do you root for?

**Alunos:** Não sei.

**Profª** .: I root for the Giants.

**Alunos** ( Repetem )

**Profª** .: O que que é Giants?

**Alunos** ( Repetem)

**Profª** .: Gigantes. É um tipo de baseball.

**Alunos:** Gigantes.