

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA
PÚBLICA – UM DESSERVIÇO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do GRAU DE MESTRE EM LETRAS

TÂNIA MARA GOELLNER KELLER

Prof. Dr. PEDRO DE MORAES GARCEZ

Orientador

Porto Alegre, julho de 2002.

Ao meu pai, Arno (*in memoriam*), pelo
seu exemplo de dignidade, de responsabilidade.
À minha mãe, Anita, pelo seu exemplo
de determinação, de simpatia.

AGRADECIMENTOS

Aos meus adorados pais, Arno (*in memoriam*) e Anita, pelo exemplo de amor e de dignidade. E à minha mãe, pela paciência e pelo companheirismo nessa jornada.

A todos os meus familiares e amigos, pela atenção, pelo auxílio e pelo cuidado com a minha mãe, nos muitos momentos da minha ausência. Um obrigado especial à querida Isa.

Aos meus queridos pequeninos Nati, Guto e Rafaela, pela convivência encantadora nos momentos relaxantes.

À querida amiga Maria Elizabeth Elias Teixeira, pelo apoio e pelo valoroso e imprescindível auxílio nas filmagens.

À querida amiga Sandra Silvana Ludwig Viott, pelo estímulo e pela disposição do apartamento em Porto Alegre.

À querida amiga e colega Rosane Innig Zimmermann, pelo encorajamento, pela paciência e pela amizade constante.

À querida amiga e colega Melissa Santos Fortes, pelo incentivo e pelas valiosas sugestões.

A todos os amigos e colegas que sempre manifestaram atenção, carinho e apoio.

À professora Alda, por permitir gentilmente que se realizasse este estudo em uma de suas turmas.

À direção da Escola João Batista, pela permissão da realização da pesquisa nesse educandário.

Aos meus professores da UFRGS, pelas suas enriquecedoras aulas.

Aos meus colegas da UFRGS, pelo companheirismo nessa trajetória.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar, descrever e interpretar como acontece o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em escola pública de ensino médio que agrupa alunos de diferentes níveis de conhecimento sistêmico, advindos do ensino fundamental, em uma mesma turma. O estudo é de cunho etnográfico, e segue uma abordagem qualitativa interpretativa, realizado com um grupo de alunos de 1ª série de uma escola pública de ensino médio. A pesquisa de campo foi realizada entre o período de abril a setembro de 2001 guiada pelos questionamentos básicos dessa forma de pesquisa: *a) o que está acontecendo aqui?* e *b) como?* Para obter subsídios para análise posterior e, conseqüentemente, respostas às questões norteadoras do trabalho, o estudo incorporou como suporte, momentos e procedimentos de microetnografia (ERICKSON, 1986, 1990) ou microanálise sociolingüística (GUMPERZ, 1982), fundamentando-se na importância da Sociolingüística Interacional como elemento enriquecedor e ampliador para modelar a relação professora / alunos e para compreender o discurso em sala de aula. Teoricamente, este trabalho de pesquisa partiu de fundamentações de pensadores e educadores como Vygotsky e Paulo Freire, entre outros, tendo como pano de fundo, teorias e metodologias de ensino de língua estrangeira como um todo e, especificamente, centradas no cenário educacional brasileiro. Igualmente, estudos sobre ensino formal e postulações de lingüistas como Lightbown e Spada (1995), Ellis (1993,1996), Nunan (1998), Richards e Lockhart (1994) e Thomas (1999). Pela análise dos dados, foi possível articular uma compreensão sobre a abordagem usada na sala de aula foco deste estudo, a qual pode ser entendida como *Tradicional*, fortalecendo a metodologia de *Tradução e Gramática*, em uma relação assimétrica entre professora e alunos, sem co-participação social, desconsiderando, pois, a intersubjetividade nas atividades e impedindo, assim, a negociação de significados, pelo discurso dialógico, bem como dificultando a construção do conhecimento em LI. Nessas condições, a definição do processo de ensino é a de *educação bancária*, caracterizada por Paulo Freire como educação de transmissão, de dominação e de cunho autoritário, diluído em um discurso monológico que resulta na desmotivação, no desinteresse dos alunos e na realização de outras atividades durante as aulas. Essas constatações, respaldadas pelos atores do cenário social investigado, através da triangulação de dados, permitem descrever a prática educativa como de não atendimento oportuno, pertinente ao nível dos alunos e não incidente na *zona de desenvolvimento proximal*, pontuada por Vygotsky, para um bom ensino. Pôde-se, no entanto, descrever atividades grupais êmicas não previstas no processo de ensino e de aprendizagem. Este estudo e seus resultados possibilita olhares mais cuidadosos para a instrução formal em sala de aula e estudos mais atentos para a prática docente nessas circunstâncias, em especial, para formação de professores de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Instrução formal; Abordagem e metodologia de ensino; Níveis diferentes de conhecimento sistêmico; Interação em sala de aula de inglês como língua estrangeira

ABSTRACT

This dissertation investigates, describes and interprets how the teaching/learning process of foreign language (English) takes place in a public high school, which groups together students of different systemic knowledge levels.

The starting point to reach the proposed objective was the decision to accomplish a study of ethnographic characteristics, within a qualitative interpretive approach, with a first grade group of students of a public high school. The research was achieved between April and September, in 2001, with the purpose of persecuting the basic points of this kind of research: a) *what's happening here?* and b) *how?* With the goal of getting subsidies for posterior analysis and answers to the main questions of the work, the study incorporated as a support, procedures of microethnography (ERICKSON, 1986 – 1990) or sociolinguistic microanalysis (GUMPERZ, 1982), considering the importance of the Interactional Sociolinguistic as an enrich element to model the relationship teacher/pupils and for understanding the discourse in the classroom. Theoretically, this work was grounded on Lev S. Vygotsky's and Paulo Freire's ideas. It was also grounded on the studies about instructed setting learning of important linguistics: Lightbown; Spada (1995), Ellis (1996), Nunan (1998), Richards; Lockhart (1994), and Thomas (1999).

According to the data analysis, it was possible to articulate a comprehension about the approach used in the classroom. According to the named researchers, it can be understood as *Traditional*, with *Translation and Grammar* methodology, in an asymmetrical relationship between teacher and pupils, without social cooparticipation, not considering the negotiation of meaning and the dialogical discourse, and so, presenting difficulties in the construction of English language knowledge.

On those conditions, the definition of the learning process can be classified as *educação bancária*, characterized by Paulo Freire as transmission education, with domineering and authoritarian characteristic and monologue discourse without students' motivation and interest, who realized other activities during the classes. Those verifications, corroborated by the actors of the investigated social scenery, permitted a description of the educative practice as not opportune, relevant to the students' levels and not occurring on the *proximal development zone*, pointed out by Vygotsky, for objectifying a good instruction. However, it could be possible to describe emic group activities, which were not supposed.

This dissertation, its questions and results enable more careful attention to the formal instruction that takes place in the classrooms of public schools. It also contribute for further research on the teaching practice, and especially, for the instruction of future foreign language teachers.

KEY WORDS: Formal instruction; Approach and methodology; Different systemic knowledge levels; Classroom interaction in English as a foreign language

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
1. A PROBLEMÁTICA – INTRODUÇÃO.....	1
2. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	4
2.1 Instrução formal x ambiente natural	9
3. APRENDIZAGEM E INTERAÇÃO	14
4. METODOLOGIA	20
4.1 Etnografia em sala de aula: origens e fundamentos	20
4.2 Etnografia na sala de aula: metodologia do trabalho.....	22
4.3 História natural da investigação	26
4.4 Expectativas e objetivos da pesquisa.....	28
4.5 Cenário e participantes da pesquisa	29
4.5.1 Perfil dos alunos	32
4.5.2 Perfil da professora.....	34
4.6 Levantamento de dados	34
5. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI - UM DESSERVIÇO	36
5.1 A abordagem tradicional e a descontextualização	40
5.2 Igualdade na desigualdade.....	53
5.3 Ações desencontradas na prática pedagógica: controle do tópico <i>versus</i> descontro- le das atividades.....	59
5.4 A Interação - Construção de conhecimento em LI?	65
5.4.1 Trabalho em grupo: uma comparação.....	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
BIBLIOGRAFIA	86
ANEXOS	92

1. A PROBLEMÁTICA - INTRODUÇÃO

O ensino regular de língua estrangeira (LE) em escolas públicas tem apresentado dificuldades nas últimas décadas, no que tange a uma maior eficiência, não apenas nos seus resultados, mas também na prática pedagógica. Em virtude das circunstâncias difíceis em que têm se dado o ensino e a aprendizagem de LE, não foi sem razão que se elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998), cujo objetivo é proporcionar uma discussão na comunidade educativa sobre o ensino de língua estrangeira como elemento importante na formação do aluno. Nessa discussão, os PCNs surgem como pilares para a condução do processo de ensinar e aprender línguas, ou seja, vêm ao encontro de uma busca de uma prática de ensino mais eficaz, sobretudo quando propõem questões teóricas sobre a linguagem e a aprendizagem de LE.

Esta pesquisa investiga de que maneira alunos de língua inglesa com diferentes bases pregressas de conhecimento lingüístico constroem relações, bem como definem papéis na construção do conhecimento em atividades de sala de aula do ensino médio. A investigação articula, portanto, uma compreensão da dinâmica da interação social, dos rituais e das características do grupo nessas circunstâncias de bases diferenciadas.

A motivação para a realização do estudo veio da minha atuação como professora de língua inglesa (LI) por mais de vinte anos, na rede pública estadual e na rede particular de ensino. Quando professora, observei desníveis marcantes de conhecimento de LI entre alunos de uma mesma turma nas séries do então 2º grau em escolas estaduais da região do Planalto Médio do Rio Grande do Sul. Os alunos eram, e ainda são, agrupados sem seleção de base pregressa de conhecimento lingüístico, nas turmas no ensino médio, na grande maioria das escolas estaduais e particulares da região. Pedagogicamente, essa é uma dificuldade enfrentada pelos professores na sua atuação educacional. Além dessa experiência como professora nessas circunstâncias, um questionamento moveu a decisão deste trabalho de pesquisa: *Afinal, como acontece o ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma turma de ensino médio composta por alunos de diferentes bases de conhecimento lingüístico?*

A partir, portanto, da vivência como professora, com a preocupação primordial explicitada, e do interesse de colaborar com um ensino e aprendizagem em LE mais eficaz, mais produtivo, mais prazeroso e menos angustiante para professores e alunos, dispus-me a

investigar o tema, procurando entender melhor o que realmente acontece numa sala de aula com essas características. Paralelamente às razões citadas, e, agora, como pesquisadora, tive o interesse despertado pelo tipo de abordagem e método de ensino adotados para o ensino regular em sala de aula com mais de trinta e cinco alunos.

Este trabalho investigativo tem como fundamentação teórica os estudos sobre ensino formal de Lightbown e Spada (1995), Ellis (1993 - 1996), Nunan (1989), Richards e Lockhart (1994) e Thomas (1999). As postulações desses estudiosos, fundamentais dentro da Linguística Aplicada, uma “área de conhecimento de foro próprio” (CELANI,1992), serviram para mediar descrições teóricas, metodológicas e atividades pedagógicas na descrição e na análise das observações.

Muitos educadores, dentre os quais se destacam Lev S. Vygotsky e Paulo Freire, teorizam que o conhecimento surge das relações que os alunos estabelecem entre os conteúdos em estudo e a realidade que vivenciam através de atividades interacionais. Para Vygotsky, o aspecto sociointeracional é determinante no processo de ensino e de aprendizagem, sobre o qual afirma: “A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio” (1998, p.104). Por sua vez, Freire (1998, p.98) prega a dialogicidade aplicada à educação libertadora como uma intercomunicação: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘B’ para ‘A’, mas de ‘A’ com ‘B’ mediatizados pelo mundo.”

Com base nesses pressupostos teóricos, questiono:

- Pode haver interação bem-sucedida na construção de conhecimento entre alunos de conhecimento lingüístico em LE diferentes ou inexistentes em um mesmo grupo?
- Se há, como isso é possível?
- Que abordagem de ensino é usada nessas circunstâncias?

Ressalto a relevância desse tipo de pesquisa para articular uma melhor compreensão dessas questões na medida em que, entendendo *como* os aprendizes de LI interagem nessas circunstâncias, abrem-se novas perspectivas de adaptações de sistemáticas em nível de políticas educacionais, de escola como célula social de formação de cidadãos e de prática de ensino de sala de aula. Assim, fornecem-se subsídios importantes para a formação

de professores de LE e para uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem de LE.

Este trabalho compõe-se de cinco capítulos, assim organizados: o primeiro apresenta considerações iniciais sobre o ensino formal de LE no ensino médio, justificando a escolha do estudo e a sua necessidade; o segundo delinea os aspectos teóricos e metodológicos que embasam o processo de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, ressaltando características de instrução formal e de ambiente natural no ensino-aprendizagem de LE; o terceiro faz uma fundamentação teórica sobre a relação entre aprendizagem e interação; o quarto capítulo descreve a metodologia usada no estudo, a história natural da investigação, aliada às expectativas e aos objetivos da pesquisa e à descrição do cenário e dos participantes e, no quinto, analisam-se os dados levantados durante o trabalho investigativo, relacionados às questões norteadoras inseridas nas propostas e nos objetivos da pesquisa.

Finalmente, nas considerações finais, algumas questões são retomadas e, junto aos aspectos mais relevantes, relações e reflexões são apresentadas e sugeridas, objetivando o aperfeiçoamento, a qualificação da prática pedagógica em sala de aula de ensino regular e mais subsídios para o aprofundamento de questões fundamentais na formação de professores de língua estrangeira.

2. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Entre vários fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem em língua estrangeira e que conduzem a uma aprendizagem bem-sucedida, podem-se destacar fundamentalmente três: aspectos político-sociais, teórico-metodológicos e fatores pessoais. Esta classificação não é rígida e estanque, mas inter-relacionada em razão das influências mútuas que tais aspectos sofrem.

Primeiramente, com relação aos aspectos político-sociais, pode-se afirmar que seguem as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), norteadoras do ensino no Brasil e que refletem as sistemáticas políticas adotadas em vários momentos históricos do nosso país, nem sempre resultando em eficácia no processo de ensino, em geral, e, especificamente, de LE. Pode-se perceber, nesse sentido, o caráter facultativo do ensino de LE nas escolas de ensino regular do Brasil pela análise das últimas Leis de Diretrizes e Bases. De 1961 a 1996, quatro LDBs estiveram em pauta, das quais três (1961, 1971, 1982), pelo caráter facultativo e discriminatório, não consideraram a LE como disciplina obrigatória e “como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado” (BRASIL, 1998, p.24).

Para se entender melhor o tratamento dado por essas LDB à língua estrangeira, faz-se, em seqüência, um resumo de suas determinações.

Em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases, de nº 4.024, repetindo a norma constitucional de que “a educação é direito de todos”. Foi a primeira lei a regular para todo o território nacional, em instrumento único, a educação de todos os graus e formas. Nessa lei, Língua Estrangeira Moderna é a única disciplina a ter obrigatoriedade apenas parcial, com um caráter indeterminado de prescrição, o que se refletiu na LDB seguinte (1971). Recomendava-se a inclusão de língua estrangeira “onde e quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência”. Portanto, pode-se afirmar que, a partir daí, estabeleceu-se uma projeção de desnivelamento de base entre alunos nos anos subseqüentes, reforçado com a lei 5.692/71, conforme art. 8º, parágrafo 2º:

Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal situação se aconselhe.

A partir dessa lei, coube ao Conselho Federal de Educação estabelecer as disciplinas do núcleo comum e ao Conselho Estadual de Educação, as disciplinas pertencentes à parte diversificada, na qual constava LE.

Percebe-se o caráter discriminatório dessas leis quando, na sua essência, apresentam termos como *onde*, *quando* e *poderão*. Por outro lado, a lei 5.692/71 estipulou classes de *equivalentes níveis de adiantamento*, entendidas como grupos de base lingüística pregressa próxima, mais homogênea. Com relação a esse aspecto, observa-se a discrepância de bases de conhecimento pregresso no grupo de alunos foco dessa pesquisa, realidade que será apresentada nesta dissertação.

Em 18 de outubro de 1982, o Congresso Nacional aprovou a lei nº 7.044/82, que reformulou alguns aspectos da lei 5.692, porém esta reformulação não contemplou o ensino de LE no 1º grau. Portanto, LE continuou sendo disciplina optativa no então 1º grau.

Foi com a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que o ensino de LE iniciou um processo de modificação. A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, surgiu para o benefício dos alunos em geral e para a satisfação dos professores de LE, tornando obrigatório o ensino de LE no que agora se denomina “ensino fundamental”. Conforme o seu art. 26, parágrafo 5º: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”

Percebe-se, assim, uma tentativa de restauração do papel da LE no sistema educacional brasileiro. Considerando que a aprendizagem de uma língua estrangeira, aliada à língua materna, “é um direito de todo cidadão”, de acordo com o que está expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos da Unesco (1996), e publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional, a escola não pode ficar alheia à importância dessa aprendizagem, não podendo mais se omitir.

Supõe-se que a atual obrigatoriedade de LE no ensino fundamental ocasionará melhorias gradativas na prática de ensino dessa disciplina, considerando que até há bem pouco tempo os professores argumentaram em favor de permanência da LE no currículo desse nível de ensino. Pensa-se que, agora, a discussão pode ser canalizada para aspectos educacionais de melhoria da prática de ensino da disciplina nas escolas regulares.

Nesse contexto, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 e, com eles, o Padrão Referencial de Currículo – 1998 - (PRC), em nível estadual, e que constituem uma tentativa de alertar professores e equipes diretivas de escolas sobre um novo prisma no processo de ensino e de aprendizagem de LE, que ventila uma prática pedagógica em que o aluno interaja com o professor e com seus colegas de forma a se tornar um participante ativo, responsável pelo seu discurso” (Padrão Referencial de Currículo, 1998, p.4).

Através dos PCNs e de inúmeros trabalhos de pesquisas realizadas em Lingüística Aplicada, enriquecidos pelas contribuições de outras áreas de estudo, como Psicologia, Análise da Conversa, Sociologia, Antropologia, podem-se vislumbrar uma atenção e uma preocupação maiores para com a melhoria do ensino de LE em cursos de ensino regular. E aqui, deixando de lado os *aspectos político-sociais* do ensino de línguas, determinados pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que refletem modelos que facilitam ou dificultam o processo de ensino, propiciando ou restringindo as oportunidades a todos os cidadãos, aborda-se o segundo fator essencial que, igualmente, pode colaborar, quando oportuno e bem trabalhado, para uma aprendizagem bem-sucedida em LE.

Trata-se do *aspecto teórico-metodológico*, mais diretamente relacionado com a ação do professor em sala de aula e da filosofia educacional da escola. Ambos os aspectos refletem as crenças dos professores, as decisões sobre programas e currículos, o papel do professor, a estrutura da aula, os padrões de interação, espelhando fatores institucionais e abordagens de ensino. Como sugerem Richards e Lockhart (1994), são enfoques que podem ser investigados para uma reflexão crítica sobre uma melhor atuação pedagógica no ensino de LE e para o desenvolvimento profissional do educador. Esses autores entendem ser necessárias a observação e a pesquisa em sala de aula, tendo a experiência docente como ponto de partida, como visão interna ou de baixo para cima, na tentativa de compreensão e de melhoria da atividade pedagógica. *O que está acontecendo aqui?* é indagação norteadora da pesquisa de cunho etnográfico, que encontra um paralelismo nas considerações teóricas de Richards e Lockhart (1994).

Novos questionamentos e novas visões sobre métodos começaram a surgir a partir da década de 1980. Inclui-se aqui a própria terminologia, uma vez que a idéia de “abordagem” parece ser mais atual que “método”, por conter uma amplitude (nível) mais conceptual, reforçando a importância da(s) teoria(s) subjacente(s). Entende-se “abordagem”, conforme Leffa (1988), como um termo mais amplo, que engloba os pressupostos teóricos sobre a

língua e a aprendizagem, ao passo que “método” tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem, estando mais relacionado com normas de aplicação dos pressupostos.

Segundo Roberts (1982), a classificação dos métodos de ensino de línguas parte de uma divisão tríade de abordagem, qual seja: a) *Tradicional*, que envolve os métodos: da Gramática-Tradução, Direto, Audiolingual e Teoria do Código Cognitivo; b) *Humanística / Psicológica* ou do *Envolvimento Total*, em que se enquadram métodos Silencioso (Gattegno), Aconselhamento/Comunitário (Curran), Sugestopédia (Lozanov), Resposta Física Total (Asher) e Natural (baseado no modelo Monitor de Stephen Krashen); c) *Comunicativa*.

Atualmente, a idéia de prescrição, de determinação prévia de metodologia, de preceituário de método está cedendo lugar a uma variedade de opções pedagógicas, advindas de teorias da linguagem e da aprendizagem de línguas e que levam em conta o contexto da aprendizagem. As condições de aprendizagem são diferentes para cada grupo envolvido no processo, diferença que se deve à sua situação social-histórica característica e única. Considerando esta realidade, David Nunan (1989, p.97) ressalta, como outros lingüístas e pesquisadores, entre os quais Moita Lopes (1996, p.90), o aumento do interesse em pesquisa orientada para a sala de aula e a necessidade desse tipo de estudo para se analisar uma prática educativa com *olho crítico*, investigativo, na perspectiva do desenvolvimento profissional e na promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, *o que acontece na sala de aula*; a partir disso, podem-se estipular melhores condições para realizar a prática pedagógica.

Nunan (1989) e Moita Lopes (1996) não excluem a importância e o interesse cada vez maior da realização de pesquisas por professores em suas próprias salas de aula. E isso tudo, pode-se afirmar, em virtude de uma nova base de fundamentação teórica, ou seja, uma nova visão do ensino de língua, centralizada na *interação* em sala de aula como elemento propulsor de aprendizagem. A realização desta pesquisa encaixa-se nessa nova visão, também proposta nos PCNs (1998), discutidos e analisados nas escolas públicas, sobretudo em relação ao princípio sociointeracional no processo de ensino-aprendizagem, apresentado no capítulo 3 desta dissertação.

Na história do ensino regular de línguas no Brasil, desde seus primeiros momentos, vislumbra-se o predomínio do ensino tradicional, com sucessão cíclica de vários

métodos. De acordo com Chagas (1957), o período posterior a 1931 caracterizou-se por uma atenção mais séria ao estudo de idiomas e ao desenvolvimento da didática das línguas no ensino secundário oficial ou oficializado. A Abordagem para a Leitura, desse período, cedeu lugar para o Audiolingualismo, surgido durante a Segunda Guerra Mundial e que se fez presente até o início da década de 1970, sendo o método divisor entre a abordagem tradicional e o surgimento da abordagem comunicativa. Até aqui, a veia teórica era a do behaviorismo, que via a língua como uma formação de hábitos (LIGHTBOWN e SPADA, 1995), postulando a dualidade *estímulo-resposta* e centralizando o foco de explicação da aprendizagem no professor (aquele que sabe) e no ensino. Apenas na década de 1970, mais especificamente desde meados da década, é que o ensino comunicativo começou a ser priorizado, com o que se passou a dar atenção especial ao uso da língua e à interação. No entanto, essa tendência foi se configurando paulatinamente apenas nos cursos livres, não no ensino regular e, tampouco, nas universidades.

O terceiro aspecto, que, igualmente, afeta e que pode influenciar ou não uma aprendizagem eficiente em LE, relaciona-se com *fatores pessoais* ou de personalidade do educando. Lightbown e Spada (1995, p.35) listam cinco categorias desses aspectos, quais sejam: motivação, atitude, personalidade, inteligência e estilo de aprendizagem. Marian Tyacke (1991, p.45) refere-se ao sucesso ou ao fracasso da aprendizagem considerando as mesmas características das pesquisadoras anteriores e acrescenta o fator idade, no entanto centraliza sua preocupação e seu argumento numa aprendizagem eficiente, na interação entre o estilo do aprendiz e o contexto da aprendizagem, isto é, entre o modo particular mais produtivo do aluno para aprender, resultante de seus atributos cognitivos e de personalidade, e as facilidades e atrativos de um ambiente oportuno em sala de aula. Richards e Lockhart (1994) referem-se a esses fatores distintos de personalidade como estilos “cognitivos”, que refletem as maneiras diferentes com que os alunos reagem em situações de aprendizagem.

Ressalta-se que é a articulação harmônica dos aspectos político-sociais, teórico-metodológicos e pessoais que poderá facilitar e promover uma aprendizagem mais eficiente em LE.

Os processos de ensinar e de aprender língua estrangeira têm sido baseados em concepções teóricas que seguem três visões: a *behaviorista*, a *cognitivista* e a *sociointeracional*. Dessa classificação, Lightbown e Spada (1995) destacam a hipótese interacionista, que explica a aprendizagem de LE e o papel do ambiente lingüístico aliado às

capacidades inatas do aprendiz. Mesmo que alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem de LE possam ser explicados pela visão *behaviorista* e outros, pela visão *cognitivista*, é a *sociointeracional* que tem se mostrado como a mais adequada para explicar como as pessoas aprendem.

A aprendizagem de algumas expressões formulaicas, como, por exemplo, *Thank you*, pode ser explicada pela visão *behaviorista*, através da repetição e memorização. Por sua vez, a visão *cognitivista*, fundamentada no fato de que o ser humano está apto a aprender línguas e baseado no que sabe da sua língua materna, explica que o aprendiz elabora hipóteses sobre a língua-alvo, isto é, aprende LE pelo papel exercido pela transferência lingüística, ou seja, usando estratégias de transferência da língua materna para a língua-alvo. Contudo, qualquer que seja a fundamentação teórica para explicar como se aprende uma língua estrangeira, há que se fazer uma distinção entre duas realidades com características e procedimentos diferentes: a aprendizagem em *ambiente natural* e a aprendizagem que ocorre em *ambiente de instrução*.

2.1 Instrução formal x ambiente natural

Ellis (1996) apresenta uma distinção fundamental sobre a ocorrência de aprendizagem de LE entre ambientes educacionais e naturais. No cenário natural, acontece a aprendizagem informal, ao passo que, na sala de aula ou cenário educacional, a aprendizagem caracteriza-se como sendo formal e consciente. No entanto, as condições sociais que prevalecem em qualquer um dos contextos citados podem predispor os aprendizes a se envolverem em estratégias formais ou informais de aprendizagem. O autor caracteriza o cenário natural de aprendizagem por três aspectos: *a)* língua-alvo como língua nativa ou com uma das línguas nativas; *b)* quando a segunda língua (doravante L2) funciona como língua oficial e *c)* quando a L2 é usada para comunicação interpessoal e não é língua materna, nem língua oficial.

Lightbown e Spada (1995) distinguem as duas realidades de aprendizagem de LE do seguinte modo: o *contexto natural* é aquele no qual o aprendiz está exposto à linguagem em interação social ou através do trabalho, incluindo crianças em escolas onde a maioria dos

pares é falante nativa da língua-alvo. Por outro lado, as pesquisadoras apresentam duas situações diferentes para o ambiente de instrução de aprendizagem: *a)* ambiente de instrução tradicional e *b)* ambiente de instrução comunicativa. Ambas as situações têm suas particularidades e conseqüentes resultados. Enquanto a *instrução tradicional* centraliza seu objetivo no domínio das estruturas lingüísticas, da forma da língua, assemelhando-se à visão estruturalista da língua dos anos 60, na qual a organização hierárquica de estruturas é a base do ensino de LE, a *instrução comunicativa* enfatiza a interação, a conversação, o significado, enfim, o uso da língua mais do que a aprendizagem *sobre* a língua-alvo, feito por meio de temas de interesse do aluno, nos mais variados contextos relacionados a sua vida, ao seu dia-a-dia. Obviamente, os objetivos e os papéis dos professores e dos aprendizes são delineados conforme o tipo de instrução.

Pode-se complementar, seguindo as idéias de Richards e Lockart (1994, p.94-99), que o papel do professor, na sua labuta pedagógica, reflete sempre fatores institucionais, enfoque ou método de ensino e, também, sua visão pessoal de ensino. Assim, por exemplo, na *instrução tradicional* em sala de aula, o objetivo do professor centra-se na transmissão de regras gramaticais e de vocabulário. Seu papel consiste em deter o comando do processo de ensino e aprendizagem, tomando as decisões mais importantes, desempenhando um papel paternalista / controlador da aula, adestrando os alunos na realização de tarefas. Em oposição, na abordagem ou *instrução comunicativa*, o objetivo do professor é oportunizar aos aprendizes situações práticas de uso de linguagem, de interação entre pares; seu papel é o de ajudante, de assistente do aprendiz, e não de controlador ou, simplesmente, de transmissor. No cenário de instrução, em que a *abordagem é comunicativa*, o professor deixa de ser o centro absoluto, passando a exercer a função de orientador, de organizador, de mediador das atividades e das estratégias que conduzirão ao aprendizado.

A realidade observada para o presente trabalho de pesquisa está inserida dentro da educação formal ou ambiente de instrução e suas particularidades são descritas e analisadas no capítulo 5 deste estudo. Há que se destacar, no entanto, características típicas de cada tipo de ambiente. No ambiente natural, por exemplo, o aprendiz está exposto mais tempo ao contato com a língua, com falantes nativos e a uma ampla variedade de discurso, sem se deter no estudo de um conteúdo específico por vez; tem acesso a insumo modificado e é pressionado a falar; não há correção de erros. Contrariamente, no cenário de instrução, especificamente com referência à *instrução tradicional*, as características são opostas, com uma flexibilidade com relação à *instrução comunicativa*. Esta oportuniza maior variedade de discursos, com mais pressão para

a compreensão, a partir de maior acesso a insumos modificados e com correção de erros apenas quando extremamente necessário, por questões de clareza de significado.

Dentro do ambiente de instrução, há atividades propostas diferentemente, de acordo com a abordagem *tradicional* ou *comunicativa* e, como conseqüência, os resultados advindos dessa prática pedagógica também diferem.

Através de estudos realizados, Lightbown e Spada (1995, p.74-78) concluíram que há predomínio de certas características e/ou atividades na interação professor/aluno, conforme o tipo de instrução, *tradicional* ou *comunicativa*. Na *instrução tradicional* (método audiolingual), o foco esteve na forma, com preocupação na correção gramatical e o único objetivo da interação; atenção foi dada às perguntas expostas (resposta conhecida de todos), mais do que às perguntas genuínas (respostas desconhecidas) e, em especial, à correção de erros. Na *instrução comunicativa*, por sua vez, os resultados residiram na atenção à interação conversacional, na primazia ao significado e não à forma, na elaboração de perguntas genuínas, considerando a acuidade gramatical, somente quando necessário. Percebem-se, pois, através deste estudo e de seus resultados, metodologias diferentes e visões teóricas opostas.

Muitos estudos têm sido realizados para investigar a relação entre ensinar e aprender em sala de aula, objetivando melhores resultados nesse processo. Questões como *qual é a melhor teoria e o melhor método* para implementar um processo de ensino-aprendizagem em LE mais produtivo e eficiente necessitam, ainda, na avaliação de Lightbown e Spada (1995), de mais pesquisas em sala de aula, tanto formais quanto informais. Tais pesquisas devem envolver tanto o controle cuidadoso de fatores que afetam a aprendizagem, realizadas com grande número de professores e de aprendizes, quanto atentar para pequenos grupos, como, por exemplo, uma sala de aula e um professor (caso do estudo em questão). As autoras ressaltam que se deve cuidar o que é produtivo e eficaz para um grupo de aprendizes pode não ser para outro. Nesse sentido, analisam cinco propostas para o ensino de LE em sala de aula, testadas por meio de vários trabalhos de pesquisas, apresentando suas benesses e suas falhas e/ou incógnitas e ressaltam a necessidade de mais estudos que complementem as conclusões. São elas:

1) *Get it right from the beginnig* (Acerte desde o início – minha tradução)

Visão *Behaviorista* – Abordagem *Tradicional* de aprendizagem de linguagem. Aqui está embutido o fato de que os aprendizes necessitam construir o conhecimento da LE praticando apenas formas corretas. Para isso, professores evitariam deixar aprendizes iniciantes falar livremente, pois os erros poderiam se tornar hábitos.

Estudos revisados evidenciam que este princípio não é uma forma muito eficaz de fornecer instrução em LE. Experiências mostraram que o ensino baseado na abordagem da gramática não garante que os aprendizes desenvolvam altos níveis de exatidão e de conhecimento lingüístico.

2) *Say what you mean and mean what you say* (Concentre-se no significado)

Hipótese *Interacionista* – Abordagem *Comunicativa* de aprendizagem enfatiza a necessidade de os alunos terem acesso ao insumo significativo e compreensível através de interações conversacionais com professores e outros estudantes, através da negociação de significado.

Considerando este propósito, mesmo com o aumento da fluência e da habilidade de engajar-se nas interações conversacionais, há evidências de que aprendizes continuam com dificuldades relacionadas às estruturas básicas da LE em programas que não oferecem instrução enfocada na forma.

3) *Just listen* (Apenas ouça)

Teorias *Cognitivas* – *Inatismo* - O objetivo é fornecer insumo compreensível através de atividades de audição e de leitura, não havendo produção. Baseia-se na suposição de que não é necessário exercitar e memorizar formas para aprendê-las.

Parece ser benéfico no desenvolvimento da compreensão básica e na atuação comunicativa nos estágios iniciais, mas pode não ser suficiente para que os aprendizes continuem a desenvolver habilidades em níveis mais avançados.

4) *Teach what is teachable* (Ensine o que é ensinável)

Abordagem *Tradicional* - Partindo do fato de que nem tudo tem de ser ensinado e de que algumas estruturas são aprendidas naturalmente ao longo de um caminho, este

propósito respeita a seqüência da aprendizagem, sem queimar etapas. No entanto, considera que algumas características gramaticais podem ser ensinadas em qualquer época. O sucesso da aprendizagem nessas características variacionais dependerá de *fatores pessoais*, como motivação, inteligência, etc., e da qualidade da instrução.

Parece ser uma das propostas mais promissoras, juntamente com a quinta, em termos de decisões a serem direcionadas sobre o ensino de LE. Entretanto, não é possível apresentar uma lista de características a serem ensinadas em qualquer época e sua respectiva ordem de desenvolvimento.

5) *Get it right in the end* (Acerte no final)

À semelhança do princípio anterior, nº4, seus proponentes reconhecem o papel da instrução, mas afirmam que nem tudo tem de ser ensinado porque muito será aprendido naturalmente. Por outro lado, enfatiza que alguns aspectos da língua precisam ser ensinados. Também concordam que algumas coisas não podem ser ensinadas se não for levado em conta o estágio de desenvolvimento do estudante.

Os pesquisadores desta quinta proposta para ensino de LE não podem, ainda, fornecer uma lista de formas que devem ser ensinadas; não sustentam instrução exclusivamente baseada na forma ou exclusivamente baseada no significado, mas admitem instrução baseada na forma e na correção, dentro de um programa comunicativo. Enfim, Lightbown e Spada (1995) argumentam que dados de inúmeros estudos oferecem apoio a essa linha, por considerarem-na a forma mais eficiente de promover a aprendizagem de LE, em comparação a programas que são limitados a uma ênfase exclusiva na exatidão gramatical, por um lado, ou na ênfase apenas na fluência, por outro. As pesquisadoras concluem que há necessidade de desenvolver uma melhor compreensão do modo como a instrução baseada na forma pode ser efetivamente incorporada em uma estrutura comunicativa. Isso poderia ser realizado com pesquisas continuadas sobre o ensino e aprendizagem de LE, centradas em sala de aula, o que forneceria maiores subsídios sobre essa e outras questões importantes referentes ao ensino de LE em sala de aula.

3. APRENDIZAGEM E INTERAÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998, p.57), “o que subjaz é a visão da compreensão de que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional.” A aprendizagem em sala de aula é reconhecida, pois, como um fenômeno sociointeracional, em que o foco é colocado na interação entre aluno e professores e entre os alunos entre si. Desse ângulo, “a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” (BRASIL, 1998, p.19)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) surgiram como uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender LE nas escolas brasileiras. Supõe-se, pois, que professores e equipes diretivas das escolas se debruçam sobre esse documento para desenvolver uma prática reflexiva sobre suas idéias, que não possuem caráter dogmático, mas que oportunizam análise e adaptações às condições diversas, viabilizando o planejamento de uma prática pedagógica mais condizente e eficiente. Os professores da escola foco deste estudo analisaram as propostas dos PCNs em todas as áreas e disciplinas, incluindo a de LE e, especificamente, a de LI.

De acordo com Lightbown e Spada (1995), a posição dos interacionistas é de que a linguagem se desenvolve como resultado de uma interação complexa entre as características unicamente humanas do aprendiz e as do ambiente no qual se desenvolve.

A origem do interacionismo está na psicologia, tendo como embasamento o materialismo dialético (indivíduo – meio) e Vygotsky, pensador e estudioso russo que vê o aprendizado como elemento essencial para o desenvolvimento do ser humano e que acontece pela interação social. Este estudo, além das considerações dos lingüistas aplicados, suas pesquisas, suas análises e suas postulações para um melhor ensino-aprendizagem em LE, descritos no capítulo 2, analisa também as idéias de Vygotsky, que muito acrescentou aos profissionais que pesquisam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano. Esta pedagogia interacionista, também proposta pelos PCNs (1998), acata, pois, as fundamentações de Vygotsky (1994, p.114), que via as dinâmicas sociais como “um processo

interpessoal (social) que se transforma em um processo intrapessoal” (psíquico), e para explicar a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e a passagem do *social* para o *individual* na atividade prática, criou o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”.

Vygotsky centraliza nele a sua teoria do ponto de vista da instrução, elaborando as dimensões do aprendizado escolar. Em síntese, esse conceito vygotskyano é caracterizado pelo distanciamento entre o que o aluno aprende espontaneamente (nível de desenvolvimento real) e o que ele realiza com a ajuda do meio (nível de desenvolvimento potencial). Para ressaltar a importância desses conceitos, Vygotsky destaca a importância da experiência partilhada, da comunhão de situações, do diálogo, da colaboração, vendo, assim, o aprendizado como um processo de trocas, dessa forma, essencialmente social. Reafirma o fato de que as interações sociais e, em especial, o ensino sistemático fundamentam o principal meio através do qual o desenvolvimento avança e que a construção do conhecimento manifesta-se “na” e “pela” interação social.

Vygotsky defende um interacionismo que prioriza, de fato, a interação entre indivíduo e meio ambiente (contexto sócio-histórico) com mutualidade entre ambos, ressaltando a unidade dialética entre o sujeito e o objeto, preservando, no entanto, a identidade de cada um. Reconhece aprendizagem e desenvolvimento como dois fenômenos distintos e interdependentes, cada um tornando o outro possível, portanto, inter-relacionados. Por um lado, a aprendizagem é responsável por vários processos internos de desenvolvimento acionados que ocorrem ao interagir com pessoas do meio e em cooperação; por outro, no momento em que esses processos são internalizados, convertem-se em parte do desenvolvimento.

A abordagem vygotskyana enfatiza a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, construída na interação e mediada pela linguagem. Como citado anteriormente, identifica dois níveis de desenvolvimento: **a)** nível de “desenvolvimento real” ou “efetivo”, que compreende as funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de determinados ciclos de desenvolvimento já completados, e **b)** nível de “desenvolvimento potencial”, definido pelos problemas que a criança consegue resolver com o auxílio de pessoas mais experientes ou sob a orientação de um professor. Portanto, à solução de problemas independentemente de ajuda alheia Vygotsky denomina de “desenvolvimento real” e à solução de problemas sob a orientação de adultos, professores ou companheiros mais

capazes, denomina de “desenvolvimento potencial”. Assim, considerando essas classificações, a sua posição é de que as diferenças de capacidade de “desenvolvimento potencial” das crianças devem-se, muito, às diferenças qualitativas no ambiente social em que vivem.

Vygotsky acredita que o conceito de zona de desenvolvimento proximal ativa, através da aprendizagem, processos de desenvolvimento que se tornam funcionais na medida em que o estudante interage com pessoas em seu ambiente, que pode ser a instrução escolar, internalizando valores, significados, regras, enfim, o conhecimento que está disponível em seu contexto social. Segundo Vygotsky:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1994, p. 112)

Na sua concepção, embora a aprendizagem bem organizada gere desenvolvimento, esses dois processos não são sinônimos, nem coincidem. O processo de desenvolvimento sempre progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem. Em síntese, a internalização do conhecimento se dá especialmente pela linguagem e pelo processo de apropriação do conhecimento, portanto, no transcorrer do desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo.

Pode-se entender a interação social, então, como capaz de produzir desenvolvimento cognitivo através de ações partilhadas, ou seja, como processos cognitivos realizados por muitos sujeitos e não por um único. No caso de ensino-aprendizagem de LE, os conflitos sociocognitivos, desencadeados através do confronto de respostas e não por simples imitação dos que cercam o aprendiz, podem provocar a elaboração cognitiva.

Forma-se um vaivém dinâmico entre os interlocutores, que pode ser definido como *dialogismo*. Com relação a essa concepção dialógica, há que se destacar também Bakhtin (1995), filósofo soviético cujas idéias povoaram a década de 1930 e que influenciam ainda hoje questionamentos sobre educação e psicologia. Tanto em Bakhtin quanto em Vygostky, a realidade é compreendida como em permanente transformação, de tal forma que

os fenômenos deveriam ser estudados como processos em mudança, em movimento, nos quais o diálogo supõe o *outro*, pela interação e pela linguagem. Nessa justaposição de suas idéias, está constantemente a presença do externo e do interno, do objetivo e do subjetivo, mediados, sempre, pela interação verbal. Na sintonia de suas idéias, Vygostky junta-se a Paulo Freire (1985), que usa o termo *dialogicidade* para deifinir a intercomunicação, pela qual se expressa:

a educação autêntica, repitamos, não se faz de 'A' para 'B' ou de 'A' sobre 'B', mas de 'A' com 'B' mediatizados pelo mundo (Pedagogia do Oprimido, p. 98).

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (Pedagogia do Oprimido, p. 93).

Portanto, é um diálogo do sujeito com o mundo e que ocorre em situação de mediação social e em clima de liberdade e de cooperação.

Segundo Long (1983), a eficácia das interações sociais em sala de aula de LE, que seria um fator determinante do desenvolvimento da linguagem, de acordo com a perspectiva interacionista, dá-se mais pela negociação dos significados, por interação entre dois interlocutores, do que pela simplificação da linguagem através do *input* de um dos interlocutores. Long (1983) apregoa que a negociação de significados pode ser entendida como qualquer modificação da linguagem atribuída a ajustes na conversação e que podem ser: pedidos de confirmação, pedidos de esclarecimento, verificação de compreensão, reiteraões, paráfrases ou expansões. Na sua opinião, essas estratégias comunicativas promovem a negociação de significado e, conseqüentemente, realçam a aquisição de segunda língua.

Nessas oportunidades de interagir, usando a língua-alvo em situações reais, contextualizadas, os aprendizes têm a possibilidade de dar opiniões, de solicitar esclarecimentos sobre dúvidas, repetições, de sugerir, de discordar, de confirmar ou de negar informação. Enfim, ao negociarem, contribuem para uma compreensão mútua. Essa realidade é possível se o professor administra um clima agradável em sala de aula, possibilitando atividades de interação e de descontração para que os alunos, ao fazerem uso da língua, não se sintam inibidos e/ou constrangidos ao cometerem erros. Aliás, com relação ao tratamento do erro, convém acrescentar que, sob as condições do ensino *Tradicional*, o erro recebe tratamento enfático, quando, não raro, punitivo; em oposição, na abordagem *Comunicativa*,

que considera a visão sociointeracional de aprendizagem, o erro é encarado como parte do processo de aprendizagem.

Germain (1991) salienta dois aspectos fundamentais para que seja possível a ocorrência de negociação de significado: estrutura de grupo e tarefa. Ou seja, não apenas a interação que oportuniza a negociação de significado e do conteúdo da conversação beneficiaria o desenvolvimento da LE, mas, também, o tipo de tarefa lingüística proposta, isto é, tarefas que propiciem troca de informações, lacunas a serem completadas (*information gap*), decisões a tomar, problemas a resolver, questões a debater, etc. Nesse sentido, Ellis (1996, p.601) afirma que a “quantidade e a qualidade da interação variam de acordo com a tarefa.”

Thomas (1999) considera a interação um processo de duas vias, pois cada situação interacional pode se bifurcar em atmosfera de cooperação ou de conflito, o que dependerá das atitudes e das intenções das pessoas envolvidas. Em uma sala de aula, para que aconteça a comunicação, considerando a instrução formal de abordagem comunicativa, há necessidade de um contexto de interação, pois onde não há interação, mas apenas ação e reação, não pode haver comunicação. Thomas vê no professor, nos estudantes e nos escritores de livros-textos os participantes da interação em sala de aula, cuja identidade é crucial para que qualquer comunicação aconteça, quando eles têm pouco em comum entre si, comunicam-se com dificuldade. A autora ressalta que há atividades nas quais o professor pode ser um participante com o grupo de alunos, com um pequeno grupo de alunos ou com um aluno apenas. Tão mais possível é a interação comunicativa quanto mais consciente estiver o professor sobre propor *o quê, por que, como e para quem*. Portanto, transparece a idéia de propostas de atividades pertinentes, sintonizadas com o tipo de situação e de aluno.

Há um vínculo entre a interação social e os aspectos cognitivos do aprendizado. Van Lier (1988) observa que a interação social serve como mediação entre a linguagem apresentada (*input*) e a linguagem apreendida (*intake*). Nessa perspectiva cognitivista, a interação social é considerada como alguma coisa capaz de “mexer” com processos internos, que permite a junção entre o conhecimento que o aprendiz já tem e conhecimentos novos a serem adquiridos.

A relação entre aprendizagem e interação é a relação entre aluno(s) e professor e entre os alunos entre si, através de propostas de atividades interacionais, constituindo-se numa

forma de co-participação social, de construção de conhecimento compartilhado. Nessa co-participação social, a linguagem é mediadora entre os participantes de uma prática social, ou seja, entre professor e aluno(s) e entre alunos engajados em atividades colaborativas. É por meio da linguagem que os pares tentam resolver tarefas para a construção de conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído pela colaboração e não pela transmissão, que caracteriza a instrução formal tradicional. Na aprendizagem de LE através de propostas de atividades interacionais, as manifestações do par mais capaz e/ou mais ativo auxiliam na construção do significado e, conseqüentemente, no próprio uso da língua-alvo.

Ellis (1996, p.602) expõe que os arranjos espaciais em sala de aula, igualmente, afetam a possibilidade de co-participação social ou não, isto é, trabalhos realizados em pequenos grupos possibilitam maiores oportunidades de negociação de significado do que a disposição de alunos em fileiras, sentados ordenadamente. Acrescenta, ainda, que a qualidade da interação também parece ser realçada se a compreensão dos aprendizes em trabalhos de pares/grupos é heterogênea, considerando sexo e nível de proficiência. Portanto, pode-se supor que alunos com pouco conhecimento lingüístico ou alunos principiantes seriam beneficiados nessa condição de trabalhos em grupo e por meio de tarefas lingüísticas que propiciem troca de informações. Enfim, o conhecimento sobre a língua e o uso da língua estariam alinhados, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

4. METODOLOGIA

4.1 Etnografia em sala de aula: origens e fundamentos

A pesquisa etnográfica vê sua origem na Antropologia no final do século passado e situa-se dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa. No final do século XIX, surgiu um amplo debate entre os cientistas sociais, que indagavam sobre os métodos de investigação das ciências físicas e naturais que modelavam, na época, os estudos das ciências humanas e sociais. Argumentando sobre a complexidade dos fenômenos humanos e sociais, questionavam a validade das pesquisas quantitativas, que consideravam a perspectiva positivista de Comte, se questionarem a possibilidade de poderem ser aplicadas nas áreas sociais, que tem no *sujeito* e nas *suas ações* a sua preocupação maior.

Essa dicotomia entre a abordagem *qualitativa*, que considera o sujeito e as várias realidades que o circundam, e a abordagem *quantitativa*, que prima pelo estabelecimento de leis gerais, diferente na utilização de meios e de procedimentos, foi debatida até a década de 1980, quando, finalmente, aquela se tornou popular, voltando-se para a sala de aula, com muitos estudos e um grande número de publicações na área da educação. Entre os muitos trabalhos realizados abordando não apenas questões associadas aos fundamentos teóricos, mas também os procedimentos metodológicos, destaca-se os de Frederick Erickson (1990), o principal teórico da etnografia em sala de aula.

As pesquisas etnográficas ganharam destaque na área da educação na década de 1960, quando eclodiram vários movimentos sociais (lutas contra discriminação racial e social, lutas pela igualdade de direitos) e idéias democráticas que combinavam, histórica e oportunamente, com os métodos qualitativos que tentam privilegiar os pontos de vista de todos. Spradley (1979) centraliza a principal preocupação da etnografia no significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados, complementando que esses significados podem ser expressos tanto pela linguagem quanto por meio de ações. Nessa soma de significados está constituído o que se pode entender como “cultura”. A etnografia, pois, não deixa de ser uma tentativa de descrição da cultura de um determinado grupo.

Há que se fazer uma distinção entre etnografia e etnografia escolar e, nesta distinção, estipular a preocupação de etnógrafos e de estudiosos da educação. Se a essência do interesse dos etnógrafos é a descrição das práticas, dos hábitos, das crenças, dos valores, das

linguagens, dos significados, enfim, da cultura de um grupo social, a preocupação dos educadores é com o processo educativo. Nesse particular, o que tem sido realizado é uma adaptação da etnografia à educação, ou seja, estudos do tipo etnográfico aplicados à educação que muito aproximaram essas duas áreas.

Erickson (1990, p.77), em sua explanação sobre métodos qualitativos, alerta para as diferentes designações dadas às questões de teoria e de métodos na abordagem de pesquisa no ensino, tais como etnográfica, qualitativa, participante observacional, fenomenológica, interacionista simbólica, construtivista ou interpretativa. Explica sua preferência pelo uso do termo pesquisa *interpretativa* para se referir a todas essas abordagens, por apresentarem sintonia uma vez que em todas elas há “um interesse central na compreensão do significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição pelo pesquisador” (1990, p.78), além de serem mais abrangentes e entendidas como não quantitativas. De acordo com Erickson, uma pesquisa interpretativa supõe o uso de significados imediatos e locais das ações como critério de validade básica, definidos com base no ponto de vista dos atores.

O interesse e a preocupação com o estudo da sala de aula foram intensificados no final da década de 1970 e início da década de 1980. Portanto, conforme Erickson (1990, p.92), é um fenômeno muito recente na pesquisa educacional. O autor propõe, na pesquisa interpretativa, duas questões-chave:

- a) *O que está acontecendo aqui, especificamente?*
- b) *O que estes acontecimentos significam para as pessoas envolvidas neles?*

Há aspectos primordiais a serem considerados na pesquisa interpretativa em sala de aula. Erickson destaca três dimensões fundamentais: “a) a natureza da sala de aula como ambiente estruturado, social e culturalmente, para a aprendizagem; b) a natureza do ensino com, somente um dos aspectos do ambiente de aprendizagem reflexiva; c) a natureza das perspectivas de significação do professor e do aprendiz são intrínsecos no processo educacional.” Assim, através de uma macroanálise e microanálise dos dados, podem-se observar/descrever as interações costumeiras nesse cenário, por meio da observação direta e de técnicas como filmagem e gravações.

A pesquisa etnográfica, pelas razões expostas por Erickson, procura entender a sociedade e os sujeitos em observação. Nesse tipo de pesquisa, portanto, deve-se partir das seguintes indagações, segundo Erickson (1990, p.82, 83):

- 1) O que está acontecendo, especificamente, na ação social que ocorre nesse cenário em particular?
- 2) O que significam essas ações para os atores envolvidos, no momento em que elas acontecem?
- 3) Como os acontecimentos são organizados em padrões sociais e em princípios culturais apreendidos para a conduta da vida cotidiana – como, em outras palavras, as pessoas em um mesmo cenário, apresentam-se, de maneira consistente, como ambiente para troca de ações significativas umas para as outras?
- 4) Como, o que está acontecendo nesse cenário como um todo (a sala de aula) se relaciona a outros conhecimentos em outros níveis do sistema dentro e fora desse cenário (por exemplo, prédio da escola, sistema escolar, etc.)?
- 5) Como as formas de vida cotidiana são organizadas nesse cenário em comparação com outras formas de organização social em cenários de maior abrangência em outros lugares e em outros tempos?

Adotando, pois, a mesma denominação de pesquisa interpretativa proposta por Erickson, perguntas dessa natureza, que não são óbvias nem triviais, justificam-se pelas seguintes razões: a) há uma invisibilidade da vida cotidiana e, por isso, é necessário tornar o estranho familiar; b) é necessário o entendimento específico através da documentação de detalhes concretos da prática; c) há necessidade de considerar os significados locais que os acontecimentos têm para as pessoas neles envolvidas; d) há necessidade de compreensão comparativa de diferentes cenários sociais; e) há necessidade de compreensão comparativa além das circunstâncias imediatas do cenário local.

4.2 Etnografia na sala de aula: metodologia do trabalho

Os procedimentos básicos que caracterizam este trabalho de pesquisa etnográfica / interpretativa foram desenvolvidos seguindo os seguintes pressupostos:

- 1) abordagem etnográfica caracterizada, fundamentalmente, pela observação sistemática de situações reais cotidianas em sala de aula de LI;

- 2) atividades desenvolvidas: entrada e participação, como observadora, no cenário social e registro sistemático das observações realizadas;
- 3) análise microetnográfica da interação social com base nos dados audiovisuais; triangulação de dados: confronto de informações oriundas de filmagens e anotações realizados com alunos, professora da turma e colega/assistente de filmagem;
- 4) descrição e interpretação dos eventos sociais.

Em seqüência, descrevem-se os procedimentos referentes aos quatro itens citados, com atenção sempre, conforme Erickson e Schultz (1981, 1998), dos segmentos mais longos como *gestalts* aos menores, estruturados nos maiores.

1) *Pesquisa de cunho etnográfico*

As razões que levaram à escolha desse tipo de pesquisa, cujo foco de observação é dirigido para o “acontecer” da sala de aula, provêm do valor e das vantagens de estudos do cunho etnográfico, ressaltadas por muitos lingüistas pesquisadores referenciados no capítulo 2 deste estudo. Assim, uma etnografia em sala de aula pode acrescentar muito para uma análise da ação pedagógica e de seus resultados dentro das especificidades de cada caso.

2) *Atividades desenvolvidas: entrada e observação*

Após a seleção e definição da problemática, da escolha da escola e do estabelecimento de contatos com a equipe diretiva e conseqüente consentimento para a realização da pesquisa, o passo seguinte foi o contato com a professora de inglês do turno da manhã. A escolha pelo turno da manhã seguiu o critério de disponibilidade, como pesquisadora, para a realização das visitas. No contato com a professora de inglês do turno da manhã, fez-se a explanação parcial dos objetivos da pesquisa e, após a sua obtenção de concordância para a interferência da pesquisadora em uma de suas turmas, por sua sugestão, foi escolhido o grupo de alunos.

Em seguida, a atenção voltou-se para a seleção de recursos humanos e materiais (professora auxiliar das filmagens, filmadora, gravadores, tripé, etc.) e preparação de um horário de dias de visitas e observações. Os dias de aula se sucederam em dez terças-feiras, logo após o recreio, nos dois últimos períodos do turno da manhã. A entrada em campo como

observadora participante, inicialmente, foi realizada como simples visitante observadora, sem filmagens e sem gravações, com a finalidade de familiarização com o grupo de alunos observado. Como pesquisadora observadora, o primeiro contato com o grupo de alunos aconteceu no dia 3 de abril de 2001 e a justificativa dada para a minha presença nas aulas de abril a agosto foi a necessidade de realização de um estudo sobre o ensino de LI.

Desde os primeiros momentos de contato com os alunos participantes deste trabalho de pesquisa, houve a preocupação de ser aceita pelo grupo e de inspirar confiança. Esse objetivo foi se concretizando, inicialmente, por contatos informais, provocados intencionalmente durante os recreios, em conversas sobre assuntos variados, ao acaso e pela solicitação, posteriormente, de auxílio dos alunos para a instalação de equipamentos. Nessa fase de sondagem, buscava-se criar um clima de camaradagem e de confiança entre a pesquisadora e a clientela foco de estudo para os futuros contatos a serem estabelecidos, nos quais se pretendia averiguar suas impressões particulares com relação às ações e aos comportamentos observados.

Foram realizadas dez visitas na turma, alternando-se o tipo de registro das observações, ou seja, ora faziam-se anotações de campo, ora filmagens e gravações; a última observação/filmagem foi realizada no dia 27 de agosto de 2001. O quadro geral contendo as aulas observadas, as atividades realizadas, o tipo de registro e as referências desses registros é apresentado no Anexo 1 deste trabalho.

3) *Análise microetnográfica e triangulação de dados*

A metodologia para execução desta análise dos dados audiovisuais seguiu os parâmetros recomendados por Erickson e Shultz (1998). A preparação da análise dos dados dos videoteipes obedeceu às seguintes fases:

Fase 1.

- a) seguindo a seqüência do material gravado, assistência a cada fita por inteiro. Em outras assistências, interrompidas de vez em quando para anotações das principais ocasiões. Seleção e indexação de fitas e das ocasiões principais.

Fase 2.

- b) identificação de ocasiões análogas;

- c) escolha de um exemplar de ocasião;
- d) cópia do exemplar;
- e) nova assistência da ocasião selecionada, com anotações sobre localização no tempo;
- f) observação da articulação das partes;
- g) observação e anotações do comportamento comunicativo (verbal e não-verbal);
- h) entrevista aberta com participantes (segundo Mishler, 1986) enquanto assistem à gravação, com o objetivo de registrar seus pontos de vista e, assim, obter uma noção êmica da construção da ocasião; triangulação de dados (mais de um observador da situação) pela vantagem de testar a credibilidade da observação, a ratificação das inferências, a confiabilidade das interpretações, enfim, o julgamento do observador;

Fase 3.

- i) localização de seções para transcrição (segundo sistema Jefferson (Atkinson e Heritage, 1984), identificação dos participantes por pseudônimos (Schegloff, 1997) e identificação de estrutura de participação (segundo Philips, 1972);
- j) destaque às características comportamentais salientes, conforme o interesse;

Fase 4.

- k) atenção às estruturas de participação, tentativa de uma descrição analítica com o objetivo de elaborar um modelo;

Fase 5.

- l) tentativa de verificação da validade do modelo de interação, ressaltando pistas de contextualizações;

Fase 6.

- m) tentativa de generalização da análise, isto é, tentativa de tipificação da situação analisada.

4) Descrição e interpretação dos eventos sociais

Segundo Erickson (1990:161), os materiais obtidos em sala de aula, através de anotações de campo, gravações, questionários, transcrições e entrevistas, não podem ser considerados dados em si mesmos, mas, unicamente, fontes ou materiais documentais que, somados a um processo formal de análise, podem converter-se em dados propriamente ditos.

Assim, a análise dos dados refere-se ao processo de converter fontes documentais em dados, pela descrição dos meios de conversão dos materiais disponíveis. A análise deste trabalho de pesquisa segue, pois, as fundamentações teóricas e orientações de Frederick Erickson (1990) sobre métodos qualitativos de pesquisa sobre ensino e seus procedimentos. Portanto, a análise de dados obtidos em sala de aula, no período de março a agosto de 2001, norteadas pelas questões norteadoras de pesquisa, seguiu os seguintes passos básicos para construir uma descrição e interpretação:

- a) generalização e verificação de dados através de uma macroanálise, em que foram consideradas as anotações de campo (realizadas durante e após as observações das aulas), o questionário aplicado aos alunos pela pesquisadora, como fonte auxiliar e secundária de informação, e gravações em áudio e vídeo, como fonte primária de dados documentais;
- b) análise microetnográfica da interação social, ou seja, análise de segmentos ou estruturas comunicativas e interacionais pertinentes aos objetivos da pesquisa, na tentativa de compreender como as formas comunicativas (verbais ou não) manifestavam significado social.

A análise microetnográfica, razão do seguimento de todas as fases e passos anteriores, está descrita no capítulo 5 deste estudo.

4.3 História natural da investigação

Faz-se mister apresentar, antes da análise dos dados propriamente dita, uma rápida explanação sobre algumas concepções preestabelecidas que sofreram modificações durante o período de investigação e na análise posterior.

Os objetivos propostos para a realização desta investigação em sala de aula foram elaborados seguindo o pressuposto de que, após a análise e discussão dos PCNs (1998) pelos professores de LE da escola em foco, encontrar-se-iam alternativas de trabalhos em grupo e de atividades que oportunizassem negociação de significado entre os alunos e entre professora e alunos. Contudo, isso não aconteceu durante todo o período de observação, de filmagem e de gravações de aulas. A professora do grupo foco deste estudo, em nenhum momento,

propiciou atividades grupais. Dessa forma, constataram-se padrões diferentes dos imaginados inicial e preparatoriamente e, como conseqüência, houve a necessidade de replanejamento do trabalho de pesquisa. A pesquisa de cunho etnográfico apresenta uma flexibilidade na condução do trabalho; assim, à medida que se encontram novos dados e/ou se enfrentam questões não previstas, exige-se revisão contínua de pressupostos e de encaminhamentos. Essa abertura levou a que se modificasse o conjunto inicial de temas de interesse para investigação; em conseqüência, revisões foram realizadas e novos aspectos passaram a ser considerados como elementos descritivos importantes na tentativa de articular uma compreensão da ecologia social desse grupo. Como o objetivo era entender como os alunos interagiam em atividades grupais e não se observou esse tipo de técnica pedagógica de trabalho, modificou-se o questionamento fundamental prévio, que era perceber se, *através de trabalhos em grupo, há interação entre alunos de bases pregressas diferentes e como isso acontece*, passando-se a interrogar sobre *o que está acontecendo aqui?*

A não-proposição de atividades grupais pela professora do grupo despertou na pesquisadora um interesse especial por conhecer qual seriam, então, a abordagem e a metodologia adotadas em circunstâncias de níveis diferenciados, o que não estava previsto no projeto de pesquisa. A interação entre alunos de nível de conhecimento diferenciado, através de atividades pedagógicas grupais proporcionadas pela professora, prevista inicialmente, inexistiu. Entretanto, durante a intervenção, puderam ser observadas outras atividades grupais êmicas entre os alunos, não previstas, sequer imaginadas, que, por conseqüência, alteraram o planejamento preestabelecido para o trabalho de investigação e, também, algumas pressuposições, e, inclusive, o título do trabalho. A partir desses novos indicadores, como pesquisadora, usaram-se e planejaram-se atividades em grupo com a anuência da professora. Essa proposta, juntamente com a percepção, o registro e as considerações feitas sobre outras interações manifestadas pelos alunos e não previstas, objetivou investigar como os alunos trabalhavam em grupo e que descrições seriam possíveis dessa convivência.

Os indicativos para a modificação de direcionamento da investigação e de ângulo de interpretação apareceram já no início do trabalho, ainda no período de observação de aulas, fase de familiarização da pesquisadora com os alunos e da deles com a sua presença. Especificamente, o que ocasionou um redirecionamento na condução dos objetivos da pesquisa e da linha de desenvolvimento do estudo foram estas as seguintes observações constatadas e registradas nas notas de campo:

- a) *a metodologia usada e as atividades propostas pela professora;*
- b) *jogos de cartas entre alunos durante as aulas expositivas da professora;*
- c) *auxílios espontâneos entre alunos, durante a realização de exercícios escritos;*
- d) *troca de provas entre os alunos durante a realização de uma atividade de avaliação.*

No decorrer da análise dos dados, far-se-á referência a essas situações e a suas conseqüências.

4.4 Expectativas e objetivos da pesquisa

O ponto de partida desta pesquisa está fundamentado na constatação de que, sem critérios de seleção por base de conhecimento pregresso, os alunos, ao iniciarem o ensino médio, são agrupados aleatoriamente em uma mesma turma, com os mais diferentes níveis de conhecimento. Essa é a realidade da escola foco desta pesquisa. A justificativa para estetrabalho de investigação, portanto, é a necessidade de investigar, de entender e descrever, nessas circunstâncias, os seguintes aspectos: abordagem de ensino, interação, ações dos alunos e da professora na construção do conhecimento em LI.

Os objetivos elaborados conduziram à opção por uma pesquisa do tipo etnográfica, razão pela qual o fundamento teórico é a pesquisa sobre etnografia escolar (Erickson, 1996).

Com o objetivo de entender e de descrever como acontece a construção do conhecimento em LI no ensino público em grupo de alunos com diferentes bases de conhecimento sistêmico e como esta interação repercute na aprendizagem, as questões seguintes são timoneiras na delimitação do tema e na condução deste trabalho de pesquisa:

- *Qual é a metodologia adotada com alunos de conhecimento lingüístico diferenciado?*
- *Como é essa interação social nessas circunstâncias?*
- *Como o conhecimento em LI é construído?*

4.5 Cenário e sujeitos da pesquisa

A escolha da escola foco deste trabalho de pesquisa deveu-se ao fato de haver uma preocupação da pesquisadora com o modo como as aulas de LE são desenvolvidas e por ter tido a oportunidade de trabalhar nessa escola como professora de inglês no período de 1982 a 1995. A experiência, além de ter sido ponto de partida para a idéia embrionária desta investigação, foi decisiva na escolha da escola pública para a realização do estudo.

A Escola João Batista, de ensino médio, pertencente à rede pública estadual de ensino, funciona nos três turnos e tem, aproximadamente, 1500 alunos. A realidade socioeconômica e cultural da clientela da escola é de alunos oriundos do ensino fundamental das mais diferentes escolas da cidade e da região, entre os quais se incluem os advindos da zona urbana, da periferia e da área rural do município. É importante observar que, das alunos de 37 escolas públicas estaduais e municipais de onde os alunos provêm, apenas 17 ofereciam LI aos seus alunos no ensino fundamental até o final do ano 2000. Essa clientela constitui a maioria dos alunos do ensino médio da escola foco desta pesquisa.

Após contato com a direção da escola para a exposição dos objetivos do estudo, da solicitação para realizá-lo no estabelecimento e da permissão para a sua execução, foi realizado um levantamento de turmas possíveis e que se enquadrassem nos critérios preestabelecidos para a pesquisa. O passo seguinte foi manter contato com uma das professoras de LI, com a qual agendou-se um encontro. Na ocasião, fez-se explicação detalhada do projeto de pesquisa e foi-lhe solicitada permissão para realizar observações e filmagens de aulas em uma de suas turmas por um determinado período durante o ano de 2001. Em razão das considerações feitas sobre a importância de trabalhos de pesquisa em sala de aula para uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem de LE, através da instrução formal; a anuência da professora titular da turma foi plena e, inclusive, houve muita receptividade à pesquisadora da parte dela.

Dentre as turmas iniciantes de ensino médio, portanto, com alunos recém-advindos do ensino fundamental, foi escolhida uma do turno da manhã, que, conforme a opinião da professora, apresentava discrepâncias marcantes de base pregressa entre os alunos. Tal constatação fora realizada pela própria professora do grupo no início do ano letivo, quando indagara sobre as escolas onde os alunos haviam estudado anteriormente, identificando os oriundos daquelas que não ministraram LE aos alunos no ensino fundamental. Assim, o grupo apresentava treze realidades diferentes de conhecimento lingüístico progresso, informação obtida por meio de um questionário aplicado pela pesquisadora com o intuito principal de identificar as séries e o número de aulas semanais de LI que os alunos haviam tido no ensino fundamental. Ressalta-se que quatro alunos da turma nunca haviam estudado LI, sendo, portanto, alunos principiantes.

A Figura 1 oferece uma visão da discrepância de nível de conhecimento progresso da turma de alunos observada. Nela havia predomínio de alunos que haviam estudado língua inglesa da 5ª série a 8ª série, com duas aulas semanais, ou seja, oito alunos tinham tido mais contato com o ensino de LI no ensino fundamental.

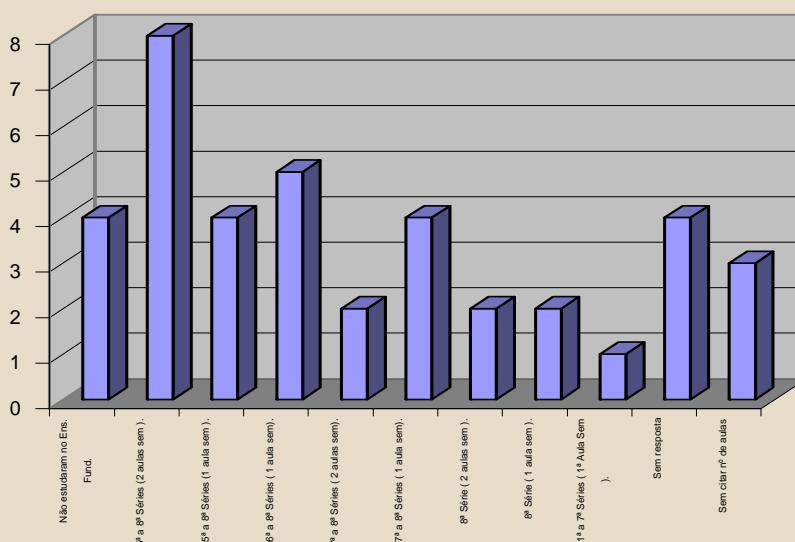


Figura 1- Conhecimento pregresso dos alunos

A Figura 2 refere-se ao número de alunos do grupo de estudo que já haviam freqüentado algum “cursinho” de LI fora do ensino regular, apresentando, assim, maior contato com LI. Constatou-se que o tempo de estudo nessa modalidade variou entre cinco meses e quase dois anos. Quando do levantamento de dados através do questionário, apenas três alunos estavam freqüentando cursinho de LI, conforme mostra a última coluna do gráfico.

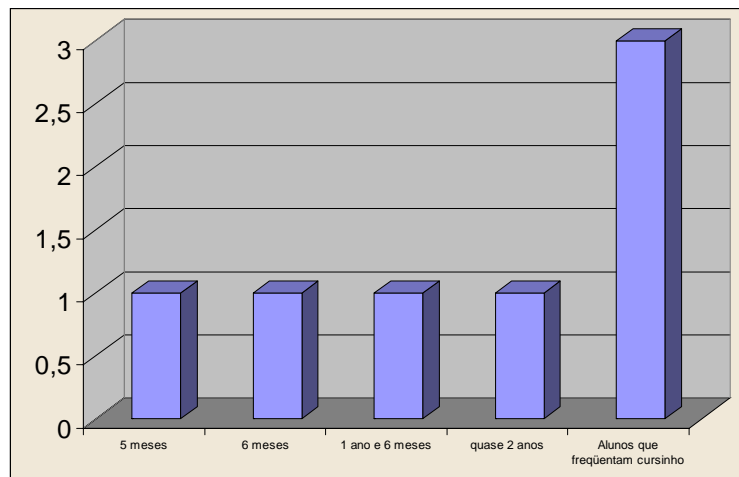


Figura 2 – Frequência de “cursinho” de LI fora do ensino regular

4.5.1 Perfil dos alunos

A aplicação do instrumento citado anteriormente, para levantamento de dados auxiliares, possibilitou, além da obtenção de informações sobre as diferenças de conhecimento lingüístico progresso dos alunos da turma em estudo, o conhecimento das opiniões dos alunos sobre suas experiências com relação ao ensino e à aprendizagem de LI.

De um grupo formado por quarenta alunos matriculados, trinta e cinco (vinte e duas moças e treze rapazes) freqüentaram as aulas de LI durante o ano letivo e foram considerados na análise dos dados. A idade desses alunos variava entre quatorze e dezesseis anos, portanto, estavam em plena fase de adolescência. Os dados do perfil dos alunos são tratados em seqüência.

Ao iniciarem os seus estudos no ensino médio, todos os alunos da turma haviam optado pela aprendizagem de inglês, em detrimento de alemão e de espanhol, pelas seguintes razões: a) pela importância da língua no cenário mundial e profissional (16 alunos); b) por gostarem de inglês (12 alunos); c) pelo fato de já terem algum conhecimento anterior da língua (5 alunos); d) por considerarem o inglês uma língua fácil (02 alunos).

Do total de alunos, quatorze gostariam de ter realizado um teste de seleção para agrupamento por nível de conhecimento, justificando com as seguintes razões: as turmas seriam mais homogêneas, com o que não precisariam rever o que já sabiam e poderiam aprofundar os conhecimentos; os professores trabalhariam de acordo com os limites dos alunos e não haveria tanta diferença de conhecimento entre eles. Dos dezessete alunos que expressaram não verem validade na seleção para formação de grupos, as alegações dadas foram que isso seria constrangedor, injusto e desnecessário. Dois alunos não compreenderam a questão, tendo respondido que, se não passassem, não obteriam vaga na escola. Apenas cinco dos trinta e cinco alunos optaram pela não-formação de grupos, através de alguma seleção de base progressiva, argumentando que aqueles que pouco ou nada sabem precisam da ajuda dos colegas que mais sabem para que possam aprender.

Indagados no questionário sobre o relacionamento com colegas nas aulas de inglês, todos responderam que se relacionam bem, e alguns citam a existência de cooperação na realização de tarefas. A maioria dos alunos, 27, disse que costuma ajudar os colegas nas atividades, justificando da seguinte maneira: a) porque alguns colegas solicitam; b) porque é obrigação ajudar; c) porque também poderá necessitar de ajuda em algum momento e gostaria de ser ajudado. Do total de alunos, vinte e nove declararam no questionário que têm o hábito de pedir auxílio aos colegas durante a realização das atividades, alegando razões idênticas às apresentadas quando ajudam outros colegas. Seis alunos afirmaram que não costumam solicitar auxílio aos colegas, justificando o fato, sobretudo, pelo orgulho próprio.

Questionados sobre habilidades e/ou aspectos mais importantes no ensino-aprendizagem de LI, os alunos apresentaram as seguintes: a) falar (27 alunos); escrever (21 alunos); ler (19 alunos); conhecer a gramática da língua (14 alunos); obter conhecimento sobre países onde o inglês é a língua nativa (8 alunos); ouvir música (14 alunos); estudar para passar no semestre (9 alunos). Neste item, saliente-se que os alunos sempre sugeriram mais de uma habilidade ou aspecto.

As atividades mais citadas pelos alunos como as mais apreciadas nas aulas de inglês foram listadas na seguinte ordem decrescente: a) atividades orais, diálogos, conversação (6 alunos); b) atividades realizadas em grupo (5 alunos); c) leitura (5 alunos); d) aulas variadas, atividades diferentes (4 alunos); e) atividades do livro (4 alunos); f) músicas (3 alunos); g) escrita (2 alunos). Em oposição, como as que menos apreciam foram citadas: a) atividades do livro (7 alunos); b) rotina, monotonia de aulas (4 alunos); c) bagunça e barulho por parte de colegas (4 alunos) d) tradução de textos do livro (3 alunos). Houve, ainda, outras citações diferentes e únicas. Quanto às explicações dadas para justificar essas escolhas, quando apresentadas, foram as mais diversas.

De quarenta alunos, trinta e dois, ou seja, a maioria, consideram-se “bons alunos” em LI. Quanto ao gosto pelo estudo de inglês, constatou-se haver um equilíbrio, pois vinte alunos responderam que gostam “muito” de estudar LI; treze disseram que gostam “um pouco”; apenas um respondeu “sim” e um, “não”, este alegando que não entende a matéria e não consegue acompanhar os colegas. As explicações dadas pelos que disseram “gostar muito” foram: a) porque é importante saber inglês (8 alunos); b) porque é a matéria preferida (2 alunos); c) porque gosta (4 alunos). Entre os que gostam “um pouco” de estudar inglês, as razões mais frequentes foram: a) porque não entende, se sente confuso (4 alunos); b) porque é cansativo, enjoado, falta motivação (4 alunos).

Com relação as suas aulas de inglês, os comentários e sugestões mais citados foram: a) prefeririam aulas com atividades diferentes, mais participativas, menos monótonas e cansativas (16 alunos); b) gostariam de aulas mais criativas (5 alunos); c) as aulas são boas (3 alunos); d) as aulas são ótimas (2 alunos).

Pode-se perceber, pelo levantamento das opiniões e/ou sugestões dos alunos, que há convergências sintomáticas em alguns aspectos, mormente nos relacionados à importância do inglês no cenário mundial e profissional e às práticas de ensino em sala de aula. Essas constatações serão retomadas adiante, quando da análise dos dados.

O resultado parcial desses levantamentos encontra-se no Anexo 2 deste trabalho.

4.5.2 Perfil da professora

A professora do grupo, designada neste trabalho com o pseudônimo de Alda, é formada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria, RS, e há 29 anos dedica-se ao magistério como professora de português e de inglês e/ou atividades correlatas. Exerceu, durante uma gestão governamental na década de 1980, o cargo de supervisora de ensino de LE em uma delegacia estadual de Educação, (hoje denominadas “coordenadoria”). Foi assessora de Cultura na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) por dois anos e, posteriormente, exerceu também o cargo de chefe do setor de Recursos Humanos e Audiovisuais e de presidenta do Centro Cívico da mesma secretaria municipal. Sua experiência em sala de aula envolve tanto escolas estaduais, como particulares e municipais. Aposentou-se como professora da rede estadual de ensino no final de 2001.

4.6 Levantamento de dados

O trabalho de pesquisa de campo foi realizado de abril a setembro de 2001, totalizando um período de cinco meses, em que foram realizadas dez visitas à sala de aula em estudo, três delas como simples observadora. Inicialmente, a previsão de término de observação era para junho, todavia acontecimentos não previstos, como reuniões de professores no horário das aulas, ausência da professora, feriados e problemas com recursos (filmadora, microfone e falta de luz) levaram a que se estendesse essa atividade até setembro.

Nesse tipo de pesquisa de cunho etnográfico em sala de aula, foram necessários os seguintes procedimentos para levantamento de dados: observações de aulas, anotações de observações, filmagens de aulas e de trabalhos em grupo, entrevistas, gravações de trabalhos em grupo e de entrevistas, triangulação de dados sobre observações de aulas, filmagens e gravações e questionário de informações secundárias. Quanto aos recursos usados foram necessários: filmadora, tripé, gravadores, fitas de vídeo, fitas cassete, microfones, televisor e videocassete e folhas fotocopiadas.

Os dados foram coletados em ambiente natural de sala de aula, e os detalhes das atividades de interação puderam ser documentados por meio de gravações, possibilitando, após posterior análise e de descrição, a compreensão das ações sociais no cenário mesmo observado. As entrevistas realizadas com o objetivo de triangulação de dados, não tendo seguido um roteiro de perguntas previamente estruturadas; nelas, valorizaram-se imagens e

ações, o que permitiu a coleta de informações significativas sobre os questionamentos e os objetivos do trabalho, possibilitando, assim, a percepção da visãoêmica dos entrevistados. Foi aplicado um questionário de apoio para a obtenção de informações pessoais dos alunos, contendo 18 perguntas complementares à pesquisa. As anotações referentes a observações feitas durante as visitas, as opiniões e os comentários registrados após as aulas, juntamente com os demais materiais citados, permitiram que se estabelecessem as “rotinas” ou “ações costumeiras” da cultura em questão.

Com os procedimentos citados e os recursos utilizados, foi possível a obtenção dos seguintes dados: anotações sobre as observações das aulas feitas pela pesquisadora; gravações em vídeo de aulas e de trabalhos em grupo; gravação em áudio de entrevista com a professora responsável; gravação em áudio de entrevista com a professora auxiliar de filmagem; gravação em áudio de entrevista com alunos; aplicação de questionário para obtenção de informações pessoais como dados secundários auxiliares; documentação disponível das tarefas escritas, realizadas em folhas xerocadas e desenvolvidas em trabalhos em grupo.

A filmagem das aulas e dos trabalhos realizados em grupos no período delimitado para a pesquisa forneceu dados primários, com base nos quais foram realizadas as descrições, interpretações e análises dos eventos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Principio estas considerações finais argumentando sobre a escolha do tipo de pesquisa desenvolvida no cenário em investigação. A opção pelo estudo de cunho etnográfico, dentro de uma abordagem qualitativa interpretativa, deveu-se a um interesse especial da pesquisadora pela ação das pessoas e pelo *porquê* de suas ações, somado à constatação, pela experiência anterior como professora, de uma realidade predominante nas escolas públicas: qual seja, a de turmas numerosas de LI, formadas com alunos de diferentes níveis de conhecimento sistêmico.

Longe, entretanto, de apresentar soluções, este trabalho pretende ser um diagnóstico inicial que possibilite novos olhares, ou olhares mais atentos para a prática docente no ensino de língua estrangeira. Portanto, ao mergulhar na sala de aula, tentou-se vislumbrar as duas realidades fundamentais desse tipo de estudo: a) *o que está acontecendo aqui?* e b) *como está acontecendo?*. Através da observação direta dos eventos, dos atores no cenário social, da microetnografia ou microanálise (com o uso de vídeos), das entrevistas e das conversas informais, o estudo permitiu desvendar o jogo das relações sociais e confirmar a complexidade da prática educativa nessas condições. Destaca-se a microetnografia (assim denominada por Erickson, 1986, 1990), ou microanálise sociolingüística (Gumperz, 1982) na pesquisa de sala de aula como uma forma positiva e útil para investigar as interações entre alunos e professora e entre alunos entre si. Igualmente, para refletir sobre o trabalho realizado em sala de aula e todas as suas implicações na aprendizagem, as quais não deixam de ser reflexo do sistema de ensino como um todo. Sem dúvida, os acontecimentos de sala de aula são o somatório do tipo de abordagem pedagógica do objeto de conhecimento, da forma como se dão as relações da professora com os alunos, deles com ela e deles entre si na apreensão desse objeto de conhecimento. Tudo isso tem como pano de fundo a instituição, que, por sua vez, denota a política educacional subjacente.

Inicialmente, relembra-se que as questões propostas quando da elaboração do projeto de pesquisa foram modificadas ao se iniciar investigação de campo em razão dos fatos já descritos na seção 4.3 deste trabalho, sobretudo pela não ocorrência de propostas de atividades grupais pela professora, às quais se supunha existirem. No decorrer do

levantamento de dados, a primeira preocupação foi procurar ser aceita pelo grupo de alunos como observadora participante, permanecendo em contato direto com eles no dia-a-dia da prática escolar. Não foi essa uma tarefa difícil porque a aceitação foi instantânea, apesar de um certo desconforto inicial da minha parte; com o passar dos dias e das observações, criou-se um clima cordial durante o período de levantamento de dados, observado pela naturalidade com que os alunos se conduziam durante as observações, as gravações e as filmagens e pela espontaneidade com que expunham suas experiências, impressões e opiniões sobre o significado de suas ações durante as aulas, ao vê-las nas fitas de vídeo. O clima propício ao estudo estabelecido entre alunos, pesquisadora, professora e auxiliar de filmagem foi fundamental para a realização das observações, a descrição das ações e a interpretação das formas de comunicação, da linguagem e de seus respectivos significados.

A conjugação da Lingüística Aplicada com a Sociolingüística Interacional vem ao encontro da pesquisa qualitativa interpretativa, como um elemento enriquecedor na análise da relação professora /alunos, feita com base no seu discurso, e da explicitação da metodologia e teoria implícitas nessa relação, retratadas nos procedimentos e nas práticas de ensino de LE em sala de aula. Há um nexos nas significações que transparecem no discurso que sinaliza inferências significativas na fala-em-interação face a face. Além das ações, que deixam transparecer posicionamentos e avaliações, a linguagem é a forma de comunicação que mais justifica as ações e a interação. Conjugados, esses elementos, auxiliam na compreensão do discurso da sala de aula e, conseqüentemente, das relações, dos valores e das facilidades ou dificuldades comunicativas verificadas entre alunos e professora na construção do conhecimento em LI.

Estabelecidos o reconhecimento e a argumentação dos aspectos essenciais para o trabalho desenvolvido, quais sejam, a opção pelo estudo qualitativo interpretativo e pela Sociolingüística Interacional, aliados à Lingüística Aplicada no ensino de língua estrangeira, retoma-se a descrição, análise e interpretação dos dados, buscando esclarecer as questões norteadoras deste estudo sobre LI em sala de aula.

Para a compreensão das questões que motivaram este trabalho de pesquisa, destacam-se novamente os três aspectos influenciadores no ensino e aprendizagem de LE, complementares entre si e apresentados no início do capítulo 2 deste trabalho: o aspecto sócio-político, o aspecto teórico-metodológico e os fatores pessoais. Estes três aspectos

determinam a relação social em sala de aula, podendo colaborar ou não para uma aprendizagem mais eficiente. Considerando, portanto, apenas os dois primeiros aspectos e os objetivos da pesquisa, enfoca-se a primeira questão.

- *Aspectos político-sociais*

As aulas de língua inglesa seguem o padrão da escola como uma instituição da sociedade, sobretudo em se tratando de escola componente do sistema estadual de educação pública, que, por sua vez, submete-se ao sistema nacional; portanto, leis, pareceres e regimentos internos ditam as normas do fazer diário na sala de aula. A escola observada neste estudo, ao receber os alunos do ensino fundamental, não realiza qualquer forma de agrupamento considerando o nível progresso de conhecimento na formação das turmas iniciantes do ensino médio. Como esses alunos são oriundos de diferentes escolas de ensino fundamental da cidade e da região, caracterizam-se por diferentes níveis de conhecimento de LI, havendo até mesmo aqueles que nunca estudaram língua estrangeira.

Muito dessa realidade deve-se às leis nº 4.042/61, nº 5692/71 e nº 7.044/82, que previam o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental com caráter de opcionalidade, orientando que poderia ser oferecido nas escolas que tivessem *condições de ministrá-la com eficiência*. Assim, evidencia-se o aspecto político-social atua como fator discriminatório visto que há escolas que, não tendo condições de ministrar o ensino com eficiência, não o oferecem. Além dessa condição disposta em lei, muitas escolas não possuíam LE no seu currículo e, quando a incluíam, havia discrepantes diferenças entre elas em número de aulas semanais e nas séries nas quais a disciplina era ministrada.

Essas circunstâncias acarretaram a chegada ao ensino médio de alunos com as mais diferentes bases de conhecimento sistêmico de LI, onde então eram agrupados sem atendimento ao seu nível de conhecimento. Aqui se identifica o ponto crucial do problema, que é do desnível dos alunos, o conseqüente atendimento pedagógico precário, na concepção de Vygotsky e da *zona de desenvolvimento proximal*, visto que todos de uma mesma turma têm de se sujeitar ao mesmo programa e recebem o mesmo atendimento didático-pedagógico. Sendo a instituição escola um elo entre a sociedade e a sala de aula, reflete, portanto, a discriminação entre classes menos e classes mais favorecidas quando não oportuniza *insumo adequado* em LI no nível de cada aluno, agrupando quarenta ou, às vezes, mais alunos de diferentes bases progressas em uma mesma sala. Descortina-se aqui uma mescla dos três

aspectos citados anteriormente: o político-social, o teórico-pedagógico e o fator pessoal. Sobre essa situação, registra-se a opinião da professora do grupo, que se referiu à necessidade de mais professores na escola para atendimento das turmas e troca de idéias, alegando que a sistemática vigente favorece o sistema político-social, que não quer pessoas cultas, bem preparadas. O desnível provocado pela lei deixa transparecer uma relação mais de “domínio classista do que de educação libertadora”, segundo Paulo Freire, uma vez que se deixa de oferecer as mesmas oportunidades a todos.

Seguindo essa análise, é premente considerar o componente pedagógico, aspecto que se relaciona mais diretamente com as questões norteadoras deste trabalho de pesquisa.

- *Aspectos teórico-pedagógicos*

A primeira questão delineadora do desenvolvimento deste trabalho foi: *a) Qual é a metodologia usada e como é trabalhada com alunos de nivelamento diferente?* Este objetivo teve influência direta sobre os demais estipulados no decorrer do levantamento de dados, elaborados em razão das alterações do planejamento inicial preestabelecido. Essa flexibilidade, característica da pesquisa do tipo etnográfico, se originou as seguintes questões que mantêm uma estreita relação com a primeira questão; *b) Que ações estão envolvidas pelos atores nesse cenário social? c) Como é a interação nessas circunstâncias? d) Como o conhecimento em LI é construído?*

Pela observação de aulas, pelas filmagens e entrevistas realizadas, respeitando a diversidade de sujeitos e a visão êmica dos atores envolvidos nesse cenário, conclui-se que a metodologia adotada pela professora pode ser descrita como de *Tradução e Gramática*, inserida dentro da *Abordagem Tradicional* de ensino de LI, tendo como suporte teórico os pressupostos do behaviorismo. Nessa concepção, tem destaque especial a transmissão de informações, considerando-se o aluno como “alguém que nada sabe” e o professor, como o elemento que “sabe”. Dessa forma, predomina a transmissão verbal do conhecimento, das regras da língua, “despejadas” pela palavra do professor, sem atendimento conveniente ao nível, sequer condizente ou, pelo menos, aproximado de conhecimento dos alunos. Assim, pelas aulas observadas, percebe-se uma linha teórica e metodológica na história de ensino de línguas no Brasil, caracterizada pelo predomínio do ensino tradicional.

Pela apresentação sistemática da professora, das regras escritas no quadro-verde, seguidas das propostas de exercícios escritos no livro e, seqüencialmente, da sua correção

também no quadro-verde, pode-se descrever o método como de exposição verbal de conteúdos isolados, caracterizando a *educação bancária*, assim denominada por Paulo Freire, e de exercícios sistemáticos de fixação e de cópia e tradução. Nessas circunstâncias, pela prática única de exercícios escritos, desconsiderando-se as práticas orais e auditivas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de LE e não se propondo tarefas que proporcionem o auxílio mútuo e a colaboração entre pares, não há interação, nem se propicia negociação de significados entre os alunos; não há um vaivém de informações, de solicitações, de reformulações, de verificação de compreensão, de reparo, de reiteração e/ou de expansão, que essencializam a troca de informações na co-construção do conhecimento, como as que puderam ser observadas nos poucos momentos de trabalho em grupo propiciados pela pesquisadora (5.4.1), diferentes das aulas expositivas da professora e envolvendo a participação dos alunos.

Obviamente, o método de *Tradução e Gramática* adotado e respaldado pelo livro-texto embasa-se no discurso monológico, o do professor, aquele que sabe (*depositante*) e que pretende passar o seu conhecimento, o seu saber (*depósito*), ao aluno (*depositário*), em uma concepção deste como um ser passivo, simplesmente receptor. Ao contrário, nos momentos de trabalho em grupo, foi possível entender a comunicação estabelecida entre os alunos na tentativa de resolução da tarefa como um discurso *dialógico*, que contempla a troca de idéias e a construção conjunta, possibilitando, assim, o auxílio daquele que mais sabe ao que menos sabe.

Interação / ações

Com relação à interação participativa em sala de aula, tomando por base a classificação de Philips (1972), observa-se que as estruturas de participação, pelos dados levantados, restringiram-se a duas situações: a) participação que envolvia a atenção da professora para com a classe inteira e que, assim, excluía qualquer outro tipo de interação, individual ou em pequenos grupos; b) participação que costuma ser denominada de *desk work*, com o aluno realizando trabalho escrito na sua classe.

Com relação às *ações realizadas pelos atores nesse cenário social*, pode-se reafirmar que a forma de abordagem, a uniformidade da metodologia adotada pela professora e o estilo formal com que trata os alunos, caracterizando uma relação assimétrica, com

controle dos turnos de fala-em-interação, podem ser entendidos como fatores desencadeadores das atitudes e das ações dos alunos. Ao invés de ocorrer “interação” como tal entre professora e alunos, há “ação e reação”. Na análise de Thomas (1991), evidenciando-se uma abordagem tradicional de ensino, na qual acontece apenas a “reação” (via única e estática) e não a “reação/ação”, que dinamiza o processo de ensino-aprendizagem no vaivém da construção conjunta do significado.

Como a ação da professora restringe-se à transmissão de conhecimento, em uma relação assimétrica, sem dar voz ao aluno, sem compartilhar seu poder e colocando, dessa forma, dificuldades específicas para a construção do conhecimento, as ações dos alunos podem ser descritas como reações de resistência. Assim, quando a dialética do “não fazer nada” ou do “fazer outras coisas” alheias à aula pode ser interpretada como atitude de insatisfação pela forma como o ensino está sendo conduzido, confirmado pelas entrevistas gravadas e transcritas. Nas filmagens do andamento das aulas, observam-se momentos em que os alunos estão ocupados com outras atividades ou simplesmente não fazem nada, completamente alheios à narração da professora. São ações como: girar livros, jogar cartas, caminhar pela sala, sair sem autorização da professora, entrar depois do início da aula, expressar sonolência, alheamento, distanciamento e distração. Na verdade, poucos são os que acompanham os dizeres da professora.

Essas reações, registradas pelas filmagens, pelas notas de campo e pelos depoimentos dos atores envolvidos, denotam desinteresse pela aula, desmotivação pela disciplina, enfado pelos assuntos insossos e sem atrativo, que não dizem respeito aos temas de seu interesse. Não há vinculação entre “o que” e “como” é oferecido na sala de aula com a vida social fora dela, onde há bem mais atrativos. Em outras palavras, a escola, simbolizada na metodologia e na ação da professora, está “falando sozinha”. Urge, pois, que a escola e, especificamente, o ensino de LI e de LE em geral assumam uma perspectiva dialética, proposta por estudiosos e sugerida nos PCNs, na qual alunos e professores façam da palavra um elo, realizem alguma coisa com a língua que estão estudando e que, além das habilidades lingüísticas, desenvolvam a consciência crítica, tratando de temas relacionados com o mundo em que o aluno vive e, assim, trazendo para dentro da sala de aula o que acontece lá fora. Também não se pode esquecer, obviamente, que cada realidade é específica e tem suas particularidades, as quais, portanto, devem ser identificadas e contempladas.

A argumentação expressa no parágrafo anterior é confirmada nos depoimentos da professora auxiliar de filmagem, dos alunos envolvidos, da vice-diretora e da própria professora da turma. Esta, consciente e criticamente, reconhece a falência desse tipo de ensino, que não beneficia os alunos de diferentes níveis, porém confirma sentir-se impotente para inovar em uma escola que atende a aproximadamente 1500 alunos e conta com apenas duas professoras de inglês para dar conta de todas as aulas. Essa precariedade de quadro docente também se constitui numa forma de discriminação, pois sobrecarregar os professores significa deixar de oferecer qualidade de ensino. Enfim, quando as ações de alunos deixam transparecer descontentamento, desinteresse, enfado e pouco ou nenhum rendimento, pode-se depreender, sim, *o processo de ensino-aprendizagem como um desserviço*.

Faz-se mister retomar os fundamentos de Vygotsky (1984,1994,1998) com relação aos níveis de desenvolvimento e relembrar as suas postulações sobre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky, o conhecimento apresenta dois níveis: o *desenvolvimento real* (capacidades que o aluno já aprendeu) e o *desenvolvimento potencial* (o que o aluno é capaz de fazer com o auxílio de outra pessoa mais experiente, através da colaboração, do diálogo). A distância entre esse dois níveis, denominada por ele de *zona de desenvolvimento proximal*, é o que merece atenção no processo de ensino, juntamente com a interação com o outro, quando as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes: “primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”. Na sua concepção, portanto, “a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança (p.111) e o ensino deve orientar-se baseando-se no desenvolvimento já produzido, na etapa já superada” (p.113), visto que “o único bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento” (1994, p.114)

Identificada com muitos estudiosos e/ou lingüístas, penso que as postulações de Vygostky e Bakhtin, tão distantes no tempo, mas sempre atuais pela sapiência, aliadas às postulações do educador Paulo Freire, possibilitam repensar as questões educacionais, especialmente com relação à melhoria no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa ou de qualquer outra língua estrangeira.

A aprendizagem de LE pode ocorrer em ambiente de instrução formal, que, entretanto, pode e deve ser prazerosa, produtiva e mais eficiente. Lightbown e Spada (1995) propõem a realização de mais pesquisas em sala de aula e destacam, com base em dados de estudos realizados, que instrução enfocada na forma da língua e na correção de erros,

trabalhada “dentro” de um contexto de um programa de instrução comunicativa, é mais eficaz para promover a aprendizagem de língua estrangeira do que o predomínio de qualquer uma delas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), em uma tentativa óbvia de melhoria nas sistemáticas de ensino em sala de aula, propõem uma ênfase *ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura* (p.15). Essas duas visões de melhoria de ensino, ou seja, instrução comunicativa e/ou o uso da língua via leitura, certamente, respaldadas por inúmeros estudos realizados, são caminhos sinalizadores para a melhoria do processo e dos resultados. Contudo, qualquer que seja a opção, deverá ser fruto da análise atenta da realidade e dos objetivos mais imediatos e significativos a serem perseguidos no grupo em questão. É importante que o professor de LE esteja preparado, atualizado; que tenha embasamento teórico-lingüístico e conhecimento de metodologias próprias para esse ensino, adequadas aos objetivos de um curso e às circunstâncias do fazer diário em sala de aula.

Aliado a isso tudo, um ambiente de sala de aula agradável, estimulante e motivador pode ser criado se forem propostos temas de interesse do aluno e se estimulá-lo a assumir papel ativo no processo, não apenas receber passivamente a informação. É necessário que lhe sejam dadas oportunidades de internalizar as informações de maneira que sejam significativas para ele; dar-lhe oportunidade de *usar* a LE, de fazer alguma coisa com essa língua, através de tarefas que possibilitem colaboração mútua entre os alunos e entre professor e alunos.

Finalizando, há que se atentar mais para essas questões nos cursos de formação de professores de língua estrangeira e, cada vez mais, experienciá-las através de pesquisas nos ambientes de sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D; BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ASSIS-PETERSON, A. A; COX, M.I.P. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *Tesol Quartely*, v.33, p. 433-451, 1999.

ATKINSON, J.M.; HERITAGE J. *Research on language & social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC 7 SEF, 1998.

CELANI, Alba M. A . *Afinal, o que é lingüística aplicada?* São Paulo: PUC, 1992.

CHAGAS, V. R. Evolução do ensino de línguas no Brasil. In: *Didática especial de línguas modernas*. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1957. p. 83-101.

CUMMING, Alister. Theoretical perspectives on writing. In: GRABE, W. (Ed). *Annual review of applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, v. 18, p. 61-78, 1998.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. 4.ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ELLIS, R. *Second language acquisition and language pedagogy*. 2.ed. Melksham: Cromwell Press, 1993.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. 6.ed. Oxford: Oxford University Press, 1990.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis. In: MCKAY, S.; HORNBERGER, N. (Ed.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 p. 307-328.

ERICKSON, F.; SCHULTZ J. O quando de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO; GARCEZ (Org.). *Sociolinguística interacional – Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, p. 142-153, 1998.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: *Research in teaching and learning: a project of the American Educational Research Association*. United States of America: Macmillan, 1990. p. 75-200.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, M: T. de A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1994.

GARCEZ, Pedro de M. Microethnography. In: HORNBERGER N.H.; CORSON D. (Ed.). *The encyclopedia of language and education*. Research Methods in Language and Education, 1997. v.8 p. 187-196.

GERMAIN, Claude. As interações sociais em aulas de uma segunda língua ou de idioma estrangeiro. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. (Org.). *Após Vygotsky e Piaget - Perspectivas social e construtivista – escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 92 –100.

GUMPERZ, J. Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In: COOK-GUMPERZ J. *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 45-68.

_____. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

HADLEY, Alice O. *Teaching language in context*. Rowley, Ma: Heinle & Heinle, 1993.

HUTCHBY, I.; WOOLFITT, R. *Conversation analysis: principles, practices and applications*. London: Polity Press, 1999.

HYMES, D. Models of the Interaction of Language and Social Life. In: GUMPERZ, John J.; HYMES, D. (Ed.). *Directions in sociolinguistics – The ethnography of communication*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972, p. 35 – 71.

LEFFA, Vilson. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOTTN, H.; VANDRESEN, P. *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

LIGHTBOWN, P.; SPADA N. *How languages are learned*. 5.ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.

BRASIL. LDB – Lei nº 5.692/71 – Brasília: Congresso Nacional, 1971.

BRASIL. LDB – Lei nº 7.044/82 – Brasília: Congresso Nacional, 1982.

BRASIL. LDB – Lei nº 9.394/96 – Brasília: Congresso Nacional, 1996.

LONG, M. H. Does second language instruction make a difference? A review of the research. *Tesol Quartely*, v. 17, p.359-382, 1983.

MISHLER, E. G. *Research Interviewing – Context and narrative*. 6.ed. Massachusetts: Harvard University Press, 1995.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNAN, David. *Understanding language classrooms – A guide for teacher-initiated action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PALAGANA, I. C. *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotski (A relevância do social)*. São Paulo: Plexus, 1994.

PELLEGRINI, Denise. Com eles é melhor. *Nova Escola*, São Paulo, ano XV, p. 18 – 25, jan./fev. 2001.

PHILIPS, Susan U. Participant structures and communicative competence: Warm springs children in community and classroom. In: C. B. CAZDEN, V.P. John; HYMES, Dell, (Ed). *Function of language in the classroom*. New York: Columbia Teachers Press, 1972. p. 370 – 394.

POMERANTZ, A. Attributions of responsibility: blamings. *Sociology*, v. 12, p. 115-121, 1978.

_____. A. Giving a source or basis: the practice in conversation of telling 'How I know'. *Journal of Pragmatics*, v. 8, p. 607-625, 1984.

RAIMES, Ann. Teaching writing. In: GRABE, W. Ed. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, v. 18, p. 142-167, 1998.

REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIBEIRO, B.; GARCEZ P. de M. (Org.) *Sociolingüística interacional*. Antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Padrão referencial de currículo: ensino médio – área de linguagens, códigos e suas tecnologias, língua estrangeira moderna. Porto Alegre, 1998.

ROBERTS, J. T. Recent developments in ELT. *Language Teaching*, v. 15, n.2, 1982.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, v. 50, p. 696-735, 1974.

SACKS, H. On doing “being ordinary”. In: ATKINSON J.M.; HERITAGE J. (Ed.). *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 413-429.

SCHEGLOFF, E.A. Discourse as an Interactional Achievement III: the omnirelevance of action. *Research on Language and Social Interaction*, v. 28 (3), p. 185-211, 1995.

SCHEGLOFF E. A.; JEFFERSON, G. ; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, v. 53 (2), p. 361-383, 1977.

SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. New York: Prentice Hall, 1979.

THOMAS, A. M. *Classroom interaction*. 5.ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

TYACKE, Marian. Strategies for success: bringing out the best in a learner. *TESL Canada Journal*, v. 8,2, p. 45-47, 1991.

VAN LIER, Leo. *The classroom and the language learner – Ethnography and second-language classroom research*. New York: Longman Inc., 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1994.

WAGNER, Johannes. Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics*, 1996.

WATSON-GEGEO K.A. Ethography in ESL: defining the essential. *Tesol Quarterly*, p. 575-592, 1988.

ANEXO 1
QUADRO DE REGISTROS

<u>DATA</u>	<u>ATIVIDADE</u>	<u>TIPO DE REGISTRO</u>	<u>REFERÊNCIA</u>
03/4	Observação de aula expositiva	Anotações de campo	Disquete
10/4	Observação de aula expositiva	Anotações de campo	Disquete
17/4	Filmagem de aulas expositivas	Vídeo	FV (Fita de Vídeo) 17/4
24/4	Filmagem de aulas expositivas	Vídeo	FV – 24/4
15/5	Filmagem de aulas expositivas	Vídeo	FV – 15/5
29/5	Gravação de trabalho em grupo	Áudio	FC (Fitas cassetes) 1,2,3,4,5,6,7 - 29/5
05/6	Filmagem de trabalho em grupo	Vídeo	FV – 05/6
19/6	Observação de aulas expositivas	Anotações de campo	Disquete
20/8	Filmagem de trabalho em grupo	Vídeo	FV – 20/8

27/8	Filmagem de trabalho em grupo	Vídeo	FV – 27/8
------	-------------------------------	-------	-----------

30/5 28/8	Entrevistas com alunos	Áudio	FC
--------------	------------------------	-------	----

29/8	Entrevista com professora	Áudio	FC
------	---------------------------	-------	----

31/5	Entrevista com professora responsável pelas filmagens	Áudio	FC
------	---	-------	----

20/8	Entrevista com vice-diretora de turno	Anotações de campo	FC
------	---------------------------------------	--------------------	----

ANEXO 2
QUESTIONÁRIO DE APOIO COM TABULAÇÃO PARCIAL DE DADOS
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

CURSO: _____

SÉRIE: _____

1. Você estudou inglês no ensino fundamental?

(31) Sim

(04) Não

2. Caso sua resposta tenha sido SIM, o estudo de inglês foi

a) () Da 5ª a 8ª série (08) 2 aulas semanais (04) 1 aula semanal

b) () Da 6ª a 8ª série (00) 2 aulas semanais (05) 1 aula semanal

c) () Na 7ª e 8ª séries (02) 2 aulas semanais (04) 1 aula semanal

d) () Na 8ª série (02) 2 aulas semanais (02) 1 aula semanal

Observação: Caso tenha estudado inglês em séries e número de aulas semanais diferentes das citadas acima, especifique a(s) série(s) e o número de aulas semanais.

• Da 1ª a 7ª (00) 2 aulas semanais (01) 1 aula semanal

• Sem resposta (04)

• Sem respostas sobre aulas semanais (03)

3. Você já frequentou algum cursinho de inglês?

(04) Sim Quanto tempo? 5 meses

6 meses

1 ano e 6 meses

Quase 2 anos

(31) Não

4. Atualmente, você frequenta algum cursinho de inglês?

(03) Sim

(32) Não

8. Como você se relaciona com seus colegas nas aulas de inglês?

9. Você gosta de trabalhar em grupo?

(31) Sim

(04) Não

Por quê?

10. Você costuma ajudar colegas nas atividades de língua inglesa?

(27) Sim

(05) Não

(03) Sim e Não

Por quê?

11. Você tem o hábito de pedir auxílio aos colegas, durante as atividades de língua inglesa?

(29) Sim

(06) Não

Por quê?

12. Na sua opinião, o que é mais importante com relação ao ensino de inglês?

(27) Falar.

(21) Escrever.

(19) Ler.

(14) Saber sobre a gramática da língua.

(08) Saber sobre os países e sobre as pessoas onde o inglês é a língua nativa.

(14) Ouvir música.

(09) Estudar para passar no semestre.

Alguma outra coisa? Qual? Ou quais?

Por quê?

13. Cite uma coisa que você mais gosta nas aulas de inglês.

Por quê?

14. Cite uma coisa que você menos gosta nas aulas de inglês.

Por quê?

15. Você se considera um bom aluno de inglês?

(32) Sim

(03) Não

No caso de ter respondido NÃO, gostaria de ter outra atitude como aluno de inglês?

(03) Sim

(00) Não

Por quê?

16. Você gosta de estudar inglês?

(20) Sim, muito.

(13) Sim, um pouco.

(01) Sim.

(01) Não.

Por quê?

17. Você gostaria de fazer algum comentário sobre as aulas de inglês e/ou de dar alguma sugestão?

18. Como você se sentiu ao ser gravado(a) e filmado(a) durante algumas aulas de inglês?

ANEXO 3

Para as transcrições dos dados foram utilizadas as seguintes convenções, segundo sistema Jefferson (ATKINSON e HERITAGE, 1984). Os símbolos convencionais que seguem são os mais comumente usados.

.	(ponto) Queda de entonação.
?	(ponto de interrogação) Subida de entonação.
,	(vírgula) Entonação continuada.
-	(hífen) Marca uma interrupção abrupta.
::	(dois pontos) Prolongamento de som.
<u>nunca</u>	(sublinhar) Sílabas ou palavras acentuadas.
SIM	(letras maiúsculas) Fala alta.
°sim°	(símbolos de grau) Fala baixa.
>sim<	(mais e menos) Fala mais rápida.
<sim>	(menos e mais) Fala mais lenta.
hh	(séries de h's) Aspiração ou riso.
.hh	(h's precedidos por ponto) Inalação.
[]	(colchetes) Fala sobreposta ou simultânea.
=	(sinal de igualdade) Elocuções contínuas.
(3.9)	(sinal de igualdade) Alongamento de silêncio.
(.)	(ponto em parênteses) Micropausa, 2/10 segundos ou menos.
()	(parênteses vazios) Segmento de fala não transcrito.
(sim)	(palavra ou frase em parênteses) Dúvida do copador.
((bocejando))	(parênteses duplos) Descrição de atividade sem fala.

ANEXO 4

TAREFA PROPOSTA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

Esta atividade foi proposta para ser trabalhada em grupos de quatro alunos no dia 20 de agosto de 2001, sobre a qual recaiu o estudo comparativo de trabalho em grupo e analisado no capítulo 5.4.1.