

Sérgio Raimundo Elias da Silva

**MANIFESTAÇÕES DE CONTROLE DO PROFESSOR DE INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos
da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial à obtenção do título de
Doutor em Lingüística Aplicada

Área de concentração:
Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientador: Prof. Dr. Kevin John Keys
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2001

Tese defendida e aprovada, em 13 de dezembro de 2001, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Kevin John Keys - orientador

Profª Drª Deise Prina Dutra

Profª Drª Maria Cristina Faria Dalacorte

Profª Drª Myriam Brito Corrêa Nunes

Profª Drª Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Há sentimentos que são sinônimos,
Mesmo que não sejam sinônimos perfeitos.

A Gegê, tia Helen e Ana:

Meu amor, meu carinho e minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

- À minha esposa, amiga e confidente Ana Célia, que incessante e calorosamente tem compartilhado de minhas angústias, meus desafios e minhas realizações, com seu amor, seu carinho e sua inigualável paciência.
- Aos meus familiares (mãe, tia, irmãos e sobrinhos) que compreendem minhas limitações e minha incessante busca de desafios profissionais, dividindo meu tempo entre eles, meus amigos e tantas outras atividades.
- Ao Prof. Dr. Kevin John Keys, meu orientador, pela prontidão com que me atendeu na preparação tanto do projeto final de doutoramento quanto da documentação para o pedido de bolsa sanduíche. Pelo consistente *feedback* apresentado à versão final do meu texto e também por ter aguardado, respeitosamente, o momento em que enxerguei que podia encerrar minha redação.
- Ao Prof. Dr. Dick Allwright, meu supervisor de trabalhos em Lancaster, meu incentivador, conselheiro e fiel interlocutor, que durante toda minha estada no Reino Unido, como também após meu retorno, colocou-se à minha disposição para trocar idéias, apresentar sugestões e tecer comentários, sempre com sua peculiar característica tão humana e terapêutica.
- À Prof^a Dr^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, minha professora, colega e amiga, que nunca mediu esforços para me atender e ajudar, discutir textos, sugerir bibliografia, comentar minha redação e apresentar considerações, contribuindo de forma tão efetiva para meu crescimento na carreira acadêmica.
- À Prof^a Dr^a Maria Cristina Faria Dalacorte, pela amizade e carinho, pelos muitos favores e por todo seu incentivo e apoio ao longo da minha trajetória no programa de doutorado.
- À Prof^a Lila, que mesmo antes de me conhecer, disponibilizou suas aulas para as filmagens e também se prontificou a participar dos demais métodos de coleta de dados desta pesquisa. Por extensão, agradeço a seus alunos.
- Ao Prof. MS José Luiz Vila Real Gonçalves, pela presteza com que me representou enquanto estive ausente do país, pelas revisões das traduções que constituem parte

desta tese e pela capacidade crítica, pela consistência e seriedade profissional com que tem me acompanhado na vida acadêmica.

- À Profª Drª Sandra Regina Goulart Almeida, pelas responsabilidades assumidas na minha ausência tanto de Belo Horizonte quanto do Brasil, pelas sugestões oferecidas à redação da tese e também pelo incentivo de uma sempre fiel amiga.
- Ao Prof. Dr. David Camps e à Profª MS Branca Falabella Fabrício, colegas que se tornaram amigos, além de leitores que me ofereceram tantos *insights* através das leituras que fizeram de partes e versões deste texto.
- À Profª Drª Deise Prina Dutra, pela pronta aceitação em compor minha banca de qualificação de tese, pelas várias colocações que enriqueceram minha pesquisa, e também pela bibliografia que me sugeriu.
- À Profª Helivane de Azevedo Evangelista, pelas horas, dias e fins de semana em que ocupou o posto de minha particular interagente sobre lingüística aplicada, pela competência com que avaliou, criticou e revisou meus tantos textos, com sua ilimitada disponibilidade para os amigos, e pelo carinho tão fraterno com que tem me acompanhado ao longo dos anos de estudo e de profissão.
- A uma amiga muito especial, MS Ana Maria Vieira, pela imensurável disponibilidade para oferecer assistência técnica a todas minhas dificuldades com a tecnologia, gráficos, tabelas, formatação, etc.
- Ao Prof. MS Alan Castellano Valente, Profª MS Maralice de Souza Neves, Profª Drª Nádia M. Pereira de Souza, Profª MS Sueli Campos Paiva, Profª Drª Glória Gil, Profª Viviane Duarte Lima, Profª MS Adriana Sílvia Marusso, Profª MS Silvana Teixeira de Avelar, Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, Profª MS Valquíria Carvalho e Profª Drª Ana Maria Ferreira Barcelos que, em situações diversas, dispuseram-se a oferecer suas colaborações às minhas demandas.
- Aos meus colegas dos cursos do programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da FALE/UFMG, em especial aos Prof. MS Jerônimo Coura Sobrinho, Prof. MS Renato Caixeta da Silva, Profª MS Denise de Souza Silva Pinto, Profª MS Andréa Machado de Almeida Mattos e Prof. MS Nelson Viana, que contribuíram para transformar nossa interação em construção do saber.
- Aos amigos de Lancaster (Paulo, Sílvia, Fábio, Ester, Filipe, Marisela, Ana, Martha, Guilherme, Mary, Carolina, Rodrigo, Miguel, Yanina, Taís, Álvaro, Sérgio, Luiz,

Joaquim, Morag, Judith e Oivind) e, em especial, a Rivanda, Kátia e Sandro que, brasileiroamente, nos receberam e nos ajudaram na adaptação à vida inglesa.

- Às minhas caríssimas ex-alunas Denise Rodrigues de Araújo e Marilene da Silva, que compartilharam de leituras e discussões de obras centrais desse trabalho, assistiram e se dispuseram a discutir comigo as aulas gravadas e também me auxiliaram na transcrição da entrevista desta pesquisa.
- Aos meus tantos alunos de cursos livres, ensino médio e universitário, o motivo maior de minha instigante e prazerosa profissão.
- Aos queridos amigos e incentivadores Sr. Robert e Sra Zina Booher que, apesar de geograficamente distantes, estão sempre presentes na minha caminhada acadêmica.
- Aos amigos Marcelo, Dodora, Luiza, Pedro, Júlia, Celso, Lucas, Cristina, Fábio, Delza e a todos os demais que, apesar desta longa lista, ainda assim ficaram esquecidos e não foram nominalmente contemplados. A cada um de vocês, minhas desculpas e meu particular obrigado.
- À coordenação, aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, que também estiveram sempre à disposição para me ajudar.
- Aos professores e aos funcionários Tânia e Hernane, do Departamento de Letras Anglo-Germânicas, parceiros com quem pude contar a todo o momento.
- Aos amigos, colegas, professores e funcionários do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto que, mesmo substancialmente abalado por tantas intempéries, concedeu a liberação para que eu pudesse desenvolver parte desta pesquisa.
- Ao Departamento de Linguística da Universidade de Lancaster, Reino Unido, em especial à Elaine e Marjorie, que me acolheu, e ofereceu todo o suporte necessário para que eu pudesse tirar o máximo de proveito de todos os recursos de pesquisa de que a universidade dispõe.
- À Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto e a CAPES, por conceder-me as bolsas de estudos que tornaram os percalços dessa jornada menos sacrificantes.
- Acima de tudo, agradeço ao Pai, cuja sabedoria divina, sempre iluminou meu caminho.

“É esta percepção do homem e da mulher como seres ‘programados, mas para aprender’ e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.”

Paulo Freire

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE GRÁFICOS.....	11
LISTA DE ABREVIACÕES, SÍMBOLOS E CONVENÇÕES.....	12
RESUMO.....	13
ABSTRACT.....	14
1. INTRODUÇÃO.....	15
2. MANIFESTAÇÕES LINGÜÍSTICAS DE CONTROLE DO PROFESSOR EM SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	23
2.1 Os modelos interacionais de sala de aula.....	26
2.2 O discurso dentro e fora de sala de aula.....	34
2.3 O discurso do professor em sala de aula.....	39
2.4 As perguntas utilizadas pelo professor.....	44
2.5 O tratamento de erros.....	48
2.6 O <i>feedback</i> do professor.....	53
2.7 A alocação de turnos do professor.....	56
2.8 A aula expositiva e o trabalho em grupo.....	61
2.9 A participação do aluno em sala de aula.....	67
2.10 Aspectos socioculturais da sala de aula.....	75
3. A METODOLOGIA DE PESQUISA, A COLETA DE DADOS E A CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS.....	85
3.1 Preceitos metodológicos da pesquisa.....	85
3.2 As técnicas empregadas na coleta dos dados.....	86
3.3 A categorização dos resultados.....	92

4.	ANÁLISE QUANTITATIVA DO QUESTIONÁRIO, DOS TURNOS E PERGUNTAS DA PROFESSORA E DOS ALUNOS.....	98
4.1	Análise quantitativa dos resultados obtidos através do questionário.....	98
4.2	Análise quantitativa dos turnos e perguntas da professora e dos alunos....	107
5.	MANIFESTAÇÕES DE CONTROLE DA PROFESSORA ATRAVÉS DE CRENÇAS PEDAGÓGICAS.....	117
5.1	A escolha do método de ensino e do material didático.....	118
5.2	Os tipos de <i>feedback</i> e as formas de tratamento de erros.....	131
5.3	O desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.....	143
5.4	Estratégias de ensino/aprendizagem empregadas pela professora e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.....	156
5.5	A visão da professora sobre a avaliação formal.....	172
6.	MANIFESTAÇÕES DE CONTROLE DA PROFESSORA ATRAVÉS DE CARACTERÍSTICAS INTERACIONAIS.....	180
6.1	O tipo de interação conduzido na sala de aula da professora.....	180
6.2	As perguntas e as explicações no discurso da professora.....	189
6.3	As formas de alocação de turnos da professora.....	198
6.4	As perguntas elaboradas pelos alunos.....	207
6.5	A alocação de tempo para as atividades e para as respostas dos alunos.....	215
7.	MANIFESTAÇÕES DE CONTROLE DA PROFESSORA ATRAVÉS DO GERENCIAMENTO DA SALA DE AULA.....	224
7.1	A distribuição entre atividades individuais e coletivas.....	224
7.2	O gerenciamento do plano de aulas e do material didático utilizado.....	229
7.3	A atmosfera de sala de aula e a insegurança da professora.....	236
7.4	O dever de casa e o ir e vir dos alunos.....	242
7.5	Os recursos não-verbais da professora.....	250
8.	CONCLUSÃO.....	258
9.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	279
10.	ANEXOS..... (Os anexos desta pesquisa compõem um volume à parte)	287

LISTA DE TABELAS

1. Respostas numéricas apresentadas ao questionário.....	99
2. Resultado global do questionário com o item 26 apresentando resposta 2.....	100
3. Resultado global do questionário com o item 26 apresentando resposta 1.....	100
4. Resultado dos itens referentes ao controle da professora através das crenças pedagógicas.....	102
5. Resultado dos itens referentes ao controle da professora através de características interacionais, considerando o item 26 com a resposta 2.....	104
6. Resultado dos itens referentes ao controle da professora através de características interacionais, considerando o item 26 com a resposta 1.....	105
7. Resultado dos itens referentes ao controle da professora através de características de gerenciamento de sala de aula.....	106
8. Número de turnos da professora e dos alunos.....	108
9. Número total de turnos e percentuais equivalentes à professora e aos alunos, no somatório das quatro aulas analisadas.....	109
10. Número de perguntas formuladas pela professora.....	110
11. Número de perguntas formuladas pelos alunos.....	111
12. Número de perguntas formuladas pelos alunos na LM.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

1. Resultado global, considerando a resposta 2 para o item 26.....	101
2. Resultado global, considerando a resposta 1 para o item 26.....	101
3. Resultado dos itens referentes ao controle da professora através das crenças pedagógicas.....	103
4. Resultado dos itens referentes aos aspectos interacionais, considerando o item 26 com a resposta 2.....	104
5. Resultado dos itens referentes aos aspectos interacionais, considerando o item 26 com a resposta 1.....	105
6. Resultado dos itens referentes aos aspectos de gerenciamento da sala de aula	107
7. Distribuição dos turnos da professora e dos alunos.....	109
8. Incidência de perguntas nos turnos da professora.....	111
9. Incidência de perguntas nos turnos dos alunos.....	112
10. Distribuição de perguntas formuladas pelos alunos na LE e na LM.....	113
11. Distribuição de turnos dos alunos.....	114

LISTA DE ABREVIACOES, SÍMBOLOS E CONVENOES

- | | | |
|---|------------|---|
| 1 | T | Abrevia <i>teacher</i> (professor) |
| 2 | Sts | Abrevia <i>students</i> (alunos) |
| 3 | St | Abrevia <i>student</i> (aluno) |
| 4 | R | Abrevia <i>recording</i> (gravação) |
| 5 | ... | Indica que houve pausa |
| 6 | /?/ | Indica que a passagem está inaudível |
| 7 | - | Indica que uma palavra ou parte dela está interrompida |
| 8 | () | Indica que há explicação ou comentário sobre o contexto |
| 9 | [| Indica que há sobreposição de falas |

RESUMO

A partir do pressuposto de que o professor tem o domínio da sala de aula, esta pesquisa discute práticas pedagógicas que contribuem positiva ou negativamente para esse controle. À luz de conceitos apresentados principalmente por Allwright (1991) e Tsui (1995), que apontam a importância da interação como prática central no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, manifestações de controle da professora informante são destacadas e analisadas. Meu objetivo é apresentar e discutir variáveis que caracterizam procedimentos pedagógicos de controle da informante sob a sala de aula, como também sugerir possíveis mudanças de estratégias na condução de uma aula, quando esse controle for caracterizado de forma negativa. Os métodos de coleta de dados foram filmagem em vídeo e uma entrevista semi-estruturada, as quais obtiveram dados basicamente qualitativos, e um questionário, que foi elaborado para obter simultaneamente respostas numéricas e possíveis comentários da informante, para cada uma das variáveis analisadas. A análise dos dados tem um enfoque primordialmente qualitativo, embora esta pesquisa também empregue resultados numéricos provenientes do questionário e dos turnos e perguntas das aulas transcritas, tanto da professora quanto de seus alunos. Os resultados alcançados sinalizam em direção ao frequente controle da professora, tanto através de suas crenças pedagógicas, como através de aspectos interacionais e de seu gerenciamento da sala de aula, variando somente em termos de intensidade. Mesmo reconhecendo que a fonte geradora desse controle pode não ser a própria professora, concluo que ela pode minimizá-lo, buscando práticas pedagógicas alternativas, quando perceber que seu controle apresenta um caráter negativo sobre o processo de ensino/aprendizagem. Proponho ainda a auto-observação e uma revisão dos procedimentos pedagógicos e das crenças subjacentes a esse controle como estratégias para que qualquer professor reconheça e perceba como e até que ponto ele/ela deve exercer controle sobre a sala de aula e sobre os alunos.

ABSTRACT

From the presupposition that the teacher controls the classroom, this research discusses pedagogical issues that contribute to this control in either a positive or in a negative way. Based on concepts developed mainly by Allwright (1991) and Tsui (1995), which demonstrate the importance of interaction as the central practice in the process of teaching/learning, manifestations of control by the informant are highlighted and analysed. The main aim is to present and discuss variables that characterize pedagogical procedures of control from the informant in the classroom and also to suggest possible changes of strategies in the conduct of a class, as long as this control is seen as negative. The data collection methods were video recording; a structured interview that obtained basically qualitative data; and a questionnaire that was developed to collect both numerical responses and possible comments from the professor on each of the analyzed variables. This research has a primarily qualitative focus, although it deals with numerical results from the questionnaire and from the turns and questions of the transcripts, from both teacher and students. The findings signal frequent control by the teacher, through her pedagogical beliefs, interactive procedures and management of activities of the classroom, these only varying in terms of intensity. Although it is realized that such control may not derive from the teacher, the conclusion is that she can mitigate this by looking for alternative pedagogical practices, whenever she realizes that her control has a negative result on the language teaching/learning process. Moreover, self-observation is suggested, and a review of the pedagogical mechanisms and of the underlying beliefs, as strategies for any teacher to recognize the amount of control that he/she can and should exert on the classroom and on the students.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é reconhecer e analisar manifestações de controle presentes nas ações e reações do professor de inglês como língua estrangeira (doravante LE)¹, a fim de se investigar de que formas as variáveis destacadas caracterizam o controle da professora informante e intervêm no processo tanto de ensino quanto de aprendizagem. Além disto, pretende-se apresentar subsídios ao professor/leitor, para que este possa avaliar criticamente seu controle sob a sala de aula, tanto através de suas crenças pedagógicas como de aspectos interacionais e de características gerenciais utilizadas no contexto em questão.

Desde o início de minha carreira no magistério, ainda antes de terminar minha graduação em Letras e já como professor de língua inglesa, deparo com situações em sala de aula que, além de me chamarem a atenção, provocam uma certa inquietação. Refiro-me, nesse caso, especificamente às situações de sala de aula em que, no papel de professor, tomo decisões ou faço encaminhamentos que, posteriormente, questiono se foram os mais adequados. Às vezes, tenho a impressão de que posso estar prejudicando, ao invés de auxiliando, o processo de ensino/aprendizagem de meus alunos.

Sabemos que, muitas vezes, a formação nos cursos superiores de Letras no contexto brasileiro, assim como em outras áreas do saber, atinge níveis precários.

¹ Segundo Stern (1983), língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) são diferenciadas por alguns autores, basicamente, em função dos contextos em que são utilizadas por falantes estrangeiros. A LE caracteriza-se por ser utilizada em uma comunidade cuja língua materna (LM ou L1) dos falantes é outra língua, como é o caso do inglês utilizado no Brasil. A L2, por sua vez, caracteriza-se como o código lingüístico utilizado por falantes estrangeiros, em países onde o inglês é a primeira língua (Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, etc.) ou em países onde ela, apesar de usada oficialmente, não é a primeira língua da população (como na Nigéria, por exemplo). Stern (1983:13) comenta que, apesar dessa distinção, há casos em que os dois usos coincidem, uma vez que qualquer língua que for adquirida depois da L1 pode ser chamada de L2. Como esta pesquisa envolve uma comunidade cuja LM não é o inglês, optei por denominar o inglês deste contexto de LE.

Idealizamos um profissional que possui profundo conhecimento da língua, bom embasamento teórico em lingüística aplicada, uma visão crítica sobre o discurso, além de uma formação pedagógica condizente com o que acreditamos ser necessário. Não gostaria de iniciar dizendo que é utópico pensarmos nesses termos, mas que todas essas variáveis conjuntamente, no mínimo, compreendem um alto grau de expectativas.

O professor necessita refletir sobre os diversos processos que se constroem durante sua atuação pedagógica e, no caso da sala de aula de LE, sobre a interação² que nós, professores, estabelecemos com os alunos ou “permitimos” que eles desenvolvam entre si. Parto do pressuposto de que gerenciamos o desenvolvimento das atividades em sala de aula, controlando as interações, ações e reações de nossos alunos de alguma forma. Seja consciente ou inconscientemente, pressuponho que, ao mesmo tempo em que trazemos benefícios, também podemos causar prejuízos ao processo de ensino/aprendizagem de LE de nossos alunos.

A história nos mostra que o desenvolvimento de uma aula tem uma característica tipicamente convencional, bastante centrada no “professor detentor do saber e responsável pelo processo de ensino/aprendizagem”. Sabemos também que o padrão interacional mais comum de sala de aula é geralmente o que estabelece o professor como ser ativo e os alunos, passivos. Além disso, sabemos que, tanto na aula de LE como na aula de qualquer outra disciplina, o papel exercido pelo professor é bastante controlador.

² A interação é um evento que envolve, no mínimo, dois segmentos. No processo de ensino/aprendizagem, parto do pressuposto de que um desses segmentos é o aluno e o outro é o professor ou um colega. A característica mais importante da interação é o fato de que, através da troca de informações entre esses dois segmentos, ela viabiliza a construção de conhecimento, levando-se em consideração o contexto sociocultural em que os participantes se encontram.

O estilo tradicional de ensino é centrado no professor e baseado em aulas expositivas em que o professor profere palestras, enquanto os alunos funcionam como ouvintes passivos que não parecem ter oportunidades de se tornar participantes ativos do processo de ensino/aprendizagem. O professor geralmente posiciona-se na frente da sala de aula, muitas vezes sobre uma plataforma, e todos os alunos sentam-se voltados para ele. A aula é conduzida da frente da sala e as carteiras são dispostas em filas, geralmente voltadas para o quadro e para o professor.

O professor tende a monopolizar a sala de aula, concedendo pouca participação dos alunos nas interações que acontecem nesse contexto³. Auerbach (1995:28) afirma que essa predominância está tanto no conteúdo quanto nos processos que constituem a pedagogia sobre o ensino do inglês como LE. Van Lier (1988:47), por sua vez, acrescenta que a sala de aula de LE é um contexto social onde a interação verbal molda o contexto e é, ao mesmo tempo, moldada por ele.

Apesar de o discurso do professor em sala de aula ser uma fala institucionalizada, pesquisadores, professores em exercício e em formação continuam em busca de respostas para muitas perguntas sobre o processo de ensino/aprendizagem nesse contexto. O grau de complexidade do processo educacional, considerando a interação como mecanismo central no processo de ensino/aprendizagem, é gerador de variáveis que mostram algumas tendências comuns a todos os professores.

Observações já feitas em muitas salas de aulas mostram que o professor ocupa de 50 a 75% do tempo de fala da sala de aula (Sinclair & Coulthard, 1975; Coulthard, 1977; Mehan, 1979; Sinclair & Brasil, 1982; Cazden, 1988; Van Lier, 1988).

³ O conceito de contexto que utilizo ao longo deste trabalho é o de que ele é formado a partir de regras já pré-existentes socialmente, no momento em que se fala. Isso não significa que seja estável, já que os participantes podem transformá-lo através das interações vivenciadas em cada situação e espaço sociocultural que o caracteriza (Cazden, 1988).

Argumentam ainda que a fala do professor tem um papel central na comunicação em sala de aula, além de representar uma das principais formas de controlar o comportamento dos alunos (Allwright & Bailey, 1991:139). A partir dessa colocação, pressuponho que o percentual de tempo de fala destinado aos alunos é, no máximo, igual ao do professor, podendo vir a ser três vezes menor, já que é este quem “dita as regras do jogo”.

É o professor quem interrompe o turno do aluno e decide o que deve ser feito na sala de aula. Ele faz muitas perguntas e nem sempre espera uma resposta dos alunos, adiantando-se e oferecendo-a prontamente. Ele controla o conteúdo e os rumos da aula, os tipos de atividades a serem ministradas e determina se vai se dirigir a um aluno individualmente ou ao grupo, se quer uma resposta também individual ou coletiva. Além dessas particularidades, o professor muda de atividade quando acha conveniente, sem ser geralmente retrucado.

Por outro lado, observa-se que o início de uma interação e, muitas vezes, a iniciativa de responder uma pergunta não caracteriza procedimentos comuns a alunos em sala de aula. Quando eles mudam o tópico da aula, a tendência do professor é retomar o assunto que ele planejou desenvolver, delimitando e direcionando a participação do aluno e desmerecendo qualquer contribuição que eles possam trazer para aquele momento de interação.

A metáfora do descarrilhamento apresentada por Allwright & Bailey (1991) mostra a tendência do professor de retomar o tópico, funcionando como um maquinista cuja responsabilidade é manter o trem de ferro na linha, sempre o conduzindo. Como, em geral, o professor traça sua rota previamente, permite pouca mudança de percurso,

para que não aconteça um “acidente”, evitando assim que perca o controle de sua aula pré-planejada.

Segundo Johnson (1995:16), parte do controle do professor vem do *status* que ele tem em termos de conhecimento e experiência. Além desse status, o controle do professor sobre os padrões de comunicação na sala de aula é geralmente mantido através das formas como ele utiliza a língua. De acordo com a autora (1995:38), o tipo de organização da comunicação em sala de aula já caracteriza de certa forma “...quem são os professores, o que eles sabem, no que eles acreditam e o que pensam sobre ensino, professores, alunos e salas de aula de segunda língua”.⁴

A relação entre o que acontece dentro e fora da sala de aula é bastante complexa, apesar de sabermos que a sala de aula reflete, de certa forma, as atitudes e crenças de um determinado grupo e as práticas comuns de uma sociedade. Essas particularidades são geralmente provenientes de elementos externos ao contexto escolar. Portanto, a dinâmica da comunicação na sala de aula é delineada não somente pelo que os professores e alunos dizem e fazem, mas também por quem eles são e pelo que trazem para a sala de aula. Como afirma Van Dijk (1997:5),

“Precisamos conhecer mais sobre as propriedades dos períodos ou outros componentes ou construtos do discurso, como também sobre as relações mútuas, sobre as normas que regem a forma como podem ou devem ser combinados, ou ainda sobre outras condições ou restrições que podem estar envolvidas. Isto não é verdadeiro apenas para uma descrição de discurso como uso da língua, mas também para suas outras dimensões, principalmente o estudo do discurso como comunicação de crenças, ou como forma de interação social, ou ainda para os modos como o uso da

⁴ “...who these teachers are, what they know, what they believe, and how they think about teaching, teachers, students, and second language classrooms.” (Johnson, 1995:38).

língua, da comunicação ou da interação estão relacionados com o contexto social”.⁵

A relevância deste estudo, pois, justifica-se pela possibilidade de apontar, tanto para os professores em serviço quanto para os que se encontram em formação, que seus procedimentos, suas crenças e reações em sala de aula podem camuflar elementos que caracterizam manifestações de controle do professor no processo de ensino/aprendizagem de LE. Acredito que uma maior conscientização, por parte do professor, desses complexos processos pode facilitar o processo de ensino/aprendizagem.

O aumento da sensibilização dos professores quanto aos mecanismos de controle que utilizam em sala de aula e quanto às crenças que servem de referência para suas ações contribuem para um aumento da conscientização do domínio que têm sobre os alunos nesse contexto. Acredito que esses elementos possam ajudá-lo a se conscientizar de seu papel na sala de aula, avaliando de forma mais acurada como esses mecanismos contribuem para o processo de ensino/aprendizagem de LE. Uma nova postura do professor controlador pode influenciar suas práticas pedagógicas em sala de aula, favorecendo a inter-relação professor/aluno, gerando tipos de interação que promovam uma participação mais efetiva dos alunos.

Apesar de o professor não ser o único participante dos acontecimentos que se desenvolvem em uma sala de aula e que são denominados de eventos de aulas, optei por analisar as manifestações de controle somente do professor, meu objeto de estudo. Não pretendo caracterizá-lo de forma especial, nem tampouco desconsiderar os alunos, que

⁵ “We need to know more about the properties of the sentences or other components and constructs of discourse, as well as about their mutual relations, about the rules that govern the way they may or should be combined or the other conditions or constraints that may be involved. This is true not only for a description of discourse as language use, but also for its other main dimensions, namely the study of discourse as the communication of beliefs, or as a form of social interaction, as well as for the ways language use, communication or interaction are related to the social context” (Van Dijk, 1997:5).

também constituem parte igualmente importante nas interações em sala de aula. O controle exercido pelos alunos certamente caracteriza-se como outro objeto de pesquisa que necessita ser observado, enquanto contribuição para os estudos sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE.

Mesmo reconhecendo que nós, professores, exercemos controle sobre os alunos, sobre o método de ensino, sobre o material didático e sobre a interação, entre outras variáveis, é preciso sempre nos lembrarmos de que nós, professores, também sofremos controle. Por um lado, somos controlados pelos nossos superiores (coordenador, supervisor, diretor, família, sociedade e órgãos estaduais e federais de educação) e, por outro lado, pelos alunos e suas individualidades, seus interesses e objetivos que não são únicos.

Considerando o objetivo da pesquisa já explicitado acima, a motivação que me levou a desenvolvê-la e também as considerações que acabo de tecer, apresento as considerações teóricas que têm por objetivo situar o leitor acerca do *status quo* em que se encontram as pesquisas sobre esse assunto, no capítulo 2. Apresento também minhas observações frente a cada um dos subitens analisados, sempre destacando as outras fontes de controle acima mencionadas, com o intuito de mostrar que o trinômio escola-professor-aluno tem, ao mesmo tempo, certos interesses comuns e outros que podem ser até antagônicos.

No capítulo 3, apresento a metodologia de pesquisa e as formas de coleta de dados, além de discutir as formas como eles são categorizados e avaliados. Início a análise dos dados no capítulo 4, apresentando e discutindo os resultados quantitativos

do questionário e também de turnos e perguntas provenientes das aulas transcritas, tanto da professora informante⁶ quanto dos alunos.

Minha análise dos dados, preponderantemente qualitativa, se inicia no capítulo 5 e se desenvolve até o capítulo 7. No capítulo 5, focalizo o controle da informante através de suas crenças pedagógicas e discuto seu controle com base em variáveis interacionais do discurso em sala de aula, no capítulo 6. Finalizando a análise, caracterizo o controle da professora por meio de seu gerenciamento de sala de aula, no capítulo 7.

As conclusões a que cheguei são retomadas no capítulo 8 que, além de resumir minhas observações, situa escola-professor-aluno no contexto sociocultural dos participantes, sugere outros estudos sobre o tópico em questão e reafirma a importância dos estudos em lingüística aplicada na formação dos professores de LE.

⁶ As informações sobre a professora informante e sobre o contexto são apresentadas no capítulo 3.

2. MANIFESTAÇÕES LINGÜÍSTICAS DE CONTROLE DO PROFESSOR EM SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Os conceitos de poder e de sala de aula, seguidos da caracterização pedagógica de elementos interacionais que podem resultar em mecanismos de controle na sala de aula de LE, são discutidos neste capítulo. A alocação e as tomadas de turnos, o discurso de sala de aula em contraposição ao discurso utilizado fora dela, o tipo de discurso empregado pelo professor no contexto em questão, o tratamento de erros e o *feedback*⁷ são abordados com o intuito de destacar elementos que caracterizam possíveis formas de dominação exercidas pelo professor. Os tipos de interação e a relevância do contexto social são também analisados, destacando-se o papel controlador do professor sobre os eventos de sala de aula.

Na tentativa de conceituar poder, remeto-me a Foucault (1984), Fairclough (1989), Auerbach (1995) e Chimombo & Roseberry (1998) que entendem poder e seu efetivo exercício como uma relação de proporções variadas e desiguais, que depende de variáveis ideológicas e socioculturais presentes no discurso e nas ações dos participantes envolvidos em um determinado contexto. Trata-se, portanto, de um controle que está calcado em variáveis que se encontram além do discurso propriamente dito, mas que se utiliza dele para se manifestar. Apesar de legítimo, é o domínio do discurso de um dos participantes sobre o discurso de seu (s) interlocutor(es), muitas vezes utilizado de formas sutis, o que geralmente o impede de ser reconhecido (Chimombo & Roseberry, 1998).

⁷ Defino *feedback* como qualquer informação, comentário ou correção apresentada ao aprendiz no processo de ensino/aprendizagem de LE, caracterizando, portanto, o tratamento de erros como um tipo de *feedback*.

O poder do professor na sala de aula, portanto, é representado pelo controle que ele pode exercer sobre esse contexto durante o desenvolvimento de uma aula. Seu poder é o seu domínio e sua autoridade sobre o contexto pedagógico, representado por seu discurso e por suas ações e decisões ao longo desse evento. Em outras palavras, o professor pode ter o poder, muitas vezes até inconsciente, de controlar o que acredita ser conveniente e necessário na sala de aula: o método, a interação, o ritmo da aula, a disciplina, a avaliação, etc.

Apesar da possibilidade de controle do professor sobre os eventos de sala de aula, sabe-se que ele, muitas vezes, vê-se confinado aos rigores do contexto escolar em que atua. Com certa frequência, ele é obrigado a seguir normas, princípios e até mesmo material didático que foram designados pelo coordenador, supervisor, diretor ou outra autoridade escolar que exerça alguma autoridade sobre ele. Por outro lado, não se pode esquecer que os alunos também exercem sua parcela de controle sobre o professor e sobre o evento de aula. Nem sempre a autoridade institucionalizada desse espaço tem o livre arbítrio sobre suas ações e decisões, já que a sala de aula está inserida em um contexto social, em que diversas pressões coexistem.

A sala de aula é definida como um lugar em que duas ou mais pessoas se encontram durante um período de tempo preestabelecido. Uma pessoa geralmente assume o papel de professor, com o propósito de ensinar a LE a uma ou mais pessoas. A partir dessa definição, portanto, pode-se considerar apenas dois tipos de participantes do evento de aula: o professor e o aprendiz ou um grupo de aprendizes. Observa-se que, apesar de se considerarem os alunos como um todo, cada um deve ser tratado particularmente, não só pelo potencial individual que traz consigo para o contexto escolar, mas também pelo fato de se saber que ele pode e deve ser incentivado a se

manifestar individualmente e que seus mecanismos de aprendizagem também são individuais.

A escola institucionaliza a sala de aula como um contexto social entre quatro paredes, utilizado para se ensinar, partindo do pressuposto de que o professor é quem domina o saber. Ao invés de caracterizar o saber de forma controlada, simplificada e unilateral, a política de ensino de LE, como de qualquer outra área do saber, deveria idealmente incentivar a comunicação, a construção e a negociação de sentidos, criando uma interação mais participativa entre o professor e os alunos, e um ambiente menos padronizado para o processo de ensino/aprendizagem.

Gaies (1980) apresenta a sala de aula como a metáfora de um cadinho, onde as reações entre os elementos ali presentes – o professor e os alunos – vão supostamente desencadear o processo de aprendizagem. Idealmente, nesse contexto, tanto o professor quanto os alunos contribuem com suas experiências de vida e de aprendizagem, apesar de sabermos que a realidade geralmente não é essa. Infelizmente, a perspectiva dos alunos nem sempre é contemplada, já que, muitas vezes, não há troca de informações. Além disso, as razões do aluno para estar ali não são necessariamente pessoais. Muitas vezes são os pais que o forçam, são os colegas ou o modismo que o levam.

Considerando especificamente a sala de aula de LE, a literatura (Allwright, 1988; Chaudron, 1988; Van Lier, 1988; Allwright & Bailey, 1991; Tsui, 1995; Bailey & Nunan, 1996; Coleman, 1996) tem mostrado que o número de variáveis pedagógicas, socioculturais e afetivas presentes em uma sala de aula é relativamente substancial, e que o processo de ensino/aprendizagem geralmente depende de, pelo menos, uma série desses elementos. Em outras palavras, ele é condicionado por uma série de fatores que,

na minha percepção, podem facilitar e/ou dificultar esse processo, dependendo relativamente de cada situação em que ele se desenvolve.

A partir das considerações e definições apresentadas, as subseções deste capítulo tratam de variáveis a se considerarem na sala de aula de LE, tendo em mente o contexto em que elas se inserem, bem como as formas de manifestações de controle do professor sobre esse mesmo espaço físico.

2.1 Os modelos interacionais de sala de aula

A interação, enquanto co-produção ou cooperação que se desenvolve entre professor e alunos em sala de aula, implica lidar, com pelo menos cinco elementos distintos, ao mesmo tempo, para que ela seja bem sucedida. Esses elementos são a distribuição dos turnos entre os participantes, o tópico ou assunto a ser abordado, a tarefa ou atividade a ser desenvolvida e a atmosfera criada para o desenvolvimento desta atividade, além da predefinição do código linguístico a ser utilizado (Allwright & Bailey, 1991:19).

No caso da sala de aula de línguas, em que a LE é usada também como um dos meios de comunicação, a interação em sala de aula torna-se ainda mais central, já que a língua estrangeira passa a ser, ao mesmo tempo, o meio pelo qual se aprende e o assunto ou conteúdo a ser aprendido. O estudo sobre a interação utilizada em sala de aula, portanto, é crucial no estudo do processo de ensino/aprendizagem que se desenvolve nesse contexto, uma vez que essa interação representa as manifestações dos participantes envolvidos nesse discurso. Em outras palavras, ela constitui uma variável

que pode auxiliar a compreensão de alguns elementos que podem viabilizar e/ou inviabilizar o processo de ensino/aprendizagem.

O modelo tradicional de ensino, conhecido também como modelo de transmissão, é geralmente caracterizado pelo professor que se posiciona à frente dos alunos, fala a maior parte do tempo, faz perguntas cujas respostas ele já conhece e depois de obter alguma resposta, faz a avaliação dessa resposta. Esse ritual não deixa também de nos remeter às crenças que o professor tem sobre o processo de ensino/aprendizagem. Enquanto isso, os alunos assistem-no passivamente e, quando levados a apresentar uma resposta, fazem-no em grupo ou individualmente, dependendo do pedido do professor. Além disso, o professor parece ter sob seu controle o conteúdo da aula a ser ministrada. Nesse modelo de ensino, a interação não é vista como uma oportunidade de comunicação, mas como sinônima de pergunta e resposta.

O behaviorismo⁸ influenciou consideravelmente o método audiolingual, restringindo os alunos ao papel de objetos e não de agentes da interação. A crença de que o conhecimento é adquirido através de um condicionamento, através de repetições e treinamentos, na verdade não permite que os alunos construam conhecimento. Freire (1987) indiretamente também critica esses métodos, ao descrever o modelo de educação bancária, em que o saber institucionalizado é narrado e transmitido pelo professor.

A abordagem sócio-interacionista, por sua vez, funciona como ponto de partida para que o desenvolvimento da autonomia do aprendiz seja contemplada, criando a responsabilidade de comprometê-lo com sua aprendizagem, fazendo-o exercer o papel de construtor de significado. A operacionalização dessa abordagem, levando-se em

⁸ O behaviorismo, baseado na idéia de que a aprendizagem se desenvolve através de algum tipo de condicionamento provocado pelo professor sobre o aluno, é uma abordagem psicológica que ainda hoje tem grande influência no ensino de línguas. A díade estímulo-resposta é a referência dessa teoria, que também é denominada de condicionamento clássico (Williams & Burden, 1997:8).

conta que o processo se desenvolve através de interações que ocorrem em um contexto social, sugere um processo mais abrangente. Nesse caso, tanto o professor quanto os alunos atuam na construção de significado, dentro de um contexto social.

O aluno passa a ser co-construtor do processo, aceitando parcialmente a responsabilidade tanto pela sua própria aprendizagem quanto pela aprendizagem dos demais participantes (colegas e professor). Dessa forma, essa abordagem apresenta tanto componentes pessoais quanto sociais, já que é constituída a partir de experiências individuais dos participantes da interação, assim como das crenças e valores que levam consigo para a sala de aula. Corroborando a afirmação de Van Lier (1988), a aprendizagem não ocorre em um vácuo, mas através de interações sociais que se desenvolvem em um determinado contexto.

Na abordagem sócio-interacionista, portanto, o contexto é um dos fatores que influencia o desencadeamento do processo de ensino/aprendizagem. Os participantes são os geradores da construção do conhecimento como processo; são os co-participantes do processo em que se desencadeia a aprendizagem como resultado das interações sociais entre os participantes. Os elementos interacionais presentes na sala de aula, tais como as perguntas e respostas, o tratamento de erros, a distribuição de turnos, entre outros, passam a exercer mais importância nas interações que se desenvolvem nesse contexto.

O professor, em resumo, passa a ter mais um desafio na sala de aula: tornar seus alunos menos passivos no processo de ensino/aprendizagem, pois acredito, como Freire (1996:52), que “ensinar não é transferir conhecimento” do professor para os alunos, mas compartilhar idéias e/ou experiências que proporcionam alguma negociação de

significado, desencadeando o processo de ensino/aprendizagem, dentro de um contexto específico.

Allwright & Bailey (1991:19) argumentam que o gerenciamento da interação em sala de aula de LE não deve ser um esforço individual, não cabendo apenas ao professor a responsabilidade de fazê-lo, já que a “... interação certamente não é o que você faz *para* as pessoas, mas o que elas fazem *juntas*, coletivamente”.⁹ Para os autores (1991:19),

“Talvez deveríamos agradecer pelo fato de a sala de aula propiciar aos aprendizes constantes oportunidades de praticar suas habilidades de gerenciamento de interações, principalmente se conduzirmos nossas aulas integralmente na língua em questão, porque utilizá-la somente como meio de instrução não garante que os aprendizes tenham oportunidades de gerenciamento, principalmente se o professor for muito controlador”.¹⁰

O modelo tradicional típico de interação em sala de aula, também conhecido como PRA (pergunta-resposta-avaliação), se inicia com o professor que faz uma pergunta¹¹ ou solicita alguma coisa (primeiro segmento de uma unidade interacional), seguida de uma resposta do aluno (segundo segmento) e de um terceiro passo (terceiro

⁹ “... interaction is obviously not something you just do *to* people, but something people do *together*, collectively” (Allwright & Bailey, 1991:19).

¹⁰ “Perhaps we should be grateful that the classroom gives our learners constant opportunities to practice their interaction management skills, especially if we actually conduct our lessons wholly in the language under study, although simply using that language as the medium of instruction does not guarantee that the learners get management opportunities, especially if the teacher is very controlling” (Allwright & Bailey, 1991:19).

¹¹ Neste trabalho, o substantivo pergunta refere-se a qualquer iniciação proveniente do primeiro segmento de uma unidade interacional, isto é, do professor, no caso do modelo tradicional de interação em sala de aula.

segmento) que é uma avaliação¹² feita pelo professor. A literatura (Sinclair & Coulthard, 1975; Coulthard, 1977; Mehan, 1979; Sinclair & Brasil, 1982; Cazden, 1988; Van Lier, 1988) mostra que essa seqüência tem uma estrutura fixa, que se repete inúmeras vezes no decorrer de uma aula:

- 1- P O professor pergunta alguma coisa.
- 2- A O aluno responde.
- 3- P O professor comenta a resposta.

Esses três segmentos constituem uma unidade padrão, em que os papéis do professor e do aluno são rigidamente definidos, e que têm uma seqüência relativamente regular – professor/aluno/professor - nas unidades interacionais de sala de aula, como pode ser observado no exemplo:

- | | | |
|------|--|---------------|
| 1- P | O professor pergunta | O que é isso? |
| 2- A | O aluno responde | É um livro. |
| 3- P | O professor avalia a resposta do aluno | Isso mesmo! |

McCarthy (1991:122) mostra que esse padrão interacional ainda é muito comum, principalmente nas turmas em que a média de alunos está entre 40 e 50 alunos. Ele observa ainda que, nesse caso, os alunos só têm a chance de praticar um tipo de papel – o de responder – e mesmo que sejam encorajados a iniciar uma interação, a avaliação final, isto é, o terceiro segmento da unidade, está geralmente sob a responsabilidade do professor. Por isso, o aprendiz desenvolve pouca ou nenhuma habilidade nessa função discursiva. Portanto, é sempre o professor quem inicia e avalia as interações, enquanto aos alunos cabe responder o que o professor pergunta, muitas vezes de forma coletiva ao invés de individualmente:

“Em outras palavras, o professor quase sempre tem a última palavra e dois turnos para falar, para cada turno do aluno. Isso explica o fato de os professores falarem em média dois terços do tempo de fala. O professor

¹²Nesta pesquisa, o substantivo avaliação refere-se a qualquer tipo de manifestação proveniente do terceiro segmento de uma unidade interacional, isto é, do professor, no caso do modelo tradicional de interação em sala de aula.

faz perguntas, o aluno responde e o professor avalia, apresentando um *feedback* avaliativo antes de fazer outra pergunta” (Coulthard, 1977:103).¹³

O exemplo abaixo ilustra esse tipo de interação:

“1- P O que é um século?
2- As Cem anos.
3- P Isso” (anexo 1, aula 1, p. 19).¹⁴

Long (1983:8) descreve um modelo de interação semelhante ao que foi mostrado acima, acrescentando um segmento introdutório ao seu modelo. Antes de o professor solicitar ou perguntar, ele situa o aluno quanto ao assunto que será tratado e, a partir de então, segue a mesma estrutura do modelo anterior:

“1- P Então, vamos olhar a página 49, página 49, e ver os verbos de novo, dêem uma olhada rápida, um minuto para ler esses verbos. E eu vou dar mais 2 verbos, OK? Verbos ‘ver’ e ‘pegar’.
2- P Qual é o passado de ver?
3- As Vi.
4- P Isso...” (anexo 1, aula 2, p. 1).¹⁵

LoCastro (1996:52) observa que alguns professores adotam uma linguagem pseudo-interacional. Nesse caso, o professor faz a pergunta que aparentemente deveria ser respondida pelo aluno, mas ele próprio a responde. Em seguida, comenta sua própria

¹³ “In other words the teacher almost always has the last word and two turns to speak for every pupil turn. This goes some way to explaining the consistent finding that teachers talk on average for two-thirds of the talking time. The teacher asks a question, the pupil answers it and the teacher provides evaluative *feedback* before asking another question” (Coulthard, 1977:103).

¹⁴ “T What is a century?
Sts A hundred years.
T Yes” (anexo 1, aula 1, p. 19).

Tanto este exemplo quanto o próximo foram retirados dos dados da própria pesquisa, que são apresentados e discutidos nos próximos capítulos.

¹⁵ “T Yes? So, take a look at page 49, page 49, and see the verbs there again, have a quick revision, one minute to read these verbs. And I’m going to give you two other verbs, OK? Verbs ‘see’ and ‘take.’ What’s the past form of see?
Sts Saw.
T Yes...” (anexo 1, aula 2, p. 1).

resposta e ainda faz a avaliação da mesma. Portanto, pode chegar a ocupar exclusivamente todos os turnos de uma unidade interacional.

Mehan (1979:56) acrescenta a essas unidades interacionais o fato de que quando os alunos respondem incorretamente ou mesmo quando não respondem, o professor às vezes vale-se da repetição da mesma pergunta a outro(s) aluno(s) e somente apresenta sua avaliação depois que obtém a resposta que ele deseja. Em outras palavras, o professor insiste na mesma pergunta, até que algum aluno apresente a resposta esperada por ele.

Considerando-se que os três tipos de organização interacional hora descritos são típicos de interação do modelo de aprendizagem em sala de aula, observa-se que a possível contribuição dos alunos é variável e que o professor chega a assumir a maior parte dos segmentos ou todos eles. O aprendiz, por sua vez, fica restrito apenas à produção de respostas ou ao papel de um mero ouvinte.

No entanto, é importante ressaltar que:

“Na sala de aula, normalmente é o professor quem dirige o *show* – toma as decisões de gerenciamento sobre quem fala, para quem, sobre qual assunto, em qual língua, etc., mas nada disso altera o fato de que tudo depende da cooperação dos aprendizes. Ao decidir pela cooperação (ou não, conforme for o caso), os aprendizes dão uma significativa contribuição para o gerenciamento da interação que acontece na sala de aula. Além disso, essas contribuições são cruciais para o sucesso da interação, e para o sucesso da aula em si como um evento social nas vidas tanto dos professores quanto dos alunos” (Allwright & Bailey, 1991:19).¹⁶

¹⁶ “In a classroom, of course, it is usually considered normal for the teacher to ‘run the show’ - to make many of the managerial decisions about who would talk, to whom, on what topic, in what language, and so on, but none of this alters the fact that everything depends on the learners’ co-operation. In choosing to co-operate (or not, as the case may be), the learners make a significant contribution to the management of the interaction that takes place in the classroom. And these contributions are crucial to the success of the interaction, and to the success of the lesson itself as a social event in the lives of both teachers and learners” (Allwright & Bailey, 1991:19).

Em outras palavras, a compreensão das interações que ocorrem entre o professor e os alunos é fundamental para que se possa avaliar o processo de ensino/aprendizagem, e seu sucesso ou insucesso, enquanto evento social que se desenvolve dentro do contexto social denominado sala de aula. Paiva (1999:364) acrescenta ainda que:

“Em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, a preocupação com oportunidades de interação é ainda maior, pois o contato que o aprendiz tem com a língua fica praticamente restrito à sala de aula e esta nem sempre oferece condições ideais para a interação. As oportunidades de interação são na maioria situações artificiais em forma de simulações sujeitas a interferência negativa de fatores sociais e afetivos”.

Em muitos contextos de sala de aula, mesmo em aulas de LE, o aluno tem poucas oportunidades de interação com o professor e menos ainda com os colegas. A partir dessa realidade, pode-se afirmar que, se o aluno não participa das chances de interação, o mesmo fica restrito a responder as perguntas do professor e se raramente inicia um turno ou tem a chance de avaliar uma resposta, sua contribuição para as interações em sala de aula pode chegar a ser nula. O professor, por sua vez, pode chegar a conduzir e controlar toda e qualquer manifestação dos alunos em sala de aula, oferecendo a eles a “chance” de se manifestarem ou não.

Shultz et al. (1982) categorizam os tipos de organização estrutural da interação, denominando-as de estruturas de participação. Esse conceito é retomado posteriormente por outros pesquisadores (Van Lier, 1988, Richards & Lockhart, 1994), com o intuito de mostrar quais são as estruturas de participação mais comuns em sala de aula e a que elas se prestam. Para esses autores, o modelo interacional mais comum em sala de aula é o que envolve o professor e o(s) aluno(s), seguido pelo trabalho individual dos alunos.

Os trabalhos coletivos são os que oferecem maior oportunidade de expressão dos alunos, apesar de se apresentarem em uma proporção menor. Além disso, observa-se que a repetição ou a resposta apresentada a uma fala do professor, a discussão de

soluções para um problema ou mesmo uma resposta a um cumprimento são exemplos de interação, caracterizadas de formas diferentes, por atenderem a objetivos diversos.

As particularidades sobre interação aqui apresentadas não se aplicam a qualquer contexto de sala de aula. A variável sociocultural, por exemplo, contribui para que surjam outros tipos de interação. Em outras palavras, o tipo de interação produzida na sala de aula tende a variar de acordo com o contexto em que os participantes estão inseridos e com as crenças e o *background* que cada um deles leva para dentro dela, o que não permite generalizações acerca de padrões de interação em sala de aula.

2.2 O discurso dentro e fora da sala de aula

Além de ser a forma de uso da linguagem mais utilizada na interação humana, a fala é a primeira habilidade lingüística a que somos expostos desde cedo. No entanto, a conversação empregada em uma sala de aula difere basicamente da que se utiliza fora desse contexto no que concerne o objetivo de cada uma. Na sala de aula, tem o propósito específico de ensinar/aprender, o que caracteriza essa modalidade interacional de forma especial. Salienta-se tanto a importância do contexto em que se processa quanto sua finalidade.

Steger¹⁷ (citado por Marcuschi, 1986) descreve dois tipos distintos de diálogos, sendo que apenas um deles é o de uma conversa ocorrida fora de sala de aula. No primeiro tipo, denominado diálogo assimétrico, apenas um dos participantes tem o privilégio sobre os outros:

¹⁷ STEGER, H. In DITTMANN, J. Einleitung –Was ist, zu welchen zwecken und wie treiben wir Konversations-analyse? Tübingen, Max Niemeyer, 1979.

“Pode-se dizer que a interação em sala de aula é um diálogo assimétrico, ou seja, só um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s). Nesse caso, quem exerce esse papel é o professor” (Marcuschi, 1986:16).

McCarthy (1991:23) também corrobora essa idéia ao afirmar que:

“Em função das rígidas convenções em situações tais como discurso do professor e discurso entre médico e paciente, é relativamente fácil prever quem vai falar e quando, quem vai perguntar e quem vai responder, quem vai interromper, quem vai iniciar e terminar a conversa, e assim por diante”.¹⁸

Na outra modalidade, denominada de diálogo simétrico, todos os participantes supostamente têm os mesmos direitos e, portanto, o mesmo poder de iniciar, responder e avaliar uma interação, de escolher o tema a ser tratado e o registro lingüístico a ser empregado. As oportunidades entre os interlocutores, tanto de perguntar quanto de responder, podem ser mais equilibradas. No entanto, Marcuschi (1986:16) argumenta que:

“Não obstante a afirmação de simetria de papéis e direitos em (b) [diálogo simétrico], sabemos que isto é pouco verdadeiro, pois a diferença de condições sócio-econômicas e culturais ou de poder entre os indivíduos deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo. A própria construção e negociação de identidades na interação bem como a apropriação da palavra ficam afetadas por essas condições”.

A assimetria é, portanto, um traço intrínseco do diálogo, que pode ser minimizada pelo professor em sala de aula, se a participação efetiva dos alunos for incentivada tanto nas interações do aluno com o professor quanto nas que ocorrem somente entre os alunos. Quanto menos assimétrica for a interação entre os participantes do diálogo, maiores as chances de tornar-se o desequilíbrio gerado pelo controle de um participante sobre o outro menos acentuado.

¹⁸ “Because of the rigid conventions of situations such as teacher talk and doctor-patient talk, it is relatively easy to predict who will speak when, who will ask and who will answer, who will interrupt, who will open and close the talk, and so on” (McCarthy, 1991:23).

Concordo com Fabrício (1996:45), quando ela afirma que “esta noção de níveis de assimetria é extremamente útil para entendermos a natureza autoritária da interação entre professor e alunos e o desequilíbrio gerado pelo poder institucionalizado”. Endosso também a afirmação de que “aqueles que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres” (Moita Lopes, 1998:308), o que caracteriza o poder institucionalizado do professor.

McCarthy (1991:123) acrescenta ainda que ao se observar o terceiro segmento das unidades interacionais, isto é, o que se convencionou denominar avaliação, vêem-se situações diferentes no discurso em sala de aula e fora dela, o que caracteriza a dificuldade de se reproduzirem interações semelhantes fora e dentro dela. Para efeito de ilustração, observa-se que, no primeiro exemplo abaixo, a preocupação incide sobre a correção da resposta, ao passo que, no seguinte, a avaliação é feita a partir do conteúdo que foi apresentado como resposta à pergunta inicial:

- Exemplo 1: Na sala de aula

P: Quantas horas são, João?
A: São três e quinze.
P: Isso! Agora, João, pergunta Maria, ...etc.

- Exemplo 2: Fora da sala de aula

P: Quantas horas são, João?
A: São três e quinze.
P: Nossa! É mesmo? Preciso ir embora.

Paiva (1999:363) lembra que, na conversação desenvolvida fora da sala de aula, a língua é apenas o meio de interação ao passo que na sala de aula de LE, ela é tanto o meio quanto o conteúdo a ser ministrado. Além disso, a autora comenta que, no discurso utilizado fora de sala de aula, os participantes geralmente têm o domínio da língua em

questão, enquanto na sala de aula de LE, o professor supostamente tem um domínio maior tanto do código lingüístico quanto do conteúdo. Abordando também o início das unidades interacionais, ela afirma que esse início é aleatório no discurso fora da sala de aula, mas geralmente de responsabilidade do professor, no caso da aula que é operacionalizada no modelo tradicional de ensino, isto é, no modelo de transmissão de conhecimentos.

Allwright & Bailey (1991:140) comentam que o tipo de discurso ao qual os alunos de LE são expostos na sala de aula é bem diferente daquele que encaram ao conversar com falantes nativos fora da sala de aula, o que torna essas modalidades discursivas ainda mais distintas. Conforme afirma Marcuschi (1986:16), as diferenças entre os participantes coloca-os em condições desiguais de participação nas interações. Portanto, a assimetria é uma constante nas interações tanto de sala de aula quanto fora dela e caracteriza, de alguma forma, o controle que um ou mais integrantes possam exercer sobre os demais.

Tanto pela citação de Marcuschi (1986:16) quanto pela de McCarthy (1991:23), observa-se que as interações seguem o modelo tradicional do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Nesse caso, os papéis tanto do professor quanto dos alunos são previsíveis, em função de prévias e rígidas convenções do discurso.

Até que ponto essas duas modalidades discursivas – discurso de sala de aula e de fora dela – se diferem é mais um aspecto equacionado pelo contexto sociocultural em que os participantes de uma interação se encontram inseridos. Parece, no entanto, que quanto mais controlador for o professor, isto é, quanto maior o número de variáveis que ele tenta controlar durante o decorrer de uma aula, menores são as chances efetivas de participação dos alunos.

Os conceitos empregados na literatura para diferenciar o discurso que se utiliza na sala de aula e o que se emprega em qualquer outro contexto fora da sala de aula parecem pouco esclarecedores quanto à possibilidade de um consenso entre os pesquisadores, do que se entende por cada um deles. Shultz et al. (1982:92) afirmam ser necessário caracterizar as diferenças culturais entre o contexto de um lar e o contexto de uma sala de aula para que se possa entender o que se passa neste último. McCarthy (1991:135) fala da dificuldade de reproduzirem-se as mesmas situações de fora de uma sala de aula dentro dela, e Norton (2000:39) chama de formal a linguagem de sala de aula, em contraposição ao discurso informal.

Pesquisas têm mostrado também que há pouco uso da interação chamada espontânea¹⁹ na sala de aula e que os segmentos interacionais que lá se desenvolvem lembram os padrões tradicionais de interação descritos no item 2.1 deste trabalho. Dessa forma, observa-se a predominância do modelo de transmissão até os dias atuais.

Para que o professor torne as formas de interação mais igualitárias e descentralizadas, deve operar em outro modelo de ensino/aprendizagem. Se ele opera no modelo de transmissão e não tem consciência disso, acaba reproduzindo um modelo com o qual pode até discordar, por não acreditar em seus pressupostos. Em outras palavras, é preciso que o professor tenha o domínio tanto teórico quanto prático da metodologia, das técnicas e estratégias de que se utiliza, para que tenha discernimento o suficiente para entender o tipo de processo de ensino/aprendizagem de que faz uso.

Quanto ao discurso que o professor emprega em sala de aula, parece haver um consenso de que o discurso de sala de aula é irreal (Sinclair & Coulthard, 1975; Hatch,

¹⁹ Entendo interação espontânea como toda e qualquer manifestação não planejada previamente, apesar da dificuldade de se caracterizar o que seja espontâneo, de forma concreta, principalmente no contexto de sala de aula.

1994; Norton, 2000). A dicotomia estabelecida na terminologia contrapõe o discurso da sala de aula (irreal, formal, descontextualizado e planejado) ao discurso empregado nas interações que se estabelecem fora da sala de aula (real, informal, contextualizado e não planejado).

Questiono o que seja, por exemplo, um discurso formal como o que se caracteriza como típico de sala de aula, já que não se pode generalizar as interações que se desenvolvem nesse contexto como exclusivamente formais. A palavra irreal, por sua vez, apresenta uma conotação negativa, como se o discurso utilizado nas interações em sala de aula fosse inapropriado. As denominações de descontextualizado e planejado também contribuem para que esse discurso seja visto como inferior, menos perfeito ou mais inadequado que aquele que é empregado em qualquer outro contexto.

Acrescento, porém, que essas duas modalidades discursivas – o discurso fora de sala de aula e o discurso de sala de aula - têm peculiaridades próprias, ao mesmo tempo em que apresentam características comuns. Portanto, não são categorias estanques, que podem ser facilmente separadas. Talvez a proposta de caracterizá-los apenas como duas modalidades discursivas distintas torne as semelhanças e diferenças entre eles mais claras, diminuindo a diferença de *status* que essa terminologia carrega semântica e pragmaticamente.

2.3 O discurso do professor em sala de aula

É provável que o componente mais importante para entender a comunicação na sala de aula de LE seja o controle que o professor exerce sobre os padrões de interação

nesse contexto. Tsui (1995:7) afirma que estudos sobre a aprendizagem que se desenvolve na sala de aula de LM, tanto de nível primário quanto secundário, mostram que a linguagem produzida pelos alunos depende da linguagem utilizada pelo professor e do tipo de interação que ela gera na sala de aula. Allwright & Bailey (1991:141), no entanto, acrescentam a seguinte ressalva a essa afirmação:

“É claro que podemos demonstrar que o discurso entre duas pessoas vai naturalmente diferir, de alguma forma, daquele entre várias pessoas, e que o discurso nas salas de aula é estruturado de forma diferente de outros tipos de discursos, por causa de sua natureza instrucional. Porém, Long mostra, com propriedade, que o quadro revelado por esses dados é um modelo de transmissão de educação – a idéia de que a tarefa do professor, como conhecedor, é a de transmitir informações aos aprendizes. Essa abordagem educacional deixa pouco espaço para os aprendizes negociarem significados ou utilizarem a língua de forma genuinamente comunicativa dentre os diversos tópicos funcionais”.²⁰

O poder do professor de controlar a informação, está diretamente relacionado a seu domínio verbal na sala de aula e esse, por sua vez, apresenta várias características (Sinclair & Brazil, 1982:57): a responsabilidade de preencher o silêncio é do professor: ele é quem fala a maior parte do tempo, ele é quem determina a natureza do discurso e quem define que tipo de liberdade que os alunos podem ter.

Dessa forma, se o professor é centralizador e adota uma postura tradicional em sala de aula, ele é o responsável pela maior parte da fala no decorrer da aula, pela escolha do tópico a ser abordado e pela iniciação das interações. A fala do professor, portanto, é um componente central na interação de sala de aula. Os alunos, por sua vez,

²⁰ “Of course, we can point out that talk between two people will naturally differ somewhat from talk among several people, and that talk in classrooms is structured differently from other kinds of talk because of the very nature of instruction. However, Long rightly points out that the picture revealed by these data is one of a transmission model of education - the idea that the teacher’s task as the knower is to transmit information to the learners. This approach to education leaves the learners little opportunity to practice genuine communicative uses of language in a full range of functional moves or to negotiate for meaning” (Allwright & Bailey, 1991:141).

ficam restritos a um papel bastante passivo, apenas respondendo às perguntas propostas pelo professor e seguindo suas instruções. Como afirma Johnson (1995:4),

“O contexto comunicativo pode determinar os princípios que regulamentam a forma como os falantes se comunicam, ou a estrutura da comunicação. Nas salas de aula, a estrutura da comunicação é facilmente reconhecida. Os professores tendem a controlar o assunto da discussão, o que é relevante para a discussão, quem pode participar, e quando. Os alunos tendem a responder as perguntas elaboradas pelo professor, dirigir sua fala aos professores e esperar seu turno antes de falar. Os professores podem ignorar os alunos que falam algo fora do assunto ou escutá-los pacientemente e depois direcioná-los de volta ao tópico. Eles podem permitir que os alunos se manifestem durante a aula, ou insistir que eles esperem a vez de falar quando forem chamados. Os professores podem colocar seus alunos em pequenos grupos de forma que eles tenham mais oportunidades de controlar seus próprios discursos, selecionar os tópicos a serem discutidos e dirigirem-se a quem eles desejarem. [...] Portanto, os professores, em função do *status* que têm em suas salas de aula, exercem um papel dominante na determinação da estrutura de comunicação na sala de aula”.²¹

A pesquisa desenvolvida por Long & Sato (1983:283) mostra que o professor usa significativamente mais estruturas imperativas e afirmativas e menos perguntas que um falante nativo. Tsui (1995:55), por sua vez, acrescenta que:

“Estudos sobre o discurso modificado dos professores mostram que há certas características no discurso do professor de inglês como segunda língua que o diferencia do discurso social. Em termos de fonologia, os professores tendem a diminuir seu ritmo de fala e a usar menos vogais reduzidas, poucas contrações, mais pronúncia padrão e articulação mais exagerada. Em termos de sintaxe, os professores tendem a usar frases mais bem estruturadas e mais curtas e poucas orações subordinadas e condicionais. Em termos de vocabulário, o discurso do professor é mais

²¹ “The communication context can determine the rules that govern how speakers communicate, or the structure of communication. In classrooms, the structure of communication is easily recognizable. Teachers tend to control the topic of discussion, what counts as relevant to the topic, and who may participate and when. Students tend to respond to teacher-directed questions, direct their talk to teachers, and wait their turn before speaking. Teachers can ignore students who talk off-topic, or listen patiently and then direct them back on-topic. They can allow students to call out during a lesson, or insist that they wait to be called on before speaking. Teachers can place their students in small groups so they have more opportunities to control their own talk, to select which topics to talk about, and to direct their talk to whomever they wish. [...] Thus, teachers, by virtue of the status they hold in their classrooms, play a dominant role in determining the structure of classroom communication” (Johnson, 1995:4).

básico, com menos expressões coloquiais, mais substantivos próprios e concretos e poucos pronomes indefinidos”.²²

No entanto, pesquisas mais recentes têm mostrado que simplesmente modificar o *input* não é garantia de que o professor será compreendido pelos alunos. É necessário mudar a estrutura da interação entre o professor e os alunos, já que ela é mais crucial para a compreensão do *input* do que a modificação da fala do professor em termos de gramática e vocabulário (Tsui, 1995:17).

Conforme afirma Johnson (1995:45), o professor tem muitas razões, algumas conscientes e outras inconscientes, para organizar a comunicação em sala de aula. Essa organização depende do propósito pedagógico de suas aulas ou da pretensão e das expectativas sobre si mesmo e sobre seus alunos, a respeito do comportamento comunicativo.

Tsui (1995:31) comenta que a explicação dada pelo professor também ocupa uma grande parte do seu tempo de fala em aula. Segundo a autora, pode-se categorizar essas explicações em dois tipos distintos. As explicações procedimentais²³ referem-se aos aspectos organizacionais da aula, tais como explicar uma atividade ou dar instruções sobre o dever de casa, por exemplo. As explicações sobre conteúdo referem-se à explicação do assunto da aula, ou seja, vocabulário, regras gramaticais, funções comunicativas, etc. Ela questiona também o que vem a ser uma explicação considerada adequada e observa o quanto a explicação inapropriada ou excessiva pode dificultar a compreensão de um conteúdo pelo aluno, ao invés de facilitá-la.

²² “Studies on teachers’ modified speech have found that there are certain characteristics of ESL teacher talk that differentiate it from social talk. In terms of phonology, teachers tend to slow down their speech rate, and use less reduced vowels, fewer contractions, more standard pronunciation and more exaggerated articulation. In terms of syntax, teachers tend to use better-formed and shorter sentences and fewer subordinate and conditional clauses. In terms of vocabulary, teacher talk is more basic, with fewer colloquial expressions, more concrete and proper nouns, and fewer indefinite pronouns” (Tsui, 1995:55).

²³ *Procedural explanation e content explanation* (Tsui, 1995:31).

Chaudron (1979) compartilha essa idéia ao mostrar que quanto mais o professor tende a elaborar suas explicações sobre vocabulário, por exemplo, maior é a dificuldade do aluno em compreendê-las. Ou seja, as tentativas do professor de tornar o ensino de vocabulário mais simples podem não ser bem sucedidas. Sejam quais forem os recursos utilizados para facilitar a compreensão de uma pergunta ou a elaboração de uma resposta, parece que o professor sente-se na total responsabilidade de fazer com que o aluno alcance esse objetivo.

A intolerância do professor ao silêncio é mais um elemento a se considerar na sala de aula. Tsui (1995:86) acredita que essa intolerância pode ser interpretada como um sinal de incompetência do professor e da inadequação dele para cumprir seu papel. Isso porque, muitas vezes, o silêncio pode ser considerado como resultado da inércia do professor ou ser visto como sinônimo de derrota. Tal intolerância ao silêncio, conseqüentemente, pode criar ansiedade no aluno, dificultando sua aprendizagem. Como lembra Tsui (1996:158), embora a repetição de uma pergunta possa ser uma forma de preencher o silêncio para o professor, essa estratégia pode ser interpretada pelo aluno como uma forma de lembrá-lo de sua incompetência.

Como a linguagem é fundamental na produção, manutenção e troca de relações sociais de poder, torna-se necessário aumentar a conscientização de como ela contribui para o domínio de algumas pessoas sobre outras e as conseqüências que isso acarreta (Fairclough, 1989:1). Através dessa conscientização, o professor pode compreender como e até que ponto ele pode exercer controle sobre o processo de ensino/aprendizagem de sala de aula, conscientizando-se tanto do seu controle pedagógico quanto sociocultural. Além do professor, não se pode perder de vista que

tanto a escola quanto os alunos também podem ser agentes desse controle, dependendo de cada situação especificamente.

2.4 As perguntas utilizadas pelo professor

Uma das categorizações do discurso do professor em sala de aula são as perguntas que, segundo Van Lier (1988:235), representam uma importante ferramenta de poder e controle. O fato de serem feitas, na maioria das vezes, pelo professor, já caracteriza uma assimetria de antemão. Chaudron (1988), por sua vez, mostra que a maior parte das interações na aula de LE é gerada pelo professor formulando perguntas que ocupam de 20 a 40% do tempo de uma aula e Tsui (1995:23) descreve os objetivos dessas perguntas ao afirmar que:

“As perguntas são geralmente usadas para checar a compreensão dos alunos, verificar se eles adquiriram o conhecimento transmitido, para chamar sua atenção e envolvê-los na aula, dar seqüência a ela e, para alguns professores, exercitar o controle disciplinar. Nas aulas de línguas, as perguntas têm a função adicional de colocar os alunos para praticarem um certo item lingüístico e/ou usarem a língua alvo para se comunicar”.²⁴

Pesquisa desenvolvida por Sinclair & Coulthard (1975) apresenta dois tipos distintos de perguntas: reais (provenientes de uma comunicação espontânea) e as que denominam irreais (típicas do discurso do professor). Esses autores argumentam que a

²⁴ “Questions are usually used to check students’ comprehension, to see if they have acquired the knowledge imparted, to focus their attention and involve them in the lesson, to move the lesson forward and, for some teachers, to exercise disciplinary control. In language lessons, questions have the additional function of getting students to practise a certain linguistic item and/or to use the target language to communicate” Tsui (1995:23).

sala de aula não é um local onde as interações são reais²⁵, já que o professor, na maioria das vezes, faz perguntas cujas respostas ele já conhece.

McCarthy (1991:18) acrescenta que, às vezes, o professor faz perguntas, tais como “o que você fez no fim de semana?”, cuja resposta ele desconhece. Porém, igualmente, muitas interações da linguagem de sala de aula refletem as perguntas irreais apresentadas por Sinclair & Coulthard (1975). Acrescenta ainda que as perguntas irreais tais como “qual é o passado do verbo fazer?” são úteis para que o professor verifique o nível de conhecimento dos alunos, além de criar oportunidades para o aluno praticar a forma lingüística. A terminologia apresentada por Sinclair & Coulthard (1975) não me parece a mais apropriada, já que o que denominam pergunta irreal serve a um objetivo real no desenvolvimento da aprendizagem na sala de aula, conforme mostra McCarthy (1991:18).

Outra categorização acerca das perguntas utilizadas pelo professor foi desenvolvida por Long & Sato (1983), que as distribuem em dois tipos denominados pedagógicas e referenciais²⁶. As perguntas pedagógicas servem apenas para checar se o aluno conhece a resposta. São aquelas cujas respostas o professor já conhece, ao passo que as perguntas referenciais servem para que o aluno transmita alguma informação nova ao professor e/ou ao(s) colega(s).

É claro, no entanto, que as perguntas denominadas irreais ou pedagógicas são as mais utilizadas pelo professor no processo de ensino/aprendizagem, na sala de aula. Elas são uma característica do discurso de sala de aula, cuja resposta já é previamente conhecida pelo professor que, na verdade, quer somente utilizá-la para verificar o

²⁵ A pergunta espontânea também se enquadra na mesma dificuldade de definição do que seja uma interação espontânea, já mencionada no item 2.2.

conhecimento do aluno. Assim, pode-se afirmar que, em geral, essas perguntas geram interações que são típicas do discurso utilizado em sala de aula tradicional, que se vale do modelo de transmissão. Nesse modelo, o professor conduz a aula de forma mais indutiva, deixando pouca ou nenhuma liberdade de opção para as respostas dos alunos.

As perguntas denominadas reais ou referenciais, por outro lado, geram interações típicas da comunicação desenvolvida fora da sala de aula. Isso não significa que não devam ou não possam ser utilizadas também na sala de aula, principalmente se a metodologia incorpora a interação como elemento central da aprendizagem. Long & Sato (1983:284) afirmam que os professores continuam a enfatizar a forma e a precisão lingüística em detrimento do significado e da comunicação, afirmando que, na sala de aula de L2, a preferência é pelas perguntas pedagógicas. Paiva (1999:364) acrescenta ainda que:

“Segundo Nunan (1989:29-30), vários estudos examinaram o uso de perguntas para as quais o professor sabia a resposta e aquelas cujas respostas ele realmente ignorava. Nunan cita o experimento de Brock que concluiu que o grupo de aprendizes para o qual foram feitas mais perguntas referenciais produziu respostas sintaticamente mais complexas. Podemos, pois, hipotetizar que uma maior autenticidade na interação amplia o potencial da aprendizagem. Slimani (in Allwright & Bailey, 1991:133) descobriu que há uma relação entre interação e proficiência. Os alunos mais proficientes interagem mais e, aparentemente, essa participação é lucrativa para eles, pois cerca de 50% do que disseram ter aprendido foi em contexto de interação. Por outro lado, os que participavam menos também aprendiam ao ouvir os outros. Isto sugere que uma das tarefas do professor de língua estrangeira é viabilizar contextos propícios à interação e que a sala de aula tradicional parece ser afetada por uma série de fatores que inibem a fala dos alunos”.

Já que o tempo de fala do professor utilizado para fazer perguntas é significativo, os recursos que ele utiliza para torná-las compreensíveis e para provocar respostas dos alunos também são elementos importantes na interação de sala de aula.

²⁶ *Display questions e referential questions* (Long & Sato, 1983).

Segundo Tsui (1995:56), a reformulação de perguntas não compreendidas em primeira mão pode ser dividida em duas modalidades: a reformulação centrada na compreensão da pergunta e a reformulação centrada na resposta. No primeiro caso, o objetivo é tornar a pergunta mais fácil para o aluno entendê-la, ao passo que a segunda tenta torná-la mais fácil de ser respondida.

Tsui (1995:28) lembra ainda que o que constitui uma resposta apropriada, bem como o significado da pergunta do professor, é predeterminado por ele próprio. Se a resposta do aluno não for a que ele considera adequada, essa será avaliada negativamente. Há ainda que se considerar as situações em que o problema do aluno não é especificamente a resposta, mas os recursos necessários, de que não dispõe, para apresentar uma resposta utilizando o código lingüístico “autorizado” pelo professor.

Wells (1986) comenta que, em geral, os pais incorporam a fala dos filhos, mas que os professores forçam os alunos a seguir sua linha de pensamento, ao invés de aceitarem sugestões deles. Há também os momentos em que o professor adapta o assunto levado para a sala de aula pelo aluno, isto é, muda a natureza da comunicação espontânea, transformando uma observação em uma interação didática de pergunta e resposta.

Como a grande maioria das perguntas é feita pelo professor, isso contribui para que a interação de sala de aula seja assimétrica. Geralmente é ele quem decide não só o tipo de pergunta a ser feita, como também o tipo de reformulação que é a mais adequada a cada situação, e até mesmo se uma dada resposta é apropriada ou não. Observa-se que seu controle sobre esses elementos também pode ser representativo, apesar de não se poder generalizar esse procedimento, nem tampouco afirmar que essa situação é semelhante em qualquer sala de aula.

2.5 O tratamento de erros

Tsui (1995:43) define o erro na aprendizagem de LE como algo rejeitado, por caracterizar o que o professor considera errado ou inadequado, se avaliado por meio de regras impostas por ele ou pelo material didático, por exemplo. Para ela, o que o professor considera errado, muitas vezes, pode ser apenas um capricho dele, como a não apresentação, no inglês, de uma resposta completa a uma *wh question*, por exemplo. Nesse caso, trata-se apenas de um recurso pedagógico previamente estabelecido pelo professor e não o que deveria ser considerado realmente um erro. Assim, “a definição de erros é obviamente um processo difícil que depende do contexto imediato da fala em questão, como também da compreensão do conteúdo da aula, da intenção do professor ou do aluno e, às vezes, da prévia aprendizagem dos alunos” (Chaudron, 1986:69).²⁷

Corder (1967) cunhou os termos *error* e *mistake* para distinguir o que para ele era um desvio na fala do modelo padrão - o erro - e o que ele via apenas como um tipo de deslize da norma padrão - o *mistake*, que constitui uma estrutura conhecida pelo aprendiz de LE. Allwright & Bailey (1991:91-92) acrescentam que:

“Os aprendizes de segunda língua geralmente podem corrigir seus próprios *mistakes*, mas os erros que eles cometem [...] são parte de seus atuais sistemas de normas da interlíngua e, por isto, não são reconhecidos (pelos próprios alunos) como erros. Portanto, seus erros não estariam sujeitos à sua própria correção, diferentemente de seus *mistakes*”.²⁸

²⁷“The determination of errors is clearly a difficult process that depends on the immediate context of the utterance in question as well as on an understanding of the content of the lesson, the intent of the teacher or student, and at times, the prior learning of the students” (Chaudron, 1986:69).

²⁸ “Second language learners can often correct their own *mistakes*, but the *errors* they make [...] are part of their current system of interlanguage rules and hence are not recognizable (to the learners themselves) as ‘wrong’. Thus, their errors are not amenable to self-repair, but their mistakes may well be” (Allwright & Bailey, 1991:91-92).

Algumas pesquisas têm mostrado que a visão dos alunos com relação ao tratamento de erros não é a mesma dos professores. Cathcart & Olsen (1976), por exemplo, desenvolveram uma pesquisa de opinião²⁹ entre 149 aprendizes adultos e concluíram que a maioria dos informantes preferia a correção de todos os seus erros, mas que não gostavam quando eram corrigidos intensamente. Chenoweth et al. (1983) obtiveram resultados semelhantes, já que os aprendizes de LE pediam mais correção do que estavam recebendo nas conversações com os alunos falantes nativos de inglês. Para Allwright & Bailey (1991:103), o difícil é encontrar um equilíbrio adequado a todo o momento, ou seja, saber quando se deve corrigir o erro ou não.

As mudanças na pedagogia têm influenciado as atitudes do professor com relação ao erro e a seu tratamento. Com o advento da abordagem comunicativa para o ensino de LE, menos ênfase tem sido dada à precisão lingüística³⁰ e mais importância dada à questão da fluência comunicativa³¹ (Finocchiaro & Brumfit, 1983). Isso significa que os professores que adotam essa abordagem estão hipoteticamente mais interessados no desenvolvimento da habilidade dos aprendizes de negociarem suas idéias do que das habilidades de produzirem sentenças gramaticalmente corretas. Em outras palavras, a abordagem comunicativa evita a correção ou a relega a segundo plano.

Doughty & Williams (1998) mostram que, no modelo educacional de co-construção, o isolamento de aspectos lingüísticos fora do contexto já é considerado ultrapassado. Essas autoras discutem que a integração entre a forma e o significado é

²⁹ *Survey* (Cathcart & Olsen, 1976).

³⁰ *Accuracy* (Finocchiaro & Brumfit, 1983).

³¹ *Fluency* (Finocchiaro & Brumfit, 1983).

fundamental dentro de uma abordagem de ensino mais colaborativa. Acreditam que a forma não deve ser tratada separadamente do contexto e que o professor deve sempre ter o cuidado de trabalhar a forma lingüística, se não simultaneamente, logo após o desenvolvimento do conteúdo lexical, semântico e pragmático. Dessa forma, assegura ao aluno a oportunidade de desenvolver a forma lingüística a partir de um contexto já criado e compreendido, sem dissociar drasticamente essas duas variáveis.

As pesquisas sobre o tratamento de erros dos aprendizes mostram que os professores não corrigem todos os erros cometidos pelos alunos, muitas vezes porque nem percebem que estão sendo produzidos:

“Supõe-se que professores que não são falantes nativos da língua alvo tenham um problema bastante característico com relação a sua habilidade até mesmo de perceber os erros dos aprendizes. Eles devem se perguntar onde é seu próprio lugar no contínuo de aprendizagem da língua em questão. Não se espera que os professores não-nativos abordem erros que eles não conseguem detectar. A gramática do professor não-nativo na língua alvo pode não incluir todas as regras fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas ou discursivas que ele precisa para reconhecer e abordar todos os erros no *output* dos alunos” (Allwright & Bailey, 1991:100 e 102).³²

Além disso, a literatura tem mostrado que os professores não-nativos geralmente são mais rígidos na correção dos erros que os professores nativos. Um grande número de erros sintáticos e fonológicos é ignorado, ou não são detectados pelos professores de LE, mas as pesquisas têm mostrado que a tendência é de os professores não-nativos prestarem mais atenção a esse tipo de erros (Reynolds, 1989:4). Assim, fica caracterizado que o professor não-nativo é menos tolerante aos erros dos alunos.

³² “Teachers who are non-native speakers of the target language may perhaps be expected to have a rather special problem in terms of their ability even to notice learners’ errors. They may ask what their own place is on the language continuum. Non-native teachers cannot be expected to treat errors that they cannot detect. A non-native speaking teacher’s own target language grammar may not include all the phonological, morphological, lexical, syntactic or discourse rules needed to recognize and treat all the errors in the learners’ output” (Allwright & Bailey, 1991:100 e 102).

O professor tanto pode corrigir os erros como pedir aos alunos que eles próprios o façam por si mesmos ou para os colegas. Ele pode repetir a resposta do aluno corrigindo-a, pode induzir o aluno à autocorreção, ou pode ainda pedir a outro aluno que corrija o erro. Essa correção pode ser imediata ou adiada, dependendo da decisão do professor. Seja qual for a tentativa de correção, Tsui (1995:53) afirma que “até hoje não há uma resposta para qual tipo de correção é mais eficiente e talvez nunca haverá”.³³ De qualquer maneira, o professor é quem parece sempre ter a iniciativa para que a correção seja desenvolvida.

Para a maioria dos professores, os erros devem ser corrigidos, ou os alunos podem pensar que estão se comunicando de forma correta e continuar usando o código lingüístico indevidamente. Por outro lado, se o professor corrigir todo e qualquer erro, o aluno não vai sentir seu progresso e pode desanimar (Tsui, 1995:46). Ele pode se sentir frustrado e desistir da aprendizagem. A autora acrescenta ainda que:

“Em outras palavras, a questão da correção dos erros depende da competência lingüística dos alunos. Depende também do tipo de alunos que estamos ensinando. Dos alunos com baixa proficiência lingüística seria pouco razoável esperar frases sem erros. Para os alunos muito tímidos e reticentes, é mais importante fazê-los expressar-se ao invés de produzir formas corretas” (1995:48).³⁴

Allwright & Bailey (1991:99) lembram ainda que o tratamento dado ao erro do aluno e a cura, ou aquisição definitiva da forma correta, são duas coisas distintas. O tratamento dado a um erro não implica necessariamente que ele não ocorra outra vez, já

³³ “So far there is no answer to the question of what kind of error correction is most effective, and perhaps there never will be” (Tsui, 1995:53).

³⁴ “In other words, the question of whether errors should be corrected depends on the language competence of the students. It also depends on the kind of students we are teaching. For students with low language proficiency it would be unreasonable to expect error-free sentences. For students who are very shy and reticent it is more important to get them to express themselves rather than to produce correct forms” (Tsui, 1995:48).

que seu desaparecimento ou recorrência depende do estágio de interlíngua em que o aprendiz se encontra e, portanto, da assimilação ou não da forma correta.

Pelo menos inicialmente, toda e qualquer decisão sobre como, quando e quem deve fazer a correção de um erro parece estar nas mãos do professor. É ele quem decide se é um erro, se deve ser corrigido, como corrigi-lo e quem deve realizar a correção. Trata-se, portanto, de uma tradição que delega ao professor a responsabilidade de dirigir esses procedimentos. Observa-se, no entanto, que não há razão alguma que impeça os próprios alunos de também serem responsáveis por essa correção.

Acrescente-se, ainda, o fato de que a correção de erros também pode ser usada como uma forma de controlar a disciplina na sala de aula. Nesse caso, ela é utilizada intencionalmente, com um objetivo negativo. O professor pode tentar silenciar seus alunos através dos menores erros que possam cometer, tratamento esse que pode prejudicar, tolher ou retardar o desenvolvimento da aprendizagem, já que a correção pode, no mínimo, significar uma humilhação pública do aluno (Allwright & Bailey, 1991:175).

Em resumo, o tratamento do erro representa uma difícil tarefa para o professor, já que ele precisa reconhecer quando e de que forma deve proceder a correção, sem saber de antemão se o resultado será efetivo ou não. Fica caracterizado, porém, que essa é uma tarefa que geralmente compete a ele, ao seu papel de “detentor do saber”.

2.6 O *feedback* do professor

Pode-se definir o *feedback* como um comentário sobre a qualidade e/ou sobre o conteúdo das respostas apresentadas pelos alunos, nas interações em sala de aula. O professor pode acrescentar informações, pode rephrasear uma fala, pode tecer comentários, fazer generalizações ou tirar conclusões. Em outras palavras, esse elemento nada mais é que a já conhecida avaliação, isto é, o terceiro segmento de uma unidade interacional do modelo de transmissão.

O *feedback* do professor às respostas apresentadas pelos alunos é outro elemento importante na interação de sala de aula. Ele é mais um componente do processo de ensino/aprendizagem, já que o aprendiz precisa ser informado de como está seu desempenho. Sinclair & Brazil (1982:44) observam que o *feedback* permite que o professor faça correções mais cedo, diminua a formação de maus hábitos e reconheça dificuldades mais isoladas. Portanto, o *feedback* do professor geralmente está associado a algum tipo de avaliação sobre o que os alunos apresentam.

Conforme salienta Tsui (1995:42), o *feedback* é tão importante na interação que, quando ele não se faz presente depois da resposta, o aluno pode inferir que há algum problema em sua resposta. Esse julgamento pode ser analisado como parte da prática do professor em sala de aula, isto é, parte da cultura de sala de aula. Do ponto de vista ideológico e social, representa a voz do saber e da experiência, isto é, do professor.

Vigil & Oller (1976) observam que os aprendizes de LE podem receber dois tipos distintos de *feedback* de seus interlocutores. O primeiro é o *feedback* cognitivo, ou seja, a informação sobre o tipo de linguagem que eles utilizam, e o segundo é o *feedback* afetivo, caracterizado pelas reações emocionais do professor. Allwright &

Bailey (1991:94) acrescentam que essas duas características ocorrem simultaneamente, ou seja, o professor responde tanto com o *feedback* cognitivo quanto com o afetivo.

Uma vez que um dos objetivos do professor de LE é ajudar seus alunos a se comunicar apropriadamente na LE, o mais próximo da norma padrão quanto possível, ele precisa oferecer a seus alunos o *feedback* de que precisam para desenvolver corretamente as funções e as formas lingüísticas que empregam (Allwright & Bailey, 1991:99). Muitas vezes, o professor pede ao aluno que repita a resposta, adiando intencionalmente seu *feedback*, para que a resposta do aluno chegue o mais próximo da que ele espera. O *feedback* do professor é, pois, mais um aspecto importante da fala do professor, já que é através dele que o professor tece comentários sobre o desempenho dos alunos.

Pesquisas recentes sobre a utilização do *feedback* como estratégia de revisão de textos (Figueiredo, 2001 e Evangelista, em curso) têm revelado que esse *feedback* do professor não é o único a trazer benefícios para a produção dos alunos. Nos trabalhos colaborativos, esse tipo de abordagem tem sido eficiente e trazido resultados positivos para o processo de ensino/aprendizagem da escrita. Assim como o trabalho de grupo parece propiciar resultados mais satisfatórios para os alunos, o *feedback* fornecido pelos próprios alunos tem contribuído substancialmente para que a aprendizagem mude o enfoque do professor para o aluno e desenvolva neste um maior comprometimento e uma maior conscientização de sua responsabilidade pelo seu processo de construção de significado e aprendizagem da LE.

O tipo de *feedback* apresentado pelo professor pode afetar a aprendizagem do aluno. Se aquele sempre apresenta um *feedback* negativo, tende a criar uma sensação de fracasso e frustração que pode inibir a contribuição do aluno. Com um *feedback*

positivo, o professor talvez possa motivar seus alunos a interagir em sala de aula até com maior frequência, embora isso não possa ser visto como uma generalização behaviorista de estímulo e resposta e não seja uma condição *sine qua non* para que o aluno participe efetivamente das interações em sala de aula.

No que concerne ao controle do professor sobre essa modalidade pedagógica, Sinclair & Brazil (1982:45) comentam que o pronunciamento do professor é canônico neste momento, através de uma série de afirmações autoritárias sobre o assunto. As decisões sobre o material a ser utilizado, sua seleção, edição e posterior julgamento ou avaliação são todos elementos presentes no *feedback* do professor, caracterizando seu discurso decisivo e soberano na sala de aula:

“O falante que tem permissão e de quem se esperam avaliações extensas tem de ser de alguém que está em uma posição muito privilegiada, porque isso confere muita autoridade aos pronunciamentos. Os professores estão nessa posição, mas os alunos não estão, e mesmo em salas de aula mais informais, seria difícil para um aluno assumir esse papel sem provocar quebra de autoridade” (Sinclair & Brazil, 1982:45).³⁵

Talvez a citação acima apresente uma rigidez excessiva quanto aos papéis do professor e dos alunos em muitos contextos escolares atuais. Não se pode perder de vista, no entanto, que há uma posição privilegiada que, muitas vezes, é a do professor.

³⁵ “A speaker who is allowed and even expected to make extended follow-ups has to be one in a rather privileged position, because it confers much authority on the pronouncements. Teachers are in this position, but students are not, and even in quite informal classrooms it would be difficult for a student to follow up without giving offence” (Sinclair & Brazil, 1982:45).

2.7 A alocação de turnos do professor

Em geral, a interação em sala de aula tradicional é organizada pela alocação dos turnos pelo professor. Ao iniciar uma interação, o professor passa informações, faz perguntas e pode até controlar o comportamento dos alunos. Sabe-se, também, que ele não deve alocar os turnos apenas para alguns alunos, uma vez que pretende envolver todos os alunos presentes na sala de aula. A realidade, no entanto, mostra que alguns professores só alocam turnos para os alunos de quem acreditam obter uma resposta, já que precisam ganhar tempo e geralmente cobrir um conteúdo predeterminado. Em outras palavras, a forma como o professor pensa que age pode ser bem diferente da sua prática pedagógica.

Marcuschi (1986:18) mostra que o padrão de tomada de turnos na sala de aula contraria o modelo de tomadas de turnos em qualquer conversação desenvolvida em outro contexto. Nas interações de fora da sala de aula, a troca de falantes acontece, a sobreposição de falas é comum e de pequena duração, a ordem e o tamanho dos turnos é variável, e o número de participantes e a distribuição dos turnos não são fixos. Na sala de aula, por outro lado, o professor fala a maior parte do tempo, dificilmente há sobreposição de falas (principalmente entre o professor e os alunos), a interação ocorre dentro de um padrão característico³⁶, e o número de participantes é geralmente fixo.

Segundo Coulthard (1977:101), somente o professor decide quem vai ser o próximo a falar. O autor afirma ainda que a interação em sala de aula tem como principal propósito instruir ou informar, diferença que é refletida na estrutura do

³⁶ O padrão tradicional de interação típico de sala de aula é aquele em que o professor pergunta, o aluno responde e o professor avalia a resposta dada, apresentado no item 2.1 deste capítulo.

discurso, uma vez que as mudanças de tópico são imprevisíveis e incontroláveis na comunicação desenvolvida fora desse contexto.

Allwright & Bailey (1991:135) sugerem que:

“Como professores, podemos investigar nossos próprios padrões de distribuição de turnos e as formas como os alunos em nossas salas de aula tomam (ou evitam) os turnos. Podemos alterar nosso comportamento, seguindo o paradigma de pesquisa, na tentativa de observar quais mudanças resultam nas subseqüentes interações dos aprendizes. Sistemáticamente falando menos, esperando mais tempo depois de formular uma pergunta ou chamando os alunos que previamente possamos ter ignorado, podemos verificar diferentes padrões de comportamento emergirem. Podemos ter consciência de como nossa própria participação no discurso negociado influencia o tipo de prática e de oportunidades de aprendizagem resultantes. Finalmente, podemos e devemos perceber que uma aparente passividade nas salas de aula pode mascarar uma grande quantidade de atenção ativa”.³⁷

Normalmente, o professor aloca os turnos para os alunos, especificando quem vai tomar o turno – solicitação pessoal³⁸ - ou simplesmente abrindo-o para a turma como um todo –solicitação geral³⁹ (Allwright & Bailey, 1991:124). No primeiro caso, a alocação pode ser nominal, ou através de gestos ou de um olhar, por exemplo. Tsui (1995:73) argumenta que é comum o professor iniciar a interação, e se ninguém tomar o turno naturalmente, ele nomeia um aluno com o propósito de manter essa interação. Trata-se, na verdade, de um recurso didático que mantém os alunos atentos ao

³⁷ “As teachers we can investigate our own turn distribution patterns and the ways in which the learners in our classrooms get (or avoid) turns. We can alter our behaviour, following the action research paradigm, in an attempt to observe what changes ensue in the learners’ subsequent interaction. By systematically speaking less, waiting longer after posing a question, or calling on learners we might have previously ignored, we may see different patterns of behaviour emerge. We can be aware of how our own participation in negotiated discourse influences the type of practice and learning opportunities that result. Finally, we can and should realise that apparent passivity in classrooms can mask a great deal of active attention” (Allwright & Bailey, 1991:135).

³⁸ *Personal solicit* (Allwright & Bailey, 1991).

³⁹ *General solicit* (Allwright & Bailey, 1991).

andamento da aula, ao passo que se um aluno for nomeado de antemão, outros podem não acompanhar a interação.

Ela acrescenta que, às vezes, o professor muda esse procedimento para a solicitação geral por não obter uma resposta do aluno que tenha sido nomeado e que, portanto, não tenha conseguido manter a interação. Dessa forma, o professor estaria tirando a pressão colocada sobre um aluno apenas, responsabilizando todos os alunos pela continuidade da interação. Pode, ainda, dirigir a pergunta a outro aluno, retirando a pressão colocada sobre o primeiro, ou fazer uma verificação por amostragem, para ter certeza de que os alunos estão acompanhando sua aula. Independente de qual desses recursos cada professor utiliza, fica evidente que esse papel lhe é geralmente destinado.

“Os professores têm diferentes motivações para alocar turnos para os alunos. Muitos professores tendem a alocar mais turnos para alunos que são ativos em aula e estão sempre prontos para responderem voluntariamente as perguntas. Alocando os turnos para esses alunos, o professor tem certeza de obter uma resposta. Alguns professores tendem a alocar os turnos para os alunos que disputam entusiasmadamente os turnos porque não querem desencorajá-los. Outros professores alocam turnos para os alunos mais inteligentes, de quem eles têm certeza de conseguir uma resposta certa, a fim de sentirem-se bem com relação ao próprio ensino e de acreditarem que a aprendizagem está acontecendo” (Tsui, 1995:76).⁴⁰

Tsui (1995:77) observa também que é impossível fazer-se uma distribuição balanceada de turnos a cada aula, e que se o professor se esquecer com frequência dos alunos fracos e tímidos, estes poderão se sentir rejeitados.

⁴⁰ “Teachers have different motivations for allocating turns to students. Most teachers tend to allocate more turns to students who are active in class and always ready to volunteer answers. By allocating turns to them the teacher is sure of getting an answer. Some teachers tend to allocate turns to students who enthusiastically bid for turns because they do not want to discourage them. Other teachers allocate turns to brighter students, from whom they are sure of getting a correct answer, in order to make themselves feel good about their own teaching and to reassure themselves that learning is taking place” (Tsui, 1995:76).

Estudo desenvolvido por Rowe (1974), com crianças falantes de LM, demonstrou que quando o professor aumenta seu tempo de espera⁴¹, a qualidade das respostas dos alunos é melhorada. Van Lier (1988:66) afirma que maior tempo de espera aumenta as autocorreções e Freeman (1996:93) aborda a questão ao lembrar que, quando o professor maximiza seu tempo de espera, as respostas dos alunos tendem a melhorar tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à forma. Além disso, podemos pensar que quanto maior a pausa, maior a chance dos alunos de pensar, formular e produzir sua fala.

De acordo com Rowe (1974), muitos professores acham difícil conseguir que a média do tempo de espera aumente para três ou mais segundos. Apesar de parecer uma técnica simples, a autora argumenta que é, na verdade, difícil de aprender. White & Lightbown (1984) afirmam que uma das razões para o professor não estender seu tempo de espera é a sua preocupação quanto ao cumprimento do cronograma a ser vencido dentro de um tempo pré-especificado. Um outro fator é o medo de que a diminuição do ritmo da aula possa causar marasmo ou desordem dentro da sala de aula.

Geralmente, quando o tempo de espera passa dos limites estabelecidos pelo professor, muitas vezes ele aloca o turno para outro aluno, apresenta uma resposta, ou modifica a pergunta, sempre com o propósito de conseguir uma resposta e evitar criar uma situação de constrangimento, através do silêncio.

Coulthard (1977:54) afirma que na sala de aula é possível que apenas um falante (geralmente aquele cujo papel é de autoridade) selecione os falantes para vários turnos consecutivos. Sinclair & Brazil (1982:155), por sua vez, observam que é muito difícil para o aluno assumir o papel dominante na sala de aula, já que a alocação dos papéis é

⁴¹ O tempo de espera é definido como o tempo dado pelo professor antes que ele responda, parafraseei ou direcione sua pergunta a outro aluno (Allwright & Bailey, 1991:107).

supostamente permanente. Os alunos raramente falam fora de seu turno e, como ressaltava McCarthy (1991:128), mesmo com as novas tendências de organização de sala de aula, com atividades em grupos⁴², esse padrão de tomada de turnos ainda é muito rígido:

“O sistema de controle de turnos é dirigido primordialmente pelo professor, e expressões estereotipadas de controle e alocação de turnos são utilizadas. Os alunos para quem o turno não é alocado podem ter de usar sinais tanto não-verbais quanto verbais para pedirem o turno no discurso. Os alunos podem precisar de permissão para entrar no espaço do professor, mas os professores não pedem permissão para utilizar o espaço do aluno” (Hatch, 1994:100).⁴³

O discurso do professor na sala de aula, tradicionalmente, mostra que apenas o professor tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir uma interação. Tanto é que ele se reserva o direito de controlar os turnos, por exemplo, quando pede ao aluno que espere, invocando uma norma que rege a boa condução de uma aula. Johnson (1995:4) mostra que o poder do professor e seu controle vão além disto:

“Os professores podem ignorar os alunos que falam fora do tópico ou então ouvi-los pacientemente e depois direcioná-los de volta ao tópico. Podem permitir que os alunos tomem o turno durante a aula, ou insistir que esperem ser chamados antes de falar. Os professores podem colocar seus alunos em pequenos grupos para que eles tenham mais oportunidades de controlar suas próprias falas, selecionar os tópicos que queiram trabalhar e direcionar suas falas a quem desejarem”.⁴⁴

⁴² Defino atividade em grupos como toda e qualquer atividade pedagógica cuja participação seja de dois ou mais alunos.

⁴³ “The turn-taking system is controlled primarily by the teacher, and stereotypic expressions of control and turn nomination are used. Students who are not nominated for a turn may have to use nonverbal as well as verbal signals to request a turn at talk. Students may need to request permission to enter teacher space, but teachers do not request permission to enter student space” (Hatch, 1994:100).

⁴⁴ “Teachers can ignore students who talk off-topic, or listen patiently and then direct them back on topic. They can allow students to call out during a lesson, or insist that they wait to be called on before speaking. Teachers can place their students in small groups so they have more opportunities to control their own talk, to select which topics to talk about, and to direct their talk to whomever they wish” (Johnson, 1995:4).

Tsui (1995:74) comenta também que além do objetivo de avaliar o conhecimento do(s) aluno(s), a alocação de turnos tem outras funções. Pode ser utilizada como um recurso de gerenciamento da sala de aula, inclusive para chamar a atenção de um aluno que não esteja acompanhando a aula, como também para iniciar ou continuar uma interação, ou introduzir um assunto novo.

Fica caracterizado, portanto, que na interação de sala de aula, a distribuição dos turnos é, tradicionalmente, responsabilidade do professor. Ele pode usufruir desse recurso tanto para favorecer o processo de ensino/aprendizagem quanto para se autopromover como a autoridade de sala de aula e/ou se resguardar de comentários negativos quanto a seu desempenho.

Mais uma vez, observa-se que essa variável é mais uma forma de controle que pode estar nas mãos do professor. No entanto, não se pode desconsiderar o fato de que nem sempre o professor deve ser visto como sendo o único a ter livre-arbítrio sobre as decisões relacionadas à distribuição dos turnos em sala de aula. O material didático, seus colegas, superiores e até mesmo os alunos podem interferir no desenvolvimento de uma aula e alterar seu direcionamento.

2.8 A aula expositiva⁴⁵ e o trabalho em grupo

Como já foi mencionado, na sala de aula, a tomada de turnos tradicionalmente está sob o controle do professor, e os alunos raramente falam fora de seus turnos

⁴⁵ Entendo aula expositiva como o tipo de aula em que o professor se posiciona na frente da sala de aula e geralmente profere uma palestra para os alunos, oferecendo pouca possibilidade de participação efetiva dos alunos, principalmente no que diz respeito à possibilidade de se manifestarem além das respostas que lhes são pedidas.

(Sinclair & Coulthard, 1975), caracterizando esse tipo de interação como sendo pouco espontânea, já que o controle dos turnos é geralmente feito por um único indivíduo – o professor. Em outras palavras, é um tipo de interação que apresenta regras fixas de participação. Porém, formas mais atuais de organização da sala de aula, colocando-se os alunos em grupos, tentam quebrar esse rígido padrão de tomada de turnos, embora nem sempre consigam recriar interações mais naturais (Sinclair & Brazil, 1982:36).

Long & Porter (1985) observam que em uma aula de 50 minutos, com 30 alunos, em uma escola pública de segundo grau, a oportunidade de falar de cada aluno é de 30 segundos por aula, isto é, de uma hora por ano letivo. Eles mostram que a falta de oportunidade de praticar na língua alvo, principalmente as habilidades de fala e compreensão oral, é uma das principais razões para o baixo nível de aproveitamento em muitas salas de aula de aprendizes de segunda língua.

Doughty & Pica (1986) mostram que há mais trabalho de negociação entre os participantes nos trabalhos em grupo do que em uma aula expositiva, que é vista como o modelo tradicional de aula. Allwright & Bailey (1991:148) apontam algumas pesquisas que têm focalizado as diferenças que emergem dos modelos de interação e suas relações com o tipo de tarefa que os aprendizes desenvolvem. Essa questão mostra a importância da tomada de decisão do professor de organizar atividades mais participativas, que forneçam mais oportunidades aos aprendizes de interagirem entre si ou com o professor, dentro da sala de aula, na LE:

“Os alunos também fazem perguntas e oferecem informações voluntariamente, e é uma questão de estilo de ensino o quanto o professor permite e motiva a iniciação do discurso pelos alunos. Em um extremo poderia haver um professor que sempre fala para a turma toda, faz todas as perguntas e iniciações, e usa as respostas dos alunos como confirmação de que a aprendizagem estaria acontecendo. No outro extremo, um professor pode estabelecer uma variedade de tarefas para grupos diferentes de crianças ou individualmente, e daí esperar que os

alunos façam perguntas, ofereçam informação, etc. Cada extremo tem seus defensores, e a maior parte do ensino é uma mistura, com a maioria tendendo para o tipo de discurso controlado através da iniciação do professor” (Sinclair & Brazil, 1982:36).⁴⁶

Tsui (1995:100) acredita que o trabalho em grupo é, sem dúvida, mais difícil de gerenciar que a aula expositiva, já que demanda uma atividade interessante e uma preparação cuidadosa, a fim não só de envolver os alunos como de atingir um objetivo. A autora (1995:99) acredita que os esforços nesse sentido têm trazido bons resultados, e expõe suas vantagens citando Dillon (1988:154):

“Uma mudança do ambiente é um motivador para a aprendizagem: ela apresenta oportunidades para aqueles alunos cujos estilos de aprendizagem não se enquadram no modelo tradicional de sala de aula, muda a posição e o *status* do professor, possibilitando mudanças nas relações de poder em aula: ela promove um tipo diferente de discurso e oportunidades de aprendizagem e ensino entre os próprios alunos. Os alunos envolvem-se mais prontamente em perguntas e respostas entre si do que com seus professores, e respostas dos alunos para os colegas são mais longas e mais complexas do que as respostas para os professores”.

⁴⁷

Ao se comparar a aula expositiva com o trabalho em grupo, percebe-se que este parece oferecer mais oportunidades de prática aos aprendizes de LE. Tsui (1995:91) acredita ainda que o papel secundário do professor nas interações em grupos muda o modo de interação, fazendo com que os alunos se arrisquem na verbalização de suas

⁴⁶ “Pupils also ask questions and volunteer information, and it is a matter of teaching style how far the teacher allows or encourages initiation of the discourse by pupils. At one extreme there could be a teacher who talked always to the whole class, asked all the questions and did all the initiation, and used the pupils’ responses as confirmation that the learning was proceeding. At the other extreme, a teacher might set a variety of tasks to different groups of children or to individuals, and then wait for the learners to call him over, ask questions, offer information, etc. Each extreme has its champions, and most teaching is a mixture, with the weight of numbers on the kind of discourse controlled through teacher initiation” (Sinclair & Brazil, 1982:36).

⁴⁷ “A changed environment is a learning motivator: it presents opportunities for those students whose learning styles do not fit the traditional classroom model, it changes the position and the status of the teacher, enabling changes in class empowerment: it promotes a different kind of talk and opportunities for peer learning and teaching. Students more readily engage in question and answer exchanges with each other than their teachers and students’ responses to fellow students are longer and more complex than responses to the teacher” (Dillon, 1988:154).

idéias, mesmo quando elas não estão completamente desenvolvidas e coerentes. Além disso, os alunos muitas vezes se arriscam a produzir significado na língua alvo, mesmo quando não estão certos da correção lingüística, e têm mais oportunidades de vivenciar diversos papéis interacionais e discursivos.

Por exemplo, na aula expositiva, quando um aluno quer o significado de uma palavra, ele imediatamente recorre ao professor, ao passo que em um trabalho em grupo, os alunos poderão se ajudar mutuamente, ou seja, a construção de significado parece ser mais cooperativa. Permite-se que os alunos troquem idéias e se auxiliem na compreensão e na construção de significado.

Como já foi mostrado, na aula expositiva percebe-se a predominância do padrão de interação em que o professor faz a pergunta pedagógica, o aluno responde, e o professor dá algum tipo de *feedback* a essa resposta. As contribuições dos alunos estão sempre sendo gerenciadas e avaliadas pelo professor. Nesse caso, comenta Tsui (1995:96), há pouca oportunidade de os alunos desenvolverem outras funções da linguagem que geralmente ocorrem em comunicação fora desse contexto.

Por exemplo, convidar e aceitar convites, contrapor o ponto de vista de alguém etc. Dessa forma, os alunos têm pouca chance de desenvolver, em sala de aula, o discurso que é necessário para a comunicação fora dela. Como afirmam Long & Porter (1985), o trabalho em grupo oferece condições ao aluno de desenvolver a competência discursiva, ao invés de desenvolver apenas a competência lingüística.

O tipo de interação em sala de aula vai depender, portanto, do tipo de atividade a que os alunos são expostos, apontando para a decisão do professor de propor atividades e interações participativas que vão criar oportunidades, para os aprendizes, de interagir e negociar significados na LE, entre si e com o professor (Allwright & Bailey, 1991:148-

149). Com a descentralização da figura de autoridade do professor e de sua freqüente avaliação, parece que os alunos se sentem mais à vontade para participar das interações. Porém, isso não é garantia de que há processo de ensino/aprendizagem, já que é necessário considerar o interesse, engajamento e efetiva participação dos alunos.

Segundo Sullivan (2000:118-119), o trabalho em grupo proporciona mais escolha, mais independência, mais liberdade e privacidade para os alunos, e a hierarquia do professor passa a ter uma importância mais reduzida. Fabrício (1996:30) reforça essas idéias ao apontar que:

“Assim, a interação em pares ou em grupos colabora para a democratização do espaço da sala de aula, tirando os alunos de uma atitude passiva e mitigando o poder absoluto do professor. Entretanto, para Forman e Cazden (1985), esse procedimento só tem valor pedagógico e influencia o processo de cognição positivamente quando envolve os participantes em algum tipo de confronto, para que a negociação possa ocorrer”.

Prabhu (1992:233) lembra que não há padrões sociais de comportamentos definidos nas interações de grupos, como nas atividades de uma aula expositiva, o que também torna a primeira mais flexível. Long & Porter (1985) mostram que elas aumentam as oportunidades de prática dos aprendizes, a qualidade da fala, além de promover um clima afetivo positivo.

Não há dúvidas de que o trabalho em grupo aumenta a quantidade de prática comunicativa dos alunos e de que eles precisam de oportunidades para expressar suas idéias e opiniões. Além disso, esse tipo de interação está mais próximo da realidade social, quando geralmente se fala com uma ou um pequeno grupo de pessoas, diferentemente da típica interação entre o professor e um aluno em sala de aula.

Não se pode perder de vista que, no caso da interação em LE, tanto o envolvimento intelectual quanto emocional dos participantes é aumentado, o que pode

dificultar o desempenho dos alunos mais tímidos. Porém, estando em grupos, podem conseguir resultados melhores, principalmente se as atividades propostas apresentarem situações em que cada aluno coloca uma informação diferente, maximizando a quantidade de comunicação entre os alunos e minimizando a importância hierárquica do professor.

Fica patente, mais uma vez, que a decisão quanto aos rumos da aula e das atividades desenvolvidas na sala de aula parece estar nas mãos do professor e no seu poder de decisão dentro da sala de aula:

“Apesar das muitas vantagens do trabalho em grupo, tanto do ponto de vista educacional quanto do de aquisição de linguagem, ainda há professores relutantes em introduzir o trabalho em grupo em suas salas de aula. Uma das razões geralmente apresentadas pelos professores é que o trabalho em grupo é muito barulhento e difícil de monitorar. [Morgan & Saxton (1991)] acreditam que isso tem a ver com o medo de alguns professores de que, se suas salas de aula forem barulhentas, eles serão vistos como incompetentes, já que suas aulas podem parecer estar fora de controle” (Tsui, 1995:99).⁴⁸

Em suma, as atividades em grupo parecem mais livres, sujeitas a um controle menos acirrado do professor, e por isso contêm a possibilidade de desenvolvimento de interações mais espontâneas. Porém, ressalta-se que o professor pode ou não ser o chefe das decisões, já que tanto os alunos quanto o material didático, ou mesmo outros fatores externos ao contexto, podem contribuir para um possível redirecionamento do curso da aula.

⁴⁸ “Despite the many advantages of group work, both from educational and language acquisition points of view, there are still teachers who are reluctant to introduce group work in their own classrooms. One of the reasons commonly put forward by teachers is that group work is very noisy and difficult to monitor. [Morgan & Saxton (1991)] believe this could well be due to the fear among teachers that if their classrooms are full of talk, they will be viewed as incompetent since their class appears to be out of control” (Tsui, 1995:99).

2.9 A participação do aluno em sala de aula

No modelo de transmissão, o professor geralmente centraliza a comunicação, gerenciando as interações desenvolvidas na sala de aula, o aluno tende a ter um papel bastante passivo ao receber as informações, e pode não se dispor a responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem. Nesse caso, se o aluno fala fora de seu turno ou interrompe o professor, está ferindo a regra de tomada de turnos, também controlada pelo professor (Shultz et al., 1982:91). Tsui (1995:6) comenta que essa postura não pode ser ignorada, já que ela pode afetar a atmosfera de sala de aula, alterando o tipo de interação e o processo de ensino/aprendizagem desse contexto.

Uma das formas de envolvimento e participação dos alunos na sala de aula é através da fala, mas esse é exatamente o problema que a maioria dos professores enfrenta. O professor precisa não só fazer com que os alunos respondam às suas perguntas, como também fazer perguntas, dar opiniões e fazer comentários no decorrer das aulas. O próprio comportamento autoritário do professor opera como obstáculo para que o aluno desenvolva a fala na LE. Allwright & Bailey (1991:135) lembram que os alunos participam verbalmente nas aulas de línguas de formas diferentes. Alguns são reticentes em participar, enquanto outros tendem a dominar as interações.

Além disso, quando se observa o comportamento de tomadas de turnos dos alunos na sala de aula, é importante que o professor considere o *background* dos alunos, quando interagem com o professor e também quando interagem entre si (Tsui, 1995:79). Em outras palavras, o comportamento de tomada de turnos dos alunos pode ser afetado por fatores socioculturais, que serão discutidos no item 2.10, e o professor deve estar atento a essas variações.

Nas tomadas de turnos, o comportamento dos alunos parece diretamente ligado a seus interesses em participar, e não às interações propriamente ditas. Ou seja, aqueles que estão sempre prontos para tomar os turnos, inevitavelmente obtêm mais turnos alocados para si e, conseqüentemente, mais oportunidades de prática na LE (Tsui, 1995:78). Além da alocação de turnos do professor, a tomada de turnos dos alunos também está ligada a seus *backgrounds* culturais. Na opinião de McCarthy (1991:128), dois outros problemas podem surgir com relação às tomadas de turno: um é o fato de os falantes mais participativos freqüentemente tomarem muitos turnos, e o outro é a questão das convenções específicas de cada cultura.

Portanto, já que a sala de aula é o lugar onde o professor exerce o papel de autoridade, onde ele decide quem tem o direito de falar e quando se pode falar, o comportamento de tomadas de turno dos alunos fica geralmente condicionado ao comportamento de alocação de turnos do professor. Parece que quanto mais o professor controla os turnos, menor é a participação espontânea dos alunos. A atuação deles fica confinada a apresentar respostas às perguntas dos professores, relegando suas perguntas e opiniões a segundo plano, se é que essas variáveis chegam a ser contempladas em muitas salas de LE.

Edwards & Mercer (1987) distinguem dois tipos de conhecimento: o conhecimento ritualístico e o conhecimento de princípio. O primeiro é caracterizado pelos procedimentos utilizados em sala de aula, como em um ritual, em contraposição ao conhecimento de princípio, que é calcado no conhecimento teórico do que se propõe. Em outras palavras, ao empregar o conhecimento ritualístico, o professor vale-se da prática para desenvolver uma atividade, ao passo que, no conhecimento de princípio, utiliza-se da teoria subjacente a essa prática.

Ao se considerar esses dois tipos de conhecimentos aplicados aos alunos, Moita Lopes (1996:99) comenta que o conhecimento ritualístico é o conhecimento de que o aluno se utiliza para agradar ao professor e “que se encaixa perfeitamente na estruturação discursiva de Iniciação-Resposta-Avaliação, típica da sala de aula...” Com relação ao conhecimento de princípio, ele comenta:

“O outro tipo de conhecimento, isto é, o de princípio, está relacionado à compreensão subjacente ao conhecimento ritualístico, ou seja, é orientado para a compreensão de como o conhecimento processual funciona na aprendizagem em vez de ser visto simplesmente como um tipo de conhecimento arbitrário, que fornece resposta certa ao professor. [...] Assim, no desenvolvimento do conhecimento comum em sala de aula, o aluno pode ter sucesso ao dar a resposta certa, isto é, ao adquirir conhecimento ritualístico, mas fracassar na aquisição de uma competência baseada em princípios, que possibilita a utilização deste conhecimento em outros contextos. E é este tipo de competência que, em última análise, o professor tem como objetivo último, posto que liberará o aluno da necessidade de andaimes e possibilitará a passagem da competência ao aluno por parte do professor ou a autonomia do aprendiz” Moita Lopes (1996:99).

Entre os fatores que podem contribuir para a reticência do aluno na sala de aula, Tsui (1995:82) discute a baixa proficiência dos alunos e a falta de confiança que têm em seu próprio desempenho lingüístico. Muitas vezes o aluno conhece a resposta, mas não é capaz de expressá-la em voz alta. A autora (1995:83) discute também o medo dos alunos de cometerem erros e serem ridicularizados na frente dos colegas:

“A pressão para apresentar a resposta certa está presente em qualquer sala de aula [...]. Na sala de aula de línguas a pressão é aumentada pelo fato de que os alunos não só têm de saber a resposta certa, como também porque eles têm de expressá-la na língua alvo. E quando sentem que o inglês que sabem não é suficiente, preferem permanecer em silêncio a correr o risco de cometer erros” (Tsui, 1995:84).⁴⁹

⁴⁹ “The pressure to give the right answer is present in every classroom [...]. In the language classroom the pressure is exacerbated by the fact that not only do students have to know the right answer but they also have to express it in the target language. And when they feel that their English is not good enough they prefer to remain silent rather than run the risk of making mistakes” (Tsui, 1995:84).

O grau de dificuldade do *input* do discurso do professor também pode contribuir para o fracasso da aprendizagem. É necessário que o professor tenha consciência do nível de discurso utilizado para com a clientela que ensina. Uma certa sintonia entre o seu discurso e o do aluno é fundamental para que este último tire algum proveito do *input* apresentado pelo professor no decorrer de uma aula (Tsui, 1996:155). Isso também não significa que esse *input* possa ser visto isoladamente como um pré-requisito para que o aluno desenvolva alguma aprendizagem, como já discutido anteriormente.

Enquanto o professor exerce sua quota de poder na sala de aula, os aprendizes também podem influenciar o ritmo e a direção da interação. Como observam Allwright & Bailey (1991:149), os aprendizes utilizam suas próprias estratégias de aprendizagem que, algumas vezes, diferem dos planos dos professores. Portanto, dentro desse contexto, é importante observar o quanto a interação que ocorre na sala de aula é importante, uma vez que ela determina quais as oportunidades de aprendizagem que o aprendiz efetivamente utiliza. Soma-se a isso o fato de o aluno decidir que não vai se envolver na aula, participar e desenvolver algum tipo de aprendizagem. Mesmo que o professor faça um esforço sobre-humano, pode não alcançar resultado algum.

Allwright & Bailey (1991:18-19) ressaltam que o sucesso da interação entre os integrantes da sala de aula não pode partir de pressupostos e não pode ser garantido apenas por um planejamento exaustivo. Geralmente, o professor sabe que há uma lacuna entre seu plano de aula e o que realmente consegue alcançar, uma vez que há muitas variáveis que podem influenciar a interação em sala de aula. Nesse processo, o plano de aulas ajusta-se à realidade dos aprendizes, já que eles não aprendem diretamente do plano de aula, mas do que o mesmo se transforma para eles na sala de aula (Allwright &

Bailey, 1991:148). Em outras palavras, a implementação do plano de aula depende também dos aprendizes e dos aspectos contextuais emergentes na sala de aula.

Contudo, torna-se claro que fazer com que os aprendizes participem ativamente tanto quanto possível, pode não ser um fato universalmente correto, haja vista que nem todos os alunos aprendem melhor dessa maneira. O que todos os aprendizes precisam é de um ambiente propício, que os impulsionem e os estimulem a produzir trabalho, respeitando-se os seus estilos individuais de aprendizagem (Allwright & Bailey, 1991: 150). Como Allwright (1987) afirma, o que os alunos aprendem pode não estar diretamente relacionado ao que o professor ensina, e sim com as oportunidades de aprendizagem que surgem durante uma aula.

O que pode acontecer também no contexto de sala de aula é que, algumas vezes, o aluno apresenta uma resposta que muda o plano do professor. Este, por sua vez, responde a essa mudança de plano, mas tem a habilidade de voltar para o lugar onde ele se encontrava quando a mudança de plano ocorreu. Geralmente o aluno precisa ter sua dúvida esclarecida antes de responder a pergunta do professor, mas o retorno do professor ao comando da interação reflete tanto a sua autoridade no discurso quanto a sua habilidade de direcionar a aula.

Algumas variáveis afetivas tais como apreensão, medo, nervosismo e preocupação também podem contribuir para a relutância de determinados alunos em participar das interações em sala de aula. Sabe-se que as perguntas dos professores, além de estarem ligadas à questão do significado ou da compreensão, podem estar também relacionadas aos aspectos psicológicos da aprendizagem em sala de aula. A resistência dos alunos em produzirem uma resposta ou em fazerem uma pergunta pode estar relacionada à ansiedade:

“Estudos sobre ansiedade na aprendizagem de línguas revelam que os alunos ansiosos estão desesperadamente tentando evitar humilhação, situações embaraçosas e críticas, e tentando preservar sua auto-estima. Os professores, portanto, devem reconhecer a ansiedade desses alunos [...] e compreender o quanto o seu comportamento pode aumentá-la. Caso contrário, quaisquer estratégias adotadas pelo professor para superar o problema estarão fadadas ao fracasso” (Tsui, 1996:159-160).⁵⁰

Para minimizar o caráter avaliativo da natureza da fala em sala de aula, Tsui (1995:21) sugere trabalhos em grupos, em que os alunos interagem com seus pares. Essa estratégia pode, talvez, sanar o problema de alguns alunos, mas ainda assim não se pode esquecer daqueles que tendem a se manter em silêncio, a não ser quando o turno é dirigido a eles. Nesse caso, nem mesmo as atividades em grupo parecem trazer ganhos, já que esse estilo de aprendizagem não é contemplado por essa estratégia de aprendizagem.

Como a sala de aula é um lugar em que as relações de poder entre o professor e os alunos são desiguais, é comum que a ansiedade gerada no aluno se desenvolva dentro dela. Como afirmam Allwright & Bailey (1991:164),

“Para muitas pessoas, a apreensão na comunicação pode ser até mais drástica quando elas estão falando em uma segunda língua ou em língua estrangeira (Foss & Reitzel, 1988). A falta de proficiência na língua alvo claramente contribui para esse problema, mas há também diferenças no manejo da interação social em termos de frequência, duração, tópicos, participantes, etc. Certamente, dentro de uma dada cultura, há uma

⁵⁰ “Studies on language learning anxiety reveal that anxious students are desperately trying to avoid humiliation, embarrassment, and criticism, and to preserve their self-esteem. Teachers, therefore, must acknowledge their anxiety [...] and appreciate the extent to which teacher’s behavior can exacerbate it. Otherwise, whatever strategies the teacher adopts to overcome the problem are doomed to failure” (Tsui, 1996:159-160).

grande quantidade de variação interpessoal nesse ponto: algumas pessoas simplesmente gostam de se comunicar mais do que outras”.⁵¹

Em função da ansiedade que os alunos enfrentam na sala de aula, é importante que o professor crie uma atmosfera relaxante, em que os alunos sintam-se confortáveis em usar a LE e cometer erros. Uma forma eficiente de se conseguir esse resultado é através de trabalho em grupo, já que os aprendizes tornam-se mais propensos a interagir com seus pares do que com o professor. Estudos mostram também que as respostas que eles produzem quando interagem com os colegas geralmente são mais complexas do que as que apresentam ao professor (Tsui, 1995:90).

A persistência do professor em fazer que seus alunos produzam respostas corretas, considerando-se tanto a forma quanto o significado, muitas vezes pode causar danos à aprendizagem de um aluno, caso se sentia acuado ou humilhado publicamente. Esta pressão tanto pode ser gerada pelo professor quanto pelo próprio aluno que não sabe produzir uma resposta correta:

“...no trabalho de Tsui descobriu-se que as estratégias bem-sucedidas usadas pelos professores para abordar o problema da reticência dos alunos eram as que minimizavam a ansiedade na aprendizagem de línguas –por exemplo, estabelecer uma boa relação com os alunos, permitindo-lhes discutir com seus pares antes de apresentarem respostas, e propor trabalho em grupo. As estratégias malsucedidas foram as que aumentaram a ansiedade, por exemplo, tentar fazer o aluno responder a

⁵¹ “For many people, communication apprehension may be even more severe when they are speaking in a second or foreign language (Foss & Reitzel, 1988). Clearly the lack of target language mastery contributes to this problem, but there are also cultural differences in the handling of social talk, in terms of frequency, duration, topics, participants, etc. Of course, within any given culture there is a great deal of interpersonal variability on this point: some people simply enjoy communicating more than others” (Allwright & Bailey, 1991:164).

uma pergunta quando ele ou ela não está pronto para fazê-lo” (Tsui, 1995:89).⁵²

Considerando-se todas as variáveis aqui apresentadas, percebe-se, mais uma vez, que o controle pedagógico da sala de aula é tipicamente de responsabilidade do professor:

“Em resumo, o poder do professor é real e evidente, mas ele/a não é onipotente. O poder do professor depende, em grande parte, da aceitação dos alunos da posição do professor, através do reconhecimento de seus direitos. Embora aceitando uma posição subordinada, os alunos têm o direito de desafiar o professor se ele/a estiver sendo injusto e/ou inconsistente. A relação de poder na sala de aula é bem descrita por Hargreaves como um ‘consenso de funcionamento’ (Hargreaves 1972:164ff). Professor e aluno chegam a um acordo sobre a definição da situação e o consenso é alcançado através da solidariedade dos alunos, que restringe o poder do professor, e a cooperação dos alunos surgindo a partir do seu reconhecimento e concordância no fato de que a relação de poder tende a favor do professor” (Reynolds, 1989:76).⁵³

Há momentos, porém, em que os alunos tornam-se responsáveis pelo desenvolvimento da aula, cabendo, então, ao professor endossar essa situação. Na hierarquia escolar, os papéis podem ainda ser diferentes, se forças de controle superiores à do professor atuarem diretamente na sala de aula, transformando tanto o professor quanto os alunos em meros representantes e propagadores de interesses, normas e

⁵² “... in Tsui’s study it was found that successful strategies used by teachers to address the problem of students’ reticence were those that minimize language learning anxiety –for example, establishing a good relationship with students, allowing students to discuss with their peers before offering answers and using group work. The unsuccessful strategies were those that exacerbate anxiety, for example trying to get a student to answer a question when he or she is not ready to do so” (Tsui, 1995:89).

⁵³ “In conclusion, the teacher’s power is real and evident but s/he is not omnipotent. A teacher’s power relies to a great extent upon the learners’ endorsement of the teacher’s position, through the acknowledgement of his/her rights. Although accepting a subordinate position, learners have the right to challenge the teacher if s/he is being unfair and/or inconsistent. The power relation in the classroom is well described by Hargreaves as a ‘working consensus’ (Hargreaves, 1972: 164ff). Teacher and learner come to an agreement on the definition of the situation and consensus is reached through the solidarity of the learners, which constrains the teacher’s power, and the co-operation of the learners arising from their recognition of and acquiescence in the power relation weighed in the teacher’s favour” (Reynolds, 1989:76).

valores da cultura escolar e do contexto social externo à sala de aula, como se discute a seguir.

2.10 Aspectos socioculturais da sala de aula

As práticas linguísticas são carregadas de relações de poder e processos ideológicos dos quais as pessoas, muitas vezes, não têm consciência. A linguagem é um reflexo da distribuição desigual de poder na sociedade, é o produto da ideologia através da qual certos membros da sociedade são condicionados a aceitar papéis, práticas e convenções que podem não ser de seu interesse (Fairclough, 1989).

Define-se o conceito de ideologia como uma interpretação ou representação de um ponto de vista específico que é projetada como uma verdade universal, a partir de um grupo dominante. Dessa forma, como toda educação é intrinsecamente uma atividade que expressa essa ideologia, o discurso que é estruturado e a ideologia que ele incorpora são determinados pelas relações de poder em contextos sociais. Portanto, as convenções do discurso colocam-se a favor do interesse de grupos sociais dominantes, já que contribuem para a dominação de algumas pessoas por outras (Fairclough, 1989).

No caso da sala de aula, observa-se que o grupo dominante pode estar representado por diferentes segmentos do contexto escolar e social. O professor é um deles, ou os alunos podem representá-lo, além de ambos poderem apenas transmitir os interesses de outros segmentos hierarquicamente superiores, tais como um supervisor, o diretor, a Secretaria de Educação e até mesmo o Ministério da Educação.

A ideologia está presente no discurso e é vista como essencialmente atrelada às relações de poder. Isso significa, pois, que a natureza ideológica da linguagem é o principal instrumento de poder e controle social. Quando certos usos da linguagem se tornam um senso comum, aparentemente deixa de ser ideologia, o que por si só é um efeito ideológico, já que a ideologia é verdadeiramente eficiente apenas quando ela é disfarçada.

A mudança de formas explícitas em formas implícitas (pelas quais o poder é mascarado por dispositivos de comunicação) do exercício de poder mostra que as práticas lingüísticas sociais tornam-se importantes na sustentação e na reprodução de relações de poder, já que “quanto mais implícita a hierarquia, mais difícil será distinguir o transmissor” (Bernstein, 1990:99).

Dessa forma, o senso comum que está implícito nas convenções, com as quais as pessoas interagem lingüisticamente e das quais geralmente não são conscientes, tem um papel crucial na manutenção das relações entre dominantes e dominados. O papel do professor, enquanto propulsor desse senso comum, portanto, é central em qualquer sala de aula já que ele, em geral, mantém o poder e o controle dos eventos que se desenvolvem nesse contexto.

O senso comum trabalha a serviço da sustentação desigual das relações de poder e, como já dito, a ideologia é mais eficiente quando seu trabalho é menos perceptível. Se alguém se torna consciente de que um aspecto específico do senso comum sustenta o poder de forma desigual, às custas de alguém, ele deixa de ser senso comum e pode não ter mais a capacidade de sustentar as desigualdades do poder, isto é, de funcionar ideologicamente.

Quando o discurso quebra o ciclo de reprodução de dominação de um grupo social sobre outros, esse discurso torna-se emancipado e, por conseguinte, não mais atende aos interesses ideológicos de reprodução e manutenção de interesses de um segmento social (Janks & Ivani, 1992:305). É por essa razão que a escola e, principalmente, o professor tem um papel central na reprodução ou transformação das relações de poder. Se o ciclo for interrompido, o professor passa a não mais fazer o seu papel de reprodutor dos interesses de uma classe dominante.

Segundo Freire (1987:58), “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. A educação é vista como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. O autor (1987:59) afirma que, nessa visão de educação,

“O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos”.

A concepção bancária de educação é também denominada de cultura do silêncio, já que “o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos” (Freire, 1987:71). Para ele, “por motivos óbvios, [a educação bancária] insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade” (Freire, 1987:72):

“Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (1987:58).

Pela própria fala do autor, observa-se que, nesse tipo de educação, a transmissão do saber é coroada e defendida de forma a manipular, manter e endossar os interesses do grupo dominante. Não há espaço para o diálogo, que gera criatividade e transformação, tanto dos participantes quanto da sociedade, já que essas mudanças não são bem vistas pelo grupo interessado em manter o controle do “saber”. Por exemplo, a situação do *déficit* lingüístico e cultural⁵⁴ em que tem sido colocado o aluno da escola pública só tem fundamento no nível da ideologia, cujo interesse é o de manter essa crença absurda (Moita Lopes, 1996:70).

Para se entenderem as demandas comunicativas feitas sobre os alunos de LE, os professores devem reconhecer que as dinâmicas da comunicação na sala de aula são ajustadas pelo seu contexto e pelas normas de participação no mesmo (Johnson, 1995:6). Um dos fatores que contribuem para a construção do contexto instrucional é o estilo do professor, definido como a maneira pela qual interpreta sua posição dentro do contexto da sala de aula, uma vez que ocupa um papel central na criação da cultura da sala de aula (Katz, 1996:58). O papel ético das interações sociais é também ressaltado na sala de aula:

⁵⁴ O *déficit* lingüístico e cultural estão diretamente relacionados à visão de que as crianças das classes sociais menos favorecidas apresentam algum tipo de anomalia que os impossibilita de dominar um código

“A aula, em seu ambiente natural, isto é, um tipo de gênero social, estereotipado e até certo ponto ritualizado, não é geralmente percebida como tal, quando está de acordo com esses padrões, mas é vista como problema somente quando é violada. A ritualização pode ou não tomar a forma de regras simuladas: ficar de pé para mostrar respeito, usar honoríficos, primeiros ou últimos nomes, não falar fora de turno, utilizar procedimentos para atribuição e submissão de trabalho, usar procedimentos para punição e recompensa, fazer a abertura e fechamento das lições como um todo ou para qualquer fase dela, etc; mas há pelo menos um conjunto de noções comuns sobre as diferentes fases de uma aula, quais sejam o comportamento legítimo e ilegítimo, a extensão da autoridade do professor e o direito dos alunos, e deveres e obrigações de ambos. Além disso, estas noções são consensuais não só entre professores e alunos, mas entre pais, administradores educacionais e o público em geral. De fato, há uma forma de ética da sala de aula, assim como há formas de ética associadas a transações entre médico-paciente ou advogado-cliente” (Prabhu, 1992:228).⁵⁵

Assim, a dinâmica da comunicação não está centrada apenas no que o professor diz e faz, mas também no que ele é e no que ele traz para a sala de aula. Dessa forma, faz-se necessário partilhar não só o código lingüístico, como também as implicações culturais e sociais do contexto em que esse código se insere. Essa afirmação equivale a dizer, em outras palavras, que a comunicação pedagógica é condutora de padrões de dominação provenientes do contexto social externo à sala de aula.

O contexto de sala de aula apresenta muitas variáveis que interagem entre si. O código social, os valores culturais de uma comunidade e as crenças individuais das pessoas envolvidas (seus *backgrounds* sociais, experiências, conhecimento e

lingüístico e sua própria cultura na mesma proporção que uma criança da classe média (Moita Lopes, 1996).

⁵⁵ “The classroom lesson, that is to say, is a kind of social genre, stereotypic and to some extent ritualised, generally not noticed as such when it is conformed to but disturbing when it is violated. The ritualisation may or may not take the form of dress regulations, standing up to show respect, the use of honorifics, first names or last names, not speaking unless asked to, procedures for assignment and submission of work, procedures for punishment and reward, opening and closing moves for the lesson as a whole or for any phase of it, etc; but there is at least a set of shared notions about the different phases of a lesson, legitimate and deviant behaviour, the extent of teacher’s authority and learner’s right, and duties and obligation on both sides. Further, these notions are prevalent not just among teachers and learners but among parents, educational administrators, and the general public. There is indeed a form of classroom ethic, just as there are forms of ethic associated with doctor-patient or lawyer-client transactions” (Prabhu, 1992:228).

expectativas) são elementos que delineiam hierarquicamente o papel autoritário, dominador e centralizador do professor na sala de aula. Isso significa que suas ações e reações em sala de aula refletem suas próprias crenças pessoais, socioculturais e pedagógicas. Segundo Williams & Burden (1997:56),

“Há cada vez mais evidências indicando que os professores são altamente influenciados por suas crenças, que por sua vez estão estreitamente ligadas a seus valores, suas visões de mundo e suas concepções de seu lugar no mundo. [...] As crenças foram também avaliadas como muito mais influentes que o conhecimento na determinação de como os indivíduos se organizam e definem tarefas e problemas, assim como predisseram melhor como os professores se comportavam na sala de aula.”⁵⁶

A escolha do registro lingüístico a ser usado em determinada situação caracteriza tanto a mensagem quanto o contexto. Se sua escolha for inadequada, no mínimo, vai causar estranheza aos falantes envolvidos. Essa escolha lingüística vai também definir qual resposta é a apropriada a um *hello*, a partir do reconhecimento da situação social em que for proferido: a resposta a um cumprimento, a forma de atender ao telefone ou uma expressão de surpresa são possíveis variáveis (McCarthy, 1991:120). Em outras palavras, fica claro que aprender uma nova língua implica aprender sobre uma nova cultura, sobre um estilo de vida diferente, sobre novos valores e crenças.

A empatia entre o professor e os alunos é mais uma variável importante na aprendizagem. Geralmente a disciplina é atrelada a determinados perfis de professores, sejam os que facilitam ou que dificultam o processo, dependendo do tipo de relação que se estabelece entre o professor e o aluno. Até crianças parecem identificar

⁵⁶ “There is a growing body of evidence to indicate that teachers are highly influenced by their beliefs, which in turn are closely linked to their values, to their views of the world and to their conceptions of their place within it. [...] Beliefs were also found to be far more influential than knowledge in determining how individuals organise and define tasks and problems, and were better predictors of how teachers behaved in the classroom” Williams & Burden (1996:56).

rigorosamente as disciplinas escolares com os professores que as ensinam e, às vezes, acham difícil gostar da disciplina se não gostam da pessoa que a ensina. Além disso, a motivação e a ansiedade geradas nos alunos podem se caracterizar como variáveis que também podem facilitar/dificultar o processo de ensino/aprendizagem e que também podem estar atreladas tanto a essa relação sócio-afetiva e cultural quanto à relação pedagógica entre o professor e seus alunos durante o desenvolvimento de uma aula.

Para Allwright & Bailey (1991:161-162), a receptividade do aluno à forma como o professor ensina é também importante em muitos contextos de ensino de LE, já que o professor é uma figura dominante e, em muitos casos, o aluno raramente tem chance de desenvolver seu estilo individual de aprendizagem. Campbell (1996:221) acredita que, se o professor interage com os alunos de igual para igual, ao invés de manter a distância ou a superioridade do professor tradicional, os aprendizes podem, posteriormente, tornar-se indivíduos autônomos na cultura alvo.

Sabe-se que, muitas vezes, o professor não só avalia o aluno negativamente, como também pune determinados comportamentos. O tipo de comportamento do professor, para controlar a disciplina de sala de aula, utilizando-se do constrangimento no aluno, também pode ter um resultado muito prejudicial. Mesmo assim, sabe-se que esta prática é utilizada por professores que acreditam sanar a dificuldade de controle da disciplina através desse recurso. O conteúdo a ser apreendido é utilizado como uma arma contra os aprendizes que não se comportam de acordo com os padrões, de certa forma, impostos pela autoridade desse contexto, ou seja, pelo professor.

O livro didático, por sua vez, também parece assumir um papel central na sala de aula:

“Hutchinson (1988:25) argumenta que além do que Allwright identificou como contribuições (conteúdo, método e orientação) que o livro didático

traz para a sala de aula, ele também proporciona outras coisas (programa, autoridade, validação facial, ideologia, confiabilidade e apoio, padronização, acesso a novas idéias, critérios de avaliação) que são parte da ‘infra-estrutura de gerenciamento’ tanto da sala de aula quanto dos sistemas educacionais” (Hutchinson, 1996:61).⁵⁷

Em outras palavras, observa-se que o livro didático, muitas vezes, pode incorporar a autoridade do professor, já que apresenta contribuições tanto pedagógicas quanto socioculturais e ideológicas de um contexto social.

Allwright (1996) analisa o conflito entre as pressões sociais e pedagógicas presentes na sala de aula e conclui que, geralmente, tende-se a favorecer valores sociais em detrimento dos valores pedagógicos. Nas palavras de Fairclough (1995:6), a fonte de legitimação do poder não está nas relações sociais da sala de aula, mas em uma base social que é externa a esse contexto. Allwright (1996) acrescenta ainda que, idealmente, os professores precisam entender o comportamento de sala de aula de forma balanceada, apesar da dificuldade em manter esse equilíbrio entre o social e o pedagógico. Para ele, a socialização dos alunos, tanto para uma aula quanto para outro contexto, é parte das tarefas do professor, apesar de a socialização dos aprendizes na língua alvo ser o objetivo maior em uma sala de aula de LE.

A sala de aula é vista como um microcosmo social onde o professor tem como objetivo ensinar seus alunos a se comportarem de uma forma socialmente aceitável tanto dentro quanto fora dela. Além disso, o professor precisa ter em mente que o ensino deve estar preocupado com a realidade de comunicação presente fora da sala de aula e com a realidade dos alunos, tanto fora quanto dentro dela. LoCastro (1996) mostra que a sala de aula de línguas pode ser o contexto para a aprendizagem de outras coisas e

⁵⁷ “Hutchinson (1988:25) argues that in addition to what Allwright has identified as contributions (content, method and guidance) textbooks make to the classroom, textbooks also provide other things (timetable, authority, face validity, ideology, reassurance and support, standardisation, access to the new

acrescenta ainda que a aprendizagem da língua inglesa parece subordinada à aprendizagem de um comportamento normativo:

“Até que ponto a sala de aula de línguas é especial? Para muitos alunos a aula de língua é apenas outra aula, mais ou menos como qualquer outra disciplina na rotina escolar. Ao mesmo tempo, muitos professores de línguas têm tentado tornar as aulas de língua diferentes, levando para a sala de aula atividades que irão proporcionar aos alunos oportunidades de experimentar a língua como ela é usada fora da sala de aula, na chamada ‘vida real’. Essa é uma área interessante de pesquisa em sala de aula, porque não podemos partir do pressuposto de que as atividades de sala de aula baseadas em experiências passadas fora desse contexto vão, de fato, reproduzir essas experiências com precisão” (Allwright & Bailey, 1991:73).⁵⁸

Até que ponto esse intercâmbio é viável é também uma pergunta cuja resposta pode contribuir para a definição das formas de controle que são exercidas sobre os eventos de sala de aula. A conscientização do professor a respeito de seu próprio comportamento social em sala de aula também pode tornar esse equilíbrio mais promissor, diminuindo as arestas que podem servir como obstáculos ao processo de ensino/aprendizagem na sala de aula de LE.

Em resumo, para que se possa reconhecer e analisar as formas como as ações e reações do professor de LE na sala de aula representam o controle que ele pode exercer sobre esse contexto, é necessário considerar diversos aspectos da interação. Os modelos interacionais de sala de aula, o discurso empregado nesse contexto, as perguntas, o tratamento de erros e o *feedback* do professor, os tipos de alocação de turnos por ele empregados e a efetiva participação do aluno são as variáveis destacadas neste capítulo.

ideas, evaluation criteria’) that are part of the ‘management infrastructure’ of both the classroom and educational systems” (Hutchinson, 1996:61).

⁵⁸ “How special is the language classroom? For very many learners a language lesson is just another lesson, more or less any other subject in the daily school routine. At the same time, many language teachers have been trying to make language lessons different by bringing into the classroom activities that will give learners opportunities to experience language as it is used out of class, in so-called ‘real life’. This is an interesting area for classroom research, because we cannot take it for granted that classroom activities based on out-of-class experience will in fact reproduce that out-of-class experience accurately” (Allwright & Bailey, 1991:73).

Não se pode esquecer que os alunos e/ou outros segmentos na hierarquia escolar também podem assumir esse controle, e que o contexto social denominado sala de aula constitui o meio através do qual essas variáveis são manifestadas. Dessa forma, devem ser consideradas não somente as características pedagógicas utilizadas pelo professor, como também as variáveis socioculturais em que uma aula de LE se desenvolve. Já que o evento de aula é estruturado a partir de crenças, valores e experiências que tanto o professor quanto os alunos levam de suas realidades individuais para a sala de aula, contribuições do contexto social externo à sala de aula também são conduzidas até esse chamado “microcosmo social”, e contribuem para a sua construção.

O próximo capítulo apresenta a metodologia empregada nesta pesquisa, bem como os recursos utilizados na coleta dos dados que constituem este trabalho. Discuto, também, como os dados obtidos são analisados, a fim de caracterizar e questionar o controle do professor sobre o evento denominado aula de LE.

3. A METODOLOGIA DE PESQUISA, A COLETA DE DADOS E A CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Como já exposto no capítulo de introdução, o objetivo desta pesquisa é reconhecer e analisar manifestações de controle presentes nas ações e reações do professor de inglês como LE, a fim de se investigar de que formas as variáveis destacadas caracterizam o controle da professora informante e intervêm no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, pretendo apresentar subsídios ao professor/leitor, para que ele possa avaliar criticamente seu controle sobre a sala de aula, tanto através de suas crenças pedagógicas quanto através de aspectos interacionais e de características gerenciais utilizadas no contexto em questão. A partir desses objetivos, apresento, neste capítulo, a metodologia de pesquisa, as técnicas de coleta dos dados empregadas e os procedimentos de análise dos resultados alcançados.

3.1 Preceitos metodológicos da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de caráter primordialmente qualitativo-interpretativo, em que a maioria dos resultados é subjetiva. Os dados obtidos pelos procedimentos de coleta (gravação em vídeo, entrevista e questionário) serão analisados conjuntamente, de forma que essa triangulação⁵⁹ e posterior análise dos dados gerados por ela possam garantir maior confiabilidade e validade dos resultados obtidos.

⁵⁹ Triangulação é a análise dos dados de uma pesquisa efetuada a partir dos dados obtidos por, pelo menos, dois tipos distintos de procedimentos de coleta, a fim de se alcançarem resultados que sejam mais confiáveis, já que provêm de fontes diferentes (Richards et al., 1992).

Optei por analisar quantitativamente os resultados do questionário, como também os turnos e perguntas da professora informante e dos alunos, provenientes das aulas transcritas. Em um primeiro momento, esses resultados numéricos são avaliados separadamente e depois discutidos também na triangulação com os demais dados. Esse caráter híbrido não perfaz toda a análise da pesquisa, mas acredito que essa comparação entre dados quantitativos e qualitativos contribui para que os resultados sejam mais reveladores.

A utilização desses dois paradigmas, assim como de mais de um método de coleta de dados, serve também para confirmar o caráter eclético desta pesquisa. Dessa forma, pretende-se demonstrar que tanto a coleta quanto a análise dos dados podem ser desenvolvidas segundo um ou outro parâmetro metodológico, dependendo do objetivo da pesquisa, e que não se pode afirmar que um seja mais eficiente que o outro. Em outras palavras, o objetivo da pesquisa é fundamental na decisão de que modelo metodológico de pesquisa e de que métodos de coleta e análise utilizar em cada situação.

3.2 As técnicas empregadas na coleta dos dados

Este trabalho tem por objetivo verificar de que formas os elementos destacados na coleta de dados representam manifestações de controle que podem alterar de alguma forma o processo de ensino/aprendizagem na sala de aula de LE. Trata-se de um estudo de caso que investiga a sala de aula enquanto contexto social, a partir de uma única

informante, utilizando-se de três métodos de coleta de dados, dentro de um período de tempo determinado.

A informante é uma professora dinâmica e criativa, apresenta larga experiência profissional, é simpática e muito acessível a todos seus alunos, sempre buscando a melhor forma de auxiliá-los no processo de ensino/aprendizagem. O clima de trabalho apresentado nas filmagens das aulas que constituem os dados desta pesquisa é bastante descontraído e as atividades lúdicas que a professora propõe tornam a atmosfera de sala de aula ainda mais leve, com freqüentes risadas tanto dos alunos quanto dela própria. Tanto a professora quanto os alunos contribuem para manter esse ambiente agradável, que por sua vez auxilia na construção de uma relação de confiança entre professora e alunos, o que traz resultados positivos para a aprendizagem.

Os dados foram coletados em aulas da disciplina denominada Inglês I, ministrada pela professora Lila⁶⁰, em um curso de graduação em Letras de uma universidade pública brasileira. Trata-se de uma disciplina compulsória, de um curso seqüencial de cinco níveis, cada um deles com duração de um ano letivo. Todos os 20 alunos são brasileiros e a maioria deles é do sexo feminino. Esse curso adota o livro didático *Headway (elementary level)*, dos autores John & Liz Soars, publicado pela editora *Oxford University Press*.

⁶⁰ Lila é graduada em Letras Modernas – Português e Inglês – e mestre em Linguística Aplicada. Quando iniciou a curso de graduação, já estudava inglês há aproximadamente quatro anos. Inicialmente, a informante tornou-se professora de inglês do colégio particular em que cursou o mestrado de 2º grau, em 1982, e em 1993 começou sua carreira como professora universitária. O livro didático utilizado na escola secundária e no curso livre em que também ministrou aulas a partir de 1983 foi desenvolvido por essa escola particular de idiomas em questão. Para trabalhar tanto com o material infantil quanto com o material preparado para adultos, submeteu-se a treinamentos especiais para cada curso, a fim de receber informações sobre como “usar o material e o método”, segundo a informante.

O primeiro procedimento de coleta de dados utilizado por esta pesquisa foi a gravação em vídeo de quatro aulas de 90 minutos, de observação não-participativa⁶¹, perfazendo um total de 360 minutos de gravação, que foram posteriormente transcritas (anexo 1). Essa coleta foi desenvolvida no 2º semestre letivo de 1996, pela professora Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte, que utilizou esses dados para sua pesquisa de doutorado⁶² e, gentilmente, os cedeu para este trabalho.

Na seqüência de procedimentos de coleta dos dados desta pesquisa, uma entrevista semi-estruturada⁶³ foi desenvolvida a partir de observações feitas pelo pesquisador, com base em quatro aulas assistidas em vídeo e de suas transcrições. Essa entrevista foi elaborada levando-se em consideração os aspectos interacionais da professora que, na visão do entrevistador, pareciam caracterizar algum tipo de controle da mesma sobre os eventos que se desenvolvem em sala de aula. O tom da informante, durante todo o transcurso da entrevista, é descontraído, tornando-a bastante desenvolta para expressar suas idéias e dar suas opiniões sobre os elementos destacados pelo entrevistador, através das perguntas propostas.

Os parâmetros para essa estruturação foram a própria vivência do pesquisador como aluno e professor, algumas leituras prévias sobre formas de controle do professor em sala de aula e também sua observação de alguns fatores recorrentes nas aulas

⁶¹ Trata-se de *observação não-participativa* pelo fato de a pesquisadora ter apenas gravado as aulas e não ter participado efetivamente dos eventos que se desenrolaram em sala de aula.

⁶² A tese foi intitulada *A Participação dos Aprendizes na Interação em Sala de Aula de Inglês: Um Estudo de Caso* e defendida em fevereiro de 1999, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

⁶³ A *entrevista semi-estruturada* é parcialmente elaborada antes de sua aplicação, com o intuito de cercear as variáveis de pesquisa que sejam pertinentes ao pesquisador, mas também apresenta a flexibilidade de permitir que o entrevistador elabore novos questionamentos a partir de respostas apresentadas durante sua efetiva execução (Nunan, 1995).

filmadas e que foram considerados pertinentes pelo pesquisador, no que tange aos objetivos desta pesquisa. Esses aspectos distribuem-se entre crenças pedagógicas, aspectos interacionais e formas de gerenciamento da sala de aula de LE utilizados pela informante e avaliados a partir das perguntas elaboradas e apresentadas a seguir:

1. *Qual é a abordagem metodológica que você utiliza nas suas aulas?*
2. *O livro que vocês estão usando ainda é o Headway? O que você acha da abordagem dele?*
3. *Como você lida com o homework? Você sempre pede para fazerem algum exercício de uma aula para a outra? Como você cobra?*
4. *Você acha que é importante dar algum tipo de feedback (como ok, right ou yes, por exemplo) quando os alunos respondem adequadamente às suas perguntas? Você utiliza muito esse recurso?*
5. *O que você acha da estratégia de repetição no processo de ensino/aprendizagem?*
6. *Como você procede quando percebe um erro na fala de um aluno? Que tipo de correção de produção oral você mais usa? Por quê?*
7. *Você acha que seus alunos têm a mesma preocupação com o conteúdo e com a forma do que falam? Por que você acha que eles agem assim?*
8. *Que tipo de proveito você vê na leitura, pelos alunos, em voz alta?*
9. *Como você vê a atmosfera da sua aula?*
10. *De alguma forma, você se acha uma professora insegura na sala de aula?*
11. *Você acha seus alunos dependentes de você ou são mais autônomos?*
12. *Você acha que seu comportamento em sala de aula é reflexo do seu comportamento fora dela?*
13. *O que você faz quando percebe que um aluno tem dificuldade de entender sua explicação em Inglês ou de responder sua pergunta em Inglês?*
14. *E qual é o seu procedimento quando ninguém responde sua pergunta?*
15. *Como você vê o uso do Português na sua aula?*

16. *Como é que você vê a questão da interação em sala de aula entre você e os alunos? E entre eles?*
17. *Você acha que seus alunos em geral sempre fazem muitas perguntas? Que tipo: informativas ou factuais? Por quê?*
18. *Você deixa que os alunos participem livremente ou você nomeia os turnos freqüentemente? Como você nomeia os turnos?*
19. *Você tende a interagir mais com os alunos que têm um desenvolvimento oral maior?*
20. *Você dá muito trabalho em pares ou grupos ou individualmente? Por quê?*
21. *Você acha que você sempre propicia a oportunidade do aluno falar? Que percentagem da aula?*
22. *Você acha que o seu tempo de espera para que o aluno responda sua pergunta é suficiente?*
23. *Como você lida com a entrada e saída dos alunos durante sua aula? E as interrupções de alguém que precisa falar com a turma?*
24. *Há algum procedimento típico dos alunos quando querem interromper você durante a aula? Quem criou esse procedimento?*
25. *Quando você percebe que sua aula está tomando um rumo diferente do que você havia planejado, o que você faz?*
26. *Você acha importante que os alunos sentem-se em lugares diferentes na sala de aula, para que eles trabalhem com colegas diferentes? Você costuma trocá-los de lugar ou isso se dá espontaneamente?*
27. *Você acha que é importante você marcar o tempo para uma atividade quando os alunos vão trabalhar em duplas ou grupos? Você avisa os alunos sobre esse tempo?*
28. *Você utiliza alguma estratégia para conseguir silêncio da turma?*
29. *Você utiliza muito a linguagem não-verbal (gestos, expressão facial, movimentação) durante suas aulas? Você acha que isso te ajuda? Como? Em quê?*

A entrevista aconteceu pessoalmente, entre o pesquisador e a informante, em maio de 1999, foi gravada em áudio e teve a duração de 130 minutos aproximadamente. No início da entrevista, pela segunda vez, a professora foi informada apenas de que a pesquisa iria tratar de interações na sala de aula, crenças pedagógicas e variáveis

socioculturais presentes no contexto de sala de aula. Posteriormente essa entrevista foi transcrita (anexo 2).

O terceiro e último instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário. Esse também foi elaborado a partir de observações das aulas gravadas e transcritas, como também a partir de observações da entrevista previamente estruturada e respondida. O objetivo foi constituir um bloco de coleta de dados seqüencial e coerente, que visava obter dados sobre as mesmas variáveis, nos três métodos de coleta de dados utilizados. Esse questionário foi encaminhado à professora Lila, via Internet e, depois de respondido, devolvido em setembro de 1999 (anexo 3).

A elaboração desse questionário valeu-se da escala Likert⁶⁴ (apresentada abaixo e também no anexo 3), com numeração de um a quatro, sendo 1 a avaliação mais positiva e 4, a mais negativa, cujo objetivo era obter resultados menos subjetivos em, pelo menos, um dos métodos de coleta de dados. Além disso, cada enunciado foi seguido de linhas em branco, caracterizando um questionário aberto, que convidava a informante a se manifestar livremente sobre o assunto de cada uma das afirmações feitas pelo pesquisador, como no exemplo a seguir:

+			-
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>

1. _____ *Minhas aulas são centradas nos pressupostos da abordagem comunicativa.*

⁶⁴ Trata-se de uma escala numérica empregada em coleta de dados, cuja finalidade é avaliar quantitativamente alguma variável da pesquisa (Richards et al., 1992).

Tanto a entrevista quanto o questionário foram pilotados previamente, com outros professores de inglês, para se evitar ambigüidade nas questões propostas e, dentro do possível, evitar posteriores dificuldades de análise dos dados.

Para que a informante não tivesse acesso ao real objetivo da pesquisa logo de início, optei por buscar uma informante que se encontrasse em um contexto geográfico mais distante. Como a professora Dalacorte também havia pesquisado a sala de aula, avaliando a perspectiva interacional dos alunos, optei por utilizar os mesmos dados que ela já havia coletado, uma vez que minha perspectiva difere da que ela havia trabalhado. Assim, essa pesquisa não só utiliza a mesma informante que participou da pesquisa de doutorado da professora citada acima (com a anuência de ambas), como também as aulas já filmadas e transcritas para a pesquisa anterior.

Por razões práticas, com o intuito de se evitar que os dados obtidos através da entrevista e do questionário fossem tendenciosos, a professora Lila só tomou conhecimento do objetivo central da pesquisa depois que todos os dados já haviam sido coletados e não se opôs à continuidade da pesquisa. Os nomes da professora e dos alunos citados na transcrição dos dados foram substituídos, por razões éticas, utilizando-se dos mesmos pseudônimos empregados pela pesquisa anterior, já mencionada.

3.3 A categorização dos resultados

A análise dos resultados desenvolve-se a partir da categorização dos 34 itens do questionário em três grupos caracterizados como crenças pedagógicas, aspectos interacionais e formas de gerenciamento da sala de aula utilizadas pela informante.

Observa-se que essa divisão tem apenas um propósito didático e que os aspectos relacionados tanto à interação quanto ao gerenciamento da sala de aula, na verdade, também permeiam e se sobrepõem às crenças da professora em questão, em momentos distintos da análise. Em todos os casos, busca-se confrontar os dados obtidos nos três métodos de coleta, observando-se as semelhanças e discrepâncias provenientes deles.

O primeiro grupo de afirmações do questionário respondido pela informante é sobre crenças pedagógicas, que são as convicções teóricas e práticas sobre métodos e técnicas de ensino de um professor. Os 10 ítems sobre o tema foram:

1. _____ *Minhas aulas são centradas nos pressupostos da abordagem comunicativa.*
2. _____ *A série Headway é baseada nos pressupostos da abordagem comunicativa.*
5. _____ *Utilizo o feedback oral para concordar ou não com as respostas orais dos alunos.*
6. _____ *Utilizo a estratégia de repetição em minhas aulas.*
7. _____ *Corrijo os erros orais de meus alunos.*
8. _____ *Sou uma professora preocupada com a estrutura gramatical da língua.*
9. _____ *Sinto que meus alunos são preocupados tanto com a forma gramatical quanto com o conteúdo do que produzem oralmente.*
10. _____ *Utilizo a leitura em voz alta como estratégia de aprendizagem de pronúncia.*
13. _____ *Propicio atividades em sala de aula que incentivam os alunos a buscar autonomia para a própria aprendizagem.*
17. _____ *Deixo que os alunos falem em português quando quiserem, em sala de aula.*

Essas afirmações foram elaboradas a fim de caracterizar as crenças pedagógicas da informante com relação a cada um dos seguintes elementos: a metodologia de ensino (item 1); o material didático (item 2); o tipo de *feedback* (item 5); a estratégia de repetição (item 6); o tratamento de erros (item 7); a relação entre forma e conteúdo (ítems 8 e 9); a leitura em voz alta (item 10); a autonomia de aprendizagem (item 13) e o uso da LM (item 17).

Os aspectos interacionais abordados por essa pesquisa constituem o segundo grupo de afirmações avaliadas pelo questionário. Entendo por aspectos interacionais de sala de aula os mecanismos que descrevem os tipos de comunicação entre o professor e os alunos durante o desenvolvimento de uma aula. Esses dados são caracterizados pelas afirmações a seguir:

15. _____ *Repito ou reformulo a pergunta que o aluno não tenha entendido para que ele novamente tente respondê-la.*
16. _____ *Respondo a minha própria pergunta a partir do momento que nenhum aluno o fizer.*
18. _____ *Durante minhas aulas, incentivo a interação tanto entre professor-aluno quanto entre aluno-aluno.*
19. _____ *Meus alunos fazem perguntas para treinar a estrutura da frase interrogativa.*
20. _____ *Meus alunos fazem perguntas para obter alguma informação que desconhecem.*
21. _____ *Meus alunos participam das interações em sala de aula espontaneamente.*
22. _____ *Nomeio os turnos em sala de aula chamando os alunos pelos seus nomes.*
23. _____ *Nomeio os turnos em sala de aula chamando os alunos de outras formas que não pelo próprio nome.*
24. _____ *Tendo a interagir com mais frequência com os alunos que têm um desenvolvimento oral maior.*
26. _____ *Propicio a oportunidade do aluno se expressar oralmente durante minhas aulas.*
27. _____ *O tempo de espera que dou aos meus alunos para que respondam às minhas perguntas é suficiente.*
32. _____ *Defino o tempo que será usado em cada atividade de pares ou grupos e informo os alunos sobre esse tempo antecipadamente.*

Os itens acima foram agrupados a fim de caracterizar os aspectos interacionais a partir das seguintes variáveis: as perguntas do professor (itens 15 e 16); o tipo de interação conduzido na sala de aula da informante (itens 18, 21, 24 e 26); as perguntas dos alunos (itens 19 e 20); a distribuição de turnos (itens 22 e 23); a alocação de tempo para respostas (item 27) e a alocação de tempo para as atividades (item 32).

O terceiro e último grupo de afirmações do questionário é representado pelas características que influenciam o gerenciamento da sala de aula. Essas características se

traduzem como maneiras pelas quais a informante administra a sala e a aula, considerando-se tanto suas crenças quanto o aspecto interacional dessa comunicação.

Dentro desse parâmetro, encontram-se as seguintes afirmações:

3. _____ *Peço aos alunos para fazerem dever de casa.*
4. _____ *Cobro o dever de casa, valorizando-o como parte da avaliação do aluno. Em outras palavras, dou nota nos exercícios feitos.*
11. _____ *Tento propiciar uma atmosfera descontraída durante minhas aulas, tendo um comportamento amigo, sincero e aberto com meus alunos.*
12. _____ *Sinto-me uma professora insegura em sala de aula.*
14. _____ *Meu comportamento em sala de aula é reflexo do meu comportamento fora dela.*
25. _____ *Apresento atividades para serem feitas individualmente, em pares e em grupos na mesma proporção.*
28. _____ *Dou liberdade para que meus alunos entrem e saiam de minhas aulas quando quiserem.*
29. _____ *Meus alunos têm um procedimento bem padronizado quando querem interromper minhas aulas.*
30. _____ *Retomo o curso da aula quando percebo que ela está extrapolando meu planejamento preestabelecido.*
31. _____ *Deixo que meus alunos se assentem e trabalhem com quem quiserem durante minhas aulas.*
33. _____ *Tenho estratégia(s) própria(s) para conseguir silêncio de meus alunos.*
34. _____ *Tenho consciência da linguagem não-verbal que utilizo durante minhas aulas para me auxiliar no processo de ensino/aprendizagem.*

Os mecanismos do gerenciamento da sala de aula foram agrupados de forma a caracterizar os seguintes elementos: o dever de casa (ítems 3 e 4); a atmosfera da sala de aula (item 11); a insegurança da professora (item 12); o comportamento da professora dentro e fora da sala de aula (item 14); atividades individuais/coletivas (item 25); o ir e vir dos alunos (item 28), recursos para interrupção da aula (item 29); a observância do planejamento das aulas (item 30); a escolha de parceiros (item 31); a estratégia para obter silêncio (item 33); e a linguagem não-verbal (item 34).

Como já mencionado, as categorias escolhidas para análise e discussão dos dados desta pesquisa não são estanques e observa-se que há uma interface entre elas, já que todas se enquadram em um conjunto mais amplo, denominado de práticas

pedagógicas⁶⁵. As sobreposições se justificam, portanto, dada à necessidade de se destacar, pelo menos mais de uma vez, algumas ocorrências nos dados analisados.

Uma vez que o questionário apresenta também resultados quantitativos, o primeiro capítulo de análise (capítulo 4) aborda esses resultados, obtidos através das três categorias em que os dados foram distribuídos. Além disso, avalio numericamente tanto os turnos quanto as perguntas utilizadas nas interações entre a professora e os alunos.

Os elementos que compõem os três capítulos seguintes foram agrupados em subítens. O capítulo 5, que trata das manifestações de controle tendo como referência as crenças pedagógicas, é subdividido em: 5.1- a escolha do método de ensino e do material didático; 5.2- os tipos de *feedback* e as formas de tratamento de erros; 5.3- o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos; 5.4- estratégias de ensino/aprendizagem empregadas pela professora (a repetição, a leitura em voz alta, o uso da LM na aula de LE e o ensino de vocabulário) e o desenvolvimento da autonomia dos alunos) e 5.5- a visão da professora sobre avaliação formal.

O capítulo 6, que trata dos aspectos interacionais das aulas analisadas, subdivide-se em: 6.1- o tipo de interação conduzido na sala de aula da professora; 6.2- as perguntas e as explicações no discurso da professora; 6.3- as formas de alocação de turnos da professora; 6.4- as perguntas elaboradas pelos alunos e 6.5- a alocação de tempo para as atividades e para as respostas dos alunos.

Por fim, o capítulo 7, que apresenta e discute algumas características de gerenciamento da informante, subdivide-se em: 7.1- a distribuição entre atividades individuais e coletivas; 7.2- o gerenciamento do plano de aula e do material didático

⁶⁵ Entendo práticas pedagógicas como as ações e decisões sobre técnicas, estratégias e procedimentos adotados pelo professor no decorrer de uma aula.

utilizado; 7.3- a atmosfera de sala de aula e a insegurança da professora; 7.4- o dever de casa e o ir e vir dos alunos; 7.5- os recursos não-verbais da professora.

Portanto, a apresentação e a análise dos dados desta pesquisa desenvolvem-se a partir dos elementos destacados nos ítems arrolados acima, considerando-se as crenças pedagógicas, os aspectos interacionais e as características de gerenciamento da sala de aula da professora em questão. Esses aspectos compõem os próximos quatro capítulos desta pesquisa, cujo propósito é avaliar o controle da professora na sala de aula e a interferência positiva e/ou negativa dessa professora sobre seus alunos, no que concerne o processo de ensino/aprendizagem de LE.

O próximo capítulo apresenta uma análise quantitativa dos resultados obtidos nas três categorias distribuídas acima, tomando como parâmetros as respostas numéricas apresentadas pela informante às respostas do questionário. Avalio também os resultados obtidos através das aulas transcritas, no que concerne à distribuição dos turnos e à frequência de perguntas da professora em contraposição aos turnos e perguntas dos alunos.

4. ANÁLISE QUANTITATIVA DO QUESTIONÁRIO, DOS TURNOS E PERGUNTAS DA PROFESSORA E DOS ALUNOS

A partir dos dados obtidos através do questionário respondido pela informante, este capítulo analisa alguns resultados quantitativamente, a fim de se observarem quais tendências podem ser verificadas numericamente, através da distribuição dos elementos avaliados. Além disso, os resultados percentuais da distribuição dos turnos e das perguntas da professora e dos alunos, provenientes das quatro aulas transcritas, são também apresentados e discutidos.

4.1 Análise quantitativa dos resultados obtidos através do questionário⁶⁶

A tabela 1 apresenta as respostas fornecidas por Lila, a professora informante, e tomando por base a escala Likert, com variação de 1 a 4, dependendo da percepção que a informante apresenta sobre suas práticas pedagógicas:

⁶⁶ Como informei anteriormente, o questionário respondido, assim como os demais dados coletados para esta pesquisa encontram-se nos anexos, que compõem um volume à parte.

TABELA 1

Respostas numéricas apresentadas ao questionário

Item do questionário	Resposta da informante
1	2
2	2
3	2
4	2
5	3
6	3
7	3
8	1
9	1
10	4
11	1
12	3
13	3
14	1
15	1
16	1
17	1
18	1
19	1
20	1
21	2
22	2
23	3
24	3
25	2
26	2/1
27	2
28	1
29	1
30	1
31	2
32	3
33	1
34	1

Uma vez que a informante apresentou duas respostas para o item 26, as TAB. 2 e 3 e os GRAF. 1 e 2 representam os resultados globais alcançados, cada um

deles considerando uma das respostas. Considerando a resposta ao item 26 como sendo 2, obtém-se:

TABELA 2

Resultado global do questionário com o item 26 apresentando resposta 2

	Número de respostas	Percentuais
Resposta 1	15	44,12%
Resposta 2	10	29,41%
Resposta 3	8	23,53%
Resposta 4	1	2,94%
Total	34	100,00%

Esses resultados são os que se apresentam no GRAF. 1, na página seguinte.

A partir do GRAF. 1, observa-se que há uma maior incidência de respostas 1 (44%)⁶⁷, seguida da resposta 2 (29%) que, por sua vez, é também maior que o número de respostas 3 (24%). A resposta 4 (3%) é a menor delas. Conclui-se, pois, que a informante é bastante positiva quanto a seu desempenho pedagógico em sala de aula e acredita que suas ações e reações durante o evento de aula são bastante apropriadas.

Considerando a resposta do item 26 como sendo 1, obtém-se:

TABELA 3

Resultado global do questionário com o item 26 apresentando resposta 1

	Número de respostas	Percentuais parciais
Resposta 1	16	47,06%
Resposta 2	9	26,47%
Resposta 3	8	23,53%
Resposta 4	1	2,94%
Total	34	100,00%

⁶⁷ A aproximação numérica dos percentuais dos gráficos é feita automaticamente pelo programa utilizado para elaborá-los (Excel – versão 2000).

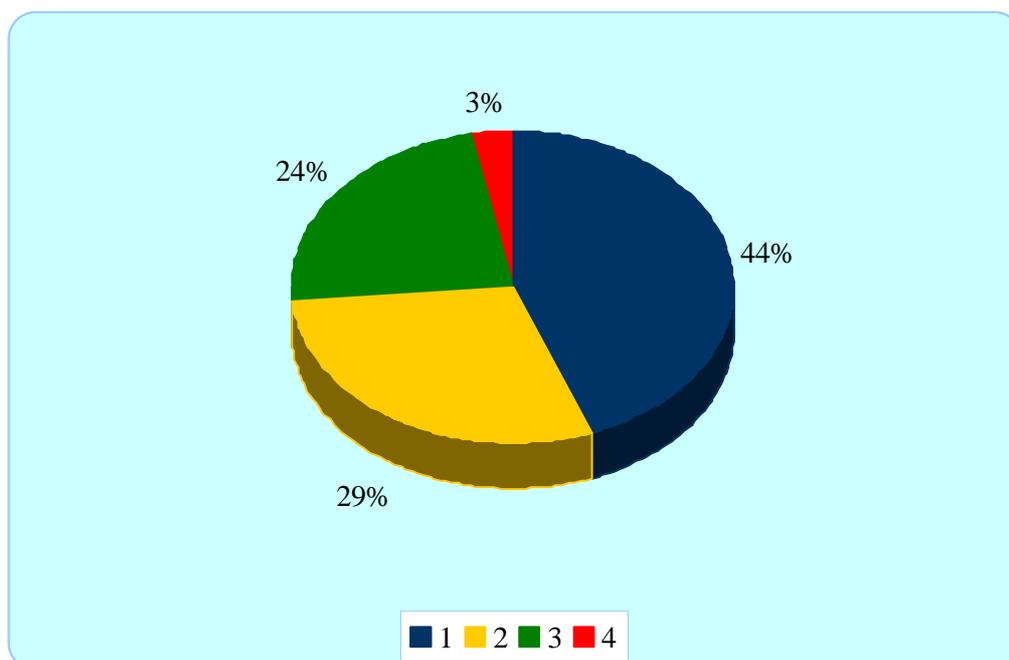


GRÁFICO 1: Resultado global, considerando a resposta 2 para o item 26

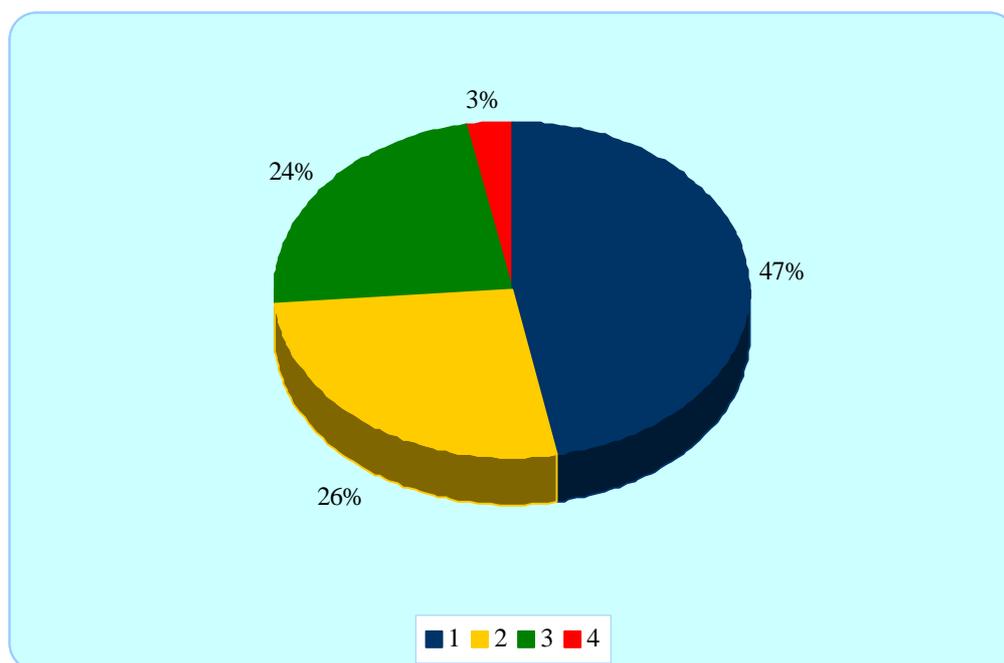


GRÁFICO 2: Resultado global, considerando a resposta 1 para o item 26

No caso do GRAF. 2, o percentual de respostas 1 é ainda maior (47%), caracterizando a visão da informante quanto ao seu trabalho pedagógico ainda como

mais positiva que a do GRAF. 1. Portanto, Lila avalia sua atuação profissional, a partir dos aspectos apresentados no questionário, com quase 50% de acertos que ela acredita serem muito satisfatórios.

A seguir, apresento e analiso os resultados do questionário a partir da divisão dos grupos em crenças pedagógicas, aspectos interacionais e características de gerenciamento empregadas pela professora, conforme categorização apresentada no capítulo anterior. Considerando os itens do questionário relativos às crenças pedagógicas da informante, obtive os resultados que são especificados na TAB. 4:

TABELA 4

Resultado dos itens referentes ao controle da professora através das crenças pedagógicas

	Número do item no questionário	Número de respostas	Percentuais
Resposta 1	8, 9, 17	3	30,00%
Resposta 2	1, 2	2	20,00%
Resposta 3	5, 6, 7, 13	4	40,00%
Resposta 4	10	1	10,00%
Total	10	10	100,00%

Esses resultados são também apresentados no GRAF. 3, na página seguinte. Observa-se que, nesse caso, há uma maior distribuição entre as quatro possibilidades de respostas, caracterizando uma maior concentração na resposta 3⁶⁸ - às vezes. Com esse resultado, pode-se observar que a informante não parece tendenciosa com relação a uma única resposta (a mais positiva, por exemplo), já que há uma distribuição considerável entre as respostas dos itens avaliados nesse grupo. Em outras palavras, não há uma tendência acentuada com relação a nenhuma das quatro respostas.

⁶⁸ Para efeito meramente didático de análise dos dados, optei por estabelecer uma correspondência entre os itens 1, 2, 3 e 4 com os advérbios sempre, quase sempre, às vezes e raramente ou nunca, respectivamente.

Suas respostas revelam que sempre há grande preocupação tanto dela quanto dos alunos com o desenvolvimento da competência lingüística, além de acreditar que oferece grande abertura para que os alunos se manifestem na LM em sala de aula. Lila parece acreditar que quase sempre ministra suas aulas valendo-se dos pressupostos da abordagem comunicativa, e que o livro *Headway* também é baseado nessa metodologia de ensino. Com relação a oferecer *feedback* aos alunos, utilizar a estratégia de repetição, corrigir os alunos oralmente e incentivar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a informante parece menos segura e utiliza a resposta 3, às vezes. Somente no item 10, sobre a utilização da leitura em voz alta, é que ela optou por responder raramente ou nunca.

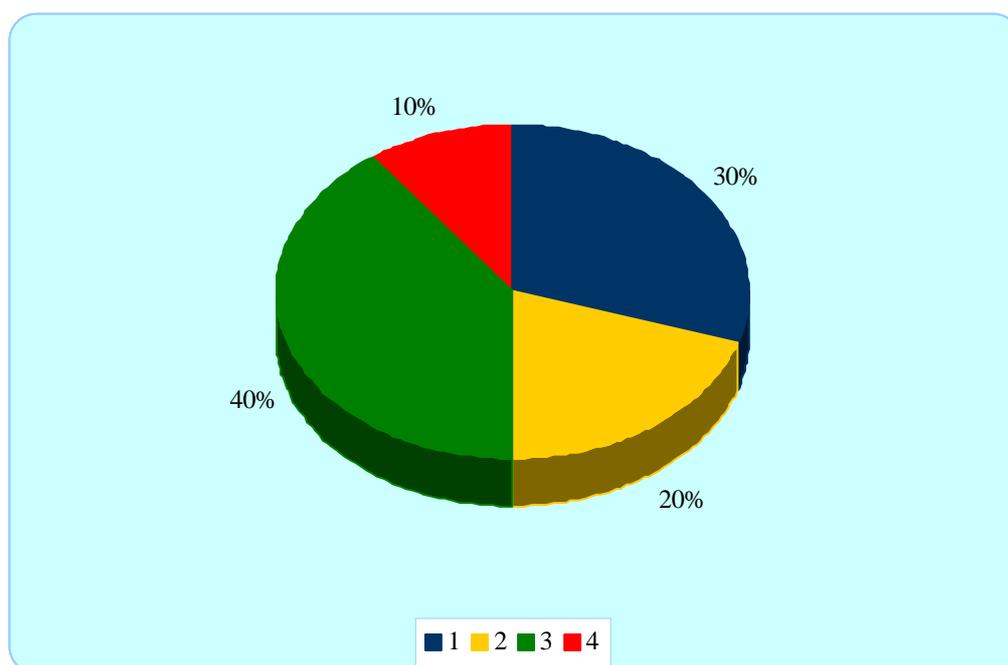


GRÁFICO 3: Resultado dos itens referentes ao controle da professora através das crenças pedagógicas

Considerando os itens do questionário relativos ao controle da professora através de características interacionais avaliadas por essa pesquisa, obtêm-se os resultados

especificados nas TAB. 5 e 6 e nos GRAF. 4 e 5, em função da variação de resposta apresentada ao item 26:

TABELA 5

Resultado dos itens referentes ao controle da professora através de características interacionais, considerando o item 26 com a resposta 2

	Número do item no questionário	Número de respostas	Percentuais
Resposta 1	15, 16, 18, 19, 20	5	41,67%
Resposta 2	21, 22, 26, 27	4	33,33%
Resposta 3	23, 24, 32	3	25,00%
Resposta 4	0	0	00,00%

Esses resultados são mostrados no GRAF. 4:

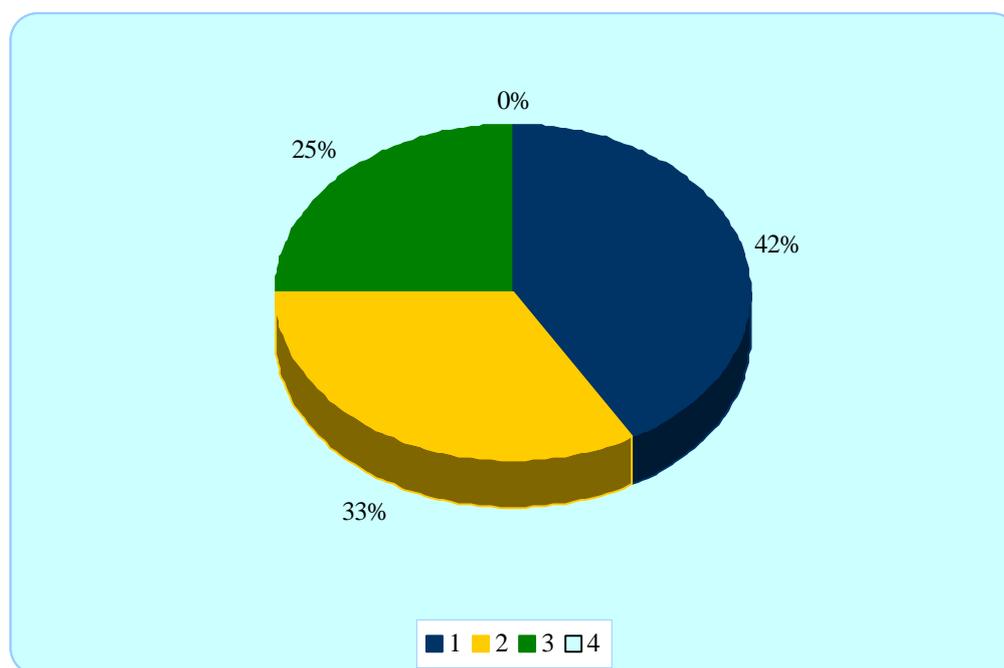


GRÁFICO 4: Resultado dos itens referentes aos aspectos interacionais, considerando o item 26 com a resposta 2

A tendência pelas respostas 1 e 2 dessa modalidade, perfazendo 75% do total, mostra que a informante parece bastante confiante de que os aspectos interacionais descritos neste trabalho estão presentes em sua prática de sala de aula.

TABELA 6

Resultado dos itens referentes ao controle da professora através de características interacionais, considerando o item 26 com a resposta 1

	Número do item no questionário	Número de respostas	Percentuais
Resposta 1	15, 16, 18, 19, 20, 26	6	50,00%
Resposta 2	21, 22, 27	3	25,00%
Resposta 3	23, 24, 32	3	25,00%
Resposta 4	0	0	0,00%
Total	12	12	100,00%

Esses resultados são mostrados no gráfico 5:

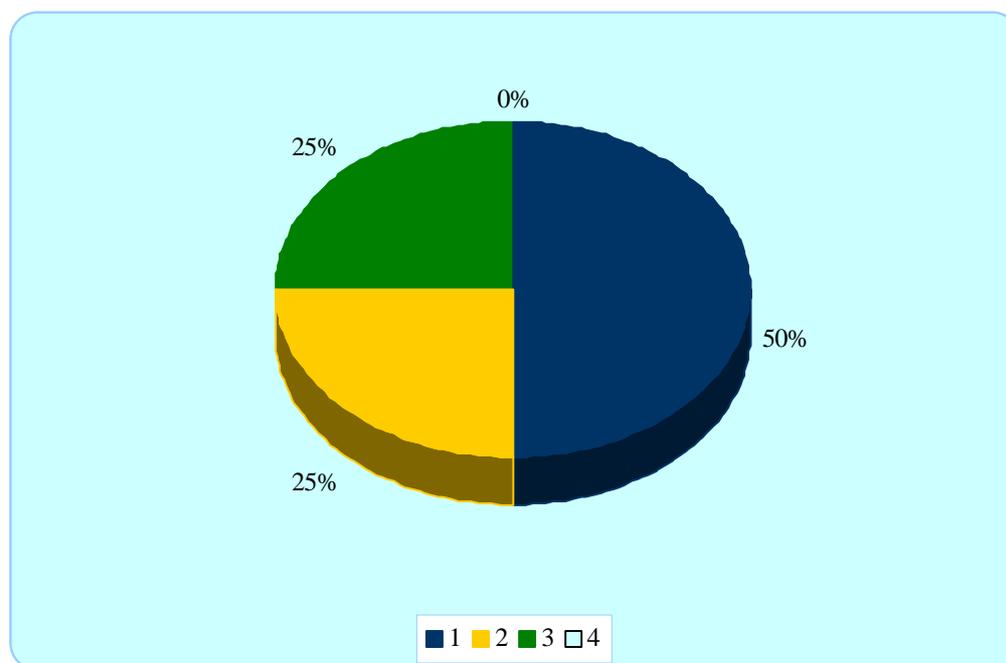


GRÁFICO 5: Resultado dos itens referentes aos aspectos interacionais, considerando o item 26 com a resposta 1

Reiterando a colocação já feita no GRAF. 4, observa-se que com a resposta 1 do item 26, a informante parece ainda mais confiante na sua prática de sala de aula, já que o número de respostas 1 – sempre - equivale ao dobro de respostas 2 – quase sempre. Nota-se também que, nessa modalidade, o item 4 é de 0%, ou seja, a informante parece mais confiante no que faz. Ao se compararem as crenças pedagógicas avaliadas na

TAB. 4 e no GRAF. 3 com os aspectos interacionais apontados nas TAB. 5 e 6 e também com os GRAF. 4 e 5, vê-se que a informante é mais positiva e parece mais confiante com o segundo grupo de características, ou seja, aquele que trata das características de interação em sala de aula.

Quanto ao grupo de itens que delineiam o perfil de gerenciamento utilizado pela informante durante suas aulas, obtêm-se os resultados apresentados a seguir:

TABELA 7

Resultado dos itens referentes ao controle da professora através de características de gerenciamento de sala de aula

	Número do item no questionário	Número de respostas	Percentuais
Resposta 1	11, 14, 28, 29, 30, 33, 34	7	58,34%
Resposta 2	3, 4, 25, 31	4	33,33%
Resposta 3	12	1	8,33%
Resposta 4	0	0	0,00%
Total	12	12	100,00%

Esses resultados são apresentados abaixo, no GRAF. 6, na próxima página.

O controle da informante sobre as variáveis relacionadas ao gerenciamento da sala de aula parece ainda maior que nas características pedagógicas e nos aspectos interacionais. A professora mostra sua conscientização quanto ao gerenciamento da sala de aula, com 0% no item 4 (raramente ou nunca), apenas 8% no item 3 (às vezes) e um percentual que representa 92% nas respostas 1 e 2 (sempre e quase sempre).

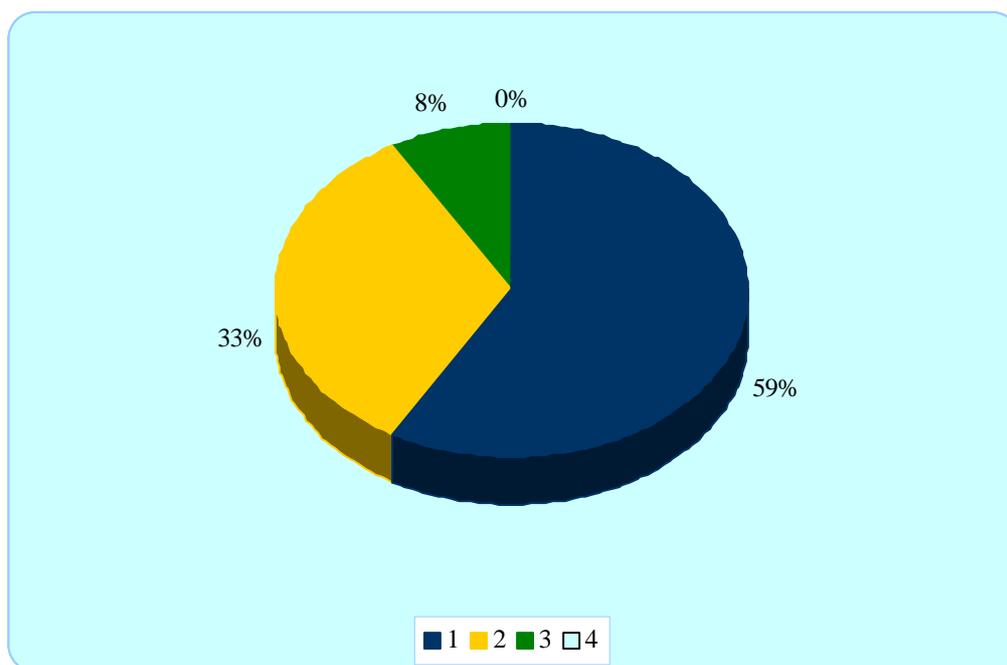


GRÁFICO 6: Resultado dos itens referentes aos aspectos de gerenciamento da sala de aula

Portanto, observa-se que a informante é bastante positiva quanto a seu desempenho profissional. A maioria das respostas de seu questionário (25 do total de 34) incide sobre os números 1 e 2 da escala Likert. Em termos numéricos, correspondem a 73,5% do total e equivalem a 50% das crenças pedagógicas da informante, 75% dos aspectos interacionais avaliados pelo questionário e a 92% dos itens relacionados ao gerenciamento da sala de aula.

4.2 Análise quantitativa dos turnos e perguntas da professora e dos alunos

Considerando-se que a variável referente ao número de turnos caracteriza-se como um dos mecanismos de controle do professor em sala de aula, já que a literatura (Sinclair & Coulthard, 1975; Coulthard, 1977; Mehan, 1979; Sinclair & Brasil, 1982;

Cazden, 1988; Van Lier, 1988) afirma que ele geralmente tem dois turnos da unidade interacional PRA, típica de sala de aula, contra apenas um turno dos alunos, optei por mostrar quantitativamente os dados relacionados a essa variável, a fim de que se possa verificar se essa afirmação procede no contexto em questão.

A análise quantitativa das aulas transcritas alcançou os seguintes resultados:

TABELA 8

Número de turnos da professora e dos alunos⁶⁹

	Número de turnos/professor	Percentual de turnos/professor	Número de turnos/alunos	Percentual de turnos/alunos
Aula 1	372	50,20%	369	49,80%
Aula 2	233	50,43%	229	49,57%
Aula 3	449	44,28%	565	55,72%
Aula 4	360	44,17%	455	55,83%

Observa-se que, independente do tipo e da extensão⁷⁰ dos turnos da professora e dos alunos, os resultados individuais das aulas mostram que a professora apresenta menos de um ponto percentual de turnos a mais que seus alunos, nas aulas 1 e 2. Por outro lado, nas aulas 3 e 4, os alunos contribuem com um percentual acima de 10% a mais que a professora.

Totalizando os resultados numéricos dos turnos da professora e dos alunos nas quatro aulas, obtém-se o que se segue:

⁶⁹ Por uma questão de objetividade e pertinência, os quatro turnos do gravador e os cinco turnos da pesquisadora não foram computados nesse somatório.

Os turnos considerados nessa análise são todos os que constituem alguma manifestação verbal tanto da professora quanto dos alunos.

⁷⁰ Há uma incidência considerável de turnos da professora que são mais longos e mais elaborados, se comparados aos dos alunos.

TABELA 9

Número total de turnos e percentuais equivalentes à professora e aos alunos, no somatório das quatro aulas analisadas

	Professora	Alunos	Total de turnos
Número de turnos	1414	1618	3032
Percentual	46,64%	53,36%	100,00%

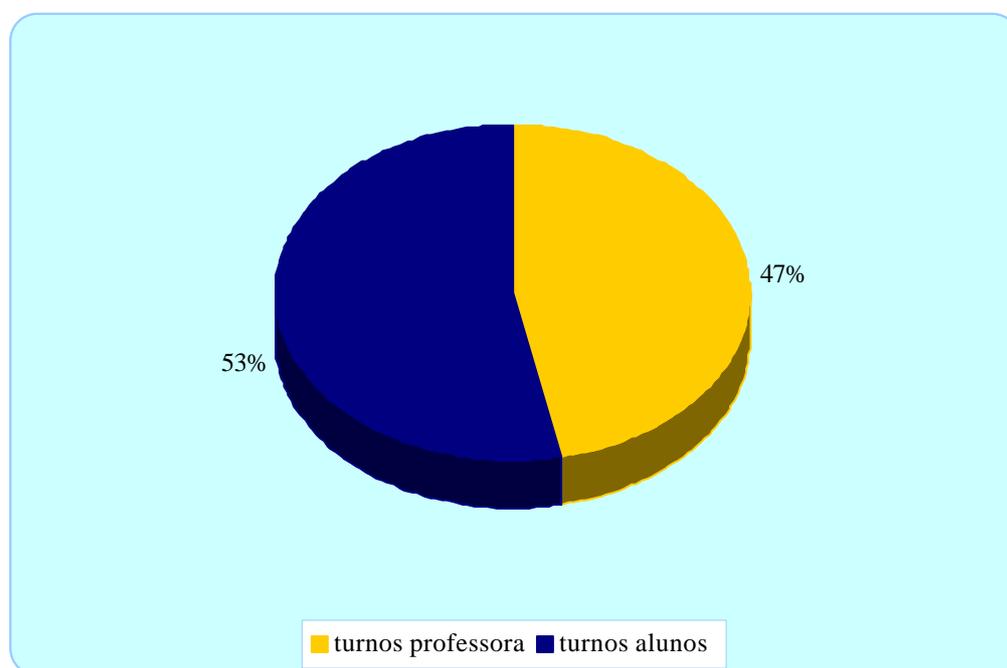


GRÁFICO 7: Distribuição dos turnos da professora e dos alunos

Considerando as 4 aulas conjuntamente, a diferença cai para menos de 7 pontos percentuais a favor dos alunos, ou seja, eles ocupam mais turnos que a professora (TAB. 9 e GRAF. 7), contrariando a previsão de que o professor geralmente ocupa 2 turnos da interação convencional de sala de aula, enquanto os alunos ficam responsáveis apenas por um, que é a resposta. A possibilidade de mais de uma resposta, geralmente de alunos diferentes, assim como a incidência de turnos dos alunos que são

apenas repetições feitas a partir dos comandos do professor são variáveis que também precisam ser avaliadas, mesmo se considerarmos que o papel do aluno é somente o de responder às perguntas elaboradas pelo professor.

As perguntas da professora caracterizam outra variável tratada nesta pesquisa e, praticamente, correspondem a 50% de seus turnos, como mostra a média das quatro aulas estudadas, de acordo com a TAB. 10:

TABELA 10

Número de perguntas formuladas pela professora

	Turnos/professora	Número de perguntas	Percentual/perguntas
Aula 1	372	203	54,57%
Aula 2	233	106	45,49%
Aula 3	449	231	51,44%
Aula 4	360	166	41,11%
Total	1414	706	49,93%

A professora, portanto, praticamente utiliza perguntas em 50% de seus turnos. O GRAF. 8 também ilustra essa incidência de perguntas entre os turnos da professora:

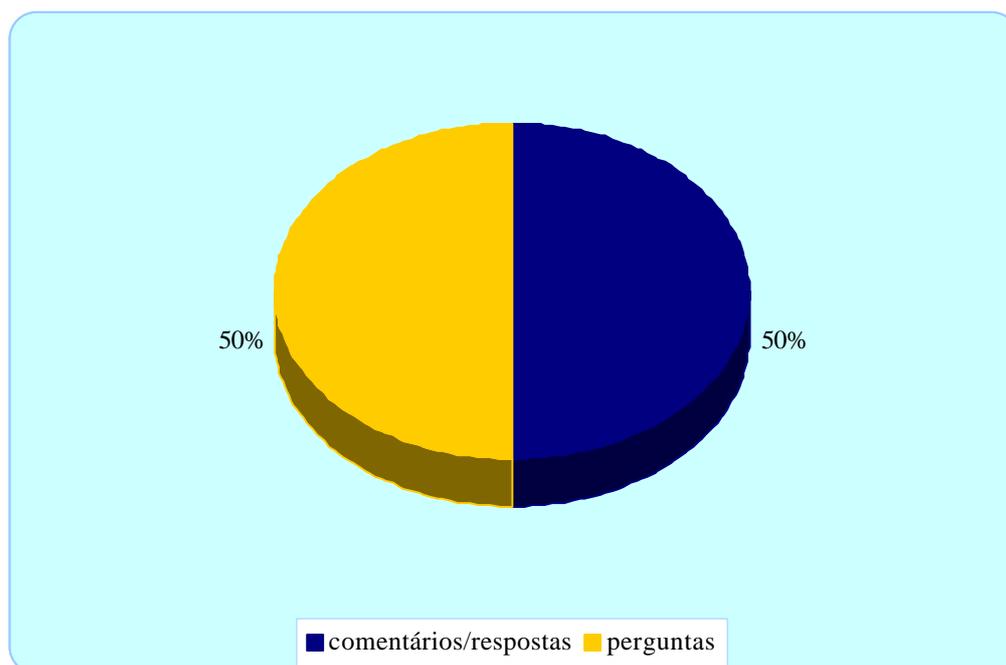


GRÁFICO 8: Incidência de perguntas nos turnos da professora

Por outro lado, ao se avaliarem as perguntas dos alunos, obtêm-se os seguintes resultados:

TABELA 11

Número de perguntas formuladas pelos alunos

	Turnos/alunos	Número de perguntas	Percentual/Perguntas
Aula 1	369	38	10,30%
Aula 2	229	26	11,35%
Aula 3	565	154	27,26%
Aula 4	455	54	11,87%
Total	1618	272	16,81%

O GRAF. 9, a seguir, apresenta a distribuição dos turnos dos alunos, considerando-se o número de perguntas elaboradas por eles:

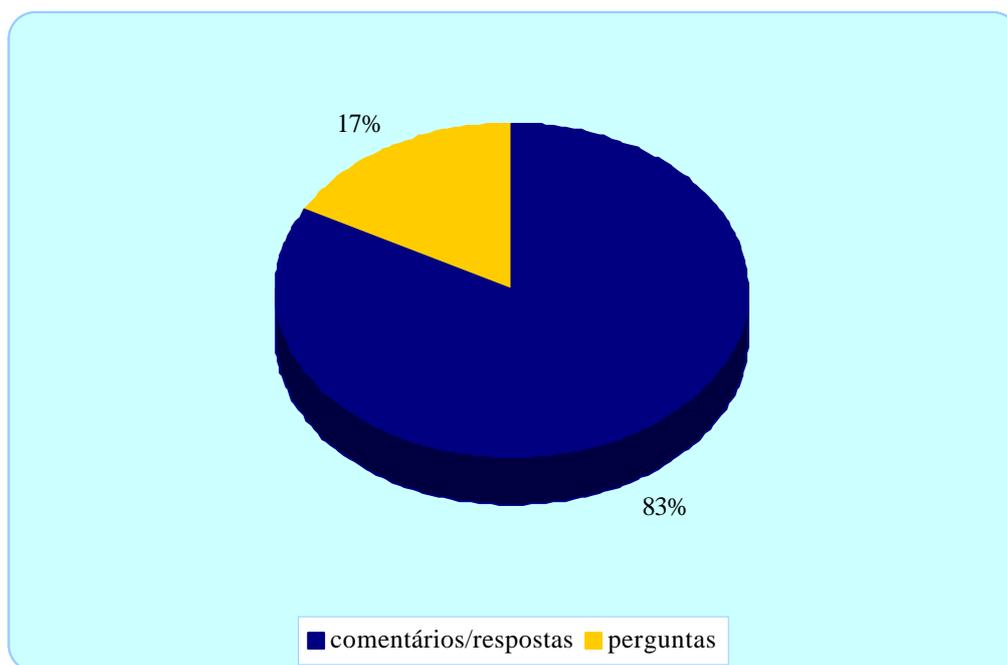


GRÁFICO 9: Incidência de perguntas nos turnos dos alunos

Pode-se observar, portanto, que o número de perguntas da professora é bem maior que o número de perguntas dos alunos. Apesar de acreditar que a interação de sala de aula tem especificidades próprias, acredito que a diferença entre os percentuais é muito acentuada, caracterizando uma grande assimetria entre o número de perguntas da professora e o dos alunos. Quanto mais perguntas a professora formular, menores serão as oportunidades e necessidades dos alunos de exercerem esse papel.

No que concerne especificamente às perguntas dos alunos (272 dos 1618 turnos, ou seja, apenas 16,81%), observa-se ainda que 16 delas são elaboradas na LM. Além de as perguntas que os alunos elaboram serem poucas se comparadas ao número de turnos de que dispõem e que, inclusive, é maior que o número de turnos da professora, somam-se a essas aquelas elaboradas na LM e que, portanto, não se aplicam ao objetivo maior das interações na sala de aula de LE, conforme mostram a TAB. 12 e o GRAF. 10:

TABELA 12

Número de perguntas formuladas pelos alunos na LM

	Número de perguntas dos alunos	Número de perguntas dos alunos na LM	Percentual de perguntas dos alunos na LM
Aula 1	38	0	0,00%
Aula 2	26	3	11,54%
Aula 3	154	7	4,54%
Aula 4	54	6	11,11%
Total	272	16	5,88%

Graficamente, o número de turnos dos alunos que consiste em perguntas é o que se segue:

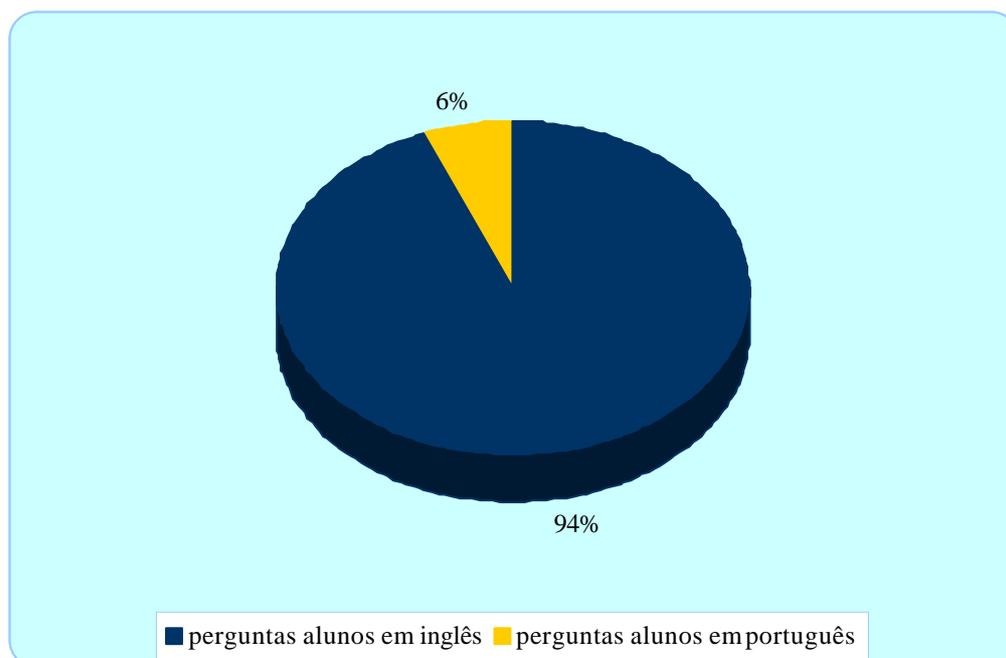


GRÁFICO 10: Distribuição de perguntas formuladas pelos alunos na LE e na LM

Apenas 272 dos turnos dos alunos são perguntas e, ainda assim, 16 foram perguntas elaboradas na LM, diminuindo o número de perguntas elaboradas pelos alunos na LE para 256. Assim, o percentual de perguntas elaboradas pelos alunos na LE

é de apenas 15,82% e, na LM, é de apenas 0,98% (GRAF. 11) do total de turnos dos alunos (1618).

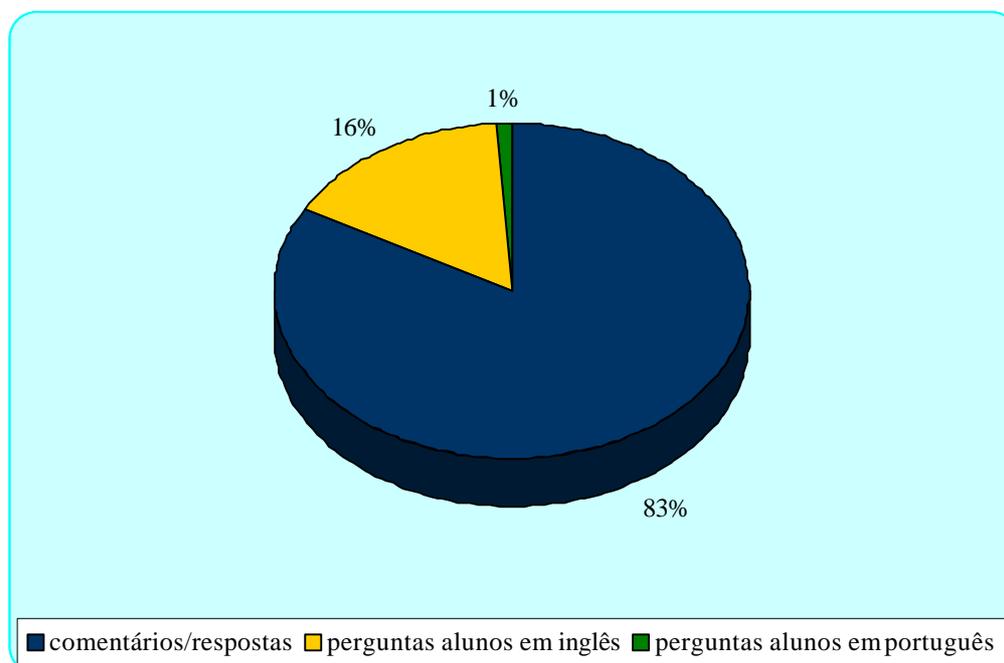


GRÁFICO 11: Distribuição de turnos dos alunos

Ao se compararem, portanto, os percentuais de perguntas da professora e dos alunos, observam-se dois resultados bem distintos, já que as perguntas da professora representam 50,0% de seus turnos e, no caso dos alunos, elas representam apenas 16,0%.

Concluo, portanto, que entre as três categorias avaliadas, a informante parece controlar mais rigorosamente as variáveis relacionadas ao seu gerenciamento de sala de aula (58,34% incide sob a resposta 1 e 92% sob as respostas 1 e 2), enquanto os aspectos interacionais aparecem em segundo lugar (45,83%⁷¹ de respostas 1 e 75% de respostas 1 e 2). A categorização que parece menos controlada é a que está relacionada às crenças pedagógicas analisadas, já que o percentual desse grupo é o menor dos três (50% de respostas 1 e 30% de respostas 1 e 2).

No caso da avaliação dos turnos, os resultados não coincidem com as informações apresentadas na literatura (Sinclair & Coulthard, 1975; Coulthard, 1977; Mehan, 1979; Sinclair & Brasil, 1982; Cazden, 1988; Van Lier, 1988), já que o percentual de turnos dos alunos é superior ao percentual de turnos da professora. Se o tipo de interação PRA é avaliado como o tipo mais convencional em sala de aula e apresenta 2 turnos do professor e apenas 1 turno do aluno, o número de turnos dos alunos deveria ser menor.

Porém, no caso das perguntas, fica registrada uma incidência até maior (quase 3 vezes mais perguntas da professora que dos alunos) do que a esperada. Chaudron (1988) afirma que a maioria das interações de sala de aula é gerada a partir de perguntas (de 20 a 40%) que são formuladas pelo professor. No entanto, se o modelo interacional PRA for retomado para avaliarmos a afirmação do autor, e se dividirmos os turnos da unidade interacional igualmente, as perguntas não poderiam ultrapassar 33,33%. Nesse caso, já podemos prever que Chaudron provavelmente parte do pressuposto de que o professor elabora muitas perguntas que não são respondidas, ou que são repetidas consecutivas vezes.

No caso da minha pesquisa, as perguntas da professora ultrapassam até o limite máximo registrado por Chaudron (40%), já que se aproximam de 50% do total de turnos da professora e a quase 55% dos turnos da professora, no caso da aula 1, e a mais de 41% no caso das outras três aulas, conforme TAB. 10. Em resumo, a grande frequência de perguntas da professora Lila pode se caracterizar como uma das formas de controle que ela exerce sobre os alunos e sobre o evento de aula.

⁷¹ Esse percentual foi obtido através da média aritmética entre os 2 resultados obtidos, em função da variação de respostas para o item 26 (41,67% e 50%).

Direta ou indiretamente, os resultados quantitativos apresentados e discutidos neste capítulo são retomados ao longo dos próximos três capítulos de análise preponderantemente qualitativa de dados, a partir da mesma categorização apresentada no capítulo de metodologia e utilizada como parâmetro para discussão e avaliação dos dados numéricos que acabo de apresentar.

5. MANIFESTAÇÕES DE CONTROLE DA PROFESSORA ATRAVÉS DE CRENÇAS PEDAGÓGICAS

*Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.
Paulo Freire*

O clima de trabalho apresentado nas filmagens das aulas que constituem os dados desta pesquisa é bastante descontraído. Há freqüentes risadas dos alunos e da professora e também algumas atividades lúdicas que parecem tornar o processo de ensino/aprendizagem mais espontâneo que em uma sala de aula convencional⁷². Os alunos geralmente sentam-se em um semicírculo, todos voltados para a professora e para o quadro-negro, e a maioria deles parece motivada a participar das atividades propostas. Ela é uma professora dinâmica e criativa, simpática e muito acessível a todos seus alunos, sempre buscando a melhor forma de auxiliá-los no processo de ensino/aprendizagem.

Este capítulo analisa algumas crenças pedagógicas da informante, com o intuito de se discutir de que formas e até que ponto elas podem caracterizar o controle da professora sobre os eventos de sala de aula e, por conseguinte, sobre o processo de ensino/aprendizagem que se desenvolve nesse contexto. Tanto a atuação da informante é considerada, através da observação das aulas filmadas e das transcrições das mesmas, como também os registros da entrevista e do questionário. Como já mencionado no capítulo 2, os parâmetros para escolha desses ítems foram a própria vivência do pesquisador como aluno e professor, algumas leituras prévias sobre formas de controle

⁷² Caracterizo uma sala de aula convencional como aquela em que a distribuição física do espaço não só confere ao professor um certo destaque, como também apresenta as carteiras colocadas em filas. A aula apresenta um perfil geralmente muito mais expositivo, com um professor ativo e alunos passivos, o que caracteriza os papéis dos participantes do evento de aula de forma mais padronizada.

do professor na sala de aula e também a observação de alguns aspectos recorrentes nas aulas filmadas.

Os fatores que constituem as variáveis discutidas neste capítulo são o método de ensino e o material didático empregados pela informante, os tipos de *feedback* e as formas de tratamento de erros utilizados por Lila, o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes; algumas estratégias de ensino/aprendizagem empregadas pela informante (a repetição, a leitura em voz alta, o uso da LM e o ensino de vocabulário) e as estratégias que contribuem para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, além de uma análise da visão da professora acerca da avaliação formal.

5.1 A escolha do método de ensino e do material didático

Para discutir as características de controle da professora sobre a metodologia e sobre o material didático que ela utiliza em suas aulas de inglês como LE, é necessário delinear algumas premissas básicas tanto sobre competência comunicativa quanto sobre os métodos de ensino dos quais ela lança mão durante suas aulas. Após tecer essas considerações, retomo então à análise de dados propriamente dita.

Canale & Swain (1980) e posteriormente Canale (1983) discutem um modelo de competência comunicativa, distribuindo-a em quatro modalidades: competência gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica. A competência gramatical (também conhecida como competência lingüística) trabalha com o desenvolvimento do código lingüístico (a gramática da língua, seu vocabulário, a pronúncia, a ortografia e a formação de frases). A competência discursiva estuda a LE além das fronteiras da frase,

isto é, busca a coerência e a coesão além da frase, em parágrafos ou textos propriamente ditos. Por sua vez, a competência sociolingüística estuda o domínio de estruturas lingüísticas, considerando-se as convenções e os propósitos de uma interação, e a competência estratégica lida com as estratégias de comunicação tanto verbais quanto não-verbais, com o intuito de melhorar a qualidade da produção lingüística.

Nos pressupostos da abordagem comunicativa⁷³ para o ensino de LE, a língua alvo, além de objeto de estudo, é o veículo de comunicação na sala de aula e a linguagem autêntica é definida como aquela utilizada em contextos reais⁷⁴. Essa abordagem busca algo além da aquisição de estruturas, vocabulário e significado (competência gramatical), já que a comunicação é desenvolvida através de funções comunicativas tais como cumprimentar, agradecer, desculpar, persuadir, etc, dentro do contexto social adequado (competência sociolingüística).

Nesse caso, não é apenas importante saber que expressões formulaicas tais como *how are you* e *how do you do* são utilizadas para a realização do ato de cumprimentar, mas também em que contexto cada uma delas se aplica. Em outras palavras, é preciso conhecer as funções e também saber em que circunstâncias devem ser utilizadas, de forma comunicativamente apropriada. Dentro de um contexto social, por exemplo, em que há discordância de idéias entre dois amigos ou entre um patrão e um empregado, a discussão é conduzida de forma diferente.

A linguagem é estudada, no método comunicativo, no nível do discurso, o que possibilita a observação e estudo da coesão e da coerência e de outros elementos

⁷³ Por mera questão de objetividade, denomino a abordagem comunicativa de método de ensino, uma vez que as diferenças entre método e abordagem não são pertinentes a esta pesquisa.

⁷⁴ Ressalto que contexto real na sala de aula é um conceito complexo, já que depende de como o tipo de interação desenvolvida entre os participantes é avaliado.

discursivos, no contexto em questão (competência discursiva). A memorização de diálogos e modelos é relegada a segundo plano, dando lugar à contextualização como premissa básica.

A comunicação passa a ser mais importante que a aprendizagem individual de palavras e estruturas, e a pronúncia, desde que compreensível, é tida como aceitável. Toda e qualquer estratégia de comunicação é incentivada a fim de possibilitar o aprimoramento do desempenho dos alunos na LE (competência estratégica). Em outras palavras, o desenvolvimento da competência comunicativa é o propósito maior do método comunicativo (Brumfit, 1984).

O emprego da L1 e da tradução pode acontecer em determinadas circunstâncias, e a comunicação e o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas (compreensão oral, fala, leitura e escrita) são incentivadas desde o começo da aprendizagem. A interação na LE, com os colegas de sala, torna-se tão importante quanto a interação com o material didático e/ou com o professor.

Os erros passam a ser aceitos como parte do processo de aprendizagem e, em geral, são menos corrigidos. No *feedback* do professor, eles não são vistos tanto como erros, mas como parte do processo de aprendizagem, nos diversos níveis da interlíngua⁷⁵. Além disso, as atividades em que os alunos interagem coletivamente tornam-se mais freqüentes, criando mais espaço para a interação com o(s) colega(s) (Littlewood, 1981).

Na abordagem comunicativa, a LE é o veículo de comunicação na sala de aula, durante a maior parte do tempo, e o papel do professor é o de conselheiro e guia do processo interacional entre todos os participantes da sala de aula. Ele é um facilitador da

⁷⁵ O termo interlíngua foi criado por Selinker (1972), para se referir aos diversos estágios do desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno de LE.

aprendizagem e gerente das atividades de sala de aula, tendo como uma de suas maiores responsabilidades a de criar situações que realmente possam promover algum tipo de comunicação (Allwright & Bailey, 1991). Com essa mudança de enfoque, ele passa a exercer um papel menos controlador, o que conseqüentemente diminui seu controle sobre a sala de aula e sobre o processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Os alunos, por sua vez, passam a ser vistos como parte de um grupo, membros ativos da interação com os colegas e com o próprio professor. Dessa forma, a relação professor-aluno tende a ser menos assimétrica e a efetiva participação dos alunos tende a aumentar. A aula passa a ter objetivos mais concretos que não o mero exercício da língua, já que as atividades têm uma finalidade que não se limita ao uso da língua pela língua. “Assim, a finalidade comunicativa da língua nos força a criar oportunidades de interação genuína em sala de aula (Brown, 1994:81)”.⁷⁶

Conforme afirma Sullivan (2000:119), trabalho em grupo, de co-construção ou colaboração, de aprendizagem centrada nas atividades propostas, são termos que caracterizam os objetivos e mecanismos utilizados no desenvolvimento da abordagem comunicativa. Sullivan (2000:120) comenta também sobre a importância de se levar em conta que essa interação pode ocorrer em contextos socioculturais diversos e que, portanto, seus valores não podem ser vistos como universais.

As especificidades do contexto (fatores institucionais, históricos e culturais) precisam ser consideradas, o que remonta ao modelo sócio-interacional de ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, todos os participantes – professor e alunos - são geradores e co-construtores de conhecimento, todos responsáveis pelo processo em que estão inseridos.

⁷⁶ “Thus, the communicative purpose of language compels us to create opportunities for genuine interaction in the classroom” (Brown, 1994:81).

Por outro lado, no método audiolingual, o ensino é tipicamente centrado no professor e no desenvolvimento da competência lingüística dos aprendizes. Os *drills*⁷⁷ são freqüentes e os erros são proibidos. O professor monitora as manifestações dos alunos na LE, através das estruturas lingüísticas que estão aprendendo e da linguagem “que podem usar”. O papel do aprendiz é bastante passivo, restringindo-se a responder corretamente o que lhe é perguntado. Há pouco ou nenhum incentivo para que os alunos iniciem uma interação e se responsabilizem pelo desenvolvimento de suas próprias estratégias de aprendizagem (Richards & Rodgers, 1986).

Como a preocupação básica é com a forma, utilizam-se exercícios estruturais e mecânicos, e grande quantidade de repetição, com ênfase na estrutura e no vocabulário da LE (Finocchiaro & Brumfit, 1983). Dessa forma, não há lugar para a interação e para a negociação de significado e os erros são corrigidos de imediato, já que a ênfase recai sobre a estrutura correta da língua, não se abrindo espaço para a aprendizagem a partir desses erros, como na abordagem comunicativa.

O professor controla o aluno para que não extrapole a proposta do método em questão e o *feedback* do professor é mais uma forma de controle, já que serve, principalmente, para dizer ao aluno o que está certo e o que está errado. Em suma, esse modelo de aprendizagem é aquele cuja proposta é um mero repasse de informações de quem sabe – o professor – para os que “querem” aprender a partir dele. Enquanto a abordagem comunicativa apresenta a preocupação com o processo de ensino/aprendizagem, o método audiolingual focaliza apenas o resultado final desse processo, isto é, o produto.

⁷⁷ O *drill* é uma técnica usada no ensino de línguas, cujo objetivo é praticar estruturas lingüísticas, através de substituição de sintagmas ou palavras isoladas, sempre considerando a frase anterior como ponto de referência para essa substituição (Richards et al., 1992).

Retomando agora a análise dos dados, parto da observação de que durante a entrevista, ao ser questionada sobre a metodologia por ela empregada em suas aulas, a informante responde de forma genérica: “eu acho que a gente acaba usando um pouquinho de cada uma. [...] Eu não sei se tem realmente uma abordagem que eu siga assim fielmente” (entrevista, 1/23-24 e 2/1-2).⁷⁸ Portanto, na entrevista, ela não se coloca como adepta de nenhum método em especial. Ao responder o questionário, no entanto, ela afirma utilizar a abordagem comunicativa na maior parte do tempo de suas aulas (resposta 2 – quase sempre; 1/15).⁷⁹

Lila observa que suas aulas são geralmente centradas no professor e que ela chega a explicar aspectos gramaticais no quadro-negro. A resposta do questionário para esse item (2 – quase sempre; 1/17-19) pode se justificar pelos aspectos gramaticais descritos no quadro-negro e também por ela perceber que sua aula, em determinados momentos, torna-se centrada no professor, elementos que considera incoerentes com a abordagem que acredita utilizar.

No entanto, ao observar as aulas, noto que a professora sempre assume o comando, seguindo as atividades propostas no livro didático e que o “pecado” que comete ao falar sobre gramática no quadro-negro, nada mais é que a crença, já bastante combatida, de que, na abordagem comunicativa, a gramática deve ser relegada a segundo plano.

⁷⁸ Entrevista, 1/23-24 e 2/1-2, leia-se entrevista, página 1, linhas 23 a 24 e página 2, linhas 1 a 2.

Essa explicação sobre a leitura das referências colocadas entre parênteses é válida para todos os itens dessa natureza, a partir desse exemplo.

⁷⁹ Conforme explicação colocada no capítulo que trata da metodologia e dos procedimentos de coleta dos dados, optei por nomear a escala 1, 2, 3 e 4, sendo 1 igual a sempre, 2 igual a quase sempre, 3 igual a às vezes e 4 igual a raramente ou nunca.

A professora vale-se da repetição para praticar a pronúncia e afirma que essa é uma característica típica do behaviorismo e do método audiolingual:

“Então, assim, eh eu já, eu já entro assim pedindo repetição, às vezes de muitas coisas, a gente faz repetição não é, aquela coisa do behaviorismo de fazer realmente o aluno eh mexer com a língua, praticar a pronúncia de palavras e tal” (entrevista, 1/32-35).

Além disso, ela pede aos alunos para criarem diálogos, a partir de “fórmulas” que ela apresenta:

“Lila: Eles já viram aquelas formulazinhas, não é, aquelas *How are you?*, *What’s your name?*, *Nice to meet you*, por exemplo, não é? *Where are you from?*, e eles acabam aprendendo aquelas coisinhas. Aí eu falo, está bom, depois de algumas aulas, eh, vamos dizer assim, agora vocês criem um diálogo, a situação em que vocês possam usar isso, e quer dizer, aí eles vão e usam. Eh, a gente tenta fazer, por exemplo, criar situações, nunca é real, não é?

Pesquisador: É.

Lila: A gente sabe que não é real, mas você tenta criar situações para que o aluno, eh..., por exemplo, suponha que ele é de outro país, essas coisas eu... faz um, a gente faz, às vezes, um... *information gap*, uma coisa assim que eles possam trabalhar, tentar eh, para desenvolver mesmo, tentar desenvolver a língua que a gente está, que eles viram ou estão vendo” (entrevista, 2/25-38).

Os diálogos são estruturados a partir das expressões formulaicas que ela ensina com o propósito de fazer com que os alunos utilizem essas informações “que eles viram ou estão vendo” (entrevista, 2/37-38) para aprender a língua. Parece que, nesse estágio da aprendizagem, os diálogos que ela propõe que os alunos criem representam determinadas funções lingüísticas que ela os ensina a pronunciar. Torna-se perceptível que ela opera tipicamente dentro do modelo de transmissão de conhecimentos, responsabilizando-se pelo desenvolvimento das atividades durante todo o decorrer de suas aulas e caracterizando seu papel controlador sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, nota-se que as decisões da informante estão diretamente relacionadas ao conteúdo do material didático em questão, o que remete essa responsabilidade ao livro-texto, antes de ela própria tomar suas decisões. Mesmo acreditando que tem o controle da sala de aula, percebe-se que, na verdade, é o material didático adotado que está controlando alguns procedimentos que ela utiliza em suas aulas.

Portanto, acima de sua atuação controladora, o material didático também exerce seu poder, através de sua proposta metodológica, que, por sua vez, incorpora as crenças e valores de seus autores. Esse poder é, em maior ou menor proporção, endossado pela professora através da aceitação da proposta metodológica do livro didático, bem como das crenças, sejam elas pessoais, pedagógicas ou socioculturais, subjacentes a ele.

Ao mesmo tempo em que a informante afirma utilizar a abordagem comunicativa na maioria de suas aulas, dizendo-se preocupada em colocar os alunos para trabalharem em pares, em busca de alguma informação nova, seu discurso mostra que ela controla os alunos para que utilizem as estruturas e as funções lingüísticas que estão sendo estudadas na unidade do livro com que trabalha.

Portanto, torna as interações menos naturais e a comunicação menos espontânea, uma contradição entre sua prática e aquilo que acredita fazer, ou seja, suas reais intenções. Trabalha com repetição e frases prontas que seus alunos usam para desenvolver diálogos, e afirma que utiliza as técnicas de ensino que “acha” que funcionam, segundo sua experiência enquanto professora. Nota-se que sua prática é basicamente fundada em impressões pessoais, baseada na sua experiência de professora em sala de aula e no seu conhecimento ritualístico:

“...algumas coisas assim que eu pego, às vezes, a gente pega de experiência mais mesmo, que a gente vem vindo dando aula há algum

tempo em diversos lugares e de diversas maneiras. [...] Então aí você vai trazendo aquilo que você acha que vai funcionar para sua sala, que vai ser a melhor forma de ajudar os alunos a produzirem, a entenderem alguma coisa e produzirem alguma coisa” (entrevista, 2/7-10 e 13-15).

Lila pensa estar sempre colocando o aluno “para fazer/produzir algo significativo para ele, seja isto em pares ou grupos” (questionário, 1/18-19). Infere-se, portanto, que tanto a interação entre os alunos quanto o trabalho em grupos são, para ela, características da abordagem comunicativa, método que ela acredita utilizar durante a maior parte de suas aulas. Sua preocupação em tornar as atividades desenvolvidas em sala de aula mais próximas da realidade é patente, por exemplo, ao apresentar a própria foto de casamento de seus pais para iniciar a unidade que vai tratar de formas verbais no passado. É visível sua preocupação em contextualizar as atividades propostas a partir de conexões com o mundo social externo à sala de aula.

A informante acredita que a série *Headway* é baseada nos pressupostos da abordagem comunicativa (resposta 2 – quase sempre; questionário, 1/22), mas discute sobre o material utilizado tanto para a compreensão oral quanto para as leituras, questionando inclusive o que significa autêntico. Acredita que os textos apresentados pelos livros dessa série são informativos, o que leva os alunos a discutir e expressar opiniões e, portanto, desenvolver alguma comunicação.

Por outro lado, ela comenta sobre muitos exercícios tanto no livro-texto quanto no livro de exercícios que são *drills* (questionário, 1/29), possivelmente uma razão para que ela optasse novamente pela resposta 2 (quase sempre; questionário, 1/15), ao avaliar a afirmação de que suas aulas são centradas nos pressupostos da abordagem comunicativa. A possível falta de autenticidade dos textos e a grande incidência de exercícios estruturais e mecânicos, portanto, são características que vão contra o que ela

acredita serem características da abordagem comunicativa em um livro didático de ensino de inglês:

“Pesquisador: Ah. Eu queria que você falasse um pouquinho do *Headway*, o que você acha da abordagem do *Headway*?

Lila: Você sabe que eu nunca parei assim para ler, estudar e ver como é que é. Mas eu gosto, pelo o que a gente vê, não é, assim, eu gosto do *Headway*, o que eu acho às vezes complicado são os *listenings*, não é? Então, por um lado, ele puxa, ele puxa em termos de *listening* e *reading*, eu acho que ele vai puxando. Eh, às vezes eu acho que pode faltar um pouco mais, às vezes ele supõe muito que o aluno tem um pouco mais de conhecimento, no caso, mesmo o *Elementary*, não é?

Pesquisador: Tá.

[...]

Lila: Agora eu gosto do *Headway*, às vezes falta mais, exercício, eu acho de diálogo, não é? Ele, eu acho que às vezes falta, mas aí a gente cria em cima, não é? A gente não tem, a gente pede para fazer. Quando a gente acha uma brecha, uma oportunidade em que há, isso aqui dá para fazer um exercício de diálogo, por exemplo.

Pesquisador: Mais é um referencial mesmo, não é?

Lila: É.

Pesquisador: Você não se prende naquilo só não.

Lila: Não.

[...]

Lila: Então, a gente está sempre suprindo, a gente sempre traz relacionado ao tópico material extra ou de prática de *speaking* que é muito, feita muito na minha sala de aula. Seja o que o livro propõe ou não, ou seja, para levar a prática que o livro propõe, tipo *pairwork* antes da atividade do livro, para conversar para começar a entrar no clima eu faço muito *lead-in* e esses *lead-ins*, assim, é de *pairworks*, é eu com os alunos, ou de grupo, para depois entrar no livro, aí depois eu faço, eh, aí no caso não é, você faz, então é esse trabalho. De *speaking* eu acho que os meus alunos fazem muito em sala de aula, não é?

Pesquisador: Tá.

Lila: E de *writing* eles fazem mais em casa, é.

Pesquisador: Ocupa muito tempo também, não é?

Lila: É, de *writing* eles fazem mais em casa e aí também, às vezes, se o livro não é suficiente e do *workbook* também não é suficiente, a gente pede para eles fazerem outros” (entrevista, 5/19-28, 6/6-14 e 7/8-23).

Observa-se que sua prática de ensino é baseada na sua experiência profissional, que ela assume que as atividades de compreensão oral desse livro são difíceis, e que os textos utilizados nas leituras pressupõem algum conhecimento prévio da língua, apesar de o livro com que trabalha ser chamado de elementar. Sua prática parece centrada em suas crenças e em sua prática adquirida na própria sala de aula.

A professora vale-se de seu conhecimento ritualístico no desenvolvimento de suas aulas e não parece estabelecer diferenças entre um livro didático preparado para alunos de L2 e LE, uma vez que acredita que as atividades apresentadas pelo livro não têm o nível elementar que ela presume que deveriam ter. Nota-se que, para a professora, o conhecimento ritualístico se sobrepõe ao conhecimento de princípio, delineando um perfil de ordem prática na atuação pedagógica da informante.

Lila não concorda com o nível em que as quatro habilidades (compreensão oral, fala, leitura e escrita) são desenvolvidas pelo material didático, já que os exercícios de compreensão oral parecem apresentar um nível de exigência maior que o desejável por ela. O mesmo ocorre com os textos do livro, mas ela deixa claro que sempre tenta suprir essas dificuldades. Por outro lado, ela pensa que sempre complementa as atividades de fala e de escrita também. Acredita que desenvolve a habilidade de fala intensamente na sala de aula, e que complementa as falhas da escrita sugerindo mais exercícios para casa. Observa-se, portanto, que a partir da sua visão sobre o livro didático, ela tenta sanar as dificuldades que ele possa trazer ao aprendiz.

Por outro lado, percebe-se que, pelo menos a princípio, a metodologia utilizada no desenvolvimento das aulas é critério da própria professora, assim como a decisão sobre como utilizar o material didático. Ela acredita que tem a liberdade de estabelecer critérios para abordar o conteúdo a ser ministrado, baseando-se na sua própria

experiência de sala de aula. Porém, na prática, parece que o material didático e a metodologia empregada por ela são os que o livro-texto apresenta.

Nesse caso, ela exerce o controle das atividades e dos procedimentos de sala de aula e tenta controlar a aprendizagem de seus alunos, através do que ela acredita ser adequado ao processo de ensino/aprendizagem e do que o livro didático recomenda. Demonstra preocupação em criar situações para promover alguma comunicação, mas vale-se de suas crenças metodológicas e dos parâmetros que o livro-texto, de certa forma, impõe sobre ela.

Conforme salientam Neves (1996) e Canagarajah (1999), o professor maquia sua pedagogia através de modificações sutis, incorporando elementos do novo método ao seu repertório de técnicas de ensino. “Consideram [os professores] este arranjo de corte e cola um casamento feliz entre o velho e novo método, de uma forma conveniente para eles” (Canagarajah, 1999:115).⁸⁰

No entanto, o livro didático tem um papel, de certa forma, decisivo sobre a informante, já que ela diz apenas complementá-lo. Assim, a metodologia do livro adotado é corroborada por ela, apesar de algumas restrições que acredita superar através do que propõe além dele. Por sua vez, ela controla a forma como as atividades são desenvolvidas e decide o que fazer e como executar. Dessa forma, ao mesmo tempo em que é controlada pelo material didático, a professora exerce seu poder de decisão sobre os alunos, direcionando-os através de suas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem que ela considera ideal.

⁸⁰ “They consider this cut-and-paste arrangement to be a happy marriage between the new and old methods in a manner that was convenient to them” (Canagarajah, 1999:115).

Independente da postura que assume frente às atividades propostas pelo livro didático, Lila afirma que a decisão sobre qual material didático utilizar é tomada em conjunto, entre os professores do setor de língua inglesa:

“Lila: É. Então foi o *Elementary* porque essa turma hoje está fazendo o quarto ano e eles estão, agora é que eles estão fazendo o *Headway Intermediate, New Intermediate*.

Pesquisador: Então o material continua sendo o mesmo.

Lila: Continua, mas por exemplo, nós já mudamos, o primeiro ano já está sendo, não está mais usando o *Elementary*, está usando o *Pre*, então por isso.

[...]

Lila: Então foi para o *Elementary* e agora voltou para o *Pre*. A área decidiu voltar para o *Pre*, porque eles querem realmente é puxar mesmo e aí a gente faz um trabalho sem o livro no primeiro mês” (entrevista, 5/6-12, 5/43-45).

Mesmo que, por ventura, a informante não concordasse com a decisão da maioria, estaria sujeita à decisão do grupo e poderia tornar o processo ainda mais complexo, uma vez que partiria de si própria a recusa a esse livro. Dessa forma, observa-se que a professora pode inclusive assumir o que, a princípio, não lhe parece adequado. Está sujeita ao controle pelo próprio livro didático, como também ao controle pelos colegas, pela instituição e mesmo pelos alunos.

Acredito que seja necessária uma avaliação mais crítica da informante, tanto do método quanto do material didático utilizados por ela. A partir do momento em que o conhecimento de princípio emergir desta análise, Lila pode ter mais subsídios para se conscientizar dos mecanismos de controle de alguns de seus procedimentos pedagógicos, como dos que são corroborados ou sugeridos pelo livro didático que utiliza. É necessário que ela busque referências explícitas nas teorias sobre metodologia de ensino/aprendizagem de LE que ofereçam suporte a cada atividade desenvolvida em sala de aula, e que conscientize os professores em formação da pertinência dessa

discussão e análise na avaliação das atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula. Nas palavras de Moita Lopes (1996:106):

“O que parece ser necessário, porém, é que o professor tenha uma compreensão clara sobre os tipos de conhecimento que devem ser considerados no processo educacional, de modo que o andamento favoreça a autonomia, o que implica que na construção do conhecimento comum na aula de LE haja lugar para o conhecimento de princípio”.

Ao retomarmos as crenças da professora, podemos constatar o quanto a maneira como ela afirma ter aprendido a LE contribui para que tenha uma atitude de dominação sobre os procedimentos de sala de aula. Ao invés de trabalhar o conhecimento de princípio, aprimorando a compreensão subjacente ao conhecimento ritualístico do processo de ensino/aprendizagem, limita-se a reproduzir o que acredita ter sido adequado à sua própria formação e o que aprendeu nos treinamentos que marcaram seu início no exercício do magistério. Não podemos perder de vista que suas práticas pedagógicas possivelmente vão orientar os professores em formação, pelo menos, como ponto de partida.

5.2 Os tipos de *feedback* e as formas de tratamento de erros⁸¹

Sabe-se que o *feedback* é parte da cultura de sala de aula e que o aluno espera recebê-lo de alguma forma (Tsui, 1995). Caso contrário, o aprendiz sente-se desamparado, sem condições de avaliar se sua aprendizagem está sendo eficaz. Considerando o conceito de *feedback* como algum tipo de avaliação, em geral, ao final

⁸¹ É importante lembrar que o tratamento de erros é uma das formas possíveis de apresentar *feedback* ao aprendiz no processo de ensino/aprendizagem de LE.

de uma unidade interacional, observa-se que ele se faz presente com frequência, durante as aulas transcritas para esta pesquisa.

Na resposta ao questionário, Lila acredita não utilizar o *feedback* oral para avaliar o desempenho de seus alunos em sala de aula com muita frequência (sua resposta é 3 - às vezes; 2/5-6). Acrescenta, no entanto, que costumava corrigi-los muito mais ao dizer “na verdade, acho que já fui melhor nisso” (questionário, 2/16). Sua crença no método comunicativo, mais uma vez, mostra que ela tem uma postura diferente da que tinha anteriormente com relação à correção dos erros dos alunos. Isso porque a correção com que trabalha no presente não parece exercer o mesmo papel que em outros momentos de sua atuação como professora.

Durante a entrevista, a informante revela que vê o *feedback* como uma forma de mostrar aos alunos que eles estão sendo compreendidos em suas manifestações na LE. Para ela, essa compreensão torna-os mais confiantes no inglês que produzem, facilitando, inclusive, o seu relacionamento com eles. Inclui, ainda, o cuidado de não inibi-los ao mostrar que não entendeu alguma coisa que expressam, inclusive chegando a permitir que determinadas falas não sejam compreendidas por ela, dando continuidade à aula.

Observa-se que a preocupação da informante em dizer aos alunos que esses se fizeram entender não se enquadra nos pressupostos do método comunicativo, já que essa interação tem apenas um caráter pedagógico em que o professor se expressa, o aluno responde e recebe um *feedback* apenas para saber que foi compreendido. Em outras palavras, a interação seria apenas entre a pergunta e a resposta iniciais. A avaliação teria um caráter meramente complementar e que, ainda na visão da Lila, serve para tornar melhor o relacionamento entre ela e os alunos:

“Pesquisador: Aqui eh, vamos falar um pouquinho agora sobre a questão do *feedback*.

Lila: Ah.

Pesquisador: Eh, você acha que é importante essa questão do *feedback* de alguma forma, sei lá, através de *ok, yes, all right*, quando o aluno está te dando resposta, para você mostrar para ele que ele está respondendo adequadamente?

Lila: Ah. Eu acho.

Pesquisador: Você acha que é legal? Você acha que você usa muito isso?

Lila: Pelo menos, na minha feição, sim.

Pesquisador: Ah, tá, de alguma forma você está sempre demonstrando um *feedback*.

Lila: Ah.

Pesquisador: Quando, não é oral, pelo menos é...

Lila: É, talvez é. Talvez se eu assistisse os vídeos, não é, se eu pudesse falar mais, mas eu não sei. Eh, às vezes, eu faço, lembrando que eu estou fazendo agora com o meu primeiro ano, eu uso a mão eu uso a...

Pesquisador: Expressão facial.

Lila: Expressão facial. Às vezes eu uso palavras não é, se a pessoa não é, está pronunciando certinho. Eu faço assim. Qualquer coisa, eu uso muito de expressão facial, eu acho. Eu acho que eu uso muito gesto e muita expressão facial. E, eu dou aqueles *Ok! Great! Correct! Perfect!*

Pesquisador: Tá.

Lila: Eu faço. Lembrando o que eu estou fazendo com o meu primeiro ano, eu faço. Eu acho que sim, não é? A questão também da opinião, às vezes, quando eles estão mais no segundo ano que eles já dão conta de ler uma *problem letter* e falar, aí eu falo assim, *Do you really think so? Do you think is this, the best solution?* Quer dizer, *I understand you. I understand your point of view.* Ah. Quer dizer, às vezes eu nem concordo, mas eu, mas eu entendo.

Pesquisador: Ah.

Lila: Ah. Aí o outro vai e quando o outro aluno fala qualquer coisa, eu falo assim, ah... Aí eu vou e tento ligar coisas assim, quer dizer, eu acho.

Pesquisador: Tá. E você vê isso te ajudando de que forma exatamente? Como é que isso?

Lila: No relacionamento com os alunos, que eu acho que é legal. Eu acho que aí o relacionamento com os alunos, eu acho que ajuda o meu relacionamento com eles.

Pesquisador: Tá, então você está dizendo que o *feedback* estaria te ajudando nesse relacionamento.

Lila: Nesse relacionamento com os alunos. Ajuda o aluno a se sentir, /?/ para o aluno agora se sentir *confident*, eu acho.

Eu acho que eh, ah deixa eu ver como é que ele vai se sentir, *confident*. Ele de alguma forma ele sabe que está sendo entendido, que o que ele está falando tem uma certa importância.

[...]

Lila: Eh. Então tem essa certa importância para ele, o que eu estou falando faz sentido. Quer dizer, o que eu estou falando não é besteira, eh eu estou produzindo um inglês que é compreendido.

Pesquisador: Ah.

Lila: Não é? Às vezes. Mas, às vezes, já aconteceu também de um aluno falar qualquer coisa e eu ficar assim, pedir para repetir, *I'm sorry, I don't understand. Could you repeat?* Ele repete e às vezes eu não entendo e às vezes eu deixo passar. Depois de uma, eu deixo passar para não inibir, para não, sabe? Aí, eu deixo passar” (entrevista, 12/28-48 e 13/2-22 e 24-32).

Além disso, em nenhum momento ela avalia a possibilidade desse *feedback* ser oriundo de um colega, caracterizando-o, portanto, como um recurso exclusivamente do professor. Por essas razões, pode-se afirmar que ela acredita que o *feedback* é tipicamente um instrumento de trabalho do professor, cujo objetivo é, acima de tudo, avaliar o resultado da produção e dizer ao aluno que ele foi entendido. Assim, o tipo de controle que ela exerce sobre esse recurso pedagógico está diretamente relacionado à sua própria crença sobre o mesmo.

No excerto abaixo, a professora utiliza diversos recursos para dar *feedback* aos alunos, principalmente para confirmar o que eles acabam de dizer. Ela repete os sintagmas que os alunos usaram (*very old* e *in a village in the country*), logo depois ela repete a mesma frase que a aluna Mara acabou de produzir (*she's not married*). Em seguida, confirma outra fala, de forma até redundante (*Yes, ok*) e ainda repete corretamente uma estrutura gramatical que um determinado aluno produziu incorretamente (*She loves children*).

Vê-se que, nos três primeiros casos, o *feedback* tem o propósito de confirmar as respostas dadas pelos alunos e que, no último exemplo, trata-se de um *feedback* corretivo, cuja finalidade é corrigir a produção oral do aluno. Em um primeiro momento ela corrige a fala do aluno, para depois apresentar seu *feedback*. Além de se observarem diferentes tipos de *feedback*, nota-se que sua frequência é relativamente grande, não correspondendo à frequência com que ela acredita utilizá-lo.

- Exemplo1⁸²: a professora tenta fazer com que os alunos reproduzam oralmente o texto que acabaram de ler⁸³

“T⁸⁴ What do they say about her? She’s...
 [She’s...
 Sts
 T She has five cats.
 Sts She lives in a village in the country.
 [Very old.
 Sts Very old ... in a village in the country...
 T She’s not married.
 Mara She’s not married.
 T She’s /?/
 Sts Yes, OK. Say, say it.
 T But she love children.
 St She loves children, yes.
 Bruna She’s very happy.
 T Yes. How old is she?
 Kátia Ninety.
 Sts She’s over ninety. She’s over ninety. (risos)
 Kátia Yes, over ninety.
 Oswaldo She’s over ninety” (aula 1, 2/36-45 e 3/1-8).

⁸² Optei por designar os exemplos provenientes dos excertos das aulas de exemplo 1, exemplo 2 e assim sucessivamente, dentro de cada subdivisão dos capítulos, por mera questão didática.

⁸³ A informação de cada enunciado dos exemplos retirados das aulas transcritas tem o propósito de contextualizá-los, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

⁸⁴ Optei por manter os símbolos T (*teacher*), Sts (*students*), St (*student*), e R (*recording*) para designar professor, alunos, aluno e gravação respectivamente, empregados pela pesquisadora responsável pelas transcrições das aulas, por questões éticas.

O *feedback* é tão importante para a informante que, quando ela não apresenta sua própria confirmação, ela cobra que os alunos o façam:

- Exemplo 2: ao responder uma pergunta, no livro-texto, sobre o acréscimo do sufixo -ed para se obterem formas verbais no passado.

“T Now, complete the rule here, in the second column on the right at the end here of grammar questions we have “Complete the rule”. Can you see that? To form /?/ Yes?
Sts Yes” (aula 1, 4/31-34).

O mesmo se repete logo abaixo:

- Exemplo 3: tratando ainda da forma dos verbos regulares no passado

“T You don’t repeat the “e”. So, we add only...
Sts Only “d”.
T So, add “d” to the ones ending in “e” and add...
Sts “Ed”
T “Ed” to the verbs, other verbs that don’t end in “e”, right?
Sts Yes” (aula 1, 4/42-47).

Essa habilidade é tão padronizada nas aulas transcritas que chega a haver unidades interacionais cuja finalidade se resume a um *feedback* confirmativo, momento em que o endosso dos alunos ao que a professora acabou de dizer fica ainda mais claro:

- Exemplo 4: após ouvirem a gravação do exercício cuja finalidade era diferenciar as três variações de pronúncia do sufixo /ed/ de passado de verbos regulares

“T Yes?
Sts Yes.
T That’s OK?
Sts That’s OK” (aula 1, 12/24-27).

Além dos exemplos apresentados nos excertos acima, há também outros tipos de ocorrências de *feedback*. Há casos em que apenas uma palavra é corrigida e repetida pela professora até que, ao final, ela retoma toda a estrutura elaborada pelo aluno para mostrar que, com a palavra que ela corrigiu, a frase ficou gramaticalmente correta. Portanto, trata-se mais uma vez de um *feedback* corretivo:

- Exemplo 5: numa tentativa de fazer com que os alunos construíssem frases próprias, com o passado regular dos verbos listados no exercício.

“Euler When I was a child, I loved watch TV.
 T Watching.
 Euler Watching.
 T Watching.
 Euler Watching.
 T You loved watching TV? Yeah?” (aula 1, 18/20-25).

Há também o caso do *feedback* corretivo de pronúncia:

- Exemplo 6: durante uma atividade lúdica em que a “batata quente”⁸⁵ é passada de mão em mão

“T Again? Lose.
 Eurípedes Lost. (pronuncia errado)
 T Lost.
 Eurípedes Lost” (aula 3, 3/44-47).

Como já foi dito, tamanha é a importância do *feedback* nas aulas transcritas que, às vezes, ele se repete até três vezes consecutivas, como mostram os exemplos abaixo:

- Exemplo 7: numa tentativa de fazer com que os alunos construíssem frases próprias, com o passado regular dos verbos listados no exercício

“Luciana I loved all the children, but I loved Lucila specially.
 T Yes, right, OK?” (aula 1, 19/3 e 15).

- Exemplo 8: ao introduzir um texto sobre a rainha Vitória, algumas perguntas sobre a família real inglesa são formuladas

“T So, when did they live?
 Sts Last century.
 T Last century, yes, right” (aula 1, 19/42-44).

Observa-se que o *feedback*, caracterizado como uma estratégia típica de aula da professora Lila, tem basicamente o papel de confirmar respostas e corrigir

⁸⁵ Essa atividade lúdica propõe que os participantes pronunciem a forma verbal de passado do verbo que a professora sugere, antes de passar a “batata” para o colega e

lingüísticamente a produção oral dos alunos. Ele é uma característica comum das aulas analisadas, utilizado na maioria das vezes pela professora, apesar de sua crença ser de que ela só o utiliza de vez em quando. Não se pode perder de vista que ela acredita que o *feedback* traz confiança aos alunos, atribuindo a ele um papel emotivo, que facilita a aprendizagem e o entrosamento entre ela e os alunos: “Lila: [...] E, eu dou aqueles *Ok! Great! Correct! Perfect*” (entrevista, 12/47).

O tratamento dos erros, se comparado ao *feedback*, é utilizado pela informante em menor frequência e ela acredita que nem sempre corrige os erros orais de seus alunos (novamente resposta 3 – às vezes; questionário, 2/14). Na entrevista, Lila afirma que não é rígida, nem tampouco sistemática, com relação ao tratamento dos erros orais de seus alunos: “...não sou muito enfática na correção, principalmente se o aluno está tentando se comunicar. Eu procuro não interrompê-lo e se corrijo tento ser sutil, tento fornecer a forma correta no fluxo da conversação” (questionário, 2/21-23).

Ela acredita que tem procedimentos diferentes para lidar com esses erros e não sabe dizer quais estratégias para corrigi-los ela utiliza com maior frequência. Menciona que costuma refazer a pergunta ou pedir ao aprendiz que repita a resposta, ou ela própria o faz, enfatizando o que não está correto na produção oral do aluno.

Vale lembrar que essa é uma característica do método audiolingual, típica das frequentes situações em que o professor realimenta as respostas dadas aos estímulos provocados nos aprendizes. Dessa forma, pode-se afirmar que ela opera o tratamento de erros dentro dos moldes propostos pelo método audiolingual, tendo como alvo o produto final, ou seja, a resposta gramaticalmente correta e bem pronunciada.

sem deixar que ela “queime” suas próprias mãos. Pressupõe-se que as respostas sejam imediatas, para que a pessoa que estiver com a batata nas mãos “não se queime”.

Lila afirma que aborda a correção da produção oral dos alunos muitas vezes refazendo a pergunta, e em alguns casos até respondendo a si mesma. Segundo ela, em alguns momentos, ela transfere essa responsabilidade para o aprendiz, valendo-se de seus próprios critérios. É importante ressaltar que mesmo quando decide recorrer a outro aluno, a fim de obter a resposta correta, afirma que a decisão de quem será esse outro aluno também é dela:

“Pesquisador: Como é que você procede quando você está percebendo os erros na fala do aluno?”

Lila: Eh, bom.

Pesquisador: Pensa só na fala, tá?

Lila: Tá. Eu acho que aí, eu, às vezes, como eu falei para você, eu sou muito assim eh, não sou muito rígida. Não sou muito eh, eu não sou muito rígida e não sou muito regular, não sou muito, eh

Pesquisador: Constante.

Lila: Constante. Então, eh, eu acho que nesse aspecto depende também da situação. Eu acho que ou eu faço a cara feia, ou eu re-, faço a pergunta de novo. É uma das estratégias que eu acho que eu uso é de fazer a pergunta de novo.

Pesquisador: Ah.

Lila: Então, eu viro para ele, para pessoa e digo, *Could you repeat, please?* Ou então eu faço para outra pessoa. Aí depois para, a mesma pergunta ou eu só mudo alguma coisa para pessoa.

Pesquisador: /?/

Lila: Às vezes. Eu não estou lembrada muito se eu faço isso não, de retomar no aluno. Ou, às vezes, eu mesma dou a resposta correta com uma entonação, *Ah, so, you are a teacher, I'm a teacher, I'm a teacher.*

Pesquisador: Ah.

Lila: *So, you are a teacher. I'm a teacher, too.* Eu... Sabe? Ou eu uso ou eu peço” (entrevista, 15/36-48 e 16/1-10).

A informante vê a correção como atividade secundária na sua atuação em sala de aula e acredita que sua preocupação inicial é com o desenvolvimento do conteúdo a ser ministrado, seu objetivo maior. Acredita também que age intuitivamente, tratando o erro através de alguma estratégia corretiva que lhe ocorra momentaneamente, proveniente de algum treinamento que já tenha feito:

- “Lila: Eu não entro na sala pensando nisso, sabe? Eu acho que eu entro pensando no que eu vou fazer. Mas não em termos de como que eu vou corrigir.
- Pesquisador: É. Eu entendo. É. Isso fica de uma certa forma dentro do nosso segundo plano, vamos assim dizer.
- Lila: É. Do que eu já vi com treinamento, do que eu já fiz no treinamento e que me ocorre na hora” (entrevista, 17/3-9).

Ela afirma que sua preocupação inicial é maior com relação ao que deve cumprir em uma determinada aula – o conteúdo a ser trabalhado. Ela acredita que corrige seus alunos de forma aleatória, isto é, sem pensar em procedimentos rígidos ou predeterminados para fazê-lo.

Lila cita os treinamentos como receitas, que têm passos a serem seguidos, para justificar os procedimentos que ela tem em sala de aula. Novamente observa-se que sua prática não é informada, mas baseada na sua intuição, e que seu conhecimento ritualístico é também o caminho que trilha com relação ao tratamento de erros. Ela repete as falas de seus alunos, corrigindo-as, ou chega a fornecer a resposta, quando seus alunos não se manifestam. Nota-se que os procedimentos utilizados não se adaptam aos pressupostos da abordagem comunicativa, e que os procedimentos que ela utiliza são provenientes de técnicas que ela própria afirma ter aprendido nos treinamentos de que já participou.

Nas aulas estudadas, os casos de tratamento de erros são geralmente centrados no professor, ou no professor e no aluno que cometeu o erro. Não há registros de correção dos erros entre os próprios alunos, embora ela afirme utilizar essa estratégia, e o tratamento dos erros é elaborado pela professora Lila ou a partir de sua orientação, além de ser geralmente adiado até que o aluno termine sua fala. Acrescenta-se, ainda, que há um caso único em que a correção se faz apenas por uma questão pedagógica e não, necessariamente, por erro. Como a professora queria que as respostas fossem

repetidas individualmente, não aceitou a coordenação das frases apresentadas na resposta da aluna:

- Exemplo 9: desenvolvimento de uma atividade de memorização em que cada aluno repete todas as frases já elaboradas pelos colegas e acrescenta sua própria ao final da seqüência.

“Vânia	I gave food my dog yesterday.
T	OK, I gave food to my dog yesterday.
Vânia	I gave food to my dog yesterday.
T	All right.
Mara	(repete as 4 primeiras sentenças) I wrote a letter, bought stamps.
T	I wrote a letter. I bought stamps” (aula 4, 5/13-18).

O tratamento dado aos erros, por sua vez, não parece ser tão freqüente quanto a utilização do *feedback* confirmativo nas aulas analisadas, e Lila afirma que costumava corrigir seus alunos muito mais. Possivelmente essa mudança de postura está relacionada à crença no método de ensino, uma vez que o método audiolingual, em geral, não aceita o erro, mas que o método comunicativo já o acha tolerável (Littlewood, 1981), e que este último parece ser atualmente o preferido da informante.

Independente das situações, nota-se que a professora controla o tipo de *feedback* que é utilizado em suas aulas, já que somente ela atua nesse momento, seja confirmando o que foi dito pelos alunos ou corrigindo-os. De qualquer forma, observa-se que ela cumpre o papel avaliativo esperado pelos alunos, que são treinados a operar dentro dessa metodologia de ensino/aprendizagem. Quanto ao tratamento de erros, pode-se afirmar que os mecanismos utilizados para fazê-lo partem da professora, como também é decisão dela proceder à correção apenas ao final da produção do aluno, para não interrompê-lo. Observa-se, novamente, como os treinamentos de que ela diz ter participado foram decisivos para que ela tenha esse tipo de atuação frente ao *feedback* e ao tratamento de erros.

Já que é a professora quem controla essas variáveis na sala de aula, cedendo pouco ou nenhum espaço para que os alunos se manifestem em seu lugar, eles se vêm coagidos a participar das interações de sala de aula dentro dos moldes estabelecidos no decorrer das aulas, geralmente aceitando o que a professora estabelece como padrão. As crenças que ela traz consigo parecem se sobrepor às dos alunos e permear sua atuação em sala de aula, mesmo que inconscientemente.

O *feedback* e o tratamento de erros podem ser grandes aliados do processo de ensino/aprendizagem se forem construtivos, e não apenas corretivos. Se a visão de andamento⁸⁶ descrita por Bruner (1985) for levada em conta, essas práticas podem tornar-se menos assimétricas e avaliativas, e mais cooperativas. Nessa abordagem mais cooperativa, os alunos também têm a oportunidade de participar do *feedback* e dos mecanismos de correção, o que permite que o resultado do processo de ensino/aprendizagem seja mais enriquecedor, já que os aprendizes enfrentam mais desafios, produzem mais interação e negociação de significado, mais troca de informações e, como consequência, maior uso espontâneo da linguagem. Assim como outras variáveis discutidas nessa pesquisa, o *feedback* e o tratamento de erros são posturas provenientes das crenças pedagógicas da professora que, considerando a questão do controle interacional em sala de aula, envolve os alunos apenas na proporção que ela permite.

No entanto, assim como em outras variáveis, uma mudança de atitude pode contribuir para que seu controle sobre esses mecanismos se torne menor. Com uma participação menos acentuada da professora, novos tipos de organizações interacionais podem surgir, envolvendo os alunos mais diretamente e tornando a interação de sala de

aula menos convencional e mais espontânea. Sua participação nos eventos de aula pode ser minimizada, cedendo mais espaço, expressão e responsabilidade a seus alunos.

5.3 O desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos

A informante avalia-se como uma professora extremamente preocupada com a estrutura gramatical da língua (sua resposta ao questionário é número 1 – sempre; questionário, 2/19). Por outro lado, ela acredita que os alunos sejam igualmente atentos ao conteúdo, isto é, ao significado do que produzem oralmente (também com resposta 1 – sempre; questionário, 2/26-27). Lila justifica a preocupação dos alunos com as duas variáveis porque “eles querem dizer as coisas com correção” (questionário, 2/29). Infere-se, pois, que para a informante, ser competente na LE significa aliar a forma lingüística ao significado adequado. Ela, no entanto, confessa nunca ter pensado se a ênfase de suas aulas está na forma ou no significado:

“Lila: É. Eu nunca pensei nisso não mas, assim, pensando em como eu corrijo as composições...
Pesquisador: Ah.
Lila: Primeiro eu chego e vou procurar a forma.
Pesquisador: Ah, tá.
Lila: Entendeu? Então, pensando nisso, aí eu vou, falo assim, nossa! Que tanto de erro! Que tanto de erro gramatical!
Pesquisador: Gramatical.
Lila: Entendeu?
Pesquisador: Ah tá.
Lila: Tem muito erro gramatical. Então, às vezes, eu acho que, acaba sendo. E acho que, eu não sei se isso pode ser uma resposta, mas ...

⁸⁶ O conceito de andamento descrito por Bruner (1985) parte do pressuposto de que, através de cooperação entre os interlocutores, a LE é construída, como se cada patamar do andaime equivalesse a um degrau ou a um passo na elaboração da comunicação.

Pesquisador: Você acha que isso é seu, é da sua formação ou isso teria, por exemplo, a ver um pouco com, até com o próprio livro didático?

Lila: Eh, eu acho que a formação influencia sim. De certa forma talvez o livro didático também” (entrevista, 18/12-27).

A professora acaba concluindo que sua preocupação é com o desenvolvimento da forma. No entanto, no caso dos alunos, ela concorda que eles se preocupam com o desenvolvimento tanto da forma quanto do significado simultaneamente, já que, segundo ela, precisam do conhecimento de algum vocabulário para produzir sentido naquilo que querem dizer:

“Lila: Aí sua pergunta de novo era?

Pesquisador: Não, a pergunta de novo era em cima disso. Porque eu estou vendo assim: você muito preocupada com forma, dizendo que você tem preocupação com a forma mais, mais com a forma.

Lila: Ah.

Pesquisador: E que seus alunos, você acha que eles tendem a preocupar com as duas coisas ao mesmo tempo.

Lila: Ah.

Pesquisador: Eh você disse para mim que você acha que você tende mais pela forma, de repente pela sua formação, um pouco talvez pelo livro didático também. E os alunos? Será como que a gente poderia pensar em termos de, como justificar o fato deles estarem buscando algum tipo de equilíbrio

[

Lila: Equilíbrio,

Pesquisador: Vamos assim dizer, entre a forma e o conteúdo?

Lila: É que eles precisam de vocabulário. Pelo menos os que estão no início... eles precisam de vocabulário. Então, eles não podem ter... a estrutura. Eles podem até ter a estrutura, mas não têm vocabulário, não é? Ou às vezes saberem uma palavra, mas não saber colocá-la dentro da estrutura. Então, eles estão no início, eles estão querendo construir uma coisa que faça sentido pra quem vai ouvir.

Pesquisador: Tá” (entrevista, 19/9-30).

Nos excertos das aulas apresentados abaixo, encontram-se confirmações para muitas das afirmações da informante. Por exemplo, após o preenchimento de lacunas de

um texto, com formas verbais de passado regular, a professora chama a atenção dos alunos para a pronúncia dos verbos em questão, desenvolvendo uma atividade de pronúncia e, indiretamente, relegando o conteúdo do texto a segundo plano: “T: Right. Let’s read the text, yes, let’s read the text. Attention to the pronunciation” (aula 1, 8/36-37).

Dada a preocupação com a forma, a professora desenvolve atividade de repetição que parte da frase como um todo, mas tem como ponto final a forma verbal, cujo enfoque é a pronúncia do /d/ final, de verbos regulares com terminação em som sonoro:

- Exemplo 1: repetição de um texto que acabou de ser corrigido com formas de verbos regulares no passado.

“T	Yes, everyone again. She cleaned all the rooms.
Sts	She cleaned all the rooms.
T	She cleaned all the rooms.
Sts	She cleaned all the rooms.
T	She cleaned.
Sts	She cleaned.
T	She cleaned.
Sts	She cleaned” (aula 1, 10/19-26).

A professora propõe também uma atividade lúdica com a finalidade de praticar a pronúncia correta das formas de passado de verbos regulares, e chega a repetir toda a atividade até que obtém o resultado desejado por ela:

- Exemplo 2: atividade desenvolvida depois da correção do exercício sobre a pronúncia do <-ed> final dos verbos regulares no passado simples

“T	Let’s do it again? This time I’ll I’ll play, you repeat and we decide where to put the verbs, OK? Yes? Ready?
Recording:	Worked.
T	Repeat.
Sts	Worked.
T	Again.
Recording:	Worked.
T	The last sound of that?

(Silêncio)	
T	Worked, repeat.
Sts	Worked.
T	Worked.
Sts	Worked.
Recording	Lived.
Sts	Lived.
T	Again.
Sts	Lived.
Recording	The last sound of that?
Sts	[d]" (aula 1, 14/32-48 e 15/1-2).

Há momentos em que a preocupação inicial da professora é com a aquisição de vocabulário, contudo revela sua preocupação com a forma, logo em seguida, através da grafia:

- Exemplo 3: explicando a atividade da “batata quente”

“T	All right? So you have to pass the hot potato, right? It’s very hot, it’s going to... If you keep it in your hand it’s going to...
S	Burn.
T	Burn, burn your hand, burn, do you understand burn?
Sts	Yes.
T	How do you spell burn?
Sts	B-U-R-N” (aula 3, 2/4-10).

Em função dos *drills* que a professora desenvolve em sala de aula, observa-se que a preocupação com a forma recai, muitas vezes, sobre a estrutura lingüística da frase, ou sobre a regência verbal, como nos exemplos abaixo:

- Exemplo 4: formulando perguntas e respostas a partir dos sintagmas listados no exercício do livro-texto

“Oswaldo	She she not bought.
T	She didn’t buy it.
Oswaldo	What?
T	She didn’t buy it” (aula 3, 12/39-42).

- Exemplo 5: mesma situação do exemplo anterior

“T	Yes, right, now another thing. What’s this question again?
Sts	Where did you go?

T	Right, I (escreve no quadro)
Sts	Went.
T	Went to
Sts	To
T	São Paulo, I went
Sts	To
T	To São Paulo. Preposition?
Sts	To” (aula 3, 21/18-27).

Observa-se ainda que a preocupação da professora com a pronúncia ultrapassa o aspecto relacionado às formas verbais regulares de passado, que é o enfoque da aula, uma vez que corrige outros tipos de erros de pronúncia também:

- Exemplo 6: mesma situação do exemplo 4

“Andréa	When did you last take a photograph?
T	Photograph (corrige a pronúncia)
Andréa	Photograph” (aula 3,13/39-41).

Lila é insistente com a pronúncia e grafia de formas irregulares de verbos no passado, através de repetição de palavras isoladas:

- Exemplo 7: repetindo formas irregulares de verbos no passado, depois de escritas no quadro-negro

“T	Swim, past tense?
Sts	Swam, swam.
T	Again.
Sts	Swam.
T	Swam.
Sts	Swam.
T	Swam.
Sts	Swam.
T	How do you spell that?
Sts	S-W-A-M.
T	Yes, swam.
Sts	Swam.
T	Swim, swam.
Sts	Swim, swam.
T	Swim, swam.
Sts	Swim, swam” (aula 3, 19/27-42).

A partir dos *drills*, desenvolve-se também algum vocabulário descontextualizado e nota-se novamente a preocupação da professora com a pronúncia correta de palavras isoladas:

- Exemplo 8: explicando um exercício no livro de exercícios

“T	Yes, now what did he see, people? What did he see?
St	He saw, he saw elephants.
T	Elephants.
Sts	Giraffes?
T	Giraffes.
Sts	Giraffes.
T	Giraffes.
Sts	Giraffes.
T	Did he see any crocodiles?
Sts	No.
T	No (?) no, right.
Sts	Crocodiles?
T	Crocodiles.
Sts	Crocodiles.
T	Yes, right. What about Allyson? What did she do?
Sts	(?)
T	What did she do?
Sts	She went to a walk in the mountains.
T	Yeah, repeat, mountains.
Sts	Mountains.
T	Mountains.
Ss	Mountains” (aula 3, 22/46-48 e 23/1-19).

Observa-se, ainda, que muitas das interações servem para checar a compreensão de estruturas gramaticais, a pronúncia correta de vocábulos e também o significado de palavras isoladas:

- Exemplo 9: checando o passado dos verbos que serão usados em seguida para completar um parágrafo

“T	Yeah. The next one?
Sts	Retire.
T	Retire, past tense?
Sts	Retired. “Ed”.
T	“Ed”, the next one?
Sts	Look.
T	Look, past tense?

Sts “Ed”.
 T And the next one?
 Sts Work.
 T And the past tense?
 Sts “Ed”.
 T Finished?
 Sts No, move.
 T Move?
 Kátia “D”.
 T “D”. Yes? Right. Any other verb?
 Sts Earn.
 T Earn, earn. That’s e-a-r- n-e-d.
 [n-e-d.
 Sts
 Carlos Earned.
 T Finished?
 Sts Clean.
 T Uh clean too? Clean, cleaned.
 [Cleaned.
 Sts
 Sts Like.
 P Like.
 Sts Liked.
 T Right? Is that all? Finished? Is that all?
 Sts Yes.
 T Is there any verbs here that you don’t know? Do you know retire?
 Sts Yes.
 T What does retire mean?
 (Silêncio)
 Oswaldo When uh when you when you go to your bedroom? Yes?
 T Yes, yes retire to bed is one meaning, when you’re very tired you go to bed to sleep. Another meaning is, a second meaning...
 Bruna To stop to work.
 T Yes!
 Oswaldo What?
 Bruna To stop to work.
 Oswaldo Oh, yes.
 T Yeah? When you work for, men for 35 years, men work for 35 years, and then after that, they stop and receive from the government the money...”(aula 1, 6/23-48 e 7/1-20).

Na seqüência abaixo, destaca-se a checagem de formas verbais no passado, a grafia, a pronúncia e ainda a regência verbal:

- Exemplo 10: desenvolvendo uma atividade oral de memorização de formas verbais no passado

“T And make?
 Sts Made.
 T Again.
 Sts Made.
 T How do you spell?
 Sts M-A-D-E.
 T Yeah, made.
 Sts Made.
 T Uh, now /?/ drive?
 Sts Drove.
 T Drive?
 Sts Drove.
 T How do you spell it?
 Sts D-R-O-V-E.
 T Pronunciation?
 Sts Drove.
 T And begin?
 Sts Began.
 T Yes, right, now just one thing, uh I went... to... school, I
 went to
 [
 St To
 St To school.
 T To school, right? Direction, to school. You give food
 Sts To.
 T To the dog. Right? You give food... to the dog.
 [
 Sts to.
 T Right? And uh you, ah! You lose, past tense?
 Sts Lost.
 T Lost, and uh leave, past tense?
 Sts Left” (aula 4, 11/1-31).

Tanto nos casos em que há apenas uma resposta às perguntas formuladas pela professora quanto nos momentos em que há mais de uma pergunta ou várias respostas diferentes, o terceiro elemento da unidade interacional, isto é, a avaliação do professor, geralmente ocorre ao final da unidade. Essa assimetria entre os interlocutores reafirma o controle da professora sobre a interação de sala de aula, já que incide sobre ela a

iniciação da interação (a pergunta) e o *feedback*, uma vez que ela é quem define o tópico, inicia-o e, depois de obter uma resposta, finaliza-o.

Os exemplos apresentados acima (de 1 a 5) mostram também sua preocupação com a gramática, a grafia, a pronúncia e o vocabulário da LE, variáveis associadas ao desenvolvimento da competência lingüística. Observa-se, portanto, a prioridade que a professora apresenta a essa competência. Entre os alunos, também há alguns casos isolados de interação que caracterizam a preocupação deles com a competência lingüística:

- Exemplo 11: respondendo uma pergunta elaborada pela professora

“Oswaldo Uh ... because uh many people, some people today uh is are fat. In the past this people uh uh were...
Kátia Thin (risos) thin.
Oswaldo What?
Kátia Thin.
T Thin.
Oswaldo Thin” (aula 1,1/18-24).

- Exemplo 12: formulando frases com verbos no passado simples

“Jaqueline (Risos) I ... up
Leila To get up?
T /?/
Leila Ah, got up.
Jaqueline (Olhando para Leila que a ajuda) I got up at 7 o'clock and
Leila I went to school.
Jaqueline I went to school.
Leila went.
Jaqueline I went to school.
Leila /?/
Jaqueline Como? (Leila pergunta e ri)
T She's going to repeat.
Leila I went to school very late.
Jaqueline I
Leila I went
Jaqueline I went to school very
Leila Late.
Jaqueline Late, como é que fala? (pergunta para Leila)
Leila Late.

Jaqueline Late, and (olha para Leila)” (aula 4, 3/48 e 4/1-19).

Em geral, a preocupação da professora está no desenvolvimento das estruturas lingüísticas e no vocabulário da LE, além de enfatizar o significado de palavras isoladas, isto é, fora de um contexto:

“... são particularidadezinhas que, às vezes são aqueles errozinhos que vão existindo nas composições. O menino deixa de colocar um artigo, ou deixa de colocar um plural, ou uma terceira pessoa, um essezinho no presente, coisa assim, então, às vezes, isso eu pego no pé, não por, quer dizer, não é que eu quero ser perfeccionista, mas eu quero que eles sejam, também” (entrevista, 9/8-13).

A preocupação com a pronúncia e com a grafia correta também ilustra a prioridade que a informante concede à forma. Quando muito, atém-se ao significado lexical, desconsiderando o contexto sociocultural, que também contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa.

A partir das características apresentadas acima, observa-se que a informante enfatiza o desenvolvimento da competência lingüística, principalmente das estruturas gramaticais, do vocabulário e da pronúncia correta. O conhecimento sistêmico da língua é seu referencial, justificado como uma característica de sua própria formação. Pode-se pressupor que a justificativa seja sua formação pessoal como aprendiz de inglês (fazer aquilo que reconhece que trouxe resultados positivos para si mesma) e pela sua formação e experiência profissional como professora.

Lila acredita também que o livro didático em questão pode contribuir para que ela assuma esse tipo de prática de sala de aula, porque ela “acha” que os alunos precisam aprender a colocar a palavra dentro da estrutura (entrevista, 19/26-27). Observa-se que a extensão do texto no referencial que ela adota não ultrapassa os limites da oração, restringindo-se a partir dela, para sintagmas e palavras isoladas, como mostram os exemplos apresentados acima. Além disso, mesmo não enfatizando a

correção em demorado, ela mostra sua preocupação com a pronúncia, através da grande quantidade de repetição cuja finalidade é a produção oral correta das palavras.

Ao avaliar-se a postura dos alunos, por conseguinte, nota-se que eles também têm a mesma preocupação da professora, ou seja, uma acentuada preocupação com o desenvolvimento apenas da competência lingüística. Além das variáveis já mencionadas, é importante lembrar que seus interesses e/ou expectativas individuais são, muitas vezes, calcados em suas próprias experiências de aprendizagem e com a utilização do professor como um modelo a ser seguido.

Lila acredita que o desempenho oral de seus alunos é pequeno porque “eles morrem de medo de errar, eles morrem de medo de falar porque não querem errar” (entrevista, 17/20-21). Sua crença é a de que eles têm medo de falar incorretamente e não parece se dar conta de que seu enfoque, privilegiando a competência lingüística, não cria oportunidades para que eles se expressem além dos limites que ela própria estabelece. As falas geralmente são direcionadas pelas atividades propostas no livro didático, e quando a informante tenta extrapolá-lo, fazendo perguntas inesperadas, geralmente tem dificuldade de obter respostas, como será discutido posteriormente.

A informante afirma que mesmo quando está trabalhando uma determinada estrutura, aceita que a resposta do aluno tenha uma estrutura diferente, porque sua prioridade é que os alunos produzam alguma linguagem oral:

“Lila: ... quero que os alunos falem. Eu quero que os alunos dêem opinião sobre tal texto, sobre tal problema, se aquela *problem letter* lá, não é? Eles já viram a estrutura *should should should*. Se ele está me falando que ele quer, ele está expressando a opinião dele e não está usando *should*, também para mim também está bom. Sabe, se ele está explicando, ‘não eu acho que o problema dele é assim, mas ele não devia pensar assim’. Se ele não usou *should*, usou outra coisa qualquer, mas fez sentido para

mim, para mim também está bom” (entrevista, 19/45-48 e 20/1-4).

Lila acredita que concede essa liberdade aos alunos, permitindo que sigam um caminho diferente do que ela inicialmente traçou durante a preparação de seu plano de aula. Porém, na análise das aulas, essa variável não foi detectada.

Ao ser questionada inicialmente sobre o enfoque que ela costuma dar às suas aulas, ela afirmou, de imediato, que nunca tinha pensado nisso. Mais uma vez está claro que ela basicamente trabalha com o conhecimento ritualístico, baseando-se na sua própria experiência prática, como já mencionado. As aulas transcritas não apresentam registros de desenvolvimento das demais competências que formam a competência comunicativa, o que certamente dificulta o desenvolvimento de uma comunicação que não seja estruturada somente pela forma lingüística e pelo vocabulário trabalhado isoladamente. A metodologia que ela utiliza não parece considerar o fato de a linguagem ser marcada socioculturalmente e não desenvolve as regras de uso da língua, atendo-se às regras meramente lingüísticas .

Assim, fica claro que há um descompasso entre o que acredita que faz e sua efetiva prática em sala de aula. Além disso, a crença de que suas aulas são desenvolvidas nos moldes da abordagem comunicativa também não se fundamenta integralmente, já que o enfoque de sua abordagem é a estrutura lingüística e o vocabulário da LE. É visível que ela tenta controlar a aprendizagem que se desenvolve em suas aulas, mesmo que indiretamente e sem que ela própria tenha consciência de seu papel, muitas vezes decisivo, sobre as situações que são desencadeadas no decorrer das aulas. Esse controle também não é condizente com o método comunicativo, uma vez que, no caso em questão, restringe a atuação do aluno ao enfoque lingüístico definido pelo professor.

Apesar da informante utilizar um livro didático que apresenta algumas características da abordagem comunicativa, tendo a interação entre os dois segmentos que compõem a sala de aula como uma de suas premissas básicas, a concentração na aquisição da competência lingüística é visível tanto no material didático quanto na atuação da informante. Vale dizer, portanto, que a crença relacionada à do desenvolvimento dos aspectos lingüísticos é representada tanto pelo livro quanto pela atuação da professora a partir dele.

Como o desenvolvimento da competência comunicativa (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Neves, 1996) está além do desenvolvimento da competência lingüística, torna-se importante que o professor seja sensível a essa variável, buscando alternativas que contribuam com o processo de ensino/aprendizagem como um todo. O tipo de atividade a ser trabalhada deve conter objetivos que não sejam apenas o desenvolvimento da língua em si, mas que contemple seu uso dentro do contexto sociocultural. Exercícios que buscam troca de informações e construção de significado constituem uma alternativa prática, pois requerem colaboração e co-participação, além de uma dose de responsabilidade mais uniforme nas atividades desenvolvidas, seja entre o professor e seus alunos ou mesmo entre alunos, coletivamente.

Ainda assim, faz-se necessário ressaltar que por mais que o professor se veja onipotente durante suas aulas, o contexto sociocultural, os colegas, professores, orientadores, superiores e outras forças externas à sala de aula também podem intervir, em maior ou menor intensidade, nas suas decisões. Os alunos, por sua vez, também transportam suas experiências e seus *backgrounds* socioculturais para o contexto escolar e podem conduzir os rumos de uma aula, muitas vezes direcionando o percurso do professor. Em outras palavras, o professor exerce controle sobre a sala de aula, mas

também sofre as conseqüências das demais forças que constituem esse espaço físico e sociocultural.

5.4 Estratégias de ensino/aprendizagem empregadas pela professora e o desenvolvimento da autonomia dos alunos

Esta seção se divide em 5 partes que discutem as técnicas de repetição, de leitura em voz alta e o uso da LM na aula de LE, a estratégia de ensino de vocabulário e ainda analisa a contribuição da professora para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

Entre as estratégias de ensino que a informante utiliza, destaca-se a repetição, que ela afirma utilizar às vezes (resposta 3; questionário, 2/9):

“Pesquisador: Bom, Lila. Uma outra pergunta que eu tenho é o seguinte, ah... O que você acha da estratégia da repetição no processo geral de ensino e aprendizagem? Como é que você vê a repetição?

Lila: Eu não vejo ela nada ruim não. Eu não vejo ela assim como coisa ruim não.

Pesquisador: Como que ela te ajuda?

Lila: Princi-. Mas eu faço muita repetição quando estou fazendo exer-, não é muita não. Eu falo muita, mas não é muita não. Mais é no primeiro ano, mais é no primeiro ano. No segundo ano em diante, o que vai ocorrer mais... palavras novas, mais palavras novas.

Pesquisador: Aí, você está pensando mais em pronúncia, na verdade.

Lila: De pronúncia. Na questão da pronúncia. Exatamente. Eu penso na repetição mais para praticar pronúncia. É isso. É na pronúncia...” (entrevista, 15/8-20).

Embora ela afirme que quanto mais elementar for o nível dos alunos, mais repetição é utilizada na fase de apresentação/prática, observa-se que ela utiliza a repetição em diversos momentos das aulas transcritas. A repetição coletiva é mais explorada que a individual, seja treinando a pronúncia de terminações verbais e/ou de

outros vocábulos isolados (exemplo 1), de frases provenientes do livro didático (exemplo 2) ou de frases escritas no quadro-negro (exemplo 3):

- Exemplo 1: repetindo formas de passado de verbos regulares de um exercício do livro texto

“T ... So, repeat, loved.
Sts Loved.
T Stayed.
Sts Stayed.
T Retired.
Sts Retired” (aula 1, 8/6-11).

- Exemplo 2: chamando a atenção dos alunos para a pronúncia de frases do livro didático, depois de corrigir o exercício sobre as variações de pronúncia do /ed/ final de verbos regulares no passado

“T Now, we’re going to listen to it again and this time you’re going to repeat after each sentence. And attention again to the ending, the pronunciation and the ending of the verbs, right? OK?” (aula 1, 12/28-30).

- Exemplo 3: repetindo uma frase escrita no quadro negro

“T The mother says ‘I told you not to do it and you did it again.’ ‘I told you not to do it and you did it again.’ (Escrevendo a sentença no quadro). OK? So the mother says ‘I told you not to do it and you did it again.’ Right? So repeat.
Sts ‘I told you not to do it and you did it again.’
[
T ‘I told you not to do it and you did it again.’ Listen and repeat after me. ‘I told you not to do it and you did it again.’
Sts ‘I told you not to do it and you did it again.’
T Right, just this group, listen and repeat ‘I told you not to do it and you did it again.’
Sts (Riem)
T Right, ‘I told you not to do it and you did it again.’
Sts ‘I told you not to do it and you did it again.’
T ...and you did it again.
Sts And you did it again.

T 'I told you not to do it and you did it again.' (Apontando para um grupo)

Sts 'I told you not to do it and you did it again.'

T And you did it again.

Sts And you did it again.

T Everybody, 'I told you not to do it and you did it again.'

Sts 'I told you not to do it and you did it again.'

T And you did it again.

Sts And you did it again.

T (Estalando os dedos) 'I told you not to do it and you did it again.'

Sts 'I told you not to do it and you did it again.'

T You did it again.

Sts You did it again.

T You did it again.

Sts You did it again.

T 'I told you not to do it and you did it again.'

Sts 'I told you not to do it and you did it again.'

T Right, this group here, 'I told you not to do it and you did it again.'

Sts 'I told you not to do it and you did it again.'

T (Aponta para o outro lado)

Sts 'I told you not to do it and you did it again.'

T Everybody.

Sts 'I told you not to do it and you did it again' ” (aula 2, 7/17-48 e 8/1-6).

Nota-se que a repetição é bastante explorada pela professora. Apesar de ela afirmar que tende a utilizá-la em menor escala nos cursos de níveis mais avançados, lança mão desse recurso com uma frequência considerável. Independente da justificativa que apresenta para sua utilização, observa-se que a preocupação com a pronúncia parece uma das razões principais da utilização dessa técnica, embora esse princípio vá de encontro à abordagem em que a própria professora diz se enquadrar quase sempre. Trata-se, na verdade, de uma estratégia típica do método audiolingual, adaptada à sua prática pedagógica. Em outras palavras, Lila mantém a utilização da repetição, avaliando-a a partir de sua crença quanto à eficácia da técnica, e não a partir do método de ensino que acredita usar.

É importante observar que a repetição pode contribuir para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, mas que seu objetivo não deve ser considerado de forma generalizada. Essa técnica pode auxiliar a internalização de uma estrutura lingüística, pode melhorar a qualidade da pronúncia, pode contribuir para que o aluno perceba que cometeu um erro, mas sua utilização não é uma garantia de que todo e qualquer aluno desenvolva sua aprendizagem através desse recurso. O professor precisa reconhecer que os alunos apresentam estilos de aprendizagem diferenciados e individuais. Portanto, a estratégia pode ser útil apenas para alguns alunos, dependendo ainda de como eles a reconhecem. A crença do professor quanto à sua eficácia, portanto, pode não proceder, uma vez que cada aluno apresenta um estilo de aprendizagem singular.

A leitura de texto em voz alta é outra estratégia de ensino que se pretende averiguar, pelo fato de ser um recurso do qual Lila se utiliza em suas aulas. Ela afirma que já utilizou a leitura em voz alta como estratégia de ensino de pronúncia, mas não se lembra quando, já que isso foi feito há muito tempo. Pela sua resposta ao questionário (número 4 – raramente ou nunca; 2/32), ela supõe que não a utiliza mais. Os dados desta análise, no entanto, revelam o contrário, ou seja, ela vale-se dessa estratégia: “T: Right. Let’s read the text, yes, let’s read the text. Attention to the pronunciation” (aula 1, 8/36-37).

“Pesquisador: ... Que tipo de proveito que você acha que a leitura em voz alta tem, na sala de aula? Estou dizendo não é você não. Os alunos lendo em voz alta, tá? Que proveito que você vê nisso aí?

Lila: Só mesmo para praticar acho que pronúncia e alguns alunos gostam mesmo de estar lendo. Eu acho que alguns gostam.

Pesquisador: Dá para falar, de qualquer forma, com a finalidade de praticar pronúncia.

Lila: Mas, a meu ver, sim. Uma pronúncia, sabe, uma entonação, se você sabe ler um, porque você pode até ter boa pronúncia, mas se você também não der a pausa na hora certa, usar uma entonação, usar uma ênfase quando você nota que aqui naquele texto, naquela sentença, eu posso dar uma ênfase em alguma palavra para criar até um clímax de uma história que você está contando, uma coisa assim” (entrevista, 20/33-44).

Nota-se que a informante tem consciência de que esse tipo de leitura não deve ser utilizado com o propósito de desenvolver a capacidade de compreensão do texto propriamente dito, e também de que essa estratégia pode ser útil para desenvolver a pronúncia dos aprendizes na LE. Apesar disso, ela se contradiz ao afirmar que não utiliza essa estratégia há muito tempo, além de apresentar mais uma de suas crenças: a de que alguns alunos gostam de fazer leitura em voz alta.

Observa-se também que as duas estratégias até aqui discutidas – a repetição e a leitura em voz alta - também se limitam ao desenvolvimento da competência lingüística do aprendiz, trazendo uma contribuição que não se aplica integralmente à abordagem de ensino que a informante acredita utilizar em suas aulas, e que não se aplicam necessariamente a todos os alunos.

No que diz respeito ao uso da LM, Lila acredita que tem uma postura liberal quanto à utilização do português pelos alunos em sala de aula (resposta número 1 – sempre; 3/35), fazendo, contudo, a seguinte ressalva:

“Sim, contanto que seja algo que eles não saibam como se expressar. Se é algo que eles podem, de alguma forma, dizer, eu digo *In English. How do say that in English? You know how to say that in English.* Se o aluno mostra-se inseguro ou mostra, realmente, não saber, eu digo, lembro-o se, também, se alguém na sala já não tiver dito” (questionário, 3/37-40).

Nota-se que, de qualquer forma, ela acredita ter sob seu controle a capacidade ou incapacidade de o aluno se expressar sobre o assunto em questão na LE, e ainda se vê em condições de avaliar o estado de insegurança do aluno, antes de definir se ele tem ou

não condições de se manifestar em inglês. Em outras palavras, ela afirma permitir que os alunos façam a mudança de código lingüístico, a partir do momento em que ela tiver feito uma avaliação da necessidade dessa mudança:

“Lila: ... Às vezes já aconteceu também de passar para o português, eu deixo ele passar para o português.

Pesquisador: Tá.

Lila: Eu deixo, não é? Não sabe, não está dando conta de produzir, fala em português, não tem problema. Se esse momento se não, eu não falo isso para eles, mais se eu acho que naquele momento o aluno não está dando conta de fazer o que ele tinha de fazer em inglês, para ele está muito difícil, então fala em português.

[...]

Lila: Não é? Mas há, a gente sabe. Há alunos que acabam ficando com preguiça de tentar encontrar a palavra, encontrar aquela estrutura para dizer o que ele quer dizer” (entrevista, 13/41-48 e 14/15-17).

É importante observar que ela se vê em condições de saber o conteúdo que seus alunos já dominam, para avaliar a possibilidade de obter respostas em inglês para suas perguntas. Para ela, a crença do que é ou não difícil parte da sua própria experiência, isto é, o que ela entende como difícil para si mesma, considera difícil também para seus alunos:

“Lila: Então você está assim e aí, então lá você fala em português, *You can speak in Portuguese, explain it to me in Portuguese*. Aí eles explicam e aí se precisar eu falo em português alguma coisa [...]. Ainda estou conhecendo esse meu segundo ano e me parece que ele é um pouco mais, assim, difícil, um pouco mais lento, então eu já notei que às vezes eu explico instruções fáceis que eu acho que são fáceis. A gente tem uma noção do que você acha que o aluno vai entender e não entender” (entrevista, 14/38-47).

Ela deixa claro também que ela própria lança mão da LM, quando julga necessário:

“Lila: ... Mas, eh, eu sempre tive comigo de entrar nas primeiras aulas, desde a primeira aula falando inglês. Lógico que às

vezes têm certas situações eu faço uns *code switch* bem rapidinho, não estendo muito não” (entrevista, 3/8-11).

Ao invés de ela própria apresentar as orientações ou repeti-las na LM, muitas vezes, recorre a um aluno para fazê-lo em seu lugar, alegando que isso nada mais é que uma prática que aprendeu nos treinamentos de que já participou e que acha isso irrelevante, apesar de continuar usando:

“Pesquisador: Mas porque que você fala pra mim, pedir um colega pra
Lila: [Eu prefiro.
Pesquisador: [Pra usar o
português?
Lila: Eu prefiro, às vezes eu prefiro.
Pesquisador: Do que você usar? É isso que você está dizendo?
Lila: É. É.
Pesquisador: Por que, Lila?
Lila: Não sei. Acho que é coisa de treinamento. Acho que vem lá de coisas de treinamento. Sabe?
Pesquisador: É de evitar que você, então, que neste momento ainda você fale português?
Lila: [Que eu, é. Evitar. É. Eu acho que é besteira. Porque, qualquer forma vai ser dito, português. Eu posso, pode ser até mais rápido e mais *effective*. Eu usar, do que um colega, o colega, não é, um aluno.
Pesquisador: [É interessante essa estratégia assim.
Lila: [É. Acho que é coisa mais... É. Acho que é coisa mais assim.
Pesquisador: Mas você não proíbe o uso do português na sala, de jeito nenhum, não é, Lila? “Vocês não podem falar português /?/”.
Lila: Não. Se eu estou vendo que o aluno está falando português numa atividade que eu quero que ele fale inglês: “*Why are you speaking Portuguese? What language is that?*” Aí eu venho brincando nesse sentido, não é?
Pesquisador: Tá.
Lila: Né? Oh, assim: (batendo na carteira) *Portuguese, no Portuguese. English, please. Speak in English.* Às vezes eu faço, sabe? Agora, se eu vejo que o aluno está com muita dificuldade, e ele quer fala” (entrevista, 33/1-31).

- Exemplo 4: tentando colocar um aluno que chegou atrasado a par do andamento da aula

“T ... Can anyone explain the activity to Oswaldo while he is putting his desk there?
 Oswaldo /?/
 T Who can explain it to him?
 Vanuska English or Portuguese?
 T What do you want?
 Vanuska Portuguese is better explain. Ah, meu amigo Oswaldo, a Cida vai te dar um verbo no presente, está certo, você vai fazer uma sentença usando este verbo no passado, OK? Cida (olha para a professora e faz um gesto pedindo confirmação)” (aula 4, 2/44-48 e 3/1-5).

Como já mencionado, ela geralmente evita usar a LM e, ao necessitar dela, ou incentiva e permite que algum aluno o faça em seu lugar (exemplos 5 e 6) ou, em último caso, utiliza o mínimo de palavras na LM por si mesma e retoma em inglês imediatamente (exemplo 7):

- Exemplo 5: permitindo o uso do português pelo aluno, a fim de verificar se os alunos entenderam a atividade que ela acabou de propor

“T Do you understand?
 Sts No.
 [
 T Yeah? Who can explain it in Portuguese? Who can explain it in Portuguese?” (aula 2, 2/22-26).

- Exemplo 6: mesma situação do exemplo 5

“T (Espera um pouco) Right? Do you understand what you’re going to do?
 Sts Yes.
 T So what? Can you explain that to me again?
 Sts (Silêncio)
 T What are we going to do?
 Sts (Silêncio)
 T You can repeat it in Portuguese.
 St Ah, quando a batata passar, a batata quente vai rolando aí na hora que vai dar o *pause* lá, em quem parar, a senhora vai dar o verbo no presente e a gente fala no passado.

[

T
Sts Right” (aula 3, 2/26-35). OK? All right?

- Exemplo 7: mesma situação do exemplo 1, mas nesse caso a própria

Lila fala em português

“T All right, Juliana, Carla? Do you understand? É para usar a informação do número um, só que não precisa escrever o número um, é só praticamente uma cópia, não precisa fazer o número um, você vai pegar a informação para responder, não precisa copiar o número um, você vai usar a informação para responder o 2, 3, 4, right? Let’s correct the homework in the workbook? Page 36, letter A, letter B, letter C, D, E, F, OK? One student reads one sentence, another student another sentence, OK? Yes?” (aula 3, 24/27-34).

Sejam os alunos ou ela própria quem procede a mudança do código lingüístico, ela acredita que essa estratégia é irrelevante. Mesmo assim, continua utilizando-a, alegando que esse procedimento foi adquirido nos treinamentos de que já participou, mostrando que certas técnicas aprendidas nesses treinamentos ainda se fazem presentes em sua prática pedagógica. Mais uma vez observa-se que ela sabe utilizar o recurso, mas parece considerar irrelevante a razão de utilizá-lo, já que parece se basear exclusivamente em seu conhecimento ritualístico. Delineia o campo de atuação dos alunos, mas não parece ter consciência de que age nesse sentido.

Quanto à estratégia de ensino de vocabulário, observa-se que Lila geralmente cria um contexto, na tentativa de facilitar a compreensão do significado da palavra:

- Exemplo 8: checando a compreensão do significado dos verbos que completaram o exercício sobre pronúncia do /ed/ final dos verbos regulares no passado, ela decide qual verbo explicar

“T Is there any verbs here that you don’t know? Do you know retire?
Sts Yes.

T What does retire mean?
(Silêncio)
Oswaldo When uh when you when you go to your bedroom? Yes?
T Yes, yes retire to bed is one meaning, when you're very tired you go to bed to sleep. Another meaning is, a second meaning...
Bruna To stop to work.
T Yes!
Oswaldo What?
Bruna To stop to work.
Oswaldo Oh, yes.
T Yeah? When you work for, men for 35 years, men work for 35 years, and then after that, they stop and receive from the government the money...
Oswaldo Very money!
T Yes!
Sts (Risos)
T Right. Do you understand? Sometimes you retire after 35 years of work, sometimes you retire because you're old, because of your age, 65 years old. When you're 65, you retire, right?
Sts Yes.
T Right? You retire, stop working, and then you get money from the government, you...
Sts Retire.
T Repeat.
Sts Retire.
T Again.
Sts Retire.
T Yes" (aula 1, 7/7-35).

Apesar da criatividade com que ela contextualiza o verbo *retire* no contexto sociocultural brasileiro, a opção de escolha desse verbo, ao invés de qualquer outro do exercício, foi iniciativa dela própria. Mais uma vez Lila parece operar dentro da abordagem audiolingual, em que a lista de vocabulário novo, apresentada na lição, deve ser explicada. A professora nem sequer aguarda a manifestação de algum aluno quanto à dúvida dos significados dos verbos, se adiantando e escolhendo o que ela supõe que desconhecem. Acrescenta-se a isso o fato de que, ao obter uma resposta que não era a que esperava, ela endossa a resposta do aluno, e acrescenta um segundo significado ao verbo em questão.

A manipulação da professora novamente se faz presente através da escolha não só do verbo, mas também do significado que ela, por qualquer razão que seja, acreditava ser a que seus alunos deveriam aprender naquele momento.

- Exemplo 9: introduzindo uma atividade de compreensão de texto sobre a rainha Vitória

“T OK? Yes? We’re going to do this again next class, OK? Yes? Right, right /?/ remember when we were talking last class that we were talking about a queen, yes?
Sts Queen Victoria.
T Yes, right. What do you /?/ England at the period Queen Victoria reigned? Do you know, understand the verb reign? What is to reign? To reign? To..
(Silêncio)
T To be ... a king and a queen and to
[
St Queen
St Reign
T To rule, to govern, to govern the country is to rule as a queen as a king, right? So, do you know anything about England at that period? We call that period uh England uh we call Victorian England. Do you know anything about Victorian England?” (aula 2, 9/5-20).

No exemplo acima, o propósito inicial é buscar algum conhecimento prévio dos alunos sobre a rainha Vitória, até que ela se depara com o verbo *reign*, destaca-o dentro da estrutura frasal, busca seu significado entre os alunos, não recebe retorno e, logo em seguida, explica-o no contexto em questão. Mais uma vez Lila apresenta um vocábulo que julga ser desconhecido dos seus alunos, contextualiza-o e busca explicá-lo antes de dar continuidade à atividade proposta no livro didático.

Em outros momentos, vêem-se conjugadas técnicas de ensino de vocabulário, grafia e repetição:

- Exemplo 10: explicando a atividade da “batata quente”

“T All right? So you have to pass the hot potato, right? It’s very hot, it’s going to... if you keep it in your hand it’s going to...

St Burn.
 T Burn, burn your hand, burn, do you understand burn?
 Sts Yes.
 T How do you spell burn?
 Sts B-U-R-N” (aula 3, 2/4-10).

- Exemplo 11: finalizando uma atividade sobre passado de verbos irregulares.

T Uh, and you broke it, understand broke?
 Sts Yes.
 T Broke is the past tense of
 Sts Break.
 T Yes, break, break, broke.
 Sts Break, broke.
 T Break, broke, OK? Right, and lost is the past tense of
 Sts Lose.
 T And wrote is the past tense of
 Sts Write.
 T Yes, right, right, let’s do it, yes? Everybody together”
 (aula 3, 6/20-30).

Apesar de a informante ter a decisão de escolha dos vocábulos que julga necessário explicar, sua preocupação em contextualizá-los está sempre presente, assim como fica patente seu objetivo de contribuir para o desenvolvimento da competência lingüística de seus alunos. Apesar disso, sabemos que essa competência não caracteriza a única a ser trabalhada para que os alunos se tornem aptos a se comunicar na LE. Portanto, Lila utiliza uma técnica que não é característica da abordagem comunicativa, partindo apenas de sua percepção quanto ao que o aluno conhece ou não.

Antes de iniciar a discussão sobre as contribuições da informante para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, julgo necessário apresentar um conceito e uma breve discussão do assunto, a fim de facilitar a compreensão do que apresento em seguida. Dickinson (1994) define autonomia como a capacidade de gerenciamento da aprendizagem pelo próprio aluno. A gradativa independência do aprendiz, “libertando-se” do professor e assumindo sua própria aprendizagem, contribui para que desenvolva

uma aprendizagem mais pessoal. O aluno assume parcialmente a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e torna-se mais independente do professor, dando continuidade a esse processo de forma mais autônoma.

Para que essa autonomia seja viabilizada, cabe ao professor criar condições que implementem o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem pelos próprios alunos e ofereça a eles as necessárias condições para que exercitem essa independência. Assim, parte dessa responsabilidade é do professor, que deve promover os meios que viabilizem essa independência, embora essa autonomia dependa da efetiva atuação do aluno. Se a postura do aprendiz não for condizente com o desenvolvimento dessa independência, o processo é fadado ao fracasso. Em outras palavras, é fundamental que haja uma sintonia entre a proposta do professor e a efetiva participação do aluno para que o processo tenha um resultado positivo.

Nas aulas transcritas, não há registro de preocupação da professora no sentido de propor atividades que possam ajudar os alunos a se tornarem mais autônomos. Lila afirma que sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia dos alunos é feita de forma assistemática e, por isso, responde ao questionário com o número 3 - às vezes; 3/14-15. Durante a entrevista, ao avaliar a questão da autonomia dos alunos, vê-se que ela não se mostra preocupada com a utilização de estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes:

“Lila: ... Eu acho que naquela turma eu tinha gente independente, com, um exemplo que eu tenho é o, os meninos, principalmente o Oswaldo, não é? Ele... ele lia muita coisa fora, não é? Outros já entraram no primeiro ano, já faziam cursinho, como a Leila, por exemplo. Então a Leila, em certos momentos, no primeiro ano, ela depois, acho que ela percebeu isso. No primeiro ano ela ia, ficava meio apática, mas só queria ficar comigo, gostava da minha aula. Aí ficava meio assim, apática. Mas ela já estava fazendo Chicago, aí cursinho Chicago, /?/ fazendo

conversação e aqui no primeiro ano. Aí ela acaba que ficava, acabava de fazer as atividades primeiro. Às vezes chegava a fazer as atividades primeiro do que, eu nem tinha pedido para fazer ainda.

Pesquisador: Ah.

Lila: E então tinha essa questão, por exemplo, ela fazia, ela para ela, ela fazia as coisas que ela tinha que fazer na minha sala de aula, fazia. Tarefa ela fazia. Mas ela sempre preocupava com o que ela também tinha que fazer na escola. Então ela tinha as coisas da escola dela para fazer. O Oswaldo, ele, sempre, acho que ele buscou coisas para ler fora. Buscava falar com pessoas assim que tivesse oportunidade, ele falava.

Pesquisador: Certo.

Lila: É. Ele, ele é um evangélico, então eu acho que ele tem bíblia em inglês, então ele lia essas coisas tudo. Tem contato com essas pessoas, com americanos que vêm, pelo menos ano passado eu tenho certeza que ele fez isso. Ele já estava fazendo inglês, servindo de intérprete. Ele até me convidou. “Lila, vem. Eu vou fazer. Quero que você veja”.

Pesquisador: Motivação externa, não é?

Lila: É. Então ele sempre teve. Ele sempre teve. Então e assim eu acho que eu, eu estou falando desse porque eu lembro desse.

Pesquisador: Tá.

Lila: E ... Assim, outros meninos também. Outros que tinham mais dificuldade, o que eles buscavam era estudo, de gramática, estudo, às vezes alguma leitura. Mas, muito assim: “Eu preciso estudar isso. Eu não sei estudar isso”. Então eles iam aqui na sala de leitura, estudavam, às vezes pegavam. Eu não sei se são alunos meus, mas eu já tive ocasião assim de ouvir, alunos acho que meus mesmo, buscando até livro de ginásio, estudando porque eles não estavam dando conta do que eu, do que estavam fazendo em sala de aula.

Pesquisador: Tá.

Lila: Então eles queriam estudar, eles pegavam tudo enquanto é livro, inclusive esses do ginásio. E estudavam, não é?

Pesquisador: Então não podemos generalizar assim: “Os meus alunos em geral, você não diria isso, não é? Meus alunos em geral são dependentes.

[

Lila: Não.

Pesquisador: Ou, em geral são autônomos.

Lila: Eu acho que não. Eu acho que não. Não, esse ano, por exemplo, um aluno já chegou em mim, não é, do primeiro ano, e já, ele tem... já nota que ele não tem tanta facilidade

assim e está assim ávido por aprender, e como eu não estou dando, não dei material a não ser o que estava na sala de aula, trabalho de *speaking* na sala de aula, e foi colocado no quadro.

Pesquisador: Ah.

Lila: Não tinha dado nenhum material assim para eles pegarem, num tinha mandado eles comprarem livro, aí ele veio e falou assim: “Que livro que eu posso usar, que eu posso, eu quero ouvir, fita, eu quero, dá para eu ir estudando sozinho”. Então, eu tenho alunos que vêm até mim, perguntam, pedem essa orientação. E eu já falei. Eu não lembro se eu fiz isso com esse primeiro ano, mas esse primeiro ano desse ano eu já falei: “Olha gente, vocês têm que buscar... não ficar só com as aulas aqui não”.

Pesquisador: Ah.

Lila: Bom assim, que façam leituras extras, busquem material sem ser o, eu já falei com eles.

Pesquisador: Tem uns que vão, outros não, não é?

Lila: Aí ...

Pesquisador: A velha história. (Risos)

Lila: É” (entrevista, 28/44-48, 29/1-47 e 30/1-14).

Através da entrevista, reportada no excerto acima, Lila demonstra que essa busca de autonomia na aprendizagem só compete ao aprendiz propriamente dito. Ela, como professora, tem o mero papel de informá-lo dos recursos de que pode dispor, caso queira consolidar, ampliar ou aprimorar seus conhecimentos. Tais recursos incluem sugestão de leituras complementares, de exercícios gramaticais, de contato com falantes nativos do inglês e de fitas cassete para atividades de compreensão oral.

Em nenhum momento ela demonstra sua participação efetiva no processo de desenvolvimento de autonomia de seus alunos através de atividades desenvolvidas na sala de aula. Inclusive sua atuação nesse contexto é visivelmente centralizadora, com atividades sempre introduzidas, remediadas e finalizadas por ela. Sua crença é, pois, a de que seu papel, no que tange à autonomia, se restringe a indicar aos alunos caminhos alternativos para alcançar a aprendizagem, sem contudo demonstrar qualquer responsabilidade de orientá-los de alguma forma, em sala de aula.

Lila não parece legitimar a independência de seus alunos e contribuir para que sejam alunos mais críticos, nem mesmo com relação a eles próprios. Através do modelo com que atua, valendo-se de cópias de expressões formulaicas e repetições, não parece incentivá-los a co-construir o saber em sala de aula. Em outras palavras, a professora não os ensina a acreditar que são capazes de aprender de forma mais independente.

Seu controle, portanto, cerceia os horizontes de seus alunos, confinando-os às atividades e ao material didático com que trabalha, como se o processo de ensino/aprendizagem pudesse ser integralmente guiado por ela, e como se a responsabilidade pelo processo fosse exclusivamente sua. Lila não só utiliza suas crenças para tratar a autonomia a seu modo, como também transfere esse mesmo parâmetro a seus alunos. Leva-os a supor que autonomia se desenvolve apenas fora do contexto de sala de aula, através da auto-aprendizagem, não podendo, portanto, ser facilitada nesse contexto.

Conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia dos alunos pode ocorrer apenas unilateralmente, já que a professora parece não se considerar co-responsável por esse processo. Torna-se difícil, portanto, idealizar que seus alunos atinjam um nível de equilíbrio entre a dependência e a independência, sem a contribuição que ela pode e deve trazer para a autonomia deles. Uma vez que a professora não tem consciência de seu papel com relação a essa variável, seja por falta de acesso à informação, ou por falta de acesso a esse tipo de prática educativa na sua formação como aluna ou mesmo como professora, ela não dispõe dessa ferramenta, que também pode auxiliar o processo de ensino/aprendizagem.

5.5 A visão da professora sobre a avaliação formal

Apesar de a avaliação formal não ter sido uma variável destacada para análise nesta pesquisa, em função da quase inexistência de informação que chamasse atenção sobre o assunto nas aulas transcritas, a informante inicia uma das aulas analisadas informando os alunos do que se segue:

“T OK? You don’t have a test on the 18th, right? The 18th is a Wednesday, right? Yes?
Sts Yes.
T The 18th.
Sts Yes.
T The 18th is a Wednesday, is it right? Am I right or wrong?
Sts Wrong.
T The 18th of September, what is it? Is it a Monday? Wednesday right? So we’re going to have the oral test here.
Sts Oh! Nossa! Já?
T And the 25th, and the 25th of September we’re going to have the written test, OK? And here on the 23rd, on the 23rd, when you were supposed to have the test, we’re going to have a revision /?/”
(aula 3, 1/19-32).

Lila apenas faz uma comunicação que é aceita sem questionamento pelos alunos. Há apenas a expressão de surpresa quanto à proximidade da data. Por se tratar de uma norma já regulamentada, contra a qual os alunos nem a professora geralmente podem se rebelar, acatam com tranquilidade o que ela informa. Observa-se, então, não apenas o controle normativo da instituição escolar sobre a professora, mas também o controle dela sobre seus alunos. A cultura de sala de aula mostra que há variáveis que são características do contexto em questão (a obrigatoriedade da avaliação é um deles) e que são geralmente reproduzidas, sem controvérsias ou discussões.

Lila parece democrática e conscienciosa na forma de avaliação de seus cursos, conforme seu próprio depoimento no questionário: “No início de cada ano letivo,

negocio com os alunos uma forma de avaliação. Às vezes eu exponho uma forma, ou várias, e eles escolhem. Já aconteceu da turma pedir para mudar e a gente muda” (questionário, 1/43-45). Observa-se, no entanto, que é necessário que ela esteja de acordo com qualquer possível sugestão dada pelos alunos, ou seja, o procedimento de avaliação é, apenas a princípio, decidido conjuntamente. A informante também afirma que os pontos de que consiste sua avaliação são geralmente distribuídos entre a prova escrita, a prova oral e o dever de casa.

A negociação de que ela fala, e mesmo as formas de avaliação sobre as quais comenta parecem, na verdade, discutidas dentro dos parâmetros representados pelas provas escrita e oral, além de pelo dever de casa. A definição dos critérios, portanto, estão limitada àqueles que ela expõe. Sabe-se que, em geral, o professor segue normas escolares de avaliação formal, o que pode justificar, pelo menos até um certo ponto, porque se valer dos elementos mencionados.

Lila afirma negociar com seus alunos, no início do curso, qual sistema de avaliação será utilizado, oferecendo opções para que eles escolham o que lhes parecer mais conveniente. É importante observar que a universidade em que ela trabalha, assim como qualquer instituição de ensino brasileira, tem um sistema de aprovação sistematizado, a que os professores têm de se submeter e se adequar. Assim, a professora possivelmente apresenta esses sistemas de avaliação, levando em consideração as normas vigentes na escola em que leciona.

De igual importância é o fato de ela submeter suas propostas à apreciação de seus alunos, sem deixar que essa iniciativa venha deles próprios. Tem de acatar as decisões superiores quanto aos resultados a serem registrados, mas também projeta suas idéias para que os alunos decidam qual é o melhor perfil de avaliação para o curso que

estão iniciando. Ela tenta ser imparcial, mas esbarra nas exigências legais da instituição e, ao mesmo tempo, acaba delineando suas crenças através das propostas que apresenta, mesmo que seguindo as normas superiores já mencionadas.

Cabe acrescentar que não parece necessariamente comum haver, por parte da instituição escolar, a cobrança do dever de casa como parte dos pontos a serem distribuídos para avaliação dos alunos. Isso parece um critério da própria professora que, somado aos resultados alcançados pelos alunos nas provas escrita e oral, caracterizam os possíveis pontos sobre os quais discute com os alunos, logo no início do ano letivo.

Assim, ela acredita negociar os critérios de avaliação com seus alunos, mas na realidade parece ter autonomia apenas para distribuí-los a partir de alguns critérios já pré-estabelecidos, considerando também suas crenças pedagógicas, principalmente no que diz respeito a valorizar o dever de casa para efeito da pontuação que vai caracterizar, no fim do curso, a aprovação ou não dos alunos.

Ela também deixa transparecer sua insatisfação, insegurança e dificuldade com a forma de avaliação, tanto das redações quanto do desempenho oral dos alunos, já que este é baseado unicamente na prova oral e não representa, na sua visão, o real desempenho dos alunos em sala de aula:

“Também sou insegura em relação às notas que tenho que dar para composições e apresentações ou testes orais - a exercícios que não podem ser matematicamente "medidos" - 2 pontos para isso, 0,2 para aquilo. Quando tenho que explicar para o aluno o seu desempenho e/ou o porquê de uma nota, também fico toda sem jeito/insegura” (questionário, 3/7-11).

Mesmo afirmando que acha difícil avaliar e que se sente insegura, vê-se obrigada a apresentar os resultados finais à escola e aos alunos, mas demonstra sua insatisfação em medir matematicamente essa avaliação. Apesar de criar critérios que, até certo ponto,

parecem ser discutidos com seus alunos, está sujeita a normas superiores, com as quais tem de lidar, mesmo que contra sua própria vontade. Em outras palavras, exerce um certo controle sobre os critérios que utiliza para avaliar os alunos, mas também se vê obrigada a cumprir certas exigências escolares formais que podem não lhe parecer pertinentes.

A informante demonstra uma certa cobrança de sua parte com relação ao dever de casa, e os alunos geralmente sabem que ele será pontuado:

“Pesquisador: E você acha que você cobra isso normalmente dos alunos muito? Você tem que cobrar para você obter retorno, para eles fazerem os exercícios?”

Lila: Aí, o que eu tenho feito ultimamente, há uns dois anos agora é, justamente dar dois pontos pela história na prova. Então a prova fica valendo oito e quem fez os exercícios, agora nem todos, eu já avisei, que todo o exercício eu dou nota. Esses exercícios bem simples, mecânico mesmo, às vezes eu não dou nota.

Pesquisador: Mas você nunca fala para eles, ou fala. Esse aqui eu vou dar nota, esse eu não vou dar nota. Como é que você procede?

Lila: Sabe que eu não sei. Às vezes eu acho que eu falo sim. Eu acho que eu sou, eu falo.

Pesquisador: [Uma coisa bem à vontade.

Lila: Bem. Eu sou bem honesta. Eu acho que eu sou honesta com eles, às vezes eu falo assim, ou quando eu devolvo e não tem nota, porque não tem nota? Ah, não tem nota não? Não é para ter nota.

Pesquisador: Ah, tá.

Lila: Não é? Às vezes eu faço o contrário.

Pesquisador: Eles chegam a perguntar antes?

Lila: [Às vezes eles, eu mesma às vezes falo, esse aqui esse aqui (batendo na mesa)

Pesquisador: Vai ser para nota.

Lila: Vai ser para nota. Então o que é mais para nota, por exemplo, com o meu segundo ano, hoje, já é mais os *writings*, os diálogos, os *writings* em que eles falam as composições mesmo, não é?

Pesquisador: Tá” (entrevista, 10/4-30).

É importante observar que ela chama a atenção dos alunos com relação à valorização do exercício usando as batidas na mesa, ora comunicando aos alunos que os resultados serão computados para nota, ora não. Ela destaca o procedimento com esse recurso não-verbal, para que os alunos estejam atentos a ele. Ao mesmo tempo em que ela mostra que vai controlar e penalizar os alunos que não corresponderem às suas expectativas acerca do dever de casa, ela deixa transparecer que valoriza esses exercícios através de pontuação, como uma forma de pressão sobre os alunos.

Ela é quem decide quais exercícios e quando eles serão considerados para efeito de pontuação. Não negocia com seus alunos, nem parece oferecer qualquer tipo de possibilidade de posicionamento deles, e somente explica o que pretende fazer. Acha importante chamar a atenção dos alunos quanto a essa valorização de alguns exercícios, demonstrando a importância que deposita neles.

Lila mostra que é insatisfeita com seu processo de avaliação e fala dos sentimentos que afloram a partir do momento em que se vê com a responsabilidade de aprovar ou não um determinado aluno:

“Lila: Eh, ocorreu no primeiro ano, com essa turma, dizem que a pessoa está magoada comigo até hoje. Mas assim, aquela questão, das cinco, quatro notas sete e meio, passa direto. Não precisa fazer exame, a quinta prova. Então eu já deixei gente por um ponto.

Pesquisador: Ah, tá.

Lila: E eles ficaram com raiva, gente dessa turma, que foi aluno meu no primeiro ano e voltou, foi aluno meu no terceiro ano. Teve gente que não foi aluno meu no terceiro ano, mas que foi meu aluno no primeiro ano e que ficou. Eu lembro disso. Eu fico, às vezes, me sentindo culpada. Isso eu fico, às vezes eu fico muito, me doendo, dói lá em mim.

Pesquisador: Ah. Ah.

Lila: Um sentimento de, podia ter sido mesmo um décimo, podia ter sido camarada, não sei o quê. Mas é aquela questão de ser durona também, em termo de assim...

Pesquisador: É claro que você é durona, não é? (Risos)

Lila: É. Eu sou durona nesse aspecto, sabe? Eh, não sou eu. Aconteceu. Eu fui, sabe? Aconteceu. Daí eu acho que por isso a preocupação hoje, eu tenho até preocupação nesse sentido. Se o aluno for ficando de zero ponto oito, eu já quero estar pensando lá na frente. Será que esse aluno vai merecer ficar? Ou não?

Pesquisador: Tá.

Lila: Ou por, se você for olhar lá, às vezes é zero, não é, nem é por um décimo. É por menos de um décimo, só que eu arredondei. Então eu passo. Aí eu tenho que mudar uma nota lá na frente. Isso aí já me magoa um outro aspecto, entendeu?

Pesquisador: Você acha que você está sendo condescendente, que você não deveria agir assim .

Lila: Isso. É. Porque eu não gosto de coisa errada. Entendeu? É, é. Não é, não é. Em questão de, de regras, das leis, dessas coisas. Então eu já fico assim, eu estou ferindo algum, esse outro lado meu. Esse outro princípio meu, essa coisa da, sabe? Foi aquilo. Por que não pode ser aquilo? Pois é, sete ponto quatro sete. Não foi zero ponto, sete ponto cinco. Foi zero ponto, sete ponto quatro sete. Quarenta e sete. Mas, espera aí. Três, como é que é mesmo? Três décimos, não, é zero, vírgula zero três.

Pesquisador: Milésimos.

Lila: Milésimos. Mas aí também já é uma judiação. Uma pessoa dessa merece ficar por milésimo, coisa assim? Sabe?

Pesquisador: Sei

Lila: Então essas coisas às vezes me magoam. Ou tem que mexer e magoa por um lado e depois eu não quero magoar o aluno.

Pesquisador: Sei.

Lila: Mas, porque, essas coisas eu já estou repensando por isso mesmo. Eu já vi gente ficar chateada e chorar na minha frente e vir falar comigo, por causa disso. Eu falo assim: “Gente, eu sinto muito. Vocês podem chorar, mas eu não posso fazer nada. Não posso mudar”. “Ah, Lila, a gente participou tanto durante o ano, a gente fez os exercícios, nós não sei o que, fomos sempre assíduos, boas alunas, interessadas”. Eu sei, tudo isso, certamente. Mas, não posso mudar sua nota.

Pesquisador: Ah.

Lila: Então acho que ela falou nesse sentido também.

Pesquisador: Tá.

Lila: Que eu sabia, diferenciar, separar as coisas.

Pesquisador: Sei.

Lila: Não é, quer dizer, aí, em sala de aula, às vezes algumas pessoas podem até queixar, como eu já vi comentários,

não sei se foi de mim até, mas eu já vi comentários. “Sala de aula é um doce, não é? Aquela coisa. Mas na hora, que...” Não é? Porque o que todo mundo está preocupado é com nota, não é, todo mundo preocupa é com nota. “Mas na hora, mas depois...” (entrevista, 31/16-47 e 32/1-26).

Os sentimentos envolvidos na relação dos alunos com a professora parecem, por serem muito positivos, não permitirem que o resultado seja o fracasso. Eles esperam condescendência da professora e argumentam sobre aspectos que não fazem parte do processo de avaliação, tais como a efetiva participação nas aulas e o desempenho que apresentaram durante o desenvolvimento do curso.

A professora, por sua vez, torna-se cheia de mágoa e de culpa, afirma que “já deixou gente por um ponto”, caracterizando a responsabilidade pela aprovação dos alunos como sua. Comenta sua insatisfação quanto aos critérios de avaliação que estabelece (as redações e a prova oral, especificamente), mesmo não querendo ferir seus alunos nem a si mesma, por uma questão de princípios, segundo ela.

Conclui que, acima de tudo, a preocupação dos alunos é com a nota, com o resultado numérico alcançado. De certa forma, o aluno pode se sentir sob o controle do professor, ou senão de algum outro controle hierárquico escolar. Não quer ser reprovado, mas também não quer se responsabilizar pelo seu fracasso. É importante observar que, na nossa sociedade (especificamente na cultura escolar), o professor é quem aprova ou reprova seus alunos.

A professora se vê sob o controle de forças externas à sala de aula, provenientes da instituição, que insiste em avaliação numérica, e ao mesmo tempo se sente pressionada pelo corpo discente, cuja preocupação é com o resultado final. Ela é controlada pelo processo de avaliação normativo e, ao mesmo tempo, pelas idéias dos alunos com relação aos critérios, mas não deixa de ter seu controle, nem de expressar

suas crenças sobre o tópico, através das propostas que apresenta aos alunos. Fica mais uma vez patente que o professor não tem livre arbítrio na sala de aula, e que está sujeito a pressões originadas tanto da instituição quanto dos alunos.

Lila se vê em uma armadilha, sendo controlada tanto pela instituição, quanto pelos alunos. Suas crenças podem se chocar contra as exigências da instituição e, por outro lado, contra os interesses dos alunos. Uma mudança de postura parece viável, mas encontra suas bases na mudança dos valores que são representados na instituição escolar e provenientes do *background* sociocultural dos alunos, da professora e demais pessoas que compõem a comunidade escolar.

Em síntese, as crenças que permeiam o método de ensino e o material didático que ela utiliza, assim como os tipos de *feedback* e as formas de tratamento de erros que emprega são variáveis que podem caracterizar algumas formas de controle da professora sobre a sala de aula. A atenção dada ao desenvolvimento da competência lingüística e a seleção de estratégias de ensino também demonstram suas preferências e crenças. O desenvolvimento da autonomia dos alunos parece exclusiva responsabilidade desses alunos, o que delinea mais uma crença da informante. A avaliação formal, por sua vez, também demonstra que o controle que a professora detém é relativo, já que tanto ela quanto os alunos podem estar à mercê de interesses e exigências que extrapolam seus domínios.

A seguir, a análise volta-se para as características interacionais que compõem a segunda categoria dos dados coletados.

6 MANIFESTAÇÕES DE CONTROLE DA PROFESSORA ATRAVÉS DE CARACTERÍSTICAS INTERACIONAIS

*O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso,
às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.
Paulo Freire*

O tipo de interação predominante nas aulas transcritas para esta pesquisa ocorre entre professora-aluno, sendo as perguntas, em sua maioria, feitas pela professora e respondidas pelos alunos. Os turnos da professora são, em geral, visivelmente mais longos, e apresentam estruturas lingüísticas mais complexas. A incidência de comandos, tanto através de formas imperativas, quanto através da estrutura *let's*, é bastante significativo, além da alocação de turnos, que também está sob a responsabilidade dela.

Uma característica típica do turno da professora é o convite à complementação de sua fala com uma ou poucas palavras, após ascender a entonação: “T: Another piece of information about **her**... Sts: Life.” (aula 1, 5/23-24). Lila geralmente conduz as interações, faz mais perguntas que seus alunos, e ainda controla o tempo a ser alocado para as atividades de sala de aula e para aguardar uma resposta dos alunos. Essas são as características interacionais discutidas neste capítulo, com o propósito de delinear o controle da professora sob o evento de aula.

6.1 O tipo de interação conduzido na sala de aula da professora

Lila respondeu o questionário dizendo que incentiva tanto a interação professor-aluno quanto a interação aluno-aluno. Sua convicção resultou no número 1 –sempre

(questionário, 3/43-45), como resposta a esse item, o que significa que não tem dúvidas de que proporciona esses dois tipos de interação em sala de aula. No entanto, no caso do primeiro ano, comenta que ela própria fala mais que seus alunos, e acredita que isso acontece por causa da limitação de estruturas lingüísticas e lexicais que eles dominam.

A informante interage tanto individualmente quanto coletivamente com seus alunos, mas ela própria deixa claro que eles também interagem entre si, apesar de a proporção de cada um desses tipos de interação variar consideravelmente. A incidência de interações entre ela e um ou todos os alunos caracteriza-se como o tipo mais freqüente, salvo alguns momentos em que os alunos trabalham em grupos. Ao avaliarmos quem controla essas interações, no entanto, nota-se que ela exerce esse papel na maioria das vezes, cabendo aos alunos apenas responder as suas proposições.

Na visão da professora, a participação dos alunos nas interações que se desenvolvem em sala de aula nem sempre são espontâneas (resposta número 2 –quase sempre; 4/19). Ela percebe que, às vezes, não querem participar e que, em determinados momentos, não interagem por vontade própria:

“Bom, eu proponho as atividades (quaisquer que sejam elas - jogos, competições, diálogos etc.), caso alguém reclame, não queira fazer, eu não forço. Há a figura do professor, a situação de sala de aula que é de aprendizagem e se o professor propõe algo os alunos, em geral, não contestam. Contudo, já me deparei bastante com alunos que em certas atividades não querem participar, ou participam de cara feia (mas, também, neste caso o motivo é diverso)” (questionário, 4/21-26).

Apesar da consciência da informante quanto ao interesse ou não do aluno em determinados momentos da aula, ela não parece se opor a esse comportamento deles. Pode-se supor, como uma possível explicação para esse desinteresse, que a atividade proposta pode não parecer adequada ou pertinente para o aluno, considerando-se o *background* sociocultural que leva consigo para a sala de aula. Entre outras

justificativas, pode-se supor também que aspectos afetivos individuais, tais como motivação, atitude e timidez, também podem ser a causa dessa apatia.

Mesmo considerando que os motivos que levam os alunos a esse comportamento são diversos, a professora prefere mostrar-se indiferente e deixar que eles próprios decidam pela participação ou não. Essa parece ser uma decisão da professora, possivelmente para evitar que o uso de seu controle sobre o contexto e sobre as interações que se desenvolvem em sala de aula tornem o processo de ensino/aprendizagem frustrante.

Apesar de a informante acreditar que os alunos que têm um desenvolvimento oral maior têm proporcionalmente um melhor desempenho oral nas interações, ela é sensivelmente negativa quanto à uma maior frequência de suas interações com esses alunos (resposta número 3 - às vezes; questionário, 4/41-42). Acredita, no entanto, que se há alguma manifestação do aluno, ela tem de corresponder a ela e dar algum *feedback*: "Sim, estou te ouvindo e concordo ou discordo..." (questionário, 4/46):

“Pesquisador: ... Você acha que a sua interação com os alunos eh que tem um desenvolvimento oral maior, é maior? Ou seja, você interage mais com aqueles alunos que falam mais? Não que falam melhor ou que falam mais certo.

Lila: É, mas acaba sendo porque eu tenho que dar um *feedback* para ele, não é? Quem está calado, como é que eu vou dar *feedback*?

Pesquisador: Ah.

Lila: Quem está participando, eu vou ter que dizer um sim, não, concordo e vou espichando o assunto com ele, se eu achar porque ou porque eu quero ou estou ...

Pesquisador: A questão do *feedback*.

Lila: Achando interessante, eu quero falar mais com ele, não é? É o retorno meu para continuar. Para continuar a conversa aqui. Nós estamos conversando aqui, até, às vezes, a conversa sai, já ocorreu de a conversa sair do rumo, do objetivo ali, do assunto ali.

Pesquisador: Ah.

Lila: Porque eu não sei porque. Às vezes até porque no momento eu queria, não é o seu momento de falar é agora,

você está praticando comigo agora, eu vou espichar assunto porque uma coisa puxa a outra para a conversa não ser também mecânica.

Pesquisador: É.

Lila: Você só me deu a resposta “*Yes, I’m married*” aí, era isso que eu queria saber de você, era isso que estava sendo exigido. Ah, mais eu quero saber mais: *What’s your wife’s name?*

Pesquisador: Tá.

Lila: Não é? Às vezes não era isso que era para eu fazer, mas eu faço. Às vezes há momentos em que eu faço isso, mas é um momento do *feedback* dessa pessoa que conversou comigo. Agora a outra que não falou, eu não vou poder interagir assim, não vou poder dar atenção para ela.

Pesquisador: Tá.

Lila: Não é? Às vezes eu posso até fazer uma pergunta para ela mas, e ela me dar a resposta ou não me dar. Se ela me der a resposta, se eu também não continuar o assunto com ela é porque ou eu acho que ela vai ser mais difícil para ela também manter a conversa comigo, que já ocorreu de eu manter a conversa e eu ter que “Aí meu Deus e agora”, que eu faço? Porque ela não sabe, ela só vai ficar assim ou me dar respostas...

Pesquisador: Tá” (entrevista, 43/7-44).

A princípio ela afirma que sua interação é mais freqüente com os alunos que oralmente são mais participativos, como se isso caracterizasse algum tipo de privilégio que estaria concedendo a alguns, mas acaba se convencendo de que, na realidade, isso geralmente acontece em função da necessidade que ela acredita que seu papel profissional tradicionalmente lhe cobra: dar o *feedback*. Acredita que é responsável por ele, como sua forma de dar continuidade à interação com o aluno.

O modelo tradicional típico de interação em sala de aula (Sinclair & Coulthard, 1975; Coulthard, 1977; Mehan, 1979; Sinclair & Brasil, 1982; Cazden, 1988; Van Lier, 1988), e que compreende os três segmentos de uma unidade interacional (PRA - pergunta, resposta e avaliação), é um padrão de interação bastante comum nas aulas da professora Lila:

- Exemplo 1: iniciando a correção de um exercício

“T Right?
 Sts Right.
 T So, now, listen and check with the tape, OK? Ready?
 Listen and check with the tape” (aula 1, 8/25-28).

Mesmo quando ela decide manter a interação fazendo uma pergunta após outra, não deixa de fazer sua avaliação ao final da seqüência de perguntas e respostas, já que incorpora esse papel como de sua responsabilidade:

- Exemplo 2: finalizando a correção de um exercício gravado em áudio

“T Right?
 Sts Yes.
 T Problems?
 Sts No.
 T No problems?
 Sts No.
 T Right. Let’s read the text, yes, let’s read the text.
 Attention to the pronunciation” (aula 1, 8/30-37).

Nota-se que esse tipo de interação é o mais comum nas aulas transcritas, ora com vários turnos consecutivos de alunos, ora com freqüentes turnos mais extensos da professora, o que caracteriza uma assimetria considerável:

- Exemplo 3: conferindo se cada aluno sabia o verbo que lhe foi apresentado, antes de iniciar a atividade

“T Yes, for you, see, take, break, come, meet, do, make, like,
 yes? Now, what’s your verb?
 St Like.
 St Make.
 St Do.
 St Meet.
 St Come.
 St Break.
 St Take.
 St See.
 St Sell.
 St Win.
 St Sell.
 St Lose.
 T Lose.
 [Give.
 Vânia

Mara	Lose.
T	Sorry, Vânia?
Vânia	/?/ give.
Carlos	Buy.
Andréa	Write.
Lúcia	Leave.
T	Leave, leave, l-e-a-v-e, leave, you leave the room, right? You leave the room. It's not live in a house, it's not live, live /?/, leave.
T	(Aponta para Jane)
Jane	Have.
St	Go.
T	And my verb is, do you remember?
St	Get up.
T	Get up, yes, I'm going to start and I give you in the past tense with my verb and you give a sentence in the past tense with your verb. And you keep going putting the sentences together and then we're going to see if you have good memory and can remember everybody's sentences.
Sts	OK" (aula 4, 1/43-46 e 2/1-30).

As tentativas de extrapolação das interações propostas no conteúdo do livro didático também são tipicamente voltadas para o desenvolvimento da competência lingüística. Apesar da tentativa da professora de sobrepor esse limite e atingir outras competências, ela própria recai no produto final e na forma correta, destacando a importância que deposita nessas variáveis. Fica subentendido, de certa forma, que a fala final e correta são os únicos alvos da professora:

- Exemplo 4: formulando frases a partir de verbos do exercício sendo trabalhado no livro-texto

"T	Right, now give me sentences using one or the other verbs.
Oswaldo	I...I lived with my mother until 19, 1991.
T	Uh, and then you got married?
Oswaldo	Yes.
T	You moved?
Oswaldo	Moved.(pronuncia errado)
T	Moved...
Oswaldo	And I moved to my to my house.
Bruna	My grandmother died when I was 12.
T	Really? The same age when her parents died, Helen's parents died.

Bruna Yes.
 T Right.
 (Silêncio)
 Kátia I loved my life in São Paulo, but now I like living in Goiânia.
 T Yes, you don't want to move back?
 Kátia /?/
 T You don't want to go back to São Paulo?
 Kátia No.
 T No, you want to stay in Goiânia.
 Kátia Yes.
 Euler When I was a child, I loved watch TV.
 T Yes, sorry?
 Euler When I was a child, I loved watch TV.
 T Watching.
 Euler Watching.
 T Watching.
 Euler Watching.
 T You loved watching TV? Yeah? What film, what program, not film, what kind of program did you like watching, did you love watching?
 Euler /?/
 T Yeah? Me too. I think we are older than you (dirigindo-se aos outros alunos). Any other sentence?" (aula 1, 17/46-48 e 18/1-29).

Lila demonstra interesse na informação apresentada pela aluna e tenta dar continuidade à conversa, de forma mais espontânea, depois de corrigir a pronúncia de passado do verbo *move*. Porém, como o propósito do exercício é formular frases com os verbos em questão, a aluna não parece preparada para dar prosseguimento ao diálogo e somente endossa a afirmação da professora através de um *yes*.

A professora até tenta preparar os alunos para respostas menos previsíveis, mas suas perguntas são elaboradas de forma que basta um *yes* ou um *no* para que sejam respondidas. Além disso, a informante não parece interessada em dar prosseguimento à interação, dando continuidade à atividade e mudando de tópico assim que recebe uma resposta do aluno. Em geral, as respostas são dadas pelos alunos que, além de responderem as perguntas, seguem instruções da professora e têm um papel bastante

passivo. Tentativas de desenvolvimento de interações espontâneas são raras nas aulas analisadas, o que mostra um uso mínimo de linguagem em que há engajamento genuinamente espontâneo dos alunos.

A professora controla o tópico durante o decorrer das interações em sala de aula e impõe sua agenda sobre os alunos, o que dificulta a adoção de uma atitude mais ativa por parte deles, bem como o desenvolvimento de qualquer tipo de comunicação na LE que ultrapasse os limites impostos por seu controle:

- Exemplo 4: buscando informação que extrapola a atividade proposta

Oswaldo	196 .
T	1996.
	[
Sts	1996.
T	Right? What was a hundred years ago? What was it
“T	Right, what year is it now?
	a hundred years ago? What year was it, a hundred years ago?
Oswaldo	1896.
T	Eighteen...
Sts	Ninety Six.
T	So, one hundred, one hundred years ago, right? One hundred years ago, did people use computer? Did people use word processor?
Sts	No” (aula 4, 12/45-48, 13/1-9).

A metodologia da qual ela se utiliza faz com que o controle esteja em seu poder e que o conteúdo dos tópicos não seja negociável, mas imposto através desse rígido padrão interacional. Da mesma forma, o *feedback* quase sempre é fornecido por ela própria, que encerra as unidades interacionais, corrigindo, avaliando ou complementando a resposta geralmente apresentada pelo aluno. Observa-se ainda que a incidência de interações da professora e os alunos é maior que a interação de colegas. Esta última geralmente ocorre apenas quando a professora ou o livro didático opta pela atividade em duplas ou em grupos maiores.

Ao avaliar seu desempenho quanto a dar oportunidades de os alunos se expressarem oralmente durante as aulas, a informante apresenta duas respostas; 2/1. Lila acredita que eles ficam parcialmente submetidos à própria atividade que estejam desenvolvendo (resposta número 2 – quase sempre; 5/7-8), mas que qualquer manifestação oral espontânea dos alunos, isto é, além do que é proposto pelas atividades, é sempre bem-vinda por ela (resposta número 1 – sempre; 5/10-13).

Além de ser o único item no questionário que apresenta 2 respostas, esse é também o único momento em que a informante fala explicitamente de seu controle sobre os alunos. Inicialmente, ela afirma que as oportunidades de expressão oral de que os alunos dispõem estão condicionadas à atividade que está sendo desenvolvida. Porém, afirma que “é toda ouvidos” quando os alunos se manifestam sobre qualquer outro assunto em sala de aula. Lila sugere que controla o conteúdo que é de interesse da atividade proposta, naquele momento específico, para, posteriormente, afirmar que qualquer manifestação oral dos alunos que esteja além desse limite é bem recebida por ela.

Na verdade, a liberdade de expressão que ela diz incentivar a qualquer manifestação oral dos alunos não parece corroborada pelas atividades propostas em sala de aula, já que afirma que a produção oral dos alunos, no que tange às atividades em sala de aula, fica sujeita ao tipo de atividade proposta e, conseqüente e indiretamente, ao material didático utilizado para esse fim:

“Lila: ...Eu falo muito, mas ao mesmo tempo, eh, eh, eu acho que eles também falam, não é? Ou em grupo ou classe ou em par. Eu preocupo em colocá-los sempre em pares. E trabalharemos em pares. Não é?... Ou fazer um tipo de *mingle*.

[...]

Lila: Então, então existe muito *teacher-class*, existe muito. Mas eu procuro também, eu me preocupo em colocá-los

conversando também uns com os outros. Ou entre pares, ou grupos ou todo mundo, não é? Eu me preocupo” (entrevista, 38/2-5 e 27-30).

Apesar da assimetria ser uma característica inerente ao diálogo (Linell & Luckmann, 1991), e mesmo reconhecendo que determinados participantes têm um poder já constituído em determinados contextos (como o caso do professor em sala de aula), ainda assim essa assimetria pode ser minimizada através de uma participação mais efetiva dos alunos. Dessa forma, a natureza da interação entre os participantes da sala de aula se tornaria menos autoritária e controlada, beneficiando a comunicação e o processo de ensino-aprendizagem.

A rigidez já pré-estabelecida das convenções de interação nesse contexto, no entanto, mostra como é difícil para o professor mudar essa prática. O rompimento com o padrão tradicional de interação pode não ser aceito pela escola, pela sociedade e mesmo pelos alunos. Esta é uma dificuldade que repousa sobre os ombros do professor, caracterizando mais uma variável a ser desafiada. Ser conivente com o modelo tradicional e controlar a maior parte das ações de sala de aula parece mais viável institucionalmente. Essa postura, no entanto, inibe e delimita a co-participação dos alunos, e cria uma assimetria mais acentuada entre eles e o professor.

6.2 As perguntas e as explicações no discurso da professora

Lila é extremamente positiva quanto às suas perguntas em sala de aula. Ela acredita que sempre cria condições para que o aluno tente respondê-las, seja através de repetição, ou de reformulação da pergunta inicial. A informante acredita também que

sempre acaba respondendo a pergunta quando nenhum aluno o faz e afirma que faz isso “para que eles possam entender o que pedi/perguntei. Se eu noto que eles podem, depois, responder, eu pergunto novamente” (questionário, 3/31-32).

Ela acrescenta ainda que a repetição da pergunta é uma das estratégias que utiliza, quando percebe erro na fala do aluno: “Eu acho que ou faço a cara feia, ou eu refaço a pergunta de novo. É uma das estratégias que eu acho que eu uso é de fazer a pergunta de novo” (entrevista, 15/45-47), informação que é corroborada pelos dados analisados:

- Exemplo 1: repetindo a atividade para conseguir a resposta desejada

“T	Let’s do it again? This time I’ll play, you repeat and we decide where to put the verbs, OK? Yes? Ready?
R	Worked.
T	Repeat.
Sts	Worked.
T	Again.
R	Worked.
T	The last sound of that? (Silêncio)
T	Worked, repeat.
Sts	Worked.
T	Worked.
Sts	Worked.
R	Lived.
Sts	Lived.
T	Again.
Sts	Lived.
R	The last sound of that?
Sts	[d]” (aula 1, 14/32-48 e 15/1-2).

- Exemplo 2 repetindo a pergunta e respondendo-a parcialmente

“T	... How many of these are you sure of?
Sts	(Silêncio)
T	How many of these are you sure of?
Sts	/?/
T	People traveled by train...
Oswaldo	Yes.
T	What else?

Sts	Drive cars.
T	Drive cars” (aula 4, 18/10-18).

As perguntas da informante são, em geral, típicas do discurso do professor, já que buscam interações que são típicas da “comunicação” em sala de aula. Em geral, são as denominadas perguntas pedagógicas, já que a professora conhece as respostas a serem oferecidas pelos alunos: “T ... What do you know about her? What do they say about her? ... How old is she?” (aula 1, 2/36-37 e 3/4).

Observa-se, no entanto, que a grande maioria de suas perguntas avalia ora a compreensão de enunciados do livro didático e de procedimentos das aulas, ora os conteúdos gramaticais que estão sendo estudados, o significado de palavras desconhecidas e a pronúncia correta, como mostram os exemplos abaixo:

- Exemplo 3: checando o enunciado de uma atividade do livro-texto

“T	Now, what do you have to do now in the paragraph? What do you think you have to do? You have to read it again?
Sts	Fill in the gaps.
T	Yes, fill in the gaps. Now, what are you going to use to fill the gaps?
Sts	/?/
Oswaldo	The past tense.
T	Of...
Oswaldo	Verbs.
T	What verbs?
Oswaldo	The verbs in the box.
T	In the box”(aula 1, 5/46-48 e 6/1-8).

- Exemplo 4: checando o conhecimento de regra gramatical

“T	... The negative, how did we form the negative?
St	/?/
T	We use did
	[
St	Did
T	Plus, not plus (corrige a pronúncia)
St	Plus

T The verb in the present? In the infinitive without to, yes? Right? Make another sentence for me in the negative” (aula 4, 21/34-42).

- Exemplo 5: checando o significado de um vocábulo

“T ... What do you /?/ England at the period Queen Victoria reigned? Do you know, understand the verb reign? What is to reign? To reign? To ...” (aula 2, 9/9-11).

- Exemplo 6: checando a pronúncia do passado de verbos regulares

“T OK, now, when do we know if it’s [t] [d] or [ɪd]?
Sts (Risos)
T Memorization, right? Are you going to memorize? Yes? No, let me tell you. Look at the last sound of the verbs in the infinitive. What’s the infinitive of started?
Sts Start.
T The last sound?
Sts [t]
T What’s the infinitive?
Sts Start.
T And the last sound?
Sts [t]
T What about visit?
Sts Visit.
T The past tense?
Sts Visited.”
[
T Visited. The last sound of the infinitive?
Sts [t].
[
T [t]. So, the last sound, look at the last sound, right? And, now, use your hand (aula 1, 15/41-48 e 16/1-14).

Uma vez que 49,9% de seus turnos são perguntas, observa-se que Lila apresenta uma tendência a elaborá-las com frequência, acentuando a assimetria entre ela e os alunos em relação a essa variável, além de privilegiar o desenvolvimento da competência lingüística (exemplos 4, 5 e 6 acima). A pergunta se caracteriza, portanto, como um recurso que ela pode utilizar para controlar o tópico, controlando também as manifestações dos alunos, através da imposição de sua agenda sobre eles.

Ressalta-se que a comunicação pressupõe interações menos padronizadas e, por isso, com características conversacionais que estão além da mera habilidade de falar. Portanto, a focalização na competência lingüística demonstra a ambivalência da professora que, apesar de acreditar que trabalha com uma abordagem mais comunicativa, opera, com freqüência, no modelo tradicional de interação em sala de aula. Em geral, ela elabora as perguntas, espera obter respostas dos alunos e, depois de receber uma resposta ou fazer o papel do aluno oferecendo ela própria uma resposta, apresenta seu *feedback*, concluindo a unidade interacional.

Lila comenta, na entrevista (26/20-45), que sente dificuldades de fornecer as explicações relacionadas aos enunciados de exercícios em geral. De qualquer forma, sabe-se que essas explicações procedimentais, assim como aquelas relacionadas ao assunto da aula (vocabulário, pronúncia, gramática, etc.), ocupam grande parte do tempo de fala da professora, caracterizando, mesmo em uma leitura superficial das páginas transcritas, os segmentos de fala mais extensos:

- Exemplo 7: explicando uma atividade do livro-texto

“T Yes? All right? Now listen to the verbs here and write in uh your books on page 49. You have a column for [t], a column for [d] and a column for [Id]. Listen and try to see, to distinguish the different uh endings, the pronunciation of the different uh of the different sounds here under the column. So, listen, just listen first. The first time I play just listen. The second time, you listen, repeat very low, repeat very low and put in the column. The third time, check” (aula 1, 13/43-47 e 14/1-2).

- Exemplo 8: explicando um vocábulo

“T ... You receive, you earn, you work for a month, and at the end of the month, you earn that money, you earn money, your salary, OK? Uh, before coming to university, I... earned... I think compared to today... in comparison,

and this... in percentage /?/ and amounts of hours I work in amounts of hours, I have to work here now, I think I earned more I... I earned more, yeah? And clean? Yes?" (aula 1, 7/47-48 e 8/1-4).

- Exemplo 9: explicando a vibração das cordas vocais nos finais sonoros de verbos regulares no passado

“T Not vibrate, yes? So, when the last sound of these verbs in the infinitive have no uh the last sound has no vibration, the pronunciation, right? So here (apontando para o quadro), when the last sound is [t] and [d] the pronunciation [Id], here when we have vibration. So, when we have vibration, so it is voiced, the last sound here is voiced. Here the last sound is...” (aula 1, 17/9-14).

- Exemplo 10: explicando um item gramatical

“Letícia Teacher, what was the difference between in and at? When I use in and when I use at?

T For hotels and restaurants you can use one or the other.

Letícia Both?

T Yes, but in general like campus, we are at, we are at campus, for example, we are at campus in a classroom, in is more specific, right? You have more the idea of the in one specific closed space, like you are in the bedroom at home, in your house, at home.

Oswaldo [At, at.

T In your bedroom, at school, in the classroom. at is more general, and in is more specific, all right? And uh for hotels and restaurants you can see both, you can see both in a hotel or at a hotel, generally if it's general, more at, OK? All right? Yes? Uh, right, that's it, OK? ...” (aula 3, 21/39-48 e 22/1-4).

As perguntas da informante são, em geral, aquelas cujas respostas o professor já conhece (perguntas pedagógicas), como discutido anteriormente. Quando se trata de perguntas referenciais, percebe-se que a interação, por parte dos alunos, é mínima. Isso possivelmente ocorre pelo fato de eles não estarem habituados a uma posição mais ativa durante a interação em sala de aula. No exemplo a seguir, nota-se que a professora tenta

uma interação espontânea, através da pergunta referencial – *Is it colder than yesterday?*, tratando de um assunto corriqueiro - o clima, mas as respostas dos alunos são novamente lacônicas, e ela muda bruscamente de assunto:

- Exemplo 11: iniciando a aula com uma interação mais espontânea

“T You should have bought it. You should be reading it, right? Don’t forget to buy it and read it, OK? How are you today, cold?
 [
Sts Cold.
T Is it colder than yesterday? Today, is it colder than yesterday?
Sts No.
Sts Yes.
T Yes, you think so.
T Yeah, right. Right, I left my coat at home.
St At home.
T Yeah, I... I, as always I’m late so I had to rush and I left my coat at home, right? OK.
St /?/
Sts /?/
T What Carla? Did you forget your coat in your bedroom?
Carla No.
T No? Right, now look, I’m uh I’m going to give each of you a verb, OK, a verb keep your verb here (faz gestos apontando para a cabeça), and try to think of a sentence with these verbs, right? In the past, OK? I have a verb too, OK? One for you, go. OK, yeah, go... (a professora aponta para os alunos em semicírculos e designa um verbo para cada um) leave, Jane, one for you, had, have, buy, give, Andréa, one verb for you, what’s your verb?” (aula 4, 1/6-28).

Conforme categorização apresentada por Tsui (1995:56), na reformulação das perguntas, a informante não parece ter preferência pela reformulação centrada na compreensão da pergunta (a fim de tornar a pergunta mais fácil para o aluno) ou na reformulação da própria resposta (a fim de tornar a resposta mais fácil de ser elaborada), uma vez que os dois tipos foram encontrados:

- Exemplo12: reformulando a compreensão da pergunta e facilitando a elaboração da resposta

“T Yes? Now uh look at the paragraph below. You can see a photo here. Whose is this photo? Whose is this photo? Who is in this photo? Who do you think is in the photo?
 Oswaldo Helen.
 T Helen? Who is Helen? The woman or the baby?
 Sts The baby.
 T Do you think the baby? Who is the baby?
 Oswaldo The baby is Robert.
 T Robert? Who’s Robert?” (aula 1, 5/1-9).

- Exemplo 13: reformulando a compreensão da pergunta e oferecendo uma possível resposta

“T I guess not, right? What do you think? I’m not sure. I’m not sure. Are you sure? I’m not sure. I’m not sure. Are you sure of that? Who is sure? Who really knows? I’m not sure. Are you sure?” (aula 4, 16/42-44).

As perguntas do professor, assim como suas explicações, portanto, são outras duas variáveis que podem representar algum tipo de controle do professor sobre o evento de aula. O modelo de aprendizagem das aulas em questão, como já foi mostrado, é centrado em perguntas que têm o mero papel de confirmar alguma informação que o professor já domina, além das explicações que representam, de certa forma, o saber do professor. O repasse de informações, de quem sabe para quem desconhece alguma coisa, reproduz o modelo de transmissão de conhecimentos, acentuando a assimetria entre o “conhecimento” do professor e a “desinformação” de seus alunos.

As aulas transcritas apresentam uma considerável incidência de unidades interacionais cujo perfil se enquadra no modelo de interação típico de sala de aula e muita repetição motivada pela própria professora. Mesmo assim, ainda há algumas perguntas provenientes dos alunos, que rompem com a seqüência de perguntas e respostas controladas pela professora, como ilustra o excerto abaixo:

- Exemplo 14: formulando frases afirmativas no passado, para treinar verbos irregulares:

“T Yes, for example, the first cars, when were the first cars?
 Yes, the first cars, do you know that?
 Sts /?/
 T I have here, I have here. I don’t know who has
 Oswaldo Eighteen.
 T Eighteen...
 T Before that, eighteen ninety three, the first cars were in
 eighteen ninety three, yeah? And uh yeah, in eighteen
 ninety three.
 Oswaldo You know the first /?/ car crash in Brazil?
 T No.
 Oswaldo Eighteen ninety /?/
 Oswaldo Ah eh in Rio de janeiro, in nineteen uh
 T Nineteen ta da da?
 Oswaldo Yes, eh, um poeta famoso no começo do século bateu o
 primeiro carro.
 T Oh, really? Right.
 Oswaldo /?/
 T Yes, right, then you check who he is and you tell us again
 who the poet is and the crash, the first crash, the first car
 crash in Brazil was in nineteen ta na na and the poet
 crashed it. Did he crash it against another car or did the
 poet
 Oswaldo O carro não era dele e ele bateu numa árvore.
 Sts (Risos)
 Oswaldo O carro era de um /?/
 T All right /?/ right /?/” (aula 4, 19/16-39).

Uma vez consciente da tendência de ocupar grande parte de suas manifestações orais através de perguntas e explicações, o professor pode iniciar um processo contrário a essa postura, delegando essa mesma iniciativa a seus alunos, minimizando sua participação nas interações e ainda auxiliando os alunos a cumprir seu real papel na comunicação, mesmo em sala de aula. O aluno, por sua vez, passa a se sentir mais requisitado e a perceber sua importância na colaboração que se traduz como construção de conhecimento. A assimetria do diálogo tende a diminuir, o que poderia proporcionar menos tensão entre o professor e os alunos e mais oportunidades de aprendizagem.

6.3 As formas de alocação de turnos da professora

A informante acredita que sua forma de alocação de turnos é feita através do nome dos alunos, na maioria das vezes (resposta número 2 –quase sempre; questionário, 4/29), e que, às vezes, utiliza seu olhar ou sua própria movimentação em frente aos alunos (resposta 3 – às vezes; questionário, 4/31-32 e 35-36). Outra estratégia não-verbal utilizada pela professora para nomear os turnos é apontar para o aluno de quem ela espera receber uma resposta, apesar de ela própria não haver se lembrado de citá-la na entrevista, mas que foi observada nas gravações. Ao tratar desse assunto durante a entrevista, Lila comenta:

“Pesquisador: E a questão da participação dos alunos na sala, você deixa bem eles livres ou você normalmente nomeia os turnos?

Lila: Eu deixo livre.

Pesquisador: Você deixa livre?

Lila: Eu deixo, eu sempre peço *volunteers*, quem vai ser o primeiro? Quem vai ser o segundo? Aí quando eu quero todo mundo, todos participem aí vai ser aquele quem quer ser o primeiro, quem quer ser o segundo, quando eu quero só alguns, eu peço *volunteers*.

Pesquisador: Você tem essa facilidade de pedir e conseguir os voluntários?

Lila: Nem... depende da situação. Depende, é, depende.

Pesquisador: [Ah, tá.

Lila: Às vezes eu já fico assim, demoram um pouco a se manifestar, mas quando se manifestam também, manifesta um aqui, outro ali e, às vezes, manifesta só um. Eu falo: *Come on, another one* e, às vezes eu, vou assim: *you, you*, aí eles começam a rir, falar alguma coisa assim ou aí, ou antes de eu nomear alguém já faz uma gracinha, eu falo qualquer coisa com fulano. Eu falo *yes*, aí eu vou lá, sabe? Então eu também vou lá e cato.

Pesquisador: Você tem essas formas de nomear. Que formas que você acha que você usa? Você acabou de mostrar uma para mim. Você aponta para a pessoa e fala *you*. Isso é uma forma, não é?

Lila: Ah.

Pesquisador: Que outras formas você acha que você usa para nomear os alunos? Vamos imaginar que não é hora de voluntários, você está decidindo que você quer fulano.

[

Lila: O olho. ... É.

Pesquisador: O olho?

Lila: É.

Pesquisador: O olhar.

Lila: É. O jeito que eu olho.

Pesquisador: Tá. Ou aponta.

Lila: Ou aponto.

Pesquisador: Ou aponta com *you* que aí todo mundo de uma certa forma está te olhando para saber se é ele que você está falando.

Lila: É. Ah, ou eu chego e falo o nome da pessoa, ou convido.

Pesquisador: Ou nome.

Lila: Ou o nome.

Pesquisador: Há algum momento que você vai pela seqüência dos alunos? Por exemplo, você está em um semicírculo.

Lila: Ah.

Pesquisador: E você começa com primeiro à esquerda e aí você vai seguindo.

Lila: Já fiz isso. Faço.

Pesquisador: Porque aí na verdade você teria que fazer um tipo de nomeação mas, eles estão sabendo que você está na seqüência.

Lila: Ah!

Pesquisador: Talvez aí seja o momento de você só olhar realmente e apontar.

Lila: Ah. Já fiz isso. Faço também. Faço. E, mas quando a gente percebe que também aquela história de treinamento, a gente sabe que não é o ideal, a gente tem que jogar um aqui, um ali, um ali, um ali, não é? Quer dizer, a gente sabe que isso não é o ideal, e às vezes quando a gente lembra, a gente muda. Aí começa um aqui, outro ali, aí eu vou e nomeio com um gesto.

Pesquisador: Tá.

[...]

Pesquisador: Mas não usava nunca nomear ou chamar as pessoas pelo nome?

Lila: Também, eu faço a pergunta e nomeio depois.

Pesquisador: Ah, tá, nomeia depois.

Lila: É.

Pesquisador: Nunca antes. Estratégica essa aí. (Risos)

Lila: É” (entrevista, 41/36-47, 42/1-42 e 43/1-6).

Como já foi discutido anteriormente, seguindo o modelo tradicional de interação em sala de aula, a informante, em geral, faz as perguntas e aloca o turno, a fim de receber uma resposta que posteriormente é avaliada por ela. Observa-se que esse padrão de alocação é muito rígido na sala de aula da informante, cabendo a ela o papel de nomear os turnos. Sua preferência é pela solicitação geral, isto é, perguntas dirigidas a todos os alunos, o que ela parece entender, por suas colocações durante a entrevista, como sendo a ausência de nomeação dos turnos.

Sua crença de que não aloca a maioria dos turnos é, portanto, infundada. Ela geralmente controla os turnos e ainda decide pela solicitação geral ou individual, antes de alocá-los a seus alunos. Também há momentos em que requisita voluntários, assim como ocorrem casos em que a linguagem não-verbal funciona para as solicitações pessoais, como se discute abaixo.

Lila acredita que deixa o turno livre, mas tanto sua fala na entrevista quanto os dados analisados mostram que isso só ocorre depois que ela já fez sua pergunta por solicitação geral. Ela afirma também que, às vezes, solicita voluntários: “quem vai ser o primeiro?”, “quem vai ser o segundo?”. Contudo, como nem sempre aparece um voluntário, faz um “convite” mais direto, ou seja, nomeia o turno a um aluno específico. Esse procedimento pode ser interpretado como uma forma de coerção, quando ninguém inicialmente se propõe a respondê-la.

Ao analisar-se o discurso que ela utiliza para se expressar sobre a variável em questão, Lila vale-se de frases como “quando eu quero todo mundo”; “quando eu quero só alguns, eu peço *volunteers*”; “se ninguém se manifesta, eu [...] vou lá e cato”; “eu chego e falo o nome da pessoa, ou convido”. Ela deixa claro que tem o controle das

interações durante suas aulas e que compete a si mesma decidir sobre que tipo de solicitação empregar, quando e para quem nomear os turnos.

A decisão por nomear os alunos ora de forma aleatória, ora seguindo a posição em que estão sentados, também é dela, embora acredite que a segunda opção não seja a ideal, baseada nas informações obtidas em treinamentos de que já participou. Ela comenta ainda que, geralmente, só faz a nomeação depois que já fez a pergunta, evitando assim que os alunos se dispersem antes da pergunta a que todos devem estar atentos: “eu faço a pergunta e nomeio depois”. Todas essas características mostram que a decisão dos procedimentos é geralmente da professora e ressaltam, mais uma vez, a importância que os treinamentos exercem sobre sua ação pedagógica.

Considerando-se ainda as formas de alocação de turnos empregadas por ela, os exemplos abaixo ilustram as diferentes técnicas que ela utiliza para esse fim:

➤ Solicitação geral:

- Exemplo 1: formulando uma pergunta a que qualquer aluno ou todos conjuntamente possam responder

“T	Yes, yes, right, so “ed” is what here?
Bruna	The past of regular
T	The past of regular verbs” (aula 1, 4/15-17).

- Exemplo 2: formulando uma pergunta a que qualquer ou todos conjuntamente possam responder

“T	So, who is this paragraph about?
Sts	Helen” (aula 1, 5/21-22).

➤ Solicitação de voluntário:

- Exemplo 3: reiniciando um exercício de repetição

“T	Right? Let’s do it again? Can you start?
Mara	No.
T	I need another person to start, and then you continue.

Mara /?/
 T Another sentence? Yes. Another person to start. Who wants to start?
 (Silêncio)
 T Who wants to start?
 Carlos I.
 T You want to start? OK” (aula 1, 10/3-11).

➤ Solicitação nominal:

- Exemplo 4: falando sobre as últimas férias

“T ... All right, did you go fishing, Jane?” (aula 3, 21/12).

- Exemplo 5: corrigindo os exercícios do livro de exercícios

“T So, Carla, can you start letter A, number one, letter A? I usually...” (aula 3, 24/36).

- Exemplo 6: corrigindo os exercícios do livro de exercícios

“T Yes, Adriana. (a professora prossegue com a correção)
 Adriana /?/ (pergunta à colega ao lado)
 T Usually...
 Adriana /?/ (pergunta à colega ao lado)
 T And usually...
 Adriana Usually drive to work but
 T But yesterday
 Adriana Yesterday she walked, walked, walked.
 T Again.
 Adriana Walked.
 T Walked.
 Adriana Walked.
 T Yes, right. Yesterday she walked. Carlos.
 Carlos Mark usually watches TV in the evening, but, let me see uh I don't know” (aula 3, 25/5-19)

- Exemplo 7: corrigindo os exercícios do livro de exercícios

“T Yes, next, Mara” (aula 3, 26/12).

- Exemplo 8: corrigindo os exercícios do livro de exercícios

“T Another one, Andréa” (aula 3, 27/28).

➤ Solicitação através do olhar:

- Exemplo 9: extrapolando o livro-texto

“T (Olha para Andréa e pergunta) Do you want to go?
Andréa No, não /?/ vim na aula passada.
T Yes, what about one of these conversations? Do you want to do one of these conversations with me?
Andréa No.
T No? You ask me.
Andréa (?) me situar, não vim na aula passada e também já estou perdida.
T Oh, Andréa, forget about last class, what about this, ask me a question, you ask, OK? You ask me.
Andréa When did you last take a photograph?
T Photograph (corrige a pronúncia)
Andréa Photograph.
T Well, I’m not sure, it was a long time ago I think, I think it was in my sister’s graduation last year” (aula 3, 13/30-43).

➤ Solicitação através de gesto:

- Exemplo 10: pedindo que os alunos formulem perguntas no passado, a partir de formas de verbos irregulares

“T Right? OK? You are going to say this (aponta para o quadro e para os alunos da sua esquerda) and the other group this (aponta para o quadro e para a direita). OK? Right, took. (aponta para a esquerda)
Sts You took it.
T (aponta para a direita)
Sts What (?)
T What did I take? Right, again, took. (aponta para a esquerda)
Sts You took it.
T (aponta para a direita)
Sts What did I take?
T Find. (aponta para a esquerda)
Sts You find
T Found
Sts You found it.
T Found.
Sts You found it.
T You found it.
Sts You found it” (aula 2, 6/19-36).

Apesar da menor frequência de outros tipos de alocação que não de solicitação geral, há uma certa variedade de formas de nomeação, como mostram os exemplos. Salienta-se, portanto, que os casos de alocação de turnos são, em geral, gerenciados pela professora, mesmo quando há alguma predisposição dos alunos. Parece que só a partir do consentimento dela é que eles se manifestam:

- Exemplo 11: iniciando a repetição de um exercício

“T Who wants to start?
Carlos: I.
T You want to start? OK” (aula 1, 10/9-11).

- Exemplo 12: pedindo duplas voluntárias para apresentarem a interação oral que acabaram de treinar

“T Right, another one
 (un outro par se propõe)
T Yes, right” (aula 3, 17/34-36).

- Exemplo 13: pedindo duplas voluntárias para apresentarem a interação oral que acabaram de treinar

“T Another one, another one.
 (silêncio)
T Another pair
 (silêncio)
T Another pair, anyone here?
Eurípedes (levanta a mão)
T Right, you” (aula 3, 18/9-15).

Independente de a alocação dos turnos ser feita através de solicitação geral ou individual, com ou sem voluntários, através de um olhar ou de um sinal, é a professora quem controla essas alocações. Nota-se que seu poder de decisão parece soberano na sala de aula, uma vez que os alunos parecem acatar suas determinações. A cultura de sala de aula parece endossar esse tipo de procedimento, apesar de a professora não ter

meios concretos e acurados para afirmar, a cada momento, qual aluno domina o conteúdo, mas optou por não se manifestar, por exemplo.

A responsabilidade de gerenciar as atividades de sala de aula é da professora, assim como o controle das possíveis rupturas nas interações, do silêncio e do desconforto que essas variáveis possam causar nos alunos. Na verdade, essa é uma responsabilidade do professor que opera no modelo de transmissão, que sempre se responsabiliza por restaurar as interrupções que possam ocorrer durante uma interação, como também por todo o trabalho realizado em sala de aula.

Os alunos, por sua vez, atuam como meros receptores, representando o típico papel que a literatura exemplifica através de um paralelo com a interação de um médico e seu paciente. Quem tem a sabedoria e os recursos – o professor, em analogia ao médico - e o que vai ser tratado, incorporado pelo aluno-paciente, caracterizando, assim, a interação em sala de aula.

Apesar das limitações impostas pela professora, a incidência de turnos dos alunos ainda apresenta um resultado numérico superior. No somatório total de turnos, os alunos apresentam 95 turnos a mais que a professora. Esse resultado demonstra que, independente do tipo de turno (seja ele uma mera repetição, um turno de uma ou poucas palavras ou uma simples pergunta), parece que Lila proporciona interações em que os alunos, pelo menos, têm oportunidades de fala, o que não significa necessariamente que tenham mais oportunidades de comunicação espontânea ou de aprendizagem.

No entanto, ao se avaliarem a extensão e a qualidade dos turnos dos alunos, em comparação com os da professora, nota-se que ela, em geral, fala por mais tempo e produz estruturas mais elaboradas. Ao avaliarem-se os resultados numericamente, obtém-se um saldo positivo a favor dos alunos, o que não significa que estejam

atingindo o objetivo maior da comunicação, simplesmente por esse fato. A qualidade e pertinência são também fundamentais para que se possam avaliar seu desempenho e os resultados alcançados.

Em uma interação desenvolvida no contexto externo à sala de aula, por outro lado, o silêncio ou reticência do interlocutor em fornecer uma resposta possivelmente seria respeitado. Ele teria o legítimo direito de não se manifestar, o que contribui, de certa forma, para a diminuição da assimetria entre os participantes da interação. Contudo, na sala de aula em questão, essa variável também mostra que a professora não se sente à vontade com o silêncio dos alunos, no momento em que ela acredita que deveriam responder suas perguntas.

A professora exerce o papel que lhe é confiado, o que não significa necessariamente que ela tenha algum ou qualquer controle sobre o que faz. O jogo de que participa pode apresentar regras muito mais rígidas do que ela própria consegue perceber, já que pode representar os ideais impostos pela instituição escolar onde trabalha ou por outra instituição ainda maior. Por outro lado, pode ser submetida aos interesses dos alunos, dependendo, então, do tipo de atuação deles na sala de aula.

Não se pode perder de vista a possibilidade de outros alunos terem uma postura diferente da apresentada pelos alunos de Lila. Nesse caso, o desnível entre os participantes da interação e os papéis dos interlocutores poderia ser menos acentuado. A comunicação poderia ser menos padronizada no modelo tradicional de PRA, valorizando o *background* individual dos alunos, seus conhecimentos de mundo e a bagagem sociocultural de cada um deles. Dessa forma, passariam a ter o papel de agentes do processo de ensino/aprendizagem nas mesmas condições do professor.

Estariam contribuindo, assim, para uma comunicação mais espontânea, tornando a sala de aula um espaço de construção de idéias e de troca de informações.

6.4 As perguntas elaboradas pelos alunos

Lila acredita que seus alunos formulam perguntas para treinar a estrutura de frases interrogativas (resposta número 1 – sempre; questionário, 4/1), quando ela tem “o objetivo de praticar perguntas de um determinado tempo verbal” (questionário, 4/3-4) ou quando ela “estiver falando de algo no passado” (questionário, 4/4). Ela afirma que apresenta o item gramatical e os alunos o praticam (questionário, 4/5-6). Também acredita, na mesma proporção (resposta número 1 – sempre; questionário, 4/9-10), que seus alunos fazem perguntas para obter informações que desconhecem:

“Sim, e quando não sabem como fazê-las em inglês, eles as fazem em português - e acho que isso acontece não só quando eles querem esclarecer dúvidas, mas, também, e talvez menos, quando, em interação com os colegas, querem saber algo sobre eles - aí eles já estão empolgados e envolvidos na interação e querem ir além do que lhes foi fornecido. Há, no entanto, os que são tímidos e se calam” (questionário, 4/12-16).

Durante a entrevista, no entanto, a informante teve uma visão diferente com relação à frequência de perguntas provenientes de seus alunos:

“Pesquisador: Você acha que eles fazem muitas perguntas... durante as aulas?”

Lila: Não. Até que podiam fazer mais. Até acho que podiam fazer mais. Eu acho que não fazem muitas não. Eu acho que eu, eu também já vou, assim, eu não, em certos momentos a gente já sabe o que eles vão perguntar. A gente já sabe às vezes as dificuldades, em termos assim, “não estou entendendo essa estrutura”, não é?

[...]

Lila: ... Eu acho até que podiam fazer mais perguntas mesmo, eu não sei. E... mas assim às vezes no eh em termos assim não é de fazer o que eles fazem às vezes dependendo da atividade é um vocabulário: como é que eu digo isso, como é que se diz isso, o que isso significa, quando está fazendo a apresentação e apresentação que eu digo gramatical, por exemplo, que são as apresentações formais, mas que a gente faz são as apresentações gramaticais, pelo menos eu faço” (entrevista, 39/15-20 e 24-30).

As transcrições das aulas revelam que uma quantidade considerável de perguntas formuladas pelos alunos é proveniente dos exercícios propostos pelo livro-texto e das atividades lúdicas e de repetição que Lila desenvolve, como ilustrado nos exemplos a seguir:

- Exemplo 1: usando perguntas do livro didático

“T ... You have some questions here, so ask me. Repeat these questions /?/. When...
 Sts When did she die?
 T When did she...
 Sts Die?
 T Uh, when...
 Sts When did she marry Prince Albert?
 T Yes.
 Sts How many children did they have?
 T Yes.
 Sts Where was she born?
 T Yes.
 Sts Where did they live?
 T Uh, uh.
 Sts When did her father die?
 T When did her father die?
 [Die?” (aula 1, 20/11-28).

- Exemplo 2: buscando a equivalência de um vocábulo português na LE

“Oswaldo How do you say *coitada* in English?” (aula 1, 10/48).

- Exemplo 3: perguntando qual é o significado de um vocábulo desconhecido

“Carlos Teacher, what does *lose* mean?” (aula 3, 10/39).

- Exemplo 4: perguntando sobre a gramática da LE

“St What’s the past tense of sell?” (aula 2, 1/28).

Os casos em que os alunos têm dúvida, seja na compreensão de uma atividade ou exercício, na grafia de uma palavra ou na estrutura da frase, ou ainda quando querem que a professora repita alguma coisa que não tenham entendido caracterizam outros exemplos de perguntas formuladas pelos alunos da professora Lila:

➤ Exemplos de compreensão de atividade:

- Exemplo 5: expressando dificuldade de compreensão da explicação da professora

“Kátia What, what verbs?” (aula 1, 14/3).

- Exemplo 6: expressando dificuldade de compreensão da atividade proposta pela professora

“St Tem que correr?” (aula 2, 3/8).

- Exemplo 7: expressando dificuldade de compreensão da palavra pronunciada pela professora

“Luciana Qual é a palavra?” (aula 2, 3/42).

- Exemplo 8: expressando dificuldade de entender o que a professora quer que façam

“Carlos Teacher, everything?” (aula 3, 17/4).

➤ Exemplos de dúvida na grafia ou na estrutura lingüística:

- Exemplo 9: questionando a grafia de um vocábulo

“Lucinda E escreve quase igual, não é?” (aula 3, 3/33).

- Exemplo 10: questionando o uso de duas preposições

“Letícia Teacher, what was the difference between in and at? When I use in and when I use at?” (aula 3, 21/39-40).

- Exemplo 11: questionando o uso da preposição *in*

“T I found my
Sandra My pencil. And last weekend I found my pencil.
T Uh.
St In last or last?
T Last, last weekend” (aula 4, 6/14-18).

➤ Exemplos de pedido de repetição:

- Exemplo 12: pedindo à professora que repita a palavra que não foi entendida

“T ... Right, see.
Oswaldo What?
T See.
Oswaldo Saw” (aula 3, 3/39-42).

- Exemplo 13: tentando entender a proposta da professora

“T Suppose you have to do this to have some breakfast, to have something to eat, so right, I’m not going to clap my hands.
Oswaldo What?
T This time.
Oswaldo What /?/
T Uh, we call this thing jazz chants. This is a jazz chant, and what do you think we’re practicing?”
(Silêncio)
T What do you think we’re practicing?
Eurípedes Rhythm.
T Rhythm, rhythm, yes. Rhythm, OK? ...”(aula 3, 7/43-47 e 8/1-6).

As transcrições mostram também que há situações em que a resposta do aluno é dada através de uma nova pergunta e momentos em que suas perguntas extrapolam a proposta da atividade ou do material didático utilizado, numa tentativa de produzir interações mais espontâneas:

➤ Exemplos cuja resposta é dada através de uma pergunta

- Exemplo 14: desenvolvendo a atividade da “batata quente”

“T Again? Right, write.

Lúcia Write? Wrote?" (aula 3, 4/7-8)

- Exemplo 15: desenvolvendo a atividade da “batata quente”

“T Right, Leila, listen.
Leila Listened.
T Yeah, pronunciation? [t] [d] or [Id]?
St [Id].
Leila [d]?
T Listened, repeat, listened” (aula 3, 5/14-19).

- Exemplo 16: procurando entender o significado de um vocábulo

“T What does *win* mean?
Carla Não é alcançar, vencer?
T Uh, uh, vencer, yes, but the bus?
Carla Não pode alcançar?
T Not in this case, not in this case” (aula 4, 6/45-48 e 7/1).

- Exemplo 17: estabelecendo uma comparação

“T It’s like a dinosaur /?/ in this lake in Scotland, all right?
They say it lives in this lake in Scotland.
Carlos Is it like uh the UFO’s in the ... United States?”
[
Kátia Que bonitinho! (ao ver a foto
do monstro que a professora trouxe)
T (Respondendo à pergunta do Carlos). Yes, right?
/?/ , but /?/ (os alunos fazem muito barulho ao verem a
foto). So, this is a lake in Scotland, right? And this is the
word in Scotland for lake, right? And some people say it’s
green, some people say it’s black, right? Uh, now, your
homework, exercise 2, what do you have to do in exercise
2? You have to complete the questions, make questions
about Jim and answer the questions, then in number 3 you
complete the, you complete the paragraph. Then in
number 4 you write a paragraph about Allyson. Then in
number 5 you write a paragraph about you, OK?” (aula 3,
23/42-47 e 24/1-9).

- Exemplo 18: acrescentando uma informação

“T ... for example, the first cars, when were the first cars?
Yes, the first cars, do you know that?”

Sts /?/
T I have here, I have here. I don't know who has
Oswaldo Eighteen.
T Eighteen...
Oswaldo Eighteen ninety /?/
T Before that, eighteen ninety three, the first cars were in eighteen ninety three, yeah? And uh yeah, in eighteen ninety three.
Oswaldo You know the first /?/ car crash in Brazil?
T No.
Oswaldo Ah eh in Rio de Janeiro, in nineteen uh
T Nineteen ta da da?
Oswaldo Yes, eh, um poeta famoso no começo do século bateu o primeiro carro.
T Oh, really? Right.
Oswaldo /?/
T Yes, right, then you check who he is and you tell us again who the poet is and the crash, the first crash, the first car crash in Brazil was in nineteen ta na na and the poet crashed it. Did he crash it against another car or did the poet
Oswaldo O carro não era dele e ele bateu numa árvore.
Sts (Risos)
Oswaldo O carro era de um /?/
T All right /?/ right /?/
Sts (Falam muito alto)
Leila Poor driver.
T And the first bike?
(Silêncio)
T The first bike was in eighteen sixty-five. And in /?/ yeah, and the first television?
(Silêncio)
Oswaldo Nineteen uh
T Nineteen twenty-six, nineteen twenty-six and the first camera?
(Silêncio)
T It was in eighteen twenty-six. And the first train?" (aula 4, 19/16-48 e 20/1-2).

A informante deixa claro, tanto no questionário quanto na entrevista, que seus alunos fazem perguntas para treinar “tempo verbal”, “item gramatical”, “estrutura interrogativa” e “vocabulário” do livro didático utilizado. Comenta também que eles não têm capacidade de interagir livremente, porque necessitam ir “além do que lhes foi fornecido”. Nota-se, portanto, que a preocupação da professora incide sobre o

desenvolvimento da competência lingüística dos alunos e que acredita que pode controlar a aprendizagem deles.

Ela acredita também que seus alunos formulam perguntas quando buscam informações desconhecidas, na mesma proporção. Na entrevista, afirma que fazem poucas perguntas e que gostaria que formulassem um número maior. Torna-se difícil pensar em aumento do número de perguntas, no entanto, se a metodologia de que se utiliza privilegia seu papel de iniciadora das interações do tipo PRA, que não são compatíveis com uma assimetria menos marcada entre seu discurso e o discurso dos alunos.

A análise das aulas transcritas, no entanto, mostram que as perguntas dos alunos estão focalizadas no conteúdo da aula e no material didático, geralmente dirigidas à professora, e com o propósito de sanar alguma dúvida. As poucas perguntas que podem ser consideradas espontâneas são respondidas pela professora, que retoma o curso da aula, logo em seguida. Ela não parece aberta à possibilidade desse tipo de interação, que pode ser caracterizada como uma extrapolação de alguma etapa de sua aula, mas que, por outro lado, pode ampliar o espaço de atuação dos alunos nas interações de sala de aula.

Ao comentar sobre os alunos que não participam verbalmente das interações, a professora comenta que os alunos tímidos se calam, responsabilizando-os integralmente pelo silêncio. Não parece perceber que ela própria, através do controle de algumas variáveis da sala de aula, tais como seu modelo de interação e suas crenças pedagógicas, pode também ser co-autora da provocação desse silêncio. O fato de os alunos, muitas vezes, não se manifestarem oralmente em sala de aula não deve ser visto exclusivamente como incapacidade ou mesmo desinteresse deles.

Como já apresentado no capítulo 4, o percentual de perguntas dos alunos na LE (15,82% do número de turnos dos alunos) é relativamente pequeno. No caso específico da aula 3, este valor é aumentado possivelmente em função da atividade proposta pelo livro-texto, que é de formulação de perguntas com o auxiliar *did*. Apesar disso, ao comparar-se o percentual de perguntas dos alunos – 16,81%⁸⁷ - com a incidência de perguntas da professora - 49,9%, observa-se que ela elabora 2,97 vezes o número de perguntas de seus alunos. Se considerarmos somente as perguntas elaboradas na LE – 15,82%, a quantidade de perguntas da professora será ainda maior, aumentando ainda mais a diferença entre o número de perguntas formuladas pela professora e pelos alunos. Esses dados revelam uma acentuada assimetria entre a produção de perguntas da professora e dos alunos, nas aulas analisadas.

Dessa forma, a crença da informante de que seus alunos não formulam um número de perguntas que ela considera adequado é endossada pelos dados. A proporção de perguntas dos alunos é relativamente pequena se comparada à da professora, contribuindo, mais uma vez, para que fique caracterizada uma considerável assimetria entre essas duas falas. Por isso, concordo com Fabrício (1996:64), ao afirmar que, se a professora diminuir o controle da interação, pode minimizar a assimetria entre o seu papel ativo, de um lado, e o papel passivo de seus alunos, do outro.

Em suma, observa-se que essa sala de aula parece desvinculada da realidade social dos alunos e das situações em que a LE pode ser necessária fora da sala de aula. O código linguístico parece utilizado apenas para produzir as interações PRA, geralmente voltadas para o conteúdo do livro didático adotado. Assim, o perfil do professor em formação não parece ser levado em consideração, conduzindo-o como um

⁸⁷ Neste caso, consideram-se tanto as perguntas formuladas na LM quanto as que foram elaboradas na LE.

cidadão passivo, pouco articulado e que está aprendendo a transmitir uma noção compartimentada de ensino, reproduzindo, na escola, o sistema de controle e passividade vigentes no mundo social do país.

A LE não parece vinculada a nenhuma outra disciplina e nem à realidade sociocultural dos participantes da sala de aula, como se pudesse ser aprendida em um vácuo. Não há troca de informações entre os participantes, não se busca parceria nem interdisciplinaridade. Apesar de ser o modelo institucionalizado e mantido, provavelmente, na maioria das escolas brasileiras, não é um modelo de ensino/aprendizagem adequado para a LE nem tampouco para qualquer outra disciplina.

Salienta-se ainda que, a formação da professora, é um dado importante para que se possa traçar seu perfil profissional. Resta-nos avaliar se a decisão sobre seus procedimentos em sala de aula é ou não pessoal, uma vez que manifesta seu controle de sala de aula de diversas formas. Pode ser levada a lidar com critérios de avaliação e controle definidos pela instituição, com os interesses dos alunos e exigências do próprio livro didático adotado ao mesmo tempo, inclusive. Em outras palavras, não se pode responsabilizá-la individualmente pelo processo, pelos procedimentos e pelos resultados alcançados, já que ela é apenas uma das variáveis do trinômio escola-professor-aluno.

6.5 A alocação de tempo para as atividades e para as respostas dos alunos

Este item é subdividido em duas variáveis que são a alocação de tempo destinado a cada atividade coletiva e a alocação de tempo destinada a aguardar uma resposta do aluno, a partir de uma pergunta formulada pela professora.

Lila afirma que não costuma informar os alunos, antecipadamente, do tempo a ser utilizado em cada atividade, com muita frequência (resposta número 3 – às vezes; questionário, 3/41-42):

“Pesquisador: E você passa isso para seus alunos? Nós estamos retomando coisa que você já falou anteriormente, inclusive.

Lila: Sim, às vezes. Tem certas atividades que eu falo “vocês tem cinco minutos para fazer isso aqui.”

Pesquisador: Tem algum tipo de atividade específica, você acha que você faz isso?

Lila: Não, se é para fazer um *reading*, quatro minutos. Para ler o texto, se é para fazer a resposta, pergunta e resposta do texto, fazer a *comprehension*, não sei o que, cinco minutos. Dou um...

Pesquisador: Se for uma interação, montar um diálogo, por exemplo?

Lila: Eh, às vezes eu dou, às vezes eu falo também. Às vezes eu falo cinco minutos.

[

Pesquisador: Você acha que você dá...

Lila: Para escrever, fazer o diálogo. Cinco minutos para preparar, cinco minutos para praticar. Eu dou uns cinco, seis, tanto lá, um tanto lá que eu acho que pode ser. Às vezes eles precisam de mais mesmo. Eu sempre, gasta mais, sempre gasta mais. Eu sempre, minha aula sempre estoura e minha matéria fica para trás” (entrevista, 56/39-47 e 57/1-9).

Apesar de a informante entender que utiliza este tipo de mecanismo apenas às vezes, nos dados transcritos, observa-se sua contínua preocupação com esta variável tanto durante a entrevista quanto durante as aulas transcritas:

“Lila: Agora é um momento é, um outro momento pra ele interagir com o colega, não é? Acho que às vezes o que falta em mim, que eu noto, em sempre penso nisso mas, no momento que eu estou em sala de aula já está tudo tão assim, eu, como eu falei, sou lenta mas ao mesmo tempo eu sou meio não é eh paradoxo falar sou lenta mas sou afobadinha, mas é porque eu sempre estou pensando no atraso meu. Se eu planejo uma, eu não sou muito boa em *timing*. Se eu planejo uma atividade para durar 20 minutos, ela dura 60, aí eu fico desesperada com o resto das coisas que eu planejei” (entrevista, 45/14-22).

Os exemplos seguintes também ilustram sua preocupação com a distribuição do tempo, no decorrer das aulas analisadas:

- Exemplo 1: reiniciando a leitura de um texto do livro didático

“T ... I’ll give you 30 seconds to read the paragraph again and then close your books” (aula 1, 10/31-32).

- Exemplo 2: preparando uma atividade oral a ser apresentada pelos alunos

“T I’ll give you one more minute to prepare the conversation. I want to listen to at least two volunteer pairs, different ones, OK? Different pairs, do you understand?

Oswaldo Yes.

T Yes? I’ll give you one more minute to prepare and I want two volunteer pairs, all right?” (aula 3, 16/39-44).

- Exemplo 3: iniciando uma atividade do livro didático

“T ... Complete this, one minute, is this OK? Let’s make the questions and we’re going to make all the questions, right? The complete questions, right? So, everyone, one hundred years ago did people drive cars?” (aula 4, 16/2-5).

Nota-se que a professora é bastante preocupada com a distribuição de tempo para as atividades, apesar de não parecer ciente disso. Mesmo assim, Lila parece insatisfeita com a alocação de tempo que utiliza e afirma que geralmente os alunos precisam de mais tempo do que ela estipula para cada atividade desenvolvida em sala de aula.

Lila se mostra preocupada e ansiosa com a extensão do silêncio que suas perguntas podem trazer:

“Pesquisador: É interessante que você me leva a concluir então, que esse tempo de espera mesmo que você use de toda essa estratégia de um ou outro aluno resolver responder para ele ou de você começar a resposta ou de você reformular a pergunta, tudo isso vai acontecer num espaço de tempo que provavelmente vai ser menor do que esses cinco

segundos que você falou que era tempo demais para esperar, não é?

Lila: Porque acaba sendo. É sim.

Pesquisador: É.

Lila: Você não espera muito tempo as pessoas te responderem. Se você estiver esperando é porque você está tendo algum sinal da pessoa, que a pessoa está te dando algum sinal.

Pesquisador: Ah.

Lila: Não é? Você estava me perguntando agora mesmo: “você está entendendo a minha pergunta?” Agora mesmo eu estava olhando para lá, você me fez a pergunta. Eu estava olhando para lá, eu falei assim: “Não, entendi sim”, eu estava olhando para lá e falei: “Não, entendi sim. Eu só estou pensando.”

Pesquisador: Então você interpretou que você não estava prestando atenção no que eu estava te falando na verdade, não é?

Lila: É. Sabe? Então tem isso. A pessoa tem que te dar um sinal, qualquer coisa, senão você pergunta: “Você está me entendendo?”

Pesquisador: É.

Lila: Ou então eu pergunto: “What time is it?” Você não me responde, levou dois segundos, três segundos, eu pergunto: “Do you understand my question?”

Pesquisador: Ah.

[...]

Lila: É, é pequeno e quando você marca assim, cinco segundos, é pouquíssimo, é pouquíssimo, mas, no silêncio, numa sala de aula, fora de uma sala de aula, em qualquer interação é muito” (entrevista, 49/28-48, 50/1-5 e 11-13).

Sabe-se que, se esse tempo for aumentado, há uma tendência de criação de ansiedade nos alunos, além de caracterizar um silêncio mais extenso do que seria socialmente aceitável. Em outras palavras, se a espera do professor for maior que aquela socialmente esperada, a aula tende a tornar-se tumultuada e o professor a ser visto, pelos alunos, como incompetente. Por outro lado, as pesquisas (Rowe, 1969; Van Lier, 1988; Allwright & Bailey, 1991; Freeman, 1996) têm mostrado que essa ampliação do tempo é positiva para o aluno, uma vez que aumenta suas chances de organização de idéias e de produção de uma resposta.

Partindo do pressuposto de que o tempo não é um valor universal e que sofre influência direta do contexto sociocultural, observa-se que o comportamento da professora é padrão, uma vez que mantém o tempo cronológico externo à sala de aula como parâmetro para as interações que se organizam também dentro dela. É importante ressaltar que, na sala de aula de LE, a manifestação dos alunos requer uma elaboração maior antes da efetiva produção verbal. Portanto, em função dessa argumentação, a ampliação do tempo que o professor aguarda até obter uma resposta à sua pergunta é uma variável que merece a atenção do professor.

No entanto, a partir das respostas apresentadas pela informante à entrevista, sua referência de tempo é a mesma utilizada em contextos socioculturais externos à sala de aula. Sua abordagem não parece levar em consideração que os alunos precisam de mais tempo para elaborar suas idéias e estruturar suas frases, uma vez que se encontram no processo de aprendizagem da LE.

Acredito que esse tempo deve ser estendido, principalmente pelo fato de que a própria professora afirma que a participação dos alunos não é a esperada. Faz-se necessário criar espaço para que os alunos possam pensar e se expressar. A professora cria grandes expectativas e não parece colaborar para que a distribuição do tempo seja mais adequada à realidade dos alunos no processo de ensino/aprendizagem na sala de aula de LE.

Lila utiliza o número 2 – quase sempre (questionário, 5/16-17) para responder à questão “o tempo de espera que dou aos meus alunos para que respondam as minhas perguntas é suficiente” e comenta que, para ela, este tempo é suficiente. Durante a entrevista, também se discutem algumas características relevantes sobre esta questão da alocação do tempo de espera nas interações entre ela e seus alunos:

“Pesquisador: ... Você acha que o tempo de espera que você oferece é suficiente para que ele responda ou pelo menos comece a responder sua pergunta? Você está entendendo o que, a minha colocação?”

Lila: Estou, estou. Só estou pensando aqui.

Pesquisador: Tá.

Lila: Eh... sei lá, eu, às -, depende também. Eu já me peguei dando tempo bastante, ficando caladinha porque eu sei que eles precisam de mais tempo.

Pesquisador: Ah.

Lila: Às vezes eu já deixei, às vezes, eu, às vezes eu acho que ele não entendeu, eu reformulo a pergunta. [...] Repito a pergunta eh, às vezes o colega já se precipita quando vê que está demorando ou eu começo a resposta para ele, sabe? Mas esse tempo também eu não sei, varia, mas, não sei, às vezes, eu já me peguei deixando bastante tempo e já peguei deixando menos tempo.

Pesquisador: Mas você diria que um deles, você acaba sendo mais comum que o outro ou você não consegue visualizar isso? Eu falo assim, é mais comum você dar mais tempo ou dar menos tempo?

[
Lila: É menos tempo, eu acho. Eu acho que é mais comum eu dar menos tempo.

Pesquisador: Menos tempo?

Lila: É

Pesquisador: Esse tempo de espera, você busca ele aonde? Eu falo assim, eh vamos pensar em termos de tempo mesmo, cronológico, segundos. Vamos imaginar que o comum seja “quantas horas são?” E aí eu dou aí cinco segundos e é o tempo de espera que eu normalmente estaria funcionando e aí eu quero a resposta a partir daí.

Lila: Não, cinco segundos talvez seja pouco.

[
Pesquisador: Pouco

Lila: Não, seja muito.

Pesquisador: Muito?

Lila: É.

Pesquisador: Tá.

Lila: Porque, quer dizer, é bem rápido, mas não é rápido para o silêncio, *what what* quer ver? What time is it? (Ela conta cinco segundos) Cinco. Foi longo.

Pesquisador: Foi longo.

Lila: Eh, que dizer é muito curto, mas para sala de aula é longo.

Pesquisador: Você pegou mas, para sala de aula é longo, vou pegar carona nisso aí. Porque para sala de aula é longo, de onde será que você está tirando esse tempo de espera deduzindo que ele...

Lila: Também não sei, acabei de falar porque vi que agora ficou assim aquela coisa.

Pesquisador: Vamos imaginar que eu, a gente encontre lá na rua, tá? Eu nunca te vi e eu falo para você, “Oi, quantas horas?”

Lila: (Depois de cinco segundos) Foi longo. A reação que eu teria que dizer, teria que ser espontânea, mesmo tempo, você não viu que foi longo? Eu esperei cinco segundos de novo, foi longo. É longo. Porque eu acho que é da conversação, quer dizer, eu estou chegando, estou pensando nisso agora, porque você me perguntou.

Pesquisador: Tá, tá.

Lila: Porque nós fizemos o teste aqui.

[...]

Lila: Eu acho que sim, acho que acaba sendo automático acho, como eu já disse para você, houve momentos em que, eu me lembro de ter esperado o aluno pacientemente e talvez uns cinco segundos, não mais que isso.

Pesquisador: Tá.

Lila: Talvez uns cinco segundos.

[

Pesquisador: Esse é o paciente nosso.

Lila: Talvez, é. Não mais que isso. Porque aí é uma coisa que eu acho também que vem do professor, aquela coisa que você sente na sala de aula. Está todo mundo esperando, tem que acontecer alguma coisa que embora a gente saiba que o silêncio não é ruim. O aluno de certo está lá só que está trabalhando ainda a resposta. Talvez ele tenha até entendido, mas ele está trabalhando. A gente sabe que essa coisa de silêncio não é tão ruim assim não” (entrevista, 47/7-46, 48/1-14 e 32-45).

A professora observa que o tempo que ela geralmente espera para que o aluno responda sua pergunta nem sempre é longo. Comenta que costuma refazer a pergunta, reformulá-la se julgar necessário ou até mesmo iniciar a resposta. Depois de várias ponderações, conclui que, na maioria das vezes, opta por oferecer menos tempo que o necessário para que o aluno tenha condições de refletir e produzir sua resposta. Na visão da professora, a resposta deve ser imediata, para que a interação seja vista como uma interação espontânea (leia-se, conforme os padrões de interação externos à sala de aula). Lila também deixa transparecer que acabou de pensar nesse assunto pela primeira vez e que chegou a essa conclusão em função do que acabou de testar.

Ao avaliar-se essa espera nas interações presentes nas gravações, nota-se que Lila tende a repetir suas perguntas, reformulá-las ou apresentar a resposta sempre que supõe que o aluno excede o tempo de espera que ela lhe fornece. Atua a partir de suas crenças, criando pouco espaço para que o aluno possa pensar e produzir suas respostas.

É importante lembrar que os estilos de aprendizagem dos alunos são diferenciados e que as generalizações podem ser tendenciosas e prejudiciais nesse caso. Os alunos, por exemplo, que necessitam de mais tempo para elaborar o pensamento na LE podem tornar-se mais ansiosos e até desmotivados com sua aprendizagem, caso o professor não apresente uma postura menos unilateral. Não podemos nos esquecer, no entanto, de que mesmo que novos tipos de interação surjam em sala de aula, eles só podem trazer resultados positivos se houver também a efetiva participação dos alunos.

No caso da alocação de tempo para uma atividade, o professor pode também encontrar resistência não só dos alunos como da proposta do livro didático, colegas, etc, estando condicionado pelas mesmas variáveis já destacadas em outros subítens. A alocação de tempo destinada a aguardar uma resposta do aluno, por outro lado, parece mais fácil de ser viabilizada, apesar de que pode, de início, causar estranheza em alguns alunos. Fica claro, mais uma vez, que as ações e reações são relativas, dependendo de cada situação, cada aluno e cada contexto e que, no caso de uma turma, a busca de algum tipo de equilíbrio parece o encaminhamento mais sensato.

Observa-se, pois, que o tipo de interação mais comum nas aulas analisadas, a incidência de perguntas e explicações da professora e sua constante alocação dos turnos em sala de aula são variáveis que caracterizam o tipo de padrão interacional que Lila utiliza em suas aulas. Além disso, fica patente que os alunos fazem relativamente poucas perguntas e que a professora é quem define quanto tempo é disponibilizado para

cada atividade e para que os alunos apresentem respostas às suas perguntas. Todas essas percepções corroboram a afirmação de que a informante tenta controlar essas variáveis através de suas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem e/ou através de sua atuação em sala de aula.

No próximo capítulo, o terceiro e último grupo de variáveis é analisado. Discuto as características de controle da informante, através de suas atitudes e ações durante o gerenciamento de suas aulas.

7 MANIFESTAÇÕES DE CONTROLE DA PROFESSORA ATRAVÉS DO GERENCIAMENTO DE SALA DE AULA

A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela.
Paulo Freire

Este capítulo discute as características de controle da informante através de elementos empregados no gerenciamento de sala de aula. Inicialmente, avalia-se a distribuição entre a incidência de atividades individuais e coletivas. Em seguida, discuto como o dever de casa e o ir e vir dos alunos durante as aulas são vistos pela professora. Na sequência, avalio como o clima de descontração e também a insegurança da professora contribuem para seu controle da sala de aula e das atividades. Além disto, o gerenciamento do plano de aulas, do material didático e dos recursos não-verbais da informante são analisados, a fim de se caracterizar de que formas ele contribui para que a informante possa ter controle sobre o desenvolvimento da aula e, por conseguinte, sob o processo de ensino/aprendizagem que se desenvolve neste contexto.

7.1 A distribuição entre atividades individuais e coletivas

Apesar de a informante afirmar que desenvolve atividades individuais e coletivas na mesma proporção (sua resposta é número 2 – quase sempre; questionário, 5/1-2), ela acredita “que sempre há uma que pode se sobrepôr a outra numa ou outra aula” (questionário, 5/4). A visão do aluno, através da ótica da professora, é a de que se

ele não apresenta uma resposta à pergunta dela, seu parceiro pode auxiliá-lo. Segundo Lila, se esta ajuda não for possível, pelo menos um aluno não vai se sentir pior que o outro, já que nenhum deles consegue alcançar o objetivo. Ela nem sequer comenta a possibilidade desta falta estar ligada a alguma falha sua e ainda pressupõe que a resposta deve ser dirigida a ela:

Pesquisador: ... Você falou também de que você tem muita preocupação de colocar esses alunos pelo menos em pares. Você vê que você usa mais ou menos a mesma quantidade, atividades individuais e em pares? Você trabalha às vezes em grupo também? Como é que é isso? Como é que você divide isso normalmente?

Lila: Eu procuro variar, não é? As atividades e ao variar as atividades, variar *grouping* ou de par ou de três ou de grupos grandes. Eu procuro variar. Nem sempre é possível por causa também da atividade.

Pesquisador: Tá.

Lila: Ou porque já estão cansados de fazer aquele tipo de atividade.

Pesquisador: Ah.

Lila: Não é? Então eu procuro variar.

Pesquisador: E o individual? É freqüente, também, eu digo, você faz muita atividade que eles trabalham individualmente também na sala?

Lila: As atividades mais individuais são *reading*, *writing*, ou *doing some kind of exercise*, *grammar exercise*.

Pesquisador: Tá.

Lila: Que ele tem que ler e escrever, não é, e depois para aproveitar eu sempre coloco em par para comparar, para comparar, ou para discutir, não é? Se for um *reading* tem perguntas, vocês vão responder as perguntas, pode ser até individualmente depois, comparam ou se pode responder em grupo. Faz o *reading* sozinho, depois responde em dois, não é? Ou então responde sozinho e compara. Eu sempre coloco para comparar. Eu quero sempre que, eu sempre coloco, sempre.

Pesquisador: Você está me, você está me fazendo levar, a chegar a conclusão de que o trabalho em par normalmente é mais freqüente nas suas aulas. É isso mesmo?

Lila: É.

Pesquisador: Você acredita que a interação e o envolvimento no trabalho de par é mais eficiente?

Lila: Eu acho que... a questão do trabalho de par é eficiente sim, não é? Eu acho que sim. Mesmo que, aquela questão,

se ele respondeu a pergunta ou não respondeu, o outro respondeu, pode ajudar. Se ele também não respondeu, ótimo. Os dois não responderam, qual que é o problema? Então não estou sozinho.

Pesquisador: Ah.

Lila: Não é?

Pesquisador: Tá.

Lila: Isso nessa questão de, mesmo que tenha feito um trabalho individual, ele agora está comparando.

Pesquisador: Tá.

Lila: Eh, e a outra coisa da questão de colocá-los em par é que eu, como eu falei, eu preocupo em fazer muito *speaking* na sala de aula. Se a lição não proporciona isso, pelo menos a comparação ele vai ter que falar alguma coisa em inglês. Se não hoje, no trabalho de hoje não é muito trabalho de grupo para discutir isso ou elaborar um diálogo ou fazer uma discussão em grupo ou coisa assim, mas ele pelo menos falou alguma coisa quando ele estava em par.

Pesquisador: Tá

Lila: Porque se for só assim: faz os exercícios. Responderam? Agora eu respondo, faço a correção, vocês me dão a resposta. Só eles vão falar, só para mim no grupo. É, bom, não vejo nada de muito errado nisso, mas fazer isso toda vez, não é?

Pesquisador: Ah.

Lila: Quer dizer, eu acho que é muito mais simpático ele fazer esse trabalho de par, de comparação toda vez, do que toda vez *a class give me the feedback ou give me the answer*.

Pesquisador: Tá.

Lila: As a /?/ *work something like this*.

Pesquisador: Tá, tá.

Lila: Então, eu acho bem melhor mesmo que seja sempre.

Pesquisador: Tá” (entrevista, 43/47-48, 44/1-47 e 45/1-13).

Em função de sua crença de que os alunos se cansam de fazer atividades utilizando a mesma técnica, sejam elas individuais ou coletivas, Lila afirma que permuta essas técnicas com frequência. Ela acredita que, para trabalhar a leitura, a escrita e as atividades de gramática, utiliza atividades individuais. A informante mostra também que as atividades coletivas são mais eficientes como estratégia de desenvolvimento da habilidade oral. Essas crenças parecem caracterizar, portanto, que tipo de atividade ela utiliza em cada situação.

Nem mesmo em situações de trabalho coletivo, quando deveria apenas orientar os alunos, ela parece deixar de pensar que as respostas das interações devam ser dirigidas a ela. Não acredita que esse tipo de estratégia seja inadequado, mas vislumbra outras possibilidades para não utilizar sempre a mesma técnica, mesmo dizendo que não vê “nada de muito errado nisso” (entrevista, 45/3).

Pelas colocações da informante, nota-se que sua visão de *speaking* está vinculada à elaboração de diálogos e discussão em grupos, quando os alunos desenvolvem atividades coletivas. Em outras palavras, quando seu enfoque está em outra habilidade lingüística, não parece preocupar-se com o desenvolvimento da habilidade oral. Essa divisão nos remonta a situações pouco comunicativas, voltadas ao desenvolvimento exclusivo da competência lingüística.

A professora parece agir de acordo com suas crenças, sempre partindo do pressuposto de que seus alunos têm uma resposta para suas perguntas e chega a mencionar que o trabalho coletivo “é muito mais simpático” (entrevista, 45/6). Com base nessas informações, pode-se supor que Lila adota uma postura baseada em suas opiniões pessoais sobre o processo de ensino/aprendizagem, controlando a sala de aula e suas próprias ações, de acordo com suas crenças.

Na realidade, no desenvolvimento das aulas, ela parece guiada pelas atividades do livro didático, na forma como são propostas por seus autores, às vezes, intercaladas com algumas atividades lúdicas adicionais, já mencionadas anteriormente. Apesar de a imposição a que os alunos são sujeitos em termos de tipo de atividades, torna-se difícil avaliar até que ponto ela tem consciência dessa variação e também até que ponto o livro didático normaliza seus procedimentos.

Lila deixa claro que a comparação sempre é estabelecida depois que obtém respostas diferenciadas dos alunos, mostrando novamente que este é um procedimento comum em suas aulas. Trata-se de uma técnica cuja finalidade não fica transparente, mas que pode ser analisada como proveniente do conhecimento ritualístico, aprendido nos treinamentos que afirma ter feito. Durante a entrevista, Lila afirma que a interação entre professor-alunos é a técnica mais freqüente. No questionário, no entanto, sustenta a informação de que desenvolve atividades utilizando-se das duas técnicas na mesma proporção.

Acredito que o trabalho de grupos não é garantia de que a quantidade de prática comunicativa entre os alunos aumente, mas o estresse a que ficam sujeitos tende a diminuir, já que não são cobrados em público. Não se sentem tão avaliados, uma vez que o controle do professor é diminuído, pelo menos temporariamente. Portanto, a garantia de que um tipo de atividade surte um efeito mais promissor do que a outra não procede. Depende dos estilos individuais de aprendizagem dos alunos envolvidos, de seus interesses e objetivos e da efetiva participação deles em qualquer das duas técnicas.

Mais uma vez torna-se importante salientar que o controle pode não ser exclusivamente da própria professora, já que ela pode se achar restrita à proposta do livro didático ou a decisões que fogem a seu domínio. Pode ser cerceada por supervisores, colegas e superiores e por outro lado, pelos próprios alunos, se tiverem posturas contrárias aos encaminhamentos que ela propuser para o desenvolvimento das aulas.

7.2 O gerenciamento do plano de aulas e do material didático utilizado

Ao responder o item do questionário sobre extrapolação do planejamento de aulas, Lila afirma que retoma o curso da aula (resposta número 1 – sempre; 5/32-33) toda vez que julga necessário, reajustando-o a seu prévio planejamento:

- Exemplo 1: a mudança de parágrafo é decidida por ela

“T Right, so in this first part, can you see there? The first part on this page 37, right? There’s a paragraph, the first part here, so this first part, this first paragraph, read it. Read this text and tell me what it is about, who it is about, OK? What uh they’re saying here about? What are they talking about, in this first paragraph only, right? ... Read.
(Os alunos lêem o texto)

St Heal?

T Yeah, heal, yeah, right. What do you know about her? What do they say about her? She’s...

[

Sts She’s...

T She has five cats.

Sts She lives in a village in the country.

[

Sts Very old.

T Very old ... in a village in the country...

Mara She’s not married.

T She’s not married.

Sts She’s /?/

T Yes, OK. Say, say it.

St But she love children.

T She loves children, yes.

Bruna She’s very happy.

T Yes. How old is she?

Kátia Ninety.

Sts She’s over ninety. She’s over ninety. (risos)

Kátia Yes, over ninety.

Oswaldo She’s over ninety.

T Now, what about the other paragraph? Look at the photo next to the other paragraph, the paragraph below, text B. What can you tell me about this photo compared to this first photo?” (aula 1, 2/29-48 e 3/1-11).

- Exemplo 2: após uma explicação gramatical, ela imediatamente remete os alunos ao livro de exercícios
 “T In your bedroom, at school, in the classroom. At is more general, and in is more specific, all right? And uh for hotels and restaurants you can see both, you can see both in a hotel or at a hotel, generally if it’s general, more at, OK? All right? Yes? Uh, right, that’s it, OK? Now take a look at your workbook, please page 39” (aula 3, 22/1-5).

Segundo a informante, a decisão sobre o material didático adotado é coletiva, firmada entre os integrantes da área de inglês, a partir de interesses e convicções do grupo de professores:

“Lila: Então foi para o *Elementary* e agora voltou para o *Pre*. A área decidiu voltar para o *Pre*, porque eles querem realmente é puxar mesmo e aí a gente faz um trabalho sem o livro no primeiro mês.

[...]

Lila: E depois que começa, eh para ver se resolve. Então, a gente ainda está fazendo experiência. É. Agora eu acho que há momentos assim que, ele falta, não é, às vezes, uma ponte entre uma coisa e outra, nesse sentido, por causa do nível dos alunos, não é?” (entrevista, 5/43-45 e 6/1-4).

A informante acredita que sempre retoma o curso da aula, isto é, seu planejamento prévio. Mostra que segue sua agenda e afirma que os professores do seu setor decidem por adotar um livro didático único. Observa-se, pois, que alguns professores podem não utilizar o livro didático que gostariam. Até que ponto a utilização de um livro cuja abordagem não parece a mais interessante, pertinente ou adequada ao professor, no entanto, é mais uma variável a ser considerada no processo de ensino/aprendizagem.

É relevante ponderar a questão relacionada à sustentação da proposta do livro didático, já que pode ser utilizado de diversas formas, dependendo da habilidade, objetivos e mesmo do conhecimento de princípio do professor. Lila comenta ainda que, às vezes, sente que o livro falha em determinados momentos e justifica esta dificuldade

através do despreparo de seus alunos. Ela não parece supor que o livro e/ou ela própria tenham qualquer responsabilidade sobre o insucesso dos alunos e argumenta que as falhas aparecem em função “do nível dos alunos” (entrevista, 6/4).

Ao se avaliar o professor frente a um livro didático cuja abordagem não seja a que lhe convém, que não compartilha suas crenças, ele tende, muitas vezes, a adaptá-lo ao que considera pertinente, adequando a abordagem do material à suas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem (Neves, 1996). Se sua habilidade não chegar a tanto, pode se tornar coagido e/ou desmotivado e, por isso, pode tornar-se predisposto ao fracasso (Richards & Lockhart, 1994). Por outro lado, os alunos, com frequência, interferem no plano previamente traçado pelo professor para o desenvolvimento da aula, redirecionando seu curso sem que o professor se dê conta ou tenha meios para impedi-los.

Tanto Lila quanto os demais professores de inglês de seu setor estão subordinados a um contexto maior, que extrapola a sala de aula. O processo de avaliação imposto pela universidade, por exemplo, necessariamente precisa ser seguido, apesar de que ela, alguns ou todos os professores de sua escola possam não concordar com ele. Nesse caso, o papel do professor é o de cumprir normas impostas a ele.

A informante fala também sobre a necessidade que os professores vêm de extrapolar o livro didático, aplicando exercícios complementares que, na visão dela, suprem as falhas do livro:

“Lila: ... Então, a gente está sempre suprindo, a gente sempre traz relacionado ao tópico material extra ou de prática de *speaking* que é muito, feita muito na minha sala de aula. Seja o que o livro propõe ou não, ou seja, para levar a prática que o livro propõe, tipo *pairwork* antes da atividade do livro, para conversar para começar a entrar no clima eu faço muito *lead-in* e esses *lead-ins*, *assim*, é de *pairworks*, é eu com os alunos, ou de grupo, para depois

entrar no livro, aí depois eu faço, eh, aí no caso não é, você faz, então é esse trabalho. De *speaking* eu acho que os meus alunos fazem muito em sala de aula, não é?” (entrevista, 7/8-17).

Lila deixa claro que ela propõe exercícios e atividades a partir das suas crenças, do que considera necessário para tentar sanar as dificuldades dos alunos: “... Então aí você vai trazendo aquilo que você acha que vai funcionar para sua sala, que vai ser a melhor forma de ajudar os alunos a produzirem, a entenderem alguma coisa e produzirem alguma coisa” (entrevista, 2/13-15).

Portanto, independente das “cobranças” regimentares e/ou individuais, Lila demonstra preocupação com o processo de ensino/aprendizagem, trabalhando os conteúdos como lhe parece conveniente, suprindo o que acredita caracterizar lacunas do livro. Tenta, portanto, controlar as variáveis que acredita estarem sob sua responsabilidade, no sentido de contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de seus alunos.

Lila é muito minuciosa quanto à preparação de suas aulas, mas vê o resultado de forma negativa, já que não consegue gerenciar suas aulas da forma como planeja:

“Lila: Eu tenho que escrever tudo, tenho que escrever todos os passos. É talvez, até um mau hábito.

[
Pesquisador: Esses passos, você põe até ... eh, você até cronometra sua aula, então? Isso aqui vão ser cinco minutos, isso aqui vão ser...

Lila: E sempre dá errado” (entrevista, 56/30-36).

Seja como for, ela parece consciente das “falhas” e tenta observá-las a partir do próprio planejamento inicial:

“Mas aí é, são coisas que eu vou notando, eh, ao longo, por exemplo, da aula. Às vezes, eu fiz o plano e achei que o meu plano está legal, mas na hora eu falo assim, falhou aqui. Outra hora, que eu estou aplicando, não é? Dando a aula, ou depois que a aula passou” (entrevista, 26/26-29).

O livro didático parece o referencial da professora Lila na sala de aula. Ele mostra o percurso, a forma e o ritmo das aulas e, muitas vezes, Lila parece seguir os passos sugeridos por ele (*presentation* e *lead in*, por exemplo). A decisão sobre qual tipo de interação utilizar para cada uma das atividades desenvolvidas em sala de aula parece ser a sugestão apresentada pelo livro didático e, em alguns poucos casos, a decisão dela própria.

“Lila: Porque eu estou lembrando de mim. Então, quando eu dou essa resposta eu estou lembrando de mim. Do que eu faço na sala de aula. Então, no primeiro ano, eu, realmente, eu acho que eu, por causa do tipo de comando que eu tenho que dar na sala de aula. Porque ao mesmo tempo em que eu dou um comando, eu faço uma apresentação, é uma apresentação às vezes não tão formal assim, mas é uma apresentação que eu crio a situação, quer dizer, como eu já falei, eu gosto de fazer *lead-in*. Se eu não consigo, às vezes eu não consigo, mas sempre que eu consigo fazer um *lead-in*, para fazer uma *smooth linking* entre, entre uma atividade e outra, uma atividade e uma apresentação

[
Pesquisador: Quando você vai introduzir uma unidade.

Lila: É. Então, eu faço então, ao mesmo tempo que estou praticando, estou introduzindo, alguma palavra nova, alguma estrutura nova. Então, eu faço isso.

Pesquisador: Te facilita o caminho depois, como você disse, não é?

Lila: Facilita. É. Então, eu falo mais. Eu falo muito...

[...]

Pesquisador: Retomando a turma do primeiro ano. Você disse que no primeiro ano você se vê na interação com os alunos, você fazendo mais interação com os alunos do que nos anos subsequentes. Não é isso?

Lila: É porque no primeiro ano você sai bem esgotada. É porque você tem que oh! Então por isso que eu me vejo conversando muito. Mas há momentos no segundo ano, por exemplo, terceiro ano, que dependendo da atividade eu só dou o comando. Façam isso. Coloque-os em pares. Eles fazem. É uma leitura. Depois vem *answers*, depois vem *compare your answers or, in groups, answer in groups or answer in pairs*. Eles estão fazendo mais trabalho do que eu.

Pesquisador: Tá.

Lila: Acho que foi por isso que eu falei assim, eu me vi desgastando bastante ali no primeiro ano. Então, assim, o

desgaste meu no primeiro ano, físico mesmo, é bem maior do que nos outros anos. Por isso é que eu acho, eu acho que é por isso que eu disse que, eh, que minha participação também de fala é maior no primeiro ano do que, no caso, no segundo, no terceiro. Nos anos subsequentes.

Pesquisador: Tá.

Lila: Não é?

Pesquisador: Tá. Tá bom.

Lila: Acho que é por isso. Mas, claro, há momentos em que, nos outros anos também, eu vou fazer a minha *lecture*.

Pesquisador: Tá.

Lila: Bem rápido. Eu não faço *lecture* grande. É *presentation* mesmo.

[

Pesquisador: Deixa mais ...

Lila: É mais *presentation*.

Pesquisador: E o resto deixa mais por conta deles.

Lila: É. Eu acho que aí as coisas vão mais assim, dependendo das atividades mesmo.

Pesquisador: Tá.

Lila: Não é? Eu não fico muito assim só eu, aluno, eu, aluno, eu, classe..." (entrevista, 37/29-48, 38/1-2 e 31-48, 39/1-14).

A utilização de terminologia específica para denominar cada passo de sua aula mostra que seu conhecimento ritualístico serve como seu referencial. Lila, mais uma vez, demonstra o quanto parece influenciada pelos treinamentos de que participou no início sua carreira como professora de LE, freqüentemente remontando a esses procedimentos:

"Lila: Ah. Já fiz isso. Faço também. Faço. E, mas quando a gente percebe que também aquela história de treinamento, a gente sabe que não é o ideal, a gente tem que jogar um aqui, um ali, um ali, um ali, não é? Quer dizer, a gente sabe que isso não é o ideal, e às vezes quando a gente lembra, a gente muda. Aí começa um aqui, outro ali, aí eu vou e nomeio com um gesto (entrevista, 42/36-41).

Lila comenta sobre seus pontos fracos, salientando que se considera ineficiente quando se vê na responsabilidade de ajudar seus alunos a entenderem um enunciado de exercício ou mesmo quando necessita explicar uma atividade antes de iniciá-la. Na sua

própria opinião, não atinge seu objetivo por falta de recursos que acredita ter de desenvolver e caracteriza essa particularidade como um de seus “pontos fracos” como professora de LE (entrevista, 26/20).

É patente que a informante segue uma série de etapas durante o desenvolvimento de suas aulas (“questão de *presentation e practice, controlled practice*, essas coisas, eu acho que, em certos momentos, em certas lições, eu sei que, às vezes também precisa de mais” – entrevista, 26/20-24). Ela fala sobre alocação de turnos, repetição e solicitação pessoal, destacando aquilo que foi ensinado a ela como “correto”, através de treinamentos de que participou.

O conhecimento de técnicas e procedimentos usados no processo de ensino/aprendizagem legitima o poder que Lila exerce sobre as interações que se desenvolvem durante as aulas. Seu controle no contexto de sala de aula, portanto, parece conduzido pelos treinamentos, já que eles a habilitam a certas atitudes que, além de pouco convencionais fora da sala de aula, delineiam uma abordagem tradicional utilizada no processo de ensino/aprendizagem.

A professora baseia-se na sua prática pedagógica e se contradiz ao mostrar um descompasso entre o que se espera de uma interação na abordagem que acredita utilizar e sua prática de sala de aula. Apesar de o livro didático que utiliza e da proposta que este apresenta, Lila parece reproduzir somente aquilo que considera adequado. A postura dos alunos, por outro lado, parece não corresponder freqüentemente às expectativas da professora, criando situações adversas à realidade idealizada, já que seu planejamento parece não funcionar em sintonia com a realidade individual que cada aluno leva consigo para a sala de aula.

Desta forma, a professora reproduz suas crenças na sala de aula, apresentando a seus alunos, mesmo que indiretamente, como devem ministrar suas aulas. Destaca o que lhe parece relevante e necessário, tomando como referência sua própria realidade de aprendiz e sua prática de sala de aula. Gerencia sua aula através dos procedimentos que lhe parecem adequados e ainda utiliza-se do livro didático como esse lhe parece convir.

É preciso não se perder de vista que essa autonomia do professor é também mediada por uma série de variáveis alheias a seu controle, respaldadas no contexto social e escolar em que a sala de aula está inserida. Em outras palavras, mesmo exercendo controle sobre certas variáveis, o professor também sofre o controle de forças externas à sala de aula, bem como dos alunos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem no contexto em questão.

7.3 A atmosfera de sala de aula e insegurança da professora

Lila parece extremamente preocupada com a atmosfera de sua sala de aula e, por isso, sempre tenta criar um ambiente descontraído durante suas aulas (resposta número 1 – sempre; questionário, 2/42-43). Ela acredita que um comportamento amigável, sincero e aberto com os alunos é importante para que ela alcance seu objetivo de ensino. Nota-se também, pelas filmagens e transcrições, que as atividades lúdicas contribuem para essa descontração, principalmente pelas frequentes risadas dos alunos ao longo das aulas:

“Pesquisador: Eh, você comentou também que essa questão dos alunos entrarem, saírem, você deixa normalmente até um determinado ponto, que não chega a te incomodar, você deixa isso mais livre e que isso te ajuda, inclusive, no

relacionamento. Então você vê, você tem essa preocupação, eu estou vendo, de que tenha um clima realmente, uma atmosfera

- Lila: [É.
- Pesquisador: [Descontraída em sala de aula, isso é importante para você em sala.
- Lila: Para mim é. E eu, ... é, para mim é.
- Pesquisador: [E você sente que você tem isso.
- Lila: [E eu quero manter um, quero manter um pique, eu mantenho, eu acho que eu mantenho um pique em sala de aula.
- Pesquisador: Ah.
- Lila: Não só por isso, não é, eu acho que, o meu pique em sala de aula ajuda também o meu relacionamento com os meninos.
- Pesquisador: Tá.
- Lila: É. Esse meu modo de ser também assim, sabe? Eh, acho que é meu jeito mesmo de ser, não sei.
- Pesquisador: Tá” (entrevista, 22/31-48 e 23/1-6).

A partir da preocupação da informante com a descontração e com o bom relacionamento com os alunos, observa-se a importância com que avalia esses elementos, ou seja, o quanto ela acredita que esses elementos são importantes para um bom desenvolvimento de seu trabalho. Por outro lado, a professora afirma que acredita que seus alunos participam pouco das interações orais em sala de aula e que gostaria que falassem mais. Portanto, apesar da crença que tem, o resultado que obtém não corresponde às suas expectativas.

Lila acredita que ela é uma professora insegura no que concerne ao seu gerenciamento da sala de aula (resposta número 3 – às vezes; questionário, 3/1):

“Às vezes eu fico em dúvida se aquela forma de apresentar o tópico vai ser eficaz, claro. Às vezes eu fico pensando se não estou sendo muito ‘gramatiquêira’ se escolho uma determinada forma de apresentação de um tópico. Outras vezes fico em dúvida se não estou sendo repetitiva ao usar as mesmas técnicas/formas/atividades de apresentação e prática. Isso me deixa insatisfeita e às vezes insegura...” (questionário, 3/3-7).

Nesse caso, mostra que sua insegurança é voltada para a metodologia de ensino e para sua prática pedagógica, por não saber como vai apresentar o tópico e ser bem sucedida, caracterizando o processo de ensino/aprendizagem como de responsabilidade exclusiva dela. Mais uma vez, a professora reafirma sua crença de que o fracasso/sucesso dos alunos parece ser o resultado exclusivo dos procedimentos, atuação e gerenciamento dela.

Durante a entrevista, ao ser abordada sobre a questão da insegurança, Lila comenta:

“Lila: Em certos momentos eu acho que eu fico insegura. Eu tenho medo de errar. Eu sou uma pessoa medrosa, de errar. Eu não gosto de fazer nada errado. Eu me sinto mal quando eu faço alguma coisa errada. Então, eu sei que a gente não é dicionário ambulante, ainda mais que nós não somos aí nós, nós aqui

[

Pesquisador: Nativos, não é?

[...]

Lila: Eu não sou, não sou fluente assim, não sou *accurate*. Pelo contrário, acho que eu tenho muitas falhas quando eu vou falar e tal.

Pesquisador: Ah.

Lila: Eh, então, eu, eu tenho muita, assim, também, eh, perguntam às vezes palavras assim, muitas vezes eu não sei ...

Pesquisador: Ah.

Lila: Eh, ora eu sei, às vezes eu sei, mas não lembro, ou às vezes eu não sei mesmo. Então quando me perguntam isso eu fico assim, embaraçada.

[

Pesquisador: Ah, é? Isso ai te incomoda?

Lila: Eu fico. Não sei se o aluno percebe. Eu fico incomodada. Se me fazem qualquer pergunta que eu não sei de gramática ou outra coisa qualquer, que eu não saiba, que, alguma coisa que eu acho que, aí eu dei a resposta, mas depois eu percebo que foi errada, eu fico morta de sem graça.

Pesquisador: Eu acho isso interessante. Você acha que isso tem a ver com o que? Com sua formação profissional, tem a ver com sua

[

Lila: personalidade
[

Pesquisador: formação familiar, personalidade mesmo?

Lila: É, é, é. Personalidade. Formação. Acho que minha personalidade vem da, é reflexo da minha formação familiar ou dos meus grilos que às vezes a gente acha que vão criando, com a criança, que não tem nada
[

Pesquisador: É.
[

Lila: Às vezes a gente cria, sem que as pessoas percebam. Acho que isso vem de mim mesma, sabe?

Pesquisador: Tá.

Lila: É de mim mesma.
[...]

Pesquisador: Eu estou achando interessante que quando eu falei em insegurança, imediatamente você ligou a insegurança ao seu inglês.

Lila: Isso.

Pesquisador: A sua capacidade lingüística.

Lila: Isso.

Pesquisador: Como se isso fosse, bom, não deixa de ser um elemento.

Lila: É.

Pesquisador: Mas eu pensei em insegurança de uma forma muito mais ampla, entendeu?

Lila: Na sala de aula ...
[

Pesquisador: Não sei exatamente o que. Mas você falou imediatamente, fez ligação com...

Lila: É porque é o meu ponto fraco.

Pesquisador: Tá, tá.

Lila: Entendeu? Eu sei disso. Eu, eu...

Pesquisador: Mas você evita que um aluno perceba isso, pelo que você colocou para mim, não é? Você não acha legal
[

Lila: Eu evito. Mas às vezes tem horas que a gente não consegue, não é? Às vezes quando a gente fica vermelha, eu não sei se eu estou vermelha, meu aluno está vendo que eu estou vermelha.

Pesquisador: Tá.

Lila: Eu sinto aquela coisa assim, mas ..." (entrevista, 24/22-28 e 35-47, 25/1-20 e 28-48, 26/1-4).

Ao responder o questionário, a informante discute sua insegurança com relação ao gerenciamento da sala de aula, avaliando-se quanto às doses de gramática e tipos de

técnicas e atividades que aplica no decorrer de suas aulas. Durante a entrevista, nota-se que ela atribui essa insegurança a seu medo de errar, que está diretamente relacionado ao seu desempenho oral na LE.

Sua postura, neste caso, retrata o “professor depositário do saber” (Freire, 1987), aquele que tem de saber responder a qualquer pergunta dos alunos. Como ela não se enquadra nesse perfil, sente-se insegura. Percebe-se que sua crença sobre o conhecimento da disciplina se mistura à sua crença sobre a habilidade pedagógica de gerenciar adequadamente a sala de aula, para justificar sua insegurança. Ela acredita que não é fluente na LE e, ao mesmo tempo, que sua insegurança está vinculada à sua formação pessoal. Afirma tornar-se incomodada porque, às vezes, percebe que os alunos notam sua insegurança. Acredita que tem de saber o que seus alunos questionam, mesmo afirmando que não é um dicionário ambulante. Suas idéias são antagônicas, apesar de que gostaria de ser vista de forma coerente com a perspectiva de ensino que acredita adotar.

As duas variáveis discutidas nesse item, isto é, a atmosfera que a professora acha necessária ao bom andamento de suas aulas assim como a insegurança que afirma apresentar com relação a certas variáveis, podem também caracterizar sua preocupação com o controle da sala de aula. A crença de que uma atmosfera descontraída produz mais aprendizagem não me parece substancial, já que não é garantia de que todos alunos irão participar, nem tampouco de que esta é uma condição única para que o processo de ensino/aprendizagem se desenvolva. Mesmo com essa descontração que ela acredita necessária, Lila é uma professora centralizadora, no sentido de ser ela quem comanda, direciona, controla e avalia tanto os procedimentos quanto os alunos em sala de aula.

Sua necessidade de camuflar a insegurança também caracteriza sua ótica de gerenciamento de sala de aula. Nesse caso, ela julga ter de conhecer o conteúdo integralmente para que não sofra “ameaças” no momento em que seus alunos buscarem informações que ela desconheça. Desta forma, tanto a necessidade de não deixar transparecer sua insegurança e seu desconhecimento do conteúdo da disciplina são variáveis que remontam ao controle que ela acredita necessitar na sala de aula.

Ao longo da entrevista, Lila comenta que se acha lenta porque geralmente não consegue concluir seu plano de aula. Fala de seu medo de cometer erros, da sua timidez (mesmo considerando que essa timidez só existe quando ela não está lecionando). Considera-se também uma pessoa indisciplinada e não se vê no direito de cobrar de seus alunos o que não acredita ser “correto” em seu comportamento:

- “Lila: ... Eu, porque eu sou meio indisciplinada também.
Pesquisador: Ah.(Risos)
Lila: Então eu não consigo. Então é quando me dá na cabeça, não é? Porque eu sou indisciplinada.
Pesquisador: Ah.
Lila: Então às vezes eu não posso até muito exigir dos alunos porque eu sou indisciplinada.(Risos)
Pesquisador: Aí, você pensa um pouco no que você acha de você para poder você não cobrar deles.
Lila: É que eu não, o que eu não sou, não é? O que eu não dou conta de fazer, eu não quero cobrar deles.
Pesquisador: Ah.
Lila: Igual essa estória não é, tem professor que gosta de chegar na hora e não aceita aluno chegar atrasado. Eu como eu chego atrasada, eu vou exigir o quê do meu aluno?”
(entrevista, 11/11-26).

Os traços de sua personalidade e de sua formação familiar e social representam algumas das variáveis levadas para a sala de aula e que, apesar de pessoais, contribuem para que a aula tenha o perfil aqui descrito. Por exemplo, Lila tenta suprir sua lentidão definindo o tempo de duração das atividades, a fim de cobrir o conteúdo previsto no seu plano de aula. Tenta evitar que seus alunos percebam que é insegura e prefere não ser

rígida com o controle de chegada e saída dos alunos, porque acredita que também não é pontual. Sua autocrítica serve de espelho para si mesma e reflete em seus procedimentos em sala de aula.

A informante parece desconsiderar os objetivos e interesses dos alunos e centra-se em seus próprios, transformando o processo de ensino/aprendizagem no que acredita ser adequado. Gerencia a sala de aula de acordo com seus princípios e crenças e com a metodologia que considera adequada, centralizando substancialmente o desenvolvimento das aulas em si mesma e em suas crenças sobre esse processo.

É possível que uma mudança de atitude com relação ao seu gerenciamento da sala de aula possa trazer contribuições aos alunos, mas deve ser construída a partir das necessidades deles. A maneira de conduzir as atividades, a adaptação do livro didático e do plano de aulas e a própria postura do professor em sala de aula deve considerar o tipo de aluno com que trabalhamos, de formas a atendê-los da melhor forma possível.

7.4 O dever de casa e o ir e vir dos alunos

Além da percepção de que o dever de casa ajuda os alunos no processo de aprendizagem (resposta número 2 – quase sempre; questionário, 1/33), Lila afirma que faz este tipo de cobrança com frequência, comentando como ela vê a utilidade dele:

“...Acho que o que os alunos vêm em sala não é suficiente. Eles precisam ter mais contato com a língua de alguma forma. Em casa, após a aula, é um bom momento para eles pararem, refletirem sobre o que foi visto, revisarem, exercitarem, produzirem algo com/sobre o que estão estudando” (questionário, 1/34-37).

Lila afirma também que atribui alguns pontos ao dever de casa e que isso constitui parte da avaliação do curso, como já discutido no item 5.5. Durante a entrevista, esse assunto é abordado nos seguintes termos:

“Pesquisador: Eu queria pegar carona no seu *homework*.

Lila: Ah.

Pesquisador: Eh, normalmente você pede toda a aula para eles fazerem alguma atividade para próxima ... encontro.

[

Lila: Normalmente. Normalmente.

Às vezes fica umas aulas sem aparecer, mas normalmente.

Pesquisador: E como é que é feito isso? Tem alguma espécie de cobrança desses *homeworks*? Você está sempre corrigindo isso em sala? Você recolhe? Como é que é o processo?

Lila: Eu recolho, eu recolho. Eh, eu fazia muita correção em sala, mas eu sou muito lenta, então eu prefiro recolher mais do que corrigir em sala, não é?

[...]

Pesquisador: Sei.

Lila: Eh, então, assim, às vezes eu recolho mais do que eu corrijo em sala. Eu corrigia muito em sala, principalmente *workbook* que é, para você levar aqueles *workbooks* e uns exercícios, às vezes bem mecânico que existe. O problema do *workbook* do *Headway*, por exemplo, tem muito exerciciozinho bem mecanicozinhos.

[...]

Lila: Aí, então, agora, eh, no *homework*, voltando lá, falando de *homework*, eh, às vezes, por exemplo, eu gosto, às vezes, de chegar com um *homework* e corrigir no quadro. Se o *homework* é bem simplzinho, bem pequenininho, como já acontece, de uma transcrição que eu peço para eles transcreverem, eu corrijo no quadro.

Pesquisador: É rápido, não é.

Lila: É rápido. Eh, se eu pedir...

Pesquisador: Eles fazem normalmente?

Lila: É. Aí é que tá.

[

Pesquisador: É outra questão. (Risos)

Lila: É outra questão.

[...]

Pesquisador: E você acha que você cobra isso normalmente dos alunos muito? Você tem que cobrar para você obter retorno, para eles fazerem os exercícios?

Lila: Aí, o que eu tenho feito ultimamente, há uns dois anos agora é, justamente dar dois pontos pela história na prova. Então a prova fica valendo oito e quem fez os exercícios,

agora nem todos, eu já avisei, que todo o exercício eu dou nota. Esses exercícios bem simples, mecânico mesmo, às vezes eu não dou nota” (entrevista, 8/24-36 e 41-46, 9/18-29 e 10/4-10).

Segundo a professora, o dever de casa é pedido com frequência, ela o considera importante, assume que os corrige em aula quando são curtos e que, os livros de exercícios e demais atividades, por demandarem mais tempo, prefere corrigir em casa. Portanto, a decisão de proceder à correção em sala ou em casa parece dela própria e não de algum segmento hierárquico superior (coordenador, diretor, etc) ou dos alunos. Apesar dessa suposta liberdade, ela afirma que é sua a decisão de quais tipos de exercícios corrigir em sala ou não, mas não comenta se esta é a melhor decisão para os alunos.

Lila afirma que o livro de exercícios apresenta atividades mecânicas e deixa transparecer que nem todos os alunos têm a mesma preocupação de fazê-los, nem tampouco com a frequência demandada. Mesmo assim, ela exige que sejam entregues e confere 2 pontos (de um total de 10) a eles, segundo seus próprios critérios. Hora computando-os, hora não, ela decide o que considera adequado valorizar.

Observa-se, pois, que a cobrança e o controle do dever de casa são atitudes que ela própria assume. A decisão tomada e o controle que assume sobre esses exercícios, portanto, estão sob sua responsabilidade:

“Lila: Bem. Eu sou bem honesta. Eu acho que eu sou honesta com eles, às vezes eu falo assim, ou quando eu devolvo e não tem nota, porque não tem nota? Ah, não tem nota não? Não é para ter nota.

Pesquisador: Ah, tá” (entrevista, 10/17-19).

A informante deixa claro que, mesmo negociando com os alunos e atribuindo pontos ao exercício de casa, o resultado não corresponde às expectativas dela. Nas aulas transcritas, ocorre uma única passagem em que esse assunto é abordado:

- Exemplo 1: iniciando a aula e perguntando aos alunos o que eles tinham estudado em casa

T ... Uh and the homework?
 Sts Which homework?
 T Which homework? You don't know what homework you had to do?
 Leila No, teacher. I'm sorry.
 T You didn't do the homework?
 Oswaldo I did.
 Vanessa I did.
 T You did?
 Vanessa Yes.
 T You were supposed to finish the workbook and you were supposed to write a paragraph about your past, right?" (aula 3, 1/6-16).

Apesar de todo empenho dela a fim de que os exercícios de casa sejam feitos, mesmo valorizando-os para efeito de avaliação formal do curso, ainda assim o resultado não lhe parece satisfatório, já que nem todos os alunos correspondem às suas expectativas. Em outras palavras, nem mesmo a pressão que ela tenta exercer sobre os alunos, obrigando-os a fazer o dever de casa, surte o efeito que ela gostaria de obter. Por razões alheias à sua vontade, não alcança integralmente o resultado almejado, isto é, não parece conseguir controlar essa variável na proporção que gostaria e nem com relação a todos os alunos. Há aluno que se enquadram neste perfil e atendem às suas “reivindicações”, mas há também os que não aceitam esse tipo de controle.

A informante alega ser bastante acessível com relação à entrada e saída dos alunos durante suas aulas (resposta número 1 – sempre; questionário, 5/22-23). Observa-se uma movimentação dos alunos durante as aulas gravadas, tanto de alunos que chegam atrasados quanto dos que saem e retornam e dos que saem mais cedo e até se despedem da professora, interrompendo as aulas. Há também interrupções de pessoas que batem à porta, para chamar alguém, ou para dar algum recado. Lila se mostra receptiva a essas variáveis e tudo isso parece normal e aceitável para ela:

- “Pesquisador: Aí, você pensa um pouco no que você acha de você para poder você não cobrar deles.
- Lila: É que eu não, o que eu não sou, não é? O que eu não dou conta de fazer, eu não quero cobrar deles.
- Pesquisador: Ah.
- Lila: Igual essa estória não é, tem professor que gosta de chegar na hora e não aceita aluno chegar atrasado. Eu como eu chego atrasada, eu vou exigir o quê do meu aluno?
- Pesquisador: Ah.
- Lila: Sabe? Eu não exijo. Se o aluno quer sair mais cedo, sai. Se o aluno eh, sae e entra, quando me irrita, aí quando começa a irritar muito, aquela coisa de sair e entrar, aí eu chego e converso. Quando começa a faltar muito, eu chego e converso.
- Pesquisador: Mas, chega a te irritar quando o trânsito dentro da sala é muito grande. É por aí, não é?
- Lila: É. Às vezes eu fico irritada. Às vezes um aluno também é, igual a gente fala, um turista, uma coisa assim. Aí depois quer vir, eu oh, presta atenção! Eu chego e falo. Mas eu não, mas eu sou muito assim, eu acho que eu sou muito, às vezes dou muita liberdade.
- Pesquisador: E isso é um procedimento seu, você diria, ou, é um procedimento mais geral dentro da universidade. Como é que você vê isso?
- Lila: Meu. Como eu falei, há colegas, não é, que gostam, eh...
- Pesquisador: São mais rígidos.
- Lila: São mais rígidos. Eu acho que é, mais, assim, das outras áreas eu não sei, não é?
- Pesquisador: Tá, você está falando mais da realidade aqui.
- Lila: Da minha área de inglês. Então assim, talvez eu seja mais tolerante. Eu não sei. Eu não converso muito assim, não. Eu sei alguma coisa, mas só que eu não fico...
- Pesquisador: Sei, isso não é um assunto que normalmente a gente está discutindo com os colegas.
- Lila: É, às vezes eu já conversei sobre isso, que a gente percebe não é, um colega que é mais rígido. Às vezes um aluno vem de outro professor: ‘Ah, a professora tal exigia muito, a professora tal corrigia, corrigia’.
- Pesquisador: (Risos)” (entrevista, 11/19-47 e 12/1-6).

Apesar de acreditar que dá muita liberdade a seus alunos, ela estabelece um limite para as entradas e saídas, conversas e ausências dos alunos, ou seja, impõe seu controle a partir de suas crenças. A partir de seu limite, costuma chamá-los para uma conversa, o que mostra que ela é maleável até o ponto em que acredita que deva ser.

Portanto, controla o trânsito, as conversas e a frequência de seus alunos a partir de seus próprios parâmetros, ou seja, através dos limites que ela própria impõe.

Acredita também que esse é um procedimento seu, que geralmente não é discutido com seus colegas. Porém, através de comparações que os alunos costumam fazer sobre professores, acaba percebendo que ela é uma professora mais maleável e acredita que os alunos também a enxergam como mais tolerante que outros colegas. Pensa que dá muita liberdade a seus alunos, mas percebe-se que esta liberdade é condicionada aos seus princípios e crenças como professora.

Até que ponto esse comportamento pode beneficiar alguns alunos e prejudicar outros, depende dos processos individuais de ensino/aprendizagem. Aqueles que necessitam de mais tranquilidade na sala de aula, mais silêncio e menos distrações podem ser prejudicados pelo que a informante chama de “muita liberdade”. Por outro lado, a descontração que a maleabilidade dessas variáveis pode gerar pode beneficiar aqueles alunos cujo perfil de aprendizagem está mais voltado para uma sala de sala menos padronizada e mais interativa.

Os alunos se assentam em um semicírculo e, pelas observações das aulas, fica claro que tendem a estar sempre na mesma posição na sala de aula, seja nas laterais ou no fundo dela. Apesar disto, ela acredita que a mudança de parceria entre os colegas é positiva, uma vez que cria novas situações para os alunos:

“Lila: ... é um hábito que acho que todas as pessoas têm. Até eu, eu falo por mim também. Eu gosto de sentar naquele lugar, por exemplo, eu procuro uma sombra, procuro uma janela ou procuro uma porta, não gosto de ficar no fundo, gosto, gosto, não gosto de ficar exposta. Então, eu acho que assim também os alunos têm os seus costumes e as suas preferências.

Pesquisador: Tá.

Lila: Eu não gosto de mudar muito por isso, porque quando, às vezes, não é que eu não gosto de mudar. Eu acho bom

mudar e gostaria de fazer isso com mais frequência, porque às vezes eu não lembro e já entrei na sala e já estou assim, como, se eu não ponho no meu plano e eu não vou lembrar e quando eu já comecei a atividade e aí é que eu lembro, aí já está começada a atividade, aí eu tenho que terminar a atividade.

Pesquisador: Tá.

Lila: Não é? Quando eu lembro, poxa, ele está fazendo de novo. Podia sentar diferente, não é? Com outra pessoa, dava para fazer isso. Agora eu podia pedir: *sit with another person now, work with another person*, então eu podia, mas aí, aí já passou. Bom, mas aí é aquela estória, ou eles sentam onde eles querem, com quem eles querem /?/, eles fazem o trabalho com a pessoa que está próxima. Se ele mudar de lugar, eu não vou empombar, a não ser que eu ache que o outro já está trabalhando ou tem algum motivo, na hora assim. Mas se ele quiser mudar, vou, “fulano, vamos fazer juntos”, ele levanta e vai sentar com fulano lá, ou grupo de três, o fulano estava no grupo de cá e falo assim: “não, senta com o grupo de cá, porque eu percebi que no grupo de três, de dois, naquele parzinho de dois, estão duas pessoas fracas, assim, em termos, não é, que precisam de ajuda e aquele grupinho ali de três está forte, horrível dizer, não é, o forte e o fraco. (Risos)” (entrevista, 54/32-48 e 55/1-11).

Lila respondeu ao questionário dizendo que quase sempre (resposta 2; questionário, 5/36-37) permite que seus alunos se assentem e trabalhem com o(s) colega(s) que quiser(em), propondo mudança de parceiros esporadicamente (questionário, 5/39). Essa visão é endossada pelo pesquisador ao assistir às aulas. Ela acredita que os alunos têm suas preferências, assim como ela própria, quanto ao local de se assentarem na sala de aula e que, por esquecimento dela, trabalham quase sempre com os mesmos colegas. Comenta que acha importante dar aos alunos a liberdade de escolha, mas que quando lembra a tempo, o que raramente parece acontecer, ela redistribui os alunos no espaço físico, a partir de critérios que ela define.

No que se refere à forma como ela define essas duplas ou grupos, no entanto, aparece sua crença de que essa nova organização deve contemplar alunos que ela

considera fracos e fortes trabalhando conjuntamente, para que o(s) aluno(s) que ela considera forte ajude(m) o que ela considera fraco. Logo, seu controle permeia sua crença de que os alunos fracos deveriam trabalhar com os fortes, apesar de sua postura de não interferir na escolha do(s) parceiro(s) ser mais freqüente. Cabe lembrar também que os conceitos de fraco e forte constituem parte de suas próprias crenças.

Concordo que a variável relacionada à escolha do parceiro deva ser contemplada periodicamente, inclusive com o propósito de promover uma abordagem de aprendizagem que possa ser até mais inovadora. Endosso a crença de que trabalhar com um colega com quem se tenha mais afinidade pode ser mais motivante, apesar de que essa “liberdade” não pode ser vista como garantia de sucesso. Seria, possivelmente, apenas mais uma estratégia que pode facilitar o processo de ensino/aprendizagem, desde que haja uma efetiva participação dos alunos.

Da mesma forma, não se descartam as interações com colegas escolhidos pelo professor, porque há também de se considerar que a busca de desafios, durante a aprendizagem, sejam quais forem, é uma prática salutar para qualquer aprendiz. Já que na nossa realidade, teoricamente, este é sempre o único momento em que estão em contato com a LE, nada mais saudável que diversificar as possibilidades de interação e desenvolver o processo de ensino/aprendizagem dentro da maior diversidade de técnicas e recursos possíveis. Essa diversidade pode contribuir também para que o processo de ensino/aprendizagem de um maior número de alunos seja contemplado, favorecendo diferentes estilos de aprendizagem.

7.5 Os recursos não-verbais da professora

Lila acredita que seus alunos sempre utilizam procedimentos padronizados tais como levantar a mão, ou chamá-la, quando querem interromper suas aulas (resposta número 1 –sempre; questionário, 5/45). Ao avaliar este assunto durante a entrevista, ela tece os seguintes comentários:

- “Lila: ... eh com relação aos alunos, procedimento para interromper a aula, para fazer uma pergunta, alguma coisa assim, eles têm algum procedimento, vamos dizer, eh típico, há um padrão de procedimento?”
- Lila: *Teacher?*
- Pesquisador: Ah, é o famoso “*teacher?*”
- Lila: *Teacher*. É, é o mais comum, não é?
- Pesquisador: Mas não existe um procedimento típico, vamos ver, esse aí é um dos, mas...
- Lila: É o mais, acho que é o mais comum, eles dizerem “oh, teacher”, “oh, Lila”. Eh, não é, alguma coisa assim. Mais comum do que levantar a mão, por exemplo. Quem levanta a mão, por exemplo, é um procedimento acho que, bem mais educado e que talvez, não é, incomodasse menos enquanto a gente tivesse fazendo algo, falando, não é, uma interrupção mais suave.
- Pesquisador: Tá.
- Lila: Mas eu acho que o mais comum mesmo é, *teacher?* Eles já levantam a mão e já...
- [
- Pesquisador: Que é deles, coisa natural deles
- Lila: É, eu nem impus nada, acho que é isso é natural, ocorre naturalmente, essas coisas ocorrem naturalmente.
- Pesquisador: Ah.
- Lila: Do jeito que eles quiserem na sala de aula, eu nunca impus nada ...”(entrevista, 51/28-48 e 52/1-2).

Nota-se que os alunos se valem de certas regras que caracterizam a linguagem não-verbal que utilizam em sala de aula. Apesar de a professora entender que o procedimento de levantar a mão lhe parece mais educado, afirma que nunca impôs esse tipo de comportamento de seus alunos e acredita que esse comportamento seja deles próprios. Cabe lembrar que, nas interações de fora da sala de aula, geralmente não

necessitam desse recurso e que, portanto, é um comportamento típico da cultura de sala de aula. Portanto, mesmo que não tenha sido a professora quem os condicionou a usar este mecanismo, possivelmente eles o adquiriram em outro momento da vida escolar.

Durante a entrevista, ao tratarmos de sua própria forma de interromper os alunos, Lila comenta:

- “Lila: ... agora eu tenho um jeito de interromper a atividade deles.
- Pesquisador: Como é que você faz?
- Lila: Ou eu já vou de, ou eu falo *one minute* ou *two minutes*, se bem que a gente nunca controla *one minute*, *two minutes* direitinho, não é?
- Pesquisador: (Risos)
- Lila: Ou eu vou de grupo em grupo *one more minute*, *one more minute* e depois *one more minute*, *that's all, finished*, *have you finished?* Tá? Ou, só levanto a mão, ou vou na lâmpada acende, apaga, acende apaga ou faço os dois, levanto a mão, acendo e apago a luz.
- Pesquisador: Ah, tá. Então você tem um procedimento seu.
- Lila: Tenho, tenho. E agora eu tenho um outro procedimento de fazer o colega calar a boca enquanto outro já está falando Isso já é uma outra coisa, tem algum colega conversando, fazendo o depoimento dele, *feedback*, falando para, não é? Dando...
- Lila: Para todo mundo, e aqui “tapatatipatata”, ou já comecei o meu *feedback* enquanto que o outro grupo não entendeu que já tinha acabado a atividade e já estou fazendo o *feedback*.
- Pesquisador: Tá.
- Pesquisador: Para todo mundo
- Lila: Eu faço assim (estalo dos dedos) ou então, estou prestando atenção no outro lá eu estou vendo ele conversar aqui e eu faço assim (estalo dos dedos).
- Pesquisador : Ah, tá.
- Lila: Continuo prestando atenção lá, uso a mão, não é? Estalo os dedos.
- Pesquisador: Ah. E esse procedimento, com o passar do tempo, eles percebem o que você está querendo dizer, você usa naturalmente?
- Lila: [Eles percebem, isso é como eu falei na sala, na interação...
- Pesquisador: Cria-se o hábito” (entrevista, 52/3-32).

Lila se vale do tempo, como ela própria afirma, até para interromper os alunos. Além dessa estratégia, comenta sobre o levantar da mão, que não é critério apenas dela, como já dito. Contudo, o acender e apagar da luz e também o estalar dos dedos são mecanismos que ela própria diz serem pessoais. Desta forma, pelo menos no caso desses dois últimos elementos, pode-se afirmar que ela controla seus alunos através do condicionamento que estabelece entre a linguagem não-verbal e o significado dessa linguagem no seu contexto de sala de aula.

A professora denomina de hábito o condicionamento que cria nos alunos, para que ela não dependa da linguagem verbal para interrompê-los: “Qualquer coisa, eu uso muito de expressão facial, eu acho. Eu acho que eu uso muito gesto e muita expressão facial...” (entrevista, 12/45-47). Assim, os “hábitos” que cria em seus alunos nada mais são que mecanismos de controle, cujo objetivo maior parece ser o de auxiliá-la no desenvolvimento de suas aulas.

Como ela própria acredita e afirma, seu comportamento em sala de aula é um reflexo do seu comportamento fora dela. (resposta número 1 – sempre; questionário, 3/20-21). Tanto pode trazer esses recursos do contexto social e familiar quanto de experiências escolares anteriores, seja como aluna ou mesmo como professora. Ao se estabelecer a conexão entre utilizar a linguagem não-verbal e acreditar que, muitas vezes, parece estar inconsciente dela, significa estar condicionada a padrões lingüísticos não-verbais comuns a todos os integrantes desse contexto social. Vê-se, portanto, o quanto o contexto externo à sala de aula contribui para que certos recursos da linguagem não-verbal sejam também compreendidos em sala de aula.

Para conseguir silêncio, principalmente depois de atividades coletivas, a informante diz que utiliza estratégia própria (resposta número 1 – sempre; questionário,

3/20-21) e que tem consciência da linguagem não-verbal que utiliza durante suas aulas, acrescentando o seguinte comentário: “coloquei resposta 1, mas acho que, muitas vezes, é inconsciente, simplesmente acontece” (questionário, 6/1-2, 4).

Lila também utiliza a linguagem não-verbal para gerenciar algumas passagens de suas aulas: “... Só de fazer assim, certos gestos, eles já sabem. Eu falo *group*, *groupwork*, *three*, *groups of three*, *two*, *pairwork*, *you two*, *you two*, *two*, *two*. Aí vai só fazendo gestos e eles vão pensando, quer dizer, eles já vão entendendo certas coisas” (entrevista, 3/44-47). Como já apontado, no caso de nomeação de turnos, ela comenta que seu olhar ou seu gesto de apontar para o aluno com o dedo, muitas vezes, substitui o nome do aluno:

“Pesquisador: Que outras formas você acha que você usa para nomear os alunos? Vamos imaginar que não é hora de voluntários, você está decidindo que você quer fulano.

[

Lila: O olho. ... É.

Pesquisador: O olho?

Lila: É.

Pesquisador: O olhar.

Lila: É. O jeito que eu olho.

Pesquisador: Tá. Ou aponta.

Lila: Ou aponto.

Pesquisador: Ou aponta com *you* que aí todo mundo de uma certa forma está te olhando para saber se é ele que você está falando.

Lila: É. Ah, ou eu chego e falo o nome da pessoa, ou convido.

Pesquisador: Ou nome.

Lila: Ou o nome” (entrevista, 42/11-26)

A dinâmica da aula em que a linguagem não-verbal do professor é utilizada é mais interessante e motivadora, na opinião de Lila:

“Pesquisador: Voltando à questão da linguagem não verbal, então você está dizendo que você acha que você faz muito uso mesmo de gestos...

Lila: Eu acho.

Pesquisador: Expressão facial.

Lila: Ah.
Pesquisador: E que isso te ajuda muito.
Lila: Eu acho.
Pesquisador: E te ajuda basicamente em que você acha? Em compreensão mesmo?
Lila: Ajudar os alunos a compreenderem, acho que sim. A motivar o aluno, eh, a motivar a aula, a aula ficar interessante, motivada, não ser aquelas aulas assim: *you now*, tá, tá...
Pesquisador: Ah, tá.
Lila: Aquela coisa assim...
Pesquisador: Então você está entrando com aquela questão de complementação sua.
Lila: Eu falei em pique, eu falei em pique.
Pesquisador: Na aula também?
Lila: Eu tento ter o pique, nem sempre você está disposta, está se sentindo bem, você nem sempre está com um bom *mood*, não é? Então, às vezes, você não consegue e, às vezes, você está nervosa, eu não sei como é que você vai entrar amanhã na sala, eu não sei como é que amanhã vou estar. Normalmente eu procuro disfarçar e entro no pique, depois esqueço que você está lá e vou.
Pesquisador: Ah.
Lila: Eu não sei, então a gente não sabe mas, normalmente eu procuro manter uma atmosfera assim também com meu jeito, essa coisa de não ser morta, assim uma coisa morta, estática” (entrevista, 57/32-48 e 58/1-10).

Esse excerto mostra a crença da professora no que concerne aos recursos não-verbais empregados por ela. Acredita que eles tornam suas aulas mais interessantes e motivadoras, além de julgar que “precisa estar no pique” e de bom humor, e que deve disfarçar nervosismo e cansaço. Delineia um perfil do professor padrão, cheio de qualidades e que deve dissimular as características que considera inadequadas em sala de aula, como em uma apresentação teatral. Compromete-se com a atmosfera de sala de aula necessária às suas crenças e se responsabiliza integralmente pelo ambiente criado, conforme reporta sua última fala acima.

Além dos muitos sorrisos trocados entre a professora e os alunos, durante as aulas assistidas, as passagens abaixo ilustram os recursos não-verbais de que ela se utiliza para pedir silêncio e comunicar o término do tempo para algumas atividades:

- Exemplo 1: pedindo silêncio.

“(depois de algum tempo, quando percebe que os alunos terminaram, a professora faz sinal com as mãos, levanta um braço, para pedir silêncio)” (aula 3, 11/9-10).

- Exemplo 2: acendendo e apagando as luzes e levantando o braço, caracterizando fim de tempo alocado para uma dada atividade.

“(A professora designa os pares, e em seguida os alunos começam a atividade. Após algum tempo, a professora acende e apaga as luzes indicando que o tempo terminou, também levanta o braço para chamar a atenção dos alunos)” (aula 4, 18/6-9).

- Exemplo 3: erguendo o braço para caracterizar fim de tempo alocado para uma atividade

“(Os alunos trabalham em pares, após algum tempo, a professora levanta o braço para indicar que a atividade terminou. O aluno Oswaldo, que está sentado perto do interruptor, então, acende e apaga as luzes imitando a professora. Os alunos riem.)” (aula 4, 18/38-41).

As interações que se desenvolvem nas aulas em questão parecem ser abruptamente suspensas através do controle que a professora exerce. Ela estabelece quanto tempo se deve utilizar para cada atividade durante a preparação de aula, e não parece se dar conta de que, cada vez que interrompe uma atividade desta forma, está delimitando as oportunidades de interação e o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de seus alunos em favor de seu controle sobre o tempo destinado a cada atividade proposta.

Não se pode perder de vista as pressões a que a professora também se vê submetida. Por um lado, pode trabalhar com um livro didático ou um programa de curso imposto por um supervisor ou qualquer outro representante hierárquico superior legal a quem possa estar submetida, por exemplo. Por outro lado, pode ser cobrada pelos alunos, pela falta de motivação e interesse que ela própria ou a disciplina pode provocar neles, entre outras variáveis.

Os aspectos não-verbais descritos nessa seção são apenas mais uma possível forma de controle do professor. Se o tempo de prática do aluno de LE se limitar exclusivamente às atividades interacionais propostas durante as aulas, o próprio tempo já se encarrega de ser pernicioso com ele. Se o professor ainda assim decide interrompê-lo com base em suas crenças e em função das necessidades impostas a ele, o aluno fica confinado a poucos momentos dessa prática. Assim, as chances de desenvolver uma comunicação mais espontânea, que ultrapasse os limites de uma interação menos padronizada parecem ainda menores.

As variáveis discutidas neste capítulo também caracterizam possíveis formas de controle da informante. Independente de ser decisão própria ou sugestão acatada do livro didático, a distribuição entre atividades individuais e coletivas e o gerenciamento do material didático e do plano de aulas da informante apresentam características de domínio da professora sobre os alunos. A preocupação da professora com relação à atmosfera criada em sala de aula e a insegurança que prefere disfarçar também mostram que Lila prefere sentir que tem o controle dessas particularidades. Além disso, a cobrança do dever de casa e a “liberdade” de ir e vir que parece disponibilizar aos alunos contribuem como outras duas características de seu possível controle sobre os alunos. Por fim, seus recursos não-verbais demonstram que a nomeação não-verbal de

seus turnos e o controle da disciplina em sala de aula são elementos que podem endossar o controle que ela pode exercer sobre o processo de ensino/aprendizagem.

O próximo capítulo retoma as considerações apresentadas na discussão dos dados, a fim de caracterizar as manifestações de controle da informante, de forma mais sucinta, bem como apresentar minhas conclusões e tecer algumas considerações finais.

8. CONCLUSÃO

Nossa crença de que já conhecemos as salas de aula – como futuros professores, professores experientes, administradores educacionais e técnicos educacionais –

cega-nos para as nuances da particularidade na construção local da interação cotidiana como ambiente de aprendizagem.

Frederick Erickson

A partir dos objetivos traçados para esta pesquisa, investiguei manifestações de controle presentes nas ações e reações de uma professora de inglês como LE, a fim de estudar de que formas as variáveis destacadas e analisadas caracterizam o controle da professora e como esse controle intervém no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A análise foi desenvolvida através de discussões sobre crenças pedagógicas, aspectos interacionais e características de gerenciamento da informante, desenvolvidas ao longo dos quatro últimos capítulos, comparando dados quantitativos e qualitativos. Retomo agora essas variáveis, com o propósito de rerepresentá-las sucintamente e também de apresentar minhas conclusões, além de tecer alguns comentários finais sobre a pesquisa.

Reafirmo aqui as qualidades da professora informante deste estudo, ressaltando seu dinamismo e sua criatividade, além de sua consistente experiência profissional. As interações entre ela e seus alunos são bastante descontraídas, a atmosfera criada em sala de aula e os momentos de descontração e risadas mostram que tanto ela quanto seus alunos contribuem para que o ambiente seja agradável, construindo uma relação de confiança entre todos eles. Sua disponibilidade para auxiliá-los durante as aulas contribui também para que os resultados de seu trabalho tragam resultados positivos para o processo de ensino/aprendizagem da LE.

Tanto os resultados quantitativos quanto qualitativos da pesquisa parecem apontar em uma mesma direção. O controle da informante parece se manifestar com maior intensidade sobre o gerenciamento da sala de aula. Nesse grupo, sua experiência pedagógica e seu domínio de sala de aula ficam evidenciados, possivelmente firmando-se em seus anos de experiência e nos treinamentos que ela própria caracteriza como fundamentais para sua prática profissional.

Como os dois outros grupos de variáveis analisadas – crenças pedagógicas e características interacionais – parecem requerer um maior conhecimento de princípio da informante, apresentam resultados mais distribuídos entre as quatro opções de respostas do questionário. As respostas apresentadas tanto à entrevista quanto ao questionário aberto também são menos estanques, o que mostra um caráter menos prático e, possivelmente, subjacente ao conhecimento ritualístico da professora. Em resumo, acredito que os resultados numéricos reafirmam, de modo geral, as colocações apresentadas na análise qualitativa.

Quanto aos turnos e perguntas da professora e dos alunos, que também foram analisados percentualmente, apresento um resultado inesperado. Apesar de a literatura afirmar que o modelo interacional típico de sala de aula ser o PRA (pergunta-resposta-avaliação), em que a pergunta e a avaliação geralmente estão sob responsabilidade da professora e apenas a resposta caracteriza-se como a manifestação dos alunos, os dados revelam que o número de turnos dos alunos é maior que o número de turnos da professora. Em outras palavras, mesmo que esse modelo seja o mais comum em sala de aula, a generalização de que sempre há dois turnos do professor, contra apenas um turno dos alunos, não procede nesta pesquisa.

Talvez a frequência com que a professora utiliza a estratégia de repetição, e mesmo os casos em que aparecem vários turnos consecutivos dos alunos, e posteriormente a avaliação da professora, pode justificar esse resultado, pelo menos parcialmente. Porém, ao se observar a transcrição das aulas, é perceptível que a quantidade de fala da professora é superior à de seus alunos.

As explicações que a professora oferece em sala de aula, muitas vezes, são originadas em suas próprias perguntas, sem que haja qualquer manifestação dos alunos. As poucas perguntas espontâneas provenientes deles, além de romperem com o padrão interacional típico de sala de aula, em que o professor sempre inicia a interação, parecem não encontrar respaldo dos demais participantes. Neste caso, a interação parece ser dirigida à professora, que responde de forma educada e sucinta e, em seguida, retoma o curso da aula. A distribuição dos turnos, por sua vez, também é geralmente controlada pela informante, seja para solicitação geral ou pessoal.

No que diz respeito a seu desempenho em sala de aula, tanto a metodologia quanto o livro didático utilizados pela professora apresentam características de seu controle sobre o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Fica patente que o conhecimento de princípio é pouco explorado pela informante ao ministrar suas aulas e que ela utiliza, com frequência, de algumas práticas pedagógicas, tais como repetição, frases formulaicas, funções lingüísticas e unidades interacionais em que ela sempre é a iniciante. Através dessas práticas, seu domínio fica bastante explícito, apesar da dificuldade de discernir se a opção dessas práticas parte dela própria, ou se pode, em maior ou menor escala, ser caracterizada como uma sugestão metodológica apresentada pelo livro didático e acatada por ela.

A professora oscila entre dois paradigmas que correspondem, de um lado, ao que ela afirma fazer e, de outro, à sua prática pedagógica real. Isso nos mostra que sua crença vai de encontro às suas atitudes, tornando inviável ter como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos, já que opera com tanto controle. Uma vez que Lila raramente extrapola as perguntas, as avaliações e os comandos que lhe servem de parâmetros, torna-se difícil julgar, pela sua prática, se a comunicação é seu objetivo maior, como ela afirma.

Lila propõe que seu modelo de ensino seja o mais participativo possível, mas opera na contramão, muitas vezes, servindo de obstáculo para seu propósito. Para a implementação de seu objetivo, parte do pressuposto que os alunos se manifestam sempre e livremente, tomando a palavra quando lhes convier. Para que isso realmente aconteça, no entanto, é preciso que se desvincule do modelo em que assume continuamente a responsabilidade de distribuição dos turnos, e que desenvolva estratégias que contribuam para que seus alunos exercitem a estratégia de acesso ao turno livremente.

A baixa frequência de conhecimento de princípio, na formação do professor, parece contribuir para que o controle emergente, tanto na escolha do método de ensino quanto do material didático, se acentue. Em outras palavras, o emprego das duas modalidades de conhecimento do professor - ritualístico e de princípio - pode contribuir para que seu controle seja minimizado quando o mesmo o considerar inapropriado, cedendo mais tempo e espaço nas interações em sala de aula para os alunos, além de uma responsabilidade maior desses alunos com relação à própria aprendizagem.

Se Lila operasse dentro de uma abordagem mais cooperativa, criando oportunidades para que os alunos também participassem do *feedback* e dos mecanismos

de correção, talvez o resultado do processo de ensino/aprendizagem pudesse ser mais enriquecedor, já que os aprendizes enfrentariam mais desafios, produzindo mais interação e negociação de significado, mais troca de informações e, como consequência, maior uso espontâneo da linguagem. Para isso, é necessário que o professor proponha uma redefinição conjunta de expectativas com os alunos, em busca de novas regras para a sala de aula.

A participação dos alunos tanto nas correções quanto no fornecimento do *feedback* também pode contribuir para que se tornem mais autônomos, além de minimizar a assimetria existente entre eles e a professora. Se a professora permitir e motivar uma maior participação dos alunos, eles podem ultrapassar os limites da frase e da competência lingüística, interagindo de forma mais espontânea.

As práticas pedagógicas de Lila privilegiam o desenvolvimento da competência lingüística. Por isso, parece atuar sob a mesma ótica, formando professores preocupados principalmente com a estrutura lingüística da LE e que apresentam pouco desenvolvimento nas aulas analisadas, das demais competências formadoras da comunicação. Essa postura, portanto, também reflete seu controle, exercido através de suas crenças do que considera ser o melhor percurso a ser trilhado pelos seus alunos no processo de ensino/aprendizagem.

Ao invés de oferecer explicações pelo simples fato de entender que sejam necessárias, a professora pode, por exemplo, aguardar que suas explicações sejam requisitadas. Pode ainda observar sua tendência a sempre fazer as perguntas, deixando que essa iniciativa parta, com maior freqüência, de seus alunos. A atitude centralizadora da professora remete-nos também à sua crença de que possui exclusiva responsabilidade sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Uma outra mudança de estratégia de ensino simples e eficiente que a professora pode tomar é a extensão do tempo que dedica às atividades em sala de aula. O simples hábito de alocar mais tempo para uma atividade pode produzir resultados melhores, valendo essa mesma consideração para o tempo destinado a aguardar uma resposta dos alunos (Rowe, 1974; Van Lier, 1988; Allwright & Bailey, 1991; Freeman, 1996). É preciso acreditar que a dinâmica de sala de aula tem suas próprias necessidades, e que não é sensato pensarmos que o tempo de espera que utilizamos fora da sala de aula deva servir de parâmetro para os aprendizes de LE em sala de aula.

Por outro lado, aumentar a quantidade de fala na sala de aula não caracteriza o surgimento de oportunidades de aprendizagem. Precisamos ter consciência da finalidade a que essas interações se prestam, para que nosso objetivo seja alcançado. Além disso, assim como elaboramos perguntas, fazemos comentários e expressamos opiniões em sala de aula, temos de permitir que nossos alunos tenham essas mesmas oportunidades. Por mais que a própria LE seja a maior e mais imediata barreira, eles precisam de nosso incentivo e de nossa cooperação para que sejam ousados, de modo que possam participar de interações mais espontâneas e se tornarem mais autônomos.

Lila é consciente de que cada aluno tem suas preferências quanto a várias particularidades da sala de aula, tais como em que local da sala assentar e com quem preferimos interagir. Porém, não deixa de pensar que é importante e até necessário que os parceiros e grupos de trabalho sejam diversificados. Na realidade, buscamos algum tipo de afinidade com nossos interlocutores apesar de nem sempre sermos bem sucedidos. Mesmo assim, muitas vezes, por razões que fogem a nosso controle, somos levados a interagir com pessoas que nem mesmo conhecemos.

Por um lado é bom que os alunos possam fazer a escolha, para que se sintam mais à vontade, o que não significa que criar o desafio de partilhar atividades com os colegas com quem tenham pouco ou nenhum contato deixa de ter seus méritos. Nesse caso, a diversidade me parece mais sensata, mesmo que uma ou outra opção seja mais simpática ao aluno. Ela serve ao propósito de buscar um equilíbrio, de forma que o professor possa atender aos diferentes estilos de aprendizagem, mesmo que apenas parcialmente.

Sabemos que a limitação de tempo pode contribuir para que alguns alunos se tornem ansiosos e inseguros, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que não se possa caracterizá-la como uma generalização, precisamos ter consciência de que essa marcação cronométrica pode ser negativa para determinados perfis de alunos, já que nossos estilos de aprendizagem são individuais e devem ser respeitados.

A professora afirma que tenta seguir seu plano de aula, administrar os turnos das aulas e retomar o curso da aula quando percebe que está havendo algum tipo de extrapolação. Mesmo percebendo que os alunos interferem no desenvolvimento de suas aulas, assume a responsabilidade de todas essas variáveis, tentando controlar continuamente o processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, a participação dos alunos parece diminuir proporcionalmente a seu controle. Quanto maior for o número de variáveis que ela controla, menor e mais limitadas se tornam as chances de manifestação de seus alunos. Conseqüentemente, o desenvolvimento da comunicação espontânea e da autonomia dos alunos também tende a ser menor na sala de aula.

A informante acredita que o dever de casa é positivo, e tenta exercer seu controle sobre a execução dele. Permite que seus alunos utilizem a LM na sala de aula, quando avalia que é impossível se fazer entender na LE. Lila permite que seus alunos transitem

para dentro e fora da sala de aula “quando querem”, isto é, até o momento em que essa liberdade não perturbe sua aula. Por mais que pareça aberta às diferenças, impõe seus limites e tenta controlar seus alunos através de suas crenças, quando e como julga necessário.

A forma como as estratégias de repetição, de leitura em voz alta e de compreensão de vocabulário são utilizadas mostra que a professora é bastante incisiva quanto aos procedimentos com que se habituou a ministrar aulas. Eles regem seu desempenho que, por sua vez, controla as falas dos alunos e atende a suas crenças pedagógicas e aos interesses delineados pela abordagem de ensino que emprega e/ou pelo livro didático que adota.

O tipo de interação mais freqüente nas aulas analisadas se desenvolve entre professor-alunos e professor-aluno. As atividades em grupo ocorrem em menor escala, apesar de serem o tipo de organização que mais oferece oportunidades de interação entre os alunos, uma vez que minimizam, até certo ponto, o caráter avaliativo que marca a participação do professor. Como cada interação tem particularidades próprias, em função de objetivos, meio e contexto em que se desenvolve, parece-me que cada unidade deve ser avaliada individualmente. Apesar do controle ser inerente às diversas manifestações do discurso, pode e deve ser mitigado na sala de aula de LE para que, em muitas situações, não apresente um caráter prejudicial ao processo de ensino/aprendizagem.

É pertinente ressaltar que mesmo que outra modalidade interacional fosse mais comum em sala de aula, não teríamos garantia de melhores resultados, se não houvesse o devido engajamento dos alunos nas atividades propostas. Em outras palavras, há alunos que apresentam um desenvolvimento melhor quando trabalham com o professor,

há os que se ajustam mais adequadamente ao trabalharem com os colegas, e há também os que, por motivos diversos, preferem trabalhar sozinhos. Nós, professores, precisamos estar atentos e sermos sensíveis a essas particularidades.

A visão da informante sobre o tema avaliação é baseada exclusivamente no produto, no resultado final. Pelo seu discurso, parece não conceber a possibilidade de desenvolver um processo avaliativo, pelo menos da habilidade oral, durante o desenvolvimento das atividades, nas interações que surgem no decorrer das aulas. Coloca sua crença no sistema de avaliação escolar como se ele fosse perfeito e, a partir daí, mostra-se bastante inflexível. O dia destinado às avaliações também é determinado por ela, independente dos alunos estarem ou não preparados. Apesar de acreditar que oferece oportunidades aos alunos de negociarem com ela os critérios de avaliação, parece ser ela quem decide como e quando vai “medir” a aprendizagem dos alunos, exercendo assim o seu controle também sobre a avaliação.

A insegurança que a própria professora afirma ter também é centrada em sua competência lingüística, e ela prefere tentar evitar que seja visível. O reconhecimento público de suas limitações, seja quais forem, parece uma ameaça à autoridade que exerce, e vai de encontro aos valores socioculturais instituídos para uma sala de aula. Até mesmo a preocupação em manter um ambiente descontraído em sala de aula pode camuflar sua atitude de controle, já que parece mais fácil contornar as dificuldades que temos com nossos alunos quando eles parecem mais receptivos ao nosso papel.

Creio que a mudança de postura seja necessária em sala de aula, mas não podemos perder de vista que somos também controlados, de um lado, pela instituição, e de outro, pelos alunos. As crenças da informante, por exemplo, podem se chocar contra as exigências da instituição e, por outro lado, contra os interesses dos alunos. Uma

mudança de postura parece viável, mas encontra suas bases na mudança dos valores que são representados na instituição escolar e proveniente do *background* sociocultural dos alunos, da professora, e demais pessoas que compõem a comunidade escolar.

Lila não parece se importar com o conhecimento de mundo individual dos alunos, com seus estilos particulares de aprendizagem e nem com as situações em que a LE pode ser necessária fora da sala de aula. Assim, o perfil do professor em formação não parece ser levado em consideração, pois ela o conduz como um cidadão passivo, pouco articulado e que está aprendendo a transmitir uma noção compartimentada de ensino, reproduzindo, na escola, o sistema de poder e passividade vigentes no mundo social do país.

Esta pesquisa contribui para promover uma revisão de crenças dos professores, para mostrar um modelo de aprendizagem que, mesmo sendo original, já que é proveniente da sala de aula, não se adapta consistentemente dentro de uma única abordagem de ensino. Não se enquadra integralmente no método audiolingual, como também não se caracteriza como uma abordagem que pode ser considerada essencialmente comunicativa. A pesquisa colabora também para destacar valores sociais tradicionais reproduzidos na sala de aula, caracterizados pela passividade dos alunos frente ao poder do professor em sala de aula, e da prática conservadora ainda vigente nesse contexto social.

A auto-observação e revisão de procedimentos pedagógicos podem contribuir para uma postura crítica do professor em formação, e o professor de LE também tem esta responsabilidade. A revisão tanto dos valores pedagógicos e sociais da sala de aula quanto do discurso empregados nesse contexto precisam e devem ser observados, para

que estejamos contribuindo para o êxito de uma formação de alunos mais participativos e autônomos e de professores mais críticos.

Em outras palavras, se o professor em formação for também incentivado a se sensibilizar pelos processos desenvolvidos pelos seus professores, poderá ser mais crítico quanto a seu desempenho e, posteriormente, pelo de seus alunos. É necessário, por exemplo, que o professor saiba porque utiliza uma determinada metodologia, não se limitando a reproduzi-la, sem estar consciente da razão pela qual age dessa maneira. Portanto, temos de ter consciência do objetivo que nos leva a trabalhar o conhecimento de princípio, lembrando-nos ainda que qualquer mudança de atitude em relação às nossas práticas pedagógicas só se torna realidade se for aceita por nós.

Embora meu propósito seja reconhecer manifestações de poder que possam beneficiar e/ou prejudicar o processo de ensino/aprendizagem de LE, avalio as práticas pedagógicas da informante de forma crítica e sob minha ótica pessoal. Mesmo assim, apesar da triangulação dos dados, acredito ser necessário que meu leitor tenha em mente que qualquer pesquisa sempre apresenta limitações e uma análise subjetiva dos dados, por mais precisa que possa parecer.

As variáveis estudadas mostram que sempre pode haver algum controle da professora sobre a sala de aula, mas é preciso não perder de vista que esse controle também pode ser positivo. Há momentos em que, em função das atividades propostas, ela define que devem ser desenvolvidas em grupos ou individualmente, para que alcance o objetivo esperado. Há situações em que o *feedback* tem de ser apresentado por ela, até mesmo por desconhecimento da informação pelos alunos.

A preocupação que ela tem em deixar os alunos à vontade, criando uma atmosfera descontraída, e geralmente permitindo que trabalhem com quem querem,

também apresenta suas vantagens, como já discutido anteriormente. O gerenciamento da sala de aula, em função de objetivos preestabelecidos e do plano de aula a ser executado, também caracteriza a necessidade que ela tem de controlar as interações e o tempo destinado a elas.

Acredito, portanto, que o controle esteja presente em todas as variáveis estudadas, mas que o fato de ser positivo ou não é muito relativo e depende principalmente do contexto em que esse ou aquele procedimento é tomado, já que cada momento da aula apresenta suas peculiaridades próprias. O mais importante é reconhecer o controle e tentar abrandar sua força, quando isso se fizer necessário, para que não constitua um elemento negativo no processo de ensino/aprendizagem.

Estou mais convicto de que não somente Lila, mas todos nós professores precisamos ter o discernimento necessário para avaliar a necessidade do controle neste ou naquele momento de aula. Estando mais conscientes e sendo mais sensíveis à suas particularidades, temos a obrigação de contribuir com os professores em formação, apresentando essas variáveis e buscando outras, junto com eles, que também possam caracterizar esse controle, a fim de torná-las transparentes, conscientizando-os dessas manifestações no processo de ensino/aprendizagem de nossos alunos.

A complexidade do contexto de sala de aula não nos permite alcançar soluções estanques para desafios tão diversificados. De qualquer forma, acredito que nós professores precisamos nos sensibilizar quanto à variável aqui estudada – o controle – e perceber que todos nós reproduzimos esse mecanismo de maneiras e em momentos distintos de nossas aulas. Apesar de entender que é impossível controlar todas as variáveis em jogo no momento de interação em sala de aula, acredito que precisamos ter

conhecimento do maior número de manifestações de controle quanto possível, já que esses recursos funcionam como nossos instrumentos de trabalho.

Para que os alunos passem a ter uma expressividade maior e uma participação mais efetiva no evento de aula, é necessário que o processo de ensino/aprendizagem seja menos centrado no professor e mais co-participativo. Para que uma mudança efetiva seja viabilizada, faz-se necessário que o professor se disponha também a reavaliar suas crenças e a se auto-observar em sala de aula. Desta forma, obterá mais recursos que possam ajudá-lo a detectar as diferenças entre sua intenção e sua prática pedagógica em sala de aula.

Por esta razão, precisamos sempre buscar as referências teóricas e explícitas do que aplicamos em sala de aula, isto é, a prática informada que tem sua base no conhecimento de princípio. Outras pesquisas precisam ser desenvolvidas, para que tanto nós, professores em serviço, quanto aqueles em formação, possamos ter consciência da necessidade de formação de professores mais ativos, mais reflexivos e com a co-responsabilidade de construção do conhecimento.

A escola deve ser vista como o espaço onde os alunos vivenciam diferentes experiências interacionais, e não como um espaço reservado à perpetuação de interações convencionais, padronizadas e excessivamente assimétricas. Legitimar a independência dos alunos e tentar contribuir para o desenvolvimento de suas autonomias com tamanho controle sobre os eventos de sala de aula, sem dúvida, torna-se uma árdua missão para o professor. Contudo, não podemos partir do pressuposto de que nosso silêncio, por exemplo, vai provocar qualquer manifestação dos alunos, uma vez que nosso silêncio pode também desencadear o deles.

A partir da análise apresentada ao longo dos capítulos 4 a 6, as manifestações de controle da informante foram destacadas e discutidas, mostrando que são muitas as possibilidades de intervenção da professora. Através de suas ações e reações durante as aulas pesquisadas, observa-se ainda que as formas de controle utilizadas por ela são geralmente legitimadas pelos alunos e/ou pelo contexto institucional.

Apesar da caracterização do controle da professora através de diversas variáveis presentes em suas aulas, fica patente sua dificuldade de atuação, podendo ou não alcançar seu objetivo. Seu sucesso fica condicionado a cada situação particular, já que as variáveis que permeiam o evento de aula não são estanques. Desta forma, dependendo do procedimento tomado pela professora e do perfil individual de cada um de seus alunos, o processo de ensino/aprendizagem pode ser bem sucedido ou não.

Acredito ainda que esta pesquisa serve como um subsídio para que o professor de LE tenha meios para reconhecer as possibilidades de controle que possa exercer durante uma aula, sem perder de vistas que as características de cada momento de aula são únicas. Em outras palavras, uma manifestação de controle em uma dada circunstância pode não exercer esse mesmo papel em outro momento, em função da diversidade de aspectos interacionais, gerenciais e socioculturais presentes na sala de aula.

Os resultados desta pesquisa me mostraram também que o número de variáveis através das quais o controle do professor pode ser manifestado é muito mais abrangente do que imaginava. No decorrer da pesquisa, pude também detectar novas variáveis, tais como o silêncio, o tipo de *feedback* escrito que a professora oferece, e a expectativa que deposita em cada nível do curso, como outros momentos em que o controle do professor pode também ser exercido.

Os processos pedagógicos descritos nessa pesquisa são apenas uma parcela dos fatores que podem caracterizar as manifestações de controle inerentes à sala de aula e à atuação do professor nesse contexto. Certamente há outros aspectos que precisam ser mais profundamente pesquisados (variáveis socioculturais e afetivas; fatores históricos e institucionais) a fim de unirmos esforços que delineiem mais precisamente o que constitui uma sala de aula e suas implicações na formação de um professor de LE.

Acredito que vale a pena lembrar que muitas das variáveis estudadas por minha pesquisa podem ser transportadas para uma análise de outras salas de aula, uma vez que se aplicam também a outras disciplinas. Seja na sala de aula de LE ou de qualquer outra disciplina, devemos buscar troca de informações e o desenvolvimento de cidadãos reflexivos, participativos, críticos e co-responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem. Desta forma, as manifestações de controle descritas e analisadas neste estudo podem contribuir para uma avaliação crítica de outros espaços cuja finalidade também seja construir conhecimento.

Muitas ações e reações presentes na sala de aula são típicas da chamada cultura de sala de aula que, desde os primeiros anos de escolaridade, nos “ensina” como comportarmos nesse contexto, dentro de certos padrões. Aprendemos, por exemplo, que quando o professor ou um colega inicia sua fala, devemos calar e ouvi-lo. Por mais que essa e outras situações não sejam tão reais quanto pareçam, sabemos que esse comportamento é o esperado. Acrescente-se a isso o fato de que esses padrões de comportamento, muitas vezes, são provenientes do contexto social externo à sala de aula e que se aplicam também dentro dela.

Apesar de o contexto externo à sala de aula e a cultura de sala de aula terem elementos comuns, não podemos generalizar essas características, nem simplesmente

transportá-las de um espaço para o outro. Há variáveis que são comuns aos dois ambientes, mas há também as que se aplicam apenas a um deles. Acreditar que as interações de sala de aula devam apenas reproduzir as interações de fora de sala de aula não caracteriza construção de conhecimento e tentativa real de comunicação, mesmo reconhecendo que um único código lingüístico é utilizado nesses dois espaços sociais.

Se pretendermos ajudar nossos alunos a se prepararem para utilizar a LE tanto dentro quanto fora da sala de aula, é fundamental que criemos condições para que exerçam qualquer tipo de papel na interação, sem limitá-los à posição de meros provedores de respostas às nossas perguntas de sala de aula. Não há como pensar em construção de significado e em troca de informações em um contexto cujo padrão interacional é quase sempre iniciado pelo professor.

Uma vez conscientes de que padronizamos a participação dos alunos na sala de aula, devemos buscar alternativas que criem situações inusitadas e que provoquem mais engajamento dos alunos e menos controle do professor. Ao tentarmos envolver também os alunos que parecem menos participativos, mais tímidos e ignorados, por exemplo, buscamos interações menos previsíveis, que incrementam, de forma inovadora, nossa prática pedagógica no processo de ensino/aprendizagem de LE (Allwright & Bailey, 1991). As atividades ou tarefas que são desenvolvidas em sala de aula também devem pressupor troca e estar dentro da realidade sociocultural dos alunos.

Como mencionei ao longo do trabalho, o professor é apenas um dos termos do trinômio escola-professor-aluno. Além de sofrer influências das outras duas partes, precisa corresponder às expectativas e interesses de ambas, o que para nós, professores, é uma situação bastante delicada. Lila exerce controle na sala de aula, mas a complexidade das variáveis de controle presentes nesse contexto, muitas vezes, não

permite que suas origens fiquem explícitas. Na sala de aula, o controle da professora co-existe com forças alheias à sua vontade que podem ser inconscientemente reproduzidas.

Apesar de estar consciente das implicações que nosso controle dos eventos de sala de aula possa trazer, julgo ser necessária a sua manutenção em alguns momentos. Não me parece viável um contexto dessa natureza sem gerenciamento, por menor, mais indireto e sutil que seja. Continuo acreditando que ele procede e é, sem dúvida, necessário em determinadas circunstâncias. Cabe avaliar, individualmente, como e quando ele se aplica ao contexto, mitigando-o quando necessário, de forma a favorecer o processo de ensino/aprendizagem. Acrescento ainda que essa responsabilidade também pode e deve ser compartilhada com os alunos, tornando as responsabilidades que o próprio contexto demanda mais igualmente distribuídas.

Os métodos de coleta de dados empregados nesta pesquisa certamente não são os únicos meios compatíveis com esse tipo de análise. A retrospectiva⁸⁸ e a introspecção⁸⁹ do professor também podem contribuir para a caracterização das mesmas variáveis dessa pesquisa. A utilização de diários⁹⁰ pelo professor também pode contribuir para elucidar dúvidas e, quem sabe, até destacar outros mecanismos de controle que não consegui apresentar através dos métodos utilizados nesta pesquisa. Esses métodos, além dos três que utilizei nessa pesquisa, podem também servir para

⁸⁸ A retrospectiva é um método de coleta de dados baseado nos comentários feitos pelo próprio sujeito da pesquisa ao assistir ou ouvir posteriormente sua própria atuação no evento investigado (Richards et al., 1992).

⁸⁹ A introspecção é um método de coleta de dados baseado nos comentários feitos pelo próprio sujeito da pesquisa no momento em que o evento está sendo investigado (Richards et al., 1992).

⁹⁰ O diário é um método de coleta de dados em que o sujeito relata, por escrito, suas experiências pessoais de ensino/aprendizagem durante um período de tempo, para posteriormente analisar padrões ou eventos recorrentes (Richards et al., 1992).

uma análise que considere esses mesmos mecanismos de controle, a partir da ótica dos alunos.

Acredito que esta pesquisa não se esgota aqui, uma vez que o discurso da informante não foi diretamente contemplado e estudado, embora constitua mais uma faceta de igual importância para esta pesquisa sobre controle. Julgo também de igual importância a continuidade de avaliação das colocações apresentadas nesta análise, pela própria professora informante, para que sua voz possa também ser contemplada após as considerações tecidas no desenvolvimento deste trabalho. Essas limitações, na verdade, apontam outros caminhos de pesquisa.

Suponho que seria ainda mais enriquecedora uma análise comparativa dos dados provenientes dos dois segmentos, ou seja, tanto da professora quanto dos alunos . Um maior número de elementos e variáveis podem também emergir, oferecendo-nos uma visão ainda mais abrangente dessas manifestações. As manifestações de controle dos alunos também podem se caracterizar como outro objeto de pesquisa igualmente importante, enquanto contribuição para os estudos sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE.

Devemos ter em mente que o contexto enquanto espaço construído socialmente pelos seus participantes torna as realidades diferentes e até mesmo opostas. Como afirma Sullivan (2000), por exemplo, não podemos partir do pressuposto de que as premissas da abordagem comunicativa são universais. Tanto os fatores socioculturais, históricos e institucionais do local em que os dados são coletados devem ser levados em consideração. Se o professor não tem consciência de seu controle, seja por falta de acesso à informação ou acesso a esse tipo de prática educativa na sua formação como aluno, ou mesmo como professor em serviço, possivelmente não terá mecanismos que

possam contribuir para que esse controle seja minimizado, no processo de ensino/aprendizagem.

Conforme afirma Bastos (1995:153), “ser crítico frente a uma metodologia nova é saudável, mas é preocupante resistir a ela por dificuldade em tentar algo novo”. Portanto, precisamos ser críticos e suscitar a crítica de nossos alunos, que também precisam ser sensíveis a essas variáveis e tantas outras. Não podemos perder de vista que é através da educação escolar e da interação com nossos alunos e entre eles, em sala de aula, que construímos o saber, participando da formação de professores mais competentes e mais críticos tanto do contexto e de seu interlocutor quanto de si mesmos.

Se pretendermos que nossos alunos exerçam a cidadania plenamente, precisamos lembrar de que as necessidades lingüísticas de qualquer cidadão ultrapassam o espaço da sala de aula e não se enquadram apenas em respostas. A democratização da sala de aula é fundamental para que ela se torne um espaço mais participativo. Professores e alunos têm contribuições a fazer para a construção do saber, a partir do *background* histórico e sociocultural proveniente tanto da realidade cotidiana como da realidade educacional já vivenciada por cada um de nós.

De igual importância é a discussão desses elementos com nossos colegas professores em serviço. É importante que esses mecanismos de controle, muitas vezes subjacentes às variáveis destacadas, sejam mais transparentes aos olhos de todos nós e, em especial, aos olhos dos professores que acreditam que podem ensinar, que têm boas práticas pedagógicas e que acreditam que o problema da sala de aula é sempre os alunos, suas limitações, sua incompetência e desmotivação. Acreditar que há como

atingir um equilíbrio entre tantas particularidades é idealismo, mas suponho que precisamos tentar sempre buscá-lo.

O fato de tentarmos controlar tantas variáveis em sala de aula, muitas vezes inconscientemente, talvez seja um motivo para explicar a crença de que controlamos o processo de ensino/aprendizagem. É certo que tentamos gerenciá-lo, mas não podemos deixar de validar os aspectos cognitivos e individuais que controlam as mentes de nossos alunos. Refiro-me, mais uma vez, a Allwright & Bailey (1991), que também acreditam que nós, professores, não temos o domínio sobre o que nossos alunos aprendem. Em outras palavras, não é necessariamente o que ensinamos que nossos alunos aprendem, já que o estilo de aprendizagem de cada um de nós é diferente e estruturado individualmente.

Nós, professores dos cursos de graduação em Letras das universidades brasileiras, temos o dever de levar essas indagações para nossas salas de aulas e não deixar que a responsabilidade da formação em Lingüística Aplicada seja única e exclusiva dos professores de metodologia e prática de ensino, cursos esses que geralmente só são ministrados nos últimos semestres da licenciatura. Como professores das demais disciplinas do curso, precisamos “arregaçar as mangas” e também contribuir para uma formação pedagógica menos velada dos professores em formação.

Convido os colegas interessados na pesquisa sobre LE, como também no controle de sala de aula, que apresentem sua contribuição a essa jornada. A pesquisa sobre sala de aula precisa continuar seu percurso, buscando respostas às nossas indagações profissionais, diminuindo as muitas lacunas ainda existentes entre a teoria e nossa prática pedagógica.

Com este trabalho, espero atingir também os professores leitores, instigando questionamentos e suscitando discussões que nos façam pisar a sala de aula, a cada dia, com mais consciência de nossas limitações.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALLWRIGHT, D. Classroom observation: problems and possibilities. In: DAS, B. K. (Ed.). *Patterns of classroom interaction in Southeast Asia*. Singapore: SEAMEO RELC, 1987. p. 88-102.

ALLWRIGHT, D. *Observation in the language classroom*. London: Longman, 1988.

ALLWRIGHT, D. Social and pedagogic pressures in the language classroom: the role of socialisation. In: COLEMAN, H. (Ed.). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 209-228.

AUERBACH, E. R. The politics of the ESL classroom: issues of power in pedagogical choices. In: TOLLEFSON, J. W. *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 9-33.

BAILEY, K. M.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BASTOS, H. Autonomia do aluno: passos e perspectivas na faculdade de Letras da UFMG. In: Vieira, E. R. P.; BENN-IBELR, V. (Org.). *Culturas e signos em deslocamento*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 1995. p. 152-156.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1990.

BROWN, H. D. *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BRUMFIT, C. *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BRUNER, J. S. Vygotsky: a historical and conceptual perspectives. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CAMPBELL, C. Socializing with the teachers and prior language learning experience: a diary study. In: BAILEY, K. M.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 201-223.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. (Ed.). *Language and communication*. London: Longman, 1983. p. 2-25.

CATHCART, R. L.; OLSEN, J. W. B. Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. In: FANSELOW, J. F.; CRYMES, R. (Ed.). *On TESOL '76*. Washington D. C. TESOL, 1976. p. 41-53.

CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, N. H.: Heinemann, 1988.

CHAUDRON, C. Complexity of teacher speech and vocabulary explanation / elaboration. In: *Thirteenth annual TESOL convention*, Boston, Massachusetts, March 2, 1979.

CHAUDRON, C. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. 6th. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CHAUDRON, C. The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: a view of the second language classroom. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 4, p. 709-717, December 1986.

CHENOWETH, N. A.; DAY, R. R.; CHUN, A. E. Attitudes and preferences of nonnative speakers to corrective feedback. *Studies in second language acquisition*, v. 6, p. 79-87, 1983.

CHIMOMBO, M. P. F.; ROSEBERRY, R. L. *The power of discourse*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

COLEMAN, H. *Society and the language classroom*. (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *IRAL*, v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967.

COULTHARD, M. *An introduction to discourse analysis*. London: London Group Ltd, 1977.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. J. (Ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS, 1994.

DILLON, J. T. *Teaching and questioning – a manual of practice*. London: Croom Helm, 1988.

DOUGHTY, C.; PICA, T. Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, v. 20, p. 305-325, 1986.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

EDWARDS, D.; MERCER, N. *Common knowledge*. London: Routledge, 1987.

EVANGELISTA, H. A. *O feedback como estratégia de ensino/aprendizagem da escrita em inglês como L2*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. (trabalho em andamento).

FABRÍCIO, B. F. *Interação em contexto educacional: um novo referencial para a sala de língua estrangeira*. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. New York: Longman, 1989.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FINOCCHIARO, M.; BRUMFIT, C. *The functional-notional approach: from theory to practice*. New York: Oxford University Press, 1983.

FREEMAN, D. Redefining relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K. M., NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 88-115.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GAIES, S. J. Classroom-centered research: some consumer guidelines. In: *Second annual TESOL summer meeting*, Albuquerque, N.M, 1980.

HATCH, E. *Discourse and language education*. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HUTCHINSON, E. G. *What do teachers and learners actually do with textbooks? Teacher and learner use of a fisheries-based ELT textbook in the Philippines*. 378 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Lingüística, Universidade de Lancaster, Lancaster, 1996.

JANKS, H.; IVANI, R. Critical language awareness and emancipatory discourse. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical language awareness*. Longman: Essex, 1992. p. 305-331.

JOHNSON, K. E. *Understanding communication in second language classrooms*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

KATZ, A. Teaching style: a way to understand instruction in language classrooms. In: BAILEY, K. M., NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 57-87.

LINELL, P.; LUCKMANN, T. Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In: MARKOVÁ, I.; FOPPA, K. (Ed.). *Asymmetries in dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991. p. 1-20.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching*. 6th. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LOCASTRO, V. English language education in Japan. In: COLEMAN, H. (Ed.). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 40-58.

LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228, June 1985.

LONG, M. H.; SATO, C. J. Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In: SELIGER, H. W.; LONG, M. H. (Ed.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1983. p. 268-286.

LONG, M. H. Inside the 'black box': methodological issues in classroom research on language learning. In: SELIGER, H. W., LONG, M. H. (Ed.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1983. p. 3-35.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

McCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MEHAN, H. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 303-330.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Ensino de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 1996. p. 69-80.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Essex: Pearson Education Limited, 2000.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. 4th. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

PAIVA, V. L. M. O. Diários *online* na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. et al. (Ed.). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999. p. 359-378.

PRABHU, N. S. The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 225-241, Summer 1992.

REYNOLDS, M. J. *Repair and control in the native speaker/non native speaker classroom: a case study*. 367 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Lingüística, Universidade de Lancaster, 1989.

RICHARDS, J. C. et al. *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. 2nd.ed. Essex: Longman, 1992.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 11th. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

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

ROWE, M. B. Wait-time and rewards as instructional variables. *Journal of research in science teaching*, v. 11, p. 81-94, 1974.

SELINKER, L. Interlanguage. *International review of applied linguistics in language teaching*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SHULTZ, J.J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (Ed.). *Children in and out of school. Ethnography and education*. Center for Applied Linguistics: Washington D. C., 1982. p. 88-123.

SINCLAIR, J. M.; BRAZIL, D. *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press, 1982.

SINCLAIR J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

SOARS, L.; SOARS, J. *Headway: elementary*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

SULLIVAN, P. N. Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. (Ed.). Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 115-131.

TSUI, A. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin Books Ltd, 1995.

TSUI, A. Reticence and anxiety in second language learning. In: BAILEY, K. M.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 145-167.

VAN DIJK, T. A. The study of discourse. In: VAN DIJK, T. A. (Ed.). *Discourse as structure and process*. London: Sage, 1997. p. 1-34.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. 6th. ed. London: Longman, 1988.

VIGIL, N. A.; OLLER, J. W. Rule fossilization: a tentative model. *Language learning*, v. 26, p. 281-295, 1976.

WELLS, G. *The meaning makers*. London: Hodder and Stoughton, 1986.

WHITE, J.; LIGHTBOWN, P. Asking and answering in ESL classes. *The Canadian modern language review*, v. 40, n. 2, p. 228-244, 1984.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

10. ANEXOS

Os anexos desta pesquisa compõem um volume à parte.