

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



MESTRADO EM LETRAS

**UniRitter**

LINGUAGEM, INTERAÇÃO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

MAÍRA BARBERENA DE MELLO

**INTERAÇÕES E A PRODUÇÃO ORAL  
EM LÍNGUA ADICIONAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Porto Alegre

2011

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



MESTRADO EM LETRAS

**UniRitter**

LINGUAGEM, INTERAÇÃO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

MAÍRA BARBERENA DE MELLO

**INTERAÇÕES E A PRODUÇÃO ORAL  
EM LÍNGUA ADICIONAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora Profa. Dra. Beatriz Fontana

Porto Alegre

2011

**MAÍRA BARBERENA DE MELLO**

**INTERAÇÕES E A PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA ADICIONAL EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

---

Profa. Dra. Beatriz Fontana

---

Profa. Dra. Marília Santos Lima

---

Profa. Dra. Noeli Rech Maggi

**PORTO ALEGRE  
2011**

**Dedico ao meu “grupo de almas”:  
Alvaro, Luísa e Camila.**

Agradeço aos participantes desta pesquisa (professores e alunos) sem os quais não haveria investigação. À instituição que acolheu a realização deste estudo. Aos meus colegas de trabalho por dividirem entre um número menor de professores os cargos administrativos e pedagógicos disponíveis no departamento e na unidade do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Tenho em Marília Lima, minha orientadora dos tempos da especialização, admiração e apreço, inclusive, por desencadear o interesse pelo estudo da produção oral, área que sempre me desafiou por suas implicações.

Sinto-me especialmente privilegiada por ter sido orientada por Beatriz Fontana, incansável em seus esforços para que a demanda teórica e relativa à geração de dados fosse atendida de acordo com a ética em uma pesquisa de cunho etnológico de sala de aula na Educação Básica. Importantes suas articulações para a formação de parcerias para desafios teóricos, tecnológicos e de registro formal por meio das transcrições. Essencial a descoberta de comunidades de prática como um caminho de interações. Principalmente à sua forte presença humana em todo o processo de construção deste estudo.

No que se refere às parcerias, contei com Isis Pinho e Patrícia Campelo Costa presencialmente. Fui assessorada quanto às transcrições das gravações em áudio por Kamille Eisen, estudante de letras da aluna do Curso de Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER), que classificou o material quanto à qualidade audível, trabalhou tecnicamente com esses arquivos e iniciou o trabalho das transcrições propriamente dito. Agradeço o trabalho qualificado, volumoso e valioso de transcrição do colaborador desta pesquisa, Stephen Körting, aluno do Curso de Letras da (UNIRITTER), bolsista FAPERGS (2010). Também aos funcionários desta instituição quanto ao suporte técnico para o tratamento das imagens.

Voltando na linha de tempo, sou grata aos meus leitores de *Fábulas de Esopo*. Aos meus pais e irmãs que instigaram a curiosidade e uma busca por algo que não se esgota. Por fim, agradeço ao meu marido Alvaro e minhas filhas Luísa e Camila por estarem sempre perto e continuarem próximos.

***A linguagem é eminentemente um fato social.***

***Antonie Meillet***

## RESUMO

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica que observa e analisa interações em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio (EM), em uma escola pública de Porto Alegre. O foco do trabalho é o processo de ensino-aprendizagem de inglês como uma língua adicional (LA) sob a perspectiva sociocultural, segundo os pressupostos teóricos vygotskianos. O estudo tem como objetivo específico investigar quais mediações na fala-em-interação promove andamento e produção oral nas tarefas colaborativas nesta sala de aula, considerando a relação direta entre interação e construção de conhecimento. Os dados foram gerados a partir de anotações de campo, das transcrições das gravações de áudio e de vídeo e das entrevistas com a professora e os alunos. Esses dados também evidenciam o ponto de vista êmico de cada um dos participantes dos eventos desta sala, no período de aproximadamente um semestre. Para a análise dos dados, foi utilizada uma perspectiva multidisciplinar sobre estudos relativos à aprendizagem de uma LA, incluindo a Análise da Conversa, a Sociolinguística Interacional, a Antropologia Linguística e a teoria Sociocultural. O trabalho pretende contribuir para uma metodologia de ensino e aprendizagem em LA voltado para a interação, o andamento e a produção oral.

Palavras-chave: pesquisa qualitativa, processo ensino-aprendizagem, interação, andamento, produção oral, Língua Adicional.

## **ABSTRACT**

The present study is a qualitative research with ethnographic inspiration, which observed a first year high school group in a public school in Porto Alegre. It aims at observing the language learning and teaching process of English as an additional language (AL), under a sociocultural perspective, according to Vygotsky. The general objective of the study is to investigate which mediations in the talk-in-interaction are likely to promote scaffolding and generate oral production by means of collaborative tasks in instructional settings, considering the relationship between knowledge construction and interaction. The data were generated by the field notes, video and audio recordings, and interviews with the teacher and the students. These data include the emic perspective, in the classroom events and the transcription of such interactions, throughout a whole semester. For the data analysis, a multidisciplinary perspective was adopted, comprising studies concerned with an AL learning process such as Conversation Analysis, Interactional Sociolinguistics, Linguistic Anthropology and the Sociocultural Theory. This study intends to contribute to a methodology of AL teaching and learning centered in the interaction, scaffolding and oral production.

Key-words: qualitative research, teaching-learning process, interactions, scaffolding, oral production, Additional Language.

## SIGLAS USADAS<sup>1</sup>

|               |   |
|---------------|---|
| <b>AC</b>     | Análise da Conversa   |
| <b>AL</b>     | Antropologia Linguística  |
| <b>ASL</b>    | Aquisição de Segunda Língua                                     |
| <b>CEB</b>    | Câmara de Educação Básica                                       |
| <b>DCNEM</b>  | Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio                        |
| <b>EB</b>     | Educação Básica   |
| <b>EM</b>     | Ensino Médio  |
| <b>IRA</b>    | Iniciação/Resposta/Avaliação                                    |
| <b>L2</b>     | Segunda língua  |
| <b>LA</b>     | Língua adicional  |
| <b>LDBEN</b>  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                  |
| <b>PCNEM</b>  | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio           |
| <b>PCNs</b>   | Parâmetros Curriculares Nacionais                               |
| <b>RCRS</b>   | Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul                  |
| <b>SAERS</b>  | Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul |
| <b>SEC/RS</b> | Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul                     |
| <b>SI</b>     | Sociolinguística Interacional                                   |

<sup>1</sup> Adaptadas de Fontana (2005)

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>10</b>  |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....   | <b>13</b>  |
| 2.1 ABORDAGEM SOCIOCULTURAL E ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA<br>ADICIONAL.....                              | 13         |
| 2.2 INTERAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA<br>ADICIONAL.....                              | 22         |
| 2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO E REFERENCIAIS<br>CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL..... | 29         |
| <b>3 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA</b> .....   | <b>37</b>  |
| 3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....  | 37         |
| 3.2 ETNOGRAFIA DE SALA DE AULA.....  | 41         |
| 3.3 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES.....   | 42         |
| 3.4 DESCRIÇÃO DA GERAÇÃO DOS DADOS E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA;<br>AUDIO E GRAVAÇÕES EM DUPLAS.....          | 51         |
| <b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....   | <b>53</b>  |
| 4.1 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NAS INTERAÇÕES DURANTE TAREFAS.....  | 53         |
| 4.2 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NAS ENTREVISTAS COM A PROFESSORA-<br>PARTICIPANTE.....                           | 79         |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>83</b>  |
| <b>APÊNDICE I: Termo de consentimento informado 2009 (professor)</b> .....                                     | <b>91</b>  |
| <b>APÊNDICE II: Termo de consentimento informado 2009 (reponsável)</b> .....                                   | <b>93</b>  |
| <b>APÊNDICE III: Questionário aluno-participante 2009</b> .....  | <b>95</b>  |
| <b>APÊNDICE IV: Entrevista semiestruturada com o aluno participante 2009</b> .....                             | <b>96</b>  |
| <b>APÊNDICE V: Entrevista semiestruturada com professor-participante 2009</b> .....                            | <b>98</b>  |
| <b>APÊNDICE VI: Termo de consentimento informado 2010 (professor)</b> .....                                    | <b>99</b>  |
| <b>APÊNDICE VII: Termo de consentimento informado 2010 (responsável)</b> .....                                 | <b>101</b> |
| <b>APÊNDICE VIII: Questionário do aluno-participante 2010</b> .....  | <b>103</b> |
| <b>APÊNDICE IX: Entrevista semiestruturada com aluno-participante 2010</b> .....                               | <b>105</b> |
| <b>APÊNDICE X: Entrevista semiestruturada com o professor-participante 2010</b> .....                          | <b>106</b> |
| <b>APÊNDICE XI: Dados relativos ao projeto piloto nov 2009</b> .....   | <b>108</b> |
| <b>APÊNDICE XII – Geração de dados</b> .....   | <b>109</b> |
| <b>ANEXO I: Registro de atividades</b> .....   | <b>111</b> |
| <b>ANEXO II: Convenções de transcrições</b> .....  | <b>112</b> |
| <b>ANEXO III – Family tree</b> .....   | <b>113</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, tem por objetivo geral verificar, em uma sala de aula de inglês como língua adicional (LA)<sup>2</sup> na educação básica (EB), as interações que geram produção oral. O problema central da pesquisa constitui-se na verificação de quais mediações, entre os participantes das interações face a face na realização de tarefas, promovem a produção oral em LA.

A situação que deu origem ao problema da pesquisa faz parte da experiência profissional da autora, tanto da prática de sala de aula como a consequente busca de um encaminhamento satisfatório para os desafios do ensino-aprendizagem de uma LA perante a comunidade de aprendizes. Considera-se a familiaridade com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2006) e o reconhecimento das inovações propostas pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RCRS, In.: SCHLATTER e GARCEZ, 2009) como instrumentos democráticos, construtivistas e integradores de diversas áreas de conhecimento para que o ensino-aprendizagem de uma LA seja processual, significativo e inserido na realidade do aluno. Neste caso específico, pressupõe-se a utilização da língua inglesa como meio para realizar ações no mundo, para participar de projetos multidisciplinares, para interagir com pessoas, culturas e diferentes áreas de conhecimento.

Na percepção da autora como professora, como colaboradora no Projeto ALESA/UFRGS<sup>3</sup> e à luz da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 2003 e 2008, LANTOLF, 2006, DONATO, 2006 e HALL, 2001 e 2009, PCNEM, 2006, RCRS,

---

<sup>2</sup> O termo “língua adicional” passa, a partir da publicação dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, a ser a referência para o que até então se denominava “língua estrangeira”.

<sup>3</sup> O Projeto de Aquisição de Língua Estrangeira em Sala de Aula (ALESA), junto ao Programa de Pós-Graduação, desenvolve pesquisas sobre o processo/produto da aquisição de LE e foi coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília dos Santos Lima do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de 1994 a 2008. Atualmente, ela coordena o projeto “A ação colaborativa e as tarefas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras” na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e agrega colaboradores da UFRGS. A participação da autora no Projeto ALESA constituiu-se em propiciar a organização de uma turma de alunos do último ano do EM do Colégio de Aplicação da UFRGS para pesquisar sobre países onde a língua inglesa é a língua oficial, mas esta realidade não é óbvia; depois esses alunos realizaram uma tarefa chamada “Carrossel”. Esse tipo de tarefa consiste em repetir uma informação específica, inúmeras vezes, para diferentes participantes; uma adaptação da “Tarefa Carrossel” de Lynch e MacLean (2000) baseada na repetição da informação. A tarefa estava sob a orientação da Profa. Dra. Marília Santos Lima e a execução por conta das pesquisadoras Isis Pinho e Patrícia Campelo Costa. Nessa tarefa, verificaram-se aprimoramentos decorrentes da sensibilização quanto ao uso comunicativo da língua, desdobrado em negociação e autocorreção.

2009), a aprendizagem e a produção oral na LA em sala de aula parecem ser viáveis, apesar de estudos sobre crenças dos professores de escolas públicas (STURM, 2007; BARCELOS, 2007, 2010, entre outros) apontarem para uma avaliação contrária a essas percepções.

Na perspectiva da teoria sociocultural, proposta por Lev Semianovich Vygotsky, aprendemos desde o nosso nascimento nas interações culturais, seja na família, no meio imediato, com os amigos, na escola, entre outros (VYGOTSKY, 2003). Esse aprendizado presume-se intrinsecamente social, de realização contínua e prolongada, quanto à influência das pessoas no aprendizado das crianças: “as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 2003, p.115).

Assim, a aprendizagem e a expressão oral em uma LA podem ser entendidas como eventos sociais e em desenvolvimento, ambos prováveis de ocorrer em ambientes interativos. Como visto anteriormente, o ensino-aprendizagem de uma LA, segundo a teoria sociocultural, deve estar inserido em um ambiente de interação social, repleto de modificações interativas geradas nas negociações de sentido (LANTOLF, 2006 e HALL, 2001 e 2009).

A justificativa deste estudo encontra-se na necessidade de mediação adequada, para que seja levado em consideração o direito dos alunos de terem acesso a uma aprendizagem de línguas por meio do conhecimento que uma LA oportuniza na vida dessas pessoas e que, concomitantemente, lhes possibilita refletir e atuar na realidade multicultural da qual fazem parte (RCRS, 2009).

Desta forma, as inquietações relativas ao processo de ensino-aprendizagem de inglês como LA, estão expressas nas perguntas que este estudo procura responder:

- (1) que tarefas durante as aulas de inglês geram interações?
- (2) quais mediações, entre os participantes das interações face a face, geram andamento e promovem produção oral na LA?

Esta dissertação divide-se em quatro capítulos conforme descrito a seguir: o primeiro capítulo situa na introdução a motivação, a justificativa e menciona, sucintamente, o aporte teórico elegido para este estudo.

O segundo capítulo apresenta a abordagem sociocultural para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, o aporte teórico que embasa este estudo e dá subsídios para a posterior análise dos dados.

O terceiro capítulo trata da metodologia empregada no estudo, explicitando a natureza da pesquisa qualitativa e a etnografia dessa sala de aula, o contexto escolar de seus participantes, os instrumentos escolhidos para a análise dos dados e a descrição da geração de dados.

O quarto capítulo expõe a análise dos dados em uma perspectiva multidisciplinar, conforme a teoria sociocultural, a Análise da Conversa<sup>4</sup> (AC), a Antropologia Linguística (AL)<sup>5</sup> e a Sociolinguística Interacional<sup>6</sup> (SI). O capítulo em questão expõe uma categorização das tarefas que promovem interações.

Os dados analisados neste estudo interligam-se com uma realidade de ensino-aprendizagem de LA exequível e suas implicações com o incentivo a uma metodologia que propicie interações, andamento e produção oral de LI como LA na EB, em uma escola pública no sul do país.

---

<sup>4</sup> A Análise da Conversa ocupa-se da “linguagem em uso” (GARCEZ, 2001) na fala-em-interação como matéria prima para as Ciências Humanas. A Análise da Conversa Etnometodológica (ACe) especificamente contou nos Estados Unidos com o esforço colaborativo de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson a partir da década de 60 do século XX. Historicamente, remonta a Harold Garfinkel, na Sociologia Americana (apud GAGO, 2005).

<sup>5</sup> Nas palavras de Duranti (2000): “Antropologia linguística dedica-se ao estudo da linguagem como instrumento da cultura, ou seja, como voz, ferramenta, e fundamentação de qualquer experiência humana.” Disponível em <<http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/duranti/reprints/lingan.pdf>>. Acessado em 25 jul. 2011.

<sup>6</sup> Para a SI falante e ouvinte são interagentes e interferem mutuamente na construção e orientação da mensagem na interação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O segundo capítulo apresenta o embasamento teórico deste estudo, ou seja, define interação (interações face a face), mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), andaimento e tarefas. Propõe-se a esclarecer qual a concepção dos conceitos-chave aqui empregados, de acordo com a teoria sociocultural e a teoria sociocultural situada na realidade brasileira, como nos PCNEMs (2006) e no RCRS (2009). Desta forma, estão incluídos os pressupostos teóricos vygotskianos e suas articulações com os PCNEMs, (2006) e os RCRS (2009), como documentos de orientação construtivista, crítica e voltados para realidade do aluno. Neste capítulo, também são delineadas as ligações entre interações face a face, andaimento e ensino-aprendizagem de uma LA com uma atenção especial em relação à produção oral.

### 2.1 ABORDAGEM SOCIOCULTURAL E ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL

Lev Semenovich Vygotsky, o Bielorrusso, nascido no final do século XIX e considerado o pai da teoria sociocultural, realizou um profícuo estudo no sentido do desenvolvimento psicológico do ser humano. Com base nos estudos de Vygotsky, os conceitos, que embasam este estudo são o de interação (ver 2.2., p.21), o de mediação, o de Zona de Desenvolvimento Proximal, o de andaimento (WOOD, BRUNER; ROSS, 1976) com as posteriores análises e interpretações da obra vygotskiana, além do conceito de tarefas (LIMA e COSTA, 2010a, ELLIS, 2005, PINHO 2009, WILLIS, 1996).

Sabe-se que Vygotsky apresenta os adultos como representantes da cultura no processo de aquisição da linguagem e de apropriação da língua como parte da cultura pela criança. A teoria vygotskiana aponta para a importância da interação social na formação do indivíduo, de fora (meio social) para dentro (indivíduo), como ser social que interage com os produtos da cultura na construção conjunta do sentido.

Os aspectos psicológicos, na ótica vygotskiana, abordam a operação e a organização mental e social humana mediada pela cultura (livros, filmes, textos, obras de arte, palestras, oficinas, exposições, etc.). O desenvolvimento da

consciência opera como se fosse autônomo das funções do cérebro. Entenda-se por funções do cérebro os processos superiores, ou seja, as funções psicológicas elevadas, tais quais: o pensamento, a linguagem e o comportamento volitivo, oriundos do meio social. Essas funções distinguem o ser humano dos demais seres porque autoregulam o comportamento, a ação intencional, em contrapartida à instintiva. A capacidade de planejar e projetar ações para o futuro, a tomada de decisão perante um fato inesperado estão ligados à volição (VYGOTSKY, 2003).

Estas funções, associadas às mudanças na estrutura interfuncional da consciência, por conseguinte, interagem entre si não havendo supremacia de uma sob a outra. Elas estão interrelacionadas; isso ocorre quanto ao sentimento, ao pensamento e à volição de modo semelhante às interconexões funcionais de um pensamento. Consequentemente, a função psicológica que potencializa as demais é a volição. Por sua vez, a inter-relação com todas as funções do cérebro é fundamental para os estudos da linguagem e do pensamento (VYGOTSKY, 2008).

Os estudos da linguagem e do pensamento, desde a Antiguidade, tendem a fazer uma distinção quase metafísica entre ambos; as teorias oscilam entre identificação/fusão e disjunção/segregação. De acordo com Vygotsky (2008, p.2): “[...] Podemos rastrear a idéia de identidade entre pensamento e fala desde as especulações dos psicolinguistas, no sentido de que o pensamento é a fala menos o som”.

Oliveira (2008), especialista brasileira em estudos vygotskianos na atualidade, define a mediação por signos como ferramentas que atuam como instrumentos, de forma a auxiliar nos processos psicológicos ao invés de atuar nas ações. Resumidamente, o signo opera como uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção; os signos atuam na atenção mediada e na memória.

Nessa ótica, o desenvolvimento do pensamento humano mediado por signos está veiculado pelos artefatos da cultura, historicamente situados, que operam da mesma forma que instrumentos. Os instrumentos de natureza externa fornecem ao ser humano um apoio concreto para atuar no meio externo, enquanto os signos, segundo Vygotsky, funcionam como instrumentos na esfera psicológica (OLIVEIRA, 2008) e estão voltados para o interior do indivíduo.

A ontogênese, estudo que se ocupa com o indivíduo desde os primórdios de sua existência, da concepção até a maturidade, analisa os instrumentos operantes

nesse processo de desenvolvimento. Tais instrumentos são de vital importância por serem mediadores sociais. Conforme já visto, Vygotsky (2008) enfatiza o papel do homem como agente da cultura. Nesta imbricada relação, o homem se constitui por sua própria cultura como um ser biológico em seu processo de crescimento e maturação.

Todos esses eventos estão aliados à filogênese, ou seja, à história evolutiva do ser humano. O domínio filogenético é sócio-histórico situado por natureza. Um exemplo que se pode constatar no cotidiano são as modificações nos relacionamentos interpessoais e as demandas de trabalho, em virtude da era digital. Portanto, a estruturação do pensamento perpassa o entendimento de internalização, do meio para dentro e de fala privada, a fala particular autoreguladora do pensamento e da ação subsequente (VYGOSKY, 2003).

Evidentemente, o conhecimento da linguagem demanda memória, atenção e opera de acordo com conceitos que são fundamentais para o entendimento da perspectiva sociocultural. Inês Lacerda Araújo (2005), filósofa da linguagem, mantém uma relação dialógica com o pensamento de Vygotsky e o sociolinguista Clark (2000) quanto à função da linguagem e sua natureza social.

É na e pela linguagem que se pode não somente expressar idéias e conceitos, mas significar como um comportamento a ser compreendido, isto é como comportamento que provoca relações e reações. O processo de semiose e ou de significação requer, basicamente sistemas de símbolos e de signos lingüísticos codificados por meio de regras de emprego. Porém, sem os fatores de situação de fala, contexto, intenção, comportamento verbal, circuito da comunicação, efetividade do dito e do dizer, simplesmente não há linguagem (ARAUJO, 2005, p.9).

Conforme Clark (2000), a contextualização do uso da linguagem encontra-se a serviço da construção da ação conjunta de cunho social que passa pelos processos individuais. Ambos os processos compartilham diferentes *cenários* (cena + meio) falados e/ou escritos na esfera pessoal, ou não. Esses ambientes, se institucionais, podem ser de natureza prescritiva, ficcional e são mediados, como em um culto, uma sala de aula, uma palestra, um discurso político, entre outros (CLARK, 2000).

Clark (2000) e Araújo (2005) estão interligados no que se refere às interações, ao contexto/à situação de fala para que a linguagem ocorra e o uso da linguagem atenda a um determinado propósito. Por sua vez, o propósito do

aprendizado de uma língua na interação com o(s) outro(s) e na negociação do significado recai sobre a construção de sentido. Assim, faz com que o insumo recebido seja articulado, questionado e modificado para atender necessidades comunicativas.

Ao atender as necessidades comunicativas, ocorre a construção do significado pela negociação entre os participantes na qual o mais “capaz”, (VYGOTSKY, 2003, p.112) quanto ao conhecimento no assunto em questão, promove o andaimento.

Os estudos realizados sobre o processo de desenvolvimento da criança, a grosso modo, são um marco referencial para o entendimento do desenvolvimento do ser humano. Vygotsky, inspirador de inúmeros estudos na atualidade, examina cuidadosamente o processo de desenvolvimento da criança. O aprendizado em construção, de um determinado conhecimento ou capacidade, é mediado por um participante mais capaz em benefício de um menos favorecido naquele contexto e momento.

Destarte, sucede a interação das funções superiores amadurecidas com as que estão por amadurecer, por intermédio do auxílio assistido (VYGOTSKY, 2003). Esse auxílio para avançar na construção do conhecimento, metaforicamente o andaime, se desloca na construção de um prédio para ascender para o próximo andar. Wood, Bruner e Ross (1976) definem o andaimento como um processo que capacita a criança, ou o novato, a solucionar um problema, a desempenhar uma tarefa ou, ainda, a alcançar um objetivo inatingível, sem o auxílio assistido: “Este andaimento consiste essencialmente de um adulto “controlando” esses elementos da tarefa que estão inicialmente além da capacidade do aprendiz, então lhe permitindo se concentrar e completar somente aqueles elementos que estão dentro do âmbito de sua competência” (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976, p.90). Vygotsky e seus seguidores colocam o andaimento como o auxílio mediado, logo indireto.

A mediação dá-se por intermédio de recursos de mediação, que podem ser verbais, visuais, físicos, incluindo recursos linguísticos e tecnológicos, instrumentos como gráficos, mapas, etc. As atividades comunicativas podem ser transformadas em conhecimento e habilidades individuais; podem também constituir valores e significados relacionados a elas. Essas servem como pontos de referência para as negociações de inserção social como participantes competentes das interações.

Nesses meios de mediação há inevitavelmente marcas de padrões socioculturais de conhecimento (VYGOTSKY, 2008).

Em se tratando do processo de ensino-aprendizagem de LAs, tem-se a presença de alguém mais capaz em termos de competência linguística como o professor, o colega (interação aluno-aluno), um cuidador (pai/mãe), um irmão ou irmã que conhecem a questão desafiadora (VYGOTSKY, 2008). Quanto ao andamento, Hall (2001) levanta uma série de itens relativos às estratégias utilizadas a serem consideradas nesse processo como, por exemplo:

- a) recrutamento: consiste em captar a atenção e aderência do aprendiz na atividade;
- b) redução do grau de liberdade: consiste em simplificar a tarefa para o aprendiz atingir o que necessita em termos de demanda quanto à tarefa;
- c) manutenção do foco: consiste em manter a motivação e o foco do aprendiz para a tarefa;
- d) marcação de aspectos relevantes: consiste em demarcar o que é esperado no final da tarefa;
- e) controle da frustração: consiste em auxiliar o aprendiz a lidar com a pressão interna, sofrida para a realização de uma tarefa desafiadora, quando se sente desprovido da competência necessária para realizá-la; e
- f) modelagem: consiste em fornecer modelos que possam ser percebidos como adequados, observados e imitados.

Além das estratégias de andamento, Hall (2001) aponta também, como fatores implicados no processo de ensino-aprendizagem, a fala privada na qual o aprendiz fala para si próprio em voz baixa; a imitação e a repetição. Estas são ações relevantes na construção de significado na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e no princípio de *role-play*<sup>7</sup>. A ZDP, zona de transição entre diferentes níveis de conhecimento e desempenho de um participante, é explicada por Vygotsky (2003) como sendo o local onde o processo de aprendizagem ocorre.

---

<sup>7</sup> O princípio de encenar

- As traduções do inglês para o português, neste estudo, são realizadas pela autora do texto.

No princípio do *role-play*, o aprendiz utiliza recursos comunicativos por meio da mediação para alcançar objetivos em situações imaginárias e possíveis. Tais atividades, além do aspecto lúdico envolvido, da possibilidade de uso da imaginação e da fantasia, permitem experimentar outras vozes e identidades sociais.

A fala privada, que o aprendiz endereça a si mesmo em voz baixa, parece ser um aspecto importante na aprendizagem de uma Segunda Língua (L2) ou LA (PINHO, 2009). Esta fala consiste na que o aprendiz faz para si mesmo, como um treino, antes de se envolver em uma atividade oral. A partir dos estudos de Vygotsky, Lantolf (1996) observou que tanto os adultos como as crianças frequentemente fazem uso desse tipo de 'treino'. A imitação e a repetição ocorrem como estratégias de aprendizagem, não no sentido mecânico de formação de hábito, mas de ação complexa e significativa na construção de significado na ZDP, especialmente nos estágios iniciais de ensino-aprendizagem.

Os aprendizes percebem e aplicam recursos linguísticos e não linguísticos ao imitar e repetir a fala de um participante mais capaz. A tomada de turno da AC é um recurso comunicativo não linguístico e, juntamente com os recursos linguísticos, realizam objetivos comunicativos a partir do modelo disponível. Desta forma, estes recursos contribuem para que o aprendiz perceba as convenções para realizar determinada participação comunicativa na comunidade da sala de aula e, posteriormente, nas atividades interacionais da vida social.

Desta forma, tanto a criança como o aprendiz adulto, ao imitar as ações de um participante mais experiente (ver p. 53-54 deste estudo), conseguem participar ativamente de uma interação em situação de sala de aula, com benefícios cognitivos e sociais (VYGOTSKY, 2003).

O princípio de *role-play*, por intermédio dos meios de mediação, permite ao aprendiz utilizar os recursos comunicativos, linguísticos e não linguísticos, para alcançar inúmeros objetivos. Este princípio amplia o uso da língua, porque vai além das situações reais da vida social, engloba as situações imaginárias e possíveis; a utilização da imaginação como um recurso desinibidor, por exemplo, imaginar-se o garçom num restaurante, o presidente de um país, uma celebridade da música ou, ainda, do teatro e/ou cinema.

Por outro lado, a atuação dos meios de mediação no processo ensino-aprendizagem é largamente conhecida por promover o amadurecimento das funções psicológicas e cognitivas, desenvolvidas na criança. Estas funções são nomeadas

como o “nível de desenvolvimento real” (VYGOTSKY, 2003, p.113). Este nível evidencia “produtos finais do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2003, p.113) em contrapartida à ZDP. A ZDP, nas palavras de Vygotsky, constitui-se nas diferenças de desenvolvimento:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2003, p.112).

Assim sendo, a ZDP configura-se no espaço entre a zona cognitiva em que o aprendiz se encontra e a próxima zona, atingível com a mediação de um parceiro mais capaz (VYGOTSKY, 2003, p.112).

A ZDP é um local de processos dinâmicos onde o aprendiz dito mais capaz na LA pode, por exemplo, não o ser em conhecimentos de informática. A cooperação de um com o outro os faz avançar mutuamente em relação aos aspectos diferenciados de suas aprendizagens. Até mesmo o conhecimento sobre a língua, em uma oportunidade de uso da língua, faz com que o participante da interação linguisticamente mais competente, aprimore seu conhecimento sobre a língua além de outros ganhos socioculturais. Este fato é vivenciado em inúmeras salas de aula de LA e está registrado no Projeto *Webwriters*, CAP/UFRGS<sup>8</sup>. Este projeto vivencia o processo de ensino-aprendizagem propiciado pela interação para a organização, negociação, elaboração e registro de uma tarefa colaborativa e significativa, em ambiente digital.

Tem-se, no presente estudo, o entendimento de tarefa como ferramenta propulsora de processos que acarretam eventos interativos em salas de aula. A tarefa provida de intenção comunicativa a serviço do foco da ação social,

---

<sup>8</sup> O Projeto Drama Club *Webwriters* de Ingrid Kuchenbecker Broch (2005-2010) constitui-se na escrita colaborativa de roteiros teatrais em LI por alunos do EM a partir de livros adaptados da literatura universal na língua-alvo. A escrita em LI e as negociações ocorrem em uma plataforma digital de Aprendizagem de Língua Estrangeira a Distância (ALEAD) desenvolvida pelo Instituto de Letras da UFRGS. O projeto gera interações: a pesquisadora Máira Barberena de Mello foi professora-participante em 2006, juntamente com Inês Suzete D’Avilla e Silvana Silva e Ingrid Kuchenbecker Broch também na coordenação. O roteiro teatral *The Canterville Ghost* de Oscar Wild orientado pela pesquisadora foi a produção escrita escolhida, dentre outros roteiros, para ser encenado em 2007. Em 2007, o projeto recebeu a premiação de 1º lugar nacional e internacional no Concurso Internacional EducaRede: *Internet* e Inovação Pedagógica Fundação Telefônica na categoria *Internet/EM* e *Internet* e Inovação Pedagógica e na categoria B do *Primer Certamen Internacional Educared de Innovación Educativa* Fundação Telefônica da Espanha.

anteriormente destacada em Clark (2000). O Rio Grande do Sul conta com uma gama de pesquisas recentes (BROCH, 2008, LIMA e COSTA 2010a, 2010b, PINHO 2007, PINHO e LIMA, 2010, entre outros) sobre a colaboração discursiva entre aprendizes na realização de tarefas colaborativas. Tais estudos orientam, de alguma forma, a percepção da tarefa como um processo cognitivo e social: “[...] sob uma perspectiva de tarefa colaborativa que promove interação entre os agentes durante uma circunstância com foco na aprendizagem” (LIMA e COSTA 2010a, p.144).

Estes estudos alinham-se à preocupação de prover engajamento na realização da tarefa. No âmbito internacional, Ellis (2005) pesquisador da área da Psicolinguística, resume as considerações de diversos pesquisadores quanto aos aspectos que compõem uma tarefa, colocando-a como um plano de trabalho. Ellis (2005) propõe aspectos relevantes a serem considerados na tarefa. São eles:

- a) com um foco principal no significado;
- b) que envolvem processos de uso da linguagem identificados com o mundo real;
- c) que podem usar qualquer uma das habilidades da linguagem;
- d) que requerem o engajamento de processos cognitivos; e
- e) que têm um resultado comunicativo claramente definido.

Tendo em perspectiva estes critérios, Ellis sugere uma definição de tarefa nos seguintes termos:

A tarefa é um plano de trabalho que requer que os aprendizes processem a linguagem pragmaticamente a fim de obterem um resultado que permita avaliar se o conteúdo proposicional foi ou não atingido. Para esse propósito, é necessário que a atenção se volte para o significado, fazendo uso dos recursos de que dispõem embora o desenho da tarefa possa predispor à escolha de determinadas formas. Uma tarefa pretende que o uso da linguagem se aproxime direta ou indiretamente da forma de uso da linguagem no mundo real. Da mesma forma que outras atividades lingüísticas, uma tarefa pode promover habilidades produtivas, receptivas, orais ou escritas, bem como vários processos cognitivos (ELLIS, 2005, p.16).

A definição acima transcrita apresenta a noção de significado, de uso da linguagem, de processos cognitivos e pressupõe todo o tipo de negociação para a construção conjunta de significado e da ação social. Esta definição parece

apresentar-se numa perspectiva sociocultural, e mostra-se adequada aos propósitos deste estudo. Na percepção das pesquisadoras brasileiras Lima e Costa (2010a), o professor deve escolher tópicos e tarefas que desafiem seus alunos a utilizar a língua-alvo - uma LA. Neste estudo, a LI é tratada como o meio para a realização de uma tarefa que tem um significado relevante para este determinado aluno e tem uma função comunicativa.

Willis (1996) apresenta as tarefas comunicativas como capazes de propiciar a comunicação na língua-alvo. Isto ocorre se houver um propósito real para o uso da linguagem. Willis aponta para a natureza sequencial da linguagem no relato de histórias, casos verídicos e descrições de processos. Entretanto, estes usos da linguagem seguem um padrão sequencial marcado por locuções de tempo:

No Inglês falado isto é tipicamente assinalado por uma série de *e então*. Um texto escrito ou planejado tende a conter uma variedade de locuções temporais para sinalizar padrões sequenciais, tais como eventualmente, depois de três semanas, após. Num processo, você deverá encontrar *Primeiro, depois, e por fim*. Na linguagem falada, você poderá ouvir *Bem, a primeira coisa é...O que geralmente acontece depois é ...* mas as vezes, sinais explícitos são omitidos, e precisam ser inferidos (WILLIS, 1996, p.74).

Assim, para que o texto falado ou escrito seja inteligível, para o interlocutor que o recebe, é necessário utilizar o código linguístico adequado, segundo a convencionalidade de uso. Trata-se da língua-alvo apropriada para o desenrolar da história, do caso verídico ou da descrição do processo. Desta forma, deve-se assegurar um resultado produtivo, quer seja ela entendida ou contestada, mas que a tarefa enfatize o significado e o real intuito comunicativo (WILLIS, 1996).

Lima e Costa (2010b) abordam o fato relatado por Lantolf (2006) de que a teoria sociocultural versa sobre a forma como a mente humana percebe a organização das formas de pensamento. Nesta linha, o pensamento humano encontra-se em constante renovação e reformulação, portanto, apóia-se na fala-em-interação, que será detalhada a seguir.

## 2.2 INTERAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL

O ponto de partida para a configuração deste estudo é a compreensão de ser na interação que se dá o processo de ensino-aprendizagem, conforme a perspectiva sociocultural dos PCNM (2006) e dos RCRS (2009), documentos que orientam as escolas de educação básica. Os pressupostos socioculturais (ver 2.1) evidenciam a complexidade do processo ensino-aprendizagem, no qual o significado é situado e está diretamente relacionado com a experiência sócio-histórica dos participantes nas interações. É nestas instâncias que os participantes (re) constroem suas identidades sociais (NORTON, 2000) por meio das interações, no processo de elaboração dos caminhos a serem trilhados para a execução de uma tarefa com finalidade comunicativa, bem como de outras situações interacionais.

Os participantes de uma interação, ao significar, experimentam outras vozes e identidades sociais nos acontecimentos de cunho pedagógico em sala de aula. Um exemplo disso são as situações em que os participantes realizam tarefas com intenção comunicativa, as quais promovem o desenvolvimento da linguagem. Para tanto, duas variáveis se combinam: as relações sociais e os “artefatos construídos culturalmente na organização das formas de pensamento” (LIMA e COSTA 2010a, p.145).

Sabe-se que a linguagem é simbólica e os processos para construí-la são a conjunção da influência do meio mais os processos cognitivos individuais (VYGOTSKY, 2003). Nestes processos de ensino-aprendizagem o auxílio recebido na forma de andamento é temporário. Ele ocorre até que o participante capacite-se a atuar de forma autônoma, por meio da interação e da mediação. Desta forma, sente-se capacitado e pode dispensar a assistência até então obtida.

Os desdobramentos dos caminhos necessários, a serem percorridos para resolver um desafio, vêm a ser os eventos interativos. Os eventos interativos, como qualquer instância da vida em sociedade, precisam ordenar-se. Assim, esta ordenação possibilita o convívio na interação.

Hall (2009) enumera três métodos na AC para alcançar esta ordenação: o primeiro seria por conta da tomada de turnos, sua construção e ordenação pelos participantes; o segundo refere-se à organização da sequência dos turnos a fim de

garantir o nexa entre os turnos e a sua continuidade; o terceiro método é o reparo, mecanismo de correção realizado pelo participante em seu turno.

Para Garcez (2001), segundo a AC, a fala-em-interação é entendida como “a troca de falas cotidiana” resultante de um “[...] trabalho constante – e não intermitente – de todos os participantes de um encontro focalizado enquanto enviam e recebem mensagens em um canal multimodal e multidirecional” (GARCEZ, 2001, p.207). Complementando, Gago (2005) alinhado a Hall (2009) considera a fala-em-interação um trabalho organizado. Esta organização demanda a colaboração de seus participantes para o andamento da “situação de fala” em um determinado tempo e espaço (GARCEZ, 2001, p.207).

As situações de fala podem se constituir em “conversa cotidiana ou simplesmente conversa” (GARCEZ, 2006, p.67) e em fala-em-interação institucional. O ambiente interacional da “conversa cotidiana” é o local onde o aprendizado da ação social e da linguagem acontecem nas diferentes culturas humanas. Em contrapartida, a fala-em-interação institucional abriga uma identidade de seus participantes relacionada ao cenário. Esta identidade está conectada ao tipo de trabalho que executam ou à instituição em que desempenham determinada ação (GARCEZ, 2006). São tipos de fala institucional as interações regidas por mandato institucional, como as que ocorrem nos tribunais, nas igrejas, nas salas de aula, ou seja, em qualquer situação pública na qual existe uma convenção de como os participantes devem fazer uso da linguagem.

Por mandato institucional entende-se a linguagem em uso e a organização da interação para um propósito específico, este propósito pressupõe uma participação na qual uma reação a uma ação anterior é previsível de acordo com as expectativas do meio para aquele ambiente. Por vezes, o local de poder é negociado na interação com o intuito de gerar posicionamentos alinhados para a realização do mandato institucional como, por exemplo, de uma sala de aula, de um tribunal, de uma entrevista de trabalho ou em um programa de rádio ou televisivo (FONTANA, 2005). Assim sendo, o mandato institucional é sócio-situado e ocorre num padrão segundo variadas formas de participação conforme a diversidade cultural. Schegloff (1997) aponta o discurso institucional como elemento norteador das ações dos participantes no mandato institucional. O discurso institucional contextualiza o evento interativo, desta forma, orienta a fala-em-interação neste evento por conta da contextualização

dos participantes (DREW e HERITAGE, 1992), de forma a lhes possibilitar a realização de uma tarefa conjunta.

No caso da sala de aula, o mandato institucional rege as interações para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Seedhouse (1999) observa uma relação direta entre as formas linguísticas, os padrões interacionais e os objetivos pedagógicos, oportunizando que a sala se revele como um ambiente de vários contextos dentro dos quais se realiza o mandato institucional.

Vários estudos clássicos de sala de aula (SEEDHOUSE, 1999, ERICKSON, 1990, entre outros) apontam para essa orientação. Indicam um determinado propósito como sendo o foco em torno do qual se define a interação em salas de aula, em geral. De acordo com Erickson e Schultz (1981), em uma sala de aula há interagentes que atuam em papéis sociais institucionalizados predeterminados de professor e aluno no qual o poder do professor, embora pressuposto, precisa ser negociado para a realização do mandato institucional da sala de aula.

Fontana (2005), pesquisadora gaúcha, analisa os estudos de Erickson e Shultz (1981) quanto à recomendação de estudar a geração dos contextos e como são socialmente mantidos, em interações face a face, em contextos não fixos. Este estudo remete aos processos de cognição social e às inferências geradas nas interações. Assim, as negociações de identidades sociais dos participantes interferem na construção de conhecimento, como já sugeria Vygotsky (2008) sobre as inserções sociais (ver p.13).

Estas inserções sociais remetem também à fala-em-interação institucional. A fala-em-interação institucional, além de assegurar ao professor uma posição de controle, pode prestar um desserviço à construção do conhecimento. Este fato depende do uso da fala-em-interação institucional que é praticado por conta do padrão da sequência interacional - Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA). A iniciação é feita pelo professor, a resposta é do aluno e a avaliação é realizada pelo professor (SINCLAIR E COULTHARD, 1975).

Tal padrão interacional é conhecido por sua previsibilidade. Hall (2009) assegura o cadenciamento da ação, posto que a iniciação (I) requer uma ação subsequente. Nesta ação subsequente, (R) resposta, fica evidenciado o que ele deve saber em termos de conteúdo e qual a ação esperada por parte do professor. A terceira ação é a avaliação (A) da acurácia da resposta. Nas palavras de Hall: "Se observarmos as dicas específicas utilizadas pelo professor nesta terceira ação para

direcionar a atenção dos alunos e observar para onde aponta a atenção dos alunos, podemos identificar o que o professor pretende que o aluno aprenda, ou seja, quais produções em L2 são esperadas” (HALL, 2009, p. 5). Desta forma, frequentemente, o turno de iniciação faz-se por meio de uma pergunta endereçada a alguém que já conhece a resposta (GARCEZ, 2006), no entanto, esta iniciação também pode funcionar como um reforço para o aluno. Verifique o exemplo abaixo<sup>9</sup>:

T: What's the time?

S: Ten o'clock.

T: Well done.

(TSUI, 1995:27, apud FONTANA, 2000, p.29)

No viés comunicativo, entretanto, fica descaracterizada qualquer necessidade de comunicação genuína, uma vez que o aluno, ao ser perguntado, presume a intenção do professor. É possível identificar que o conteúdo programático, em estudo, são números e o presente simples do verbo ser ou estar, na acepção de ser, na função de dizer as horas. Tal prática, provavelmente, se pretende comunicativa sem realmente ser. Este aluno, na medida do possível, responde de acordo com as expectativas do professor, ou repete uma resposta que já é do conhecimento do aluno (GARCEZ, 2006). Quanto ao exemplo buscado em Fontana (2000), o cenário em sala de aula, entretanto, pode ser exatamente o mesmo previsto por Garcez (2006). O cenário seria o de um professor do Ensino Fundamental (EF) apontando para um relógio, provavelmente no quadro, de forma que todos os demais alunos tenham ciência do fato (GARCEZ, 2006).

Assim, a convencionalidade desta resposta repete-se universalmente e este fato contribui para o entendimento de uma sala de aula considerada tradicional. Garcez (2006) apresenta um suposto exemplo de uma iniciação cuja resposta é desnecessária por ser do conhecimento de quem a enuncia; verifique a iniciação da professora Marta<sup>10</sup>:

---

<sup>9</sup> P (professor): Que horas são?/ A (aluno): Dez horas./ P: Muito bem

<sup>10</sup> Todos os nomes utilizados neste estudo, exceto os que se referem à autoria, são fictícios.

Marta: que horas são?

Lucas: duas e meia.

Marta: muito bem

(GARCEZ, 2006, p.69)

Este cenário não é desconhecido por quem estudou e/ou pratica a docência em uma escola: “[...] Marta, apontando para um relógio diante da turma de alunos seleciona Lucas como o próximo falante e solicita a informação [...]” (GARCEZ, 2006, p.69) conhecida por todos os participantes, logo irrelevante. O padrão interativo IRA difere das “perguntas retóricas” (GARCEZ, 2006, p.68), no entanto, ambos incorrem em semelhanças no que se refere à iniciação. Uma iniciação que tem por objetivo uma pergunta cuja resposta é desnecessária, por ser conhecida pelo interlocutor que a formulou. As perguntas retóricas, por sua vez, concretizam-se em perguntas realizadas, respondidas e, subseqüentemente, avaliadas pela mesma pessoa. Logo, um evento sem interação no qual o interlocutor não está naturalizado como quem irá responder a pergunta (GUMPERZ, 1991).

Desta forma, a compreensão do que é uma sala de aula para alunos e professores advém da prática do mandato institucional (ver p.22) e não do prédio propriamente dito, onde a sala está localizada (GARCEZ, 2006).

A fala-em-interação em sala de aula acarreta usos de linguagem especializados na qualidade de fala-em-interação institucional. Estes usos apresentam modificações organizacionais a fim de possibilitar o fazer conjunto, de acordo com um determinado propósito - “meta-fim” (GARCEZ, 2006, p.68) que orienta os participantes. Contudo, segundo já mencionado, estes usos especializados da linguagem também podem estar a serviço de evitar mudanças nos padrões comportamentais sócio-historicamente construídos, inviabilizando a formação de cidadãos críticos (GARCEZ, 2006).

Contraopondo-se ao padrão IRA, a proposta da educação linguística presente nos documentos disponíveis para a educação básica no Brasil, apresentados no capítulo 2.3 a seguir, prevê a perspectiva da linguagem em uso. Nesta concepção, a competência linguística em uma LA nada mais é que o uso da linguagem, contextualizado para cumprir um propósito de natureza pragmática e social. Logo, é uma ciência de natureza cognitiva e social na perspectiva da teoria sociocultural.

No entendimento de Clark (2000), a conversa face a face constitui o cenário no qual as crianças realizam a aquisição da linguagem. Este cenário também pode conduzir a caminhos para a aprendizagem de uma LA, se devidamente relativizados. Neste contexto, a aprendizagem de uma língua é um processo onde ocorrem transformações e mudanças, os dois arraigados a diferentes cenários.

A diferenciação entre LA e L2 também é relevante. De uma forma sucinta, tem-se a LA como a língua praticada em situações específicas de comunicação e como disciplina de sala de aula em escolas regulares, ou cursos livres de ensino de língua. A L2 é aquela utilizada para realizar ações do dia a dia, em locais nos quais a língua materna não tem livre acesso como mediadora da comunicação.

Na teoria sociocultural a aprendizagem e as questões identitárias, inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma LA, estão correlacionadas. A aprendizagem nesta perspectiva nada mais é do que a forma com a qual o indivíduo age em um contexto social; uma interação socialmente situada. Nesta interação, o indivíduo linguisticamente mais capaz, auxilia o outro na construção de significado que resulta na aprendizagem da língua como parte da cultura social à qual ele atribui valores. Para uma melhor compreensão das relações de poder que estão em jogo em uma sala de aula, da mesma forma que ocorre na vida social, é necessário considerar a contribuição da análise sociológica destes eventos.

Conforme analisado por Bourdieu (2008), na economia de trocas simbólicas existe uma relação entre língua e condições sociais de sua utilização nas interações verbais, uma relação de força simbólica de acordo com o grupo social dos interagentes e suas identidades sócio-históricas. Na sala de aula, esta relação de força simbólica se desdobra entre os participantes ao longo das diferentes interações possíveis, regidas, ou não, por mandato institucional. Bourdieu (2008) defende serem os sistemas simbólicos, os instrumentos de conhecimento e os de comunicação estruturadores de poder. Os símbolos desencadeiam a integração social como agentes que podem impor significações e legitimá-las com a dominação vigente.

Mitchell e Myles (2004) também contribuem para a percepção de ser o aprendizado de uma L2 ou LE/LA relacionado à importância da construção do sentido, das negociações de significados, do tipo de interação desenvolvida e da influência translinguística no uso da língua.

A experiência de sala de aula em escolas, tanto públicas como privadas, tem corroborado com a crença de que só se aprende inglês em cursos de língua, especialmente o desenvolvimento da produção oral. Por crenças, entenda-se a percepção de informações que visam a confirmar expectativas anteriores (BARCELOS, 2007). Estes estudos apontam para a importância das crenças sobre a aprendizagem de inglês, em escolas públicas em especial, como fadadas ao insucesso.

Deste modo, a crença de que não é possível desenvolver produção oral contribui para diminuir as oportunidades desta produção em língua inglesa como LA no ensino regular. Assim sendo, retira dos alunos a possibilidade de agregar a si próprios o valor que atribuem à competência linguística em inglês.

A competência linguística em uma LA nada mais é que o uso da linguagem contextualizado para cumprir um propósito de natureza pragmática e social. Hall (2009) estabelece que os indivíduos na fala-em-interação são participantes “competentes” (Hall, 2009, p.3) no encadeamento dos turnos de fala. A autora define os turnos de fala como: (1) a produção em termos de significado e forma, de modo a determinar como o próximo turno se orientará; (2) o turno posterior remete ao anterior; e (3) a sequência dos turnos conota o entendimento do que está acontecendo na fala-em-interação.

Os participantes da fala-em-interação quando compartilham identidades sociais, compartilham, simultaneamente, um conhecimento que lhes é peculiar e desenvolvem a habilidade de julgar o desenrolar da ação. Esta ação é avaliada em termos de motivações, instâncias, linguagem verbal e não verbal; gestos, expressões faciais e o tipo de olhar dispensado ao outro participante, como um grupo de indicadores de como agir logo adiante.

Deste modo, é uma ciência de natureza cognitiva e social na perspectiva da teoria sociocultural. Segundo Clark (2000), a conversa face a face constitui o cenário no qual as crianças realizam a aquisição da linguagem. De alguma forma, este cenário também pode nortear os caminhos de aprendizagem de uma LA, se devidamente relativizados.

Para a abordagem sócio cultural, a mediação resultante da interação é responsável por todos os demais processos. Nesta perspectiva, o aprendizado de uma língua é o resultado da interação do insumo sociocultural e linguístico do ambiente, aliado aos mecanismos internos do aprendiz (LONGARAY e LIMA, 2006).

## 2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO E REFERENCIAIS CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL

Os objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RCRS) delineiam estes documentos como sendo de orientação construtivista, crítica e voltados para realidade do aluno.

A organização dos PCNEM está calcada em três grandes áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A primeira área relativa às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias preocupa-se com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Arte, Educação Física e Informática (vol. 1). A segunda área ocupa-se de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias nas disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química (vol. 2). A terceira grande área de conhecimento vem a ser as Ciências Humanas e suas Tecnologias por meio da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia (vol. 3).

O documento trata a questão do ensino-aprendizagem como processual e social ao prever “[...] o projeto político-pedagógico como um processo constante de reflexão e discussão sobre os problemas escolares, tendo como intenção a busca de soluções, por meio de ações colaborativas entre os membros que constituem a escola” (PCNEM/Conhecimentos de Matemática, 2006, p.90).

Os PCNEM almejam a construção colaborativa de projetos político-pedagógicos significativos, por parte dos membros das diferentes comunidades entre si, para as diferentes realidades escolares. Assim sendo, pretendem oportunizar, por meio de projetos adequados às comunidades de aprendizes (rurais, locais, cosmopolitas, globalizadas, entre outras), a prática da cidadania. Quanto ao aprendizado em geral, deixam transparecer sua natureza ideológica; ver o extrato a seguir:

O projeto político-pedagógico refere-se tanto ao trabalho mais amplo de organização da escola como ao trabalho mais específico de organização da sala de aula, levadas em conta as relações com o contexto social imediato e a visão de totalidade.

Nesse sentido, tem-se no currículo um elemento essencial na definição do projeto político-pedagógico quando a ele se incorpora o processo social de

produção de conhecimento, considerando-se os conhecimentos historicamente produzidos e as formas de viabilizar sua construção por parte dos alunos (PCNEM, 2006, p. 90).

Conforme sinalizado anteriormente, o documento faz-se crítico, construtivista e realista ao estimular a integração contextualizada entre os saberes. Logo, por meio da interdisciplinaridade, a despeito do desafio que isto representa para os educadores no contexto atual. Apresenta a proposta de prover a interação cooperativa entre os participantes e o compartilhar de tarefas, ainda pouco usual, na realidade escolar nacional.

O primeiro volume (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) conta com nomes de pessoas de alta representatividade na área como Roxane Helena Rodrigues Rojo (LM) e Luiz Paulo da Moita Lopes (LE). Estes autores denunciam a ausência de uma sinalização para uma efetiva mudança estrutural, organizacional, de gestão e de práticas didáticas.

Segundo Rojo e Moita Lopes (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 da União, é genérica e está restrita à compreensão de poucos. Torna-se necessário uma discussão profícua por parte dos professores para que os interlocutores sejam sensibilizados. Este fato resultou na elaboração das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), na tentativa de atender a esta demanda.

O consenso do que vem a ser um ensino desejável para a nação foi fundamentado nos PCNEM e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica. Os PCNEM recorreram à lei de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996 da União, que estabelece as diretrizes e bases da educação, e ao Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica, de número 15/98. Entretanto, há a constatação de uma incongruência entre o entendimento de ensino-aprendizagem e de linguagem, língua e discurso nas LDBEN (1996). e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 1998) por parte de Rojo e Moita Lopes (2006).

Conforme os documentos disponíveis na rede, a LDBEN normatiza no artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações

culturais” (LDBEN, 1996). As DCNEM, no artigo 1º, se posicionam como um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino” (DCNEM, 1998).

Paulo Renato Souza, Ministro da Educação em 2002, endereça os PCNEM como instrumento inspirador para os professores por meio da elaboração e sustentação de um “currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações” (PCNEM, 2002, p.11). Quanto às DCNEM (1998), por exemplo, o Art. 10 sugere como base nacional comum dos currículos do ensino médio organizado em áreas de conhecimento as competências e habilidades elegidas para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que estão resumidamente listadas a seguir:

- a) compreender e utilizar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como ferramentas cognitivas para a construção de significados a fim de expressar, comunicar e informar;
- b) avaliar criticamente diferentes opiniões e pontos de vista sobre as diversas linguagens e suas manifestações;
- c) analisar, interpretar e aplicar as diferentes linguagens como textos em seus contextos específicos, segundo noções de condições de produção e recepção;
- d) compreender e fazer uso da língua portuguesa, como língua materna, para prover significado e integração do que vem a ser o mundo e as questões identitárias;
- e) conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento para acessar informações, outras culturas e pessoas;
- f) utilizar tecnologias de comunicação e informação, de forma integrada a outras áreas de conhecimento, para a resolução de desafios;
- g) compreender o impacto social das novas tecnologias da comunicação e da informação nos meios de produção de conhecimento; e
- h) fazer uso das tecnologias da comunicação e da informação em contextos relevantes no âmbito social.

O documento relativo às Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias trata das habilidades e competências de forma socialmente integrada quanto às construções humanas, à transformação da sociedade, à análise e aplicação de conhecimentos em procedimentos necessários para a produção de processos científicos e/ou tecnológicos. Prevê a análise qualitativa de dados quantitativos e faz uso da língua materna como meio de construir significado para diferentes linguagens, tais como a gráfica ou algébrica, em contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos para interpretar a realidade social.

As DCNEM (1998) objetivam o desenvolvimento de competências e habilidades para as Ciências Humanas e suas Tecnologias que possibilitem, dentre tantas outras coisas, o entendimento de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais relativos às questões identitárias. Evidenciam uma preocupação com os atores sociais nos processos de transformação social como agentes desta transformação, de acordo com o funcionamento dos diferentes grupos de indivíduos, em diferentes espaços físicos e sócio-histórico situados. Pretendem compreender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas e fazer uso destas tecnologias de forma associada à cultura, ao conhecimento, ao planejamento e à organização no meio social para resolver problemas.

A resolução de problemas desenvolve o trabalho em equipe e as relações sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes da vida. A organização das DCNEM contempla as três áreas do conhecimento à base nacional comum para que, por intermédio de uma metodologia adequada, ocorra o ensino-aprendizagem interdisciplinar e contextualizado. Para a parte diversificada, também pressupõe a integração com a base nacional comum de forma contextualizada e diversificada.

Em relação à língua estrangeira moderna, tanto obrigatória como optativa, está como carga horária da parte diversificada. Em termos de formação geral e preparação para o trabalho não deverá ocorrer o entendimento como formação profissional. O estudo, exclusivamente profissionalizante, deverá ter uma carga horária adicional às duas mil e quatrocentas horas (2.400) consideradas horas mínimas previstas na lei divulgada pela Câmara de Educação Básica (CEB), em 1998.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias nos PCNEM traz, em sua lista de referências, a obra de Lave e Wenger (1994). Esta obra é de orientação social, de aprendizado (co) construído e contextualizado. Observe-se a citação dos

PCNEM, que parece ser fruto de um estudo detalhado do que vem a ser a participação periférica no aprendizado e suas interlocuções com a aprendizagem central e, nitidamente, de natureza social nas comunidades de prática:

[...] aprender é um modo situado de estar no mundo com alguém, o que implica compreender que não é o indivíduo que aprende, mas a comunidade da qual participa. Essa visão altera, portanto, compreensões individualistas da aprendizagem, que se pautavam pelo entendimento de que a construção do conhecimento era um processo cognitivo ocorrendo na mente do aprendiz. Ao contrário, hoje se entende que, ao envolver-se na construção do conhecimento, o aprendiz atua em conjunto com outros na sua comunidade, colaborando, inicialmente de forma **periférica** na consecução de um objetivo comum [...] (construindo o significado de um texto com um par mais competente,), [...] até que sua participação passa a ser **central** [...]. Isso significa dizer que esses processos são levados a efeito na e com a comunidade, o que caracteriza o processo de construção do conhecimento como de **natureza social**. (PCNEM, 2006, p. 39, grifo meu)

É possível constatar na legislação relativa ao ensino-aprendizagem, na EB no EM, uma preocupação com projetos interdisciplinares. Tais projetos têm sua sustentação na relevância do entendimento da realidade e localidade do alunado, tendo em mente a citação anterior dos PCNEM como uma interlocução entre todas as áreas de conhecimento na qual a LE/LA pode servir como mediadora. A especificação LE/LA é uma atualização na nomenclatura, quanto ao ensino-aprendizagem de línguas até o surgimento dos RCRS, como sugestão de um ensino pautado em questões de construção de significado relevantes na realidade local, nacional e global dos alunos.

Nesta perspectiva, conforme os RCRS, a proposta para os professores é a de elaborar e efetivar planos de estudo e propostas pedagógicas. Os professores do Rio Grande do Sul contam com a possibilidade de receber intervenções pedagógicas, para obter uma melhoria na qualidade de ensino no Estado.

Os PCNEM, por sua vez, não previram esta necessidade para realizar as mudanças político-pedagógicas indispensáveis. Mudanças no sentido de aperfeiçoar o desenvolvimento das competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas. Assim, estas competências constituem a construção do conhecimento aprovadas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

(SARERS)<sup>11</sup> e sistematicamente avaliadas. A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEC) prevê a formação continuada dos professores dos componentes curriculares da educação básica<sup>12</sup> como uma medida compensatória da situação atual que não se mostra satisfatória.

Os RCRS, além da preocupação com a formação e avaliação de professores para a melhoria do ensino-aprendizagem no Estado, propõem-se a fomentar e consolidar o aprendizado do EF nos currículos escolares de EM e a coordenar ações para a formação de parcerias entre escola e comunidade. Busca a interar a comunidade escolar na comunidade e incorporar às práticas escolares a utilização de equipamentos e materiais tecnológicos com finalidades pedagógicas no EM.

Os RCRS estão organizados em quatro Áreas de Conhecimento. A primeira é a de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Educação Física e Arte. A segunda área é a de Matemática e suas Tecnologias, a terceira, chamada Ciências da Natureza e suas Tecnologias, subdivide-se em Biologia, Física e Química. Por fim, a quarta área intitulada Ciências Humanas e suas Tecnologias com História, Geografia, Sociologia e Filosofia para atender as séries finais do EF e EM.

Este documento pretende atuar como material para discussão e reflexão quanto aos objetivos de uma educação linguística de LAs, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Educação Física e Arte. As disciplinas se articulam entre si na mesma área e também com as demais áreas. Esta articulação está prevista para todas as etapas do EF e EM. Leia-se o extrato dos RCRS no qual a aprendizagem sócio-situada e a intenção democrática encontram-se explícitas:

Partimos do princípio de que a aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para

---

<sup>11</sup> O SARERS foi criado por decreto pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 2007. Avalia turmas da 2ª e 5ª série do Ensino Fundamental, de oito anos letivos ou do 3º e 6º ano do Ensino Fundamental, de nove anos e as turmas do 1º ano do Ensino Médio. Em Língua Portuguesa, testa leitura, interpretação de textos e ditado de frases (na 2ª série/3º ano); em Matemática, ocupa-se em verificar a resolução de problemas. Os alunos, professores e diretores respondem questionários para conhecer as condições internas e externas da escola que influenciam no desempenho escolar dos alunos.

<sup>12</sup> 21.400 professores. Disponível em <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saers.jsp?ACAO=acao\\_1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saers.jsp?ACAO=acao_1)>. Acesso em 20 de set. 2010.

envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural. (RCRS, 2009, p. 127)

O documento está fundamentado em propostas que apresentam as melhores práticas para encaminhar possíveis mudanças em busca de melhorias na rede estadual de ensino. Remete a importantes questionamentos quanto à aprendizagem de uma LA e sugere: a proficiência em LA para atuar em determinada situação ou realizar uma tarefa; o uso da língua situado em práticas sociais elegidas; a compreensão de textos (orais/escritos); e a produção de textos (orais/escritos) por meio da utilização das habilidades linguísticas necessárias e de forma integrada. A aprendizagem de uma LA pode ocorrer em diferentes contextos, de forma situada no uso social dessa língua. Indiferentemente do número de pessoas envolvidas, a aprendizagem de uma LA pode fornecer subsídios para acessar diferentes áreas do conhecimento. Por fim, “aprender pode significar dar atenção *porque se* constrói o valor e a relevância do objeto a ser aprendido” (RCRS, 2009, p. 130). Tais sugestões para reflexão retiram das LAs o peso de buscar uma perfeição e, ao mesmo tempo, apresentam uma gama de possibilidades de um ensino-aprendizado significativo pensado para situações de sucesso:

Com efeito, o lugar e o espaço do ensino de uma língua adicional na grade escolar parece depender da atenção e da motivação despertados nos participantes pela relevância que os contextos de uso da língua tiver para eles, no desejo de circulação por práticas sociais valorizadas no seu meio e em outros meios que venham a se apresentar como interessantes. Isso, por sua vez, estará entrecruzado pelos diferentes valores atribuídos à língua adicional por diferentes grupos sociais em contextos diversos, por atitudes historicamente construídas em relação às línguas e seus usuários. Momentos positivos de aprendizagem certamente contribuirão para o fortalecimento desse lugar e a ampliação desse espaço. (RCRS, 2009, p. 131)

Dentro desta perspectiva, a familiarização com uma LA está adequada à demanda do mercado de trabalho. Este, muitas vezes, requisita pessoas com capital simbólico de uma LA, conforme pensado por Bordieu (2008) sem exigir um capital instrumental na língua. O documento assinala que “eles não necessariamente desempenham atividades nessa língua, mas apresentam pequenos sinais de que

estão à vontade em um meio onde essa língua pode se fazer presente” (RCRS, 2009, p. 133).

A proposta tenta assegurar aos educandos o acesso a outros discursos por meio de textos, ou seja, o interagir com o mundo oportuniza a ação crítica. Por conseguinte, amplia os espaços de circulação do cidadão para ler, escrever e resolver problemas em todas as áreas de conhecimento e instâncias da vida.

O documento elenca perguntas de amplitude sociocultural quanto ao autoconhecimento, entre elas: “Quem sou eu neste mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua que o currículo me proporciona estudar? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que essa língua tem a ver comigo?” (RCRS, 2009, p. 134).

Neste capítulo, foram apresentadas as bases teóricas que dão sustentação à análise dos dados gerados em sala de aula e orientam as respostas às perguntas de pesquisa. Foram apresentados os pressupostos da teoria sociocultural, o detalhamento da compreensão do que é interação e os objetivos dos PCNEM e do RCRS, documentos de orientação construtivista crítica, voltados para realidade do aluno.

No próximo capítulo, será descrita a orientação metodológica qualitativa para o estudo, considerando a inspiração etnográfica para pesquisas em sala de aula.

### 3 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

A orientação metodológica deste estudo é qualitativa interpretativista, segundo alguns pressupostos da etnografia de sala de aula e seus desdobramentos.

#### 3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Por definição, a pesquisa qualitativa “responde às questões muito particulares, pois se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (LONGARAY, 2005, p 45). Erickson, antropólogo linguista, coloca seu trabalho de pesquisador como uma tentativa de congregar dois fatos: junta a análise de comportamentos específicos e significados das interações sociais cotidianas com a análise de um contexto socialmente mais amplo, nos quais ocorrem as interações face a face (ERICKSON, 1990, p.80).

As interações face a face se autorregulam de acordo com os padrões sensitivos dos participantes. Estes padrões sensitivos são, por exemplo, as percepções, os julgamentos, as crenças, o entendimento do que é ético ou não, entre outros. Tais padrões são culturalmente aprendidos por cada participante e são determinantes em termos de subjetividade.

Assim, os participantes podem, por momentos, compartilhar suas perspectivas do que está acontecendo em determinado instante (ERICKSON, 1990). Conforme Chizzotte (1998), a pesquisa deve ser a revelação do que os indivíduos constroem das interações cotidianas e seus significados.

Uma pesquisa qualitativa pode ser chamada de naturalística, entretanto, existem diferentes acepções. O significado aqui elegido é relativo à coleta dos dados de pesquisa no ambiente natural em que ocorrem, diferentemente da geração de dados em laboratório. A coleta<sup>13</sup> *in loco* é responsável pelo significado que os participantes conferem às suas ações sociais (CHIZZOTTE, 2002, p.232). A

---

<sup>13</sup> Este autor refere-se ao termo “coleta” de dados, entenda-se aqui como um sinônimo de geração de dados.

pesquisa qualitativa procura considerar o significado atribuído a estas ações sociais, ou seja, o ponto de vista de cada participante da ação durante o seu desenrolar.

Erickson (1990) enumera abordagens, com algum grau de semelhança entre si, adequadas à pesquisa do ensino, considerando sua natureza social. Tais abordagens se apresentam com diferentes nomenclaturas como, por exemplo, etnográfica, qualitativa, observação participante, estudo de caso, interacionista simbólica, fenomenológica, construtivista, ou ainda, interpretativista. Em todos estes métodos e práticas de pesquisa qualitativa, a interpretação está presente: “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34).

A pesquisa de abordagem interpretativista engloba todas as demais abordagens participantes por estar relacionada ao conteúdo da pesquisa e não ao tipo de procedimento empregado. Basicamente, o pesquisador norteia-se pelo interesse da pesquisa para buscar os métodos adequados a serviço do conteúdo (ERICKSON, 1990).

A preocupação primordial, como já se sabe, é o entendimento da pesquisa em uma sala de aula, como inserida em um ambiente social e culturalmente estruturado, para promover a aprendizagem. Logo, um ambiente complexo no qual compreender a natureza do que “vem a se ensinar” é somente um dos vários aspectos deste ambiente. Este ambiente de aprendizagem, por si só, é reflexivo e as perspectivas de significação, tanto do professor como do aprendiz, apresentam-se inerentes ao próprio processo educacional (ERICKSON, 1990, p.79).

Segundo Erickson, a tarefa da pesquisa interpretativista é descobrir como a organização cultural e social local/não-local interfere na tomada de decisões e no fazer-social das pessoas, em um contexto mutante. Nesta visão, há uma implicação mútua: o comportamento de uma pessoa influencia o comportamento da outra, por conseguinte, existe uma “ecologia social” (ERICKSON, 1990, p.102). Dessa forma, o pesquisador busca compreender como o professor e os alunos se constituem mutuamente e concomitantemente, tanto na organização social como na formação do contexto. Erickson (1990) esclarece que “a organização do significado-em-ação é, de uma só vez, o ambiente de aprendizagem e o conteúdo a ser aprendido” (ERICKSON, 1990, p.102).

A descrição produzida de uma pesquisa qualitativa é fruto do envolvimento do observador participante, por um tempo prolongado, na vida social de uma determinada comunidade. Os participantes podem, por momentos, compartilhar suas perspectivas do que está acontecendo em determinado instante (ERICKSON, 1990).

Duranti (2003) define a etnografia como uma descrição por escrito da forma como as pessoas que formam um grupo específico organizam-se em sociedade, quais atividades desenvolvem juntas, quais recursos simbólicos e materiais dispõem e como interpretam essa realidade.

A referida descrição pode parecer antagônica, pois a visão do pesquisador atua como uma lente afastada do objeto pesquisado em busca de objetividade e, ao mesmo tempo, como uma lente que se aproxima para captar uma perspectiva interna do objeto pesquisado. Assim, tem-se a perspectiva do participante; a visão êmica do participante (DURANTI, 2003). Erickson (1990), por sua vez, já havia pensado quanto à relação do pesquisador com o participante. O autor recomenda um relacionamento isento de coerções, caso o pesquisador queira obter percepções reflexivas por parte de quem o informa (ERICKSON, 1990).

Alinhada à Erickson, educadora brasileira, Bortoni-Ricardo (2008, p.32) afirma que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”. Nesta ótica, para a compreensão destes significados, é fundamental que o pesquisador oportunize a manifestação das vozes dos participantes.

A observação participante passa pela percepção socialmente inscrita do pesquisador “enraizada em seus próprios significados” como “um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p 32). Esta percepção é conhecida na epistemologia da pesquisa qualitativa como o ponto de vista êmico; a percepção do participante anteriormente citada. Esta percepção norteia o participante para agir e interagir no tempo-espaço de seu contexto linguístico, de vida, de pesquisa, entre outros.

O pesquisador é, por sua vez, visível e invisível sob diferentes óticas em diferentes instâncias de tempo e inevitavelmente interage com o ambiente em que a pesquisa o inseriu. Sabe-se que a pesquisa qualitativa encontra-se sob a perspectiva do paradigma interpretativista para interpretar os eventos. Segundo este paradigma, o conhecimento é holístico; está no todo/universo. Este todo/universo

constituí-se de partes/indivíduos que não existem em isolamento, mas coexistem e se constituem mutuamente, como já fora observado anteriormente.

Amorim (2002), pesquisadora brasileira, ao comentar a produção e a veiculação de conhecimentos, afirma ser a escrita de uma pesquisa algo que vai além da transcrição das anotações de campo. Pontua o valor da relação entre o pesquisador e o/s “outro/outros”. A conquista da confiança dos participantes da pesquisa é primordial no tratamento com o/s “outro/outros”.

Por este motivo, esta pesquisa aborda o aluno-participante, além das fronteiras dos estudos relativos à Aquisição de uma Segunda Língua (ASL), em uma perspectiva multidisciplinar. Em resumo, busca analisar os alunos-participantes em suas práticas sociais no ambiente em que estão inseridos e que geram os dados. A atenção dispensada à professora-participante, nesta pesquisa, está relacionada ao tipo de interação que esta professora promove, ou seja, quais tarefas por ela apresentadas geram uma interação e andamento que promove produção oral nas aulas registradas.

A metodologia de pesquisa aqui empregada contou com quatro etapas de desenvolvimento:

- a) a inicial refere-se aos procedimentos preliminares à entrada em campo; a sensibilização dos participantes, a entrega e o retorno do Termo de Consentimento Informado (ver Apêndice II);
- b) a segunda diz respeito à geração de dados em campo. Esta coleta conta com as observações participantes por meio de anotações de campo, as gravações em vídeo e áudio das aulas, o registro das interações nas duplas/trios durante as tarefas, as entrevistas com os participantes e suas respectivas transcrições;
- c) a terceira refere-se à organização e análise dos dados; e
- d) a quarta ocupa-se das considerações finais e implicações deste estudo para o processo de ensino-aprendizagem de uma LA.

### 3.2 ETNOGRAFIA DE SALA DE AULA

Originalmente, uma etnografia, é uma extensa descrição escrita sobre os hábitos, os costumes e as manifestações linguísticas de povos com pouca ou nenhuma representação na cultura dominante. Esta descrição passou a ser uma necessidade sentida pelos antropólogos no século XIX. Os antropólogos enviavam seus discípulos para locais distantes na busca de dados. Estes oriundos de uma orientação acadêmica eram mais confiáveis, visto que as descrições realizadas pelos viajantes, soldados, mascates e administradores das colônias africanas e asiáticas no século XVI não apresentavam nenhum rigor científico. No grego antigo, *ethnoi* significa outros (ERICKSON, 1990).

Tem-se aqui, na definição de um vocábulo, a visão de quem interpreta o fato já que a cultura dominante era a grega. O intérprete utiliza o seu aparato cultural. Este aparato é individual, construído socialmente, de acordo com a sua percepção subjetiva do mundo, mas este aparato também tem um âmbito local quanto ao cenário em que está inserido, de acordo com as práticas socialmente aprendidas neste grupo específico e não-local por ser mais amplo, ou seja, inserido em uma cultura de maior extensão.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa no microcosmo de uma sala de aula; os membros desse universo, quantitativamente pequeno, relacionam-se com frequência. Então, constitui-se em um grupo natural: “a unidade típica de análise estudada por pesquisadores de campo” (ERICKSON, 1990, p.103). A sala de aula pode ser vista como um microuniverso onde ações e reações dinâmicas ocorrem o tempo todo percebidas, ou não, pelos participantes.

Esta pesquisa está interessada nas interações nesta sala de aula que geram andamento e produção oral em LA. Especificamente, quais interações geram andamento entre os pares e, conseqüentemente, produção oral em LI como LA nas tarefas comunicativas destes 18 “atores sociais”, na escola pública.

Para buscar estas respostas, o estudo procura entender quais eventos desta sala geram interações e mediações. Aqui se investigam as visões de mundo dos participantes para uma abordagem de suas percepções quanto ao processo ensino-aprendizagem. A orientação etnográfica é a de buscar o entendimento do particular, como parte integrante de um todo de âmbito social.

As perguntas de pesquisa que o estudo procura responder são:

- a) Que tarefas, durante as aulas de inglês, geram interações? (ver p. 41)
- b) Quais mediações, entre os participantes nas interações face a face, promovem andaimento e produção oral na LA?

### 3.3 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES

A pesquisa em sala de aula, em uma instituição de ensino, conta com algumas etapas que vão desde a liberação da unidade acadêmica de origem do projeto de pesquisa até a efetiva entrada em campo para a geração dos dados, subsequente análise e considerações finais relativas à pesquisa.

O contato com a instituição e a professora-participante não foram difíceis, entretanto, foram demorados por incidirem em datas de atividades escolares fora da escola e em feriados do calendário escolar, no segundo semestre de 2009.

A autorização para o ingresso da pesquisadora ocorreu no final de outubro de 2009. A seguir, o relato deste primeiro grupo de participantes que se tornou um projeto piloto nesta trajetória de pesquisa.

Trata-se de uma turma do primeiro ano do EM de uma escola pública de Porto Alegre. A escola conta com uma reputação favorável na comunidade e a procura por uma vaga é cada vez maior. Por sua vez, a instituição emprega uma política democrática para o ingresso de seus alunos.

A disposição da candidata a professora-participante foi favorável, entretanto, a escola toma uma série de cuidados para permitir a entrada de um pesquisador em uma sala de aula junto aos alunos da educação básica, portanto menores de idade. Após essa etapa de regulamentarização para a pesquisa, o contato com os alunos na escola ocorreu em novembro de 2009. Havia a intenção de continuar com o mesmo grupo de alunos-participantes, em 2010. Esta turma tinha dois períodos, de 45 minutos por aula, distribuídos em dois dias consecutivos ao longo da semana, terças e quartas. O primeiro dia de aula ocorria na metade da tarde, antes do intervalo de 15 minutos, o segundo no último período da manhã de quarta-feira.

O primeiro contato da pesquisadora com o grupo de alunos foi para sensibilizá-los quanto ao projeto de pesquisa e ocorreu uma semana depois, por programação cultural da escola. Nesta ocasião, a professora-participante já havia recolhido os termos de consentimento (ver Apêndices I e II).

O calendário escolar desta escola ainda permitia 5 períodos de aula para observação, dos quais um seria utilizado para uma avaliação escrita, os demais possibilitavam realizar anotações de campo e registro em áudio e vídeo. Neste período, ocorreram duas gravações de aula e foram iniciadas as entrevistas com os participantes. A pesquisadora acreditava que continuaria com a maioria do grupo de alunos, em 2010. Desde então, lidava-se com a possibilidade do afastamento da professora-participante da escola em função da forte indicação de que esta professora iniciaria estudos de mestrado.

Neste estudo, a identidade dos participantes foi resguardada, fazendo-se uso de nomes fictícios tanto em 2009 como em 2010. O grupo de alunos em 2009 caracterizava-se por vários alunos irrequietos, em um grupo de apenas 13 alunos que contavam com a negociação constante por parte da professora-participante. Embora Flávia, a professora-participante, colocasse os limites necessários em sua prática de professora, simultaneamente, ela coordenava o trabalho e interagiu nas relações cotidianas e institucionais. Flávia, ao entregar as tarefas em folhas-extra para os alunos, já contabilizava a folha para a observadora. Assim, a observadora podia experimentar certa familiarização com o contexto da aula e o significado-emoção (ERICKSON, 1990), em desenvolvimento pelo grupo.

Em 2009, destes 13 “atores sociais”, somente um aluno não retornou a ficha socioeconômica que a escola solicita e que, posteriormente, o apoio psicopedagógico da escola utiliza para delinear o perfil da turma. Este perfil é construído em termos de faixa etária, número de familiares, profissão dos pais, composição familiar por ocasião do preenchimento da ficha, data de ingresso na escola, atividades extraclasse, locomoção para escola, acesso à *Internet* e o número de horas passadas em frente à tela de um computador. Destas informações, fica a constatação de que as idades variavam de 14 a 16, com uma maior incidência de alunos com 15 anos. Todos os alunos tinham acesso à *Internet* em casa, em 2009. Dentre os 12 alunos: cinco participantes utilizavam o computador de duas a quatro horas, outros cinco alunos por quatro a seis horas e dois registraram utilizá-lo por mais de seis horas diárias.

Flávia, em entrevista realizada em meados de dezembro do ano letivo de 2009, contribuiu para a compreensão do contexto no qual o estudo se realizou. A primeira pergunta da entrevista referia-se à possibilidade de escolha da LI na primeira série do EM para ser a LA até o término da educação básica, sem a perspectiva de alterar a escolha feita. Esta foi a percepção da professora-participante em relação a um fato novo ocorrido na história desta escola: “[...] tem muitos alunos aqui, que fizeram a escolha sem pensar. Eu não estava aqui na escola antes. Como foi feito, assim, essa escolha. Tem alunos que já estão querendo mudar”.

Um dado curioso em relação à LI, no entendimento de Flávia é: “[...] a maioria não tem muita dificuldade”. Em relação ao envolvimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem diz: “[...] os alunos não aproveitam tanto como o professor gostaria... se os alunos aproveitassem mais, se dedicassem mais, eles aprenderiam mais”.

A referida professora, quanto à atitude dos alunos, manifesta: “[...] eu acho eles agitados, não são quietinhos”. Quanto à gramática *Grammar Dimensions Brazilian High school Edition; form, meaning, and use*. (BENZ et al, 2005) desabafa: “mesmo sendo uma gramática contextualizada ela acaba não sendo tão contextualizada”. Este fato era reciclado nas aulas por meio de várias músicas com o tempo verbal *Present Perfect*. Este tempo verbal não tem um equivalente absoluto em português. De certa forma, alimenta a crença no meio escolar, ao menos entre os alunos, como problemático. Na percepção da observadora esta crença não povoava o pensamento dessa professora, visto que parecia não interferir em seu fazer pedagógico.

Assim sendo, ela proveu mais de uma música, em dias diferentes e em momentos diferentes da aula, com exemplos desse tempo verbal. Fez uso da música no início de uma aula e aproveitou os minutos finais de outra. Sua metodologia consistia, primeiramente, em resolver problemas de contextualização e compreensão do sentido, depois aproximava o contexto e a forma do item linguístico para a realidade dos alunos, por meio de exemplos por eles elaborados, de suas experiências de vida.

Este grupo é relativamente pequeno, mas intenso em suas participações, conforme já fora sugerido. Um fato importante a ser considerado é que esses alunos

eram resultado de um ano letivo praticamente encerrado. Na sequência deste texto, segue um breve relato das percepções dos sete alunos entrevistados.

A primeira participante entrevistada é a aluna Letícia; ela diz gostar de músicas e de falar em inglês. Complementa que, apesar de ser “difícil”, está satisfeita com sua pronúncia. Ela considerou fácil a leitura adaptada do conto *"The Adventure of the Speckled Band"*<sup>14</sup>. Quanto ao livro adotado na série, uma gramática supostamente contextualizada, Letícia não tem uma opinião formada. Assim, a pesquisadora muda o curso da entrevista na fala-em-interação e solicita um depoimento. A aluna conclui que, se precisasse escolher uma LA, novamente escolheria a LI.

A terceira entrevista é realizada com um grupo de três alunos: Jonas, Pietra e Renata. Pietra fala que gosta da língua e aprendeu muito através das músicas. Desabafa que se sentiu “muito aliviada” por sua escolha. A aluna também acha que “[...] deu para praticar bastante a língua oral”. Jonas, outro participante, interage: “[...] eu acho o inglês infinitamente mais fácil do que o espanhol” e prossegue: “[...] o espanhol, ao contrário do que todo mundo pensa, pelo que eu vejo não é nenhum pouco simples. “Ele se considera mais maduro porque conseguiu melhorar em inglês e confessa ter dificuldades em inglês”. Declara seu interesse em virtude da música, mas lamenta “[...] tenho dificuldade extrema” e prossegue: “[...] não sei por que”. As meninas riem e cutucam-se. Nas observações de sala de aula, Jonas mostrou-se um aluno dispersivo que conversa com frequência. Renata, a terceira participante a manifestar-se na entrevista do grupo, expressa gostar de inglês, estuda fora da escola há seis anos e diz: “[...] acho que é muito fácil inglês”. Em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem na escola, diz: “[...] acho espanhol muito fácil, aprendo muito mais fácil uma LE do que matemática”. Acrescenta: “[...] prá falar também”. Renata coloca a seguinte frase como uma síntese de sua visão, no diz respeito ao processo ensino-aprendizagem: “[...] a professora brinca bastante e a gente acaba aprendendo muito com isso”. A aluna finaliza sua fala: “[...] do que um professor sério só escrevendo”.

Os entrevistados interagem entre si, principalmente, quando o tópico da conversa é a presença de uma pesquisadora com uma câmera, que diz: “[...] como é participar da pesquisa nos últimos dias de aula?”. Há um silenciamento por parte dos

---

<sup>14</sup> *The Adventures of Sherlock Holmes* livro de Sir Arthur Conan Doyle publicado em 1892 por George Newnes Ltd.

entrevistados. Então, a pesquisadora prossegue quanto à filmadora: “[...] uma coisa que exige de vocês uma maior responsabilidade ou é só um aparelho? Ah ... um aparelho que capta coisas para melhor ou para pior?” As meninas relatam terem avisado uma para a outra, que tinha a câmera. Nesse momento, o trio já está bastante descontraído. Em destaque, o ponto de vista êmico desses alunos em relação à presença de uma câmera filmadora em sala de aula:

- a) “[...] vou fazer um pouco menos de besteira. Se eu fizer alguma besteira a câmera vai comprovar”. (Pietra, 16 anos).
- b) “[...] eu não consigo não fazer besteira, eu faço. Sou distraído, eu me esqueço que tem uma câmera ”(Jonas, 16 anos).
- c) “[...] fazia um pouco menos de bobagem”. (Renata, 14 anos)

A pesquisadora alerta o segundo grupo que está transformando a entrevista em um depoimento, evidentemente interage com as entrevistadas Amanda, Louise e Helena. Amanda diz sobre a LI: “[...] uma língua universal, vou utilizar no meu dia-a-dia”. Em relação à pesquisa, declara: “[...] não incomoda nem um pouco, pra mim”.. A colega sentada no meio das outras duas participantes inicia sua fala: “[...] sou Louise, 16 anos prefiro inglês, mais do que o espanhol, mais agradável até”. Coloca seu ponto de vista: “[...] minha mãe é professora, faz esse tipo de entrevista com os alunos. Acho que ajuda,... acho importante”. , parece estar subentendido que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Helena é objetiva: “[...] faço inglês fora do colégio, eu gosto”. Relativo à pesquisa diz: “[...] a pesquisa não incomoda”.

As entrevistadas, além de um bom desempenho na disciplina de LI como LE/LA, costumam ter uma postura centrada nas aulas com poucos eventos de distração, propriamente ditos. A seguir algumas colocações quanto ao processo ensino-aprendizagem:

- a) “[...] consigo usar o que aprendi em outros lugares, converso por telefone, na Internet, a gente conversa de brincadeira”. [...] Ouvir eu preciso ouvir para aprender a falar, músicas, séries em Inglês”.. Prossegue: “[...] Ligar o tradutor na cabeça”. (Amanda, 15 anos).

b) “[...] é como um como se fosse uma conversa real”., quanto ao tradutor na cabeça (Louise, 16 anos).

c) “[...] de tudo um pouco”, quanto a forma que aprende LI ( Helena, 15 anos).

Flávia, a professora-participante, mostrava-se descontraída, desta forma é possível cruzar a informação proveniente da aluna Renata com a percepção da pesquisadora. Além disso, Flávia negociava constantemente; ela provia inúmeros momentos de interação com os alunos mesmo com uma disposição não ideal de sala de aula, nas terças. Nas quartas, as aulas transcorriam em uma sala em formato de C, possibilitando que os alunos se enxergassem. Na sequência, Flávia apresenta um exemplo de material por ela organizado. Neste material sua capacidade de negociação aparece sutilmente, pois propicia que o conteúdo programático possa fazer parte da realidade do aluno.

A elaboração de um material extra, focado na estrutura verbal, no tempo *Present Perfect*<sup>15</sup>, era composta primeiramente por uma cena de uma tira de jornal na qual há um contexto e uma frase no tempo em questão: *“I’ve forgotten all my passwords”*<sup>16</sup>. O colega de trabalho interage; *“So you had a good vacation”*<sup>17</sup>. As perguntas apresentadas a seguir<sup>18</sup>, colocadas logo abaixo da cena, são perguntas situadas:

a) *“What’s happening in the situation?”*

b) *“Why do you think the first man is using Present Perfect Tense?”*

O material para exercício prossegue com uma lista dos “ditos” quinze verbos mais utilizados para sobreviver no uso da LI; a primeira coluna com o infinitivo, a segunda com o passado simples e a terceira com *Present Perfect* para preencher com a utilização da *Grammar Dimensions Brazilian High school Edition; form, meaning, and use*. (BENZ, C. et al., 2005). A professora-participante conecta o material pedagógico escolhido, antes de seu ingresso na escola e adquirido pelos alunos, com a necessidade de consulta dos alunos. Por fim, o material oportuniza a

<sup>15</sup> Present Perfec - não existe em português um equivalente perfeito para este tempo verbal.

<sup>16</sup> “Esqueci todas as minhas senhas”.

<sup>17</sup> “Então você teve boas férias”.

<sup>18</sup> a) O que está acontecendo nesta situação?

b) Por quê você pensa que o primeiro homem está utilizando o tempo verbal *Present Perfect*?

escrita de frases dos alunos no tempo focado pelo estudo. Esse material é graficamente simples, entretanto, tem um propósito que parece atender às necessidades dos alunos quanto à contextualização, forma/estrutura linguística e uso da língua (ver Anexo I). Conforme mencionado pelos alunos entrevistados, o trabalho em sala de aula, mesmo sem um foco na produção oral propiciava o uso da linguagem oral por se sentirem descontraídos.

A princípio, o projeto de pesquisa continuaria com a mesma turma em 2010, porém, com a mudança da professora-participante, o ingresso de alguns alunos novos na turma por reprovação, ou ingresso na escola e o encaminhando formal da pesquisa para a instância competente.

Inicia o ano letivo de 2010 e os alunos-participantes, em 2009, estão em sua maioria no segundo ano do EM. Entretanto, as turmas foram redimensionadas com as reprovações do primeiro ano do EM. Essa turma tem 20 alunos de LI como LA, fato que não seria um empecilho para a pesquisadora, no entanto, a professora de LI, no ano de 2010, sente-se desconfortável. A turma em questão apresenta, nesta ocasião, dificuldades de atitude. Este fato também preocupa as demais disciplinas, tornando-se assim gerador de novas estratégias de trabalho, por parte dos professores da série.

Surge então, a necessidade de buscar um novo grupo de participantes para a pesquisa em sala de aula, em uma realidade escolar também alterada. Em 2010, os alunos do primeiro ano do EM, na faixa etária de 14 a 15 anos, tiveram a oportunidade de escolher, pela primeira vez na história dessa instituição de ensino, perante a opção de quatro<sup>19</sup> LAs: língua alemã, espanhola, francesa e inglesa.

A escola proveu atividades sobre as línguas, com os professores das línguas anteriormente mencionadas, com quatro períodos de atividades em um período de duas semanas de aulas, antes da escolha (ver Apêndice II). Concomitantemente, os alunos assumiram a responsabilidade de cursar a LI como LA por todo o EM, sem a possibilidade de alterar esta opção.

A instituição conta com três turmas de primeiro ano do EM com um total de 91 alunos. As turmas formaram-se da seguinte maneira: duas turmas de língua inglesa, com 18 e 16 alunos respectivamente e duas turmas com 18 e 17 alunos de

---

<sup>19</sup> Em 2009, a escola dispunha de duas opções de LA: língua espanhola e língua inglesa.

língua espanhola; uma turma de língua alemã com 12 alunos e uma turma de língua francesa com 11 alunos.

Neste contexto, existe uma expectativa por parte da comunidade de pais e professores quanto ao trabalho realizado nesta instituição. Constatase a expectativa de alguns alunos-participantes com relação ao acesso ao ensino universitário público. Esses fatos colocam a instituição sob constante avaliação da sua efetividade a qual transparece nas entrevistas realizadas com os alunos-participantes, sob forma de idéias preconcebidas.

A pesquisa, em 2010, passou pelas etapas já abordadas, quais sejam: a regulamentação por meio da emissão de um novo parecer para autorizar a continuidade da pesquisa; a negociação com um novo professor-participante; a explanação para os alunos do projeto de pesquisa e a entrega dos Termos de Consentimento Informado (ver Apêndice VII). A seguir, o detalhamento da entrada em campo para a geração dos dados relativos a este estudo.

A geração de dados ocorre no momento histórico-situado de ensino institucionalizado, a partir de um encontro semanal de 90 minutos nas vidas desses adolescentes dessa comunidade de ensino-aprendizagem, após oito períodos de aula de 45 minutos cada, nas terças-feiras.

Os dados solicitados pelo serviço de orientação psicopedagógico da escola para a configuração de um perfil da turma, até dezembro de 2010, são fragmentados. Este fato está relacionado ao número de retornos constatados através da ficha socioeconômica. A referida ficha, como já mencionado, além da identificação do aluno, data de nascimento, investigação da data de ingresso na instituição, motivo de ingresso, informação relativa à escolarização do aluno até então, ocupa-se com a situação familiar; pai, mãe, irmãos, avós que moram na casa na qual o aluno vive. Existe uma preocupação com os membros que compõe a situação familiar em termos de escolarização, atividades profissionais e renda de contribuição por membro no grupo familiar.

O instrumento de investigação também questiona o número de horas trabalhadas, o tipo de atividade de lazer dos pais, o acesso do aluno ao computador, Internet e o número de horas de exposição à rede. Indaga quanto ao tipo de alimentação, nos dias em que tem dois turnos de aula, às atividades extraclases, ao turno inverso de suas aulas (com quem o aluno permanece) e quanto ao tipo de transporte utilizado pelo aluno. Por fim, realiza uma investigação no que diz respeito

às condições de saúde: se utiliza alguma medicação de modo contínuo, solicitando especificações e qual o tipo de acesso à saúde, se pública ou privada, física, mental, odontológica, etc..

Constatou-se que, dos 18 alunos da turma, apenas sete devolveram essa ficha, ou seja, menos de 40%. Dentre esses alunos, algumas famílias preencheram somente a primeira folha. A extensa ficha foi totalmente respondida por cinco das sete famílias; menos de 30% do total das famílias da turma.

Desta forma, ao considerar as informações obtidas, é possível afirmar que:

- a) Uma das fichas entregues menciona a indicação de outras pessoas; e
- b) Seis referem-se à escolha em virtude da qualidade de ensino.

Quanto à situação socioeconômica das famílias dos alunos, os salários percebidos variam: os de menor valor estão registrados em torno de três salários mínimos, enquanto o de maior valor é de nove salários mínimos nacionais. Dois alunos, nesse pequeno grupo que retornou o instrumento de pesquisa do serviço de orientação pedagógica da escola, atestaram estudar inglês fora da escola e apenas quatro famílias registraram o uso da Internet. Os dados apurados mencionam o uso diário da rede por quatro alunos, dos quais consta-se que:

- a) um participante da pesquisa a utiliza por mais de duas horas;
- b) dois participantes por até duas horas; e
- c) a família desconhece o número de horas que o participante utiliza.

Enfim, o perfil é um recorte deste microcosmo, entretanto, a razão que motivou as famílias a buscarem esta escola integra as percepções da observadora quanto às expectativas da comunidade, ou seja, (ver p. 41).

### 3.4 DESCRIÇÃO DA GERAÇÃO DOS DADOS E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA; AUDIO E GRAVAÇÕES EM DUPLAS

Os dados iniciais foram gerados somente como anotações de campo. Após quatro períodos de aulas, efetivamente dois dias em campo, a observadora consultou Angélica<sup>20</sup>, professora-participante, da possibilidade de iniciar o registro gravado em vídeo e áudio com os quais ela concordou. As informações geradas em vídeo e áudio constituem aproximadamente 900 minutos de gravações em vídeo e áudio. A documentação de algumas tarefas com propósitos comunicativos desdobrou-se em vários registros de dados de áudio por meio duplas (06) e trios (02) ou durante a realização de exercícios no livro didático<sup>21</sup>. As interações entre a professora e os alunos e dos alunos entre si, foram transcritas segundo as convenções de transcrição apresentadas no Anexo II. Os instrumentos, aqui mencionados, estão a serviço do propósito desta investigação para responder as perguntas de pesquisa (ver p.42)

No dia 13 de abril, foi realizado o primeiro contato com a professora que viria a ser a professora-participante deste estudo. Esta professora mostrou-se receptiva à presença de uma pesquisadora na sala de aula por um período em torno de seis meses. Nesse mesmo dia, seriam contatados os alunos- participantes para saberem do projeto de pesquisa, da importância do conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Informado por parte dos responsáveis, além da possibilidade de esclarecer eventuais dúvidas por e-mail e/ou realizar contato telefônico, por se tratar de menores de idade.

Em 20 de abril de 2010, iniciou-se um processo profícuo de sensibilização do pesquisador e dos participantes em uma abordagem etnográfica dos eventos desta sala de aula, estando presentes 17 alunos de um grupo de 18 alunos. Esse dia é véspera de um feriado nacional, além de serem estes os dois últimos períodos de um dia, de dez períodos escolares. Aparentemente, estes aspectos não interferem

---

<sup>20</sup> Nome fictício da professora-participante, em 2010.

<sup>21</sup> BENZ, C. et all. Grammar Dimensions Brazilian High school Edition; form, meaning, and use. Series director: LARSEN-FREEMAN, D. Special edition/ Brazilian High school Edition, Thomson & Heinle, 2005, já adotado para a LI no EM, em 2009.

na realidade desta aula, quanto à evasão de alunos de sala de aula, neste dia, nesta escola e com esta professora.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NAS INTERAÇÕES DURANTE TAREFAS

Para a análise dos dados gerados, depois de transcritos e selecionados segundo o foco da pesquisa quanto às interações, mediações e a presença de andaimento nas trocas entre os pares. A geração dos dados tomou por base a consideração dos aspectos interacionais: a presença de andaimento na negociação de significado em tarefas colaborativas, com a constatação da realização dos passos listados anteriormente (ver p.17).

O segmento 1<sup>22</sup>, dentre outros segmentos de materiais transcritos, tem sua análise focada no tipo de tarefa e nas interações dela decorrentes. A análise seguirá o modelo já sugerido por Hall (2001) quanto às questões estratégicas de aprendizado: recrutamento, redução do grau de liberdade, manutenção do foco, marcação de aspectos relevantes, controle da frustração e modelagem, além de verificar a utilização de estratégias de aprendizagem como a fala privada, a imitação e a repetição .

No dia 18 de maio de 2010, a professora-participante escreve no quadro a descrição de ações e elicita a frequência com que ocorrem; trabalha com o grande grupo na tentativa de mobilizá-los a participar. Depois, solicita que elaborem perguntas com aqueles verbos. O quadro tem números que correspondem a pessoas hipotéticas e os alunos tentam descobrir a qual número o colega envolvido no trabalho interativo corresponde. Por exemplo: se o colega é o *number 1* ou o *number 5*.

Segmento 1 – 21/07/2010

1. Andréia – Oi, eu sou a Andréia.
2. Katia – Oi, eu sou a Katia.
3. Andréia – Nós somos a dupla (1)
4. He: Apa, apa, apaga e começa de novo (2)
5. Andréia – Yes.
6. Kátia – Qual é a pergunta? (2)

---

<sup>22</sup> Transcrição do colaborador na pesquisa: Stephen Körting, aluno do Curso de Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis e bolsista FAPERGS.

7. Andréia – Como é a frase? (6)
  8. Andréia – Kátia, ei, Kátia. Kátia! How often do you: ... lie? (2)
  9. Kátia – No, I don' ... I ... I don't lie.
  10. Andréia – So, (1) you are saying (2)
  11. Kátia – I never.
  12. Professora - You have to ... you have to answer using adverbs of
  13. frequency, OK? (In our tense you) lie once a week, once a month, of course
  14. yo ... you don't lie once a week. @@@ Yeah, OK?
  15. Kátia – OK.
  16. Professora – Understand? Do you understand?
  17. Andréia – Understand.
  18. Professora – So you have to say I never lie : ... or I : ... usually go to the
  19. parties, OK?
  20. But you have to use adverbs of frequency in your tenses.
  21. Kátia – Daí qua ... quando eu digo I never lie
  22. Professora – I never lie.
  23. Kátia – E nos outros? Por exemplo ...
  24. Andréia – [I never go to the parties]
  25. Professora – [It's up to you.] I don't know how often do you do (2).
  26. Kátia – [sempre] never?
  27. Andréia – Não!
  28. Professora – [No!]
  29. Andréia – Se... Se ... tu tá dando a fr ...
  30. Professora – De... de ... depende. Só um pouquinho, olha aqui ó.
  31. Não foi tu que escreveu esse negócio sobre a mentira, né?
  32. Andréia – Não.
  33. Professora – Não foi tu, mas ela tá te perguntando ... se tu mente de
  34. vez em quando you diz ...
  35. Andréia – I sometime...
  36. Professora – I sometimes lie. Entendeu? Tu responde com a tua
  37. unidade. Entendeu?
  38. Andréia – [hum :] Entendi agora.
  39. Professora – Tem que responder, mas... de acordo com o que é
  40. verdadeiro pra ti, tá?
  41. Andréia – Tá.
  42. Professora - Tá. Is... isso não tem importância, não vai ser verdadeiro,
  43. não.... não vai ser o que tá no quadro (pelo qual) ela vai se dar conta e
  44. vai procurar a pessoa, tá? (2)
  45. Andréia – Mas...
  46. Kátia – OK. (2)
  47. Andréia – Desliga... faz outra.
- ((durante toda a gravação há barulho dos demais alunos da sala de aula))

Analisando esta tarefa colaborativa na perspectiva do andamento como um dos princípios socioculturais da aprendizagem, de acordo com Hall (2001), temos indícios de recrutamento nas interações: “Qual é a pergunta?” (linha 6), “Como é a frase?” (linha 7) e “*So, you are saying*”<sup>23</sup> (linha 10). Verifica-se também a redução do grau de liberdade na linha 6: “Qual é a pergunta?” por haver uma pergunta pré-estruturada como modelo, o que limita as possibilidades do que dizer; já em “*You have to ... you have to answer using adverbs of frequency, OK?*”<sup>24</sup> (linhas 12-14) a professora delimita o universo de opções da aluna, de nome Kátia : “*So you have to say I never lie : ... or I : ... usually go to the parties, OK? But you have to use adverbs of frequency in your tenses.*”<sup>25</sup> (linhas 10-14). No turno das linhas 12,13 e 14, há também um exemplar da manutenção do foco na tarefa; “*lie once a week, once a month, of course yo ... you don't lie once a week. (((@@@))) Yeah, OK?*”<sup>26</sup> A professora toca numa temática pertinente à realidade dos adolescentes. A aluna Kátia corresponde ao trabalho interativo da professora e responde: “OK” (linha 15). No turno das linhas 42, 43 e 44, a professora ressalta: “- Tá. Is... isso não tem importância, não vai ser verdadeiro, não... não vai ser o que tá no quadro (pelo qual) ela vai se dar conta e vai procurar a pessoa, tá?” mostra, com clareza, a marcação de aspectos relevantes.

Nos turnos das linhas 16 e 17, respectivamente, observa-se o cuidado da professora quanto ao controle da frustração da aluna Andréia durante a tarefa: “Professora – *Understand? Do you understand?*” (linha 16) e “Andréia – *Understand.*” (linha 17). O turno da linha 38 confirma a preocupação da professora no que se refere à frustração de Andréia: “– [hum :] Entendi agora.”

Já no turno das linhas 33 e 34, há uma contextualização do que vem a ser a modelagem: “Professora – Não foi tu, mas ela tá te perguntando ... se tu mente de vez em quando *you* diz ...” (linhas 33 e 34). O trabalho interativo da aluna Andréia toma o turno de fala “– *I sometime...*”<sup>27</sup> (linha 35). A professora, por conseguinte, fornece a modelagem para a realização da tarefa no que se refere ao item

<sup>23</sup> “Então você está dizendo.”

<sup>24</sup> “Você tem ... você tem que responder usando advérbios de frequência , OK?”

<sup>25</sup> “Então você tem que dizer eu nunca minto: ...ou Eu: ... geralmente vou a festas, OK ? mas você tem de usar advérbios de frequência nos seus tempos.”

<sup>26</sup> “mente uma vez por semana, uma vez por mês, obviamente vo...você não mente uma vez por semana . ((risada)) Não é, certo?”

<sup>27</sup> Eu as vez...

linguístico diferente do padrão da língua-alvo: “– *I sometimes lie.*”<sup>28</sup> Entendeu? Tu responde com a tua unidade. Entendeu?” (linhas 36 e 37). Na sequência do trabalho interativo a fala particular pode ser evidenciada no murmúrio: “[hum:]” (linha 38). Uma mostra do âmbito psicológico da aluna-participante Andréia na visão vygotskiana: “o que surge como fala social dirigida para regular os outros, se desenvolve numa fala psicológica, direcionada para regular o próprio funcionamento mental” (PINHO, 2009, p.15).

Quanto à imitação e à repetição, os turnos das linhas 16 e 17 previamente interpretados como controle da frustração do aluno durante a tarefa por parte da professora, aqui podem ser vistos, a exemplo de imitação e de repetição, como estratégias no processo interacional sob o ponto de vista dos alunos. Verifique: “(Professora – *Understand? Do you understand?*” (linha 16) e “Andréia – *Understand.*” (linha 17). A utilização de recursos comunicativos para a realização da tarefa cujo objetivo “lúdico” é descobrir quem é quem no quadro exposto, enquanto se emprega advérbios para perguntar e descrever a frequência com que as ações ocorrem. Existe certa resistência por parte de Andréia para aderir ao princípio do role-play proposto pela professora: “Andréia – Tá.” (linha 41). Professora explica, então: “- Tá. Is... isso não tem importância, não vai ser verdadeiro, não... não vai ser o que tá no quadro (pelo qual) ela vai se dar conta e vai procurar a pessoa, tá?” (linhas 42-44). Andréia responde: “– Mas...” (45) enquanto Kátia adere automaticamente: “Kátia – OK.” (46).

A tarefa deste dia propicia outras análises sob o viés da interação, negociação de sentido e andamento aqui registrados. No empenho de realizar a tarefa que consiste em circular pela sala para descobrir quem corresponde aos números colocados ao lado das frases no quadro. A dupla Ana Carolina e Luciano interagem fazendo uso de elementos lúdicos, ao tomar seu turno de fala (linha 2) Luciano apresenta-se com humor, faz uso imediato da estratégia encenação prevista por HALL (2001) ao responder: “[ ] *Hi, I am Humberto Martins*”<sup>29</sup>. Revela-se quando diz “[ ] *Lie!*” e prossegue sem se identificar com o número ao lado do fato. Observe o seguimento 2, a seguir:

---

<sup>28</sup> Eu as vezes minto (...).

<sup>29</sup> Ator brasileiro que trabalha principalmente em novelas televisivas na atualidade.

## Segmento 2 -

[...]

1. Ana Carolina – Hi, I am Ana Carolina.
2. Luciano – Hi, I am Humberto Martins. Lie!
3. – @@@ I am Luciano.
4. Ana Carolina – How often do you lies? ... Do you lie, (1) Lu?
5. Luciano – Hã: This is not my number. This isn't my number.<sup>30</sup>
5. Ana Carolina – All right. ... May I ask one question?<sup>31</sup>
6. Luciano – OK. (2) How often do you lie?
7. Ana Carolina – I lie so much. @@@ But is not me.<sup>32</sup>
8. Luciano - OK girl.
9. Ana Carolina – @@@. Well: ... how often to ... do you go to the parties: ?
10. Luciano – Hã: I never go to parties so I am not number two.
11. Ana Carolina – Oh: .
12. Luciano – [and] you? How often do you go to parties?
13. Ana Carolina – I go to parties (..) Sometimes I go to parties.

Neste pequeno trecho temos na interação uma real necessidade de obter uma informação desconhecida: “*All right... May I ask one question?*” (linha 5), portanto não se configura em IRA (ver p.24). A prática do padrão interacional IRA geralmente está associada ao mandato institucional do professor, por vezes copiado e utilizado por outros participantes. As perguntas aqui efetuadas seguem um padrão linguístico em uso nesta aula, no entanto, tem um significado relevante para este determinado contexto. Esta interação das linhas 5 até 13, apesar do contexto de sala de aula de LE seus participantes deixam transparecer a volição (VYGOTSKY, 2003) por estarem envolvido nestes acontecimentos: “*May I ask one question?*” (linha 5), “*OK girl.*” (linha 8), “*Oh.*” (linha 11) e “*Now, ask me please*” (linha 24).

Ana Carolina é linguisticamente uma participante capaz, fato este que também lhe assegura uma competência social na interação, por sua vez que lhe permite fazer piadas em inglês: “– Hey, that’s great (groom)<sup>33</sup>. Hi five!” (linha 23).

A modelagem (HALL, 2001) está confirmada na repetição da pergunta com pronome interrogativo e advérbio de tempo utilizado para indagar a frequência com que um determinado evento ocorre.

---

<sup>30</sup> Este não é o meu número. Repete em inglês e faz uso da forma contraída do verbo ser; um registro mais informal que o utilizado anteriormente.

<sup>31</sup> Posso fazer uma pergunta?

<sup>32</sup> Eu minto muito. Mas não sou eu.

<sup>33</sup> noivo

[...]

14. Ana Carolina – Is it ... you?
15. Leonardo – No, is not me, sorry.
16. Ana Carolina – Well, Well (2) let me ask you something?<sup>34</sup>
17. Luciano – [right] ( )
18. Ana Carolina – How often do you go to church<sup>35</sup>?
19. Luciano – A: ... I go to the church twice a week, so (2) I can be number
20. three.
21. Ana Carolina – So (2) you are not number three, neither four so (2) you are
22. number five.
23. Ana Carolina – Hey, that's great (groom). <sup>36</sup>Hi five!
24. Ana Carolina – Now, (1) ask me please (2).

[...]

25. Luciano – How often do you go to church?
26. Ana Carolina – I hardly ever goes to the church.
27. Luciano – So you are ... the number four, you aren't number three ev: en ... four.
28. Ana Carolina – You are right!

A interação entre os participantes e o tipo de tarefa os possibilita negociar sentido: “I just go to the party: fa : ... family party and you?” (linha 49), “Oh, friends too.” (linha 51), “ All right, is not me and not you, too” (linha 58) e manter o fluxo da conversa na língua-alvo, neste caso específico da linha 58 o item linguístico seria ‘either’, entretanto esta alteração não interfere na produção oral aqui realizada e na conclusão chegada.

49. Luciano – I just go to the party: fa: ... family party and you?
50. Ana Carolina – No, I go on friends parties and:
51. Luciano – Oh, friends, (2) too.
52. Ana Carolina – And classmates parties:
53. Luciano – Too.
54. Ana Carolina – And fifteen years parties.
55. Luciano – Too.
- (..)
56. Ana Carolina – And family parties and my parties.
57. Luciano – Yep, yep girl!
58. Ana Carolina – @@@ All right, is not me and not you, too (2) <sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> Bem, deixa eu perguntar uma coisa?

<sup>35</sup> Com que frequência você vai a igreja?

<sup>36</sup> noivo

<sup>37</sup> Tudo bem, não sou eu nem é você também.

Os alunos realizam as perguntas para descobrir quem é o aluno oculto por um número. Essa tarefa faz com que os alunos circulem pela sala de aula e negociem o sentido na língua-alvo, riam, façam piadas, concordem, discordem e cheguem a conclusões, como, por exemplo, na linha 58: “@@@ All right, is not me and not you, too (2)”.

Pode-se observar pelas análises acima apresentadas por parte de diferentes participantes de que a tarefa proposta está potencialmente promovendo a aprendizagem como consequência do andamento e seus componentes.

No dia 25 de maio, a programação dos dois períodos de aula está destinada ao uso do dicionário; acepção da palavra no contexto. Utilizam-se frases para determinar o verbo adequado em locuções verbais. O extrato analisado a seguir faz parte do material coletado nas duplas e um trio.

### Segmento 3

1. Amanda – Tá gravando. (2)
2. Bianca – Tá. My mother (1) runs me (1) to school every day.<sup>38</sup>Eu
3. acho que é dar uma carona.
4. Amanda – É : ... eu botei isso.

Na linha 1 a aluna Amanda: “Tá gravando.” organiza-se para dar conta da tarefa desafiadora de descobrir qual acepção do verbo ou locução verbal completa a frase. Enquanto isso, Bianca, a outra participante da interação confirma: “Ta,” (linha 2) e prossegue “My mother runs me to school every day.” Eu acho que é dar uma carona (linha 3). Ao cojitar a possibilidade de estar certa ou não, ela trabalha com a lógica e faz uso de seu conhecimento de mundo para construir essa hipótese. Avalia internamente suas alternativas e tem no andamento do evento interativo a aderência de sua colega Amanda quanto à hipótese anteriormente levantada para descobrir a acepção do vocábulo para completar a frase adequadamente: “– É: ... eu botei isso” (linha 4). A dinâmica da dupla prossegue:

5. Bianca – Tá. (2) Qual (1) tu colocou na B?
6. Amanda – É: ... correr. Que é... my bus runs at... nine... hã: ?
7. Bianca – ↓ [nine... twelve] Twelve.

---

<sup>38</sup> Minha mãe me leva de carro para o colégio todo dia.

8. Amanda – Aí (2) eu botei correr.

9. Bianca – [Tá.] (2)

Da linha 5 até a linha 9 da interação ocorre um padrão interativo igual ao anterior; duas participantes construindo conhecimento em LA. As alunas utilizam a LM para verbalizarem suas respostas.

[...]

10. Amanda – I don't read... newspaper, (1) I just run my eyes over (1) ... the

11 ... hat ... headlines<sup>39</sup>. Eu acho que é: ... desbotar. Que ali diz no

12. dicionário que é passar a : ... passar os olhos, passar os dedos.

13. Bianca – Pode ser.

Novamente temos o mesmo padrão apresentado anteriormente, entretanto Amanda autocorrige-se quanto ao vocábulo que iria utilizar, tanto em termos de significado da palavra no contexto quanto em relação à fonética utilizada para dizer a palavra. A dupla compartilha a incerteza quanto à resposta: “– pode ser” (linha 13) embora a hipótese considerada de “passar os olhos,” (linha 12) esteja correta.

[...]

14. Amanda – Eeee: ... a D é: my father ... runs a restaurant in New

15. York. (2)

16. Bianca - eu botei dirigir... (2) Que é dirigir uma... empresa.

16. Amanda – [dirigir] (2) [é, tipo uma empresa] Essas coisas.

17. Bianca – Tá.

Das linhas 14 até 17 está explícita a construção do conhecimento conjunto. Na linha 14 a participante Amanda expressa algum tipo de frustração: “Eeee...” (linha 14). Bianca prossegue com o turno de fala da linha 16 “eu botei dirigir... (2) Que é dirigir uma... empresa” pode ser entendida como a parceira mais capaz em termos sociolinguísticos na dupla naquela situação. Esta intervenção pode ocasionar

---

<sup>39</sup> Eu não leio jornais, eu só passo os olhos pelas mam ...pelas manchetes dos jornais.

o andaimento para Bianca já que na linha 16 Bianca diz com certo receio: “[dirigir] (2) [é, tipo uma empresa] Essas coisas.” e Bianca confirma: ”Ta“ (linha 17).

Na sequência dos turnos de fala, Amanda confirma sua participação como capaz de promover o andaimento para Bianca, como se verifica a seguir:

(...) (2)

18. Amanda – Fala (1) que o Robinho sempre marca... algum gol.

19. Bianca – ↓ [(Is)... Rob...] (2)

20. Bianca – É : ... to score.

21. Amanda – É, também acho. Precisamos marcar a data da nossa próxima

22. Amanda prova. É to fix porque ... a ... é data, é dia.

23. Bianca – ↓ [é:]

24. Bianca – É: ... e a: ... a: ... D também é porque : ... humm : ...

25. é um horário.

26. Amanda – É.

((durante toda a gravação há barulho dos demais alunos da sala de aula))

Das linhas 18 até 26, nos turnos de fala de Amanda ela dá uma explicação contextualizada, neste contexto marcar é score, entretanto para “marcar a data da nossa próxima prova“ (linhas 21 e 22). A explicação de Amanda: “É to fix porque ... a ... é data, é dia.” (linha 22) acareta em Bianca uma confirmação e/ou fala privada :” ↓ [é :]” (linha 23) e , por fim, andaimento : É : ... e a : ... a : ... D também é porque : ... humm : ... é um horário.(linha 24 e 25) . Aqui, Bianca aplica o raciocínio lógico de uma situação para outra, faz-se valer da interferência de uma participante mais capaz quanto ao emprego dos verbos e locuções verbais em situações novas, embora contextualizados. Amanda torna-se uma participante sócio e linguisticamente capaz neste contexto. Esta experiência talvez lhe confira o estado de ser uma participante socialmente inscrita no grupo segundo (Vygotsky, 2003, entre outros)

Na análise das tarefas propostas na aula do dia 1º de junho há evidência de trechos de interações que podem ser entendidos como promovedores de aprendizagem por meio do andaimento como os episódios abaixo analisados.

A aula inicia contextualizada quanto aos membros da família relativos a uma folha impressa, tamanho médio e visível afixada do centro do quadro. A professora

já havia disponibilizado folhas para cada aluno com a árvore genealógica de *Julia* e *Gilbert* (ver anexo IV).

As primeiras frases escritas no quadro são: “*Emma is Jordan’s wife. Jordan is Emma’s husband.*”<sup>40</sup>. Professora-participante relaciona com a realidade dos alunos, menciona pessoas famosas brasileiras, a exemplo de Fernanda Lima e Gisele Bündchen cujos cônjuges também são famosos e do conhecimento dos adolescentes.

O registro em vídeo e áudio inicia a partir da seguinte fala de Angélica: “[...] Fernanda Lima” (linhas 1 e 2). Prossegue seu turno de fala dizendo: “*Who is Gisele’s husband?*”<sup>41</sup> (linha 4). Alunos respondem e ela repete: “Tom Braid (linha 8, com turno de fala sobreposto)”. Professora redireciona o curso da aula para o material impresso, geralmente tratado como “a folhinha” no ambiente escolar: “*Now, I want to talk about Julia and Guilbert (2:12)*”<sup>42</sup>. E assim o faz, dando continuidade às relações familiares. As explicações são fluentes em LI, entretanto a escolha do vocabulário e da estrutura parece ser insumo compreensível para o grupo após terem respondido perguntas em inglês do tipo: Quem é...? As respostas consistem em: é a mãe da.../é o pai da ...: (2: 15).

#### Segmento 4<sup>43</sup>

(...)

1. Angélica – Rodrigo, (1) (Gilberts) wife ( )? (1) Fernanda

2. Angélica - LIMA

2. Andréia – [LIMA]

3. Andréia – Montenegro.

( )

4. Angélica – OK: (1) OK, and: Who is: Who is Gisele Bündchen’s husband?

5. Andréia – Ai não lembro [my David] (1) Não é David. David Beckhan.

6. Angélica – (Faz expressão corporal em repúdio à resposta.)

7. Andréia – É um jogador de futebol Americano (1).

8. Angélica – Tom Brady:

8. Nádia - [TOM BRADY:]

9. Andréia - [Ah essa é fácil]

10. Angélica - is Gisele’s husband. OK.

11. Andréia – Ããã

<sup>40</sup> Emma é a esposa do Jordam. Jordam é o marido da Emma”

<sup>41</sup> Quem é o marido da Gisele?

<sup>42</sup> Agora eu quero falar da Julia e do Guilbert.

<sup>43</sup> Transcrição de interação em vídeo de 89 minutos de gravação total

12. Angélica – Now look (2) who is Lauren, Peter and Charlotte’s father?
13. Andréia – Julia and Gilbert
14. Angélica – Father?
15. Andréia – Ah:
16. Angélica – Gilbert
17. Andréia – Foi o que eu disse.
18. Angélica - Gilbert is Lauren, Peter and Charlotte’s: father. O:K and and: let
19. me see (2) and who is Lauren and Charlotte’s mother?
20. Adréia – [Julia]
21. Angélica – Julia’s. Julia is Lauren, Peter and Charlot’s mother. Take a look (2)
22. father and mother ... this (1) two people are Lauren and Charlotte’s?
23. Andréia – Son
24. Angélica – No:
25. Participante não identificado - (XXXX)

Nos turnos de fala da primeira e da segunda linha: “*Angélica – Rodrigo,(1) (Gilberts) wife ( )?* (1) Fernanda (linha 1) e “*Angélica – LIMA*” (linha 2) a professora Angélica faz o recrutamento para a interação, já na quarta linha ela reduz o grau de liberdade na tarefa: “*Angélica – OK: (1) OK, and: Who is: Who is Gisele Bündchen’s husband (0:29)?*”. A professora-participante também fornece nesta linha (4) , o modelo a ser seguido nas demais informações solicitadas e reforça o modelo na décima linha “[...] [*is Gisele’s husband. OK.*]<sup>44</sup> (linha 10) e na vigésima primeira linha “[...] [*and who is Lauren and Charlotte’s mother?*]<sup>45</sup> (linha 21). Esse tipo de pergunta visa uma resposta na qual o item linguístico - caso possessivo em Inglês - seja utilizado. A aluna Nádia faz turno de fala sobreposto e, ao mesmo tempo, parece manter o foco na tarefa na oitava linha ao dizer: “[...] É um jogador de futebol Americano” (linha 8), corroborando, assim, com o evento interativo em desenvolvimento.

Esse tipo de interação, a elicitación, pode ser identificado como estratégia de andaimento para mobilizar a turma como um todo a fim de realizar os objetivos da aula, que segundo o Caderno de Registro da turma neste dia são: “*Membros da família e Possessive Pronouns*” (01/06/2010). Ao considerar a produção oral que a elicitación gera, apesar de envolver princípios do andaimento, observa-se uma sucessão de falas sobrepostas que não oportunizam a produção oral em situação

---

<sup>44</sup> É o marido da Gisele, OK?

<sup>45</sup> e quem é a mãe da Lauren e da Charlot?

comunicativa criativa. Constata-se um padrão de respostas previsíveis; IRA (Iniciação Resposta Avaliação, ver p.24-25 deste estudo) com o intuito de praticar as estruturas sintáticas relativas à aula e já do conhecimento do professor.

Na décima terceira linha: “Angélica – *Now look (2) who is Lauren, Peter and Charlotte’s father?*”<sup>46</sup> (linha 12) há novamente o recrutamento dos participantes e a marcação dos aspectos relevantes (HALL, 2001, ver p.17 deste estudo), neste caso específico, o uso do caso possessivo em inglês e o vocabulário relativo à família. Na décima oitava linha a aluna Andréia verbaliza: “[...] foi o que eu disse”, (linha 18) sinaliza, então, a presença de uma pressão sofrida pelo aluno em busca da resposta almejada pelo professor antecipada pelo desenrolar dos turnos de fala na interação face-a-face.

Na trigésima linha, a seguir, a professora-participante manifesta empolgação por receber a resposta esperada naquele contexto, após alguns turnos de fala sem contemplar as expectativas da conversa de cunho instrucional. Aqui, ocorre a liberação da pressão sofrida pelo aprendiz, ou seja, o professor com a reação positiva decorrente do fornecimento da resposta esperada: “[...] *PARENTS, very good, OK (2) Do you understand?*”<sup>47</sup> (linha 30). A pergunta “[...] *Do you understand?*” (linha 30) busca confirmar o entendimento do que está acontecendo até então e, ao mesmo tempo, recrutar o aprendiz para continuar engajado no que está ocorrendo neste contexto.

A aluna Andréia confirma o entendimento do que está ocorrendo em termos de interação (linha 31). Angélica explica: “[...] – *A man is a father. A woman is a mother, but both are parents*”<sup>48</sup> (linha 32) e Andréia confirma, mais uma vez: “[...] – *Right*”<sup>49</sup> (linha 33) assegurando a continuidade deste evento interativo. Angélica relaciona a tarefa à realidade do aluno segundo prevê Ellis (2005) e aconselham os RCRS (2009): “[...] – *OK: Andreia What is your father’s name?*”<sup>50</sup> (linha 34) pergunta a professora-participante Angélica.

---

<sup>46</sup> Olhem aqui, quem é o pai da Lauren, do Peter e da Charlot?

<sup>47</sup> PAIS, muito bem, OK, Você entende?

<sup>48</sup> Um homem é pai. Uma mulher é mãe, mas ambos juntos são pais.

<sup>49</sup> Certo.

<sup>50</sup> OK: Andréia. Qual é o nome do teu pai?

[...]

27. Angélica – Now want talk about both Gilbert and Julia. Gilbert and Julia are

28. Angélica – Lauren and Charlotte´s... (2)

29. Andréia – Parent (1)

30. Angélica – PARENTS, very good, OK (2) Do you understand?

Para manter o foco em vocabulário de família, presente simples do verbo ser e a construção do caso possessivo em LI e obter sucesso na participação do grupo por meio da elicitación, a professora faz um percurso da família dos personagens da folha de nomes próprios em língua inglesa, portanto fictícios, para as famílias dos alunos. Assim, ela solicita informação relevante para esses alunos. Conforme verificado anteriormente, Angélica faz uma avaliação da resposta obtida nesse contexto (linhas 30-31 da interação).

[...]

31. Andréia – Yes

32. Angélica – A man is a father. A woman is a mother, but both are parents

Já na sequência, a professora-participante realiza a confirmação na linha 32, que pode ser entendida como um encorajamento para os participantes da interação e encaminha a transferência para a realidade do aluno propiciando a produção oral, mesmo não sendo uma comunicação autogerada na negociação de sentido, ou seja, trata-se uma produção oral orientada e não criativa.

[...]

33. Andréia – Right

34. Angélica – OK: Andreia What is your father´s name?

35. Andréia – Pedro.

36. Angélica – Pedro (2) and your mother´s name?<sup>51</sup>

37. – [Andréia] @@@

38. Andreia – [Lóris]

39. Angélica – Lóris (1) what a different name?<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> Pedro (2) e qual o nome da sua mãe?

40. Andreia – Yes.  
 41. Angélica – So and how old are you your parents?  
 42. Andreia – ah ... assim my father, my father is four  
 43. Angélica – ty:  
 44. Andreia – Four

Na linha 42 a professora Angélica auxilia a aluna quanto à resposta certa, uma vez que este número se mencionado incorretamente acarretaria um dano à comunicação, embora o contexto limitasse a possibilidade de ter *four* (quatro) ou *forteen* (quatorze) como resposta. A redução do grau de liberdade por parte de Angélica antecipa uma pista para uma resposta sociolinguisticamente adequada. Auxilia, neste momento, o andamento do evento interativo, a referida resposta obtida após a intervenção da professora foi “– Forty-one”<sup>53</sup>(linha 46). Essa atitude da professora parece aliviar a aluna Andréia da pressão interna por ela experimentada enquanto produz oralmente respostas de cunho pessoal, portanto não prontas para repetir perante uma turma de mais dezessete colegas que a aguardam verbalizar uma resposta na língua alvo.

- [...]  
 45. Angélica – forty-four (1) and about your mother  
 46. Andréia – Forty-one  
 47. Angélica – forty-one O:K:

A atuação da aluna Andréia constata o fornecimento do modelo, ou seja, a modelagem (HALL, 2001) para os demais colegas. Andréia apesar da pressão anteriormente sofrida, apresenta-se como uma parceira da interação mais capaz (Vygotsky, 2003) no que diz respeito ao domínio da língua, observe as linhas 48-58.

- [...]  
 48. Angélica – Kátia, what is your mother’s name?  
 49. Katia – ↓Nandi  
 50. Angélica - ↑Nandi.

---

<sup>52</sup> Lóris, que nome diferente, não é?

<sup>53</sup> Quarenta e um.

51. Angélica – Yngo, what is your father’s name?
52. Yngo – ↓Ã Felipe.
53. Angélica - ↑Felipe.
54. Angélica – Antônio, what is your father’s name?
55. Antônio – Ã: father
56. Angelica – mother
57. Antônio: Mônica
58. Angélica – Mônica.
59. Antônio - @@@

Os próximos segmentos de transcrição apresentam a socialização de informações pessoais oralmente expressas mediante o direcionamento da pergunta para outros alunos inseridos neste grupo. Neste segmento, realiza as mesmas perguntas já efetuadas anteriormente com o tempo verbal Presente Simples do verbo estar em Inglês e os adjetivos possessivos, como por exemplo, *father’s name*<sup>54</sup> (linhas 51- 54). Os alunos respondem perguntas a eles direcionadas depois do modelo linguístico fornecido por Andréia, uma participante sóciolinguisticamente competente em sua comunidade escolar.

[...]

60. Angélica – Nives (1), how old is your father?
61. Nives – father
62. Angélica – yes
64. Nives – (XXXX)
65. Angélica – Now (2), how old is your mother? You don’t know.<sup>55</sup> (2).How old
66. are you?
67. Nives - @@@
68. Angélica – You don’t know?
69. Nives – Fourteen.
70. Angélica – Fourteen O:K:
71. Angélica – Ahm: Luciano. How old your parents? (1)
72. Luciano: ↓How old are you?<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> nome do pai

<sup>55</sup> Você não sabe?

73. Angélica – ↑No come on, (1) you have to tell me (1) your father's age?<sup>57</sup>

74. Luciano - ↓My father forty-four.

A professora empenha-se em manter a produção oral na língua alvo a exemplo da liha 73: "↑No come on, (1) you have to tell me (1) your father's age?" O movimento interativo resulta numa resposta que é desconhecida da professora e dos demais participantes. Desta forma, trata-se de uma informação; uma resposta relevante no contexto.

[...]

75. Angélica – ↑Forty-four (2). And your mother?

76. Luciano – And (1) forty-three.

77. Angélica – Forty-three, OKay: So (2) mother, father are parents<sup>58</sup>. OK?

78. Next (1) OK (1) Next question (2) Ahm: I have inverted does. Over here<sup>59</sup>

Na língua inglesa o coletivo de pai e mãe juntos faz-se com uma palavra de radical latino – *parent* – diferentemente das palavras de radicais anglo-saxões *father* e *mother*. Logo, inferi-lo não se trata de uma conclusão lógica. Uma operação mental possível seria o reconhecimento fonético da palavra por meio da reconstituição de um conhecimento prévio.

[...]

79. Angélica – Guilbert and Julia are (1)

80. Lauren, Peter and Sharlotte's parents. OK. (1) Under here Lauren (2)  
Lauren (1)

81. is Guilbert and Julia's (1). Do you know? (2) What is the relationship?<sup>60</sup> If

82. Gilbert and Julia are Lauren's parents. Lauren and Guilbert are Julia's<sup>61</sup>  
(2)

83. daughter.

84. Andréia – Eu nunca sei escrever *daughter*.

<sup>56</sup> Quantos anos você tem tem?

<sup>57</sup> Ah, vamos lá você tem que me dizer a idade do seu pai?

<sup>58</sup> Quarenta e três. OK. Então, pai e mãe são pais.

<sup>59</sup> Próxima. Próxima pergunta. Inverti o verbo auxiliar "does" aqui.

<sup>60</sup> Qual é o relacionamento?

<sup>61</sup> Se o Gilbert e a Júlia são os pais

A partir da linha 84 até a linha 105 da interação, a aluna Andréia na interação com a professora demonstra consciência do proceso de ensino-aprendizagem ao elaborar o reconhecimento de uma questão fonológica e internalizar o conhecimento desta percepção, como se verifica:

[...]

85. Angélica - Daughter.<sup>62</sup> The pronunciation is /'dôtər/<sup>63</sup>

86. spell (1) spelling. What's the name of the daughter?

87. Andréia – Hilary, (1) Hilary.

88. Angélica – Lauren is Guilbert and Julia's daughter. Daughter OK: So what is then meanig of daughter?<sup>64</sup>

89. Andréia – filha

90. Angélica – Say. More esier. Ah OK. Peter is Guilbert<sup>65</sup>

90. Andréia – [GUILBERTI]

91. Angélica - and Julia's 1son.<sup>66</sup>

92. Andréia – Son.

93. Angélica - It's all right.

94. Andréia – Son.

95. Angélica – It's all right

96. Andréia - ↓Não, não. Its son.

97. Angélica – És, Ou, En. The pronunciation is /sən,/<sup>67</sup>

98. <sup>67</sup> ↑ iá

99. Andréia – ↓Sun (06:38)

100. Angélica – ↑ Son, Son, OK? (1)

101. A – Como é que se pronuncia sol?

102. P – Sun, the same.

103. A – ↓Ah:

104. P - ↑Right. Peter is Gilbert and Julia's son.

105. A – E como é que eu vou falar filho do sol aqui, (1) né.

<sup>62</sup> filha

<sup>63</sup> Oxford Dictionaries/US English. Disponível em <[http://oxforddictionaries.com/view/entry/m\\_en\\_us\\_1238458#m\\_en\\_us\\_1238458](http://oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_us_1238458#m_en_us_1238458)>. Acesso em 2 maio 2011.

<sup>64</sup> Qual é o significado de *daughter*?

<sup>65</sup> Mais fácil.

<sup>66</sup> filho

<sup>67</sup> Oxford Dictionaries/US English. Disponível em <<http://live.oxforddictionaries.com/definition/son?region=us&rskey=XYtKB3&result=1>> Acesso em 2 de maio de 2011.

105. Angélica - †Oh my god. Sun's son<sup>68</sup>.

Segue o modelo de inferência no contexto da aula:

[...]

106. Andréia - (XXXX)

107. Angélica – O:kay. Óu. See you loOK Sharlot now. ↓ Lauren Peter and Sharlot are

108. Andréia – Julia and Guilbert's, (2) I known this word.<sup>69</sup>

109. Angélica – Don't worry. (1) If I have one daughter and one son (2)

110. I have two...<sup>70</sup> (2)

111. Andréia – ↓Children

112. Angélica – †CHILDREN.

113. A - @@@ children, children

114. Angélica – O:K. So children is a plural form. OK

115. Andréia - Uá (XXX) (3)

116. Angelica – Child is the singular

117. Andréia – É Children sora a última.

118. Angélica – CHILDREN yes. OK:

119. Andréia – (XXXX)

120. Angélica - C-H-I-L-D-R-E-N. OK:

120. Participante não identificado – (XXXX)

Na sequência, o padrão interativo no qual a professora transfere as perguntas para a realidade dos alunos (RCRS, 2009) com a intenção de recrutar outros participantes.

[...]

121. Angélica – Ã: Roberta how many children does your mother have? araran

122. A – (não consegui entender)

123. Angélica - Yé: Two Children, the dougheters, two sons or ã

124. Roberta – É ã: É eu e um

125. P – A daughter and (1)

126. Roberta – (XXXX)

127. Angélica – And son. OKay: Mônica how many children does your mother

128. have?

<sup>68</sup> Em inglês americano, [sən,]'[z][sən,]. Disponível em <<http://live.oxforddictionaries.com>> Acesso em 2 de maio de 2011.

<sup>69</sup> Da Júlia e do Gilbert ... eu sei essa palavra

<sup>70</sup> Não se preocupe. Se eu tenho uma filha e um filho...

Na falta de uma resposta sobre a quantidade de filhos que a mãe de Mônica tem, a professora redireciona a pergunta para Márcio (linhas 134-135), ele, por sua vez, também não entende a pergunta e ocorre um movimento interativo para que responda a pergunta; uma negociação de sentido até o entendimento. Professora o faz na língua alvo e aproxima-se da realidade do aluno ao comentar sua própria família: “*1Five children my God. (1) My, my, my family is big too. (1) I have two brothers and two sisters. (1) you´re five children. O:K: So. How many boys and how many girls?* (linhas 144-145). Angélica estrategicamente parece utilizar outras palavras como insumo para que assegurem o entendimento de Márcio e dos demais alunos como participantes. Enquanto isso Márcio verifica seu entendimento utilizando-se da língua materna (LM): “Só queria conferir” (linha 140) e “Márcio - quatro (linha 147).

[...]

134. Angélica – Márcio what about your mother? (1) How many children does

135. she have? (1) Do you understand my question?<sup>71</sup>

136. Márcio – Nã:o:

137. Angélica – NO

138. Márcio – no

139. Angélica – É isso que você tem que responder (Professora aponta para o quadro).

140. Márcio – Só queria conferir. (9:33)

141. Agélica - How many: How many children does your mother have?

142. Márcio - Five

143. Agélica - *1Five children my God. (1) My, my, my family is big too. (1) I*

144. *have two brothers and two sisters. (1) you´re five children. O: K: So.*

145. *How many boys and how many girls?*

O aluno Márcio recorre à mudança de código da língua-alvo (L2) para a língua materna (L1), desta forma preserva a continuidade da interação face-a-face quanto à negociação do sentido e sua continuidade quanto aos turnos de fala.

---

<sup>71</sup> Márcio, quanto a sua mãe? Quantos filhos ela tem? Você entendeu a minha pergunta?

[...]

147. Márcio - Quatro

148. Angélica – four bo, four sons, four boys.

149. Márcio – Quatro

A mesma situação ocorre com o participante Luciano, quanto ao irmão menor de sete anos. Existe um esforço por parte da professora para que a interação transcorsa em língua inglesa. A professora-participante utiliza sinônimos neste contexto para que haja entendimento do sentido do enunciado: “*Do you play? (2) Do you play, have fun? For example*” (linha 212).

[...]

210. Angélica – Do you play with him?

211. Luciano – (XXXX)

212. Angélica – Do you play? (2) Do you play, have fun? For example.<sup>72</sup>

213. Luciano – (XXXX)

Quanto ao assunto da idade dos avós da aluna Ana Carolina, a professora compara com a idade de sua mãe e prossegue a interação. Demonstra interesse ao receber informação, constituindo-se assim uma produção oral genuína no que se refere ao tipo de resposta recebida. As respostas são desconhecidas para a professora. Tais respostas não se constituem na conhecida prática institucional chamada IRA (ver p.24): “Eighty-eight uóu” (linha 287) verbaliza Angélica para marcar sua surpresa.

[...]

280. Angélica – My darling, my mother is sixty-four years.

281. Ana Carolina - @@@

282. Angélica – OK, (2) Ana Carolina do you know four?

283. Ana Carolina – Três

284. Angélica – Three. OK. Do you now how old they are?

285. Ana Carolina – Yes. (2)

286. Angélica – How old they are? OK. (2) Psiu. Boys, Cof-Cof

---

<sup>72</sup> Você brinca? Você brinca, você se diverte com ele? Por exemplo.

287. Ana Carolina – Eighty-eight.

288. Angélica – Eighty-eight, (1) uóu.

As falas estão numeradas em 434. Neste último episódio a professora-participante enquanto negocia o sentido da resposta por receber, propicia o engajamento dos demais participantes ao chamar a atenção de Fábio: “Psíu FÁBIO” (linha 427). Por elicitare a informação, obtinha-se a participação almejada pelo professor, ao mesmo tempo, que ocorria a sobreposição de falas (ver p.65 deste estudo, interação linhas 90-90). Observe-se o registro deste trecho de transcrição (linhas 425-434):

[...]

425. Angélica – Uhm

426. Luciano – There is am

427. Angélica – Psíu FÁBIO

428. Luciano – He is a wife her (XXXX)

429. Angélica – He is married

430. Luciano – He’s, he’s eu não sei como é a pessoa

431. Angélica – (XXXX)

432. Luciano – He is married.

433. Angélica – He is married, tá perfeito. OK anybody. No, OKay, OKay,

434. Gente, (1) so (XXXX). (2) ahm: Gilbert, Julia...<sup>73</sup>

((durante toda a gravação há barulho dos demais alunos da sala de aula))

O engajamento na interação face-a-face instigado pelo professor está, mais uma vez, registrado na linha 433. A professora repete a resposta correta fornecida pelo aluno Luciano e elogia: “*He is married, tá perfeito. OK anybody. No, OK, OK, Gente, (1) so (XXXX). (2) ahm: Gilbert, Julia...*” (linhas 433-434). Com estas estratégias de andamento intenciona recrutar novos participantes a aderir na tarefa e mantém o foco no que está acontecendo nesta sala de aula do dia 1º de junho de 2010 em análise. Além de manter a motivação dos alunos (HALL, 2001) no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>73</sup> Ele é casado, tá perfeito. OK algém mais. Não, OK, OK., Gente, ahm: Gilbert, Júlia...

Para registrar o ponto de vista êmico dos participantes da pesquisa, segue o registro das entrevistas focado nos seguintes aspectos:

- (a) tarefas que promovem ensino-aprendizagem de uma LA;
- (b) tarefas que promovem produção oral na língua-alvo.

Os registros de algumas entrevistas serão aqui transcritos, inicialmente extratos da entrevista da aluna Kátia para análise dos aspectos listados acima: “(...) Olha... não na verdade todas as atividades tem a proposta de ensinar né”. No transcorrer da entrevista a participante relata que nem todos se engajam em seus processos de ensino-aprendizagem (...) eu acho que as atividades diferenciadas, não aquele que é tipo, algo já, sei lá normal... diferente, por exemplo é tipo quando a gente pega a atividade lá do vídeo que ela pegou agora último”. Acrescenta “(...) foi uma atividade diferenciada, todo mundo tentou fazer sabe porque é uma, uma forma de aprender divertida, mais interagindo com outras coisas além só da escrita e . Manifesta seu ponto de vista quanto à tarefa que envolve jogos: “(...) então quando ela faz jogos coisas assim que até ela faz bastante, eu acho que os colegas aprendem bem mais”. A aluna prossegue sua fala e de alguma forma denuncia sua crença de que por estudar LI fora da escola (BARCELOS, 2007 e 2010) tem sua aprendizagem como um produto e não como um processo, observe-se: “(...) si, ajudar na verdade pra mim não mais porque tudo isso eu já passei, entendeu então não tem muita coisa, não tem nada de novo pra mim, mas é bom pra lembrar e aperfeiçoar né”. Embora se considere sem novos desafios pondera: “(...) Então sempre é bom dar uma lembrada... sim a matéria... sim, mas eu acredito que pros outros meus colegas sim”.

A aluna Ana Cláudia expressa de uma maneira indireta sua preferência por tarefas para aprender LI: “(...) Eu já fazia curso de inglês acho que desde a 5ª série e eu adoro inglês, adoro escutar música, cantar eu tô lendo livro em inglês, tudo, eu... ã... eu tenho preguiça haha da outra lin... e pra outras matérias então é que eu já sei mais ou menos o inglês então eu continuei no inglês também pra aperfeiçoar mais...”. Aqui, além de manifestar quais tarefas lhe parecem promover ensino-aprendizagem de uma LA, sua percepção da presença de uma observadora, do registro em áudio e em imagem relata: “(...) Acho que é interessante porque assim, sabe, a gente aprendendo a gente também tá ajudando os outros assim sabe, e daí tipo eu me sinto assim confortável assim e ... eu não gosto da câmera haha, sabe eu

prefiro só pela voz, mas ... obrigada”. Neste pequeno extrato de entrevista ela também revela sua participação nas interações face a face de modo a promover andaimento para seus pares.

A aluna Kátia, por exemplo, demonstra satisfação quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem quando recebe esclarecimentos individualizados de uma maneira formal e direta no encaminhamento de solução de dúvidas de forma individual e/ou em pequenos grupos: “(...) Eu gosto da recuperação, (...) a gente pode vir quando tem dúvidas, depois da aula, recuper muito bom... Ajuda”.

Andréia, uma participante engajada em todas as aulas observadas e registradas em vídeo e áudio, mostra-se também alinhada com a pesquisa em andamento na escola como forma de promover ensino-aprendizagem de uma LA; “(...) eu achei hum ... não é a primeira vez né que isso acontece isso, câmeras comigo. Eu acho sempre legal porque ajuda tem uma, depois no final vai ter uma real, quem tá pesquisando vai ter o senso real do que o aluno tá fazendo, que tá aprendendo e não o que ele acha”. Contudo apresenta também a visão de que o equipamento dispersa evitando, assim que o processo ensino-aprendizagem transcorra e, por consequência promova a produção oral em uma LA “(...) As brincadeiras com áudio. É, tu nunca não viu. A gente fica cantando só que. Ah acho que, depende das partes né, que depende das músicas tipo enfim, brincamos com aparelho que é algo que não deve ter em uma pesquisa”. A aluna Andréia reflete o que deve ou não ser feito numa pesquisa em termos de atitude quando ocorem as ditas “brincadeiras”, aponta que a realização da tarefa com qualidade depende da dupla apresenta uma reflexão também quanto à maneira de colocar-se no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, constata que a câmera vai captar o que é real respondendo assim as três perguntas fundamentais elaboradas por Erickson (1990) para um estudo etnográfico, quais sejam: que acontecimentos estão em andamento, o significado dessas ações para as pessoas envolvidas nesses acontecimentos e o impacto na organização social: escola, comunidade local ,cidade e comunidade de âmbito nacional (BORTONI-RICARDO,2008).

O aluno Antônio, de certa forma, tem uma visão pouco positiva quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem, quando indagado sobre como utilizava a língua alvo. Isto ocorreu depois de algumas tentativas por parte da pesquisadora em termos de encaminhamento para um evento interativo como a entrevista. Então, ele respondeu ao ser perguntado se utilizava a LA e para realizar quais atividades em

sua vida extraclasse: “(...) Não, ainda não, eu só jogo futebol”. A pesquisadora instiga-o se, por acaso, a LA faz parte do seu dia-a-dia de alguma maneira: “(...) Ah serve, a internet, algumas coisas do celular. No celular pera aí”. Entretanto, não está arrependido de ter escolhido a LI dentre as outras línguas, o fator volição ao ser atendido em suas expectativas torna sua realidade mais amena: “(...) Eu Acho que eu escolhi certo. Eu acho. Não me arrependo de ter escolhido”. No entanto, ao ser perguntado se as aulas contribuíam para seu processo de ensino-aprendizagem: “(...) Não, não acho que não”. Este extrato de entrevista mostra a percepção da realidade por parte do aluno ainda desconectada, provavelmente por questões de maturidade, já que em suas palavras mostra-se contemplado em sua escolha de LA.

O aluno Leandro expõe sua visão do tipo de atividade que considera aprender: “(...) conversação... conversação... é porque eu acho que só teórico no quadro não adianta, pois tem que pegar a fluência e também algumas gírias e tal”. Relata detalhadamente uma tarefa na qual o desafio era participar de forma sociolinguística no grupo: “(...) Olha eu me lembro uma vez que a gente estava sentado em círculo, aí a gente tinha que escolher assim, alguma coisa pra ti, tipo pra passar a matéria que a gente estava escolhendo né, mas eu não me lembro o que que era”. Na sua fala está presente a lembrança de um jogo no qual se sentiu aprendendo a LA. Detalha a tarefa “(...) aí tipo tu passava *I will go to the beache this morning*<sup>74</sup>, aí os outros da roda eles tinha que adivinhar o que você estava pensando”. O elemento desafiador está presente, faz-se necessário solucionar um desafio (Vygotsky, 2003). Prosseguiu: “(...) Aí a cada coisa que eles falavam tu tinha que ver se era yes or no é isso”. A tarefa demanda um desempenho linguístico de compreensão oral e uma competência social para atuar de forma contextualizada e ser um parceiro socialmente aceito na interação. Quanto à utilização do livro como instrumento que auxilia no processo de ensino-aprendizagem de uma LA: “(...) esse ano... sim... aí eu mais ou menos, mais ou menos... é... horrível eu não gosto dele... porque ele é muito chato ele não chama a atenção do aluno pro inglês ele é muito, sei lá é muito chato muito, não tem atividades legais para fazer”.

A aluna Carla gosta de estudar línguas e gostaria de poder estudar inglês e espanhol no EM da escola: “(...) E aí quando eu tive que optar eu escolhi inglês mesmo. É uma língua que vai me abrir mais portas”. Prossegue seu relato de uma

---

<sup>74</sup> Eu vou à praia esta manhã.

experiência do uso da língua em situação real: “(...), por exemplo, agora fui para a Disney e lá eu só falava inglês tipo se eu não soubesse falar inglês eu não ia conseguir me comunicar com eles. Eu acho bem importante”. Neste contexto de uso foi necessário estar atento à sequência dos turnos de fala para, segundo Carla, “conseguir me comunicar com eles” de forma a obter sucesso sociolinguístico no uso da língua (Clark, 2000).

Carla ainda expressa o tipo de tarefa na qual percebe ser significativo em seu processo de ensino-aprendizagem: “(...) Eu acho que assim é às vezes cansativo, uma aula com quadro cheio. Eu acho que uma atividade como a música em inglês as vezes ajuda um monte, tipo uma música que a gente lê e tenta completar”. Ela considera a música insumo para aprendizagem: “(...) É matéria de inglês e ajuda um monte. Diferenciada, que não seja com o quadro cheio de matéria. E que mesmo assim faça a gente conseguir a aprender. Prefiro assim”.

Esta participante da pesquisa, ainda reconhece a importância do lado êmico como parte integrante do processo em análise: “(...) eu acho que é legal tipo assim. Tu tava filmando mesmo as aulas pra ver como é mesmo o andamento do trabalho que eu nunca havia visto uma pesquisa de chegar”. Menciona a inserção do pesquisador no microuniverso de uma sala de aula: “(...) tu pegar e isso é bem legal, pois tu podes ver o nosso lado também do que a gente acha das aulas”. Carla posiciona-se quanto à função do livro didático, como sabemos é uma gramática que pretende trabalhar de forma contextualizada: “(...) É importante ter um livro até por questões tipo diferenciadas, é diferente da professora explicando. Acho que o livro reforça um monte pra gente aprender. Este livro que nós estamos utilizando é bem bom”. Carla ressalta a necessidade de reforçar os conteúdos. Pode-se inferir a necessidade de repetição neste contexto de construção da aprendizagem (Vygotsky, 2003). Carla, como membro de um grupo de uma faixa etária de 14 a 16 anos, mostra-se com uma percepção aguçada do que vem a ser o seu processo de ensino-aprendizagem e quais tarefas parecem ser significativas para que isto ocorra.

A aluna Nádia comenta a interferência das duplas no processo: “(...) mas é que daí tu tem que ver qual é a dupla que tu vai escolher né, tem aquelas que não fazem nada e aí, dependendo do grupo que tu tá, tu aprende i tu faz tudo sozinho, aí tem que ver isso...”. Menciona especificamente uma tarefa: “(...) a professora disse que a gente tinha que montar as frases e que ela falava lá que o que que tinha que ter na frase a gente tinha que montar, às vezes dava errado aí tu levava pras outras

aí tu pratica...”. Continua seu relato: “(...) era em grupo, acho que era quatro pessoas é... sim... eles ajei eles viravam a palavra pra gente, eles auxiliavam assim, um montava depois revezava, aí cada um tinha a vez de montar e os outros iam ajudando... com idéias ou com ajudando mesmo...”. Pela sua fala parece ser possível entender que a ajuda poderia ser de qualquer natureza para que a tarefa fosse realizada no contexto escolar.

O aluno Luiz, por sua vez, considera a importância da utilização da língua falada socialmente inscrita em seu processo de ensino-aprendizagem: “(...) porque ajuda mais a tua vida assim, tipo se tu for viajar, tu não vai conseguir falar espanhol em muitos países, se tu falar inglês vai ser bem mais fácil”. Na sequência de sua entrevista com a pesquisadora menciona quais tarefas sente-se contemplado neste processo: “(...) quando a gente faz exercício em grupo, quando ela faz no quadro tipo ela vai falando a gente vai aprendendo, tipo o ano passado a gente só fazia no livro ou em um papel e agente ia fazer, tá tipo ela, tá a professora a princípio ela falava, mas não tanto quanto a outra, quanto essa aqui fala”. Luiz mostra-se interessado na questão da produção oral, o insumo de fala da professora atual na LA lhe parece fundamental. Expõe sua percepção quanto ao trabalho escrito e a utilização do livro como ferramentas: “(...) Não é que pra mim é sempre a mesma coisa, porque sempre foi os mesmos livros, pra mim sempre foi a mesma coisa, sempre foi os mesmos livros. Assim, a única diferença é que esse ano a gente não tá usando tanto que nem o ano passado”. Coloca em suas falas a necessidade de tarefas diversificadas; “(...) No ano passado a gente usava toda aula. Toda aula a gente tinha que fazer uma página do livro”.

Prosseguindo em sua análise da realidade de sala de aula, compara o ano atual com o anterior ainda em relação à rotina de utilizar o livro em aula: “(...) Não usar tanto é melhor pra mim. Poderia ter de graça porque sai do nosso bolso, e muitas vezes a gente não usa”. Conforme sabemos, trata-se de uma escola pública e, embora, nem todos os alunos tenham uma situação financeira limitada, segundo a análise das fichas socioeconômicas de 2009 e as poucas retornadas à escola em 2010, é possível antever que a gratuidade do ensino é um fator relevante, suas possíveis imbricações são pertinentes no entendimento de como funciona este microcosmo.

## 4.2 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NAS ENTREVISTAS COM A PROFESSORA-PARTICIPANTE

A análise dos dados gerados nas entrevistas com a professora-participante, deste estudo em 2010, mostra o ponto de vista êmico desta participante e sinaliza pontos relevantes para responder as perguntas desta pesquisa. Assim sendo, inicia-se esta parte da análise com alguns trechos de suas entrevistas. Em 18 de agosto de 2010, sua primeira entrevista, a professora-participante inicia seu relato quanto à volição (VYGOTSKY, 2003):

Eu fiquei um tanto quanto decepcionada com o modo como eles receberam essa proposta, porque logo que essa proposta foi feita, coincidiu com o momento em que eu entrei na escola, então eu estava entusiasmadíssima, eu achei isso muito legal. (...) porque era uma escola em que os alunos podiam escolher a língua estrangeira que eles vão estudar” e prossegue: “(...) só que para minha decepção e para decepção das professoras de das outras línguas, eles, muitos, não a maioria, não todos e nem a maioria, mas muitos alunos não escolheram a língua porque eles tinham interesse, porque eles tinham interesse por estudar aquela língua.(...) Houve uma série de outros fatores que influenciaram na escolha língua, eles muitos escolheram uma língua qualquer, porque tinha que escolher, vai ter que estudar uma língua, então vai inglês, vai alemão, vai espanhol, vai francês... né, outros escolheram porque o amigo, ou o menininho que a menina estava afim ia escolher alemão.

A professora-participante relaciona a pouca maturidade da faixa etária de 14 e 15 anos com a possibilidade de realizar uma escolha que se ancore em algum critério além da volição no momento da escolha, esta realidade praticamente retira a validade de uma escolha refletida. Algumas crenças por parte dos alunos aparecem na fala de Angélica: “(...) eu escolhi inglês não porque eu quero, porque é uma língua que eu já sei, então é uma coisa a menos para eu estudar, para me dedicar, né ãaa”. Na sequência do relato há também os que consideram a volição: “(...) e teve aqueles que disseram que escolheram o inglês porque querem aprender línguas, esperam aprender, colocaram expectativa na disciplina né e que sabem que é importante, eticetera e tal né”. A professora não os percebe como irresponsáveis, mas considera “uma escolha inconsciente” sem perceber “a oportunidade que eles estavam tendo, né, teve quatro línguas, né e enfim,”

A professora situa a faixa etária de seus alunos: “(...) porque é bem próprio da idade deles né,... 14 anos, 15 né”. No entendimento de Angélica; “(...) muito

novinhos pra pensar no futuro, porque o futuro está muito longe hahaha ... hahaha ... é". Ao falar do desinteresse de alguns alunos como algo isolado e decorrente da faixa etária relata, a professora relata a experiência de uma tarefa bem sucedida. Ela menciona as disciplinas, em sua visão, possíveis de serem estudadas em casa, e enfoca a necessidade de insumo de, no mínimo, um encontro semanal em virtude de saídas de campo/estudo e feriados. Por fim, explicita a necessidade de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-alunos nas diversas modalidades de construir a fala-em-interação nas intermitentes trocas para a negociação do sentido, construção de significado, mediação e construção de aprendizagem por meio de mediações entre os pares:

Eu acho que foi, eu não sei se foi da aula passada com eu fiz um bingo com os verbos irregulares no passado, eles eles gostam né (...) mas a aula de línguas tem que ter o professor e o aluno, tem que haver aula porque porque uma das habilidades que é a conversação né, ela precisa de pessoas pra se tu te comunicar hahaha, senão não tem como. (...) Não é, tu não vai aprender a falar inglês pegando livro e fazendo tema, exercício de inglês em livro em casa, então a aula é essencial.

Ela também alerta quanto ao tamanho das turmas de LA para propiciar a produção oral, relata, ainda, ser pouco frequente o incentivo desta prática em virtude do número de alunos por sala de aula, inviabilizando, assim, a prática da produção oral em escolas regulares:

Em outras escolas isso não acontece, não é incentivado, mesmo que o professor por iniciativa própria queira fazê-lo, ele pega alunos, eu eu eu comecei no segundo do zero né, então era possível, não é o que acontece nessa escolas de ensino médio, tem que continuar com o conteúdo da oitava, né. (...) então aí tem aluno que sabe, tem aluno que não sabe, aí as turmas não são reduzidas como aqui, fica difícil de trabalhar oralidade. (...) eu to ensinando passado para meus alunos, eu pergunto um por um para meus alunos nesse primeiro ano, eu pergunto um por um *What you did you do last weekend?* (...) aí eu ajudo, com 15 ou 16 alunos isso é possível, com 35 não dá né, quando tu vê acabou a aula.

Quanto ao tipo de tarefa, expressa a influência dos estilos de aprendizagem e o fato de não acreditar que haja uma tarefa específica para alavancar o processo de ensino-aprendizagem de uma LA, cita a tarefa já analisada neste estudo (ver p. 64-80) e refere-se, ainda, aos poucos recursos necessários para prover o processo de ensino-aprendizagem e a promoção de andamento por meio da interação face-a-face ao relatar a presença do colega como participante da interação:

Todos aprendam eu acho que tem aluno que aprende, ããããã, por exemplo com essa atividade da árvore da família né, que eles tinham, as duas, as duas, todos tiveram aliás daí tem figura e aí eu eles vão aprendendo o vocabulário: *father, grandfather, sem* eu falar *grandfather* é avô, haha, *sister* é irmã sem ter referência da primeira língua né, só com figura eles vão se dando conta e vão construindo vocabulário.(...) Eles aprendem bastante que (1) que é uma coisa que tem papel e caneta, mas tem quadro, tem professora, tem **colega**, é tudo com diversos elementos circulando na atividade<sup>75</sup>, acho que essa é uma atividade que atinge a maioria, tem alunos. Eu percebo que aprendem fazendo exercíciuzinho tradicional, porque eles tem dúvida, perguntam né iiiiiã com jogos, mas é aí que tá, tem esses alunos que aprendem mais perguntando, pedindo ajuda no exercício, parece que ele não consegue captar a coisa no ar como eu não vou né ... (grifo meu).

A profesora Angélica menciona em sua concepção de ensino-aprendizagem de uma LA a presença do andamento como uma estratégia importante no teor de fala. Nesse trecho deixa claro a necessidade do andamento que pode ser o auxílio assistido por parte do colega mais capaz e/ou também o professor como o adulto a contribuir com a mediação naturalizada no evento interativo por se fazer necessária.

Em uma segunda entrevista, em 31 de agosto de 2010, a professora revelou estratégias utilizadas para aperfeiçoar a produção oral, relata uma especificidade desta sua prática como mediadora e como provedora de um retorno para o aluno por ocasião de um erro, verifique:

(...) quando o aluno fala ã uma palavra com uma pronúncia equivocada euuuu corrijo eu peço pra eles repetirem a pap né eu digo eles repetem (...) ãm já aconteceu de eu inclusive explicar ã usando, colocando no quadro até os símbolos fonéticos pra eles saberem reconhecer o dicionário, ããã expliquei que no dicionário que tem aquele tracinho em cima é porque aquela é a sílaba tônica da palavra. (...) Dou um *feed back* pra ele né... outros exemplos, por enquanto tá assim a questão da pronúncia né.

Cita a atuação de Ana Carolina, uma menina que se configura numa participante mais capaz em termos de competência linguística e socioculturais, por sua expressão e influência no grupo (aprendizado da competência sociolinguística); “(...) um reflexo no aprendizado dela porque ela já aprendeu, eu acho que ela ajuda no aprendizado dos outros colegas”. Novamente neste extrato de fala e no seguinte ocorre a identificação do auxílio assistido como um fato recorrente e pertinente ao

---

<sup>75</sup> Este estudo não se propõe a realizar uma diferenciação teórica para o termo - atividade – leia-se aqui como um sinônimo de tarefa, embora estes sejam termos nem sempre intercambiáveis.

contexto de construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de uma LA. “(...) caso não saiba como dizer festa de aniversário, aí pergunta pra mim, pergunta pra um colega, isso vai, eles vão aprendendo...” (Angélica, professora-participante em 18/08/2010).

Em suma, foram contempladas as perguntas deste estudo: (1) que tarefas durante as aulas de inglês geram interações? (2) quais mediações, entre os participantes das interações face a face, geram andamento e promovem produção oral na LA? na verificação dos dados gerados pela professora e os 18 alunos participantes desta pesquisa em 2010.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é o produto de uma investigação qualitativa de abordagem etnográfica em uma sala de aula de primeiro ano do EM numa escola pública em Porto Alegre. Pautada nos princípios da teoria sociocultural, conforme os pressupostos vygotskianos aplicados ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais, o presente estudo observou e analisou interações entre alunos participantes e professora participante em aulas de inglês durante um semestre letivo, no ano de 2010. Tendo como objetivo geral verificar, em uma sala de aula de inglês como LA na educação básica, as interações que geram produção oral (ver p. 10) e como objetivos específicos: verificar quais mediações, entre os participantes das interações face a face na realização de tarefas, promove a produção oral em língua inglesa como LA (ver p. 10), o estudo procurou responder as seguintes perguntas:

- (1) que tarefas durante as aulas de inglês geram interações?
- (2) quais mediações entre os participantes das interações face a face geram andaimento e promovem produção oral na LA?

A pesquisa investigou que tipos e quais mediações, principalmente entre os alunos, durante os eventos interativos dessa classe, propiciam andaimento (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) e produção oral em LI no ambiente institucionalizado (BOURDIEU, P., 2008) com alunos na faixa etária de 14 a 16 anos. Além do ponto de vista da pesquisadora, também foi contemplada a visão êmica dos participantes do processo investigado.

A análise das interações transcritas orientou-se pelas diferentes situações interacionais promovidas pela professora-participante. Considerou os aspectos interacionais que evidenciam como falante e ouvinte interferem mutuamente na construção e orientação da mensagem na interação. Usou estratégias de andaimento nas suas diferentes manifestações (ver p. 15), além da fala particular, na qual o aprendiz fala para si próprio em voz baixa, da imitação e da repetição, por serem ações relevantes na construção de significado na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o princípio de *role-play*. Também foram verificadas as situações

interacionais regidas pelo modelo IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação), considerado típico de sala de aula.

Procurou-se verificar as situações interacionais previsíveis que uma sala de aula pode oportunizar, sob o controle do professor, mas também aquelas situações interacionais não previsíveis, considerando sua repercussão na promoção de andamento e produção oral dos participantes. No que tange às interações, ao andamento e à produção oral em LI como LE nas escolas públicas, existem poucos estudos que se ocupam dessa temática no sul do Brasil sob a perspectiva sociocultural.

O sistema no qual a escola está inserida traduz, de alguma forma, no microcosmo de uma sala de aula uma comunidade maior de âmbito local e nacional. (BORTONI, R. 2008). Esta pesquisa qualitativa de orientação etnográfica, como as demais pesquisas qualitativas, não visa encontrar o entendimento específico desta realidade por meio de dados estatísticos. Os dados transcritos utilizados para este estudo recaem sob os aspectos interacionais. Em consonância com a SI, falante e ouvinte interferem mutuamente na construção e orientação da mensagem na interação. Assim, o significado é situado e os participantes da interação também são responsáveis pela construção coletiva do contexto no qual a interação ocorre.

Tendo em vista os objetivos deste estudo, foi possível constatar que as interações são inerentes ao ambiente de sala aula no convívio entre os pares e as interações face-a-face entre duplas e trios.

Assim, segundo as aulas analisadas, nas práticas em que há a elicitación de respostas, ocorre a incidência de falas sobrepostas e a prática do modelo interacional IRA em que não há uma comunicação genuína por não haver um teor comunicativo onde quem pergunta desconhece a resposta. Entretanto, esta prática é ainda disseminada nas escolas como um meio de assegurar o mandato institucional por parte do professor e/ou assegurá-lo de que os conteúdos a que se propunha ensinar em determinada aula e instância foram contemplados. Verificou-se que, mesmo em uma aula onde ocorre o padrão IRA, é possível encontrar negociações de sentido e perguntas que realmente buscam uma informação relevante tanto no contexto da fala como a informação desconhecida. Esta percepção pode nortear o tipo de informação solicitada por um professor de uma LA, propiciando ou não um evento interativo baseado uma interação face-a-face significativa em termos de relevância para os envolvidos.

Ficou evidenciado neste estudo que a aula na qual os alunos aplicam o padrão interacional modelado pelo professor (ver p. 51-54) é a mais relevante na promoção de produção oral. Isso se dá pelo fato de oportunizar, a busca de uma informação desconhecida para atender a um desafio que vai da busca da informação para atender a uma necessidade comunicativa gerada pela tarefa com caráter instrucional e lúdica, ao mesmo tempo. Neste tipo de tarefa ocorre a troca entre os pares, os participantes negociam o sentido, repetem a informação relevante a ser confirmada ou contestada e, desta forma fazem uso da língua-alvo. Há também a ocorrência da manutenção do foco, assim como também ocorre na prática de sala de aula dita tradicional. As tarefas realizadas nas duplas registraram inúmeras instâncias nas quais os interagentes consideram os aspectos contextuais de alguma estabilidade no contexto da interação como: quem endereça a mensagem para quem, a referência; qual o assunto, a noção de espaço e de tempo. Entretanto, observam e norteiam-se concomitantemente na interação contemplando a maneira como os participantes sinalizam e sustentam o contexto interacional em andamento.

Assim, os participantes da interação também são responsáveis pela construção coletiva do contexto no qual a interação ocorre, a exemplo da participante que chama o outro participante da interação de noivo (*groom*) por falar de sua presença na igreja. A suposta piada tem significado neste contexto com esta determinada dupla, demonstrando o quanto o significado é situado. O trabalho em duplas também caracteriza-se por propiciar o andamento no registro das entrevistas selecionadas neste estudo; tanto as entrevistas dos alunos como nas duas entrevistas registradas da professora-participante fica evidenciado o fato de que as tarefas colaborativas delineiam a construção do conhecimento em LA, a exemplo da construção do significado de locuções adverbiais, em determinados contextos, e as explicações prestadas pelo participante mais capaz tanto linguística como socialmente (VYGOTSKY, 2003)

No contexto interacional as tarefas desafiadoras geram a volição (VYGOTSKY, 2003) por parte de seus participantes para que se empenhem para realizá-las. Esta volição acarreta o uso da língua em um contexto oral, ou seja, a produção oral. A SI sugere “o estudo do uso da língua na interação social” (GARCEZ e RIBEIRO, 1998, p.9). É possível verificar a presença do andamento na negociação de significado em tarefas colaborativas nas quais ocorre o ensino-

aprendizagem de uma LA no uso da língua para fins sociais como, por exemplo, no jogo citado por um aluno-participante no qual o participante procurava estar socialmente inscrito, a produção oral é o meio para obter-se neste contexto de uso da língua oral a competência comunicativa.

Encerrando estas considerações finais, este estudo constatou situações de sala de aula de um primeiro ano do EM em uma escola pública na cidade de Porto Alegre na qual os alunos interagem segundo padrões de interação face-a-face. Desde o previsível até interações autogeradas no contexto situacional de uma dupla, na qual a oportunidade de trocas entre os pares mostra-se possível e mais contundente do que na dita aula tradicional na qual o professor rege o andamento das interações por meio do mandato institucional. Recorre, por vezes, ao padrão interacional IRA, noutras vezes obtém uma situação inesperada no curso das interações que, porventura geram a produção oral em uma LA numa situação interacional genuína com negociação de sentido e confirmação ou não do entendimento do comunicado, como ocorre nas comunidades de prática da vida social.

Por fim, o estudo sugere que os princípios das orientações dos PCNEM e dos RCRS, fundamentados na teoria sociocultural, parecem estar contemplados nos dados analisados por apresentarem uma preocupação com valorização da realidade na qual o aluno está inserido.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisas*. Nº. 116 São Paulo, 2002.
- ARAÚJO, I. L. *Do signo ao Discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de Professores e Alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. e ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) *Crenças e ensino de Línguas*. Campinas: Pontes editores, 2010, p.15-42.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2007, p.109-138.
- BENZ, C. et all. *Grammar Dimensions Brazilian High school Edition; form, meaning, and use*. Series director: LARSEN-FREEMAN, D. Special edition/ Brazilian High school Edition, Thomson & Heinle, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais Língua Estrangeira. Parâmetros Curriculares Nacionais, 2006.
- BROCH, I.K. *Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente teatral de aprendizagem: o foco do aluno no processo*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem/Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: *Revista Portuguesa de Educação*, anõ vol. 16, n. 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003, p.221-236. Disponível em <[www4.fct.unesp.br/docentes/educ/.../6º%20AULA\\_CHIZZOTTI.pdf](http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/.../6º%20AULA_CHIZZOTTI.pdf)>. Acesso em 20 jan. 2011.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CLARK, H. O uso da linguagem. In: AZEVEDO, N. O.; GARCEZ, P. M. Traduzido por *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, 2000, p. 49-71.
- CNE/CEB Nº 02, 1998. Disponível em <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Resolucao\\_CNE\\_CEB\\_02\\_98\\_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoFundamental.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Resolucao_CNE_CEB_02_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoFundamental.pdf)>. Acesso em 15 ago. 2010.
- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2010.

- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p.27-50.
- DREW, P.; HERITAGE, J. *Talk at work: Interaction in institutional settings*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- DURANTI, Alessandro. *Antropologia Linguística*. Los Angeles: University of California, 2000.
- DURANTI, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. London: Oxford University Press, 2005.
- ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R.L.; ERICKSON F. (Orgs.), *Quantitative Methods; Qualitative Methods* (Vol. 2). New York: Macmillan Publishing Company, 1990, p.75-194
- ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. *The Counselor as Gatekeeper*. New York: Elsevier, 1981.
- FONTANA, B. *Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades*. Tese de doutorado. PPG Letras, Instituto de Letras, UFRGS, 2005.
- FONTANA, B. *O reparo na fala-em-interação na aula de inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação de mestrado. PPG Letras, Instituto de Letras, UFRGS, 2000.
- FONTANA, B.; M. S. LIMA. Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação*. Em Aberto/INEP, vol. 22, n. 81, 2009.
- GAGO, P. C. A organização sequencial da conversa. *Calidoscópio*. Vol. 3, n. 2, p.61-73, maio/ago 2005. Disponível em <[http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdf)>. Acesso em 17 set. 2010.
- GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*. Vol. 4, n. 1, p.66-80, jan/abr 2006. Disponível em <[http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/Publicacoes/Calid\\_v4n1/art07\\_garcez.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/Calid_v4n1/art07_garcez.pdf)>. Acesso em 2 jun. 2010.
- GARCEZ, P. M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In B. T. Ribeiro, C. C. Lima & M. T. Lopes Dantas (Orgs.). *Narrativa, identidade e clínica* (p.189-213). Rio de Janeiro: Edições IPUB-CUCA Instituto de Psiquiatria, UFRJ, 2001.
- GUMPERZ, J.J. A Sociolingüística Interacional no estudo da escolarização (Dayse Batista, Tradutora). In: J. COOK-GUMPERZ (org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991, p.58-82.
- HALL, J. K. *Interaction as method and result of language learning*. In: *Lang. Teach.*: Cambridge University Press, p.1-14. Disponível em <<http://journals.cambridge.org>>. Acesso em 12 abr. 2009.

HALL, J. K. *Methods for teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice, 2001.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: J. P. LANTOLF, J.P. (org.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2006, p.1-26.

LANTOLF, J. P. SLA theory building: Letting all the flowers bloom In: *Language Learning*, v. 6, n. 4, p.713-749, 1996.

LANTOLF, J.; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. Disponível em <<http://language.la.psu.edu/~thorne/>>. Acesso em 9 mai. 2011.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1994.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDBEN, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2010.

LIMA, M.S.; COSTA, P.S.C. Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense. In: *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 1, p.143-156, Jan./June 2010a. Disponível em <<http://www.revista.becan.com.br/arquivos/1277642312.pdf>>. Acesso em 25 set. 2010.

LIMA, M.S.; COSTA, P.S.C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 49, p.167-184, Jan./Jun. 2010b.

LONGARAY, E. A. *Identidades em Construção na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. PPG Letras, Instituto de Letras, UFRGS, 2005.

LONGARAY, E.; LIMA, M. S. O papel da interação na aquisição de segunda língua. *Entrelinhas*. Ano III, nº 1, jan/jun, 2006. Disponível em <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4&s=9&a=23>>. Acesso em 4 jul. 2010.

MITCHELL, R; MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold, 2004.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Essex: Pearson Education Limited, 2000.

OLIVEIRA, M.K. *Pensamento e Ação no Magistério (série) Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Sipione, 2008.

PCNEM, 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em 11 ago. 2010.

PCNM, 2002. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em 11 ago. 2010.

PINHO, I. C.; LIMA, M. S. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. In: *Calidoscópio*, v. 8, p.38-48, 2010.

PINHO, I.C. *A fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem/Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

ROJO, R.; MOITA LOPES, L. P. *PCNEM*. Introdução, 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_02\\_Internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_Internet.pdf)>. Acesso em 6 de ago. 2010.

SCHEGLOFF, E. Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *The American Journal of Sociology* [AJS], 1997, p.1295 - 345.

SECRETARIA DA EDUCACAO DO RIO GRANDE DO SUL. Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RCRS). Disponível em < [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer\\_curric.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1)>. Acessado em 25 jun. 2010.

SEEDHOUSE, P. The relationship between context and the organisation of repair in the L2 classroom. *IRAL*, v. 37, n. 1, p.54-69, fev. 1999.

SINCLAIR, J.M. ; COULTHARD, M. 1975. *Toward an analysis of discourse*. Londres, Oxford: University Press, 1975, p.163.

STURM, L. *As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso*. Tese de doutorado. Instituto de letras PPG Letras, UFRGS. Porto Alegre, 2007. Disponível em < <http://www.ufrgs.br/ppgletras/defesas/2007/LUCIANESTURM.pdf>>. Acesso em 27 mai. 2011.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Vozes, 2008.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 1996.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring and problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. v. 17, 1976, p.89-100.

## APÊNDICE I: Termo de consentimento informado 2009 (professor)

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO 2009

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_, professora participante da turma \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada **Interações e a promoção de produção oral em Inglês como Língua Estrangeira (LE) na escola pública como colaboradora**, desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) Maíra Barberena de Mello. Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa Dra. Beatriz Fontana, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através do telefone (51) 81777414 ou e-mail [bfontana2004@yahoo.com](mailto:bfontana2004@yahoo.com).

Tenho ciência de que a participação do(a) aluno(a) não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são:

- Verificar o que está acontecendo aqui nesta sala de aula que gera interação entre alunos?
- Identificar que tipos de interação entre os alunos gera produção oral;
- Determinar quais materiais didáticos promovem a produção oral em LE.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações oferecidas pelo(a) aluno(a) será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas pela inicial de seu nome e pela idade.<sup>76</sup>

A colaboração do(a) aluno(a) se fará por meio de entrevista/questionário escrito etc, bem como da participação em oficina/aula/encontro/palestra, em que ele(ela) será observado(a) e sua produção analisada, sem nenhuma atribuição de nota ou conceito às tarefas desenvolvidas. No caso de fotos, obtidas durante a participação do(a) aluno(a), autorizo que sejam utilizadas em atividades acadêmicas, tais como artigos científicos, palestras, seminários etc., sem identificação. A colaboração do(a) aluno(a) se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado.

---

<sup>76</sup> Este *termo de consentimento informado* é fornecido pela escola e propõe: “usos das informações (...) identificadas apenas pela inicial de seu nome e pela idade”, entretanto a pesquisadora adaptou para nomes fictícios em 2010.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicada, poderei contatar o(a) pesquisador(a) responsável no endereço (51) 93134208 ou e-mail maira.mello@terra.com.br.

Fui ainda informado(a) de que o(a) aluno(a) posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Porto Alegre, 15 de outubro de 2009.

Assinatura do Responsável:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

Assinatura do Orientador da pesquisa:

**APÊNDICE II: Termo de consentimento informado 2009 (reponsável)****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO 2009**

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma 91, declaro, por meio deste termo, que concordei em que o(a) aluno(a) participe da pesquisa intitulada **Interações e a promoção de produção oral em Inglês como Língua Estrangeira (LE) em uma escola pública**, desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) Maíra Barberena de Mello. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa Dra. Beatriz Fontana, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através do telefone (51) 81777414 ou e-mail [bfontana2004@yahoo.com](mailto:bfontana2004@yahoo.com) .

Tenho ciência de que a participação do(a) aluno(a) não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são:

- Verificar o que está acontecendo aqui nesta sala de aula que gera interação entre alunos?
- Identificar que tipos de interação entre os alunos gera produção oral;
- Determinar quais materiais didáticos promovem a produção oral em LE;

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações oferecidas pelo(a) aluno(a) será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas pela inicial de seu nome e pela idade.

A colaboração do(a) aluno(a) se fará por meio de entrevista/questionário escrito etc, bem como da participação em oficina/aula/encontro/palestra, em que ele(ela) será observado(a) e sua produção analisada, sem nenhuma atribuição de nota ou conceito às tarefas desenvolvidas. No caso de fotos, obtidas durante a participação do(a) aluno(a), autorizo que sejam utilizadas em atividades acadêmicas, tais como artigos científicos, palestras, seminários etc, sem identificação. A colaboração do(a) aluno(a) se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o(a) pesquisador(a) responsável no endereço (51) 93134208 ou e-mail [maira.mello@terra.com.br](mailto:maira.mello@terra.com.br).

Fui ainda informado (a) de que o (a) aluno (a) pode se retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Porto Alegre, 15 de outubro de 2009.

Assinatura do Responsável:

Assinatura do (a) pesquisador (a):

Assinatura do Orientador da pesquisa:

**APÊNDICE III: Questionário aluno-participante 2009****Questionário aluno-participante/ 2009**

1. Escolheste a Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LE) até o término do Ensino Médio, como foi tomar esta decisão? Justifique sua resposta.

( ) fácil ( ) difícil ( ) razoável ( ) outro

---

---

2. A língua inglesa mostrou-se:

( ) desafiadora ( ) OK ( ) outro

Justifique sua resposta.

---

---

3. Quais os momentos da aula te ajudam a aprender e por quê?

---

---

4. Qual a tua percepção do teu empenho nas aulas de LI?

---

---

5. Qual a tua impressão do material utilizado (livro, material extra, quadro, etc.)?

---

---

6. Estou satisfeito/insatisfeito (sublinhe sua alternativa neste momento) com a minha escolha, porque \_\_\_\_\_

---

---

**APÊNDICE IV: Entrevista semiestruturada com o aluno participante 2009****Entrevista semiestruturada com o aluno-participante/ 2009**

1. Por que escolheste a Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LE) até o término do Ensino Médio? Como foi tomar esta decisão? Como está sendo para ti?
2. O que pensas de estudar língua inglesa agora?
3. Como é o teu investimento/ empenho?
4. Qual a percepção dos textos do livro *Grammar Dimensions, Brazilian High School Edition* (Thoson/Heinle)?
5. Como lidas com os exercícios contextualizados da gramática mencionada?
6. Como foi trabalhar com a história *The Speckled Band*, Sherlock Holms de Arthur Conan Doyle?
6. Como pensas que aprendes inglês?
7. Quais atividades?

8. Quais são os teus planos em relação à língua inglesa na tua vida neste momento?

9. O que pretendes fazer quanto a tua satisfação/insatisfação?

10. Depoimento: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE V: Entrevista semiestruturada com professor-participante 2009****Entrevista semiestruturada com o professor-participante/2009**

1. Como funciona, na tua percepção, a vida escolar nesta instituição de ensino?
  
2. Como é trabalhar com LE nesta escola?
  
3. E na primeira série do EM na qual eles fizeram a opção pelo inglês?
  
4. Como é o investimento (empenho) dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem de uma LE?
  
5. Qual a tua percepção da atitude do grupo quanto aos textos do livro *Grammar Dimensions, Brazilian High School Edition* (Thoson/Heinle)?
  
6. Como lidas com os exercícios contextualizados da gramática mencionada?
  
7. Quais tarefas parecem promover aprendizado?
  
8. Quais materiais promoveram subsídios para a produção oral em inglês?
  
9. Quais aspectos gostarias de inovar?
  
10. O que repetirias nesta turma? Por quê?

**APÊNDICE VI: Termo de consentimento informado 2010 (professor)****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO 2010**

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_ professora participante da turma \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada **Interações e a promoção de produção oral em Inglês como Língua Estrangeira (LE) em uma escola pública** como colaboradora, desenvolvida pela pesquisadora Máira Barberena de Mello. Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa Dra. Beatriz Fontana, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através do telefone (51) 81777414 ou e-mail [bfontana2004@yahoo.com](mailto:bfontana2004@yahoo.com).

Tenho ciência de que a atuação do professor participante não está vinculada a nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são:

- Verificar o que está acontecendo aqui nesta sala de aula que gera interação entre alunos?
- Identificar que tipos de interação entre os alunos geram produção oral;
- Determinar quais materiais didáticos promovem a produção oral em LE;

Fui também esclarecida de que os usos das informações oferecidas pelo **professor participante** serão apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), **identificadas apenas por um nome fictício**.

A colaboração do professor participante se fará por meio de entrevista/questionário escrito etc., bem como da participação em oficina/aula/encontro/palestra, em que ela será observada e sua produção analisada, sem nenhuma atribuição de nota ou conceito às tarefas desenvolvidas. No caso de fotos, obtidas durante a participação da professora participante, autorizo que sejam utilizadas em atividades acadêmicas, tais como artigos científicos, palestras, seminários etc., **sem identificação**. A colaboração da professora participante se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicada, poderei contatar a pesquisadora responsável no endereço Rua José Scutari 499 apartamento 403, nos telefones (51) 32317263, (51) 93134208 ou e-mail [maira.mello@terra.com.br](mailto:maira.mello@terra.com.br).

Fui ainda informada de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Porto Alegre, 06 de abril de 2010.

Assinatura do Responsável:

Assinatura do (a) pesquisador (a):

Assinatura do Orientador da pesquisa:

**APÊNDICE VII: Termo de consentimento informado 2010 (responsável)****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO 2010**

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em que o(a) aluno(a) participe da pesquisa intitulada **Interações e a promoção de produção oral em Inglês como Língua Estrangeira (LE) em uma escola pública**, desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) Maíra Barberena de Mello. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa Dra. Beatriz Fontana, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através do telefone (51) 81777414 ou e-mail [bfontana2004@yahoo.com](mailto:bfontana2004@yahoo.com) .

Tenho ciência de que a participação do(a) aluno(a) não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são:

- Verificar o que está acontecendo aqui nesta sala de aula que gera interação entre alunos?
- Identificar que tipos de interação entre os alunos gera produção oral;
- Determinar quais materiais didáticos promovem a produção oral em LE;

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações oferecidas pelo(a) aluno(a) será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), **identificadas apenas pela inicial de seu nome e pela idade**.

A colaboração do(a) aluno(a) se fará por meio de entrevista/questionário escrito etc, bem como da participação em oficina/aula/encontro/palestra, em que ele(ela) será observado(a) e sua produção analisada, sem nenhuma atribuição de nota ou conceito às tarefas desenvolvidas. No caso de fotos, obtidas durante a participação do(a) aluno(a), autorizo que sejam utilizadas em atividades acadêmicas, tais como artigos científicos, palestras, seminários etc, **sem identificação**. A colaboração do(a) aluno(a) se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o(a) pesquisador(a) responsável no endereço (51) 93134208 ou e-mail [maira.mello@terra.com.br](mailto:maira.mello@terra.com.br).

Fui ainda informado(a) de que o(a) aluno(a) pode se retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Porto Alegre, 06 de abril de 2010.

Assinatura do Responsável:

Assinatura do (a) pesquisador(a):

Assinatura do Orientador da pesquisa:

**APÊNDICE VIII: Questionário do aluno-participante 2010****Questionário do aluno-participante/2010**

1. Escolheste a Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LE) até o término do EM dentre quatro línguas, como foi tomar esta decisão? Justifique sua resposta.

( ) fácil ( ) difícil ( ) razoável ( ) outro

Justifique:

---

2. A língua inglesa mostrou-se:

( ) desafiadora ( ) OK ( ) outro

Justifique:

---

Estou \_\_\_\_\_ com a minha escolha, porque

---

3. Quais momentos da aula te ajudam a aprender e por quê?

---

4. Qual a tua percepção do teu empenho nas aulas de Língua Inglesa?

---

5. Tens alguma sugestão para o andamento do segundo semestre? Qual seria?

---

**6.** Como é para ti ser aluno desta escola?

---

**7.** Como é participar desta pesquisa?

---

**8.** Qual a tua impressão do material utilizado (livro, material extra, quadro, etc.)?

---

**9.** Depoimento:

---

---

---

---

**APÊNDICE IX: Entrevista semiestruturada com aluno-participante 2010****Entrevista semiestruturada com aluno-participante/2010**

1. Como foi escolher uma língua até o término do EM com quatro opções; LA, LE, LF e LI?
2. Como é ser aluno desta escola?
3. Quais momentos da aula te ajudam, por quê?/Quais atividades te ajudam a aprender e por quê?
4. Qual a tua impressão do material utilizado (livro, material extra, quadro, etc.)?
5. Se pudesses escolher novamente, como ficaria a tua escolha?
6. Tens alguma sugestão para o andamento do segundo semestre? Qual seria?
7. Como é participar desta pesquisa?
8. Depoimento:

**APÊNDICE X: Entrevista semiestruturada com o professor-participante 2010****Entrevista semiestruturada com o professor-participante/ 2010**

1. Como percebes a escolha por parte dos alunos pela Língua Inglesa até o término do Ensino Médio?
  
2. Como é esta escola?
  
3. Qual a tua percepção das Línguas Estrangeiras neste contexto escolar?
  
4. Como ficou o desempenho dos alunos na turma?
  
5. Quais tarefas os ajudam a aprender e por quê?
  
6. Qual é o investimento deles nas atividades em duplas/trios ou em grupos de quatro?

7. Tens alguma modificação de estratégia para o segundo semestre?  
Qual seria?

8. Qual a tua impressão do material utilizado (livro, material extra, quadro, etc.)?

9. Como é participar desta pesquisa?

10. Depoimento:

**APÊNDICE XI: Dados relativos ao projeto piloto nov 2009****DADOS RELATIVOS AO PROJETO PILOTO / NOVEMBRO 2009**

O primeiro dia de observação inicia às 15h. A aula organiza-se em pouco tempo e a professora-participante está preocupada em recolher tarefas realizadas pelos alunos em casa. Um aluno está ausente, professora revisa o cronograma da aula: rememora as atividades e itens linguísticos a serem exercitados na gramática. Um aluno tenta negociar a data da avaliação escrita para mais adiante. Há a constatação de um Toniolo no quadro, escrita enigmática de domínio de alguns adolescentes, uma dupla mostra-se preocupada com a presença da câmera filmadora, um aluno lê a página 33 do livro.

Aulas no calendário letivo: dias 23 e 24/11/2009, dias 3 e 4/12/2009 e dias 10 e 11/12/2009.

**APÊNDICE XII – Geração de dados**

| <b>Cronograma</b> | <b>GERAÇÃO DE DADOS</b>   |
|-------------------|---|
| <b>13/04/2010</b> | Primeiro contato com a professora que aceitou participar da pesquisa e entrega dos Termos de Compromisso para os alunos.  |
| <b>20/042010</b>  | Primeiro dia em campo, anotações. Aula relativa ao presente simples, revisão e esclarecimentos para prova em encontro subsequente.  |
| <b>27/04/2010</b> | Anotações de campo, revisão presente simples e prova.   |
| <b>04/05/2010</b> | Correção da prova em pequenos grupos e posterior correção no grande grupo (registro transportado para vídeo em 05/05/2010).   |
| <b>11/05/2010</b> | Aula com vocabulário de esportes, tempo verbal presente simples, advérbios de frequência e pronomes interrogativos. Tarefa de compreensão auditiva dos acontecimentos (registro transportado para vídeo em 18/05/2010)  |
| <b>18/05/2010</b> | Uso do dicionário; acepção da palavra no contexto. Frases para determinar o verbo adequado em locuções verbais (registro transportado para vídeo em 25/05/2010 e das duplas em interações em áudio).  |
| <b>25/05/2010</b> | Jogo com palavras para descobrir o sentido; inferir o significado de frases pelo reconhecimento fonético dos vocábulos. Exercícios em duplas e um trio para desvendar leitura enigmática (registro transportado para vídeo em 01/06/2010 e das interações das duplas em áudio). |
| <b>01/06/2010</b> | Membros da família, caso possessivo e presente simples; árvore genealógica e elicitación por parte da professora do vocabulário, verbo ser/estar no presente e o caso possessivo (registro transportado para vídeo em 08/06/2010).  |

|  |  |
|--|--|
| <b>08/06/2010</b><br><b>15/06/2010</b> | Dias não letivos (aulas dispensadas) Jogos do Brasil na Copa do Mundo 2010.  |
| <b>22/06/2010</b>                      | Forma Interrogativa/ presente contínuo, exercícios do livro e retomada de vocabulário da família.  |
| <b>29/06/2010</b>                      | Tarefa multicultural; audição e conversação em espanhol e inglês. (registro transportado para vídeo em 02/07/2010).<br><br>Início das entrevistas com os alunos-participantes. |
| <b>06/07/2010</b>                      | Exercícios no livro, presente contínuo e presente simples, diferenças no significado e uso (registro transportado para vídeo em 13/07/2010).                                   |
| <b>13/07/2010</b>                      | Revisão dos conteúdos estudados até esta data sem a participação da pesquisadora..   |
| <b>06/08/2010</b>                      | Primeiras entrevistas com os alunos-participantes  |
| <b>17/08/2010</b>                      | Entrevista com a professora (parte 1) e os alunos-participantes.   |
| <b>28/09/2010</b>                      | Entrevista com a professora (parte 2) e os alunos-participantes.   |

## ANEXO I: Registro de atividades

Registro das atividades nos dias letivos de aula<sup>77</sup> de Língua Inglesa no 1º ano do EM no I Semestre/2010, conforme o Caderno de Registros desta turma do 1º ano do EM que participou da pesquisa.

- ✓ 09/03/2010: Apresentação das 4 Línguas Estrangeiras;
- ✓ 16/03/2010: Apresentação das 4 Línguas Estrangeiras;
- ✓ 23/03/2010: Nacionalidades e países;
- ✓ 30/03/2010: Profissões, nacionalidades e países;
- ✓ 06/04/2010: Atividades: diárias, domésticas, de lazer (Modo Afirmativo do Presente Simples);
- ✓ 13/04/2010: Modo Negativo do Presente Simples e ortografia da 3ª pessoa do singular do Presente Simples (grifo meu);
- ✓ 20/04/2010: Formas negativa e interrogativa do Presente Simples;
- ✓ 27/04/2010: Prova
- ✓ 04/05/2010: Avaliação *writing/speaking*<sup>78</sup>;
- ✓ 11/05/2010: Vocabulário esportes, revisão Presente Simples e advérbios de frequência,
- ✓ 18/05/2010: Vocabulário esportes, revisão Presente Simples e advérbios de frequência;
- ✓ 25/05/2010: Uso do dicionário;
- ✓ 01/06/2010: Membros da família e *Possessive Pronouns*<sup>79</sup>;
- ✓ 08/06/2010: Copa do Mundo;
- ✓ 15/06/2010: Copa do Mundo;
- ✓ 22/06/2010: Introdução Presente Contínuo, exercício do livro e retomada do vocabulário da família;
- ✓ 29/06/2010: Exercícios do *workbook*<sup>80</sup>, Presente Contínuo e conversação;
- ✓ 06/07/2010: Aplicação da prova;
- ✓ 13/07/2010: Correção da prova e revisão dos conteúdos.

---

<sup>77</sup> A disciplina de LI tem 02 períodos consecutivos semanais de 45 minutos cada.

<sup>78</sup> da escrita/fala

<sup>79</sup> Pronomes Possessivos

<sup>80</sup> livro de exercícios

## ANEXO II: Convenções de transcrições

|              |                                     |   |
|--------------|-------------------------------------|---|
| (1.8)        | (números entre parênteses)          | Pausa em segundos ou décimos de segundo equivalentes                |
| ,            | (vírgula)                           | Entonação contínua  |
| .            | (ponto final)                       | Entonação descendente   |
| ?            | (ponto de interrogação)             | Entonação ascendente  |
| :            | (dois pontos)                       | Alongamento do som  |
| [ ]          | (colchete)                          | Fala simultânea ou sobreposta                                       |
| ( )          | (parênteses vazios)                 | Dúvida na transcrição. Segmento de fala que não pôde ser transcrito |
| (palavra)    | (segmento de fala entre parênteses) | Dúvida do transcritor   |
| (( ))        | (parênteses duplos)                 | Comentários do transcritor  |
| ...          | (reticências)                       | Interrupção na fala, hesitação                                      |
| > texto <    | (texto dentro de sinais > <)        | Fala mais rápida  |
| < texto >    | (texto dentro de sinais < >)        | Fala mais lenta   |
| ° texto °    | (texto entre esferas)               | Fala com volume mais baixo  |
| <u>Texto</u> | (sublinhado)                        | Indica sílaba, palavra ou som acentuado                             |
| =            | (sinal de igual)                    | Fala Colada   |
| (.)          | (parênteses com ponto)              | Menos de 0.2 segundos de fala ou vocalização                        |
| -            | (travessão)                         | Interrupção abrupta da fala   |
| TEXTO        | (letra maiúscula)                   | Fala com volume mais alto   |
| ↑ ↓          | (setas)                             | Indicam aumento ou diminuição da entonação                          |
| hhh          | (três letras h)                     | Expiração audível   |
| .hhh         | (ponto junto com 3 letras h)        | Inspiração audível  |
| XXXX         | (quatro letras X)                   | Inaudível   |
| @@@          | (três sinais de arroba)             | Risada  |

As convenções de transcrições aqui apresentadas são uma adaptação de Stephen Körting, colaborador desta pesquisa<sup>81</sup>, traduzida das convenções elaboradas por Gail Jeffersom que se encontram em Atkinson e Heritage (Apud SCHNACK, PISONI, OSTERMANN, 2005).

<sup>81</sup> Transcrição do colaborador na pesquisa: Stephen Körting, aluno do Curso de Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis e bolsista FAPERGS.

ANEXO III – Family tree

