

A INTERAÇÃO NA AULA DE INGLÊS PARA ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ENFOQUE DISCURSIVO

Cláudia Hilsdorf Rocha¹



Sala de Aula (1985), de Andrew Macara

“Como no mundo do romance, o mundo de uma sala de aula ativa, propositada e reflexiva é, por definição, um lugar descrito por Bakhtin onde muitas línguas estabelecem contato e reconhecimento mútuo entre si mesmas, a fim de criar o diálogo das linguagens” Landay, E. (2004, p. 123).

RESUMO

Há muito as interações no ensino-aprendizagem de línguas têm sido objeto de investigação, tendo prevalecido a visão da aula como interação face a face ou como conversação (MOITA LOPES, 2001). Da mesma forma, tem sido crescente o interesse de pesquisadores sobre a qualidade das interações promovidas na aula de línguas estrangeiras para crianças, com vistas à formação global do aluno. Orientado por uma perspectiva discursiva de linguagem e pela compreensão do ensino-aprendizagem como um processo de natureza colaborativa e socioculturalmente marcada, este artigo visa à análise de uma aula de inglês no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do interior paulista. Para tanto, toma-se como norte a abordagem discursiva de Batista (1997) frente à organização das interações e discursos na aula, atrelada à ferramenta de análise proposta por Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2005), denominada Sinopse.

Introdução

Nas últimas décadas, pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA) têm mostrado o crescente interesse pelo ensino de línguas estrangeiras (LE) na

¹ Graduação em Língua e Literatura Inglesas – Letras (PUC) e Mestrado em Linguística Aplicada (UNICAMP). E-mail: claudiahrocha@gmail.com

infância nos mais variados contextos. Estudiosos da área (SCOTT, YTREBERG, 1995; CAMERON, 2001; JOHNSTONE, 2002; BREWSTER, ELLIS, GIRARD, 2002; AMARAL, 2001; LUZ, 2003; TONELLI, 2005; SCAFFARO, 2006; TAMBOSI, 2006), abordam o tema e, ao tecerem considerações sobre a natureza da criança como aprendiz de línguas (WOOD, 1998) e sobre interações significativas nesse contexto, apontam para a importância de mais estudos nesse campo, em vista de ações mais bem informadas e resultados mais positivos.

Recentemente, tem se proliferado em nosso país um considerável número de trabalhos voltados, mais especificamente, ao ensino-aprendizagem de LE para crianças (doravante LEC) em contextos formais, público e privado, com variados focos (SILVA, 1997; SANTOS, 2005; ROCHA, 2006), uma vez que, no que tange ao cenário da escola regular brasileira, o tratamento tangencial oferecido à LE no currículo do Ensino Fundamental (EF) II e no Ensino Médio (EM), evidenciado, até o momento, pela baixa carga horária destinada ao ensino, pela ausência de programas educacionais específicos e pelo descrédito com que é visto pelo senso comum (OLIVEIRA, 2003), intensifica-se no EF I.

Conforme salienta Rocha (2006, 2007), existem ainda inúmeras restrições merecedoras de urgente atenção no que diz respeito ao ensino de LEC nesse contexto, quais sejam, as políticas educacionais e linguísticas direcionadas à área, que imprimem um caráter essencialmente optativo à LE na matriz curricular do EF I e não determinam parâmetros oficiais comuns ao processo de ensino, como também a irregularidade com que este tem sido implantado no início da educação básica nas redes públicas, o que lhe afere, ainda, um caráter excludente (BONETI, 1997).

A inexistência de um PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) aliada à precária formação de professores de línguas (GIMENEZ, 2005) com foco voltado aos primeiros anos do ensino formal (SHIMOURA, 2005), impõem limitações significativas ao desenvolvimento efetivo do ensino-aprendizagem de LE nos anos iniciais do EF, tanto público quanto privado, principalmente no que se refere à delimitação de objetivos adequados à diversidade sócio-econômico-cultural brasileira e à concretização de ações teoricamente sustentadas, dentro e fora de sala de aula.

Nesse cenário, revelam-se extremamente importantes estudos sobre a natureza e qualidade das interações (VYGOTSKY, 1998; 2001) produzidas nas aulas de LEC, com

o propósito de investigar se estas viabilizam a formação integral (MOON, 2000) do aluno do EF I (ROCHA, 2006, 2007), sob perspectivas inclusivas, éticas e democráticas (MOITA LOPES, 2005), que visem à construção da cidadania protagonista (MOITA LOPES, ROJO, 2004) e de identidades multiculturais e plurilíngues, sem descaracterizar valores e costumes locais (MOITA LOPES, 2005).

Apoiado em uma visão sociocultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1998, 2001), atrelada a uma perspectiva enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 2004 [1929], 2003[1953]), o objetivo do estudo aqui relatado centrou-se na análise de uma aula de inglês² do 5º ano do EF I de uma escola particular, localizada no interior paulista, com vistas a identificar os tipos e a natureza das interações produzidas, considerando-se o papel da linguagem e do discurso na construção de conhecimentos nesse cenário, uma vez que, sob o enfoque aqui adotado, são eles que dão materialidade ao processo de ensino-aprendizagem.

A aula (de LE) como interação face-a-face: algumas considerações conceituais

Conforme destacam Moita Lopes (2001) e Rojo (2007), a aula tem sido tratada por pesquisadores das áreas de Educação e da LA, entre outras, na maior parte das vezes e com raríssimas exceções, como atividade didática ou como um tipo de interação face-a-face ou conversação. No primeiro caso, a análise da interação em sala de aula ocorre levando-se em consideração os objetos, os métodos e a organização do ensino, bem como o impacto que causam na aprendizagem. O foco da segunda vertente, por sua vez, recai nas pautas de interação, na estrutura de participação e nas trocas conversacionais, orientando-se, assim, principalmente pela troca de turnos e atos de fala.

Ao acentuar o tratamento ainda bastante tangencial que a linguagem tem recebido nos estudos sobre interação nas aulas de línguas, mais especificamente em língua materna (LM), Rojo (2007) evidencia a ruptura existente entre a análise dos temas, neste caso, dos objetos de ensino e sua apreciação de valor e a investigação de sua organização formal ou conversacional, alertando-nos para a importância da superação dessa dicotomia.

Kleiman (1991) caminha nessa mesma direção ao afirmar que, no campo da LA, as principais vertentes que se ocupam da questão da interação no ensino-aprendizagem

² Longe de convergir com políticas monolinguistas e monoculturais, limito o escopo deste trabalho à língua inglesa (LI) devido a minha formação acadêmica e experiência profissional, atreladas ao caráter global irrefutável, porém reconhecidamente complexo e polêmico, do inglês na contemporaneidade.

de LM, revelam-se ainda distantes de uma abordagem social do processo por abordarem o conceito sem se ocuparem do discurso e das relações de poder intrínsecas à linguagem.

No que tange ao ensino-aprendizagem de LE, Hall (2002) explicita que existem basicamente dois grupos que investigam a interação. Segundo o autor, o primeiro grupo apresenta uma abordagem tradicional do que seja aprender e ensinar línguas, adotando uma visão estruturalista de linguagem, em que a mesma é tida com um sistema formal neutro, apolítico e a-histórico. Conforme explica Moura (2005, p. 31), os estudiosos dessa vertente (ELLIS, 1994; LONG, ROBINSON, 1998) mostram-se particularmente interessados em “como a interação atua para os alunos adquirirem e internalizarem as formas do sistema linguístico da língua-alvo”.

Conforme também ressalta Moura (2005, p. 27), os estudos que se encontram situados nessa perspectiva centram sua atenção “no aspecto linguístico da interação”, sendo a interação concebida por eles como aquilo “que professores e alunos falam uns aos outros na língua e sobre a língua”. Convergingo com a perspectiva enunciativa adotada por Rojo (2007), tomamos o conceito de diálogo para esse grupo como estrito, já que, conforme ressalta Bakhtin (1986), este é visto apenas como mera comunicação em voz alta, destituída de sua dimensão social e valorativa (ideológica).

A interação na sala de aula de línguas, segundo vertentes conversacionais, frequentemente alinhadas a abordagens estruturais de linguagem, é totalmente controlada pelo professor, o que torna a estrutura de participação entre os interlocutores fortemente. De acordo Moita Lopes (2001, p. 65), nas práticas tradicionais “os alunos estão interacionalmente limitados aos papéis que os professores lhes permitem desempenhar”. Cria-se, desta forma, uma enorme distância entre o universo do professor e o universo dos alunos, o que, por sua vez, dá lugar a “um aluno passivo e desmotivado, imerso em um ambiente de pouca troca e envolvimento”, gerando no aluno “expectativas paralizadoras” (FABRÍCIO, 1999, p. 218).

Ainda que padrões interacionais orientados pelo modelo descrito possam variar de aula para aula, de escola para escola, há um modo típico de interação atrelado a essa vertente, que recebe a denominação de IRA (iniciação, resposta, avaliação) e que parece prevalecer tanto em contextos de ensino de LM (CAJAL, 2001; MOITA LOPES, 2001;

ROJO, 2007), como nas salas de aula de LE (HALL, 2002; FREIRE, 2001; MOURA, 2005). Esse padrão triádico, configurado pela iniciação do professor através de uma pergunta, seguido da resposta, normalmente breve, do aluno e da subsequente avaliação do professor, tem sido observado e descrito por inúmeros pesquisadores (COOK-GUMPERZ, 1986; CAZDEN, 1989; NYSTRAND, 1997), sendo principalmente criticado pela sua natureza altamente controlada.

É interessante pontuar que Van Lier (1997) descreve um modo diferente de interação na sala de aula, o qual intitulou IRR (iniciação, resposta, retorno) e que, segundo o autor, deriva dos referenciais citados por Bellack et al (1966). Embora julgue ainda incerto o valor dessa seqüência na sala de aula de LE, Van Lier (1997) considera esse padrão interacional mais abrangente que o IRA, uma vez que possibilita, além do trabalho rotinizador, também um trabalho mais desafiador por parte do aluno, o qual pode ser encorajado a fazer conexões e a raciocinar de maneira mais complexa.

Na concepção de Hall (2002), há um grupo voltado à investigação da interação nas aulas de línguas sob perspectivas mais marcadamente sociointeracionistas. Os teóricos ligados a essa corrente (VAN LIER, 1997; DONATO, 1994, 2000; KRAMSCH, 2000; LANTOLF, 2001; LANTOLF, THORN, 2006), conforme bem destaca Moura (2005, p. 32), colocam seu foco de atenção nas ligações entre a participação do aluno em interações específicas em sala de aula e o desenvolvimento desses alunos na língua-alvo, orientando-se acentuadamente por concepções vygotskianas.

É relevante aqui salientar que vários autores, dentre eles Kleiman (1991), Moita Lopes (2001) e Rojo (2007), alertam para o fato de que, até o momento, pesquisas voltadas à interação na sala de aula têm colocado pouca (ou nenhuma) atenção aos processos de ensino-aprendizagem e aos seus objetos, ou seja, pouco têm-se voltado ao modo como ensinamos e àquilo que é ensinado e aprendido. Nesse sentido, ponderamos que trabalhos como os de Matêncio (2001) e Silva (2002), que têm como norte a concepção de que na interação social constroem-se sentidos e, também, relações sociais, aproximam-se de uma vertente discursiva, sem, contudo, chegarem a tratar, de maneira plena, a aula como gênero ou discurso.

Rojo (2007) acrescenta que os estudos nessa área não têm priorizado a investigação sobre o funcionamento da esfera discursiva escolar. Em outras palavras, a autora aponta para o fato de que não se tem dado a atenção necessária para o local

(contexto este social, cultural e historicamente definido) em que as interações entre alunos e professores ocorrem, ou seja, para a escola e suas finalidades.

A fim de nos aproximarmos do funcionamento do campo discursivo escolar, sem desconsiderar referenciais e estudos anteriores, conforme propõe Rojo (2007), é importante adotarmos uma abordagem mais global da aula e do diálogo, concebendo a ambos sob uma perspectiva dialógica e discursiva. Segundo Moita Lopes (2001), essa perspectiva pode auxiliar a promover possíveis mudanças no cenário educacional, fazendo com que as relações promovidas em sala (VELHO, 1995) e também fora dela, sejam mais igualitárias.

A interação na aula de línguas sob uma perspectiva discursiva: reflexões e conceituações

Ao serem concebidos como instrumentos que fundam a comunicação (BAKHTIN, 2003 [1953]), os gêneros representam o uso situado da linguagem e permitem que a LE seja usada na aula de línguas para a interação em situações reais de comunicação. Dessa forma, concluímos que os gêneros são, conforme afirma Schneuwly (2004 [1996], p. 28) em relação à LM, *mega-instrumentos* para a ação em situações de ensino-aprendizagem também de LE. Em uma perspectiva educacional, entendemos que é “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004 [1996], p. 74). No processo educacional, portanto, os gêneros podem ser entendidos como espelhos das relações/interações entre os indivíduos no nível social/pedagógico.

Premissas bakhtinianas nos permitem ver a sala de aula como uma situação social marcada por conhecimentos e culturas determinados, constituído sócio-historicamente. Permitem-nos, também, conforme já explicitado, afirmar que a linguagem é ideológica. Para Bakhtin (2004 [1929], p. 32), “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes”.

Assim sendo, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, essa visão de linguagem nos permite conceber a sala de aula como uma arena de conflitos, constituída pela polissemia e pela incoerência, conforme bem coloca Cajal (2001). Alinhadas a essa linha de pensamento, Freedman e Ball (2004) asseveram que a sala

de aula pode também ser considerada um ambiente ideológico, caracterizado pela diversidade de vozes.

As referidas autoras pontuam, ainda, que a aprendizagem é social em sua essência e as interações mais efetivas quanto à promoção da aprendizagem são aquelas constituídas pela tensão e pelo confronto, já que, de acordo com Bakhtin (1981), o conflito é necessário para que as pessoas desenvolvam novos entendimentos. Em uma perspectiva bakhtiniana, reforçam Freedman e Ball (2004, p. 6), “com quem, de que maneiras e em que contextos nós interagimos determinará o que nós estamos propensos a aprender”.

Ao discutirem a questão do discurso relacionado ao ensino de línguas Fedatto e Machado (2007) abordam as relações de poder na aula, o papel do professor e dos alunos, bem como as noções de autoridade e autoritarismo. Segundo as autoras (FEDATTO, MACHADO, 2007, p. 9), a relação professor-aluno na escola é um “tema político”, na medida em que a escola é uma “forma-histórica”, pois “institucionaliza a relação da sociedade com o conhecimento e suas formas de repetição”. A escola constitui-se pelo confronto de sentidos, sendo o real da sala de aula a heterogeneidade, a instabilidade, a polêmica, a diferença.

As citadas autoras prosseguem explicitando que o discurso pedagógico pode ser caracterizado como um discurso autoritário, uma vez que não oferece possibilidade de a polissemia ocorrer, ou seja, de outras interpretações circularem no contexto. Dessa forma, o que ocorre, tipicamente nas aulas tradicionais, é a “repetição empírica, mnemônica, papagaio”, a qual garante “a sobreposição da autoridade pelo autoritarismo” (FEDATTO, MACHADO, 2007, p. 10).

Por meio de um discurso autoritário, acentuam as autoras, a escola valida e perpetua uma ação política homogeneizadora, a qual apaga as diferenças e silencia a contradição. Nesse contexto, modos diversos de autoria vão sendo impossibilitados de ocorrerem no espaço escolar. Uma importante característica do discurso autoritário a ser observada, alertam Fedatto e Machado (2007, p. 10), é a limitação que o material didático pode exercer sobre outras formas de conhecimento e pensamento, quando este é usado sem ser questionado.

Nesse sentido, sob perspectivas discursivas, é importante analisar quais vozes se fazem ouvir em sala de aula. Tomadas sob um olhar bakhtiniano, a interação pode ser

conceituada como um “encontro de cosmovisões e orientações axiológicas”, conforme define Faraco (2003, p. 43). Portanto, no que concerne aos estudos sobre sala de aula, o livro ou qualquer material didático deve ser analisado como um elemento que se constitui de uma ou mais vozes sociais, cujos discursos presentes precisam ser investigados de forma ativa, comentados e criticados no quadro dos discursos anteriores, conforme alerta Bakhtin (2004 [1929]).

Diante dos princípios explicitados, entendemos que investigar as interações na aula de línguas por meio da análise embasada em um viés discursivo e dialógico, significa ocupar-nos dos gêneros discursivos que “emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade” (FARACO, 2003, p. 111-112). Não obstante, Landay (2004, p. 111) defende que a adoção dessa postura em relação à aula de línguas compreende promover interações que possibilitem expor o aluno a diferentes enunciados, levando-o a engajar-se no discurso e, por conseguinte, a “trabalhar com a linguagem, colocando-a em uso, questionando-a por meio da interpretação, análise, reflexão e variação”.

Dentro da perspectiva discursiva, a sala de aula é descrita por Cajal (2001, p. 226) como “um todo plural”, uma reunião de pessoas advindas de situações diferenciadas, com conhecimentos e culturas distintas. Deste modo, a sala de aula revela-se como uma efervescência de sons, gestos, movimentos; uma conjunção de emoções semelhantes, mas, ao mesmo tempo distintas, tais como satisfação, insatisfação, alegria, tristeza, indiferença, paixão. Em nossa acepção, na particularidade deste campo da atividade humana, através da interação dos participantes, emergem tipos de dizer e agir específicos (gêneros discursivos).

Tais premissas incidem na necessidade de produzirmos interações significativas e situadas em sala, nas quais a produção de sentidos, sob perspectivas críticas e transformadoras (ROJO, MOITA LOPES, 2004; MOITA LOPES, 2005) seja o foco central e o conceito de gênero como sistema de variação na significação possa se fazer presente.

A aula de línguas: objetos de ensino, gêneros e tipos de interação

Tem sido apontado por estudos relacionados ao ensino de LM (BATISTA, 1997; ROJO, 2000a/b, 2001), que as práticas interacionais mais comuns nas aulas são aquelas relacionadas aos gêneros instruir ou prescrever e expor. No que concerne aos objetivos que

direcionam as atividades didáticas, os resultados dos estudos de Batista (1997) e Rojo (2000, 2001) são convergentes ao apontar que ensinar novos conteúdos, revisá-los e corrigi-los são as finalidades que prevalecem na aula, sendo que a variação das atividades encontra-se diretamente relacionada ao objeto de ensino abordado. Esses resultados originam-se, muito provavelmente, da visão educacional tradicional, em que o professor é o responsável por transmitir o conhecimento acumulado.

Rojo (2000b) divide em dois grupos os gêneros que podem ser constitutivos do discurso escolar. O primeiro grupo compõe-se dos gêneros intitulados escolares (regras, combinados, explicações, exposições, instruções) e o segundo abarca os gêneros denominados escolarizados, os quais se constituem de diversos gêneros secundários de circulação social mais ampla, transpostos para a sala de aula, dentre os quais podemos citar o argumentar, narrar, entre muitos outros.

Cajal (2001), por sua vez, exemplifica algumas ações que delineiam a interação em sala de aula. Dentre elas encontram-se o falar com os alunos, repreendê-los, dar ordens, perguntar, responder a perguntas e passar informações. Bastante semelhantes são as conclusões de outros trabalhos voltados à investigação das interações nas aulas de LE. Barbirato (2005, p. 41) conclui em seu estudo que interações (por ela nomeadas de “explicitadoras”) calcadas em uma visão estruturalista de linguagem e que, por conseguinte têm como foco o ensino da forma e denotam um ensino rotinizante, tais como repetições, imitações, perguntas e respostas, tradução, sistematização, rotinização e correção de exercícios, ainda imperam nas aulas de línguas.

A autora identifica outros tipos de interação, além das intituladas explicitadoras, que possivelmente constituem as aulas de línguas. As interações pseudo-comunicativas são tidas como interações explicitadoras que são disfarçadas de comunicação, as quais, “num faz-de-conta interativo, por meio de diálogos e textos pretextuais, são seguidas de muita prática exercitadora” (BARBIRATO, 2005, p. 41). Como exemplo a autora indica os exercícios de repetição, as imitações, dentre outros.

Por interações implícitas, Barbirato (2005, p. 41) entende aquelas voltadas para o sentido, mas que, ao mesmo tempo, “possam fazer perceber os meios linguísticos da comunicação”. As interações consideradas irrelevantes são compreendidas como aquelas que não contribuem de maneira alguma para a construção do conhecimento na língua-alvo. Dentre essas a autora aponta as interações em LM, o que distancia sua visão, neste sentido,

de pressupostos vygotskianos, que a entendem, em momentos de interação significativa, como possível instrumento mediador para a aprendizagem de uma nova língua.

A abordagem de Barbirato (2005) assemelha-se ao posicionamento de Fabrício (1999) frente às interações nas aulas de LE, no sentido de que esta última também pontua a existência de interações facilitadoras e impedidoras da aprendizagem da língua-alvo. Por sua vez, Moura (2005, p. 277), ao abordar “o nível de robustez” das interações promovidas em aulas de LE, igualmente sinaliza o fato de que uma grande parte dessas aulas se constitui de “aspectos limitantes”, tais como o trabalho com diálogos curtos (contextos restritos), que “não propiciaram o surgimento de falas que levassem os alunos a expressar reais significados”.

Entendemos, assim, que o processo de ensino-aprendizagem de LE pode constituir-se de vários tipos de interação, podendo essas ser designadas potencializadoras quando contribuem para o engajamento dos alunos em situações significativas de comunicação (MOITA LOPES, 1996; MOURA, 2005), em que a linguagem seja entendida como prática social (VYGOTSKY, 1998, 2001; BAKHTIN, 2004 [1929]). Por interações limitadoras ou inibidoras concebemos as que pouco propiciam o uso da língua-alvo voltado para a construção dos sentidos e para a criação de ambientes colaborativos (FIGUEIREDO, 2006) de construção do conhecimento na sala de aula. Por fim, as interações inócuas são aquelas que em nada contribuem para que os alunos se apropriem de significados na LE, bem como para o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos que permitam usá-la de maneira satisfatória em situações de uso propositado e situado da língua.

Ao abordar os modos de interação em sala de aula, Cajal (2001) pontua que as trocas verbais devem ocorrer em toda sua pluralidade e que um clima de confiança e liberdade deve fazer parte do contexto educacional, a fim de que a escola possa criar situações que realmente priorizem a construção da linguagem. A autora observa em sua pesquisa que as crianças usam a linguagem fundamentalmente para responderem às perguntas da professora de forma monossilábica e para pedir auxílio quanto a alguma atividade. Em sua visão, esses padrões interacionais são bastante limitadores, uma vez que o aluno precisa ser encorajado a interagir (verbalmente) com outros, pois essa relação possibilita funções de fala complexas, as quais favorecem a construção da linguagem.

A organização (discursiva) da aula de línguas

No âmbito do ensino-aprendizagem de LE, Almeida Filho (1998, p. 29) descreve quatro possíveis “macro-fases” de uma aula de línguas e suas características. São elas as que seguem:

Fase 1: Clima e Confiança – momento inicial entre alunos e o professor, em que as atividades principais consistem em lembretes, notas e estabelecimento de um clima de confiança, necessário para o desenvolvimento da aula.

Fase 2: Apresentação (de insumo novo) – momento de familiarização do aluno com amostras de uso da linguagem e pontos de contudo linguístico, em que o professor demonstra, explica e propõe atividades de uso controlado da língua-alvo.

Fase 3: Ensaio e uso – momento em que culmina o esforço preparatório, quando o aluno é encorajado a ensaiar linguagem para futuras transações de uso real. São comuns nesta fase atividade menos controladas, uma vez que se busca aqui, a proficiência e a fluência.

Fase 4: Pano – fechamento do período de trabalho, em que ocorre a recapitulação dos objetivo e do que foi exercitado durante a aula, bem como a proposição de tarefas para casa.

A nosso ver, o modelo proposto encontra-se atrelado à Abordagem Comunicativa do início da década de 80 e, portanto, distante da perspectiva atual (ALMEIDA FILHO, 2005), com forte foco no sentido e na produção de interações significativas e em contrapartida, ainda muito ligada à visão de ensino-aprendizagem de línguas através da prática de funções da linguagem. Desta forma, as fases apresentadas mostram-se muito próximas à sequência APP (apresentação, prática e produção), bastante criticada por sua natureza ainda bastante controladora e distante de perspectivas em que a linguagem seja tratada de forma sócio culturalmente situada.

Brewster, Ellis e Girard (2002, p. 46), por sua vez, também apresentam uma proposta em que a aula de LEC é entendida como uma sequência de procedimentos, os quais se encontram subdivididos, por sua vez, em estágios e atividades. Na concepção dos autores, tanto os estágios da aula como as atividades que lhe são constitutivas compõem-se de ciclos, que seguem um padrão específico. Esses ciclos são definidos por três etapas que se sucedem continua e ininterruptamente, a saber, planejar, fazer e revisar.

De maneira muito semelhante ao modelo desenvolvido por Almeida Filho (1998) e ao padrão interacional APP, esta proposta envolve a fase inicial, que se relaciona à etapa do

planejamento, a fase voltada à prática, que se intitula etapa do fazer e, finalmente, a fase da consolidação, denominada revisão.

Por outro lado, a investigação de aulas de português (LM), Batista (1997) demonstra forte preocupação em manter uma perspectiva discursiva das interações verbais que constituem esse contexto. Nas palavras de Rojo (no prelo) o autor nos aponta que a enunciação em sala de aula transcende uma conversa sobre tópicos ao ser entendida como “uma interlocução que coloca em circulação significações específicas sobre os objetos de ensino”, o que, por sua vez, constrói “o objeto efetivamente ensinado”.

Ao analisar o discurso e os saberes escolares, Batista (1997, p. 31) conclui que, “na aula se produzem tanto textos escritos quanto orais; diferentes agentes os produzem; a diferentes agentes eram dirigidos e por diferentes agentes eram lidos”. Segundo o autor, conforme também acentua Cajal (2001), diferentes objetivos podem ser alcançados através das falas dos alunos e dos professores, além de ensinar e aprender, tais como divertir, repreender, denunciar, corrigir, confundir, desautorizar, persuadir, entre outros. Isso nos leva a entender, portanto, que o uso da linguagem dá origem a “um conjunto diversificado de textos, produzidos e utilizados em diferentes condições enunciativas”, conforme destaca Batista (1997, p. 32).

Por outro lado, o autor pondera que esses textos, apesar de heterogêneos, mostravam-se, também, “articulados e homogeneizados” (BATISTA, 1997, p. 32). Essa articulação específica que organiza a interação em sala de aula permite que a progressão discursiva continue através de suas diferentes fases ou etapas ao longo da própria aula e, ainda, de uma aula para a outra. Isto é decorrente da constatação de que a aula é iniciada e concluída pela retomada de textos, ou seja, por uma revisão, que assegura sua ligação aos textos discutidos (discursos produzidos) em etapas ou aulas anteriores. Batista (1997, p. 33) pontua, ainda, que o trabalho com atividades de revisão e correção também atuam como instrumentos que retomam os tópicos discutidos anteriormente, “selecionando-os, sintetizando-os, relacionando-os”, ou seja, “organizando-os”.

Pautando-se por esse processo de organização das interações e discursos na aula, Batista (1997, p. 33) divide-a em duas instâncias principais, as quais oferecem diferentes e relacionadas condições de produção discursiva, a saber, a instância discursiva e a instância do exercício. Essas grandes instâncias constituem-se, portanto, de diferentes modalidades de enunciação, objetivos, objetos e estratégias, que se encontram relacionadas entre si.

Batista (1997, p. 34) esclarece que na instância da aula a interlocução é caracterizada por textos orais construídos em torno de dois polos, a professora e a turma. Na instância do exercício, por outro lado, o autor explicita que ambos os polos são ocupados pelo aluno, sendo que a interlocução ocorre através de um texto escrito. Sob a luz de premissas vygotskianas e bakhtinianas, há de se considerar aqui a interação com o autor do texto (ou do LD), as diferentes vozes que nele circulam e, assim, a natureza dialógica dessa interação, a qual pode ou não ser, também, mediada pelo professor.

O autor pondera, ainda, que as duas instâncias apontadas, apesar de diferentes, mantêm entre si uma relação de constituição recíproca. Nas palavras de Batista (1997, p. 34), elas “são faces de uma mesma moeda”. São também utilizados pelo referido autor os conceitos de sequências globais e locais para fazer menção aos níveis hierarquicamente organizados das sequências de atividades constitutivas dessas instâncias. Essas atividades, geralmente definidas pelo ensino, revisão e correção, são subdivididas em tópicos ou temas, que garantem a progressão temática, conforme já pontuado, e em turnos, os quais são, na maioria das vezes, compostos por sequências triádicas.

Com o objetivo de analisar o processo de constituição do objeto ensinado na aula de LM, Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2005), elaboraram uma ferramenta de análise denominada Sinopse. Segundo Rojo (no prelo), essa ferramenta nos permite “condensar numa unidade mais compreensível as transcrições das sequências de ensino”. A aula é dividida pelos autores em unidades chamadas de atividade escolar ou didática, que correspondem a uma atividade de ensino-aprendizagem voltada para o objeto de ensino como um todo ou para uma de suas dimensões, apenas. A Sinopse evidencia os movimentos sequenciais das atividades durante a aula, mostrando como se configuram sua sequencialidade e a estrutura hierárquica.

Os referenciais defendidos por Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2005) e por Batista (1997), mostram-nos que a atividade de ensino-aprendizagem é orientada por uma determinada finalidade e se caracteriza, fundamentalmente, por instruções que revelam níveis variados de explicitude. Assim sendo, as atividades instauram um meio semiótico nas aulas, pois levam os interactantes à ação propositada, em torno de um objeto de ensino. A fim de atingir o objetivo estabelecido, os alunos engajam-se em variadas ações, reguladas (mediadas) pelo professor, as quais

muitos autores da área de LE (FABRICIO, 1999; BARBIRATO, 2005) chamam de “tipos de interações”.

Assim como Batista (1997) descreve a instância do exercício, Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2005) afirmam que, tais ações, por diversas vezes, têm como suporte (ou por instrumento de mediação) um texto escrito ou, em nossa acepção, outro tipo de suporte material que pode combinar textos escritos e falados, como é o caso do trabalho com compreensão auditiva, ditado, entre outros. Segundo os autores, as atividades didáticas são frequentemente decompostas em diversas fases ou etapas, tais como a instrução, correção, entre outros. Essas fases compreendem etapas de níveis inferiores, as quais se agrupam, sequencialmente, em níveis de hierarquia superior, dando, assim, forma à estrutura sequencial da aula.

Com base nos referenciais discutidos nesse trabalho, passamos, agora, à elaboração de uma breve análise de aula de LEC.

Análise de uma aula de LEC: foco na linguagem e no discurso para a construção do conhecimento

A aula tomada como objeto de investigação neste trabalho foi uma aula de inglês do 5º ano do Ensino Fundamental, do período matutino, de uma escola particular situada no interior paulista. A observação e gravação da aula especificada ocorreram no mês de dezembro de 2007, período este em que o ano letivo estava prestes a ser encerrado, o que, acreditamos, contribuiu para o baixo número de alunos presentes na aula, a saber oito meninas e dois meninos entre nove e dez anos de idade.

Para concretizar nossa análise, tomamos como referencial, a exemplo de Rojo (2007), as propostas de Bazerman (2005) neste estudo descritas, como também a abordagem da sala de aula de LM de Batista (1997), aliada à sinopse, ferramenta de análise proposta por Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2005), com ligeiras modificações. Desta forma, os conceitos de sequências globais e locais (BATISTA, 1997) serão utilizados para a definição dos níveis hierárquicos das sequências de atividades didáticas, as quais são definidas a partir de seus objetivos e são identificadas da seguinte forma: nível 1.; nível 2.; e assim por diante.

As mudanças de tópicos, que garantem a progressão temática em sala e que estão relacionadas diretamente à construção do objeto ensinado em aula, constituem

as sequências globais (SG) que compõem cada uma das atividades e são apontadas neste estudo por meio das seguintes indicações: nível 1.1.; nível, 1.2. As sequências locais (SL) configuram-se, neste estudo, na troca de turnos entre os interagentes, definindo as sequências triádicas, as quais Batista (1997) faz menção, dando como exemplo o padrão interacional IRA. Estas são indicadas em nosso trabalho como nível 1.1.1, nível 1.1.2. e assim por diante. O Anexo 1 deste estudo traz a sinopse da aula sob esses referenciais (SCHNEUWLY, CORDEIRO, DOLZ, 2005). Os gêneros constitutivos de cada nível serão especificados tomando como base as ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [1996]), como também os especificados por Batista (1997) em seu trabalho.

Abordamos em nossa análise, ainda, a qualidade das interações constitutivas das atividades educacionais desenvolvidas na aula, sob a luz dos referenciais propostos por Fabrício (1999), Barbirato (2005), entre outros, considerando a existência de interações promotoras e inibidoras na aprendizagem de LE, além daquelas que entendemos como inócuas, ou seja, que em nada contribuem para a construção do conhecimento da língua-alvo visto sob um viés discursivo.

Tendo sido especificados os critérios que orientam nossa análise, é importante colocar que os instrumentos utilizados para a coleta dos dados são constituídos pela gravação da referida aula em áudio, seguida de sua transcrição, como também de anotações de campo (TELLES, 2002). Isto posto, iniciamos nossa análise especificando que a aula observada constitui-se por um sistema de cinco atividades didáticas (BAZERMAN, 2005; BATISTA, 1997), as quais são descritas ao longo da análise.

A aula inicia-se com a chamada, a distribuição dos livros didáticos aos alunos e a organização pela professora da posição dos alunos em sala, o que identificamos como Atividade 1 (AT1). Esta fase é considerada por Matêncio (2001) e por Almeida Filho (1998), como *fase introdutória* e *clima e confiança*, respectivamente. A professora marca o início da aula buscando lembrar os alunos onde a aula anterior havia sido concluída (nível 1.1), o que nos remete ao pensamento de Matêncio (2001) e de Batista (1997) de que o discurso da aula tem como característica manter a relação entre os discursos das aulas anteriores, das aulas atuais e das futuras, garantindo-lhes uma organização e progressão regular. Nesta fase percebemos a presença dos gêneros ordem e relato descritivo de ação (revisão), principalmente.

Com o livro didático (LD) em mãos³, os alunos entendem que são convidados pela professora a decidir qual a tarefa a ser primeiramente desenvolvida em aula e a negociação sobre essa questão (nível 1.1.1.), que definirá a próxima atividade (AT2), tem início, conforme ilustra excerto abaixo:

T11-P: OK, sit down!
T12-P: OK, where have we stopped?
T13-P: Listen to me!
T14-AL2: A gente não vai fazer o... Nós vamos fazer o teatrinho né?
T15-AL3: Deixa a gente fazer hoje teacher. Você tinha prometido!
T16-ALs: Por favor! Please... Please!
T17-P: OK, OK. So, let's listen to the story here... right? OK?
T18-AL: What's the page, teacher?

Na SG acima descrita, percebemos que os gêneros que se fazem presentes são: pedido/solicitação e argumentação. As sequências até aqui descritas fazem parte da instância da aula, pois como acentua Batista (1997), esta instância tem como característica a construção oral de interlocuções que ocorrem em dois polos distintos, a professora de um lado e os alunos de outro. A professora passa a dar instruções (nível 1.2) para que a dramatização (AT3) possa ser efetuada e estabelece que a leitura do texto (extraído do LD) a ser encenado, deve ser efetuada em silêncio, enquanto o texto é também ouvido em áudio. (AT2), o que os alunos acatam sem protestos. Observamos aqui, principalmente, a presença dos gêneros instrução e explicação. As atividades AT2 e AT3, conforme também ocorre com AT4 e AT5, constituem, primariamente, a instância do exercício (Batista 1997), uma vez que as mesmas ocorrem calcadas na relação entre os alunos e o LD. Vale salientar que essas instâncias, por manterem relações de constituição entre si, muitas vezes se sobrepõem uma a outra, conforme salienta o citado autor.

Como ocorreu nas demais atividades desenvolvidas em sala, a AT2, caracterizada pela leitura do texto extraído das páginas 82 a 85 do LD (nível 2.1), foi quase totalmente direcionada pelo mesmo. O texto em pauta consiste na história (narrativa de ficção, apresentada em forma de história em quadrinhos), intitulada “Atlantis”, em que os personagens centrais do livro seguem em busca de um tesouro,

³ O livro didático utilizado intitula-se “Quest 2” e é publicado pela Editora Longman.

a história de Atlântida, que é encontrada na própria cidade perdida, e serve como base para um futuro trabalho escolar sobre o tema.

O discurso que parece predominar no texto (a voz dos autores) direciona os sentidos do texto para a questão, ainda bastante polêmica, da possibilidade de Atlântida não ser apenas uma lenda. Este fato é representado pelo enunciado “Only a legend, eh?”, que finaliza a história em questão. Seguindo os postulados de Landay (2004), Freedman e Ball (2004), Fedatto e Machado (2007), Clot (2006), entre outros, este seria um momento em que a professora poderia ter trazido à tona outros discursos, com o propósito de gerar conflitos para que diferentes vozes pudessem tornar-se internamente persuasivas, promovendo o desenvolvimento integral do aluno (BREWSTER, ELLIS, GIRARD 2002; ROCHA 2006).

Ao invés disso, em nossa acepção, ocorreu o revozeamento, o ventriloquismo (HAWORTH, 1999; ROJO, 2007). Observamos, assim, a repetição em sala de aula do discurso vigente imposto pelo livro didático (FEDATTO, MACHADO 2007), através de sequências locais que, por sua vez, ocorreram em interações triádicas do tipo IRA (nível 2.1.1), conforme ilustrado:

T23-P: Ok, so, they protect the treasure of Atlantis, right? And, do you think this is only a legend? T24-ALs: Oh, yeah! No T25- ALS: ((imcomp.)) T26-P: This is not a legend, right... T27-P: Vamos lá... Então nós vamos fazer o teatro...certo?
--

Novos sentidos poderiam, a nosso ver, ter sido produzidos através do trabalho com outros gêneros discursivos, por exemplo, a argumentação (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004 [1996]), além daquele validado pelo texto de que a cidade realmente existe. Conforme salienta Cajal (2001), diferentes objetivos poderiam ter sido alcançados através das falas dos alunos e da professora em relação ao texto, dentre eles refletir, comparar, divertir, entre outros.

A próxima atividade (AT 3) está, diretamente relacionada à anterior (AT2) e consiste na encenação do texto lido e ouvido por parte dos alunos, os quais encontravam-se, naquele momento, em posse de máscaras dos personagens e divididos em dois grupos, conforme orientações da professora. As instruções recebidas pelos

alunos no que se refere à divisão dos grupos e à distribuição dos papéis a serem desempenhados compõem a SG 3.1 e revela a presença de gêneros, tais como instruções e ordem, principalmente. O professor dá início, então, à encenação da história, ou seja, à dramatização de uma narrativa de ficção (3.2). Observamos que professora dá atenção especial para a correção da pronúncia e entonação dos alunos, sendo esta fase constituída, portanto, de uma série de correções que ocorrem por meio de sequências IRA, as quais constituem a SL 3.2.1.

Esta fase constitui-se pelos gêneros correção e ordem, principalmente. Por sua vez, as trocas de turnos que compõem a SL resumem-se à interlocução entre a professora e a vários alunos, individualmente, no que diz respeito ora a correção de uma palavra pronunciada incorretamente, ora à entonação que deve ser ascendente ou descendente, mais ou menos enfática, correções estas que são prontamente acatadas pelos alunos. Não observamos conjuntos consecutivos de organizações triádicas nesta instância, que apresentassem conflitos de discurso, contrariamente ao que é exposto por Batista (1997) como sendo o usual nas aulas de LM. Isto pode ser resultante de o foco da atividade encontrar-se centrado na estrutura da língua, o que deixa pouco a ser explorado em aula e restringe a possibilidade de conflitos sêmicos ou discursivos.

Assim como ocorreu na atividade anterior, oportunidades não foram criadas para que os alunos experienciassem os papéis de forma profunda, procurando manter um diálogo (no sentido bakhtiniano de termo) com outros personagens ou com eles próprios, conforme propõe Landay (2004) em seu estudo. Os alunos, no entanto, pareciam divertir-se ao encenarem seus personagens, repetindo literalmente o que se via escrito no texto. Isto demonstra, mais uma vez, o controle do discurso por parte dos autores do LD.

É importante salientar que, durante esta atividade, os alunos não apresentaram dúvidas quanto ao vocabulário ou outras questões neste nível. Isto provavelmente indica que a professora já havia trabalhado o texto no que se refere às questões lexicais e gramaticais em aulas anteriores, mostrando novamente que o discurso típico de sala de aula, em que imperam as ações de revisar, corrigir e explicar, entre outras, serve como elemento organizador das sequências que compõem uma série de aulas (BATISTA, 1997; MATÊNCIO, 2001). Não menos importante é salientar que, no que concerne às aulas de inglês, o fato relatado vai de encontro ao pontuado por Barbirato (2005), entre outros, que explicita ser as interações nas aulas de línguas constituídas principalmente por atividades

rotinizantes, voltadas à correção e a práticas controladas e vinculadas ao ensino da forma e vocabulário na língua-alvo e distante do ensino da língua como construção de sentidos.

A atividade seguinte (AT4) relaciona-se às atividades anteriores por apresentar como elo de ligação o personagem central da história e algumas funções comunicativas (FC) que apareceram no corpo do texto. Esta atividade parece ter como principal objetivo a prática destas funções, que se encontram vinculadas a uma tabela trazida pelo LD, a qual representa um horário escolar do citado personagem. A SG 4.1 é marcada pela explicação da professora em relação ao tipo de texto (gênero textual) apresentado no livro, seguida pela SC 4.1.1, constituída pela sequência triádica IRA (questionário oral) em relação à compreensão dos alunos a este respeito. Os gêneros constitutivos das fases explicitadas são a explicação, a ordem, a correção e o questionário oral, principalmente. Observamos que a professora deixa de tratar este objeto de ensino como gênero discursivo, uma vez que não aborda seu funcionamento através da linguagem, mas detém-se na forma composicional do texto, conforme diferencia Rojo (2005).

Novamente, o foco da aula mostra seu forte traço formal, típico das aulas tradicionais de LE (BARBIRATO, 2005), como nos mostra o excerto abaixo ilustrado. Neste trecho percebemos que a professora rapidamente checa o reconhecimento dos alunos sobre o que é uma tabela e o entendimento da frase de dita por Toby (*"I like History. I have History on Monday"*), escrita junto à mesma, o que é verificado pela professora através da resposta correta à sua pergunta.

T41-P: Aqui nós temos... o que vocês acham que a gente tem aqui?
T49-AL: Ah, é a tabela de horário dele.
T50- AL: teacher.. eu acho que eles tão vendo uma tabela
T52- P: Vocês têm também
T50-P: OK, Esther and Toby... they are talking...isso. Very good..
T51-P: [...] when does Toby have History?"
T52- AL.: "On Monday".

Note-se, ainda, que o LD parece não indicar a necessidade de os alunos construírem seus próprios horários e falarem sobre eles na língua-alvo, o que traria à tona outros tipos de discussão, tais como tempo livre, atividades preferidas e importantes em relação à saúde, organização, horário de estudo, entre outros. Tal abordagem permitiria que outros discursos

entrassem em cena, discursos aos quais os alunos poderiam ter sido expostos e levados a refletirem a respeito.

Ao invés disso, as atividades indicadas pelo mesmo são exatamente aquelas que se limitam à repetição de funções da língua de forma atemporal e a-histórica, as quais a professora desenvolve conforme instruído pelo livro e, portanto, de maneira mnemônica (FEDATTO, MACHADO, 2007). A SG 4.2 está relacionada à primeira atividade indicada pelo LD. Esta se encontra ligada à tabela, apresenta duas funções comunicativas que são, primeiramente, apresentadas aos alunos e seguidas de repetição em coro. Tais funções - *I like History. I have History on Monday* – após terem sido repetidas, são trabalhadas oralmente pela professora (SL 4.2.1), no sentido de que os alunos produzam exemplos relacionados a si próprios. O padrão interacional observado neste momento é o de questionários orais (IRA).

Em seguida, conforme indicado pelo LD, a professora inicia a SG 4.3, na qual o aluno deve ouvir a fita e desempenhar um exercício de múltipla escolha, ainda relacionado à primeira tarefa proposta pelo LD e cujo tema está, desta forma, também vinculado ao horário escolar do personagem Toby e às preferências em relação às suas disciplinas. Antes de iniciar a atividade, a professora orienta os alunos, explicando-lhes o que deve ser feito (gêneros instruir e explicar). Após esta atividade de compreensão auditiva, ocorre a correção dos exercícios, o que incide na SL 4.3.1, em que os alunos checam a compreensão dos exercícios propostos na atividade didática. De modo similar ao que ocorreu nas atividades anteriores, a correção ocorre por meio de interlocuções orais pautadas por sequências triádicas do tipo IRA, sem maiores percalços, já que o ensino está principalmente voltado para o produto e não para o processo, o que é muito comum nas aulas de LE (BARBIRATO, 2005; MOURA, 2005) e LEC (ROCHA, 2006). Os gêneros observados nas fases descritas voltam-se, principalmente, para a correção, explicação, ordem e questionários orais, conforme já colocado.

Ao efetuar a correção dos exercícios, observamos que a professora aproveita para abordar alguns pontos que considera importantes, tais como a diferença lexical entre o inglês britânico e americano, sem aprofundar-se nas implicações culturais envolvidas na questão abordada, como mostra o trecho que segue:

T163-P: (...) play football!

T144-P: Football porque esse é British English.

T165-ALs: ((incomp.))
T166-P: Football é o nosso futebol. Eles não têm o futebol americano.
T167-P: Nos Estados Unidos eles chamam de soccer.

No momento da correção, os alunos são também levados a falarem sobre si mesmos e suas preferências em relação às disciplinas escolares, o que ocorreu também por meio de sequências triádicas, conforme ilustra o seguinte excerto:

T101-P: Juliana, do you like History?
T102-AL: Yes!
T106-P: OK, and what about you?
T107-AL: Yes.
T108-P: Yes or its OK?
T109-AL: It's OK.
T110-P: It's OK, right? And you?
T111-AL: Teacher, teacher! It's OK!
T112-P: It's OK, you don't like it very much, right?
T113-AL: No, no.

É interessante observarmos que a aula gira em torno da prática das funções comunicativas indicadas em quase todas as suas etapas, sendo as mudanças de tópicos orientadas pelos objetivos em relação a este objeto em termos de identificação de gênero textual, compreensão auditiva, produção oral, memorização de forma gramatical e vocabulário, conforme já apresentado. A aparente inexistência de conflitos a nível discursivo revela que a aula observada segue o padrão tradicional (APP) das aulas de línguas apontado por vários teóricos da área, dentre eles Barbirato (2005). Isto indica que, após terem sido apresentadas, as funções são praticadas e, depois, consolidadas através de exercícios menos controlados, como os de compreensão auditiva ou de produção pautados na vida real do aluno, conforme ocorreu na aula analisada.

A professora encerra a aula (AT5) com breves comentários sobre a avaliação efetuada pelos alunos e pelas notas a eles aferidas (SG 5.1), fase esta em que observamos a presença do gênero expor e explicar.

Nossa análise aponta, portanto, para uma aula de LEC em que os tópicos eleitos refletem sempre os do LD, os quais são geralmente seguidos por sequências de questionários orais (IRA), cuja finalidade é checar o entendimento do aluno no que se refere ao objeto ensinado. A professora na maior parte do tempo revozeia discursos de

maneira autoritária (ROJO, 2007), sem reacentuá-los valorativamente, dificultando a possibilidade de a heteroglossia ser trabalhada e de que os alunos se apropriem de discursos outros, de forma a torná-los internamente persuasivos (FREEDMAN, BALL 2004). Isto provavelmente acentua a lacuna entre os discursos internamente persuasivos dos alunos e os discursos autoritários que circulam na sala de aula (LANDAY, 2004), dificultando a relação entre o dialogismo interno e o externo, o que, por sua vez, cria uma lacuna entre discursos que circulam na aula e a maneira como os alunos veem o mundo (FREEDMAN, BALL, 2004).

Entendemos, portanto, que o estilo de docência (MORTIMER, SCOTT, 2000) da professora não se assemelha ao internamente persuasivo, desfavorecendo, assim, o trabalho com o conflito (FEDATTO, MACHADO, 2007), o processo dialógico de apropriação de discursos e, assim, a aprendizagem significativa (ROJO, 2007). Deste modo, asseveramos que as interações produzidas em sala aproximam-se das interações limitadoras ou inibidoras frente ao processo de ensinar e aprender línguas com vistas à formação integral do aluno.

No que diz respeito às interações e à promoção do conhecimento da/na língua-alvo, verificamos que a visão de linguagem predominante é calcada na língua como um sistema abstrato de regras, já que em vários momentos a prática da professora mostrou-se calcada na repetição, na correção da pronúncia e do vocabulário e no uso funcional e não discursivo da língua. Como revelou Barbirato (2005, p. 47) em seu trabalho, as situações vivenciadas em sala de aula parecem bastante orientadas por “diálogos prontos e elaborados para ensinar, treinar e praticar estruturas específicas”, em nosso caso os diálogos, no sentido estrito de termo, constitutivos da história trabalhada em sala.

Poucas foram as situações em que pudemos observar o uso real da linguagem na aula observada, exceção feita aos momentos em que os alunos estavam negociando a tarefa a ser executada e a correção dos exercícios. Nesses momentos as interlocuções ocorriam em LE e também em LM, resultado este mostrado por outros estudos da área (FIGUEIRA, 2002; LUZ, 2003) e que indica a necessidade de uma investigação mais profunda a respeito do papel da LM no ensino de LEC, para que possamos analisar com maior clareza e precisão o quanto isto contribui para a construção de competências na nova língua.

A dramatização nos pareceu, também, um momento em que os alunos interagiram de forma mais colaborativa, já que buscavam vivenciar uma experiência de uso real da linguagem, o de encenar uma peça. Contudo, também neste momento a professora exerceu um papel controlador, típico de interações impedoras ou limitadoras da aprendizagem de LE (FABRÍCIO, 1999; BARBIRATO, 2005; MOURA, 2005), que foge às características dessa situação social. Da mesma forma, não observamos uma forte “carga cultural no discurso interativo” (BARBIRATO, 2005, p. 51) da aula assistida. Desse modo, concluímos que o ensino da língua-alvo na aula observada distanciou-se dos objetivos estabelecidos como adequados para LEC (BREWSTER, ELLIS, GIRARD, 2002; ROCHA, 2006) ao não ter a cultura como elemento propulsor do processo de ensino-aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 2005, 2006).

Como alertam muitos teóricos, entre os quais citamos Cameron (2001) e Landay (2004), é muito difícil saber ao certo o que um aluno realmente aprendeu em aula. Devemos, no entanto, procurar maximizar a aprendizagem através de interações significativas, que, segundo premissas vygotskianas, significa promover ações colaborativas, que possibilitem a construção mediada do conhecimento, algo não revelado na aula assistida. Em consonância com Moura (2005), entendemos que o fato de não ocorrerem interações em pares ou grupos durante a aula e de a professora orientar-se unicamente pelo LD foram fatores que em muito contribuíram para limitar a qualidade das interações produzidas em sala.

Foram escassos os momentos em que os alunos puderam expressar suas próprias ideias, experimentar outros discursos, resolver problemas na língua-alvo e, nessa perspectiva, convergindo com vários autores (FABRÍCIO, 1999; BARBIRATO, 2005; MOURA, 2005), podemos inferir que as interações em sala apresentaram-se, na maior parte do tempo, como limitadoras do ensino-aprendizagem de LE e não como potentes instrumentos para o desenvolvimento global do aluno.

As interações em LM, que não tiveram como finalidade a construção do conhecimento da LE foram consideradas inócuas. Tais interações foram observadas principalmente nos momentos iniciais e finais da aula, em que as finalidades das ações didáticas estavam voltadas para a chamada, organização dos alunos em sala, distribuição do LD e discussão sobre avaliação e notas. Julgamos que esses momentos poderiam ter sido

melhor aproveitados se ocorressem na língua-alvo, uma vez que são experiências típicas de situações de sala de aula e representam o uso real da língua em situações de comunicação.

Por outro lado, evidenciam-se também na aula observada alguns fatores que “elevam a robustez” das interações (MOURA, 2005, p. 253). Dentre eles podemos citar o humor e bom relacionamento entre a professora e os alunos, que ajudam a criar um clima de confiança e de descontração (MOURA, 2005), muito importantes para que a criança sinta-se confortável e segura para aprender (MOON, 2000; LUZ, 2003; ROCHA, 2006, entre outros). O uso da língua-alvo, ainda que não em sua totalidade, nos momentos de correção, explicação e instrução mostram-se bastante importantes para a produção de interações potencializadoras da aprendizagem de LE (FABRÍCIO, 1999; BARBIRATO, 2005; MOURA, 2005, entre outros).

Considerações finais

A título de conclusão, portanto, podemos asseverar que os resultados da análise da aula de LEC objeto deste estudo revelam o discurso assimétrico típico da prática pedagógica tradicional (MOITA LOPES, 2001; CAJAL, 2001). O vínculo professor-aluno-conhecimento construído através da linguagem é, na maior parte do tempo, sustentado pelo autoritarismo (ROJO, 2007), já que a produção de sentidos na sala de aula especificada se faz principalmente “pela via da repetição nela mesma” (FEDATTO, MACHADO, 2007). O ensino tradicional do ensino de LE observado na aula, focado no sistema formal da língua e não na construção dos sentidos (BARBIRATO, 2005), restringe, assim, a possibilidade do trabalho com a diversidade. Isto nos parece um fato complicador, uma vez que é na tensão que se constroem possibilidades mais efetivas de apropriação de outros discursos e conhecimentos (BAKHTIN, 1981, 1986).

O discurso do LD utilizado é o que impera em aula (FEDATTO, MACHADO, 2007), aparentemente silenciando outros discursos, ou seja, revelando um forte movimento de forças centrípetas (BAKHTIN, 2004 [1929]) em cena, levando à sobreposição dos discursos internamente persuasivos dos alunos e da própria professora pelos de discursos autoritários (LANDAY, 2004). Isto, por sua vez, vem a indicar que o estilo docente (MORTIMER, SCOTT, 2000; ROJO, 2007) distancia-se do internamente persuasivo, tido como mais propício o trabalho com o conflito, a diferença, a heterogeneidade constitutiva da linguagem e do ser humano (BAKHTIN,

1981, 1986, 2004 [1929]) e, por conseguinte, para a promoção do desenvolvimento de diferentes modos de pensar, sentir e agir no mundo (FREEDMAN, BALL, 2004).

A inexistência de tarefas cooperativas (MOITA LOPES, 2001) ou colaborativas (FIGUEIREDO, 2006) indica que as atividades observadas em aula pouco contribuem para o engajamento da professora e dos alunos em práticas resultantes de sua própria ação (MOITA LOPES, 2001), voltadas, assim, para o uso real e situado da linguagem em sala. Concluímos, então, que as interações promovidas não evidenciam exercer uma função facilitadora no processo de ensino-aprendizagem em questão (FABRÍCIO, 1999; MOURA, 2005; BARBIRATO, 2005). Centradas principalmente na forma e no produto, as interações na sala de aula observada parecem cristalizar o tradicional padrão PPP de ensino de línguas, em que funções comunicativas, calcadas em uma visão de linguagem distante da acepção enunciativa, são treinadas.

A visão de aprendizagem que impera na aula revela entender a linguagem como um sistema atemporal e a-histórico, que leva ao ensino da língua a partir da prática de estruturas, que geralmente vão do nível mais simples ao mais complexo, limitando o campo sêmico a um baixo teor de conflito e de complexidade cultural. Sendo que o domínio cultural situa-se na interseção de múltiplas fronteiras (BAKHTIN, 1981, 1986), o trabalho distanciado do foco na plurivocalidade apresentado pela professora revela que a multiculturalidade (MOITA LOPES, 2005) se apresenta como um elemento importante na aula observada.

Diante do exposto em nossa análise, entendemos que a visão de linguagem predominante distancia-se daquela em que a mesma é vista como instrumento de poder, inviabilizando, portanto, que as interações em sala trabalhem fortemente em favor da resignificação do contexto educacional (FABRÍCIO, 1999) e impossibilitando que mudanças sócio educacionais a nível micro e macro, com vistas a uma sociedade mais igualitária, venham a ocorrer (VELHO, 1995).

Uma abordagem discursiva da aula de línguas, que não dissocia interação, discurso e conhecimento (ROJO, 2007), incide, entre outros, na compreensão do propósito para que a palavra é usada nesse contexto (MOITA LOPES, 2001), ou seja, na investigação da complexidade dos sentidos construídos e o que eles parecem reafirmar ou negar (FEDATTO, MACHADO, 2007). Nesse sentido, por não focar a diferença, a

estrutura interacional da aula observada parece constituir-se por um discurso que sustenta a visão do inglês como instrumento de dominação (RAJAGOPALAN, 2005).

O ensino da língua inglesa com fins transformadores e éticos (MOITA LOPES, 2005), que visa à formação de cidadãos do mundo (RAJAGOPALAN, 2005), precisa instaurar o conflito em sala, a fim de que o processo fortaleça os alunos, alargando sua visão cultural, ao invés de enfraquecê-los por meio do silenciamento de seus próprios valores e identidades. Conforme bem acentua Moita Lopes (2006), para que a aula de LE venha a cumprir verdadeiramente seu papel formador, contribuindo para equacionar desigualdades sociais, é preciso que o professor reconheça e leve seus alunos, através das práticas pedagógicas desenvolvidas, também a perceber, que a diferença está em nós e não no outro.

Somente desta forma, tornando o que nos é familiar estranho (MOITA LOPES, 2005), problematizando o que nos é comum, fazendo visíveis ações por nós não percebidas rotineiramente (CAJAL, 2001), conseguiremos ensinar a compreensão do que é estrangeiro (KRAMSCH, 1993) ou diferente (MOITA LOPES, 2005). O ensino-aprendizagem de LE(C) nesse cenário significa, dentre outras possibilidades, experienciar a sala de aula bakhtiniana (LANDAY, 2004), que se revela como um local em que possamos nos defrontar com embates culturais e com as diferenças constitutivas da sociedade multicultural em que estamos inseridos, como também nos apropriar de discursos e conhecimentos que nos tornem suficientemente competentes para lidar de forma eficiente com os desafios impostos pela era líquido-moderna (BAUMAN, 2004) que atualmente vivenciamos.

“O importante é, contudo, não se esquecer que, em última análise, os nossos alunos precisam adquirir domínio da língua estrangeira para o seu próprio bem e para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos desafios que o mundo coloca no seu caminho. São eles que têm que aprender a dominar a língua inglesa, jamais deixando que a língua inglesa comece a dominá-los” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 45).

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1998). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2005). *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes.

AMARAL, N. F. (2001). *O Ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças: Abordagem Antroposófica*. In: LEFFA, V. J. (org) *O Professor de Línguas: Construindo a Profissão*. p. 69-96. Pelotas: Educat.

BAKHTIN, M./Volochínov, V. N. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. SP: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M/Volochinov, V. N. (1953/1979). *Os gêneros do discurso*. In M. Bakhtin, *Estética da Criação Verbal*, p. 277-326. SP: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. V. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.

BAKHTIN, M. V. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

BARBIRATO, R. C. (2005). *Tarefas gerativas de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso*. Tese de doutorado. Campinas, IEL/Unicamp.

BATISTA, A. A. G. (1997). *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.

BAZERMAN, CH. (2004). *Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas*. In: DIONÍSIO, A. P. & J. C. HOFFNAGEL (orgs., trans.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São paulo: Cortez Editora, 2005.

BELLACK, A.; H. KLIEBARD; R. HYMAN & F. SMITH (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.

BEZERRA, P. Polifonia (2005). In: BRAIT. B. (org.) *Bahkthin: conceitos-chave*. p. 191-200. São Paulo: Contexto.

BONETI, L. W. (1997). *Educação, Exclusão e Cidadania*. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

BREWSTER, J.; ELLIS, G. & GIRARD, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. New Edition. London: Penguin.

BRUMFIT, C. (1995) Intruduction. *Teaching English to Children*. In: BRUMFIT, C. MOON, J. & TONGUE, R. (Eds.). *Teaching English to Children*, p. iv-viii. Harlow: Longman.

CAJAL, I. B. (2001). *A Interação de Sala de Aula: Como o Professor Reage às Falas Iniciadas pelos Alunos?* In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. p. 125-159. Campinas: Mercado de Letras.

CAMERON, L. (2001). *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAZDEN, C. (1989). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.

COOK-GUMPERZ, J. (ed) (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2004). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (orgs, trads) (2004). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores*, p. 95-128. Campinas: Mercado de Letras.

DONATO, R. (1994). *Collective scaffolding in second language learning*. In: LANTOLF, J. P. & APPLE, G. *Vygotskian approaches to second language research*. p. 33-56. Ablex Publishing Corporation: New Jersey.

DONATO, R. (2000). *Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom*. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. p. 27-50. New York: Oxford University Press.

FABRÍCIO, B. F. (1999). *Interação e Construção do Conhecimento na Sala de Aula de Língua Estrangeira*. In: *Intercâmbio*, v. VIII, p. 217-235.

FARACCO, C. A. (2003). *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.

FEDATTO, C. P.; MACHADO, C. P. (2007). *O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor*. In: BOLOGNINI, C. Z. (org.). *Discurso e Ensino: o Cinema na Escola*. p. 9-15. Campinas: Mercado de Letras.

FIGUEIRA, C. D. S. (2002). *Crianças Alfabetizadas Aprendendo Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília.

FIGUEIREDO, F. J. Q (Org). (2006). *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânica: Editora da UFMG.

FREEDMAN, S. W.; BALL, A. F. (2004). *Ideological Becoming: Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy and Learning*. In: BALL, A. F & FREEDMAN, S. W. (eds.). *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning*. p. 3-33. Cambridge: Cambridge University Press.

- FREIRE, A. M. F. (2001). *Discurso e Contexto na Sala de Aula de Língua Estrangeira*. In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. p. 181-192. Campinas: Mercado de Letras.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GIMENEZ, M. P. (Org.) (2005). *Contribuições na Área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: CUP.
- GUMPERZ, J.; D. HYMES (1986). *Directions in Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- HALL, J. K. (2002). *Teaching and Researching Language and Culture*. Harlow: Pearson Education Limited.
- JOHNSTONE, R. (2002). *Addressing "The Age factor": Some Implications for Language Policy*. Guide for the development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study. Council of Europe, Strasbourg.
- KLEIMAN, A. B. (1991). *Introdução*. E um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, IEL/Unicamp, n. 18, p. 5-14.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2000). *Social discursive construction of self in L2 learning*. In: LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. p. 133-155, New York: Oxford University Press.
- LANDAY, E. (2004). *Performance as the Foundation for a Secondary School Literacy Program: A Bakhtinian Perspective*. In: BALL, A. F & FREEDMAN, S. W. (eds.). *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning*. p. 107-128. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANTOLF, J. (Ed) (2001). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- LUZ, G. A. (2003). *O Ensino de Inglês para Crianças: Uma Análise das Atividades em Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Goiânia, Universidade Federal de Goiás.

- MACHADO, I. (2005). *Gêneros discursivos*. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. p. 151-166. São Paulo: Contexto.
- MATÊNCIO, M. L. M. (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras.
- MEHAN, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- MOITA LOPES, L. P. (1996). *Interação em sala de aula de língua estrangeira: A construção do conhecimento*. In: L. P. Moita-Lopes (1996). *Oficina de Linguística Aplicada*, p. 95-107. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L. P. (2001). *Padrões Interacionais em Sala de Aula de Língua Materna: Conflitos Culturais ou Resistência?* In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. p. 161-179. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L. P. (2005). *Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença*. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M. & ANDREOTTI, V. (Orgs.) *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. p. 49-67. Pelotas; EDUCAT.
- MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. In: SEB/MEC. Orientações curriculares do EM, p. 43-46, 2004.
- MOON, J. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.
- MORTIMER, E. F.; P. SCOTT (2000). *Analysing discourse in the Science classroom*. In: MILLAR, R.; J. LEACH & J. OSBORNE (eds.). *Improving Science education: the contribution of research*. Buckingham: Open University Press.
- MOURA, E. V. X. (2005). *O nível de robustez interacional e a interferência das abordagens de ensinar do professor e dos autores do livro didático e de aprender dos alunos em aulas de língua estrangeira para iniciantes*. Tese de doutoramento. Campinas, IEL/Unicamp.
- NYSTRAND, M. (1997). *Opening Dialogue*. New York: Teachers College Press.
- OLIVEIRA, E. (2003). *Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL/Unicamp.
- RAJAGOPALAN, K. (2005). *O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela*. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M. & ANDREOTTI, V. (Orgs) *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês da escola Pública*. p. 37-48. Pelotas: EDUCAT.
- ROCHA, C. H. (2006). *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. Dissertação de mestrado. Campinas, IEL/Unicamp.

ROCHA, C. H. (2007). *O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público nas transdisciplinaridade da Linguística Aplicada*. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, p. 1-34.

ROJO, R. H. R. (2000a). *Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental: Circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento, Relatório 1 do Projeto FAPESP de Pesquisa Aplicada/Melhoria do Ensino Público no Estado de São Paulo*. Mimeo, inédito.

ROJO, R. H. (2000b). *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: Um enfoque enunciativo*. Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN: Florianópolis: UFSC/ABRALIN. CD-ROM.

ROJO, R. H. (2001). *Enunciação e interação na ZPD: do 'non-sense' à construção dos gêneros de discurso*. In: MORTIMER, E. F. & SMOLKA, A. L. B. (orgs). *Linguagem, cultura & Cognição – Reflexões para o ensino e a sala de aula*, p. 89-106. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE-UFMG.

ROJO, R. H. (2007). *Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa?* In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Volume Comemorativo do Jubileu de Prata do DLA/UNICAMP*. Campinas: Mercado de Letras, p. 339-360.

SACKS, H.; E. A. SCHEGLOFF; G. JEFFERSON (1974). *A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation*. In: *Language*, n. 50, p. 696-735.

SANTOS, L. I. S. (2005). *Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes, melhor?* Cuiabá, MT. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso.

SCAFFARO, A. P. (2006). *O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale dos Sinos.

SCHNEUWLY, B. (1994). *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*. In: Y. Reuter (ed) (1994). *Les Interactions Lecture-Écriture*, p. 155-174. Bern: Peter Lang. Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (orgs, trads) (2004). *Gêneros Orais e Escritos na Escola. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores*, p. 21-40. Campinas: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, B. (s/d) (2004). *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral*. In: R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (orgs, trads) (2004). *Gêneros Orais e Escritos na Escola. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores*. Campinas: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, B.; Dolz (1997). *Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Repères, 15. Traduzido por Gláís Sales Cordeiro. Também in: R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (orgs, trads) (2004). *Gêneros Orais e Escritos na Escola. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores*, p. 71-94. Campinas: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, B.; G. S. CORDEIRO; J. DOLZ (2005). *A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale*. Mimeo, inédito.

SCOTT, W. A; YTREBERG, L. (2004). *Teaching English to Children*. London: Longman.

SHIMOURA, A. S. (2005). *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. São Paulo, SP. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC/SP.

SINCLAIR, J.; M. COULTHARD (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.

SILVA, L. A. (2002). *Estrutura de participação e interação na sala de aula*. In: Dino Preti. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 2002, v. 5, p. 179-203.

TAMBOSI, H. H. F. (2006). *Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, UFSC.

TONELLI, J. R. A. (2005). *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Londrina, PR. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade estadual de Londrina.

TELLES, J. A. (2002). *É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas*. In: *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116.

WOOD, D. (1998). *How Children Think and Learn*. Blackwell Publishing.

VAN LIER, L. (1997). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

VELHO, G. (1995). *Ódio Social*. Palestra ministrada na 47ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), São Luiz.

VYGOTSKY, L. S. A (1998). *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, [1984].

VYGOTSKY, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

INTERACTION IN THE ENGLISH LESSON FOR STUDENTS OF THE FIFTH YEAR OF THE BRAZILIAN *ENSINO FUNDAMENTAL*: A DISCURSIVE APPROACH

ABSTRACT

Interaction in the language teaching and learning field has long been subject to investigation. The prevailing view has been the one that sees the classroom language as face-to-face interaction or as conversation (MOITA LOPES, 2001). Likewise, there has been an increasing interest in the quality of interactions promoted in language classes to young learners on the grounds of Global Education. Based on a discursive perspective of language and on a social and collaborative approach concerning the teaching and learning process, this article aims at analyzing one English class of the 5th year of the Brazilian *Ensino Fundamental* of a private institution located in the countryside of *São Paulo* State. In order to do so, the discourse based approach of language classroom interaction proposed by Batista (1997) is taken into account, as well as the *Synopsis*, a research tool developed by Schneuwly, Dolz and Cordeiro (2003).

ANEXO 1 – Sinopse da aula

NÍVEL	INDEXAÇÃO	MATERIAL	ATIVIDADE	GÊNERO
1.	1-22		Inicialização da aula	
1.1. Tópico: inicialização da aula (professor)	1-11	LD	Chamada; organização espacial da sala; retomada da aula anterior	Ordem; descrição de ações; revisão
1.1.1. Tópico: inicialização da aula – inicialização 1ª tarefa – negociação (texto/prof/alunos)	12-17	LD –páginas 82-85	Definição sobre tarefa a ser executada	Argumentação; pedido/solicitação ; questionário oral (IRA)
1.2. Tópico: inicialização da aula 1ª tarefa – instruções (texto/professor)	18-22	LD –páginas 82-85	Instruções do professor	Instrução; explicação
2.	23-26	LD –páginas 82-85 – história	Leitura para dramatização da história	
2.1. Tópico: História: “Atlantis” (texto)	23-24	LD –páginas 82-85 – história	Leitura do texto acompanhada de áudio	Narrativa de ficção

2.2.1. Tópico: História: “Atlantis” (texto/professor)	24-26	LD –páginas 82-85 – história	Verificação de compreensão do texto	Questionário oral (IRA)
3.	27-37	LD –páginas 82-85 – história	Dramatização da história	
3.1. Tópico: história de “Atlantis” (professor)	27-37	LD –páginas 82-85 – história	Organização para a encenação	Instrução; ordem
3.2. Tópico: história de “Atlantis” (texto/professor)	Trecho não transcrito	LD –páginas 82-85 – história	Encenação	Narrativa de ficção; dramatização; ordem; instrução
3.2.1. Tópico: história de “Atlantis” (texto/prof/alunos)	Trecho não transcrito	LD –páginas 82-85 – história	Encenação-correção de pronúncia e entonação	Narrativa de ficção; ordem; correção (IRA);
NÍVEL	INDEXAÇÃO	MATERIAL	ATIVIDADE	GÊNERO
4.	38-181	LD	Prática de Função Comunicativa (FC)	
4.1. Tópico: tabela (gênero textual) – (texto/prof)	38-42	LD – página 86	Compreensão de gênero de texto - tabela	Ordem; explicação; questionário oral (IRA)
4.1.1. Tópico: FC: tabela (texto/prof/alunos)	43-49	LD – página 86	Compreensão de gênero de texto- tabela e FC	Questionário Oral (IRA),; correção
4.2. Tópico: FC- Preferências e horários (texto/alunos)	Trecho não transcrito	LD – página 86	Produção oral	Repetição; correção
4.2.1. Tópico: FC (prof/alunos)	50-86	LD – página 86	Produção oral	Questionário oral (IRA)
4.3. Tópico: FC- preferências e horários (texto/prof/alunos)	87-94 Trecho parcialmente transcrito	LD – página 86	Atividade de múltipla escolha	Estímulo (frase em áudio)- resposta (IRA); explicação; ordem; instrução
4.3.1. Tópico: FC- preferências e horários (texto/prof/alunos)	95-181	LD – página 86	Correção de atividade	Explicação; correção (IRA)
5.	182-185		Finalização	
5.1. Tópico: avaliação (professor)	182-185 Trecho parcialmente transcrito		Comentários sobre avaliação e notas	Explicação