

**Andreas Franz Goldstein**

***Interação entre professores (dois alemães e  
uma brasileira) e alunos (brasileiros) em  
situação de ensino de língua alemã através de  
conteúdos das matérias curriculares  
(DFU-Deutschsprachiger Fachunterricht)***

**Orientadora: Professora Dra. Eunice Ribeiro Henriques**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira.

Instituto de Estudos da Linguagem  
Departamento de Lingüística Aplicada

UNICAMP  
Campinas - 2006

## Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

**G578i**

Goldstein, Andreas Franz.

Interação entre professores (dois alemães e uma brasileira) e alunos (brasileiros) em situação de ensino de língua alemã através de conteúdos das matérias curriculares / Andreas Franz Goldstein. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadora : Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eunice Ribeiro Henriques.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Interação. 2. Comunicação intercultural. 3. Aprendizagem. 4. Língua estrangeira. 5. Professores e alunos. I. Henriques, Eunice Ribeiro. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: "Interaction among German and Brazilian teachers and students in content-based instruction of German in Brazil"

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Interaction; Intercultural communication; Learning; Foreign language; Teachers and pupils.

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elza Taeko Doi.

Data da defesa: 31/03/2006.

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eunice R. Henriques

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Henrique E. Janzen

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elza Taeko Doi

*Dedico este trabalho*

*aos meus Pais,*

*à Suzy*

*e aos meus Filhos*

**“Man verdirbt einen Jüngling am  
sichersten, wenn man ihn verleitet, den  
Gleichdenkenden höher zu achten als den  
Andersdenkenden.“**

*Nietzsche*

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Eunice, toda a minha gratidão pela orientação e pela amizade.

À Suzy, pela companhia e pela paciente revisão.

Aos Professores, sujeitos desta pesquisa, pelo coleguismo e pela amizade.

Aos Professores da Escola pesquisada, meus queridos colegas, pelo apoio e incentivo.

Ao Professor Henrique Janzen, pelas brilhantes sugestões.

Aos Professores Elza e Henrique, por aceitarem participar da minha Banca Examinadora.

Ao Professor Klaus-Werner Mimberg (*in memoriam*), pelo exemplo profissional.

## ÍNDICE

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| RESUMO .....                                                             | 9  |
| ABSTRACT .....                                                           | 10 |
| INTRODUÇÃO .....                                                         | 11 |
| Justificativa da pesquisa .....                                          | 13 |
| Objetivos.....                                                           | 14 |
| Perguntas de pesquisa.....                                               | 14 |
| Delimitações .....                                                       | 15 |
| Organização da dissertação .....                                         | 15 |
| CAPÍTULO I. DEFINIÇÃO DE TERMOS .....                                    | 17 |
| 1. Conteúdo, interação e comunicação intercultural.....                  | 17 |
| 2. O ensino de línguas através de conteúdos .....                        | 18 |
| 2.1 Tendências e questões no ensino de língua baseado em conteúdos ..... | 22 |
| 3. Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) .....                          | 25 |
| 3.1 O DFU em relação ao DaF .....                                        | 27 |
| CAPÍTULO II. REVISÃO DE LITERATURA .....                                 | 33 |
| 1. A interação em revista .....                                          | 33 |
| 2. Estado da arte dos estudos em interação .....                         | 36 |
| 3. Interação e contexto.....                                             | 39 |
| 4. A interação dialógica em sala de aula .....                           | 44 |
| 5. Interação (comunicação) intercultural.....                            | 49 |
| CAPÍTULO III. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS.....                       | 53 |
| 1. A METODOLOGIA.....                                                    | 53 |
| 1.1 A escola .....                                                       | 58 |
| 1.2 Os sujeitos .....                                                    | 61 |
| 1.2.1 Os professores .....                                               | 61 |
| 1.2.2 Os alunos .....                                                    | 62 |
| 1.3 O contexto situacional dos eventos de fala.....                      | 63 |
| 1.4 Entrevista com os professores .....                                  | 63 |
| 1.5 Questionários dos alunos.....                                        | 64 |
| 1.6 Gravação das aulas .....                                             | 65 |
| 2. ANÁLISE DOS DADOS .....                                               | 66 |
| 2.1 Codificação dos sujeitos .....                                       | 66 |
| 2.2 As aulas .....                                                       | 66 |
| 2.2.1 Aulas de Música .....                                              | 66 |
| 2.2.2 Aulas de Artes .....                                               | 67 |
| 2.2.3 Aula de Fenômenos Naturais.....                                    | 68 |
| 2.2.4 Aulas de Biologia .....                                            | 69 |
| 2.3 Contextos de fala e interação.....                                   | 70 |
| 2.3.1 Os contextos de cultura .....                                      | 70 |
| 2.3.2 O papel dos participantes.....                                     | 73 |
| 2.3.3 Os propósitos das atividades .....                                 | 78 |
| 2.3.4 O gênero das atividades.....                                       | 79 |

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| 2.3.5 Normas de interpretação e de interação..... | 79  |
| 2.3.6 Instrumentalidades / códigos .....          | 91  |
| 2.3.7 Chave (“Key”, Hymes: 1974).....             | 91  |
| 2.3.8 Seqüência de atos .....                     | 96  |
| 2.3.10 O contexto intertextual .....              | 100 |
| 2.4 O diálogo triádico .....                      | 102 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                        | 111 |
| BIBLIOGRAFIA .....                                | 123 |

## RESUMO

Este trabalho é um estudo de caso que utiliza uma abordagem interpretativa, a partir do ponto de vista etnográfico. Sua sustentação teórica inclui (1) discurso de sala de aula, de acordo com Zuengler & Mori, (2) contexto e cultura em ensino de línguas, conforme Kramsch, (3) interações dialógicas na sala de aula, a partir de Nassaji & Wells e (4) comunicação intercultural, segundo Hinnenkamp, Damen e Janzen. O objetivo central é analisar o chamado DFU (ensino de alemão, baseado em conteúdos), que visa à integração entre língua e conteúdo programático (história, geografia, música, ciências e artes). Os participantes são professores de alemão (inclusive o próprio pesquisador) e estudantes brasileiros em contexto bilíngüe. Os objetivos são (1) examinar o projeto DFU e (2) analisar a interação professor/aluno na sala de aula DFU, identificando as suas características discursivas essenciais. Os dados foram obtidos através de gravações de vídeo, questionários, entrevistas e notas de campo. Para atingir os objetivos centrais, o foco recai, primeiramente, sobre as vantagens essenciais e as limitações do projeto DFU; em seguida, sobre as diretrizes para a interação professor/aluno, de acordo com a abordagem comunicativa; e, finalmente, sobre aquelas características culturais e individuais dos participantes que, de fato, influenciam ou afetam a comunicação intercultural. Os resultados mostram que o sucesso do projeto DFU depende de duas questões essenciais: língua e conteúdo. A primeira deve se adequar ao nível de proficiência dos alunos e às suas necessidades individuais; e o outro deve ser dinâmico e motivador. Além disso, o(a) professor(-a) deve tentar desempenhar o papel de facilitador(-a) e de observador(-a) atento(-a) do progresso dos alunos. Em vez de enfatizar a correção, ele(-a) deveria se preocupar primordialmente com a interação. Finalmente, para facilitar a comunicação intercultural, é importante que professores e alunos estejam atentos para os traços culturais de cada um e, também, para as diferenças entre os indivíduos, os grupos e as culturas.

## ABSTRACT

The present work is a case study that uses an interpretive approach from an ethnographic perspective. Its theoretical underpinnings include (1) Zuengler & Mori's classroom discourse, (2) Kramsch's context and culture in language teaching, (3) Nassaji & Wells' dialogic classroom interactions and (4) Hinnenkamp's, Damen's and Janzen's intercultural communication. Its main purpose is to analyze the so-called DFU (content-based instruction of German), which aims at integrating language and content-based material (history, geography, music, sciences and arts). The participants are teachers of German (including the researcher himself) and Brazilian students in a bilingual context. The objectives are (1) to examine the DFU project and (2) to analyze teacher/student interaction in the DFU classroom, identifying the essential characteristics of the DFU classroom discourse. Data were obtained by means of video recordings, questionnaires, interviews and field notes. In order to reach the main goals, the focus is directed, first, to the essential advantages and shortcomings of the DFU project; then, to the guidelines for teacher/student interaction, in accordance with the communicative approach; and finally, to certain cultural and individual characteristics of the participants that do influence or affect intercultural communication. The results show that the success of the DFU project depends on two main issues: language and content. The former should fit students' proficiency level and individual needs, and the latter should be dynamic and motivating. In addition, the teacher should try to play the role of a facilitator and of a keen observer of the students' progress. Instead of emphasizing correctness, (s)he should be concerned primarily with interaction. Finally, in order to improve intercultural communication, it is important for teachers and students to be aware of each other's cultural traits and also of the differences between individuals, groups and cultures.

## INTRODUÇÃO

Professores em ação, pesquisadores, teóricos, todos se perguntam o que constitui um ensino mais efetivo para a aprendizagem de uma segunda língua/ língua estrangeira em contextos formais de ensino. À procura de estratégias apropriadas, diversas abordagens têm sido propostas e, dentre elas, o ensino de línguas estrangeiras através de conteúdos de outras matérias do currículo escolar, sobre o qual este estudo se debruça. Esse ensino vem sendo proposto há bastante tempo, sendo que H. G. Widdowson (1978), por exemplo, já fazia sugestões, embora tímidas, de junção entre língua e conteúdo para o ensino de línguas. A idéia tomou tal corpo que, B. A. Mohan (1986), no prefácio do livro, chega a afirmar categoricamente que o raciocínio sobre a inserção de conteúdos, de assuntos de matérias específicas, como contexto apropriado para a aprendizagem de língua, é aceito generalizadamente na pesquisa em segunda língua. Como resultado dessa aceitação, M. A. Snow (1998), num artigo intitulado “Trends and Issues in Content-Based Instruction”, se dedica a apresentar um panorama dos estudos realizados acerca do assunto, nos E.U.A., mostrando que o interesse é grande e as práticas são bastante difundidas, mas que existem desafios para a implantação do ensino de línguas através de conteúdos que precisam ser levados em conta.

Uma grande preocupação, demonstrada desde as tímidas propostas lançadas por Widdowson, sempre foi com as estratégias necessárias para que esse tipo de abordagem fosse

desenvolvida. Qual a preparação necessária para que o professor atue nesse ambiente? Que dificuldades podem se apresentar à instituição para a realização de tal projeto? O que deve ser focalizado, o ensino da matéria ou da língua? São perguntas que se põem, que pedem adequações e que fizeram com que Widdowson, ao lançar sua brilhante idéia, sugerisse, de forma pouco arrojada, exatamente pela dimensão das providências que estariam por vir, que o professor, por fim, a colocasse em prática (apenas)<sup>1</sup> quando aparecesse o momento mais apropriado e possível. Mas trabalhos de maior impacto podem ser realizados, como ficará demonstrado no transcorrer deste estudo.

A aceitação da abordagem de línguas estrangeiras através de conteúdos tem, em verdade, origem em desdobramentos de estudos que, se colocados num patamar histórico, trarão clareza e coerência para os raciocínios que aqui venham a ser desenvolvidos. Buscamos para isso, auxílio no trabalho produzido por Brown (2001), no qual é apresentada uma síntese bastante precisa sobre os passos trilhados, até os dias atuais, em estudos sobre os métodos existentes para o ensino e a aprendizagem de línguas. Assim, ao apresentar um esboço dos acontecimentos que definiram a história desses métodos “*em um século ou mais do ensino de línguas*”, o autor pontua que os anos 40 e 50 foram atravessados pelos programas behavioristas, que constituíam séries cientificamente ordenadas de estruturas lingüísticas na mente dos aprendizes, através de condicionamento. Nos anos 60, buscou-se introduzir na sala de aula de línguas a gramática transformacional, com o objetivo de inserir um código cognitivo da língua no processo de absorção. Nos anos 70, por sua vez, foram trazidos fatores afetivos para a vanguarda de alguns métodos de ensino de línguas amplamente experimentais, sendo que no final daquela década e início dos anos 80 surgiu a abordagem chamada comunicativa. Na esteira dessa última tendência, o final da década de 80 e a seguinte, os anos 90, viram o desenvolvimento de estratégias que

---

<sup>1</sup> Registro nosso.

lançaram foco sobre propriedades fundamentalmente comunicativas da língua e a sala de aula foi cada vez mais caracterizada pela autenticidade, pela simulação de situações reais e por tarefas significativas.

Na atualidade, busca-se provar a natureza dos aspectos sociais, culturais e pragmáticos da linguagem, paralelamente aos elementos gramaticais e discursivos da comunicação. Significados pedagógicos da comunicação da vida real da sala de aula são explorados, além de se buscar desenvolver nos alunos a fluência lingüística e não só a precisão almejada em outros momentos históricos do estudo em ensino e aprendizagem de línguas. O que se tem procurado, em verdade, é dar ao aluno subsídios para que ele fale de forma não ensaiada fora da sala de aula. Tem-se buscado também facilitar a aprendizagem duradoura de língua e não só executar a tarefa imediata da sala de aula. É nessa perspectiva que o ensino de língua através de conteúdos está inserido.

### ***Justificativa da pesquisa***

No Brasil, escolas alemãs do Estado de São Paulo e do Rio de Janeiro vêm implantando o ensino de língua alemã através de conteúdos desde o ano 2000, para alunos brasileiros que têm o português como língua materna e o alemão como primeira língua estrangeira. Uma vez que as peculiaridades contextuais permeiam a natureza do ensino/aprendizagem de línguas e determinam a sua melhor adequação, como pontuaremos no transcorrer deste estudo, cumpre que seja estudada essa situação de aprendizagem que entre nós se instaura, em suas especificidades. É o que pretende este trabalho. Para isso, apresentamos aqui os seus objetivos e as perguntas de pesquisa que justificam esta investigação.

### ***Objetivos***

1. Problematizar a situação de ensino do alemão como língua estrangeira, através de conteúdos das matérias curriculares (*DFU - Deutschsprachiger Fachunterricht*);
2. Analisar a interação entre professores (dois alemães e uma brasileira) e alunos (brasileiros) em situação de DFU<sup>2</sup>, definindo ações que sejam mais apropriadas para uma interação significativa nesse ambiente.

### ***Perguntas de pesquisa***

As perguntas de pesquisa são as seguintes:

1. Como funciona o ensino do alemão como língua estrangeira através de conteúdos das matérias curriculares (*DFU-Deutschsprachiger Fachunterricht*), e quais as suas características, peculiaridades e questões, ao se levar em consideração o universo mais amplo do ensino de língua estrangeira através de conteúdos?
2. Quais as peculiaridades da interação entre professores (dois alemães e uma brasileira) e alunos (brasileiros) em situação de DFU?
3. Que ações se mostram mais apropriadas para uma interação significativa em situação de DFU?

---

<sup>2</sup> **DFU** (**D**eutschsprachiger **F**ach**u**nterricht): ensino de matéria específica através da língua alemã.

### ***Delimitações***

Esta é uma pesquisa qualitativo-interpretativa de base etnográfica, realizada através de um estudo de caso, cujo “*corpus*” é composto de aulas gravadas em vídeo, de questionários aplicados aos alunos, de entrevistas feitas aos professores e de anotações de campo. Trata-se de uma pesquisa participante, vez que um dos sujeitos coincide com a figura do pesquisador. Nela não serão utilizados dados quantitativos, pela sua própria natureza. Por não lidar com um grande número de sujeitos, não se pode caracterizá-la como pesquisa transversal. Também não é uma pesquisa longitudinal, por não se centrar no processo de ensino/aprendizagem. Pelo fato de que este trabalho não comporta um estudo pormenorizado sobre situações de cultura, por se tratar de uma dissertação voltada especificamente para os estudos da interação em sala de aula de DFU, faremos apenas menção a alguns aspectos deste fenômeno, não nos aprofundando nos tratos sobre as suas peculiaridades.

### ***Organização da dissertação***

Este estudo é composto de três capítulos, além da introdução e da conclusão. O Capítulo I define, num primeiro tópico, o ensino de línguas através de conteúdos, apresentando as suas atuais tendências e questões e, num segundo tópico, a situação específica de ensino de língua alemã através de matérias do currículo escolar, pontuando o trabalho desenvolvido por Leisen (1999) para as escolas alemãs no exterior, com as suas peculiaridades e sugestões alternativas

para as atividades em sala de aula. Como a nossa preocupação está voltada para a interação que se processa entre professores (dois alemães e uma brasileira) e alunos (brasileiros) na situação específica de ensino do alemão através de conteúdos das matérias curriculares, o Capítulo II deste trabalho é dedicado aos estudos em interação. Nele, buscar-se-á revisitar os passos por esses estudos trilhados até a atualidade, além de apresentar o estado da arte das pesquisas realizadas em interação. Vez que o contexto é definidor de interações nos mais diversos ambientes, o contexto de sala de aula será problematizado pela ótica dos raciocínios de Hymes (1974) e Kramsch (1996), e esse foco se justifica pela preocupação que permeia toda a pesquisa em relação a detalhes e a variedades das estruturas macro e micro-analíticas das interações que têm lugar nos ambientes de sala de aula, como postula a metodologia por nós adotada e explicada no Capítulo III. O Capítulo II tratará, ainda, dos requisitos necessários para que uma interação dialógica tenha lugar nos ambientes de sala de aula, a partir das propostas de trabalho realizadas por Nassaji & Wells (2000). Em seguida, o Capítulo III será dedicado à descrição da metodologia utilizada para o estudo que ora se realiza e à análise dos dados, momento em que recortes teóricos visitados nos capítulos anteriores serão confrontados com a prática, pela busca, no “*corpus*” da pesquisa, de situações confirmadoras do que a teoria tem observado em relação ao ensino de língua através de conteúdos de matérias do currículo escolar, e mais, das características das interações que se processam em sala de aula de ensino de alemão como língua estrangeira naquela situação específica: o ensino de língua através de conteúdos.

## CAPÍTULO I. DEFINIÇÃO DE TERMOS

### *1. Conteúdo, interação e comunicação intercultural*

Quando nesta pesquisa nos referimos ao vocábulo **conteúdo**, remetemo-nos aos conteúdos das matérias curriculares, como História, Geografia, Música, Ciências ou Artes. Dentro dessa perspectiva, tópicos de outras disciplinas — como experimentos em Física e em Química, processos biológicos em plantas e em animais, traçados de mapas, narrativas literárias, músicas populares ou eventos históricos — compõem os conteúdos utilizados na aprendizagem de línguas. Sobre a **interação** em sala de aula, por sua vez, entendemos ser a rede de relações sociais e pessoais estabelecida entre alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem (no nosso caso, de língua estrangeira/ segunda língua). Assim, os movimentos de cada participante (i.e. estruturação, perguntas, respostas etc.) e as significações ligadas a cada um desses movimentos ou os efeitos diretos e indiretos do ensino, bem como as diferentes atividades para as quais a língua estrangeira é utilizada, ou as suas dimensões não-verbais, são componentes integrantes dessa referida interação, como veremos. Uma interação significativa, como mencionada no objetivo nº 02 desta pesquisa, acontece, então, quando a rede de relações sociais e pessoais, que se estabelece entre os alunos e os professores em sala de aula, é sustentada por um patamar dinâmico de adequação aos propósitos do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, aqui referenciados nos princípios da abordagem comunicativa, citados às páginas 18 a 20 deste trabalho e problematizados à conclusão. A **comunicação intercultural**<sup>3</sup>, por seu turno, refere-se ao contato face-a-face estabelecido entre sujeitos de culturas variadas em sala de aula.

---

<sup>3</sup> Por nós denominada de interação intercultural à página 49 deste trabalho.

Uma problematização mais detalhada sobre a expressão será realizada no item 5, do Capítulo II, desta dissertação.

## ***2. O ensino de línguas através de conteúdos***

Brown (2001) insere o ensino de línguas através de conteúdos de matérias específicas do currículo escolar entre as estratégias de que se pode lançar mão para um ensino de língua comunicativo. Esse ensino é entendido como aquele em que as metas da sala de aula se focam sobre os componentes da competência comunicativa, quais sejam, as competências gramatical, discursiva, funcional, sócio-lingüística e estratégica. Além dessa característica, cinco outras podem definir, segundo o autor, a abordagem em que se insere o ensino de línguas através de conteúdos. Nessa abordagem comunicativa:

- A.** As técnicas lingüísticas são usadas para engajar o aluno em um uso pragmático, autêntico e funcional de língua com propósitos significativos, sendo que as formas de organização da língua não são o seu foco central e, sim, os aspectos que capacitem o aluno a realizar aqueles propósitos;
- B.** fluência e precisão são vistas como princípios complementares que estão na base das técnicas comunicativas, sendo que, às vezes, a fluência tem mais importância do que a precisão, para tornar os alunos significativamente engajados no uso da língua;
- C.** em última análise, os alunos, numa sala de aula comunicativa, buscam usar a língua de forma produtiva e receptiva, em contextos não ensaiados e não pertencentes à sala de aula. As tarefas realizadas na classe precisam, assim, dar a eles as habilidades necessárias para a comunicação naqueles outros contextos;

- D.** é dada aos estudantes a oportunidade de se concentrar sobre seus próprios processos de aprendizagem, através do entendimento de seus estilos e do desenvolvimento de estratégias apropriadas de aprendizagem autônoma;
- E.** o papel do professor é o de facilitador e de guia<sup>4</sup> e não o de detentor do conhecimento. Nessa perspectiva, os alunos são encorajados a construir significados através de interações lingüísticas genuínas com os outros.

Além disso, no ensino comunicativo de línguas:

- a.** Os diálogos, quando usados, se centram em torno de funções comunicativas e não são normalmente memorizados;
- b.** a contextualização é uma premissa básica;
- c.** a aprendizagem de língua é uma aprendizagem para a comunicação, que é efetivamente buscada;
- d.** drills podem ser utilizados, mas periféricamente;
- e.** tentativas de comunicação são encorajadas desde o início;
- f.** traduções podem ser usadas nas situações em que os alunos delas se beneficiem;
- g.** um uso ponderado da língua nativa é aceito onde for possível;
- h.** a variação lingüística é um conceito central para os métodos e para os materiais;

---

<sup>4</sup> Para um maior engajamento do leitor, antecipamos aqui os comentários tecidos por Goldstein (1996), referidos à página 45 desta dissertação, acerca do papel do professor como facilitador e guia. Nessa perspectiva, uma interação significativa, com características dialógicas, é centrada nos alunos e tem o professor no papel de mediador das discussões entre eles. Nela, o professor é facilitador e guia de uma construção compartilhada de conhecimentos, que se processa quando os aprendizes passam de receptores do conhecimento pronto a sujeitos de um processo ativo de criação intelectual.

- i.** os professores ajudam os alunos das mais variadas formas a se motivarem para o trabalho com a língua;
- j.** a língua é freqüentemente desenvolvida individualmente através do binômio tentativa e erro;
- k.** espera-se que os alunos interajam com outras pessoas através de trabalhos em duplas ou em grupos, ou nos seus textos escritos;
- l.** os professores não podem saber exatamente que língua os alunos irão usar;
- m.** a motivação intrínseca brotará de um interesse no que está sendo comunicado pela língua.

Segundo Brown (p.49), quando a língua se torna um agente que conduz conteúdo informativo de relevância para o aprendiz, este se vê envolvido com problemas de interesse intrínseco e ela, a língua, passa então a ser abordada através de seu papel apropriado de agente para a realização de uma série de metas de conteúdos. Na esteira desse raciocínio, a sala de aula baseada em conteúdos pode gerar um aumento na motivação intrínseca, uma vez que os alunos se debruçam sobre conteúdos de matérias que são importantes para eles. Nessa perspectiva, os estudantes são colocados frente à sua competência e à sua autonomia, como indivíduos inteligentes, capazes de trabalhar algo novo em sua nova língua.

Se olharmos para trás, em busca de confirmação para o posicionamento de Brown, veremos que já nos idos de 1978, Widdowson, precursor da abordagem comunicativa, ao propor um ensino de línguas para a comunicação, sugeria que as áreas mais favoráveis ao ensino comunicativo da língua estrangeira seriam aquelas das outras matérias do currículo escolar, isto porque, segundo ele, *“matérias como história, geografia, ciências, artes etc. se baseiam na realidade da própria experiência do aluno e não há razão por que uma língua estrangeira não*

*deva se relacionar indiretamente com o mundo exterior através dessas mesmas matérias” (p.33).*

Dando prosseguimento aos seus raciocínios, o autor asseverava que o ensino de línguas através de conteúdos não só ajudaria a assegurar os laços com a realidade e a experiência pessoal dos alunos, como também nos ofereceria meios seguros para o ensino de língua como comunicação, como uso, ao invés de meras formas. E o tipo de curso, por ele sugerido, procederia a uma seleção de tópicos de outras disciplinas como experimentos simples em física e química, processos biológicos em plantas e em animais, traçados de mapas, descrições de fenômenos geológicos, eventos históricos etc.

Mohan (1986), que também declara que o ensino através de conteúdos se insere na abordagem comunicativa, sugere ser um absurdo ignorar tanto o papel do conteúdo na sala de aula de língua quanto o papel da língua como meio de aprendizagem na sala de aula voltada para conteúdos específicos. Para ele, se os professores quiserem integrar língua e conteúdo, precisarão ter formas de organização do material, voltadas tanto para o desenvolvimento da língua quanto dos conteúdos. E essa é a sua preocupação ao buscar integrar o ensino de língua com os assuntos das matérias, motivo que o faz se debruçar sobre o desenvolvimento de um modelo que prevê estruturas integrativas entre ambos, língua e conteúdo; estruturas estas ilustradas através de tarefas de ensino de temas ou tópicos e pautadas nas noções de funções da linguagem e dos atos de fala, advindos da pragmática discursiva. O autor vê, em suas formulações, a oportunidade de ensinar aos alunos as estruturas de conhecimento inerentes ao conteúdo. As especificidades dessas estruturas por ele propostas fogem, entretanto, ao escopo deste trabalho, motivo por que não serão comentadas. Fica ao leitor interessado, entretanto, a indicação de leitura daquele trabalho.

## 2.1 Tendências e questões no ensino de língua baseado em conteúdos

Snow (1998) afirma que, desde que foi proposta, a instrução baseada em conteúdos tem crescido aos saltos, por exemplo, no ensino de língua estrangeira e de segunda língua. Com um estudo voltado para a realidade americana, em que mostra que o maior volume de programas de ensino de língua através de conteúdos se encontra nas atividades voltadas para o inglês como segunda língua, a autora pondera que o grau de integração entre língua e conteúdo, apresentado nesses programas, varia muito e que, por isso mesmo, uma melhor visualização de sua esfera de atuação seria feita através de um “*continuum*”, que em um de seus extremos tivesse os modelos de conteúdo dirigido e, no outro, estivessem os programas dirigidos de língua. Segundo essa autora, a instrução baseada em conteúdos tem gerado, pelas suas propostas e pela sua efetividade, um grande impacto sobre as práticas de ensino em língua estrangeira e em segunda língua, sendo que, só nos E.U.A., 15% das escolas públicas têm alguma forma de ensino de L<sub>2</sub> através de conteúdos.

Na coletânea de trabalhos que fez para demonstrar as atuais tendências e questões da instrução baseada em conteúdos, Snow (1998:248) pontua que a influência sobre esse tipo de ensino pode vir de cima para baixo, provocando reformas educacionais em âmbito nacional, como aconteceu na Argentina, que criou a oportunidade de mudança no ensino de língua estrangeira, com a determinação de integração de disciplinas com as metas do ensino de língua, baseado em conteúdos, pela edição da Nova Lei Federal de Educação, ou podem surgir de baixo para cima. Esse segundo fenômeno pode ocorrer, por exemplo, a partir do desejo dos professores de redirecionar o foco do ensino dos cursos de língua centrados na forma, o que pode provocar mudanças acentuadas em suas práticas. Foi o que aconteceu na Universidade de Nanzan, no Japão<sup>5</sup>, em que “*workshops*” baseados em conteúdos provocaram impacto sobre as práticas de

---

<sup>5</sup> In Snow (1998:248).

inglês como língua estrangeira, uma vez que os professores tiveram de fazer ajustes em suas técnicas, para assegurar a compreensão de conteúdos, considerados mais difíceis de ser apreendidos pelos alunos. Por causa disso, era exigido um maior critério na seleção de quem ministraria essas oficinas, tendo-se que levar em conta quem no corpo docente estava interessado, conhecia e tinha habilidades para dar cursos baseados em conteúdos.

Ao centrar foco no treinamento de professores para atuar nesse tipo de ensino, a pesquisadora registra que esta tem sido uma área bastante negligenciada, sendo que nos EUA, por exemplo, apenas 5.8% dos programas de TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) para a preparação de professores oferecem cursos sobre o ensino de línguas em conteúdos, mas que, em contrapartida, nos níveis elementar e secundário, 80% dos professores entrevistados por Peterson (1997)<sup>6</sup> informaram ter recebido treinamento especializado em ensino de inglês como L<sub>2</sub> baseado em conteúdos. Estados como o da Califórnia, que matricula grande número de estudantes de minorias lingüísticas, por sua vez, exigem formalmente que haja treinamento em instrução baseada em conteúdos para o contrato de professores.

No Brasil, não existem estatísticas nessa direção, mas, a cada ano, as escolas alemãs, por exemplo, reúnem os coordenadores dos programas de ensino de língua através de conteúdos em jornadas que visam informar os novos professores sobre essa abordagem, desenvolver novas técnicas compartilhadas e trocar experiências de trabalho. O objetivo de tais empreendimentos aponta também para a exploração conjunta de novas orientações pedagógicas, de práticas de instrução efetivas e de abordagens interativas. Esses encontros, muitas vezes, contam com a presença de especialistas enviados pelo governo alemão para proferirem palestras ou coordenarem trabalhos<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> *Apud* Snow, p.249.

<sup>7</sup> Informações mais detalhadas sobre a estrutura do trabalho do ensino de língua através de conteúdos em escolas alemãs no Brasil podem ser encontradas no item 2 deste capítulo e no Capítulo III deste trabalho.

Com relação à colaboração existente entre professores de língua e de conteúdo, Snow frisa que a melhor evidência do crescimento da colaboração entre esses profissionais é a publicação de artigos e de materiais que refletem tais esforços de junção. E ela apresenta uma farta lista de trabalhos aí existentes, como por exemplo o que foi desenvolvido por professores de inglês como L<sub>2</sub> e de estudos sociais numa escola secundária dos EUA, que visavam criar, fazer teste de campo e revisar a unidade de História americana intitulada “Protesto e Revolução Americana”.

Por seu turno, a jornada de ensino de língua alemã através de conteúdos, que teve lugar em maio de 2005, na cidade de São Paulo, produziu materiais tais como unidades de conteúdo para aulas de Artes na 5ª série, intitulada “*Das blaue Pferd*” (o cavalo azul), do pintor Franz Marc, para aulas de Música na 6ª série, a partir de um “Rap” e para aulas de Física, na 7ª série, que visa trabalhar com formas geométricas para a construção de um carro de brinquedo.

As pesquisas realizadas sobre o ensino de língua baseado em conteúdo têm apontado contribuições importantes sobre o resultado de tais programas. Elas mostram, por exemplo, que os estudantes matriculados em cursos de inglês como L<sub>2</sub> baseados em conteúdos obtiveram padrões altos e significativos de proficiência em leitura e índices mais altos de aprovação nos cursos de inglês como L<sub>2</sub> do que os alunos matriculados em cursos não baseados em conteúdo (Snow, p.252). Além de obter índices significativamente mais altos nos exames finais, esses alunos continuaram melhores durante os semestres seguintes e tiveram notas mais altas em todas as outras matérias (p.253).

Vistas como um contexto para um ensino inovador, como “*um solo fértil para as habilidades analíticas do professor*”<sup>8</sup>, as classes que trabalham a língua a partir de conteúdos podem se engajar em tarefas que visem ao manejo e à administração de informações, que se

---

<sup>8</sup> Snow, p.256.

envolvam com o pensamento crítico, com a coleta de dados ou com a análise e a construção de textos. Elas podem, também, emprestar, de forma entusiástica, as abordagens das aulas de primeira língua, centrando-se, por exemplo, em raciocínios baseados em literatura, na aprendizagem cooperativa ou no resumo de escrita. Os professores podem, ainda, de acordo com Snow (*id. ibiden*), requerer dos alunos que definam termos e expliquem os casos depois de estudados, que conduzam pesquisas de campo; e que preparem seus materiais originais, numa estratégia de desenvolvimento de habilidades, por ela chamadas de acadêmicas, em alunos de níveis elementar e médio. Uma outra estratégia relatada seria requerer que os próprios alunos assumam o papel de professores, expondo assuntos ou relatando, por exemplo, características de suas vidas e cultura.

### ***3. Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)<sup>9</sup>***

Os programas de DFU existem em escolas alemãs no exterior desde o final dos anos 70, início dos anos 80. É o que informa Rolf Kruczinna (um dos idealizadores da sua implantação e que trabalha no BVA<sup>10</sup>, como articulador e palestrante em DFU e como diretor do currículo alemão numa escola alemã da Hungria) ao responder a um questionário que a ele enviamos. O motivo, segundo ele, da existência desses programas, se deve ao fato de que muitos dos professores que foram enviados da Alemanha para escolas alemãs no exterior enfrentaram dificuldades para ensinar os conteúdos em alemão para as crianças que não tinham alemão como

---

<sup>9</sup>**DFU (Deutschsprachiger Fachunterricht)**: ensino de matéria específica através da língua alemã.

<sup>10</sup>**BVA: Bundesverwaltungsamt** ([www.bundesverwaltungsamt.de](http://www.bundesverwaltungsamt.de)), que significa Escritório Federal de Administração, é uma instituição do governo alemão, que tem, na sua matriz em Colônia, 1.200 funcionários do governo responsáveis por diversos assuntos, como o registro central de estrangeiros, a imigração de cidadãos com descendência alemã para a Alemanha, os programas especiais do governo, como por exemplo a ajuda em caso de enchentes etc. O setor VI, com aproximadamente 100 funcionários, é responsável pelo apoio à língua alemã nas escolas alemãs no exterior, pelo envio de professores da Alemanha e pela sua preparação, pela elaboração de provas de proficiência, pelo desenvolvimento de material didático (p.ex. o “Methodenhandbuch DFU”: manual de métodos usados na aula de DFU) ou pela elaboração de parâmetros de apoio financeiro para as escolas no exterior, entre outras coisas.

L<sub>1</sub>. Frente a essa situação, foram lançados cursos preparatórios pelo ZfA<sup>11</sup>, que visavam dar subsídios a grupos de DaF<sup>12</sup> e DFU, como a formação adicional de professores, seminários introdutórios, dias de ‘porta aberta’, formação interna dos docentes, dias pedagógicos etc., para que se tornassem parceiros ao enfrentar e resolver problemas de ensino além-mar.

Ao perguntarmos sobre o objetivo do DFU naquela época e sobre possíveis mudanças nos dias atuais, Kruczinna respondeu que o objetivo era e ainda é de garantir um alto nível de qualidade nas matérias artísticas (artes e música), humanas e de exatas nas escolas alemãs no exterior. E tomando uma posição mais declaradamente individual, ele postula que *“o DFU tem o objetivo de possibilitar que os alunos, através de uma aula baseada no pensar, no refletir e no uso da língua, adquiram as competências e a capacidade de se comunicar e agir na língua-alvo, competências estas necessárias num mundo cada vez mais globalizado, e imprescindíveis para a ação conjunta de parceiros que buscam ser bem-sucedidos na vida, nos estudos e na profissão”*, o que demonstra a sua filiação a um ensino comunicativo da língua alemã, embora voltado para preocupações pontuais<sup>13</sup>. Outro dos objetivos da implantação do ensino de DFU é que alunos aprendizes do alemão como língua estrangeira, e não só os falantes do alemão como língua nativa ou segunda língua, tenham a possibilidade de passar a frequentar o *Curriculum B*, fazer o "Abitur" e, assim, poder ter acesso às Universidades alemãs e de outros países, procedimentos estes que encontram maior detalhamento no Capítulo III deste estudo.

Cada escola alemã no exterior pode oferecer aulas de DFU, mas a garantia da qualidade das aulas é primordialmente assunto da direção local da escola. O ZfA, por sua vez, apóia este trabalho através de cursos preparatórios no próprio ZfA, referentes à área de DFU, aos

---

<sup>11</sup> **ZfA**: **Z**entralstelle für das **A**uslandsschulwesen: Escritório central de apoio às escolas alemãs no exterior.

<sup>12</sup> **DaF**: **D**eutsch **a**ls **F**remdsprache significa alemão como língua estrangeira.

<sup>13</sup> Os objetivos acima citados também são os mesmos dos da escola pesquisada neste trabalho. Entretanto, o DFU desenvolvido em contexto brasileiro é voltado para os alunos de DaF que se projetam nos estudos de língua alemã e não para os alunos que têm o alemão como língua materna e frequentam o *Curriculum B*.

currículos e às matérias, ou através do envio de profissionais para centros regionais de formação, que são em torno de trinta em todo o mundo. Entretanto, as escolas não recebem do ZfA apoio financeiro nem professores enviados especificamente para esse fim. É que o apoio governamental dado às 117 escolas alemãs no exterior tem objetivos mais amplos e se destina a garantir a validade da conclusão dos cursos, por elas oferecidos, aos alunos que queiram posteriormente estudar na Alemanha. Para isso, um currículo alemão, inserido em cada escola, recebe professores e ajuda financeira para mantê-los, como veremos no Capítulo III, item 1.1, deste trabalho, se elas se comprometerem a garantir níveis de ensino compatíveis com os que existem naquele país. Assim, ao arbítrio de cada escola, mas com o aconselhamento e o apoio do ZfA, é que os professores alemães que nela já trabalham serão escolhidos para atuar nos programas de DFU, em cooperação com os professores pertencentes aos programas locais de DaF.

Na escola alemã, foco desta pesquisa, as aulas de DFU estão sendo implantadas desde o início do ano 2000, atendendo a um nível progressivo de apresentação de dificuldades e de desafios. Dessa forma, depois de três anos de alemão no DaF, no início da 6<sup>a</sup> série e dentro do currículo brasileiro, mais ou menos quinze alunos dos grupos L<sub>1</sub> passam a ter uma aula semanal de Música ou de Fenômenos Naturais, em alemão. Na 7<sup>a</sup> série, as aulas do DFU têm continuidade com duas aulas semanais de Artes, em alemão, e, na 8<sup>a</sup> série, esses alunos têm uma aula semanal de Biologia, também em alemão. É importante registrar que essas são aulas extras, independentes daquelas aulas de Ciências, Artes, Biologia ou Música que os alunos têm nos programas normais das disciplinas.

### **3.1 O DFU em relação ao DaF**

Apoiado pelo BVA, Leisen (1999) publicou o *Methoden-Handbuch DFU*, um manual para a orientação aos professores que atuam no DFU em escolas alemãs no exterior. Nesse

manual, o autor apresenta, por exemplo, as diferenças entre o ensino do DaF e do DFU. Segundo ele, no DaF, o ensino segue uma didática de progressão linear na língua. Os livros didáticos e o professor criam, iniciando com poucas palavras e estruturas simples, um mundo da língua estrangeira próprio e isolado. Nesse ambiente lingüístico formal, o aluno se movimenta com certa confiança e consegue um desenvolvimento contínuo. Para o autor, em cada lição, ele aprende um pouco mais de vocabulário e de gramática. Cada lição trata de um fenômeno específico que é trabalhado intensamente, com vários recursos didáticos, e que, a partir deste momento, se repete em outras lições. Uma lição se baseia na anterior, no princípio da progressão linear. Na aula, os alunos exercitam, repetem e assim aprendem. Estruturas na nova língua são praticadas, enquanto o aluno se limita ao campo dos segmentos aprendidos. Fora desse universo, aparecem erros e dificuldades, inclusive no uso de estruturas já assimiladas. Ainda segundo esse pesquisador, "*o sucesso inicial se torna um fracasso no momento em que fenômenos isolados da língua se encontram e o aluno sai daquele pequeno mundo protegido*"<sup>14</sup>.

Leisen (1999:11) ainda comenta que muitos professores do alemão como língua estrangeira se intrigam com o fato de que alunos com bons avanços nas séries iniciais demonstram um desempenho sofrível no trabalho de aprofundamento da aprendizagem na língua. Essa situação tem lugar principalmente no Nível Médio, quando literatura e conteúdos mais complexos são abordados. O que se percebe é que no lugar da progressão acontece uma regressão no desempenho lingüístico. Segundo o autor, esse fenômeno pode ser explicado facilmente: "*as situações de comunicação, nas aulas iniciais, são direcionadas pelo professor, em torno dos fenômenos lingüísticos, de tal forma que os alunos conseguem resolvê-las com o material lingüístico fornecido*"<sup>15</sup>. Isso acontece porque os alunos se encontram num ambiente lingüístico protegido. Com a progressão dos estudos, esse "mundo lingüístico intacto" dos livros didáticos e

---

<sup>14</sup> Leisen, p.12.

<sup>15</sup> *Idem*, p.11.

da sala de aula é abandonado e conteúdos mais complexos entram e dominam as situações de comunicação — experiências culturais e de vida, opiniões próprias e convicções exigem um nível performativo avançado na língua estrangeira.

Um fator que diferencia, então, o ensino/aprendizagem em situação de DaF do ensino/aprendizagem em situação de DFU<sup>16</sup> é que, neste último, não existe um "mundo lingüístico intacto", e nem poderia existir. Isso porque, no ensino da matéria específica (Biologia, Química ou Música, por exemplo), são os conteúdos da matéria que definem a comunicação. Não é o livro didático que define quando uma certa estrutura lingüística aparece, mas a necessidade estabelecida na situação da aula. A aula como foco na matéria exige, desde o início, um amplo conhecimento do vocabulário. Isso, didaticamente, seria legítimo, na visão daquele pesquisador, porque coloca o mundo real do aluno, seus pensamentos, sua experiência com a natureza e a tecnologia, no centro da aula da matéria. Pode-se, assim, perceber que, já na base da aula de DFU, por não se ter um mundo lingüístico isolado, não existe uma progressão linear na língua. Para dominar os conteúdos trabalhados lingüisticamente em situação de DFU, entretanto, é necessário que os alunos tenham um certo domínio da língua. Apenas com esse nível, o trabalho lingüístico integrado no DFU se torna efetivo (por isso mesmo, o DFU é trabalhado com grupos mais avançados de estudo da língua)<sup>17</sup>.

Ao apresentar indicações de procedimento, para o professor envolvido com o ensino de DFU, Leisen frisa que este tipo de ensino, como qualquer outra forma de ensino de língua estrangeira, sofre com as dificuldades de domínio da língua. Para amenizar esses problemas, o professor de DFU deve, então, segundo Leisen, usar constantemente simplificações e exercícios da língua, respeitar déficits lingüísticos em suas avaliações ou falar claramente, devagar e de

---

<sup>16</sup> Leisen, p.25.

<sup>17</sup> Nos contextos brasileiros de ensino de alemão como língua estrangeira, no momento atual, essa posição estruturalista se encontra bastante flexibilizada, sendo que os professores de DaF trabalham também com aulas comunicativas.

forma compreensível. Com os problemas de domínio da língua, o professor também deve ter em foco a qualidade dos conteúdos ensinados. Aulas de Biologia, por exemplo, como em todas as outras matérias, a partir dessa indicação, devem ser cheias de experiências práticas e voltadas para assuntos de maior interesse dos alunos.

Diferenças, assim, entre o ensino de DaF e de DFU podem ser melhor visualizadas, de acordo com as caracterizações apresentadas por esse pesquisador, através do seguinte quadro comparativo<sup>18</sup>:

| <b>Ensino de DaF</b>                                                                                                                                                          | <b>Ensino de DFU</b>                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• O alvo são os conhecimentos da língua;</li> <li>• Há progressão lingüística: a cada nova lição o aluno aprende algo novo;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O alvo são os conhecimentos da matéria;</li> <li>• Parte-se da base de conhecimento lingüístico do aluno, mas não de forma progressiva;</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino explícito da língua;</li> </ul>                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino da língua através de conteúdos específicos;</li> </ul>                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de situações artificiais;</li> </ul>                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula orientada para a prática (experimentos, desenhos, canções etc.);</li> </ul>                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de vocabulário do dia-a-dia;</li> <li>• Prioridade para o uso correto da língua;</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do vocabulário específico da matéria;</li> <li>• Prioridade para o uso do vocabulário específico e para o entendimento do conteúdo;</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem acontece na interação entre uso e teoria.</li> </ul>                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem da língua através da prática.</li> </ul>                                                                                              |

Num esforço para fomentar a colaboração entre os professores de língua e da matéria, um dos painéis da jornada de DFU, acontecida em maio de 2005, apresentou as seguintes diretrizes para o professor do DFU, sob a perspectiva do DaF:

<sup>18</sup> A apresentação dicotômica estanque, feita por Leisen, ao nosso ver, não representa na íntegra a realidade atual do ensino de DaF. É que, com as práticas difundidas pelo método comunicativo, os professores de língua estrangeira passaram a incorporar às suas aulas várias técnicas advindas da abordagem comunicativa, o que fez com que aqueles encontros, antes pautados estritamente no material lingüístico fornecido pelos livros, passassem a levar em consideração, por exemplo, as situações cotidianas. Mas concordamos com o autor acerca da distância existente entre ambas as abordagens.

1. Fazer uso da língua alemã em um nível básico;
2. falar devagar, de forma clara e sem uso de dialeto;
3. explicar de forma direta e enfática as questões, sem reformulações minuciosas, para não desmotivar o aluno;
4. não corrigir cada erro lingüístico do aluno, porque a compreensão do conteúdo é o foco do trabalho;
5. atuar de forma tranqüila e encorajadora, para que o aluno se sinta motivado;
6. falar o máximo em língua alemã;
7. apresentar sinônimos e antônimos, uso de preposições, declinações etc. ao introduzir vocabulário novo;
8. reduzir o tempo de fala do professor (erro freqüentemente cometido também no DaF).

Ainda nesse mesmo painel, situações gerais do ensino de DaF foram apresentadas, com vistas a auxiliar o trabalho do professor de DFU. Assim, nele foi sugerido que se usassem meios variados para a introdução de novas palavras (cartazes, diagramas, retroprojektor, imagens etc.), lançando-se mão de aspectos metodológicos, tais como a utilização de no máximo 15 novas palavras por aula, aplicando-as imediatamente e escrevendo-as numa lista de vocabulário. Além disso, estratégias foram sugeridas para lidar com erros (como, quando e de que maneira corrigi-los), de como trabalhar a leitura e a escrita (escolha dos textos ou forma de resumi-los, por exemplo) ou de como incentivar o uso do caderno (seu objetivo e organização).

Com esses comentários, chegamos ao final deste capítulo. Nele, frisamos inicialmente que, segundo os raciocínios de vários autores visitados (Kruczinna, 2005; Brown, 2001; Leisen, 1999; Snow, 1998; Mohan, 1986; Widdowson, 1978), o ensino de línguas através de conteúdos

das matérias curriculares se insere entre os procedimentos pertencentes à abordagem comunicativa para o ensino de línguas e que, como tal, precisa, por exemplo, proporcionar aos alunos o uso da língua de forma produtiva, em contextos não ensaiados e não pertencentes à sala de aula, sendo que as técnicas lingüísticas devem ser usadas para engajar o aluno em seu uso pragmático, autêntico e funcional, com propósitos significativos (Brown, 2001), dentre outras indicações. Em seguida, foram apresentadas tendências e questões da área, sob a ótica de Snow (1998), que em uma ampla pesquisa realizada nos Estados Unidos mostra, por exemplo, que já existe uma boa colaboração entre os professores de língua e de conteúdo, detectada pela farta lista de artigos e de materiais conjuntamente publicados. Esse trabalho também mostra que os estudantes matriculados em cursos que unem o ensino de língua ao de conteúdo têm desempenho, em diversas esferas, mais altos que os alunos dos cursos normais. Passou-se, então, à descrição do programa de ensino de língua alemã através de conteúdos, que conta com a adesão de várias escolas alemãs espalhadas pelo mundo, inclusive no Brasil, e que é respaldado pelo governo alemão, sendo o foco do presente estudo. Por conta do nosso interesse de pesquisa, apresentamos as peculiaridades desse programa e pontuamos, inclusive, características do trabalho, desenvolvido por Leisen (1999), com o apoio do BVA, para orientar as escolas alemãs no exterior no desenvolvimento do DFU em suas unidades.

Entendemos, também, que perpassando toda e qualquer abordagem, e no centro das atividades em sala de aula, está a interação que se processa entre os agentes ali inseridos. Assim, é necessário focalizar as especificidades da interação professor/aluno que têm lugar naquele ambiente de DFU, para melhor caracterizar a situação e a estratégia propostas e, então, descortinar possibilidades que se adequem mais apropriadamente ao desenvolvimento do DFU em contexto brasileiro. Com base nesse raciocínio, elaboramos o Capítulo II deste trabalho, voltado para os estudos em interação.

## CAPÍTULO II. REVISÃO DE LITERATURA

### *1. A interação em revista*

Pesquisas feitas nas últimas décadas não nos permitem mais ver a comunicação na aula de línguas pautadas em puros exercícios estruturais mas, sim, a partir das interações que se estabelecem entre os sujeitos do processo de ensinar e aprender. A diversificação, introduzida pelas novas abordagens que surgiram, passou a impor uma concepção mais ampla daqueles encontros em todas as suas dimensões: verbais, não-verbais, sócio-culturais, estratégicas etc. O ambiente da sala de aula de língua, a partir de então, passou a fazer parte de uma rede de relações sociais e pessoais, entre professor e alunos. Em verdade, esse aspecto interativo da aprendizagem se instaurou em vista da constituição histórica de imperativos sociais e psicológicos, que tomaram configurações específicas nos cenários de diferentes países. Para que o leitor tenha um panorama de acontecimentos que provocaram o desencadeamento dos estudos sobre a interação em sala de aula, em alguns dos centros de pesquisa em interação de maior destaque, como a Alemanha, os Estados Unidos, a Inglaterra e a França<sup>19</sup>, buscar-se-á aqui apresentar pinceladas desse processo nestes locais.

Na Alemanha, por exemplo, que assumia uma atitude conservadora em relação à germanística tradicional, relacionada ao ensino do alemão como segunda língua, a busca por respostas para problemas de cunho social na sala de aula de línguas se deu pela desilusão que se instaurou em torno da ineficácia das grandes teorias lingüísticas e sociológicas na prática diária das aulas de língua estrangeira. E isso aconteceu principalmente por conta do ensino do alemão para trabalhadores estrangeiros que chegavam àquele país; ensino tradicional este que reforçava a

---

<sup>19</sup> Para isso, baseamo-nos, inicialmente, em informações fornecidas por Kramsch (1984), em seu trabalho intitulado **Interação e discurso em sala de aula**.

distância existente entre professores e estudantes, atinentes, por exemplo, a uma superioridade lingüística e social fortemente instaurada pelo professor alemão em relação ao estrangeiro, por exemplo, turco ou iugoslavo. Os papéis sociais e as estruturas de autoridade permaneciam intactos na sala de aula, e o ensino da língua só fazia piorar a dependência política e social do aprendiz, pela forma assimétrica do discurso escolar.

Frente a esse quadro e inspirando-se no espírito emancipador das filosofias de Rogers (1969), Freire (1974) e Illich (1972, 1974), modelos e projetos foram experimentados para ajudar o aprendiz a desenvolver suas próprias estratégias de comunicação dentro e fora da aula: estratégias de comunicação e de auto-aprendizagem das formas da língua, combinando ação verbal (comunicação) e consciência lingüística (metacomunicação)<sup>20</sup>. Nessa perspectiva, a língua estrangeira passou a ser vista antes de tudo como meio de interação social, sendo o seu aspecto interativo o que determina o conteúdo e a sua compreensão (Krumm, 1978).

Nos Estados Unidos, graves crises políticas, como a do Irã ou o choque da invasão do Afeganistão, fizeram com que educadores e políticos passassem a avaliar a importância não só de aprender línguas estrangeiras, mas de aprendê-las com um espírito de diálogo pragmático<sup>21</sup>. Pedagogias humanistas, como a *Total Physical Response* (Asher, 1969), *Counseling-Learning* (Curran, 1972) ou *Silent Way* (Gattegno, 1972) vieram em auxílio da ansiedade instaurada, ao oferecerem segurança com relação ao desconhecido estrangeiro ou ao abrirem a porta para uma interação mais autêntica, baseada em experiências humanas compartilhadas. A partir de então, o diálogo em sala de aula passou a aceitar uma aproximação — embora em um prazo mais ou

---

<sup>20</sup> Kramsch, 1984.

<sup>21</sup> É que uma pesquisa feita em 1978 revelou que mais da metade dos americanos confessavam não ver nenhuma utilidade no conhecimento de uma língua outra além do inglês — o que exprimia uma xenofobia tradicional, com raízes históricas, mas deixava também entrever a sua apreensão em ver a língua e a cultura americanas relativizadas pelo diálogo com outras línguas e outras culturas, dentro de seu próprio país.

menos longo — entre os alunos de diferentes origens étnicas e sociais, por intermédio da língua estrangeira<sup>22</sup>.

Na Inglaterra, a importância dada à interação na sala de aula de línguas foi uma consequência direta do desenvolvimento de teorias de linguagem, voltadas para o discurso e a comunicação. Para teóricos da linguagem daquele país, como Breen & Candlin (1980), toda teoria, todo conceito pedagógico, é objeto de reinterpretações constantes dos seus usuários. A aula de língua, com suas múltiplas variáveis — realidade psicológica e social, procedimentos pedagógicos, atividades escolares — é um meio de comunicação natural potencial, em que os participantes se esforçam para integrá-las em um processo de interação. A aula, segundo eles, oferece ocasiões únicas para a observação e o desenvolvimento de estratégias de interação entre o indivíduo e o grupo. *"Assim, ela não é mais unicamente dirigida para o exterior, mas desempenha o papel experimental de um laboratório de interação, em que as observações podem levar à descoberta de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas faculdades"* (p.98). Enfatizando a recepção mais que a produção da mensagem na comunicação e sua percepção pelo interlocutor, os autores liberam a pedagogia comunicativa do impasse a que as teorias funcionais da linguagem poderiam levá-la. Dessa forma, o sentido de uma mensagem deve ser pensado em sua função interativa e não unicamente em sua força ilocucionária. Em outras palavras, é o comportamento (verbal ou não-verbal) do receptor da mensagem que indica se ele compreendeu o seu sentido, e é pela negociação que os interlocutores concordam sobre sua interpretação. Essa contribuição anglo-saxônica para a perspectiva interacionista, inspirada no espírito do comércio (da negociação) e das relações humanas, procura corrigir a impressão de imperialismo lingüístico e cultural que poderiam originar falsas concepções acerca da comunicação.

---

<sup>22</sup> Kramsch, 1984.

Na França, por sua vez, a tendência interacionista no ensino de línguas — instaurada em vista da constituição histórica de imperativos sociais e psicológicos referidos no início deste item 1 — é visível sobretudo no ensino do francês e do inglês para adultos. As práticas pedagógicas, desenvolvidas no Instituto de Francfort, por exemplo, para o ensino do francês como língua estrangeira, renovam os elos com a pedagogia humanista francesa dos anos pós-guerra (Freinet, 1969). Encontra-se aí a mesma democratização do ensino, a mesma conscientização social e os princípios de aprendizagem cooperativa que pregava a escola moderna popular para as crianças das escolas públicas. As experiências feitas no *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques (CRAPEL)* sobre o ensino de inglês para adultos seguem essa mesma direção, no que tange, por exemplo, ao afastamento do quadro tradicional da aula, ao papel dos conselhos e do serviço de apoio e à auto-aprendizagem<sup>23</sup>.

## ***2. Estado da arte dos estudos em interação***

Utilizadas inicialmente para observar aulas outras que não as aulas de línguas, as análises das interações em sala de aula estudaram, num primeiro momento, os efeitos diretos e indiretos do ensino, os movimentos de cada participante no seio das interações professor/alunos — por exemplo, estruturação, pergunta ou resposta — e as significações ligadas a cada um destes movimentos, o nível cognitivo da interação, a relação entre o comportamento do professor e o desempenho dos alunos ou a natureza do discurso escolar em geral. Dentre as características daquelas primeiras observações, pode-se elencar a centralização sobre o ensino, com observação de táticas e de comportamentos lingüísticos, o estudo de eventos isolados no tempo, além da

---

<sup>23</sup> *Id ibidem*, p.107.

observação de comportamentos superficiais, o que requeria pouca inferência por parte do observador.

Posteriormente, passaram a ser utilizados esquemas de observação que consideram a interação em sala de aula não como uma série de eventos lingüísticos ou pedagógicos isolados, mas como unidades de discurso, ligadas entre si, em um contexto determinado. Nesse âmbito, procura-se descrever, por exemplo, o nível do evento comunicativo a ser codificado, como as diferentes atividades para as quais a língua estrangeira é utilizada (leitura, escrita, exercício estrutural, comunicação natural, etc.), ou são observados conteúdos de lições ou assuntos tratados, bem como as dimensões não-verbais e pára-lingüísticas da interação. Deixam de ser feitas aí observações de eventos exclusivamente isolados no tempo, passando-se a levar em conta unidades analíticas obtidas em um nível mais alto de abstração, como por exemplo os temas do discurso, os turnos de fala ou as tarefas dos interlocutores.

Os registros, acima pontuados, são baseados em Kramsch (1984), e foram por ela formulados com o objetivo de levantar aspectos que até aquela data não tinham sido levados em consideração nos estudos da interação em sala de aula. Assim, ela reivindica à época que diferentes formatos de atividades — como o trabalho individual ou em grupos de poucos e de muitos alunos, com toda a classe, com ou sem a participação do professor etc. — e os diferentes discursos que ali se instauram precisariam ser levados em conta, bem como as percepções, intenções e pressuposições dos participantes, ou a função das falas na relação que estabelecem com o contexto da interação em sua totalidade. Esses aspectos são hoje correntemente abordados nos estudos sobre interação.

Pautada em Long (1980), que recenseou vinte e dois esquemas de observação de aulas de línguas, com o propósito de descrever o conteúdo da "caixa preta" da aprendizagem, Kramsch (1996) registra que os métodos de observação do discurso em sala de aula se agrupam

em duas grandes categorias: as análises da interação e as observações etnometodológicas. As segundas teriam surgido em reação contra os limites da análise de interações, constituindo-se em formas de observação menos estruturadas, mas não menos sistemáticas. A configuração que a autora estabelece para os estudos sobre a interação em sala de aula, acima registrada, de grande valia para o entendimento de como se deram os avanços nos raciocínios acadêmicos acerca desse tema, assume outro aspecto em uma coletânea de trabalhos, que problematiza, em todos os seus artigos, possibilidades de abordagem para os estudos em interação nas últimas décadas.

Nesse periódico, Zuengler & Mori (2002) mostram, no artigo introdutório, intitulado “*Microanalyses of Classroom Discourse: a Critical Consideration of Method*”, que, dada a heterogeneidade desta área de pesquisa, mesmo os trabalhos que revisam as bibliografias existentes sobre a interação em sala de aula são muito variados, tanto nos focos quanto nos temas. Com o objetivo de realizar um estudo comparativo sistematizado de alguns métodos microanalíticos, utilizados para o estudo da interação em sala de aula, são convidados pesquisadores para relatarem os seus trabalhos, pautados na Etnografia da Comunicação, na Análise da Conversação e na Análise Funcional Sistêmica. Por sua vez, dois outros artigos são desenvolvidos por pesquisadores que descortinam adequações e desvantagens de cada um dos métodos utilizados naquelas pesquisas. O que se depreende das reflexões ali desenvolvidas é que os estudos do discurso, e conseqüentemente da interação em sala de aula, são normalmente efetuados com o auxílio de cada uma dessas metodologias, dentre outras não abordadas no trabalho. Assim, é proposto que a investigação do discurso e da interação em sala de aula tomem corpo no universo de metodologias como as acima referidas, o que se diferencia das caracterizações apresentadas por Kramsch, que agrupam os métodos de observação do discurso em sala de aula em duas grandes categorias: as análises da interação e as observações etnometodológicas. Dessa forma, para Zuengler & Mori, as análises da interação são realizadas

através da Etnografia da Comunicação ou da Análise da Conversação, dentre outras, e estas podem se constituir em observações etnometodológicas, ou não; diferentemente de Kramsch, que propõe a bipartição em análises da interação e observações etnometodológicas, como duas grandes categorias de métodos de observação do discurso em sala de aula.

Ao problematizar, no Capítulo III, a metodologia utilizada no presente estudo, maiores informações serão apresentadas acerca da Etnografia da Comunicação e da Análise da Conversação, como auxiliares imprescindíveis para a análise dos dados da interação e, conseqüentemente, do discurso em sala de aula. Nessa perspectiva, a E.C. e a A.C. se revelam complementares em suas estratégias e, exatamente por isso, serão combinadas para o estudo dos dados desta pesquisa.

### ***3. Interação e contexto***

Dell Hymes (1972), que escreveu a introdução do livro *Functions of Language in the Classroom*, declara ali que "o segredo para entender a língua é partir não da língua, mas do contexto". Ele se baseia, para emitir tal afirmativa, em Malinowski<sup>24</sup> e em Jakobson<sup>25</sup>. A partir de ambos, o autor delineia sua própria série de fatores para descrever o contexto situacional de um evento de fala, fatores estes, chamados por ele de "speaking", que incluem ambiente, participantes, objetivos, seqüências de atos, chave, instrumentalidades, normas de interação e de interpretação e gênero. **Ambiente** se refere ao tempo e ao lugar — que é o espaço físico da sala. **Lugar** inclui o espaço ocupado pelo professor e pelos alunos, os movimentos dos participantes nesse espaço, a disposição das carteiras, a temperatura, os barulhos de fundo, o lugar, o tamanho

---

<sup>24</sup> Foi o primeiro a incluir no contexto não só palavras faladas, mas expressões faciais, gestos, atividades corporais, todas as pessoas presentes durante uma conversa e o ambiente no qual essas pessoas estão engajadas, e a chamar todos esses fatores de contexto situacional.

<sup>25</sup> Entre os seis fatores que Jakobson elenca como constitutivos do evento de fala — emissor, receptor, mensagem, canal de comunicação (contexto), código e referente —, o contexto é aquilo a que a mensagem se refere, isto é, o tópico ou contexto situacional de fala (Jakobson, 1960). A função da linguagem, associada ao contexto, é a referencial.

e a qualidade da lousa etc. *Tempo* inclui o tempo dedicado a cada atividade, a duração de cada lição, seu compasso, a presença ou ausência de atividades concorrentes. **Participantes** se referem à combinação de falantes e de ouvintes nos vários papéis que a eles são dados ou são assumidos durante a aula. **Objetivos** referem-se aos propósitos das atividades e ao que os participantes pretendem realizar. Podem ser metas de atividades a curto prazo, tais como resultados lingüísticos, cognitivos ou afetivos de uma atividade específica, ou podem ser metas ao longo prazo, tais como motivações e atitudes, ou resultados profissionais específicos. **Seqüências de atos** referem-se à forma e ao contexto de elocuições, em relação ao que é dito e significado. **Chave** (key) refere-se ao tom, à maneira ou ao espírito como uma mensagem específica é transmitida: de forma séria ou irônica, de forma verdadeira ou lúdica. A chave pode ser transmitida verbalmente ou não verbalmente, e as duas podem algumas vezes contradizem-se uma à outra. **Instrumentalidades** referem-se à escolha do canal (por exemplo, oral ou escrito) e do código (língua materna ou estrangeira ou a code-switching). **Normas de interação e de interpretação** referem-se à forma como os participantes da aula interagem e interpretam o que é dito ou o que eles estão lendo. **Gênero** refere-se ao tipo de atividade oral ou escrita em que os estudantes e o professor estão engajados: conversação casual, “drills”, leitura, discussão, desempenho de papéis, exercícios gramaticais, resumos escritos, reportagens, ensaios, diálogos escritos.

A partir das caracterizações de contexto estabelecidas tanto por Dell Hymes (1974) quanto por Goffman<sup>26</sup> (1981), Kramsch (1996) propõe distinguir no contexto de sala de aula três tipos de falantes — os principais, os animadores e os autores — e três tipos de ouvintes — os receptores, os espectadores e os espreitadores. Dos falantes, pode-se dizer que **falantes principais** são os participantes que se dirigem uns aos outros, de acordo com sua posição na

---

<sup>26</sup> Goffman diversifica a noção de contexto e de participantes, distinguindo passos, por ele chamados de “footing”, que falantes e ouvintes estabelecem entre si nos eventos de sala de aula.

estrutura social. Nos eventos de aprendizagem de língua, professores e alunos vêem-se uns aos outros como representativos de uma instituição, de uma dada cultura, numa dada geração, raça ou gênero, e se remetem uns aos outros de acordo com essa caracterização. **Falantes animadores** são, por exemplo, os participantes que lêem em voz alta ou baixa um texto preparado ou sentenças isoladas, e **falantes autores** são os participantes que falam suas próprias palavras, seja como parte de uma comunicação dominante na sala de aula, seja ao conversarem paralelamente. Dos ouvintes, pode-se dizer que **receptores** são os alunos para quem o professor faz perguntas, e **espectadores** são todos os demais alunos, enquanto o professor está fazendo uma pergunta a uma determinada pessoa. A presença de espectadores é a regra na maioria das nossas conversações diárias. Mas nessas situações supõe-se que os espectadores polidamente não aproveitem a oportunidade de escutar. Na sala de aula, ao contrário, dos espectadores é esperado que prestem atenção, como se fossem receptores. **Espreitadores** são, por sua vez, o professor, ao observar o que os estudantes dizem durante um trabalho de grupo; os participantes de um grupo, escutando o que está sendo dito em outro grupo ou um visitante, que observa a sala de aula.

Mas existe uma dimensão do contexto, criada pela própria interação, que se baseia nas crenças e nas pressuposições que os interlocutores levam para o encontro comunicativo. Esse contexto interacional é definido, por Ellis e Roberts (1987), como o contexto que *"é criado na interação, em parte com base nas escolhas particulares e individuais dos falantes, num nível local, e em parte por aqueles falantes hábeis para a produção de inferências entre si, com base no conhecimento compartilhado e em suposições sobre o mundo e sobre como realizar coisas de forma interativa"*.

Escolhas pessoais, por outro ângulo, são delimitadas por necessidades lingüísticas intertextuais de coesão e de coerência ou por demandas situacionais, relativas ao contexto físico ou aos participantes, dentre outras (Kramsch, 1996). Essas escolhas individuais podem ainda ser

limitadas por dois outros tipos de contexto, segundo Halliday e Hasan (1989): os contextos de cultura<sup>27</sup> e os contextos intertextuais. Os primeiros são compostos por estruturas que permitem que os sentidos do mundo sejam percebidos e os contextos intertextuais são constituídos por textos prévios. Esses últimos surgem do contato entre os textos que as pessoas produzem e os contextos que elas compartilham.

No caso dos contextos de cultura, Kramsch nos lembra que para esses contextos as pessoas trazem as percepções que acumularam em suas vivências anteriores. Assim, *"os falantes nativos de uma língua falam não só com suas vozes individuais, mas através deles fala também o conhecimento estabelecido de sua comunidade e de sua sociedade nativas, o estoque de metáforas do qual essa comunidade vive, além das categorias que usam para representar a sua experiência. Isso faz da forma de falar dos falantes nativos antecipatória o suficiente para ser entendida por outros falantes nativos, mas é também o que a faz tão difícil para a comunicação de falantes não-nativos com os falantes nativos, porque os primeiros não compartilham a memória e o conhecimento da comunidade dos segundos"* (p.43)<sup>28</sup>. Em relação aos professores em ação na sala de aula, pondera a autora, eles se baseiam numa série de textos da cultura educacional na qual foram preparados: conversação, livros-texto, entrevistas, modelos de lições etc. Esses textos fazem parte dos padrões de treinamento de professores, que vêem o professor como um conhecedor tarimbado, que representa a comunidade de discurso de falantes nativos anfitriã, cujo papel é apresentar um corpo de conhecimentos para os falantes não-nativos, não conhecedores, para facilitar a sua integração na comunidade de discurso.

---

<sup>27</sup> Contexto de cultura é um termo originalmente cunhado por Malinowski, para descrever a base de conhecimento dialógico e institucional, compartilhada pelos participantes em eventos de fala.

<sup>28</sup> Janzen (2005), com base em Waldenfels (1999) e Welsch (2000), critica essa fala da homogeneidade cultural etnocêntrica e estereotipada, destacando que a idéia de os indivíduos percorrerem as mesmas fases de desenvolvimento cultural sincronicamente pertence a um esquema que procura reproduzir ou eliminar o estranho/estrangeiro. À página 51 deste trabalho apresentamos as suas reflexões sobre hibridismo cultural, pautadas em postulados bakhtinianos.

Estudos sobre a cultura na sala de aula (Charaudeau, 1983; Kramsch, 1996) têm feito brotar uma análise da emergência de cultura na língua e no discurso. Na classe de língua estrangeira, por exemplo, a cultura é criada e desempenhada através de diálogos entre os alunos e entre o professor e os alunos. Através desses diálogos, os participantes não só reproduzem um dado contexto de cultura, mas, porque ele tem lugar em uma língua estrangeira, tem o potencial de formar uma nova cultura. É que os participantes da sala de aula de língua estrangeira criam seu próprio contexto cultural, ao dar forma às condições de comunicação e de recepção/interpretação do discurso em sala de aula.

No que diz respeito ao contexto intertextual, diz Kramsch, os professores, além de ecoar as formas correntes de falar, ecoam também os textos da bem estabelecida filosofia educacional aos quais estão vinculados. Assim, eles reproduzem, muitas vezes inconscientemente, o contexto de sua própria cultura educacional, que é lentamente construído, de texto em texto, através de roteiros que refletem largas suposições culturais, como por exemplo, sobre o papel dos estrangeiros naquela determinada sociedade.

Com vistas a sintetizar as reflexões, apresentadas em torno do que sejam *contextos de fala* neste trabalho, recorreremos à conceituação estabelecida por Kramsch (1996:46), que vê o contexto como "*a matriz criada pela língua como discurso e como uma forma de prática social*". Segundo ela, o contexto é compartilhado por pessoas em diálogo umas com as outras, dizendo coisas do mundo e assim fazendo declarações sobre si e sobre o seu relacionamento umas com as outras. Através desse diálogo, elas expressam e negociam significados que pertencem a um estoque comunitário de conhecimentos comuns e que são delineados a partir de uma ampla variedade de textos passados e presentes. E mais, pondera a pesquisadora, o contexto pode ser visto não como dado naturalmente, mas como uma construção social, produto das escolhas lingüísticas feitas por dois ou mais indivíduos que interagem através da língua. Essas escolhas,

por seu turno, colocam juntos o controle e a manipulação e mantêm a ordem social, isto é, a organização social da sala de aula, dos lares e dos lugares de trabalho.

#### ***4. A interação dialógica em sala de aula***

Investigações sobre a interação em sala de aula, que buscam contribuir para o entendimento de como se processam o ensinar e o aprender, já datam de mais de três décadas, sendo que foi Mehan, em 1979, que rotulou de **IRE** (**I**niciation – **R**esponse – **E**valuation) a inter-relação discursiva que tem lugar na sala de aula tradicional, utilizada por professores durante 2/3 do tempo, ao perguntarem e ao avaliarem a resposta do aluno. Nesse ambiente, a fala do professor é essencialmente meta-comunicativa, com a função de monitorar e cercear o sistema de comunicação em sala de aula. Além disso, ela é absolutamente assimétrica, controlando tanto a fluência do discurso quanto a participação dos alunos.

Daquela época até os tempos atuais, inúmeros estudos têm se reportado à estrutura de discurso sugerida por Mehan, mas um dos trabalhos de maior impacto nesse âmbito foi realizado por Cazden (1987). Nele, a pesquisadora pontua que, na maior parte das interações, o professor é a referência para todas as participações dos alunos. Ele sabe as respostas para as questões que lança e está sempre avaliando as respostas do aluno. Nessa perspectiva, toda a aula pode ser vista como uma *“transformação interativa da leitura que o professor poderia ter feito, mas prefere transformar em seqüências IRE, com lacunas para as respostas dos alunos, para prender a sua atenção ou testar os seus conhecimentos”* (Cazden, 1987:50). Um outro aspecto detectado pela autora é que as interações em sala de aula entre os alunos são raras. Nesses contextos, a organização da fala é planejada e controlada pelo professor, que tenta permitir que só uma pessoa fale por vez.

Goldstein (1996), com base nos estudos de Cazden e pesquisando a interação em sala de aula entre professores (alemães e brasileiros) e alunos bilíngües (alemães e brasileiros), registra, a partir dos dados da sua pesquisa, que uma interação com características dialógicas se mostra muito mais significativa para a aprendizagem em sala de aula de línguas. Essa interação seria *“centrada nos alunos, com o professor no papel de mediador das discussões entre eles, tendo como base a construção compartilhada de conhecimentos, que se processa quando os aprendizes passam de receptores de conhecimento pronto a sujeitos de um processo ativo de criação intelectual”* (p.154).

Nassaji & Wells (2000), vindo ao encontro das expectativas de Goldstein, com uma orientação sócio-cultural e com uma abordagem pautada na Linguística Funcional Sistêmica, apresentam uma proposta para o estabelecimento de interações dialógicas em salas de aula de línguas, a partir da afirmativa de que a estrutura básica IRE, por eles denominada de diálogo triádico, pode tomar formas variadas a serem recrutadas pelos professores para uma ampla variedade de funções, dependendo da meta da atividade a que o discurso serve como mediador e, em particular, do uso que é feito do movimento de manutenção<sup>29</sup>. Senão vejamos:

Para os autores, nas interações em sala de aula, os professores devem tentar encorajar o questionamento dialógico, apresentando, por exemplo, questões a serem respondidas através de negociação e de exploração do tópico, ao invés de questões que simplesmente exijam informações conhecidas. Eles se baseiam, dentre outros, nos estudos realizados por Berry (1981), que mostram que os movimentos de troca de turnos em sala de aula podem ser vistos para além da questão dos direitos diferentes entre os interactantes e do poder do professor de iniciar trocas e de avaliá-las, como eram tratados anteriormente. Ao explicar os tipos de trocas de três

---

<sup>29</sup> Sinclair e Coulthard (1975) criaram o feedback de terceiro movimento, nome mudado posteriormente para **movimento de manutenção**. Nele, existem três categorias de atos, que são: aceitar, incluindo rejeitar, avaliar e comentar, com a última categoria expandida para incluir a subcategoria mais delicada de exemplificar, expandir e justificar.

movimentos, essa pesquisadora por eles visitada produz uma discussão crítica sobre os “conhecedores” primário e secundário. Ela afirma, por exemplo, que quando quem faz a pergunta (iniciador da troca) não coincide com a posição de conhecedor primário, a contribuição crítica deste (do conhecedor primário) é feita num segundo movimento de resposta e a aceitação do questionador, feita num terceiro movimento, não adiciona nada à informação que está sendo trocada. Para exemplificar, é apresentada a seguinte situação:

1º movimento (iniciador da troca): *Qual caminho devo fazer para ir à estação?*

2º movimento (conhecedor primário): *A primeira rua à esquerda e a segunda à direita.*

3º movimento (agradecimento): *Muito obrigado.*

Se, por qualquer razão a troca não é completada de forma a satisfazer os participantes, eles podem usar uma ampla variedade de trocas periféricas para retificar o problema<sup>30</sup>.

Na conversação casual, em princípio, registram Nassaji & Wells, os participantes podem iniciar uma troca periférica em qualquer ponto e, como resultado, seqüências podem se estender ao longo de muitas trocas. Na sala de aula, entretanto, o modo de interação predominante não é o da conversação casual, uma vez que a maior parte das falas entre o professor e os alunos tem um propósito pedagógico. Na interação do professor com toda a sala, em especial, é quase sempre o professor que inicia as seqüências, sendo ele, assim, aquele que em geral inicia as trocas periféricas. Mas isso acontece, ponderam os autores, porque na sala de aula, além do papel de primeiro conhecedor, há um outro papel importante a ser desempenhado pelo

---

<sup>30</sup> Nassaji & Wells (2000) procuram reconhecer uma unidade mais ampla, a *seqüência*, como unidade básica de conversação. Uma seqüência, de acordo com sua definição, consiste em uma troca nuclear e tantas trocas periféricas que sejam julgadas necessárias pelos participantes para completar o que foi iniciado na troca nuclear. Três tipos de trocas periféricas podem ocorrer: as trocas “preparatórias” são usadas para estabelecer comunicação ou para selecionar um determinado falante; as trocas “embutidas” são usadas para confirmar entendimento ou para reparar vários tipos de desarranjos, enquanto as trocas “dependentes” são usadas, por exemplo, para dar ou buscar informações adicionais ou para apresentar justificativas para informações já supridas.

professor. Num grupo de muitos alunos, é necessário que alguém assegure que a discussão transcorra de uma maneira ordenada e que, tanto quanto possível, todos os participantes contribuam e se beneficiem da co-construção do conhecimento. O que se vê, entretanto, é que, embora esse papel seja parte integrante da responsabilidade do professor, eles o assumem com muito vigor e exclusividade, e isto pode ser reavaliado, conforme a seguir se estabelece.

Na maioria das discussões sobre o diálogo triádico, tem-se assumido que a função primeira do movimento de manutenção é avaliar a resposta imediatamente precedente dada pelo estudante. Entretanto, há um âmbito mais amplo de opções em que o professor pode assumir esse terceiro movimento. Ao invés de avaliar negativamente a resposta do estudante ou dar a informação requerida num comentário, o professor pode fazer uma outra pergunta ao falante anterior ou a outro aluno, para obter uma resposta mais adequada. Quando faz isso, o professor tem novamente o mesmo âmbito de opções para fazer mais um movimento de manutenção. Dessa forma, uma questão inicial de troca nuclear pode levar a um número de trocas dependentes que, em última análise, leva a uma complementação satisfatória da sequência. Entretanto, há mais uma possibilidade. Quando o professor tem o papel de conhecedor primário, há uma forte expectativa de que ele dê um carimbo de aprovação à contribuição que o conhecedor secundário fez no segundo movimento. Por outro lado, se for o estudante o conhecedor primário, ou se nenhum participante preencher esse lugar, o professor não ocupará a função de avaliador no terceiro movimento. Ele poderá aí fazer um comentário que amplie a discussão ou fazer uma pergunta que estimule o aluno a fazê-lo. O efeito de se adotar essa estratégia, em especial, é colocar quem responde no papel de conhecedor primário e criar, com isto, um modo mais equitativo de participação. Ao mesmo tempo, ao colocar questões que solicitam a opinião e as conjecturas dos alunos, o professor pode encorajar uma posição mais dialógica e exploratória para o tópico em consideração. Essas são, segundo Nassaji & Wells, algumas das formas possíveis como o

professor pode usar o movimento de manutenção no diálogo triádico para alcançar uma maior variedade de propostas pedagógicas.

Mas os autores afirmam também, esmiuçando os seus raciocínios, que a incidência de avaliações pode variar com os tipos de questão, escolhidos para as iniciações (as perguntas), e que, mais especificamente, os movimentos de manutenção avaliativa, feitos pelo professor, acontecem com mais frequência em seqüências iniciadas por questões de informações conhecidas do que nas iniciadas por questões negociadas, uma vez que é no primeiro caso que se tem a possibilidade de haver uma "resposta certa". Já no segundo caso, o das questões negociadas, os acompanhamentos avaliativos tomam frequentemente a forma de prêmio pela relevância da contribuição ou repetem a resposta para assegurar que todos a tenham ouvido. Nesse tipo de seqüência, embora o movimento de manutenção tenha a forma de uma avaliação, a função que ele desempenha é mais de encorajamento que de julgamento. A análise, feita pelos autores, mostra, por fim, que as seqüências de interação do professor com toda a classe, iniciadas com questões negociadas, tanto propõem um problema para discussão quanto requerem a contribuição para uma resposta e que a escolha de questões de iniciação tem uma influência importante sobre as formas como as seqüências se desenvolvem. Ao encerrar a sua reflexão, Nassaji & Wells ponderam que, mesmo quando o professor adota um papel menos dominante, ainda assim ele sente a necessidade de fazer mais que simplesmente reconhecer a contribuição do aluno, seja fazendo um comentário ou fazendo uma pergunta de manutenção que convida o aluno a ampliar a sua contribuição inicial. E finalizam, profetizando: *"Talvez seja esse o seu papel mais importante (do professor) e o que, em última análise, define o que é ser um professor num contexto de classe completa"* (p.402).

A interação dialógica em sala de aula de língua estrangeira apresenta, entretanto, as suas peculiaridades e nela precisam ser levadas em conta as suas devidas limitações, mas, como

se verá, são detectadas situaes de interação dialógica, elencadas por Nassaji & Wells no "*corpus*" desta pesquisa, e as suas características serão problematizadas na análise dos dados.

### ***5. Interação (comunicação) intercultural***

Embora prefiramos chamar de *interação* intercultural o contato face-a-face, estabelecido entre sujeitos de culturas variadas em sala de aula, necessário se faz, para que possamos abordá-lo mais pontualmente, que nos reportemos a trabalhos que buscam mapeá-lo em ângulos mais diversos, como o fazem Louise Damen (1987) e Volker Hinnenkamp (1994), a primeira nos Estados Unidos e o segundo na Alemanha, e que levam em consideração a maior abrangência do fenômeno, designando-o pelo termo genérico de "comunicação intercultural".

Na busca de uma circunscrição caracterizadora da comunicação intercultural, Hinnenkamp questiona se ela se refere a todas as situações de contato em que pessoas de culturas diferentes participam ou se  necessário descobrir variações interativas que se baseiam no contato intercultural<sup>31</sup>. Antes dele, já em 1987, Damen lançava perguntas com o mesmo objetivo caracterizador, questionando se a comunicação intercultural seria a comunicação entre duas pessoas ou grupos que não compartilham modelos culturais parecidos ou seriam atos de comunicação, experimentados por indivíduos identificados com grupos que exibem variações intergrupais em modelos culturais e sociais compartilhados<sup>32</sup>. Depois de lançar hipóteses que buscam delinear cada uma das situações apresentadas, ambos os pesquisadores chegam  conclusão de que não  fácil delimitar o campo da comunicação intercultural, porque ele exige, para o seu reconhecimento específico, tratamentos multidisciplinares. Por exemplo, se

---

<sup>31</sup> Variações interativas que, segundo ele, são produzidas pelos contatos na língua — tanto em situações específicas quanto em contatos prolongados — e que são vivenciadas, por exemplo, em trocas de códigos ou na fala estrangeira, como acontece na sala de aula de língua estrangeira.

<sup>32</sup> Modelos esses que, expressos individualmente, são os mais variados em propósitos, maneiras e modos.

quiséssemos simplificar a sua conceituação, estabelecendo que a comunicação intercultural é a que acontece face-a-face entre membros de culturas diferentes, ainda assim, teríamos que problematizar qual seria a fronteira entre as culturas ou então definir onde termina uma cultura e começa a outra, função que se revela árdua.

Uma forma de delinear a fronteira entre culturas, reflete Hinnenkamp (1994:52), poderia ser buscada, por exemplo, no senso comum, que intui que ela acontece quando nos deparamos com a alteridade, com o estranho, com a diferença, com o "não é um de nós". Quando se fala em outra cultura, olha-se para parâmetros triviais distintivos, como língua, aparência e comportamento. Não interessa se essas são diferenças normativas ou cognitivas. Cultura, nesse sentido, é ligada à estranheza, à diferença e ao fato de não se pertencer ao grupo. Desse universo abrangente, entretanto, Hinnenkamp estabelece como certa a ponderação de que a cultura não pode ser tratada como um todo. Para ele, ela não necessita de consenso nacional ou social; não é dada às pessoas e nem é um sistema de valores internacionais. Em verdade, ela tem muitas facetas e formas de expressão desfocadas e não demarcadas. O que precisa estar claro, contudo, alerta o autor, para a designação do que seja interação ou comunicação intercultural, é que língua e cultura são indissociáveis tanto na comunicação quanto na interação, sendo o termo “comunicação” aplicado aqui de forma genérica, e o termo “interação”, reservado àquelas situações específicas, como as vivenciadas na sala de aula de língua estrangeira.

Problematizando a aquisição/aprendizagem de cultura fora dos moldes normativos, como reivindica Hinnenkamp, Damen propõe que a aprendizagem de cultura é um processo natural no qual o ser humano internaliza o conhecimento necessário para desempenhar o seu papel num determinado grupo social. Segundo Damen (1987:140), ela pode ocorrer em contextos nativos, e recebe aí o nome de enculturação, ou em contextos não-nativos, e será chamada de aculturação. A enculturação constrói um senso de identidade cultural ou social, uma rede de

valores e de crenças, formas padronizadas de viver e, numa maior medida, etnocentrismo, ou crença no poder e na correção dos modelos nativos. A aculturação, por sua vez, envolve o processo de mudança de ponto de vista da primeira cultura, aprendendo novas formas de resolver velhos problemas.

O processo de enculturação se dá durante a infância e é moldado pela família, pelas instituições nativas e pelas experiências individuais. Isso porque, mesmo que os indivíduos cresçam numa mesma cultura, não terão as mesmas experiências pessoais, sendo a identidade cultural adquirida em parte pelas experiências privadas e em parte pelas experiências compartilhadas. Já o processo de aculturação envolve a lida com novas formas de crenças e de padrões de um grupo cultural não familiar. De uma forma simplificada, o termo se refere ao ajustamento individual ao novo e ao estranho.

Numa perspectiva ampliadora da visão da comunicação intercultural, Janzen (2005) postula, em uma vertente que se afasta da dos dois autores acima citados, que a visão etnocêntrica e estereotipada da cultura-alvo pode gerar posições distorcidas, parciais e mesmo assimétricas nos sujeitos, podendo neles desencadear um movimento de rejeição a esta. Buscando caracterizar o que designa como hibridismo cultural, o autor entende que a cultura resulta, essencialmente, de um movimento intra- e intercultural de estranhamento e de aproximação entre o estável e o dinâmico e o conhecido e o estranho, o que redesenha e hibridiza a formação da identidade cultural dos indivíduos. Segundo ele, se na visão tradicional de cultura os indivíduos procuram criar fronteiras delimitadoras com o estranho/ estrangeiro, uma perspectiva multicultural e pluridiscursiva concebe o estranhamento e o distanciamento cultural como inerentes ao movimento intercultural. Nesse diapasão, muitos elementos culturais vão sendo re-elaborados a partir de novas construções de sentido e as marcas culturais vão sendo constantemente relativizadas, reconfigurando identidades culturais. Baseando-se na obra de Bakhtin, intitulada

*Estética da Criação Verbal*, Janzen tem como central para as suas reflexões o postulado de que “*formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava; buscamos nela uma resposta a pergunta nossas, e a cultura alheia nos responde, relevando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido*” (Bakhtin,2000:368). Dessa forma, o que mais profundamente caracteriza o hibridismo cultural é a alteridade, como condição de identidade. Daí a importância da exotopia cultural (o enxergar de fora) na introdução de elementos novos na construção de sentido da própria cultura.

Nos dizeres de Bakhtin (*id. ibiden*), “*na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão*”. Para ele, a cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio. Estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente.

Depois de ter apresentado, neste Capítulo II, diferentes facetas de como se processa a interação, em que abordamos o estado da arte dos estudos em interação (depois de fazer uma revisão sobre os primeiros estudos efetuados na área), a relação entre contexto e interação (nas perspectivas de Hymes (1974) e Kramsch (1996)), bem como a interação dialógica em sala de aula e postulados atinentes à interação/ comunicação intercultural, recorreremos, no Capítulo III, ao “*corpus*” da presente pesquisa, em busca de situações que respaldem os raciocínios aqui desenvolvidos. Cumprida essa etapa, centraremos foco, então, nas características dessa interação específica de sala de aula em situação de DFU, levantadas pela análise efetivada, em busca de sintetizações e de conclusões que definam aspectos apropriados para uma interação significativa em DFU.

## CAPÍTULO III. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

### ***1. A METODOLOGIA***

Nas últimas décadas, um rico corpo de pesquisas em metodologia de investigação sobre o ensino/aprendizagem de línguas em sala de aula tem sido desenvolvido, dando à Lingüística Aplicada a oportunidade de selecionar abordagens que melhor atendam às suas questões específicas. Nos anos 70 e 80, por exemplo, Mehan (1979), Cazden (1987), Sinclair & Coulthard (1975), dentre outros, deram início a análises que possibilitaram a revelação das formas e das funções das interações naqueles ambientes e as suas implicações para a aprendizagem dos alunos. A partir dos anos 80, os pesquisadores invocaram uma ampla variedade de estruturas microanalíticas para a condução de análises do discurso em sala de aula. Dentre as tradições mais recorrentes e densamente formuladas, se inscrevem a Etnografia da Comunicação e a Análise da Conversação, duas abordagens que se revelam complementares em suas estratégias e que, por isso mesmo, serão combinadas para o estudo dos dados desta pesquisa. E os motivos são a seguir expostos.

A Etnografia da Comunicação (doravante EC), que foi inicialmente desenvolvida por Hymes (1974), é uma metodologia para a condução de pesquisa interpretativa qualitativa em variados contextos. Advinda da Antropologia Social e Cultural, da Lingüística, da Sociologia e da Educação, ela une análises ‘emic’ — que dizem respeito às considerações de quem está inserido no processo — e ‘etic’ da comunicação — considerações de quem é de fora, do *outsider* —, além de macro e micro-análises do discurso. Os estudos em EC são abrangentes no tratamento da cultura da comunidade, dos valores e das normas interacionais. Compartilhando aspectos com outras pesquisas em Lingüística Aplicada, ela busca, de acordo com Duff (2002):

- a) identificar o que o aprendiz de segunda língua precisa saber para se comunicar apropriadamente em diversos contextos da língua e que sanções podem existir para as várias deficiências comunicativas;
- b) focalizar a comunicação oral e a interação social na aprendizagem e na socialização;
- c) debruçar-se sobre a análise dos eventos de fala, atividades ou tarefas como aspectos cruciais para a aprendizagem;
- d) se remeter a contextos da aprendizagem de línguas, à socialização e ao uso.

Para obter uma perspectiva macroscópica em EC, é necessário que haja estudos dos contextos histórico, cultural e social dos eventos comunicativos, revelando atitudes e padrões de comunicação. Assim, examinam-se os contextos de discurso e os mundos ideológicos nos quais os membros de uma cultura ou grupo estão inseridos. A microanálise etnográfica, por sua vez, retrata a interação humana como atividade coletiva de indivíduos em relacionamentos institucionalizados, como representam a vida cotidiana de formas diferentes, como reproduzem e transformam a sua própria história e a história da sociedade mais ampla em que vivem (Erickson, 1992). Ela leva em conta atos de fala, tomadas de turno, sinais de contextualização, mudanças de código, padrões de interação, o silêncio e seu significado, estruturas recorrentes que sinalizam fronteiras entre atividades etc (Duff, 2002).

Por outro lado, a Análise da Conversação (doravante AC), ramo da etnometodologia, estabelecido por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), examina a organização da fala em interação, que os participantes conduzem em âmbitos mais amplos de interação social. Os estudos em AC têm explicado como os turnos e as seqüências de fala são desenvolvidos no uso momento-a-momento e que tipo de recursos são utilizados quando os participantes estabelecem a

construção de turnos e distribuição (Mori, 2002). Abordagens em AC voltadas para o discurso institucional, segundo Mori, diferenciam-se de outras tradições em pesquisa qualitativa no tratamento do contexto e na consideração sobre fatores de interação externa por não abordarem os dados como uma série de suposições que dizem respeito à relevância das características dos contextos e/ou das regras assumidas pelos participantes, mas por fazerem micro-análises das formas como os participantes organizam sua interação e executam várias ações sociais. Essas micro-análises observam as formas específicas como os participantes fazem cada uma de suas contribuições, bem como as fronteiras contextuais institucionais da fala. Assim, *“a conduta visível e descritível de cada momento é considerada como reveladora de quais fatores dos participantes ou dos contextos tornam-se relevantes no momento das participações dos interactantes”* (Mori:326).

Rampton *et al.* (2002) mostra, entretanto, aspectos limitadores de ambas as metodologias e sugere que uma interface entre elas traria densidade à análise empreendida, com o que concordamos. Assim, asseveram os autores, *“enquanto historicamente a EC tem buscado mudar o que num primeiro momento parece exótico, estranho para algo familiar, inteligível, aproximando os métodos etnográficos das formas de pensar cotidianas, a AC se estabelece em direção oposta, fazendo o ‘dado como garantido’ parecer estranho e enfatizando a descontinuidade entre a sua metodologia e os modos primários de pensar. Dessa forma, ao invés de confiar no conhecimento do senso comum dos membros da sociedade como uma fonte de pesquisa para análise, os típicos pesquisadores da AC têm buscado problematizar esse conhecimento do senso comum, fazendo dele mesmo um tópico de estudo”* (pp.379-380). Por sua vez, enquanto na AC as afirmações finais são formuladas em termos de regras abstratas e padrões que são aplicados em vários contextos, os pesquisadores em EC se envolvem com as

particularidades de seus campos em minúcias, insistindo que o significado da ação dos seus informantes só pode ser compreendido no contexto como um todo.

A metodologia da EC se justifica, segundo Rampton *et al.* (2002:379), porque é necessário que nos remetamos à realidade contemporânea da vida dos estudantes, num mundo globalizado, no qual a escola é apenas um dos inúmeros espaços avaliáveis para a negociação da cultura e da identidade. Mas ela só pode contribuir nessa exploração, registram os autores, se eliminar a profunda suposição de que os raciocínios antropológicos dizem respeito à periferia de unidades culturais e o confinamento da ampla variedade de consciências humanas nessas fronteiras; se reconhecermos que a etnografia tem privilegiado as relações de extensão sobre as relações de viagem e se pararmos de afastar o amplo mundo global da exportação/importação intercultural, no qual o encontro etnográfico está enredado. Essa crítica se dá em função de um compromisso assumido pela EC, desde os anos 60, de demonstrar a integridade e a racionalidade lingüística e cultural dos grupos marginalizados, que, entretanto, deve ser atualizado, em função de novas configurações atribuídas a membros de diásporas ou à realidade contemporânea de um mundo globalizado, como acima registrado.

Em outro âmbito, a AC está comprometida com os procedimentos indutivos baseados em descoberta. Sua “estética da pequenez” (Rampton *et al.*, p.380), por exemplo, reflete a crença de que cada detalhe da exposição comunicativa é potencialmente significativa. Nessa linha, é possível afirmar que, por ser sensível aos vestígios da interação, naturalmente brotam de seus trabalhos as implicações mais significativas dos envolvimento de socialização e do processo político mais amplos. Entretanto, em contextos de sala de aula, uma grande quantidade de respostas para o discurso dominante ocorre transitoriamente, nas chamadas transcrições obscuras. Assim, pessoas em posições inferiores compelidas a dar sua opinião ou expressar suas crenças de forma direta, improvisada, podem preferir canais não verbais aos verbais. Da mesma forma, é

muito complicado fazer inferências ou desenvolver opiniões sobre a orientação de participantes para o silêncio, para pronúncias prolongadas ou condutores não verbais. Desses fenômenos só a AC e a EC em conjunto dão conta, e não uma delas isoladamente. Pode-se afirmar, assim, que os métodos analíticos relativamente holísticos e indutivos que são por elas compartilhados produzem resultados mais efetivos e, quando combinadas, elas podem oferecer boas alternativas para a análise do discurso em sala de aula. Pontuemos ser razoável afirmar que ampliações do conhecimento em determinados âmbitos, sem submissões particulares a nenhum deles, são de maior contribuição para a Linguística Aplicada.

Inscrevendo-nos nesta linha de raciocínio, será desenvolvida uma análise de macro-nível sobre a comunidade, o Colégio e suas metas, sendo fornecidas informações políticas referentes às populações da escola, como o embasamento histórico para as formas de nomear os grupos específicos ou para alocar os alunos nos diversos níveis — o que acontece nos chamados Currículo A e *Curriculum B* instaurados, por exemplo.

A análise de micro-nível, por sua vez, buscará levantar as peculiaridades das falas em interação, de acordo com as indicações e procedimentos da Análise da Conversação. Além disso, análises ‘etic’ e ‘emic’ serão também realizadas, vez que um dos sujeitos da pesquisa coincide com a figura do pesquisador aqui representado e que, na condição de professor do Colégio, acumulou anotações de campo que naturalmente enriquecerão a análise dos dados. Esses dados, traçados a partir de uma análise do contexto e das comunidades envolvidas, servem para situar os professores e as classes estudadas. Mais que isso, eles fornecem uma visão da relação parte/todo, naqueles processos de interação.

## **1.1 A escola**

Fundada por uma sociedade de imigrantes alemães em 1878, a Escola trabalha com um currículo brasileiro (Currículo A) e outro alemão (Currículo B), com vistas a uma formação plurilingüística e pluricultural, que conta com aulas em português, alemão, inglês e espanhol. No currículo brasileiro, o aprendizado de alemão tem início na 3ª série do ensino fundamental, o de inglês, na 5ª série, e o de espanhol, na 8ª série. Com quatro unidades de ensino, instaladas em espaços com áreas verdes e situadas em duas cidades do Estado de São Paulo, essa estrutura educacional, que é composta de mais ou menos 10.500 alunos e 550 professores, é amparada por uma Fundação Educacional que tem como principal propósito aproximar e manter em inter-relação as culturas brasileira e alemã.

Em seus informativos de divulgação na Internet, são apresentadas indicações sobre a estrutura de ensino, como as seguintes:

a) o Colégio mantém uma infra-estrutura que busca garantir um processo educativo de desenvolvimento integral do aluno, da Educação Infantil à 3ª série do Ensino Médio;

b) os referenciais, as diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), têm sido objeto de estudo criterioso, como parte da preocupação em oferecer não só uma grade curricular diferenciada, mas também experiências de aprendizagem significativa e contextualizada;

c) o projeto pedagógico do Colégio inclui uma rede de recursos materiais e humanos, de apoio educacional e pedagógico e de reflexão e reestruturação permanentes;

d) no aspecto disciplinar, o Colégio adota uma diretriz pela qual se guiam as normas e os limites: o respeito. Educa-se para o respeito, nos níveis individual e coletivo, para os

princípios e para os valores que incluem a ética, a pluralidade cultural, étnica, religiosa e social, a liberdade, a autonomia e a integridade de caráter.

O currículo brasileiro, por ele instituído, atende às exigências do Ministério de Educação e Cultura brasileiro e o currículo alemão às exigências tanto do MEC quanto do órgão competente para a supervisão da educação na Alemanha. Ou seja, a instituição do Currículo Bilíngüe (português-alemão), por eles denominado de *Curriculum B*, é reconhecida pelos governos brasileiro e alemão, com concessão do diploma de “*Abitur*”<sup>33</sup>, que habilita o aluno a frequentar universidades na Alemanha e em vários outros países. Todas as conclusões de cursos são reconhecidas pelas respectivas autoridades educacionais de ambos os países.

O *Curriculum B* exige desempenho diferenciado de seus alunos, que têm de cumprir dois currículos reciprocamente adaptados. Esse fato determina também uma carga horária semanal mais elevada que a usual tanto no Brasil quanto na Alemanha. Para exemplificar, os alunos têm aula de História, Biologia ou Matemática em português, com professores brasileiros, que seguem o programa brasileiro, e em alemão, com professores alemães, enviados pelo governo alemão, que seguem o programa alemão.

Com o objetivo explícito de formar futuras lideranças, cujo papel social fundamenta-se no senso do dever cumprido e na responsabilidade por si e pelos demais, esses mesmos informativos atribuem elevada importância tanto à sensibilização para os aspectos sociais, como para um relacionamento humano orientado por normas éticas e valores morais. Essas peças informativas mostram ainda que após a conclusão da 3ª série do Ensino Médio, aproximadamente

---

<sup>33</sup> Os alunos do *Curriculum B* precisam, depois de cursar dois anos letivos complementares em alemão, após o término do terceiro ano do Ensino Médio, fazer uma prova especial de conhecimentos gerais e específicos, em alemão, denominada “*Abitur*”. A nota alcançada nesta prova, somada a algumas médias dos últimos dois anos do ensino complementar, determinará as possibilidades de ingresso nas diversas áreas do Ensino Superior daquelas Universidades. Para se pleitear uma vaga em uma Faculdade de Medicina na Alemanha, por exemplo, é necessário que a média acima explicada seja das mais altas, beirando a nota 10 (no sistema alemão, que atribui notas de 1 a 6, sendo 1 a nota máxima, o aluno deverá ter nota 1).

um terço dos alunos inicia o ensino que leva ao “*Abitur*”, e quase a totalidade dos demais presta exames vestibulares para poder iniciar um estudo superior no Brasil.

Já a partir da 3ª série do ensino fundamental, os alunos do currículo A dessa escola têm cinco aulas semanais de alemão como primeira língua estrangeira. Os grupos formados para a aprendizagem do alemão são menores do que as classes normais — em média 15 alunos por classe. Na 6ª série, acontece uma divisão em grupos de níveis diferentes: L<sub>1</sub> (os melhores da série), L<sub>2</sub> (intermediários) e N (desempenho regular/baixo)<sup>34</sup>. Os grupos L<sub>1</sub> têm uma aula a mais por semana do que os outros grupos. No final da 8ª série, todos os alunos fazem a prova “ZDP<sub>1</sub>”<sup>35</sup>. No Ensino Médio, só os alunos dos grupos L<sub>1</sub>, do segundo ano, fazem a prova do “DSD<sub>1</sub>”<sup>36</sup>. Os alunos dos grupos L<sub>1</sub>, do terceiro ano, fazem a prova do “DSD<sub>2</sub>”<sup>37</sup>. Os alunos dos grupos L<sub>2</sub> e N participam da prova “ZDP<sub>2</sub>”<sup>38</sup> no final do terceiro ano letivo. É necessário frisar que os grupos L<sub>1</sub>, L<sub>2</sub> e N não são fixos, podendo haver mudanças de nível no final de cada ano letivo.

A divisão em níveis atribuída aos grupos, e acima registrada, segue a tendência dos tratamentos inatistas genericamente detectados na educação alemã. Assim, a macro-divisão da educação na Alemanha prevê a possibilidade de os alunos serem encaminhados alternativamente para uma formação técnica elementar, para uma formação técnica mais específica e aprimorada ou para os estudos universitários, dependendo do desempenho nas avaliações que ele obtenha ao longo da sua educação formal. Na esteira desses raciocínios é que os alunos são divididos em níveis para a aprendizagem do alemão como língua estrangeira nas escolas alemãs além-mar: pelo desempenho, de acordo com a sua aptidão.

---

<sup>34</sup> L1 e L2: Leistungsgruppe 1 e 2 → grupos avançados de aprendizagem; N: Normalgruppe → grupos de desempenho regular.

<sup>35</sup> Zentrale Deutschprüfung 1: prova de conhecimentos básicos em alemão.

<sup>36</sup> Deutsches Sprachdiplom 1: Diploma de língua alemã, reconhecido pelo governo alemão como a prova de maior importância feita nas escolas alemãs do exterior.

<sup>37</sup> Deutsches Sprachdiplom 2: Diploma de língua alemã de nível mais sofisticado que o anterior.

<sup>38</sup> Zentrale Deutschprüfung 2: prova de conhecimentos intermediários em alemão.

É necessário frisar que, no início a instalação do *Curriculum B*, na escola alvo desta pesquisa, se destinou ao atendimento de alunos filhos dos funcionários alemães que vinham trabalhar em empresas alemãs na região durante um certo período de tempo, para depois retornarem ao seu país natal, dando continuidade aos estudos que aqui empreenderam. Com o passar do tempo, a procura desse tipo específico de clientela caiu. É que, em função de transformações nas economias brasileira e mundial, ficou muito oneroso para as multinacionais manterem tais técnicos especialistas em suas empresas no exterior e elas preferiam, assim, preparar mão de obra local para exercer as funções especializadas, a um menor custo e com ótima qualidade e desempenho. Tal determinação afetou, naturalmente, a procura dos alemães nativos pelo *Curriculum B*, que passou, então, a atender aos descendentes brasileiros de alemães que vivem na região, aos filhos de brasileiros que moraram na Alemanha, a trabalho ou a estudo, e também aos agora mais raros alemães filhos de funcionários de empresas alemães em período transitório no Brasil.

## **1.2 Os sujeitos**

### **1.2.1 Os professores**

São três os professores que participam desta pesquisa. O professor de Fenômenos Naturais e de Biologia é alemão e foi enviado pelo governo alemão para dar aulas no *Curriculum B* por oito anos, ao final dos quais deve retornar à Alemanha por ter expirado o prazo do seu contrato. Ele é licenciado em Inglês e Educação Física pela Universidade de Trier<sup>39</sup>, na Alemanha. A professora de Música é brasileira, com descendência alemã, e é formada em Música

---

<sup>39</sup> A formação de professores na Alemanha é diferente da formação de professores no Brasil. Enquanto no Brasil é necessário cursar a Faculdade de Letras ou de Matemática para que o professor saia habilitado em uma ou em outra área, na Alemanha é exigido que ele faça duas matérias ao mesmo tempo, dentro de um programa de formação pedagógica.

e em Alemão, pela Universidade Federal do Paraná. Ela trabalha há 16 anos na Escola. O professor de Artes, por sua vez, é alemão e trabalha há 14 anos na mesma Instituição pesquisada. Ele é formado em Agronomia, pela Universidade de Kassel, na Alemanha, e em Alemão, pela Universidade Federal do Paraná e é o pesquisador autor deste trabalho. É casado com uma brasileira e pretende ficar no Brasil. A escolha desses sujeitos — um alemão em período transitório no Brasil, uma brasileira, com raízes familiares na Alemanha, mas nascida e educada no Paraná, e um outro alemão, residente e domiciliado no Brasil há 15 anos e com ânimo de aqui permanecer — se deu com o objetivo de registrar as peculiaridades da interação que cada um deles desenvolve com os alunos naquelas situações de DFU, buscando as diferentes características de que cada um deles é senhor.

### **1.2.2 Os alunos**

Sujeitos falantes do alemão como língua estrangeira e pertencentes às 6<sup>as</sup>, 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do currículo brasileiro, os alunos do DFU são os que apresentam melhor desempenho em língua alemã no DaF. Assim, eles não têm uma convivência doméstica ou social com a língua e a cultura alemãs, como acontece com os alunos bilíngües da escola, restringindo-se esse contato às situações formais de aprendizagem da língua alemã em sala de aula. Segundo os questionários aplicados, o maior interesse demonstrado para a aprendizagem do alemão se vincula às expectativas ampliadas de trabalho no futuro, por via do incremento do currículo. Entretanto, há também interesse quanto à possibilidade de conhecer novas pessoas, novas culturas ou de viajar. Todos eles têm consciência de que freqüentam as aulas do DFU pelo seu desempenho acima da média nas aulas de alemão como língua estrangeira.

### **1.3 O contexto situacional dos eventos de fala**

Com vistas a situar o contexto dos eventos de fala com maior especificidade, e em suas peculiaridades, tomaremos ao longo desta análise as caracterizações estabelecidas por Hymes, e que foram abordadas no Capítulo II deste trabalho. Como pontapé inicial, apresentaremos maiores detalhes sobre o **ambiente**, no que se refere ao lugar, ao espaço físico ocupado pelos professores e pelos alunos na sala de aula, que é agradável, sendo que todos os professores trabalham com as carteiras em U, com vistas a ter um maior contato com os alunos. Por se tratarem de turmas pequenas, as salas se tornam amplas, dando aos professores e aos alunos a possibilidade de transitarem entre as carteiras. É rico o material de apoio, como lousas brancas, retroprojeto, telas, televisor, videocassete etc. e o barulho de séries mais elementares, em intervalo entre as aulas, se faz presente em momentos diversos das gravações, embora isso pareça não incomodar o transcurso das aulas. O professor de Artes utiliza um dos laboratórios da Escola para o trabalho de montagem de um teatro de sombras e o professor de Fenômenos Naturais o faz para a produção de experiências com microscópio. Um outro componente do que Hymes chama de "ambiente" é o tempo de cada atividade, que é de quarenta e cinco minutos, sendo que em Artes as aulas são duplas. As demais categorias, por ele sugeridas, serão visitadas oportunamente, no item 2.3. deste capítulo, intitulado "Contextos de fala e interação" ou quando se apresentarem situações pontuais, ao longo da análise das aulas, da triangulação dos dados ou dos comentários retirados das anotações de campo.

### **1.4 Entrevista com os professores**

Ao final da gravação das aulas, foi providenciada uma entrevista pelo professor-pesquisador com os outros dois professores. Na oportunidade, foram discutidas questões que versavam sobre a importância de estudar línguas, de como deve ser o ensino de línguas, de qual a

diferença do DFU para o DaF, do que justifica ensinar DFU, do que é mais importante na aula de DFU, o ensino da língua ou da matéria, sobre o ensinar no DFU ser diferente do ensinar no DaF, sobre os critérios para a escolha de professores para o DFU, sobre os objetivos do ensino do DFU em Música, em Fenômenos Naturais, em Artes e em Biologia, sobre o critério para a escolha dos assuntos das aulas, sobre a forma como os alunos vêem o ensino do DFU, sobre as dificuldades dos alunos na aula de DFU, sobre o tipo de relação entre professor e aluno na aula de DFU e, ainda, sobre o que cada um sugeria como técnica para um maior relacionamento (contato) entre os alunos na sala de aula de línguas.

Naquela ocasião, ficou marcada a valorização que o professor de Biologia e de Fenômenos Naturais atribui ao ensino da língua em detrimento do conteúdo, enquanto os dois outros professores entenderam haver necessidade de equilíbrio entre ambos, língua e conteúdo. Em relação a todos os demais itens discutidos, observou-se haver consenso entre as opiniões, no que tange, por exemplo, à motivação diferenciada dos alunos em aulas de DFU, às justificativas desse tipo de ensino ou aos critérios para a escolha dos professores, o que demonstra que, no trabalho por eles planejado em equipe, houve confluência de opiniões e alinhamento de propósitos.

### **1.5 Questionários dos alunos**

O questionário, aplicado a todos os alunos que freqüentam as aulas de DFU, compõe-se de perguntas que versam sobre a importância da aprendizagem da língua alemã, sobre o porquê de cada um estar no grupo de DFU, sobre o que eles mais gostam, e também sobre o que menos gostam, nas aulas de DFU, sobre o que eles mais gostam ou menos gostam nas aulas de DaF, sobre as diferenças entre as aulas de DFU e de DaF, sobre sua preferência pelo ensino da língua ou da matéria específica, no DFU ou sobre as diferenças que existem entre os professores

do DFU e do DaF. Perguntou-se, também, se depois das aulas de DFU eles passaram a entender/falar/escrever mais o alemão e por quê.

Em relação a por que estar no grupo de DFU, houve unanimidade nas respostas: por serem alunos participantes de grupos avançados, com projeção diferenciada em língua alemã. Sobre a importância da língua alemã e das aulas de DFU, ficou clara a preocupação com o futuro profissional e com o desejo de viajar, de conhecer a cultura e de se comunicar com outras pessoas de língua alemã. As preferências pelas aulas de DFU recaíram em peso sobre a diversidade dos temas abordados e sobre a valorização da comunicação oral e as rejeições se concentraram em torno da repetição de exercícios fonológicos e gramaticais. Quanto à diferença entre os professores de DaF e DFU, houve forte indicação de que os professores de DaF trabalham e usam mais a língua portuguesa em sala de aula, enquanto os professores de DFU trabalham com temas variados das suas matérias e falam quase exclusivamente em alemão.

Todos os alunos que responderam ao questionário afirmaram ter passado a conhecer bem melhor o alemão após as aulas de DFU, pelo envolvimento que ali se instaurou, com as dinâmicas desenvolvidas e que são retratadas ao longo desta pesquisa.

### **1.6 Gravação das aulas**

Foram gravadas em vídeo aulas variadas de cada um dos professores participantes desta pesquisa. Ao todo, foram registradas três aulas de Artes, duas aulas de Música, uma aula de Fenômenos Naturais e duas aulas de Biologia, sendo que, como já dito, o professor de Fenômenos Naturais e de Biologia é o mesmo, a fim de analisarmos as características do trabalho desenvolvido em situação de DFU, juntamente com a interação que se processa entre os professores e os alunos. As aulas de Artes tiveram lugar numa 7<sup>a</sup> série, composta por 12 alunos. As aulas de Música, em duas 6<sup>as</sup> séries, com 16 e 12 alunos, respectivamente. A aula de

Fenômenos Naturais aconteceu numa outra 6ª série, com 21 alunos, e as de Biologia foram desenvolvidas em uma 8ª série, com 14 alunos.

## **2. ANÁLISE DOS DADOS**

### **2.1 Codificação dos sujeitos**

Procuramos codificar os sujeitos participantes desta pesquisa com o objetivo de proteger a sua identidade. Dessa forma, ao professor de Artes da 7ª série será dado o código de PA7, à professora de música da 6ª série, o código de PM6, ao professor de Fenômenos Naturais da 6ª série será atribuído o código PFN6 e a este mesmo professor, agora na 8ª série, em aulas de Biologia, será aplicado o código PB8.

Da mesma forma, para os alunos de cada uma das matérias será atribuído um código. Os alunos de Artes da 7ª série receberão a codificação AA e um número que será sempre o mesmo durante toda a análise. Os alunos de Música receberão as letras AM, os de Fenômenos Naturais, as letras AFN e os de Biologia as letras AB, e a todos eles serão também atribuídos números estáveis durante todo o trabalho. Por fim, as falas em alemão serão apresentadas e, para que os leitores não conhecedores de língua alemã não fiquem prejudicados, serão estabelecidos quadros de tradução ao final de cada uma das apresentações em alemão.

### **2.2 As aulas**

#### **2.2.1 Aulas de Música**

PM6 constrói boa parte das suas aulas de forma musicada, sendo que já no início, ao cumprimentar os alunos, ela o faz cantando. O conteúdo das aulas gira em torno da aprendizagem do nome dos instrumentos de uma orquestra e da sua classificação em famílias, como sendo de

percussão, de cordas ou de sopro, por exemplo. Já numa aula anterior, não gravada, foram apresentados alguns instrumentos e no começo da primeira aula gravada ela dá prosseguimento à denominação e à classificação, em transparência, apresentada em retroprojeter, com ênfase pontual à pronúncia dos alunos. Em seguida, uma música é apresentada para que ritmo, texto e pronúncia sejam trabalhados com os alunos. Entre a apresentação dos instrumentos e suas famílias e um trabalho intenso com o ritmo, a pronúncia e a letra da música, seguido de movimentos corporais, acompanhados de percussão, flauta e metalofone é que acontecem esses encontros de sala de aula. Em ambas as 6<sup>as</sup> séries, o conteúdo e a sua forma de apresentação são os mesmos, havendo, entretanto, pequenas variações referentes a peculiaridades dos alunos ou a situações contextuais, como prontidão para as tarefas ou tempo disponível para o trabalho. É importante frisar que todo o trabalho realizado pela professora é musicado, rítmico, e que os alunos acompanham esse processo com interesse, fazendo o mesmo com as suas falas e repetições.

### **2.2.2 Aulas de Artes**

PA7, por sua vez, apresenta inicialmente o conto de fadas dos Irmãos Grimm, intitulado "Sterntaler". Esse texto trata de uma menina órfã, que não tinha mais nada; só a roupa do corpo e um pedaço de pão. Em tal situação, ela resolve buscar a sorte pelo mundo, sendo registrado de forma categórica, pela história, que ela o faz com muita fé em Deus. No caminho, encontra, então, pessoas pobres a quem vai entregando, um a um, os seus últimos pertences. Ao chegar a uma floresta, no escuro, tendo encontrado uma criança que lhe diz estar com frio, ela termina por entregar a camiseta que está usando, ficando, por fim, completamente nua. Neste momento, estrelas caem do céu, tornando-se moedas valiosas, e a menina se vê vestida numa

bonita roupa nova de linho. Depois de juntar tantas moedas que caíram pelo chão, a garota fica rica.

Esse conto foi lido duas vezes, no final da aula anterior às gravações, e os alunos receberam uma folha de exercícios em que tinham que desenhar, como tarefa de casa, uma passagem que lhes havia chamado a atenção. Além disso, foi pedido a eles que fizessem uma adaptação da garota à atualidade e que completassem uma frase, apresentada como exercício, sobre o que a menina teria comprado com o dinheiro. A primeira aula gravada começa, então, com os comentários sobre os desenhos executados. É feita, em seguida, uma atividade com o vocabulário para entendimento do texto, a partir da releitura que o professor e os alunos fazem conjuntamente do conto. Depois disso, ele entrega tiras contendo dez frases que apresentam resumidamente o conteúdo do texto aos alunos, que devem reordená-las. Colocadas as frases na sequência correta, os alunos são chamados a escrevê-las em transparência. O professor, então, passa a apagar partes delas, para que eles as repitam, memorizando-as. Esse processo acontece com excertos cada vez maiores, até que o texto tenha sumido completamente e que os alunos consigam reproduzi-lo na íntegra, de forma memorizada. A classe é, a partir desse momento, separada em três grupos, de quatro participantes, com a tarefa de adaptar o conteúdo desse conto de fadas a um teatro de sombras, criando diálogos, falas diretas e indiretas e narrativas no pretérito imperfeito, além de desenhar, recortar e montar as figuras e a paisagem para o teatro. Por fim, cada um dos grupos apresenta a sua peça para os demais colegas.

### **2.2.3 Aula de Fenômenos Naturais**

Em uma aula anterior, não gravada, PFN6 construiu com os alunos um sistema de alarme que, colocado sob um tapete da porta de entrada da casa, avisa, através de uma lâmpada que se acende, a chegada de alguém. Na aula subsequente, que é a aula gravada para este estudo,

ele apresenta, em uma transparência, partes de frases e de palavras soltas sobre aquele sistema de alarme construído, já anteriormente visitadas, que os alunos têm de juntar para formar frases completas. Depois de realizada essa tarefa, eles são chamados a escrevê-las na lousa, sendo que não pode haver itens repetidos, e todas aquelas palavras que estavam na transparência devem ser utilizadas, sem sobrar nenhuma. Em seguida, os alunos têm, como tarefa, de decorar rapidamente as frases para que o professor as apague, aos poucos, da transparência, com várias repetições, até que não sobre mais qualquer vestígio dos textos e, mesmo assim, os alunos conseguem repeti-las. Como tarefa de casa, os alunos deveriam traduzir as frases para o português, fazendo duas colunas, uma para o alemão e outra para o português. O professor diz, por fim, que na aula seguinte quer que os alunos saibam escrever muito bem as palavras novas aprendidas.

#### **2.2.4 Aulas de Biologia**

Em uma das 8<sup>as</sup> séries em que ministra as aulas de Biologia, PB8, que é o mesmo PFN6, faz a revisão de um pequeno texto, já trabalhado em uma aula anterior, sobre a alimentação e a digestão das amebas. Para isso, ele elege um aluno como monitor, que tem a tarefa de chamar os colegas, um a um, para ler as frases elaboradas anteriormente pelo professor e registradas tanto nos cadernos quanto em transparência, na frente dos demais colegas. Essa leitura é acompanhada de correções esmeradas e prolongadas de pronúncia, até que os alunos as tenham emitido perfeitamente, segundo os critérios do professor. Depois dessa fase, tiras de transparência, com partes incompletas das mesmas frases do texto, já lido anteriormente pelos alunos, são apresentadas, e os alunos devem, depois de terem sido dados dois minutos para que eles as decorassem, repeti-las na íntegra e com pronúncia perfeita. Num terceiro momento, outro aluno é chamado à frente, para também ocupar a posição de monitor. A partir das mesmas frases, trabalhadas anteriormente e reescritas em transparência, ele deveria omitir amplas partes para que

os alunos as reconstruísem, uma a uma, na mesma sequência e as pronunciasse de forma exata e decorada. Finalizando o encontro, os alunos passaram à montagem de um "cinema de polegar" ("*Daumenkino*", em alemão), já iniciado em aula anterior, e que mostrava, passo a passo, a alimentação, a digestão e a excreção da ameba.

Na outra 8ª série em que ministra as aulas de Biologia, PB8 dá continuidade a um trabalho, começado em aula anterior, em que foi lido um texto sobre a presença e detecção de bactérias na placa dentária, bem como sobre o manuseio para a sua visualização em microscópio. A aula gravada acontece em um laboratório. Num primeiro momento, esse mesmo texto é apresentado em transparência, agora com lacunas, para que os alunos as preencham, depois de consultar o caderno para memorizá-las. Para isso, cada aluno é chamado para repetir a frase completa, com ênfase na pronúncia, sendo que as palavras são repetidas várias vezes até que o professor esteja satisfeito. Em seguida, ele repete o texto, apresentando cada passo na prática e usando os instrumentos que serão utilizados pelos alunos para a experiência, como por exemplo o manuseio da espátula nos dentes ou a preparação da lâmina. Cada aluno recebe um microscópio e, depois disso, com a supervisão do professor, prepara a sua própria amostra sob o olhar atento daquele. Ao final do processo, e também da aula, eles observam no microscópio o material coletado. Finalizando o encontro, cada aluno organiza o seu material, recolocando-o nos devidos lugares, a pedido do professor.

## **2.3 Contextos de fala e interação**

### **2.3.1 Os contextos de cultura**

Diferentes percepções das circunstâncias gerais físicas e psicológicas da fala podem incentivar ou inibir a conversação, e essas percepções se ligam aos vários contextos de cultura que coexistem na sala de aula de língua (Kramsch, 1996). No "*corpus*" desta pesquisa, essa

afirmativa é evidente e toma diferentes configurações nas aulas de cada um dos três professores. Assim, nas aulas de Fenômenos Naturais e de Biologia, ministradas, como vimos, pelo mesmo professor alemão, para a 6<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup> séries, os alunos se comportam de forma bastante semelhante ao exercer a tomada de turnos, embora tenham idades e níveis de desenvolvimento diferenciados. Ou seja, é marcante nessas aulas a prontidão da maioria dos alunos para a emissão de respostas, frente às perguntas do professor, ao levantarem continuamente o braço em sinal de reivindicação de participação.

Registre-se contudo que, ao visitarmos os questionários, percebemos que a grande maioria deles dizia não gostar das suas aulas, por achá-las repetitivas, enfadonhas e cheias de memorizações, o que não condizia, num primeiro olhar, com a forte presença que tinham nas atividades. Esse fenômeno, entretanto, se auto-explica ao colocarmos em foco os raciocínios, apresentados por Kramsch, sobre o estabelecimento de contextos culturais de fala na sala de aula. Para essa autora, a cultura é criada e desempenhada através de diálogos entre estudantes e entre o professor e os estudantes. Segundo ela, é *"através desse diálogo, que os participantes reproduzem um dado contexto de cultura e, porque ele tem lugar em uma língua estrangeira, tem o potencial de formar uma nova cultura"* (p.47). Isto é, os participantes da sala de aula de língua estrangeira criam seu próprio contexto cultural, ao darem forma às condições de comunicação e às condições de recepção/interpretação do discurso de sala de aula. Indo além, a pesquisadora assevera que, em cada turno de fala, os professores perpetuam ou subvertem a cultura social tradicional da sala de aula. Dessa forma, junto com os estudantes, eles desempenham a cultura tradicional do contexto social em que foram treinados, ecoam a cultura nativa da sociedade na qual foram socializados, assumem o comportamento dos falantes da sociedade-alvo em que estudaram, sendo que seus discursos e o de seus alunos são cheios de notas invisíveis, emprestadas consciente ou inconscientemente daqueles que os ensinaram (pais, professores,

mentores) e daqueles que ajudaram a construir o discurso de suas disciplinas. Em resumo, os professores de línguas são tão professores de cultura, que a cultura se torna freqüentemente invisível para eles. Assim, ao unirmos a presença da consciência explícita dos alunos de que são os melhores na matéria com o estilo instaurado pelo professor, que reivindica prontidão para as respostas, conseguimos, então, vislumbrar em que bases se apóia essa disposição para a participação, que num primeiro momento parece ser incompatível com as informações de insatisfação. Mas essa participação é rija e mesmo mecânica e ritmada, não deixando transparecer sinais de proximidade para com o professor.

Esses mesmos pedidos de tomada de turno existem também nas aulas de PA7, mas o "*corpus*" indica um outro tipo de relação em tais reivindicações. Assim, embora peçam os turnos de resposta com prontidão e ênfase, mostrando motivação, nas aulas de Artes, os alunos o fazem com maior abertura e proximidade do professor, alternando as respostas prontas, como se verá nos estudos sobre o diálogo triádico feitos neste mesmo capítulo, com interações espontâneas, em que eles querem obter do professor informações sobre a sua vida particular ou suas preferências, o que não acontece nas aulas do outro professor alemão.

Já nas aulas de Música, com a professora brasileira, os pedidos de tomada de turno para resposta, embora também estejam presentes, são mais raros, principalmente porque a sua dinâmica de aula não exige tal reivindicação. A presença de braços erguidos em pedido de tomada de turno, entretanto, nos leva a observar que foi a cultura da Escola que implantou tal procedimento, genericamente presente em todas as aulas, com maior ou menor empenho e ênfase, dependendo da motivação e do estilo de professores e de alunos, o que confirma os comentários, tecidos por Kramsch, sobre a cultura desenvolvida em sala de aula.

### 2.3.2 O papel dos participantes

As diferentes tarefas, assumidas ou atribuídas, podem estar ligadas às formas como os participantes se vêem enquanto falantes da língua-alvo. Assim, de acordo com Hymes (1974), seguido por Kramsch (1996), os falantes podem se ver como comunicadores ou como aprendizes passivos de língua, por exemplo, o que determinará a forma como irão participar das interações. Neste estudo, todos os três professores assumem o papel de comunicadores, num *continuum* que vai do corretor policiador exímio, assumido por PB8, passa pelo comunicador corretor eventual, assumido por todos os três, até chegar ao comunicador estrito, que não chama para si a tarefa de corretor, caso que acontece vezes consecutivas com PM6 e PA7.

Dessa forma, embora entre os propósitos do DFU esteja a reivindicação de que não seja corrigido cada erro lingüístico do aluno, porque a compreensão do conteúdo é que é o foco do trabalho, além da afirmação pontual de que não é mais razoável ver a comunicação em sala de aula de línguas voltada para puros exercícios estruturais, PB8 corrige a pronúncia das palavras em alemão, em inúmeras passagens, à exaustão, no papel de corretor policiador exímio, como é o caso da palavra ameiba, no seguinte segmento:

**PB8:** Passt mal auf: es gibt immer noch ein, zwei, drei Probleme mit ein paar Wörtern. Wollen wir uns mal nur um die Wörter kümmern. Das eine ist: eine Amöbe. (**PB8** zeigt das Wort mit einem Stift auf der Folie) Pssst! –öbe! – öbe! (**PB8** fordert **AB9** auf)

**AB9:** -öbe.

**PB8:** -öbe.

**AB9:** -öbe.

**PB8:** Amöbe.

**AB9:** Amöbe. (**PB8** macht positives Signal mit erhobenem Daumen)

**PB8:** -öbe. (**PB8** fordert **AB4** auf)

**AB4:** -öbe.

**PB8:** -öbe.

**AB4:** -öbe.

**PB8:** Amöbe.

**AB4:** Amöbe.

**PB8:** -öbe. (**PB8** fordert **AB6** auf)

**AB6:** -öbe.

**PB8:** -öbe.

**AB6:** -öbe.

**PB8:** Amöbe.

**AB6:** Amöbe.

**PB8:** A-möbe.

AB6: A-möbe. (Schüler lachen)  
 PB8: Pssst! Das war gut. Pssst! Amöbe.  
 AB6: Amöbe.  
 PB8: Noch ein bisschen! –öbe.  
 AB6: Amöbe.  
 PB8: Super! Nochmal: Amöbe.  
 AB6: Amöbe.  
 PB8: Prima! (PB8 zeigt auf AB14) –öbe.  
 AB14: -öbe.  
 PB8: Amöbe.  
 AB14: Amöbe.

[1A]

PB8: Prestem atenção, há ainda um, dois, três problemas com algumas palavras. Vamos cuidar delas. Uma delas é “eine Amöbe”. (O PB8 aponta para a palavra na transparência) Psiu! “-öbe! – öbe!” (PB8 pede a AB8 para falar)  
 AB9: “-öbe”.  
 PB8: “-öbe”.  
 AB9: “-öbe”.  
 PB8: “Amöbe”.  
 AB9: “Amöbe”. (PB8 mostra o polegar erguido como sinal de aprovação)  
 PB8: “-öbe”. (PB8 pede a AB4 para falar)  
 AB4: “-öbe”.  
 PB8: “-öbe”.  
 AB4: “-öbe”.  
 PB8: “Amöbe”.  
 AB4: “Amöbe”.  
 PB8: “-öbe”. (PB8 pede a AB6 para falar)  
 AB6: “-öbe”.  
 PB8: “-öbe”.  
 AB6: “-öbe”.  
 PB8: “Amöbe”.  
 AB6: “Amöbe”.  
 PB8: “A-möbe”.  
 AB6: “A-möbe”. (Alunos riem)  
 PB8: Psiu! Foi bom! Psiu! “Amöbe”.  
 AB6: “Amöbe”.  
 PB8: Mais um pouco! “-öbe”.  
 AB6: “Amöbe”.  
 PB8: Ótimo! Mais uma vez! “Amöbe”.  
 AB6: “Amöbe”.  
 PB8: Ótimo! (PB8 aponta para o AB14)  
 AB14: “-öbe”.  
 PB8: “Amöbe”.  
 AB14: “Amöbe”.

[1B]

Para reforçar este papel, o PB8, agora enquanto PFN6, chega a corrigir, inclusive, os preenchimentos de pausa dos alunos, em diversas passagens do "*corpus*", quando estes emitem o som "ehh...":

AFN8: Äh ... ‘Der freie Pol der Batterie’.  
 PFN6: Wo steht hier “äh”? Wo steht “äh”? Du hast gesagt: “Äh ... ‘Der freie Pol der Batterie’”. Da steht kein “äh”!  
 Sag’s nochmal!  
 AFN8: ‘Der freie Pol der Batterie’.

[2A]

AFN8: Ehh, “Der freie Pol der Batterie”. [O pólo livre da bateria]  
 PFN6: Onde está escrito “ehh” aqui? Onde está o “ehh”? Você disse: “Ehh, der freie Pol der Batterie”. Lá não tem “ehh”. Fale novamente!  
 AFN8: “Der freie Pol der Batterie”. [O pólo livre da bateria]

[2B]

**AFN18:** Äh ... ‘Etwas ...  
**PFN6:** Wo, wo steht “äh” dort an der Tafel?  
**AFN18:** ‘Etwas auf den Boden kleben’. (**AFN18** streicht aus und schreibt an die Tafel) [3A]

|                                                                                                                                                                                                                           |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>AFN18:</b> Ehh ... “Etwas ... [Algo]<br><b>PFN6:</b> Onde, onde está escrito “ehh” lá na lousa?<br><b>AFN18:</b> “Etwas auf den Boden kleben”. [Colar algo no chão] ( <b>AFN18</b> risca a frase e a escreve na lousa) | [3B] |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|

**AFN21:** Äh ...  
**PFN6:** Wo steht “äh”?  
**AFN21:** ‘Das Kabel mit einer Batterie verbinden’.  
**PFN6:** Super! [4A]

|                                                                                                                                                                               |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>AFN21:</b> Ehh...<br><b>PFN6:</b> Onde está escrito “ehh”?<br><b>AFN21:</b> “Das Kabel mit einer Batterie verbinden”. [Ligar o fio com uma bateria]<br><b>PFN6:</b> Ótimo! | [4B] |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|

Os alunos, por sua vez, assumem nos dados, reiteradas vezes, o papel passivo estrito de aprendizes da língua-alvo, que fornecem respostas muitas vezes de construção enviesada e apenas quando reivindicadas, colocando-se mais raramente na condição de comunicadores ativos<sup>40</sup>. Entretanto, em algumas passagens das aulas de PA7, eles se engajam em interações naturais, espontâneas, em contraposição às formais<sup>41</sup>, na condição de comunicadores ativos, em excertos tais como:

**AA2:** Herr PA7, es regnet. (**AA2** zeigt aus dem Fenster)  
**PA7:** Das ist schön, ne? Regen, endlich!  
**AA9:** Die Pflanzen ... äh ... lieben Regen.  
**PA7:** Du liebst Regen?  
**AA9:** Nein, die Pflanzen.  
**PA7:** Die ...?  
**AA9:** Pflanzen.  
**PA7:** Die Pflanzen lieben Regen.  
**AA7:** Herr PA7, lieben Sie Sommer oder Winter?  
**PA7:** Ich mag Sommer und Winter, aber ich mag, wenn es etwas kälter ist, ne? Nicht so heiß.  
**AA2:** Ich mag heiß.  
**PA7:** Du magst die Hitze. [5A]

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AA2:</b> Senhor PA7, está chovendo ( <b>AA2</b> aponta para fora da sala)<br><b>PA7:</b> É legal, né? Finalmente chuva!<br><b>AA9:</b> As plantas ... ehh ... adoram chuva.<br><b>PA7:</b> Você adora chuva?<br><b>AA9:</b> Não, as plantas.<br><b>PA7:</b> As ...?<br><b>AA9:</b> Plantas. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<sup>40</sup> Esta situação será mais detalhadamente problematizada ao se abordarem as características do diálogo triádico, no item 2.4 deste capítulo.

<sup>41</sup> Também chamadas por Kramsch (1996) de respostas de exibição ou jogo lingüístico estrutural.

**PA7:** As plantas adoram chuva.  
**AA7:** Senhor PA7, o senhor gosta do verão ou do inverno?  
**PA7:** Adoro os dois, mas gosto mais quando está um pouco mais friozinho, né? Não tão quente.  
**AA2:** Eu adoro quando está quente.  
**PA7:** Você gosta de calor.

[5B]

**AA4:** Herr PA7, Herr PA7.  
**PA7:** Ja?  
**AA4:** Singen die HARIBO.  
**PA7:** Das HARIBO-Lied?  
**AA4:** Ja.  
**PA7:** Könnt ihr das HARIBO-Lied singen?  
**AA4:** Ich ... nein.  
**PA7:** Wie geht das HARIBO-Lied?  
**AA4:** HARIBO, HARIBO, macht Kinder froh.  
**PA7:** Na ja, so ungefähr. (Schüler lachen)  
**AA2:** Was ist HARIBO?  
**PA7:** HARIBO macht Kinder froh und Erwachsene ebenso.  
**AA2:** Was ist HARIBO?  
**PA7:** HARIBO ist eine, eine Firma. Die macht Gummibärchen. Weißt du, was Gummibärchen sind? Kennst du?

[6A]

**AA4:** Senhor PA7, senhor PA7.  
**PA7:** Pois não?  
**AA4:** Cante a música de “HARIBO”.  
**PA7:** A música de “HARIBO”?  
**AA4:** Sim.  
**PA7:** Vocês sabem cantar a música de “HARIBO”?  
**AA4:** Eu ... não.  
**PA7:** Como é a música de “HARIBO”?  
**AA4:** “HARIBO, HARIBO – macht Kinder froh” [HARIBO, HARIBO – torna as crianças felizes]  
**PA7:** Ah, mais ou menos. (Alunos riem)  
**AA2:** O que é “HARIBO”?  
**PA7:** “HARIBO macht Kinder froh und Erwachsene ebenso” [HARIBO torna as crianças e os adultos felizes]  
**AA2:** O que é “HARIBO”?  
**PA7:** “HARIBO” é uma, uma empresa – ela produz “Gummibärchen” [bala de goma em formato de ursinhos] – você sabe o que são “Gummibärchen”? Você conhece?

[6B]

Kramersch (1996) propõe ainda uma outra forma de distinção entre os participantes da interação em sala de aula, elegendo três tipos de falantes — os principais, os animadores e os autores — e três tipos de ouvintes — os receptores, os espectadores e os espreitadores, como visto no Capítulo II deste trabalho. Nos dados desta pesquisa, os falantes principais são sempre os três professores, ocupando, os alunos, a posição de animadores em algumas passagens, como quando PB8 e PM6 reivindicam "monitores" para desempenharem o papel de professores frente aos alunos ou quando os alunos são chamados à lousa para escrever frases ou palavras dos textos

trabalhados. Frise-se, entretanto, que esse papel é controlado em minúcias pelo professor, por exemplo, quando PB8 indica os passos que deverão ser seguidos pelo aluno:

**PB8:** Ok, wer ist Lehrer? Ein Lehrer! Komm her, bitte! (**PB8** ruft **AB5** auf) Pass auf: alle denken, Lehrer wissen alles. Aber das stimmt nicht. (**AB5** weicht zurück) Nee, komm her, komm, her, komm her! Pass auf: du kannst als einzige die Sätze sehen, aber sie können es nicht sehen. (**PB8** schiebt weißes Blatt halb unter die Folie) Ok! "Wer kann den ersten Satz vorlesen? Wer kann den zweiten Satz vorlesen? Wer kann den dritten Satz vorlesen?" Dann gehst du alles durch und dann schiebst du es einfach zurück.

**AB5:** Wer kann die erste Satz vorlesen?

**PB8:** Den, den.

**AB5:** Den ersten Satz vorlesen?

[7A]

**PB8:** Ok. Quem é o professor? Um professor! Venha, por favor! (**PB8** quer um aluno que vá à frente) Preste atenção: todo mundo pensa que professores sabem tudo. Mas não é verdade. (**AB5** vai um pouco para trás) Não, venha cá, venha cá, venha cá. Preste atenção: Só você pode ver as frases, mas eles não as podem ver. (**PB8** coloca uma folha branca embaixo da transparência) Ok? Você deve dizer "quem pode ler a primeira frase?"; "quem pode ler a segunda frase?" "quem pode ler a terceira frase?" Então você faz isso até o fim e empurra a folha para trás.

**AB5:** Quem pode ler a primeira frase? (O aluno faz uma declinação incorreta e o professor a corrige)

**PB8:** "Den, den".

**AB5:** "Den ersten Satz vorlesen?" [Ler a primeira frase]

[7B]

Falantes autores, além dos professores, são detectados ou nas conversas paralelas que os colegas têm entre si ou nas aulas de PA7, quando lançam dúvidas e questões, por exemplo, ao construir o teatro de sombras. Enquanto ouvintes, os dados confirmam as caracterizações propostas por Kramsch, sendo os receptores aqueles para quem perguntas são feitas, tanto professores quanto alunos, e os espectadores todos os demais participantes, naquelas situações de perguntas. Também o lugar de ouvintes espreitadores é preenchido em diversas passagens das aulas visitadas, tanto pelos professores quanto pelos alunos, ao observarem o que os outros dizem ou fazem enquanto trabalham. É, entretanto, necessário registrar que os professores, e em menor grau PM6, exercem uma posição acentuada de autoridade em detrimento de uma interação mais significativa, referida ao início deste capítulo.

### **2.3.3 Os propósitos das atividades**

Referem-se às metas das atividades desenvolvidas a prazos variados. Nessa perspectiva, resultados lingüísticos, cognitivos ou afetivos podem ser buscados, bem como motivações e atitudes, além do fomento a situações profissionais específicas. No DFU, esses propósitos têm suas peculiaridades, ao se conjugar a aprendizagem da língua, meta principal, a matérias específicas, motivadoras e desencadeadoras dessa aprendizagem. E uma das perguntas sobre as quais os estudiosos dessa modalidade de ensino de línguas se debruçam é exatamente sobre o que seria mais importante: o ensino da língua ou da matéria.

PB8/PFN6 tem a convicção de que o que importa é o ensino da língua, sendo a matéria apenas coadjuvante no processo. Na entrevista, ele declara explicitamente esta posição. Além disso, pode-se observar, nas suas aulas, que há coerência com o afirmado, isto é, as matérias por ele trabalhadas constituem-se apenas em veículos da aprendizagem da língua alemã, foco do seu trabalho. PM6 tende a trabalhar mais o conteúdo específico, instituindo variadas situações de vivência musical e rítmica ao material abordado e fazendo um uso mais pontual da língua alemã como canal para as práticas musicais, sem deixar, entretanto, de aproveitar as oportunidades para a aprendizagem de língua, ao apresentar, por exemplo, os nomes dos instrumentos de uma orquestra, em alemão, corrigindo a pronúncia e a adequação gramatical, ou ao se comunicar invariavelmente na língua-alvo, mas sempre de forma musicada. PA7, por sua vez, declara que o mais apropriado é unir as duas vertentes, por entender que a motivação, trazida pela matéria, é essencial à dinamização da interação e do ensino/ aprendizagem, tendo-se, a partir daí, a possibilidade de trabalhar situações lingüísticas de forma vivenciada e significativa. E é exatamente por essa convicção que a escolha das suas aulas se pauta, preferindo trabalhar assuntos de interesses revelados pelos alunos, no bojo dos quais a língua é utilizada e aprimorada.

### 2.3.4 O gênero das atividades

As atividades nas quais o professor e os alunos estão engajados são orais ou escritas? São conversações casuais, “drills” (exercícios orais de repetição), leitura, discussão, exercícios gramaticais, resumos, reportagens, ensaios ou diálogos escritos? PM6 monta a sua atividade lingüística sobre a aprendizagem oral de vocabulário e o aprimoramento da pronúncia das palavras e das frases apresentadas, em ritmo musicado. PB8/PFN6, por sua vez, em todas as aulas gravadas, lança mão da leitura de textos, da aprendizagem oral e escrita de vocabulário e do treinamento de pronúncia e de memorização, utilizando, para isso, preenchimento de lacunas em profusão. Já PA7 utiliza atividades orais e escritas no seu trabalho, lançando mão de narrativas e de diálogos escritos, da leitura de textos, de discussões, de resumos e também de drills para memorização. O que se verifica, no entanto, sobre as atividades, usadas pelos professores, é a influência do estruturalismo, ou seja, a ênfase na pronúncia e na sintaxe. Mesmo nos momentos em que há interação entre professores e alunos (confrontar instância [7]), percebe-se que os professores usam o registro formal (“eles não as podem ver”), ou seja, estão sempre conscientes de estarem exercendo seu papel de mestres, de modelos, para os alunos.

### 2.3.5 Normas de interpretação e de interação

Embora a interação entre professores e alunos seja o foco de **todo** o estudo realizado nesta dissertação, vale a pena registrar algumas peculiaridades pontuais neste momento do trabalho, no que tange às normas de interpretação e de interação, à mudança de tópicos ou à tentativa de reversão do padrão de aula, estabelecido pelo professor nas interações que têm lugar nos ambientes recortados para esta pesquisa. Assim, postulamos que seja sensato admitir que as normas de interpretação possam ser negociadas (ou não!) entre professor e alunos, no que diz

respeito, por exemplo, à alternância de códigos (“code-switching”). Isso porque, em ambientes de aprendizagem de línguas, os sujeitos podem se comunicar mais, ou menos, na língua nativa ou na língua-alvo.

No caso desta pesquisa, os professores no ensino de DaF utilizam mais o Português e se voltam mais para a Gramática que no ensino de DFU, como acusam as respostas dadas pelos alunos à pergunta do questionário, a eles dirigido, que pretendia levantar quais diferenças existem entre o DaF e o DFU. E os dados confirmam a norma de interpretação, estabelecida no DFU, de que naquele ambiente só se deve falar a língua-alvo, o alemão. Assim, PM6, por exemplo, em várias passagens das aulas gravadas, reivindica que os alunos falem apenas em alemão, ao relembrar as seguintes situações combinadas:

**PM6:** Wir haben gesagt, wir werden versuchen nur auf Deutsch zu sprechen, ja? Bitte nicht auf Portugiesisch sprechen. [8A]

|                                                                                                       |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>PM6:</b> Nós dissemos que vamos tentar falar só em alemão, viu? Por favor, não falem em português. | [8B] |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|

**PM6:** Ich höre Portugiesisch - und das ist nicht erlaubt, fidibum, bum-bum. (**PM6** singt mit den Schülern) Wenn ihr singt ‘es ist nicht erlaubt’, warum singt, sprecht ihr Portugiesisch? Dann bitte schön in Deutsch! [9A]

|                                                                                                                                                                                                                                           |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>PM6:</b> Estou ouvindo [alguém falando] português – e isso não é permitido – fidibum, bum, bum. ( <b>PM6</b> canta com os alunos) Quando vocês cantam “não é permitido”, por que cantam, por que falam português? Por favor em alemão! | [9B] |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|

PB8, por seu turno, também cumpre esse requisito. E isso pode ser visto no seguinte excerto:

**AB10:** Posso buscar meus óculos?

**PB8:** Wo ist die?

**AB10:** In der Klasse! (**AB10** läuft los, um die Brille zu holen)

**PB8:** “Darf ich meine Brille holen?” (**PB8** corrige **AB10**) Ok. Pssst! [10A]

|                                        |
|----------------------------------------|
| <b>AB10:</b> Posso buscar meus óculos? |
|----------------------------------------|

|                         |
|-------------------------|
| <b>PB8:</b> Onde estão? |
|-------------------------|

|                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------|
| <b>AB10:</b> Na sala. ( <b>AB10</b> corre para pegar os seus óculos) |
|----------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                       |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>PB8:</b> “Darf ich meine Brille holen?” [Posso buscar os meus óculos?] ( <b>PB8</b> corrige <b>AB10</b> ) Ok! Xiu! | [10B] |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|

PA7 também procede assim, ao reiterar que os alunos falem em alemão, como na seguinte passagem:

**PA7:** Bitte?

**AA11:** Hat die Mädchen ein Name?

**PA7:** Ihr könnt dem Mädchen einen Namen geben, ihr könnt ihn erfinden, natürlich! (Schüler sprechen miteinander, unverständlich)

**AA6:** Quem é?

**PA7:** Auf Deutsch, auf Deutsch!

[11A]

**PA7:** Como, por favor?

**AA11:** A menina tem um nome?

**PA7:** Vocês podem dar um nome para a menina. Vocês podem inventar, claro! (Alunos falam entre si, incompreensível)

**AA6:** Quem é ...?

**PA7:** Em alemão, em alemão!

[11B]

É condição do ensino comunicativo, entretanto, que a língua nativa seja usada ponderadamente onde for possível (cf. página 18 desta dissertação, que registra metas do ensino comunicativo) e, além disso, a reivindicação feita pelas diretrizes do DFU (cf. páginas 30/31 deste trabalho), de que se deve falar o máximo na língua-alvo em sala de aula não cria descompasso com os propósitos do ensino comunicativo, se utilizada de forma parcimoniosa. É nesse diapasão que PA7 estimula o uso da língua portuguesa, durante toda a leitura do texto, quando são feitos esclarecimentos sobre o vocabulário, ao querer saber dos alunos o que significa em português, por exemplo, “ein Schatz”, “gestorben” ou “Bettchen”, dentre várias outras palavras. Esse procedimento, entretanto, se repete ao ser reivindicada a sinonímia também em alemão, numa estratégia de ampliação de vocabulário, como nos seguintes excertos:

**PA7:** AA9, was ist ‘begegnen’?

**AA9:** Encontrar?

**PA7:** Ja. Ein anderes Wort auf Deutsch, könnt ihr ein anderes Wort auf Deutsch für ‘begegnen’ ...

**AA2:** Kennen lernen.

**PA7:** Kennen lernen oder treffen. Treffen, das kennt ihr, ne? (Schüler bejahen) Also, ‘begegnen’ ist das gleiche wie ‘treffen’, es trifft einen armen Mann, der spricht ... was sagt der Mann, AA9?

**AA9:** Ach, gib mir etwas zu essen, ich bin so hungrig.

**PA7:** Ja, was ist ‘hungrig’, AA9?

**AA9:** Äh ...

**PA7:** Was möchte der Mann? Bitte? ... Er möchte etwas essen, er ist hungrig. AA7?

**AA7:** Es reicht ihm das ganze Stück ... Stückchen Brot und sagte: “Gott segne dir’s“, und ging weiter.

**PA7:** Ja, ‘reichen’ ist ein anderes Wort für ... ‘geben’ auf Deutsch. Ja, lasst uns mal versuchen, Deutsch zu sprechen. Also, ‘reichen’ ist das gleiche wie ‘geben’, es gab also dem armen Mann das Brot und sagte: “Gott segne dir’s”

**AA9:** Was ist ‘segnen’?

**PA7:** Segnen? Was ist segnen? (**PA7** macht ein Kreuzzeichen in der Luft, ein Schüler sagt ‘abençoar’) Abençoar, ja? Segnen. Und das Mädchen geht weiter. AA8.

[12A]

**PA7:** AA9, o que é “begegnen” [encontrar]?  
**AA9:** Encontrar?  
**PA7:** Sim, uma outra palavra em alemão? Vocês podem me dizer uma outra palavra em alemão para “begegnen”?  
**AA2:** “Kennen lernen” [conhecer].  
**PA7:** “Kennen lernen” ou “treffen” [encontrar]. “Treffen”, vocês conhecem, né? (Os alunos confirmam) Então, “begegnen” é o mesmo que “treffen”. Ela encontrou um homem pobre que diz - o que o homem diz, AA9?  
**AA9:** Eh, me dê algo para comer, eu estou muito faminto.  
**PA7:** Sim, o que é “hungrig” [faminto], AA9?  
**AA9:** Ehh ...  
**PA7:** O que o homem queria? Por favor? ... Ele queria algo para comer, ele está com fome. AA7?  
**AA7:** Ela deu a ele o pedaço inteiro – o pedacinho do pão e disse: Deus te abençoe, e continuou andando.  
**PA7:** Sim, “reichen” [entregar] é uma outra palavra para ... “geben” [entregar] em alemão. Sim, vamos tentar falar só em alemão. Então, “reichen”[entregar] é a mesma coisa que “geben”[entregar]. Ela deu então para o homem pobre o pão e diz: Deus te abençoe.  
**AA9:** O que é “segnen”?  
**PA7:** “Segnen”? O que é “segnen”? (**PA7** faz o sinal da cruz no ar, um aluno fala “abençoar”) Abençoar – sim? Abençoar. E a menina continua andando. AA8. [12B]

Ou ainda:

**AA2:** Da tat es seine Mütze ab und gab sie ihm.  
**PA7:** So, ‘abtun’ heißt abnehmen (**PA7** macht Bewegung mit der Hand am Kopf). Ja? Sie nahm die Mütze ab und hat es dem Mädchen gegeben. ‘Abtun’ ist das gleiche wie abnehmen, ja? Sie nimmt die Mütze vom Kopf und gibt es dem Mädchen. Ok? AA11. [13A]

**AA2:** Então ela tirou o gorro e o entregou.  
**PA7:** Então, “abtun” significa tirar (**PA7** leva a mão à cabeça). Sim? Ela tirou o gorro e o deu para a menina. “Abtun” é a mesma coisa que “abnehmen” [tirar], não é? Ela tira o gorro da cabeça e dá para a menina. Ok? AA11. [13B]

Note-se, também, em [12A], o uso de “bitte” (por favor), que caracteriza uma diferença cultural entre alemães (que fazem uso regular do termo) e brasileiros (que pouco o utilizam). Em português, em geral, a expressão tende a aparecer apenas implicitamente, isto é, através de modalizações, como é o caso de “Será que você podia ...”, que se traduz, “Könntest du bitte ...”, em alemão. Observe-se, abaixo, em [14], que os próprios alunos também usam “bitte”.

Quanto às normas de interação, segundo Kramsch (1996), o professor pode interagir com os alunos como instrutor da língua ou como interlocutor na língua-alvo; por sua vez, os alunos podem interagir com o professor como aprendizes ou como interlocutores. Além disso, professor e alunos podem seguir as normas de interação, segundo as expectativas dos falantes nativos do alemão ou pelos falantes nativos do português. A partir dessa caracterização, um outro aspecto a ser registrado diz respeito à aceitação, ou não, dos lugares atribuídos por uns

interactantes aos outros. Assim, o papel de companheiro de conversação atribuído pelos alunos a PA7, é às vezes fomentado e às vezes restringido, assim que o professor volta prontamente ao contexto de leitura e interpretação, como na passagem a seguir registrada:

**AA11:** Warum filmen Sie nicht ...? (**AA11** zeigt auf **PA7**)

**PA7:** Mich?

**AA11:** Ja!

**PA7:** Ich habe mich schon gefilmt, in den letzten Stunden.

**AA9:** Herr PA7 (**AA9** macht Bewegung mit den Händen, als ob sie filmen würde).

**PA7:** Ihr seid wichtiger, ich bin nicht so wichtig.

**AA11:** Nein, Herr PA7! Bitte, bitte!

**AA9:** Bitte!

**AA11:** Äh, das wird lustig ... bin?

**PA7:** Sein.

**AA11:** Sein! Ja, ja!

**PA7:** Hier, der Text von Sterntaler ist auch sehr lustig.

[14A]

**AA11:** Por que o senhor não filma ... (**AA11** aponta para o **PA7**)

**PA7:** Minha pessoa?

**AA11:** É!

**PA7:** Já me filmei nas últimas aulas.

**AA9:** Senhor PA7 (**AA9** imita como se tivesse uma filmadora na mão).

**PA7:** Vocês são mais importantes, eu não sou tão importante.

**AA11:** Não, senhor PA7. Por favor! Por favor!

**AA9:** Por favor!

**AA11:** É, vai ser engraçado ... é?

**PA7:** Ser! (corrigindo uma impropriedade gramatical do aluno, que, em português, seria “não é”)

**AA11:** Não é? Isso! Isso!

**PA7:** Aqui, o texto de “Sterntaler” também é engraçado.

[14B]

No caso de PM6, o ambiente de interação criado remete os alunos à condição de pupilos e a professora a um lugar acolhedor carinhoso, prestativo e protetor, confirmado por várias passagens dos textos visitados, como as seguintes, ao cumprimentá-los como **meus** alunos, ou ao chamá-los de crianças, orientando-os minuciosamente nos passos a serem seguidos ou ainda ao se dizer chateada quando as crianças conversam em português, numa expressão tipicamente materna:

**PM6:** Guten Tag, meine Schüler!

**AM (alle):** Guten Tag, Frau PM6!

[15A]

**PM6:** Boa tarde, meus alunos!

**AM (todos):** Boa tarde, senhora PM6!

[15B]

**PM6:** So, jetzt singen wir. Alle Kinder sind jetzt still, weil Frau PM6 was sagen will. (**PM6** singt) Dieses Blatt klebt ihr ins Heft, hört ihr? Hört ihr? Das Blatt klebt ihr ins Heft und macht es zu Hause. Was wir jetzt machen: Heute

lernen wir ein Lied, ja? Und deshalb machen wir die Hefte zu. (PM6 macht Bewegung mit den Händen) Zumachen! (PM6 baut Metallophon vorne auf dem Tisch auf, Schüler unterhalten sich) Machst du mal die Vorhänge auf? (Schüler macht Vorhänge auf) Ich höre Portugiesisch – und das ist nicht erlaubt! (PM6 singt) Aber Frau PM6 wird böse, wenn die Kinder sagen, dass sie nicht sprechen und dann sprechen sie doch Portugiesisch. (PM6 singt) Ich habe gesagt, wir sprechen nur Deutsch.

AM (einige): Ja.

[16A]

PM6: Então, vamos cantar agora. Todas as crianças fiquem quietas, porque a senhora PM6 quer dizer algo (cantado). Esta folha vocês colam no caderno, ouviram? Ouviram? A folha vocês colam no caderno e trabalham em casa. O que a gente faz agora? Hoje vamos aprender uma canção, viu? E por isso fechamos os cadernos (PM6 faz um movimento com as mãos) Fechar! (PM6 coloca na sua mesa o metalofone, os alunos conversam) Você pode abrir as cortinas? (O aluno abre as cortinas, e a sala fica mais clara) Eu estou ouvindo português – e isso não é permitido (cantado). E a senhora PM6 fica chateada quando as crianças falam que não conversam em português, mas conversam sim (cantado). Eu disse para só falarmos em alemão.

AM (alguns): Tá!

[16B]

Já a interação entre PB8/PFN6 e os alunos é marcadamente restrita à condição de instrutor e aprendizes de língua, tendo sido apenas raramente, por nós, encontradas situações de interlocutores no “corpus” visitado. Entretanto, é perceptível a diferença de tratamentos, atribuídos à 6ª ou à 8ª série pelo professor. Enquanto com os alunos da 8ª ele lida de forma direta, exigindo respostas pontuais, com os da 6ª utiliza recursos e expressões que norteiam ou amenizam as tarefas e os desafios atribuídos:

PFN6: Es sind fast alle da, einer holt noch sein kleines Mäppchen, das hat er vergessen, in der Klasse. Ganz kurz zur letzten Woche: in der letzten Woche haben wir die Alarmanlage gebaut. Bei manchen hat sie prima funktioniert, ihr habt draufgestanden und das Licht ging an. Bei manchen hat's nicht so gut funktioniert, Ja, ok. Wie ihr die Alarmanlage gebaut habt, das war prima. Was mir überhaupt nicht gefallen hat war der Lärm. Es war viel, viel, viel zu laut. Wir bauen die Alarmanlage noch einmal, in ungefähr zwei, drei Wochen. Und dann möchte ich, dass es ganz leise ist. Wenn ihr mit dem Nachbarn sprecht, ihr müsst ganz leise reden. (PFN6 flüstert) Wenn nämlich alle flüstern, dann ist es schon laut. Wenn alle sprechen (PFN6 wird lauter), dann ist es ganz schön laut. Seht ihr? Alles ok? Gut! Ich habe heute etwas vorbereitet, was mit der Alarmanlage zu tun hat, nämlich die ‘neuen Wörter’. Es ist nicht einfach, mal sehen, ob ihr das könnt. Ich möchte, dass ihr euer Heft herausnehmt (PFN6 macht Armbewegung, Schüler nehmen Hefte aus den Schultaschen, PFN6 geht an die Tafel) Ihr nehmt bitte eine neue Seite, auf der nichts draufsteht. Und die Überschrift ist: “Neue Wörter” (PFN6 legt Folie auf den OHP, hebt seine Hand und bittet so um Ruhe) Psst! Es müssen alle leiser sein. Alle zuhören, bitte! (PFN6 wartet auf Ruhe der Schüler) Ok.

AFN4: Mein Heft ist ... ich habe kein Heft.

PFN6: (unverständlich)

AFN4: Ich gebe ... Frau ...

PFN6: Habt ihr es noch nicht zurückbekommen? Dann nimmst du jetzt ein Blatt Papier und klebst es dann ein. [17A]

PFN6: Quase todos estão presentes, um ainda está pegando seu estojo, que esqueceu na classe. Rápido, um comentário sobre a semana passada: na semana passada nós construímos o sistema de alarme. Com alguns, isso deu muito certo, vocês pisaram nele e a luz acendeu. Com outros não deu tão certo. Tá, ok. Como vocês construíram o sistema de alarme, isso foi ótimo. O que não me agradou de jeito nenhum foi o barulho. Estava muito, muito, muito barulhento – demais. Nós vamos construir novamente o sistema de alarme daqui há aproximadamente duas, três semanas. E aí eu quero que vocês fiquem bem quietos. Se vocês falarem com o colega ao lado, devem falar bem baixinho (PFN6 cochicha), porque se todos cochicham, aí já fica meio barulhento. Quando todos falam (PFN6 aumenta a voz), então fica bem barulhento. Tão vendo? Tudo ok? Bom! Eu preparei hoje uma coisa, que tem algo a ver com o sistema de alarme: as palavras novas. Não é fácil, vamos ver se vocês conseguem. Eu quero que vocês peguem seus cadernos (PFN6 faz um movimento com o braço e os alunos pegam seus cadernos das pastas. O PFN6 vai até a lousa). Abram, por favor, uma página nova, onde não está escrito nada. E o título é: “Palavras novas” (PFN6 coloca uma transparência no projetor, levanta a mão e pede silêncio). Xiu! Todo mundo tem que ficar mais quieto. Todos ouvindo, por favor! (PFN6 espera por silêncio na classe) Ok!

AFN4: Meu caderno ... não tenho caderno!

PFN6: (incompreensível)

AFN4: Eu dei ... senhora ...

PFN6: Vocês ainda não o receberam de volta? Então você pega uma folha de papel e depois cola no caderno.

[17B]

Quanto ao fato de que professor e alunos podem seguir as normas de interação esperadas pelos falantes nativos do alemão ou pelos falantes nativos do português, fica evidente nos dados que PM6, com seus alunos, se filia mais às normas de interação, esperadas pelos falantes nativos do português, por ser mais próxima, carinhosa, companheira. Por outro lado, PB8/PFN6, com suas respectivas turmas, se inscreve na perspectiva das normas de interação, esperadas pelos falantes nativos do alemão, por serem mais diretas, pouco próximas e com marcas de distanciamento entre os interactantes. PA7, por seu turno, conjuga características de ambas as culturas, sendo próximo e companheiro em alguns eventos e direto, pouco carinhoso e mais distante em outros, como visto nos excertos até aqui apresentados.

Em relação à mudança de tópicos, isto pode acontecer nas situações mais variadas, que vão da simples progressão temática, normal e necessária aos eventos de ensino/aprendizagem em sala de aula, até o não entendimento do que está sendo dito, para que os interactantes não percam a face e continuem engajados nas conversações. Ou seja, em interações triviais entre nativo/não-nativo é comum que eles mudem tópicos de conversação, de forma abrupta ou não, por não haver sido entendido o que se disse. No caso das interações entre PA7 e seus alunos, há várias mudanças de tópico, provocadas pelos alunos, ou pelo professor, como a seguinte, no decorrer das aulas e que não estão inscritas nos extremos, acima apontados:

**AA7:** Herr PA7, wie ist die Plural von 'Pfennig'?

**PA7:** Pfennige.

**AA7:** Ja.

**PA7:** Aber es gibt heute keine Pfennige mehr, ne? Nicht mehr. Heute gibt es was? (einige Schüler antworten 'Euro') Ein Euro. Und ein Euro sind hundert ... ein Euro sind einhundert ...?

**AA1:** Mark!

**PA7:** Nein, eine Mark waren früher hundert Pfennig. Ein Euro sind einhundert ...?

**AA6:** Mark?

**PA7:** Cent.

**AA7:** Cent?

**PA7:** Ja.

**AA2:** Cent. In Bra ... Brasil ... auf ... in Brasil ist es Centavos – Reais.

**PA7:** Richtig. Centavos – Reais. In Deutschland sagen wir Cent und Euro. (**PA7** spricht mit **AA1** über den Wert von 100 Euro, die eine Tante der **AA1** gegeben hat)

[18A]

**AA7:** Senhor PA7, como é o plural de “Pfennig” [centavo]?  
**PA7:** “Pfennige”.  
**AA7:** Sim.  
**PA7:** Mas hoje não temos mais o “Pfennig”, né? Não temos mais. Hoje temos o quê? (Alguns alunos respondem “Euro”) Um Euro. E um Euro são cem ... um Euro são cem ...?  
**AA1:** Marcos!  
**PA7:** Não, antigamente um marco eram cem “Pfennige”. Um Euro são cem ...?  
**AA6:** Marco?  
**PA7:** Cent.  
**AA7:** Cent?  
**PA7:** Sim.  
**AA2:** Cent. No Bra... Brasil ... no ... no Brasil são Centavos – Reais.  
**PA7:** Certo. Centavos – Reais. Na Alemanha dizemos “Cent” e “Euro”. (**PA7** fala com **AA1** sobre o valor de 100 Euros, que uma tia deu de presente para ela) **[18B]**

Já no excerto a seguir apresentado, o que se descortina é uma conversa típica de sala de aula em que ocorrem interações e discurso de sala de aula (“classroom discourse”), como é o caso das linhas 4 e 7, em que PA7 corrige o aluno e esse tenta repetir o modelo. Como a sala de aula é dinâmica e nela o professor desempenha o papel central, este fica atento à produção de vários indivíduos ao mesmo tempo. Na linha 7, por exemplo, AA2 ainda está terminando a sua fala enquanto PA7 já está centrado em AA10 e AA12. Nas linhas 11 e 13, PA7 dirige-se a um outro aluno, ao perguntar sobre o “quartinho”. Nesse momento, os alunos estão interagindo entre si, espontaneamente, ao passo que PA7, supervisionando, faz uma pergunta aqui, outra ali, na tentativa de se comunicar com os garotos e garotas. Sua participação, entretanto, é limitada, isso é, não consegue “quebrar o gelo”. Nessa perspectiva, PA7 só consegue interagir como professor, ou seja, a uma certa distância dos aprendizes. Senão, vejamos:

**AA2:** Herr PA7, darf ich eine ... wissen? (**AA2** zeigt auf dei Armbanduhr von **PA7**)  
**PA7:** Wie spät ist es? (**PA7** zeigt **AA2** seine Armbanduhr)  
**AA2:** Zehn ... zehn von sieben.  
**PA7:** Nicht ‘von’ ... zehn ...  
**AA2:** Von!  
**PA7:** Vor sieben.  
**AA2:** Vor sieben. (**PA7** spricht mit **AA4**, **AA6** und **AA7**; unverständlich)  
**PA7:** Viele, viele Taler. (**PA7** spricht mit **AA10**, unverständlich) Ohne Lupe kann man das Bett nicht sehen. (**PA7** geht zu **AA12**) **AA12**, was hast du gemalt?  
**AA12:** Ein Kämmerchen.  
**PA7:** Hast du auch ein Kämmerchen zu Hause?  
**AA8:** Hat jemand Geld?  
**PA7:** Oder hast du ein großes Zimmer?  
**AA8:** Hat jemand Geld?  
**PA7:** Hast du ein Zimmer zusammen mit deiner Schwester? Ja? (**PA7** spricht mit **AA1**, unverständlich) So, seid ihr fertig?  
**AA9:** Nein! **[19A]**

AA2: Senhor PA7, posso ... saber? (AA2 aponta para o relógio do PA7)  
 PA7: Que horas são? (PA7 mostra o seu relógio para AA2)  
 AA2: Dez ... dez para as sete.  
 PA7: Não é “von” [de]. Dez ...  
 AA2: “Von”!  
 PA7: “Vor sieben”. [Antes das sete]  
 AA2: “Vor sieben”. (PA7 conversa com AA4, AA6 e AA7; incompreensível)  
 PA7: Muitas, muitas moedas! (PA7 fala com AA10, incompreensível) Sem lupa não dá para ver a cama. (PA7 vai até a mesa de AA12) AA12, o que você desenhou?  
 AA12: Um quartinho.  
 PA7: Você também tem um quartinho em sua casa?  
 AA8: Alguém tem dinheiro?  
 PA7: Ou você tem um quarto grande?  
 AA8: Alguém tem dinheiro?  
 PA7: Você tem um quarto juntamente com sua irmã? Sim? (PA7 fala com AA1, incompreensível) Então, vocês terminaram?  
 AA9: Não! [19B]

Embora as mudanças de tópico que acontecem nas aulas de PB8 sejam em geral apenas as necessárias para a coerência e o prosseguimento da aula, ele mesmo também provoca essa situação numa determinada passagem das gravações, ao querer esclarecimento da aluna, ainda que em tom de brincadeira, sobre o tom ríspido com que ela respondeu à pergunta por ele formulada, na seguinte passagem:

AB14: ‘Anschlie... Anschließend wird der Wassertropfen an... não, gerührt, bis eine gleichmäßige Trübung entsteht’.  
 PB8: Ok, AB3, nochmal.  
 AB3: ‘Anschließend ...  
 PB8: Bist du jetzt auch böse mit mir?  
 AB3: Was?  
 PB8: Bist du jetzt auch böse mit mir?  
 AB3: Nein. ‘Anschließend wird der Wassertropfen ... äh ... ge... ah, eu não ...  
 PB8: Gerührt, gerührt, gerührt!  
 AB3: ‘Anschließend wird der Wassertropfen gerührt, bis eine gleichmäßige Trübung entsteht’.  
 PB8: Ok, nochmal. [20A]

AB14: “Anschlie ... Anschließend wird der Wassertropfen an ...” não, “gerührt, bis eine gleichmäßige Trübung entsteht”. [Depois a gota d’água é misturada até resultar numa turvação homogênea]  
 PB8: Ok, AB3, de novo.  
 AB3: “Anschließend ... [depois]  
 PB8: Você está também com raiva de mim?  
 AB3: O quê?  
 PB8: Você está também com raiva de mim?  
 AB3: Não. “Anschließend wird der Wassertropfen ... eh ... ge...” – ah, eu não ...  
 PB8: “Gerührt, gerührt, gerührt!” [misturada]  
 AB3: “Anschließend wird der Wassertropfen gerührt, bis eine gleichmäßige Trübung entsteht”.  
 PB8: Ok, novamente. [20B]

Mas também uma outra leitura deste excerto pode ser feita. Nele, PB8 percebe que AB3 está meio irritada com ele e, exatamente por isso dirige a ela uma pergunta direta (“Você

também está com raiva de mim?”). Ao fazer essa pergunta, PB8 está interagindo como sujeito. Os alunos, por outro lado, estão desempenhando dois papéis: o de alunos e o de interactantes. Através da entonação, AB3 deixa transparecer a sua irritação, talvez por ser dela exigido que repita a experiência. Por outro lado, como aluna, em posição hierarquicamente inferior, ela nega.

Já as aulas de PM6 apresentam apenas uma mudança de tópico não programada, na situação de não funcionamento do retroprojctor, transcrita no item 2.3.7, intitulado “Chave”. Em todos os outros momentos, as mudanças que ocorrem se devem unicamente à progressão planejada para o desenvolvimento da aula. Em verdade, mesmo quando surge uma tentativa de se falar sobre um outro assunto, no início de uma das aulas gravadas, ela é vetada por PM6, trazendo os alunos para a tarefa planejada, como se pode observar na seguinte passagem em epígrafe:

**PM6:** Ich möchte heute nicht mehr über das Thema sprechen, darüber sprechen wir in der nächsten Stunde, ja? Nächste Woche sprechen wir nochmal über das Thema. Ok, passt mal auf: wir wollen jetzt das korrigieren, was ihr noch nicht korrigiert habt. Wer möchte nach vorne kommen? Moment ... wer möchte nach vorne kommen? AA8. (Einige Schüler melden sich) Ihr wollt auch? Ihr müsst noch ein wenig warten. Es fehlen noch ein paar Instrumente. (**PM6** zeigt auf die Folie) Welche Instrumente fehlen noch? [21A]

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>PM6:</b> Não quero falar mais sobre esse tema, falaremos na aula que vem sobre isso, viu? Semana que vem falaremos novamente sobre o tema. Ok, prestem atenção: vamos corrigir agora o que vocês não corrigiram ainda. Quem quer vir para a frente? Um momento ... quem quer vir para a frente? AA8 (Alguns alunos levantam a mão). Vocês também querem? Precisam esperar mais um pouco. Faltam alguns instrumentos ainda (<b>PM6</b> aponta-os na transparência). Que instrumentos ainda faltam? [21B]</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

No excerto da página 91, item 2.3.7, intitulado “Chave”, acima referido, PM6, que é brasileira, descendente de alemães, deixa transparecer sua tendência alemã, isto é, determinada, voltando ao que havia programado para aquela aula, ao se negar a falar sobre um tema proposto por um dos alunos. Sua atitude deixa também mais claro o seu papel de professora que, nesse momento, exerce sua autoridade e se recusa a negociar com o grupo.

Noutra perspectiva, a imagem de estudante obediente que muitas vezes o professor quer imprimir aos seus alunos pode ser por eles rejeitada, contestada, na sutileza das tentativas de reversão do padrão de aula estabelecido pelo professor. Este, entretanto, normalmente não dá a

atenção às reivindicações que se instauram. Assim é que, na aula de PB8, AB12 quer protestar sobre a tarefa de decorar rapidamente o texto e o professor não lhe dá qualquer atenção:

**PB8:** Gut, ok. Ihr dürft noch eine Minute an die Tafel schauen, dann müsst ihr alle Sätze können. (Schüler prägen sich die Sätze ein, während **PB8** mit **AB12** und **AB13** nochmals die Aussprache von “Füßchen” wiederholt)

**AB12:** Muito difícil! Todo mundo ...

**PB8:** Es ist ...?

**AB12:** Sehr schwer! Alle müssen lernen. (Schüler beginnen zu reden; AB12 redet aber weiter, ohne sich einschüchtern zu lassen)

**PB8:** Ok, Pssst! Jetzt hier! So, äh ... alle Hefte zu (**PB8** macht Handbewegung, eine Schüler protestiert wegen der kurzen Zeit) Ok, noch 30 Sekunden? (einige Schüler bejahen) Ok! (Schüler prägen sich die Sätze weiter ein, nach einer Weile klatscht **PB8** in die Hände) Hefte zu! Hefte zu! Hefte zu! (Schüler schließen die Hefte) Der erste Satz, wer will vorlesen? (**PB8** gibt **AB3** das Wort und legt Satz mit Lücken auf den Projektor) [22A]

**PB8:** Bom, ok. Vocês podem olhar mais um minuto para a lousa, depois vocês precisam saber todas as frases. (Alunos decoram as frases, enquanto o **PB8** repete novamente com **AB12** e **AB13** a pronúncia da palavra “-füßchen” [pezinho])

**AB12:** É muito difícil! Todo mundo ...

**PB8:** “Es ist ...” [É ... ] (interrompe)

**AB12:** “Sehr schwer!” [Muito difícil] ... Todos têm de aprender. ... (alunos começam a falar; AB12 insiste, sem se intimidar)

**PB8:** Ok, xiu! Agora aqui! Então, ehh ... todos os cadernos fechados (**PB8** faz um movimento com as mãos; um aluno faz um protesto, quer mais tempo). Ok, mais 30 segundos? (alguns alunos confirmam) Ok! (alunos continuam memorizando as frases, depois de um tempo **PB8** bate palmas) Cadernos fechados! Cadernos fechados! Cadernos fechados! (alunos fecham os cadernos) A primeira frase, quem quer ler? (**PB8** dá a palavra a **AB3** e coloca a frase com as lacunas no retroprojektor) [22B]

AB12 é o único que reclama, que não se intimida e que, devido à sua persistência, consegue mais 30 segundos para decorar o texto. O que se vê aí é o professor, por um lado, exigindo o cumprimento da tarefa a contento, num espaço curto de tempo, e, de outro, os alunos, sem poder de decisão, ansiosos, sob pressão. O professor exerce sua autoridade sobre os aprendizes, tanto verbal (“cadernos fechados”, “pare!”), quanto gestualmente (faz um movimento com as mãos; bate palmas...).

E ainda há o caso em que o professor exige que AB8 repita mais uma vez a frase do texto com entonação, em que este protesta e não é atendido:

**PB8:** Stop! Stop! ‘Dabei findet in der Nahrungsvakuole die Verdauung statt’. Punkt, neuer Satz. Fang nochmal an.

**AB9:** Noch einmal?

**PB8:** Ja.

**AB9:** ‘Dabei findet in der Nahrungsvakuole die Verdauung statt. Die Nährstoffe ...

**PB8:** Nähr-stoffe.

[23A]

**PB8:** Pare! Pare! “Dabei findet in der Nahrungsvakuole die Verdauung statt”. [Ao mesmo tempo acontece a digestão no vacúolo de digestão] Ponto, nova frase. Comece de novo.

**AB9:** Mais uma vez?

**PB8:** Sim.

**AB9:** “Dabei findet in der Nahrungsvakuole die Verdauung statt. Die Nährstoffe ...” [Os nutrientes]

**PB8:** “Nähr-stoffe”.

[23B]

A PM6 também utiliza eventualmente este procedimento, como na passagem a seguir:

**AM3:** Frau!

**PM6:** Alle Kinder sind jetzt still, weil Frau PM6 was sagen will. (gesungen)

[24A]

**AM3:** Senhora!

**PM6:** Todas as crianças fiquem quietas, porque a senhora PM6 quer dizer algo (cantado).

[24B]

Também quando um dos alunos usa um tom alterado de voz para acompanhar a tarefa, o que caracteriza no contexto uma tentativa de reversão do padrão estabelecido pela professora, ela vai até ele e o adverte:

**PM6:** Es ist so, du hast eine so schöne Stimme (**PM6** spricht einen Schüler direkt an), aber wenn du mit mir so singst und die anderen Kinder singen den Text, dann höre ich nichts! Hast du verstanden? Du singst den Text, ja? Eins, zwei, eins.

**PM6, AM (alle):** ‘Mit uns springet, mit uns singt, dass es immer schöner klingt’. (**PM6** mit Schülern zusammen)

**PM6:** Noch einmal: Eins, zwei, eins.

[25A]

**PM6:** É o seguinte, você tem uma voz tão linda, (**PM6** fala diretamente para o aluno) mas se você canta desse jeito comigo e as outras crianças cantam o texto, então não vou escutar nada! Você entendeu? Você vai cantar o texto, sim? Um, dois, um.

**PM6, AM (todos):** “Mit uns springet, mit uns singt, dass es immer schöner klingt”. [Pular conosco, cantar conosco, para soar cada vez mais bonito]

**PM6:** De novo: Um, dois, um.

[25B]

Mas, em vez de intimidar os aprendizes, como faz PB8, a professora de Música, PM6, elogia a voz do aluno a quem repreende. Dessa forma, ela o traz para o seu “time”, tentando despertar nele o espírito cooperativo. Com essa estratégia, ela consegue a atenção e a participação do grupo, sem precisar ser autoritária como PB8.

PA7, por sua vez, tem um comportamento análogo, ao trazer os alunos de volta para a tarefa em curso, como visto no excerto [14] acima transcrito, em que eles reivindicam que o professor se filme, porque isso seria divertido, e ele responde, corrigindo uma impropriedade gramatical da aluna, que o texto também é divertido.

### 2.3.6 Instrumentalidades / códigos

Como se pode perceber, a partir dos dados anteriormente transcritos e comentados, os três professores, sujeitos desta pesquisa, falam quase que exclusivamente em alemão em sala de aula e, embora existam tentativas eventuais dos alunos de utilizarem a língua materna para as interações, ao responderem aos questionários, eles são categóricos em afirmar que gostam desse aspecto estabelecido para o DFU, por serem levados a falar o alemão, por aumentar o seu vocabulário e por melhorar a pronúncia e a capacidade de comunicação naquela língua-alvo, sendo que uns afirmam gostar do desafio e outros dizem que se sentem bem em compreender o que o professor diz.

### 2.3.7 Chave (“Key”, Hymes: 1974)

Segundo Hymes, tom, maneira ou espírito como uma mensagem é trabalhada, verbalmente ou não, de forma séria, lúdica ou irônica, compõem a análise deste item. E ao buscar caracterizar as interações nesta linha de raciocínio, registramos, por exemplo, que PM6 é lúdica, carinhosa, mas determinada; que, em suas aulas, os alunos estão descontraídos e participativos e se divertem com as situações desencadeadas, mantendo, entretanto, o lugar de autoridade que ela reivindica para si. E isso pode ser detectado em passagens como a que a seguir transcrevemos, em que os próprios alunos, dentre outras situações em seguida comentadas, repetem o refrão por ela instituído e que diz “eu estou ouvindo português e isso não é permitido”:

**PM6:** Schaut mal (**PM6** zeigt auf den Stecker vom Projektor) Halli-Hallo! Er steckt den Stecker ...

**AM10, AM11:** In die Steck...

**PM6:** Wie bitte? (**PM6** ist überrascht)

**AM10:** Steckel!

**PM6:** In die Steck... ?

**AM11:** Dose!

**PM6:** Steckdose!

**AM (alle):** Steckdose!

**PM6:** Den Stecker in die ... ?

**AM (alle):** Steckdose!

**AM10, AM11:** Quase, quase!

**PM6:** Fast, fast! (**PM6** beglücktwünscht **AM11** und **AM10** mit Handschlag) Schaut, in der letzten Woche ... ich höre ...

**AM (alle):** Portugiesisch und das ist nicht erlaubt!

**AM6:** Bum, bum.

**PM6:** Fidibum.

**AM (alle):** Fidibum.

**PM6:** Jetzt Schluss! (gesungen)

**AM (alle):** Jetzt Schluss! (gesungen)

**PM6:** (**PM6** rollt die Leinwand herunter) In der letzten Woche haben wir ... (**PM6** will Projektor einschalten, der aber nicht funktioniert) Nein!

**AM8:** Noch einmal!

**PM6:** Noch einmal ... (**AM8** steht auf und geht zur Steckdose) dasselbe Spiel! Steck noch einmal ein.

**AM8:** Nichts!

**PM6:** Wisst ihr, was ich mache? Stell mal da auf den Tisch, ich hole einen anderen Overhead. Wartet mal eine Minute, ja? (**PM6** geht raus, **AM7** und **AM8** stellen den Projektor auf den Tisch; **PM6** kommt zurück) Ich hoffe, ich hoffe, dass der Overhead jetzt funktioniert. (**PM6** montiert mit **AM7** und **AM8** den neuen Projektor) Schau mal, wie schön, was sie gesagt hat! Kannst du das noch einmal sagen?

**AM10:** Ich steck ... die Stecker ... in die Steckdose.

**PM6:** Den Stecker.

**AM10:** Den Stecker in die Steckdose.

**AM (einige):** Bravo! (**PM6** schaltet den Projektor ein, er funktioniert)

**AM (alle):** Ohh!

**PM6:** So, in der letzten Woche haben wir mit einer Folie gearbeitet. Könnt ihr euch noch erinnern? Was haben wir gemacht? (**PM6** legt Folie auf den Projektor)

[26A]

**PM6:** Vejam. (**PM6** aponta para a tomada do projetor) Halli-Hallo! [Oi – oi!] Ele coloca a tomada ...

**AM10, AM11:** Na ...

**PM6:** Como por favor? (**PM6** está surpresa)

**AM10:** Tomada!

**PM6:** Na ...?

**AM11:** “Dose”! [Tomada!]

**PM6:** “Steckdose”! [Tomada!]

**AM (alguns):** “Steckdose”!

**PM6:** A tomada na ...?

**AM (alguns):** “Steckdose”!

**AM10, AM11:** Quase, quase!

**PM6:** Quase, quase! (**PM6** dá os parabéns para **AM 10** e **AM11**) Vejam, na última semana ... eu escuto ...

**AM (todos):** Português e isso não é permitido! (cantado)

**AM6:** Bum, bum!

**PM6:** Fidibum!

**AM (todos):** Fidibum!

**PM6:** Agora chega! (cantado)

**AM(todos):** Agora chega! (cantado)

**PM6:** (**PM6** desenrola a tela na parede) Na semana passada nós... (**PM6** quer ligar o projetor, mas ele não funciona) Não!

**AM8:** De novo!

**PM6:** De novo ... (**AM8** se levanta e vai até a tomada) a mesma jogada! Coloque de novo.

**AM8:** Nada!

**PM6:** Vocês sabem o que vou fazer? Coloque-o lá na mesa, vou pegar um outro projetor. Esperem um minuto, sim? (**PM6** sai da classe, **AM7** e **AM8** colocam o projetor na mesa; **PM6** retorna) Eu espero, eu espero que o projetor funcione agora. (**PM6** monta o projetor novo com a ajuda de **AM7** e de **AM8**) Olhe que bonito que ela falou. Você pode repetir?

**AM10:** Eu coloco ... a tomada ... na tomada.

**PM6:** “Den Stecker”. [A tomada]

**AM10:** “Den Stecker” na tomada.

**AM (alguns):** Bravo! (**PM6** liga o projetor, que funciona)

**AM (todos):** Ohh!

**PM6:** Então, na última semana nós trabalhamos com uma transparência. Vocês se lembram? O que nós fizemos? (**PM6** coloca a transparência no projetor)

[26B]

Nesta mesma passagem, outros momentos acontecem que denotam essa participação e essa descontração, quando a professora tenta ligar o retroprojetor e ele não funciona. Inicialmente, ela quer aproveitar a oportunidade para ensinar aos alunos a expressão “ele encaixa o ‘plug’ na tomada”, que em alemão tem uma construção específica no que tange aos vocábulos e à declinação (Er steckt den Stecker in die Steckdose). AM10, então, sem que a professora tenha reivindicado, reproduz a frase com apenas uma pequena impropriedade na declinação e isso provoca elogios tanto por parte de PM6, quando diz “Olhe que bonito que ela falou! Você pode repetir?” quanto dos colegas, quando em coro repetem “Bravo!”. Além desse momento, também podem ser detectadas descontração e proximidade entre a professora e os alunos, quando eles estão entoando o som “fidibum-bum-bum” e ela diz “agora chega!”. De forma lúdica, eles também repetem o comando, aos sorrisos. Logo em seguida, a linha condutora da aula é restabelecida. Reafirmando essa tendência de proximidade, em vários outros momentos da gravação das suas aulas podem ser detectados elogios como “Você é um cavalheiro!”, “Você é ótima!” ou “Vocês são inteligentes!”. Mas, apesar de haver momentos em que PM6 e os alunos interagem, o foco é sempre o léxico (“Steckdose”) e a sintaxe (“Ich hoffe...”).

Na aula de PB8, também são detectadas passagens de descontração, como na situação em que, para demonstrar como se pronuncia o *ü*, em alemão, ele coloca o dedo na boca e sugere que a forma correta de pronunciar equivaleria a se pedir um beijo:

**PB8:** Sag mal “i” (PB8 hält Finger an den Mund) und gib mir ‘nen Kuss! Iiii-üüü! [27A]

|                                                                           |       |
|---------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>PB8:</b> Diga “i” (PB8 coloca o dedo na boca) e me dê um beijo! “i-ü”! | [27B] |
|---------------------------------------------------------------------------|-------|

Noutra passagem, no laboratório, quando os alunos têm de usar os óculos de proteção, ele diz:

**PB8:** Ok, macht die ... macht die Mikroskope noch aus, setzt euch hin und schaut nach vorne. Ok, als aller erstes setzt ihr euch eine dieser modischen, superaktuellen Brillen auf, ja? (PB8 setzt sich eine Sicherheitsbrille auf). [28A]

|                                                                                                                                                                                                                            |              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>PB8:</b> Ok, desliguem ... ainda desliguem os microscópios, sentem-se e olhem para a frente. Ok, primeiramente vocês coloquem um desses óculos de moda, muito atuais, não? ( <b>PB8</b> coloca os óculos de segurança). | <b>[28B]</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|

Mas essas suas atitudes estão sempre carregadas de certa dose de ironia, como acontece depois de chamar AB8 à frente para fazer o papel de monitor e esse oferecer resistência inicial. Terminada a sua tarefa, o professor comenta não ter sido tão difícil para o aluno ter executado aquele papel:

**PB8:** Danke schön, AB8. War gar nicht so schlimm! **[29A]**

|                                                          |              |
|----------------------------------------------------------|--------------|
| <b>PB8:</b> Muito obrigado, AB8. Não foi tão complicado! | <b>[29B]</b> |
|----------------------------------------------------------|--------------|

Em relação às aulas de PA7, por sua vez, também são detectadas passagens de proximidade e de descontração, com tons de brincadeira e de cumplicidade. É o que acontece quando estão comentando a passagem do conto “Sterntaler”, em que a menina dá a sua última peça de roupa a uma criança que diz estar sentindo frio, na floresta e no escuro, e o professor emite o trocadilho “Nua, nua na lua!”, em português, provocando risadas entre os alunos:

**PA7:** Nua, nua na lua! (Schüler lachen) Ja, also, das Mädchen ist nackt. Es ist dunkel und deshalb kein Problem? **[30A]**

|                                                                                                               |              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>PA7:</b> Nua, nua na lua! (alunos riem) Então, a menina está nua. Está escuro e por isso não tem problema? | <b>[30B]</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|

Em várias passagens dessas aulas, são registradas alusões a um evento ocorrido fora da sala de aula e que provoca, a cada vez que retorna, como implícito e como sinal de cumplicidade entre os interactantes, deleite entre eles. E, exatamente por não ser explicitado, passa despercebido ao leitor que não tenha participado daquela situação. Para situar melhor: numa certa ocasião, anterior à gravação das aulas, o professor comentou, antes de entrar em sala de aula, que AA7 estava sempre sorridente, ao que uma colega respondeu que aquilo acontecia porque ela comia muito tomate. Esse comentário, que provocou risadas entre os colegas, passou a fazer parte das aulas, vinculando a ingestão de tomates a estados de felicidade. Dois excertos das

aulas que a esse episódio fazem referência são a seguir transcritos. O primeiro acontece quando o professor quer saber o que a menina do conto dos Irmãos Grimm teria feito com o dinheiro que recebeu e o segundo quando AA11 pergunta ao professor se ele mesmo comeu tomates:

**AA11:** Das Mädchen kauft viele Tomaten. Sie möchte Tomaten für ihre Freunde geben.

**PA7:** Natürlich!

**AA11:** (unverständlich)

**PA7:** Also, Essen für die anderen Kinder, ne? Und AA3?

[31A]

**AA11:** A menina compra muitos tomates. Ela quer dar tomates para os amigos.

**PA7:** Claro!

**AA11:** (incompreensível)

**PA7:** Então, comida para as outras crianças, não é? E AA3?

[31B]

**PA7:** Sie hat kein Geld? Alles verloren oder ist es ...?

**AA8:** Verloren.

**PA7:** Verloren ... AA11, hast du noch etwas?

**AA11:** Ja, sie hat viele Tomaten gekauft.

**PA7:** Ja. Die Tomaten sind nur für das Mädchen oder für alle Personen?

**AA11:** Nein, für alle Personen.

**PA7:** Auch für dich, ne?

**AA11:** Oh, ja!

**PA7:** Natürlich, ok.

[32A]

**PA7:** Ela não tem dinheiro. Tudo perdido ou ... ?

**AA8:** Perdido.

**PA7:** Perdido ... AA11, você tem algo mais?

**AA11:** Sim, ela comprou muitos tomates.

**PA7:** Sim. Os tomates são apenas para ela ou para todas as pessoas?

**AA11:** Não, para todas as pessoas.

**PA7:** Para você também, não é?

**AA11:** Oh, sim!

**PA7:** Claro, ok.

[32B]

**AA2:** Herr PA7, sind Sie ...

**PA7:** Sind Sie ...?

**AA2:** Nichts!

**PA7:** Sind Sie nichts? ... So, habt ihr's? (Schüler verneinen, **PA7** spricht mit den Schülern, unverständlich)

**AA11:** Haben Sie Tomaten gegessen?

**PA7:** Nein, ich nicht. Aber du, ne?

**AA11:** Ja! (**PA7** klatscht in die Hände und treibt die Schüler an)

[33A]

**AA2:** Senhor PA7, o senhor é ...?

**PA7:** 'O senhor é ...'?

**AA2:** Nada!

**PA7:** O senhor é nada? ... Então, vocês terminaram? (alunos negam, **PA7** fala com os alunos, incompreensível)

AA11: O senhor comeu tomates?

PA7: Não, eu não. Mas você, né?

AA11: Sim! (PA7 bate palmas para incentivar os alunos)

[33B]

Mas é necessário frisar aqui que, em todas estas passagens, PA7 responde com uma dose de constrangimento ou de forma evasiva, o que confirma uma certa reserva, uma habilidade pouco desenvolvida para o improviso, para a proximidade, ambos reivindicados pelos alunos, o que, ao nosso ver, são marcas da sua origem e da sua história alemãs, embora ele seja marcadamente flexível e se mostre bastante adaptado à cultura brasileira.

Importante registrar que o humor nas aulas de PA7 é mais sutil (“wit”), diferente do humor de PB8, como nas instâncias 27, 28, 29 e 30. Os tomates (cf. instâncias 31, 32 e 33), que passaram a ter um significado conotativo para o grupo, criam também, entre professor e alunos, uma certa cumplicidade, que os aproxima.

### 2.3.8 Seqüência de atos

A seqüência de atos pode determinar mal-entendidos, se forem impostas ou não trabalhadas satisfatoriamente, isto porque entendimentos divergentes de um tópico, por exemplo, podem levar os alunos a diferentes estilos de negociação, o que tende, por fim, a atrapalhar a percepção do que sejam as informações relevantes<sup>42</sup>. Da seqüência de atos pode-se também dizer, panoramicamente, com apoio em Hymes (1974), que se referem à forma e ao contexto de elocuções em relação ao que é dito e significado, revelando implícitos e preferências, por exemplo. E duas situações detectadas numa das aulas de PA7 demonstram bem esta afirmação. A primeira, trata da apresentação que AA10 faz, ao desenhar uma cama tão pequena que só pode ser vista com uma lupa, por ela também desenhada. A segunda, diz respeito ao desenho sobre

---

<sup>42</sup> Kramsch, 1996.

sentir frio, que AA11 fez. A esses eventos criativos o professor dá atenção diferenciada, primeiro elogiando as produções inusitadas e, num segundo momento, numa segunda sequência de atos, em que os alunos devem apresentar os seus trabalhos, pedindo especificamente para AA10 e para AA11 apresentarem os seus, numa demonstração, não diretamente revelada, de interesse e de aprovação pela criatividade demonstrada pelas alunas. Ou seja, forma e contexto da elocução, embora não explicitados, muito significaram pelo que foi dito: elogios implícitos aos trabalhos tidos por ele como criativos, pela reivindicação específica e exclusiva da sua apresentação, em atos representados por seqüências diferenciadas.

Assim, no caso de AA10:

**AA10:** Herr PA7.

**PA7:** Bitte? (**PA7** geht zu **AA10**) Das ist eine Lupe.

**AA10:** Und das hier ist ein Bett.

**PA7:** Ah, du hast ein ganz, ganz kleines Bett gemalt. Mit der Lupe kann man das besser sehen. Sehr schön! [34A]

**AA10:** Senhor PA7.

**PA7:** Pois não? (**PA7** vai até a **AA10**). Esta é uma lupa.

**AA10:** E isto aqui é uma cama.

**PA7:** Ah, você desenhou uma caminha muito pequena. E com a lupa dá para ver melhor! Muito bonito! [34B]

E em relação ao desenho de AA11:

**AA11:** Wie? Darf ich einen 'gelo' malen? [35A]

**AA11:** Como? Posso desenhar um "gelo"?

[35B]

**PA7:** AA11, was hast du gemacht?

**AA11:** Frieren.

**PA7:** Schön, möchte ich gleich sehen. Das ist schwer zu malen.

**AA4:** Ich auch, Herr.

[36A]

**PA7:** AA11, o que você desenhou?

**AA11:** Sentir frio.

**PA7:** Legal, gostaria de ver depois. É difícil de desenhar isso.

**AA4:** Eu também, senhor.

[36B]

E ainda ao final, quando o professor pede para ambas as alunas apresentarem os seus desenhos:

**PA7:** So, seid ihr fertig? Wir haben noch vier Minuten. Wir wollen schnell noch über eure Bilder sprechen. Äh ...  
**AA10:** was hast du gemalt? Zeig mal!  
**AA10:** Ich habe ein Bettchen gemalt. (**AA10** zeigt ihr Bild)  
**PA7:** Ein Bettchen gemalt.  
**AA10:** Und das ist eine Lupe.  
**PA7:** Eine Lupe, warum brauche ich eine Lupe?  
**AA10:** Weil mit einer Lupe kann man die Bettchen sehen.  
**PA7:** Kann man das Bettchen besser sehen. Genau. **AA11.**  
**AA11:** Frieren. Ich habe Eis und Dinge frieren sind.  
**PA7:** Die kalt sind.  
**AA11:** Die kalt sind.  
**PA7:** Also Eis und ... Eis zum Essen.  
**AA11:** Äh ... ah ... (**AA11** zeigt auf ihr Bild)  
**PA7:** Eiszapfen.  
**AA11:** Ja.  
**PA7:** Draußen, wenn es sehr, sehr kalt ist.  
**AA11:** Und das ist ... (Schellen unterbricht Schüler, Stunde ist zu Ende)

[37A]

**PA7:** Então, vocês terminaram? Temos ainda quatro minutos. Vamos falar rápido sobre os desenhos. Ehh ... **AA10,** o que você desenhou? Mostre!  
**AA10:** Desenhei uma pequena cama. (**AA10** mostra o seu desenho)  
**PA7:** Desenhou uma pequena cama.  
**AA10:** E isto aqui é uma lupa.  
**PA7:** Uma lupa. Por que necessito de uma lupa?  
**AA10:** Porque com a lupa dá para ver a pequena cama.  
**PA7:** Dá para ver a pequena cama melhor. Exatamente. **AA11.**  
**AA11:** Sentir frio. Desenhei gelo e coisas que sentem frio.  
**PA7:** Que são geladas.  
**AA11:** Que são geladas.  
**PA7:** Então gelo e ... sorvete.  
**AA11:** Ehh ... ehh ... (**AA11** aponta para o desenho dela)  
**PA7:** Estalactite de gelo.  
**AA11:** Sim.  
**PA7:** Fora de casa, quando faz muito, muito frio.  
**AA11:** E este aqui é ... (o sinal interrompe o aluno, a aula termina)

[37B]

Neste excerto, professores e alunos interagem como sujeitos. A pergunta do professor não testa o conhecimento de **AA10**, mas pede um esclarecimento.

Também na aula de **PB8**, essa situação pode ser detectada, revelando implícitos, como quando **AB9** emite a expressão de protesto “Mais uma vez!” (que já foi transcrita no item 2.3.5), e que demonstra a saturação da sequência repetitiva de atos imposta pelo professor, ou quando ele, **PB8**, reivindica duas vezes numa mesma aula que alunos sirvam de monitores, numa sequência planejada de atos, em que o significado pelo que é dito, e feito, pode ser apreendido, num nível mais superficial, como uma busca de dinamização da aula. Mas, ao analisarmos o

trabalho desenvolvido pelos alunos requisitados, que apenas podem repetir estritamente as tarefas a ele atribuídas, descortinam-se procedimentos de domínio que os colocam apenas na posição de coadjuvantes de um processo dominado pelo professor. Esse mesmo fenômeno acontece em aulas tanto de PA7 quanto de PM6, só que de uma forma um pouco menos rígida, em que os alunos não precisam repetir de forma minuciosa o roteiro estabelecido pelos professores.

Em uma das aulas de PB8, uma outra sequência de atos pode ser apontada, em que significados implícitos são passíveis de ser descortinados, que não coincidem com o que é dito e feito, pelo professor. Trata-se da passagem em que, ao pedir que um dos alunos faça o papel de professor, ele comenta que “todo mundo pensa que professores sabem tudo, o que não é verdade”. Nesse episódio, em realidade, ele está se referindo à condição do aluno enquanto professor, tanto que todos os passos que o aluno deverá seguir são indicados em minúcias. Em relação a PB8, enquanto professor, fica patente que domina, sim, o que diz e faz, não deixando que seja realizado de outra forma nenhum dos passos, durante as aulas. Para ilustrar, segue um exemplo:

**PB8:** Ok, wer ist Lehrer? Ein Lehrer! Komm her! (**PB8** ruft **AB5** auf) Pass auf: alle denken, Lehrer wissen alles. Aber das stimmt nicht. (**AB5** weicht zurück) Nee, komm her, komm, her, komm her! Pass auf: du kannst als einzige die Sätze sehen, aber sie können es nicht sehen. (**PB8** schiebt weißes Blatt halb unter die Folie) Ok! “Wer kann den ersten Satz vorlesen? Wer kann den zweiten Satz vorlesen? Wer kann den dritten Satz vorlesen?” Dann gehst du alles durch und dann schiebst du es einfach zurück.

**AB5:** Wer kann die erste Satz vorlesen?

**PB8:** Den, den.

**AB5:** Den ersten Satz vorlesen? (**AB5** zeigt auf **AB10**)

[38A]

**PB8:** Ok, quem é o professor? Um professor! Venha! (**PB8** pede a **AB5** para ir à frente) Preste atenção: todo mundo pensa que professores sabem tudo. Mas não é verdade (**AB5** vai um pouco para trás). Não, venha cá, venha cá, venha cá! Preste atenção: só você pode ver as frases, mas eles não as podem ver (**PB8** coloca uma folha branca embaixo da transparência). Ok! ‘Quem pode ler a primeira frase? Quem pode ler a segunda frase? Quem pode ler a terceira frase?’ Então você faz tudo e empurra a folha para trás.

**AB5:** Quem pode ler a primeira frase?

**PB8:** “Den, den”.

**AB5:** “Den ersten Satz vorlesen?” [Ler a primeira frase] (**AB5** aponta para **AB10**)

[38B]

### 2.3.10 O contexto intertextual

De acordo com o que pontuamos no Capítulo II, os contextos intertextuais ecoam as formas correntes de falar dos professores e os textos da filosofia educacional à qual estão vinculados. Nessa perspectiva, a partir de anotações de campo acumuladas por este pesquisador e confirmadas pelos dados, PFN6/PB8 assume uma forte posição comportamentalista em suas ações, ao repetir à exaustão as passagens para o aprimoramento de pronúncia ou para a memorização de vocabulário. Essa mesma posição é também encontrada nas aulas dos dois outros professores, mas de uma forma bem menos acentuada, como se pode depreender dos excertos até aqui transcritos. Nas interações de PA7, entretanto, são detectadas passagens que permitem uma interação dialógica mais específica, como se verá na próxima seção aqui trabalhada. É importante também frisar, que o contexto intertextual é construído de texto em texto, através de roteiros que refletem suposições culturais, por exemplo, no que tange ao papel do estrangeiro, naquela determinada sociedade, ou ao aluno/aprendiz da língua-alvo em sala de aula. Assim, dados retirados das aulas de PB8/PFN6 podem auxiliar no entendimento das suas suposições culturais, em relação, por exemplo, ao lugar ocupado pelo aprendiz da língua-alvo, quando diz não ser fácil a tarefa, esperando que eles consigam realizá-la ou que, frente à possibilidade de os alunos formarem combinações novas de palavras, talvez elas estejam certas, comentado logo em seguida que os alunos devem ser inteligentes. Senão vejamos:

**PFN6:** (...) Gut! Ich habe heute etwas vorbereitet, was mit der Alarmanlage zu tun hat, nämlich die ‘neuen Wörter’. Es ist nicht einfach, mal sehen, ob ihr das könnt. Ich möchte, dass ihr euer Heft herausnehmt (**PFN6** macht Armbewegung, Schüler nehmen Hefte aus den Schultaschen, **PFN6** geht an die Tafel) Ihr nehmt bitte eine neue Seite, auf der nichts draufsteht. Und die Überschrift ist: “Neue Wörter” (**PFN6** legt Folie auf den Projektor, hebt seine Hand und bittet so um Ruhe) Psst! Es müssen alle leiser sein. Alle zuhören, bitte! (**PFN6** wartet auf Ruhe der Schüler) Ok. [39A]

**PFN6:** (...) Bom! Eu preparei hoje uma coisa, que tem algo a ver com o sistema de alarme: as ‘palavras novas’. Não é fácil, vamos ver se vocês conseguem. Eu quero que vocês peguem seus cadernos (**PFN6** faz movimento com o braço, alunos pegam seus cadernos das pastas; **PFN6** vai até a lousa). Abram, por favor, uma página nova, onde não está escrito nada. E o título é: “Palavras novas” (**PFN6** coloca uma transparência no projetor, levanta a mão e pede silêncio) Xiu! Todo mundo tem que ficar quieto, todos escutando, por favor! (**PFN6** espera por silêncio na classe) Ok! [39B]

**PFN6:** Super! (**PFN6** gibt **AB13** den Stift) Zuerst ausstreichen und dann schreibst du's an die Tafel. (**AB13** streicht die Wörter aus und schreibt an die Tafel) Wenn wir etwas an... Ach so, erstmal: ist alles richtig? Gut. Wenn ihr etwas anderes habt, dann schreibt das, was dort an der Tafel steht, unter das, was ihr habt. Euer's ist vielleicht auch richtig. Wer hat noch etwas? [40A]

**PFN6:** Ótimo! (**PFN6** entrega a caneta para **AB13**) Primeiro risque e depois você escreve na lousa. (**AB13** risca as palavras na transparência e escreve na lousa) Quando a gente escreve ... ah, primeiro: está tudo certo? Bem. Se vocês têm uma outra coisa, então escrevam o que está na lousa embaixo das frases de vocês. Talvez as frases de vocês estejam certas também. Quem tem mais? [40B]

**PFN6:** Kann jeder lesen? (Schüler bejahen) Ihr sollt klug sein! Hier ist meine Brille! Kannst du jetzt lesen? Ok, super! Äh ... 'Der freie Pol der Batterie'. Was haben wir noch? [41A]

**PFN6:** Todo mundo consegue ler? (os alunos confirmam) Vocês devem ser inteligentes. Aqui estão meus óculos. Você consegue ler agora? Ok, ótimo! Ehh ... "Der freie Pol der Batterie". [O pólo livre da bateria] O que temos mais? [41B]

PM6, por seu turno, com as suas intervenções, reivindica do aluno/aprendiz a condição de disciplinado, inserido em um ritmo de trabalho organizado e com pronta participação, como demonstram as respostas dadas aos questionários e que fazem menção à exigência que ela tem com a organização do caderno ou com o porte dos materiais reivindicados para as aulas.

O vínculo à filosofia educacional à qual estão filiados pode ser detectado ainda na semelhança de alguns procedimentos utilizados por todos eles, como a repetição vocabular e textual, a memorização de estruturas e expressões, pela retirada de partes das frases, até o seu desaparecimento, ou o chamamento dos alunos à frente para desempenharem o papel de monitores, fazendo exatamente o que o professor indica que seja feito.

Por sua vez, o contexto intertextual em que estão inseridas as interações das aulas de PA7, embora em vários momentos descortine filiações comportamentalistas, como acima pontuado, deixa entrever procedimentos menos mecânicos, como por exemplo ao flexibilizar, para os alunos, a decisão dos passos a serem realizados. Assim:

**PA7:** Ja, ihr könnt in den Gruppen entscheiden, ob ihr zuerst den Text machen wollt oder ob ihr zuerst die Figuren zeichnen wollt, ja? Also, ich hab' euch mal solche Figuren mitgebracht. Was ist das für eine Figur? [42A]

**PA7:** Então, vocês podem decidir nos grupos, se vocês querem escrever primeiro o texto ou se vocês querem desenhar primeiro as figuras, viu? Vejam, eu trouxe hoje algumas figuras para vocês. Que figura é esta? [42B]

E, em português, num outro momento:

**PA7:** Talvez a gente comece com o trabalho ou vocês já querem começar com o texto?

**AA7:** Com o trabalho.

**PA7:** Sim, com o trabalho é um pouco mais problemático, não temos tempo.

**AA2:** Não, com o texto.

**PA7:** Com o texto.

**AA1:** Não temos tempo de fazer o texto.

Mas é importante registrar aqui que, mesmo quando fornece opções, é o professor, PA7, quem decide.

## 2.4 O diálogo triádico

Nassaji & Wells (2000) afirmam que a estrutura básica IRE, por eles chamada de diálogo triádico e abordada no Capítulo II deste trabalho, pode tomar formas variadas, a serem trabalhadas com diversos propósitos. Assim, as perguntas lançadas pelo professor podem tender a exigir apenas informações conhecidas ou a desencadear a exploração do tópico. No “*corpus*” da presente pesquisa, a maioria das interações se adequam à tradicional estrutura IRE e exigem dos alunos que dêem apenas informações conhecidas. Visitas às gravações das aulas ministradas por PB8/PFN6, por exemplo, não detectaram questões que visam a desencadear a exploração do tópico, sendo todas elas pautadas em repetições e em reivindicação de comportamentos mecânicos, como é o caso das repetidas leituras que os alunos fazem dos textos ou dos passos a serem seguidos, estritamente de acordo com as indicações do professor.

Na aula de PA7, por sua vez, essa situação de exploração do tópico se instaura, por exemplo, quando busca problematizar a decisão que a menina do conto dos Irmãos Grimm tomou, de entregar a sua última peça de roupa à criança que dizia estar com frio.

**PA7:** Ok, mach mal eine Pause, AA8. Es gelangte in den Wald, es kam in den Wald, in den Wald kommen, ja? ‘Gelingen’ ist das gleiche wie ‘kommen’. Das Mädchen kommt jetzt in den Wald ... und jetzt möchte ein anderes Kind das letzte Hemd von dem Mädchen. AA6.

**AA6:** “Es ist dunkle Nacht, da sieht dich niemand, du kannst wohl dein Hemd weggeben”, und ...

**PA7:** Was ist denn die dunkle Nacht?

**AA6:** Uma noite escura.

**PA7:** Ja, haben wir denn jetzt dunkle Nacht? (**PA7** zeigt aus dem Fenster, einige Schüler bejahen) Ja, es ist also keine Sonne mehr da, es ist dunkel. Und sie sagt: "... da sieht mich niemand." Ist das klar? (Schüler bejahen) Im Dunkeln kann ich die Person nicht sehen, weil sie hat keine Kleider mehr, sie ist nackt. Was ist nackt? (einige Schüler antworten 'nua')

**PA7:** Nua, nua na lua! (Schüler lachen) Ja, also, das Mädchen ist nackt. Es ist dunkel und deshalb kein Problem. Wirklich kein Problem? (einige Schüler bejahen, einige verneinen) Nein?

**AA2:** Nein, es hat ...

**PA7:** Was ist das Problem?

**AA2:** Äh ... wenn ein, eine Person ein Licht ...

**PA7:** Ein Licht macht, eine Lampe zum Beispiel?

**AA2:** Ja, sie werde es sehen.

**PA7:** Die Person wird alles sehen. Oder was ist denn sieben oder acht Stunden später?

**AA7:** Morgen!

**PA7:** Und?

**AA7:** Das hat Sonne und es hat Licht.

**PA7:** Und?

**AA7:** Sie ist nackt!

**PA7:** Und alle Leute sehen es! Das nackte Mädchen, ne? Also schon ein Problem.

**AA2:** Und ...

**PA7:** Und?

**AA2:** Sie, sie ist frieren. Sie friert!

**PA7:** Sie friert natürlich in der Nacht.

**AA2:** Ja.

**PA7:** Die anderen haben jetzt die Kleidung, sie frieren nicht, aber **sie** friert. Ein neues Problem. Ok.

[43A]

**PA7:** Ok, faça uma pausa, AA8. Ela chegou numa floresta, chegou numa floresta, chegar numa floresta, não é? "Gelangen" [chegar] é a mesma coisa que "kommen" [chegar]. A menina agora chega na floresta ... E agora uma outra criança quer a última camisa dela. AA6.

**AA6:** É uma noite escura, ninguém vai te ver, parece que pode entregar a camisa, e ...

**PA7:** O que é uma "dunkle Nacht" [noite escura]?

**AA6:** Uma noite escura.

**PA7:** Sim, mas temos agora uma noite escura? (**PA7** aponta para fora da janela, os alunos afirmam) Não, não temos mais sol e é escuro. E ela diz: ... ninguém vai me ver. Isto está claro? (os alunos confirmam) No escuro eu não posso ver a pessoa, ela não tem mais roupas no corpo, ela está nua. O que significa "nackt" [nua]? (alunos repondem "nua")

**PA7:** Nua, nua na lua! (alunos riem) Então, a menina está nua. Está escuro e por isso não tem problema. Realmente não tem problema? (alguns alunos confirmam, outros negam) Não?

**AA2:** Não, ela tem ...

**PA7:** Qual é o problema?

**AA2:** Ehh ... quando uma pessoa acende uma luz ...

**PA7:** Acende uma luz, uma lâmpada por exemplo?

**AA2:** Sim, então ela vai ver a menina.

**PA7:** A pessoa vai ver tudo. Ou o que acontece sete ou oito horas mais tarde?

**AA7:** Manhã!

**PA7:** E?

**AA2:** Faz sol e tem luz.

**PA7:** E?

**AA2:** Ela está nua!

**PA7:** E todas as pessoas podem ver isto! A menina nua, né? Então temos um problema, sim.

**AA2:** E ...

**PA7:** E?

**AA2:** Ela está com frio. Ela sente frio!

**PA7:** Claro que ela sente frio na noite.

**AA2:** Sim.

**PA7:** Os outros agora têm as roupas dela, eles não sentem mais frio, mas **ela** agora sente. Um novo problema. Ok.

[43B]

Foi visto também no Capítulo II, que na interação com toda a sala é quase sempre o professor que inicia as seqüências, sendo ele, também, que em geral inicia as trocas periféricas. Uma passagem específica de uma das aulas de PM6 confirma esse diagnóstico. Assim, AM12 faz uma pergunta, colocando a professora no papel de conhecedora primária, querendo saber se o teclado e o piano-de-cauda pertencem, ambos, à família dos instrumentos de teclas. Depois de reivindicar a atenção dos demais alunos, pedindo que a aluna repita a pergunta, PM6 faz alusão também ao par piano/piano-de-cauda, para então dizer que teclado e piano-de-cauda pertencem sim, à família dos instrumentos de teclas.

**AM12:** Ich habe eine Frage.

**PM6:** Ja?

**AM12:** Äh, wir können ... äh, äh ... wir können sagen ... äh, die, äh ... ‘Das Keyboard und das Flügel gehören zu Tasteninstrumentenfamilie’ sagen?

**PM6:** Wir können sehr gut sehen, schaut! Thais, mach die Frage noch einmal. Können wir ...?

**AM12:** Das Keyboard.

**PM6:** Können wir ...?

**AM12:** Können wir ‘Das Keyboard und das Flügel gehören zur Tasteninstrumentenfamilie’ sagen?

**PM6:** Nein, Flügel und Klavier ist dasselbe.

**AM3:** Das Klavier oder der Flügel.

**PM6:** Ja, genau. Das hat sie gut gesagt. Noch einmal.

**AM3:** Das Klavier oder der Flügel.

**PM6:** Hast du verstanden? Das Klavier oder der Flügel ist eins, es ist ein Klavier, ja? Was ich sagen kann ist: Das Keyboard und das Klavier gehören zur Tasteninstrumentenfamilie. Hast du verstanden? Ok, wir machen die letzte Familie. **[44A]**

**AM12:** Tenho uma pergunta.

**PM6:** Sim?

**AM12:** Ehh ... nós podemos ... ehh, ehh ... podemos dizer ... ehh, a, ehh ... ‘O teclado e o piano de cauda pertencem à família dos instrumentos de teclas’?

**PM6:** Podemos ver bem, olhem! Thais, repita a pergunta. Podemos ... ?

**AM12:** O teclado.

**PM6:** Podemos ... ?

**AM12:** Podemos dizer que ‘o teclado e o piano de cauda pertencem à família dos instrumentos de teclas’?

**PM6:** Não, piano e piano de cauda são a mesma coisa.

**AM3:** O piano ou o piano de cauda?

**PM6:** Sim, exatamente. Ela falou bem. Mais uma vez.

**AM3:** O piano ou o piano de cauda.

**PM6:** Você entendeu? O piano e o piano de cauda é uma coisa só, é um piano, viu? O que eu posso dizer é o seguinte: o teclado e o piano pertencem à família dos instrumentos de teclas. Você entendeu? Ok, vamos juntar a última família. **[44B]**

Na aula de PA7, por seu turno, também acontece o mesmo, quando ele quer saber o que a garota do conto “Sterntaler” faz com o dinheiro, e AA09 responde que ela compra uma

casa, novos pais e coisas novas. Trocas periféricas para o esclarecimento daquela afirmação são estabelecidas, mas é o professor que as conduz e determina:

**AA9:** Sie kaufte ein Haus... neue Eltern und neue Sachen. (**AA9** nimmt die Hand vor den Mund, als ob sie etwas Schlimmes gesagt hätte)

**PA7:** Du sagst: sie kauft 'neue Eltern'? Wo kauft man 'neue Eltern'? Im Shopping-Center oder wo? (Schüler lachen)

**AA9:** Ja! (andere Schüler bejahen lachend)

**PA7:** Ja? Kann man da 'neue Eltern' kaufen? (Schüler lachen) Im Märchen vielleicht (Schüler stimmen zu), in der Realität natürlich nicht. [45A]

**AA9:** Ela compra uma casa ... novos pais e coisas novas. (**AA9** coloca a mão na boca como se tivesse falado algo errado)

**PA7:** Você diz que ela compra 'novos pais'. Onde se compra 'novos pais'? No shopping ou onde? (alunos riem)

**AA9:** Sim! (outros alunos confirmam rindo)

**PA7:** Sim? Você pode comprar 'novos pais' lá? (alunos riem) Talvez num conto de fadas (alunos concordam) – na realidade é óbvio que não. [45B]

Naquele referido Capítulo, afirmou-se que, ao invés de avaliar negativamente a resposta do aluno ou dar a informação requerida num comentário, o professor pode fazer uma outra pergunta ao falante anterior ou a outro aluno, para obter uma resposta adequada. Ao procurarmos nos dados tais procedimentos, encontramos referência a eles nas aulas de todos os três professores. Dessa forma, na aula de PM6, ao confirmar o comentário da AM12, ela reivindica a opinião dos outros alunos, embora a resposta à pergunta seja dada pela professora.

**AM2:** Frau PM6, mas não é de madeira?

**PM6:** Wie bitte? Nein, es ist nicht aus Holz. Ist das aus Holz? (**PM6** zeigt auf einen Barren)

**AM (alle):** Nein!

**PM6:** Das ist Metall. Schaut, das ist Metall, seht ihr? Das ist Metall, das ist kein Holz. Also ist das ein ...?

**AM (einige):** Metallophon!

**PM6:** Ok, ich habe das Metallophon mitgebracht. [46A]

**AM2:** Senhora PM6, mas não é de madeira?

**PM6:** Como por favor? Não, não é de madeira. Isto é de madeira? (**PM6** aponta para uma placa do metalofone)

**AM (todos):** Não!

**PM6:** Isso é metal. Vejam, é metal, conseguem ver? Isso é metal, não é madeira. Então isso é um ...?

**AM (alguns):** Metalofone!

**PM6:** Ok, eu trouxe o metalofone. [46B]

Em uma das aulas de PFN6, numa passagem em que AFN12 não consegue pronunciar a frase escrita na transparência, o professor pergunta se alguém pode ajudá-lo, ao que

AFN4 corre em seu auxílio. Mas, ao fazê-lo, comete uma impropriedade de declinação, que é, então, muito trabalhada pelo professor.

**AFN12:** Äh ...

**PFN6:** Ok, wer kann ihm helfen? (**PFN6** fordert **AFN4** auf)

**AFN4:** 'Etwas auf dem Boden legen'.

**PFN6:** **Den!** Sag's nochmal! (**PFN6** zeigt auf **AFN12**)

**AFN12:** 'Etwas auf dem Boden ...

**PFN6:** **Den!** (**PFN6** macht Handbewegung mit der 2-Finger-Hand)

**AFN12:** Auf **den** Boden legen.

**PFN6:** Nochmal! (**PFN6** fordert **AFN4** auf)

**AFN4:** 'Etwas auf den Boden legen'.

**PFN6:** **Den!** (2-Finger-Hand von **PFN6**) Nochmal!

**AFN4:** 'Etwas auf **den** Boden legen'. (**PFN6** fordert **AFN12** auf)

**AFN12:** 'Etwas auf **den** Boden legen'. (**PFN6** ist nicht zufrieden, zeigt auf die 2-Finger-Hand)

**PFN6:** **Den!**

**AFN12:** **Den** Boden legen.

[47A]

**AFN12** Ehh ...

**PFN6:** Oh, quem pode ajudá-lo? (**PFN6** pede para **AFN4**)

**AFN4:** "Etwas auf dem Boden legen". [Colocar algo no chão]

**PFN6:** "**Den**"! [no] Diga novamente. (**PFN6** aponta para **AFN12**)

**AFN12:** "Etwas auf dem Boden ..."

**PFN6:** "**Den**"! (**PFN6** faz movimento com dois dedos para baixo para mostrar a letra "n")

**AFN12:** "Auf **den** Boden legen".

**PFN6:** De novo! (**PFN6** pede **AFN4** para falar)

**AFN4:** "Etwas auf den Boden legen".

**PFN6:** "**Den**"! (**PFN6** aponta os dois dedos para baixo) De novo!

**AFN4:** "Etwas auf **den** Boden legen". (**PFN6** pede **AFN12** para falar)

**AFN12:** "Etwas auf **den** Boden legen". (**PFN6** não está contente, aponta com os dois dedos da sua mão para baixo)

**PFN6:** "**Den**"!

**AFN12:** "**Den** Boden legen".

[47B]

Neste momento do trabalho, mostra-se necessário frisar que os recursos utilizados por PB8/PFN6, como chamar os alunos à frente ou fazer experimentos em laboratório atenderiam muito adequadamente à instauração de uma interação dialógica. Entretanto, as tomadas de turno, que acontecem sempre em tom imperativo, além das exaustivas repetições efetuadas, impediram o desenvolvimento das estratégias consideradas por Nassaji & Wells como propiciadoras de exploração de tópico e de negociação.

Por fim, em uma das aulas de PA7, ao se estabelecer uma dúvida em relação à moeda na Alemanha, o professor chama os alunos à participação, sem responder negativamente à

pergunta formulada e problematizando a questão da troca de moedas, do marco para o euro (ver quadro [18], na página 85).

Um bom procedimento, segundo Nassaji & Wells, para que o professor não ocupe a função de avaliador no terceiro movimento, será colocar o aluno no papel de conhecedor primário, podendo ele, o professor, para isso, fazer um comentário que amplie a discussão ou lançar uma pergunta que motive o aluno a fazê-lo. Numa passagem de uma das aulas de PM6, embora ela busque colocar os alunos no papel de conhecedores primários, esse procedimento não visa a ampliar a discussão e, sim, à memorização do vocábulo ou da frase.

**PM6:** Welche Instrumente fehlen noch?

**AM9:** Das Keyboard (**AM9** spricht sehr leise, **PM6** dreht **AM9** zur Klasse) Das Keyboard.

**PM6:** Lass uns noch mal einen Moment warten. ... Wie heißt dieses Instrument?

**AM9:** Das Keyboard.

**PM6:** Kinder, ist das richtig?

**AM (alle):** Ja!

**PM6:** Stimmt das?

**AM (alle):** Ja!

**PM6:** Wie heißt dieses Instrument?

**AM (alle):** Das Keyboard.

**PM6:** Ja, also, AM5 schreibt: das Keyboard. (**AM5** schreibt auf die Folie, **PM6** geht durch die Klasse und schaut, ob alle richtig schreiben) Ah, Kinder, das, was ... findet ihr, ist das richtig?

**AM (alle):** Ja!

**PM6:** Stimmt das?

**AM (alle):** Ja!

**PM6:** Also, wie heißt das Instrument?

**AM (alle):** Das Keyboard!

**PM6:** Wie bitte?

**AM (alle):** Das Keyboard!

**PM6:** Ach so, das Keyboard! (**PM6** fordert die Schüler zur Wiederholung auf)

**AM (einige):** Ach so, das Keyboard! (Schüler lachen)

[48A]

**PM6:** Quais instrumentos ainda faltam?

**AM9:** O teclado. (**AM9** fala muito baixo, **PM6** vira **AM9** mais em direção à classe) O teclado.

**PM6:** Vamos esperar mais um pouco. ... Como se chama este instrumento?

**AM9:** O teclado.

**PM6:** Crianças, isso está certo?

**AM (todos):** Sim!

**PM6:** Está certo?

**AM (todos):** Sim!

**PM6:** Como se chama este instrumento?

**AM (todos):** O teclado!

**PM6:** Sim, então, AM5, escreva: o teclado. (**AM5** escreve na transparência, **PM6** confere, andando pela classe, se todo mundo está escrevendo) Ah, crianças, isso foi ... vocês acham que isto está certo?

**AM (todos):** Sim!

**PM6:** Está certo?

**AM (todos):** Sim!

**PM6:** Então, como se chama o instrumento?

**AM (todos):** O teclado!

**PM6:** Como, por favor?

**AM (todos):** O teclado!

**PM6:** Ah sim, o teclado! (**PM6** convoca os alunos a repetir)

**AM (alguns):** Ah sim, o teclado! (alunos riem)

[48B]

Em uma outra passagem, é AM6 que a coloca no papel de conhecedora primária. Neste papel, a professora busca conceituar o instrumento a partir de contextos diferenciados. É o que acontece quando explica a palavra couro, fazendo alusão à vaca ou a seu próprio sapato, para então nomear o objeto: tamborim de guizos, expressão que os alunos, imediatamente e em uníssono, repetem:

**AM7:** Frau PM6, was ist das? (**AM7** zeigt auf die Lederbespannung des Tamborins)

**PM6:** Das ist aus Leder, äh ... zum Beispiel: Kühe, Kühe haben keine Haut, Kühe haben Leder. Ja, Leder. (**PM6** zeigt auf die Lederbespannung) Ja, wie die Schuhe. (**PM6L** zeigt auf ihren Schuh) Dieses Material ist Leder. Und das sind ...? (**PM6** zeigt auf die Metallschellen des Tamborins) Schellen. Das ist ein Schellentamborin!

**AM (alle):** Schellentamborin!

**PM6:** Danke schön!

[49A]

**AA7:** Senhora PM6, o que é isso? (**AA7** aponta para o couro do tamborim)

**PM6:** Este é feito de couro, ehh ... por exemplo: vaca, vacas não têm pele, vacas tem couro. Sim, couro. (**PM6** aponta para o couro do tamborim) Sim, como os sapatos. (**PM6** aponta para o seu sapato) Este material é couro. Isto é couro. E estes são ...? (**PM6** aponta para os guizos no tamborim) Guizos. Isto é um tamborim de guizos!

**AM (todos):** Tamborim de guizos!

**PM6:** Muito obrigado!

[49B]

No caso de PA7, em uma das poucas passagens de suas aulas em que esse fenômeno é detectado, embora transfira o papel de conhecedor primário para outros alunos, a referência continua sendo o texto, em que a resposta já é conhecida:

**AA7:** Die Sterne ...

**PA7:** Die Sterne ... Wer kann dem AA7 helfen? Wie heißt das? (**PA7** macht Handbewegung vom Verb "fallen") Die Sterne ...?

**AA1:** Fallen.

**AA6:** Fallen.

**PA7:** Ja, die Sterne fallen.

[50A]

**AA7:** As estrelas ...

**PA7:** As estrelas ... Quem pode ajudar o AA7? Como se chama isso? (**PA7** mostra com as mãos o movimento do verbo 'cair') As estrelas ... ?

**AA1:** Caem.

**AA6:** Caem.

**PA7:** Sim, as estrelas caem.

[50B]

Mas uma das atividades por ele desenvolvidas, que pede que os alunos façam a adaptação do conto “Sterntaler” à realidade atual, já trabalha a atribuição de conhecedores primários aos alunos. Ou seja, os alunos tinham, com aquela atividade, que imaginar o que a criança do conto dos Irmãos Grimm faria com o dinheiro, se a situação se passasse na atualidade. E surgiram as mais variadas respostas, fazendo com que os alunos refletissem sobre as diferenças temporais de interesse e de comportamento entre os jovens.

**AA9:** Äh ... das Mädchen gibt McDonalds für alle Kinder und der Schatz war, ist in der Bank.

**PA7:** Der Schatz ist in der Bank. In der ‘Deutschen Bank’ oder in der ‘Banco do Brasil’?

**AA9:** Äh ... vielleicht in der ‘Deutschen Bank’.

**PA7:** In der ‘Deutschen Bank’. Also, es gibt ein McDonald-Essen dem Kind und und der Schatz ist in der Bank. Ja?

**AA2:** Das Mädchen ... äh ... hatte sehr viele ... äh ... teure Kleidung.

**PA7:** Ja. Hat sie gekauft?

**AA2:** Ja, sie hat es ... hier gekauft.

**PA7:** Für sich? Nur Kleidung für sich?

**AA2:** Ja.

**PA7:** Ja.

**AA2:** Äh ... sie ist ... sehr allein.

**PA7:** Ja ... ist sie auch egoistisch?

**AA2:** Ja. (Schüler lachen) Vielleicht.

**PA7:** Ja, vielleicht, ok. AA7?

**AA7:** Sie ist ein Modell.

**PA7:** Sie ist ein Modell, ja?

**AA7:** Und sie ... äh ... sie hat viele neue Kleider auch.

**PA7:** Sie hat viele neue Kleider, genau wie bei AA2.

[51A]

**AA9:** Ehh ... a menina dá McDonalds para todas as crianças e o tesouro estava, está no banco.

**PA7:** O tesouro está no banco. No “Deutsche Bank” ou no “Banco do Brasil”?

**AA9:** Ehh ... talvez no “Deutsche Bank”.

**PA7:** No “Deutsche Bank”. Então, ela dá comida do McDonalds para a criança e o tesouro está no banco. Ok?

**AA2:** A menina ... ehh ... tinha muitas ... ehh ... roupas caras.

**PA7:** É. Ela comprou?

**AA2:** É, ela ... comprou aqui.

**PA7:** Para si mesma? Apenas roupas para si mesma?

**AA2:** Sim.

**PA7:** Sim.

**AA2:** Ehh ... ela está ... muito sozinha.

**PA7:** Sim ... ela também é egoísta?

**AA2:** Sim. (alunos riem) Talvez.

**PA7:** Sim, talvez, ok. AA7?

**AA7:** Ela é uma modelo.

**PA7:** Ela é uma modelo. Não é?

**AA7:** E ela ... ehh ... ela também tem bastante roupas novas.

**PA7:** Ela tem bastante roupa nova, exatamente como AA2 disse.

[51B]

Finalizando este tópico, gostaríamos de ponderar, dando corpo às reflexões elaboradas por Nassaji & Wells (2000:378), que mesmo quando o professor adota um papel menos dominante, ainda assim ele sente a necessidade de fazer mais que reconhecer a contribuição do aluno. Isso porque é este o seu papel mais importante e o que define o que é ser professor num contexto de sala de aula. E esta afirmativa encontra respaldo nos professores, sujeitos desta pesquisa.

Na análise dos dados fica patente, em maior ou menor grau, a visão estruturalista por parte dos professores, atores desta pesquisa, o que apresenta um descompasso acentuado com as propostas e os objetivos do ensino comunicativo do DFU. Assim, é dada ênfase à fonologia e à sintaxe, com uma correção imediata do erro, havendo pouca tolerância aos desvios da língua-alvo. Seguindo os postulados estruturalistas, a repetição e a imitação estão presentes em diversos excertos transcritos, bem como o automatismo e o reforço, e os professores exercem um papel centralizador e hierárquico. Mas existem diferenças entre os estilos dos três professores que, colocadas em um *continuum*, situam PB8/PFN6 num extremo, em que a visão estruturalista e o exercício da autoridade são muito acentuados. PA7, por seu turno, embora autoritário, interage em diversas passagens analisadas e tem o carinho e a cumplicidade dos alunos, retratada em eventos visitados, embora também incorpore diversas posturas advindas de uma perspectiva estruturalista e autoritária. PM6, situada num extremo oposto deste *continuum*, exerce menos vezes a autoridade frente aos alunos, tratando-os, na maioria das vezes, de forma carinhosa e próxima. A abordagem das suas aulas, entretanto, se insere também, genericamente, numa perspectiva estruturalista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de bem aceito em contextos internacionais, o ensino de língua estrangeira, baseado em conteúdos das matérias curriculares, traz desafios para a sua implementação. Na introdução deste trabalho, falou-se sobre possíveis dificuldades para a instituição de ensino realizar o projeto, sobre a preparação necessária do professor ou sobre eventuais dúvidas acerca do foco adequado, se no ensino da língua ou da matéria, além de que professor se mostraria mais apropriado, o professor da língua ou da matéria. Snow (1999), por seu turno, também apresenta desafios, tais como o papel do ensino da língua e sua relação com o curso de conteúdo ou o que, por fim, constitui o conteúdo numa instrução baseada em conteúdos.

Vimos com Snow, no Capítulo I, que as iniciativas de implantação dessa ordem de estratégia podem ser tomadas pelas instituições, num movimento de cima para baixo, como aconteceu na Argentina, por exemplo, ou pelos professores, incomodados com as práticas centradas na forma, num movimento de baixo para cima. O programa de DFU, foco desta pesquisa, foi implantado pelo BVA, instituição do governo federal alemão, como vimos, a partir da preocupação de professores que atuavam em escolas alemãs no exterior, com as dificuldades dos alunos que migravam do currículo A para o *Curriculum B*. E a estrutura que essas escolas oferecem é muito apropriada para a implementação do ensino de língua através de conteúdos, por contar tanto com professores de língua alemã enquanto língua materna ou enquanto língua estrangeira, quanto de conteúdos em língua alemã, tendo, inclusive, professores de língua e conteúdo ao mesmo tempo, pelas características da formação pedagógica alemã, que prevê

especialização em duas matérias<sup>43</sup>, o que amplia a possibilidade de haver profissionais para atuarem no programa. Um outro fator importante é que as escolas alemãs contam com dois currículos, um alemão e outro do país em que estão situadas, o que motiva os alunos, desafiando-os a mudarem para o *Curriculum B* e terem um diploma que os autoriza a freqüentar a Universidade alemã. E o DFU os prepara mais adequadamente para esta transição<sup>44</sup>.

Sobre a preparação do professor, vimos que muito tem sido feito e proposto nas realidades escolares de outros países, como nos Estados Unidos, por exemplo. No Brasil, as jornadas anuais das escolas alemãs são exemplos de empenho para que os professores de DFU se qualifiquem. Mas esta é uma situação específica do contexto brasileiro. As iniciativas de ensino de língua estrangeira através de conteúdos não são difundidas no Brasil e registros de trabalhos e de estudos nesse viés apontam para muito pouca coisa produzida, o que descortina uma certa incoerência, pelos benefícios que tal estratégia pode trazer para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira<sup>45</sup>.

Por sua vez, no que tange à preferência de foco sobre a língua ou a matéria, o presente estudo apresentou situações variadas no ensino de língua através de conteúdos que mostram ser benéfico o empenho de professores, tanto de língua quanto da matéria, para a convergência de propósitos e ações em busca de procedimentos contextualmente adequados. Entretanto, é necessário frisar que o objetivo primordial, no caso do DFU, é melhorar o desempenho lingüístico do aluno e que os conteúdos são coadjuvantes motivadores do processo,

---

<sup>43</sup> Como visto no Capítulo III, página 61, nota de rodapé nº 39.

<sup>44</sup> O que significa apenas que essas escolas contam com mais recursos, mas não que eles sejam restritivos, por exemplo, a esses perfis de professores. Assim, nada impede que um professor não-nativo de alemão como língua estrangeira, ou de qualquer outra língua estrangeira, se engaje em tais programas, ao desenvolver estratégias pedagógicas necessárias e o conhecimento dos assuntos pertinentes para o ensino de língua através de conteúdos ou que os alunos se motivem em outros contextos. Há exemplos efetivos de programas muito bem-sucedidos, como demonstrou Snow.

<sup>45</sup> Nesta direção de pesquisa há, por exemplo, as dissertações de mestrado de Bizon (1994) e de Caldas (2001), sendo que a primeira aborda o ensino do português como língua estrangeira através da História do Brasil e a segunda diz respeito ao processo avaliativo do ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar.

embora também tenham importância acentuada, vez que uma das metas do DFU é exatamente a transferência dos alunos do currículo A para o *Curriculum B*, e o ensino de língua na matéria já os torna familiarizados com o vocabulário ou com as formas de raciocínio específicas dos conteúdos de área visitados<sup>46</sup>. Ademais, foram apresentadas várias sugestões de procedimento para os professores de ensino de língua através de conteúdos, a partir da perspectiva dos professores de língua, retiradas dos trabalhos de Snow, e de Leisen ou de painéis de jornadas do DFU. As reflexões aqui estabelecidas servem também para clarear dúvidas acerca da preferência de professores da matéria ou da língua para atuar em tais programas. Assim, reafirmamos ser irrelevante que a escolha recaia sobre um ou outro, contanto que o professor esteja habilitado, motivado e se sinta preparado para esse tipo de atuação. Mas frisamos que, além da formação adequada e da motivação, aspectos como informações sobre estudos de interculturalidade ou a personalidade e a individualidade do professor não podem ser desconsiderados.

Voltamos então a nossa atenção para a pergunta, instaurada por Snow, sobre o que constitui conteúdo numa instrução baseada em conteúdos. E com ela concordamos, ao dizer que, uma vez que o conteúdo que é ensinado molda a língua que é aprendida, critérios para a tomada de decisão sobre que conteúdos eleger são necessários. Eles devem, assim, girar em torno de questões tais como a importância do conteúdo e seu grau de desencadeamento de motivação, a proficiência dos alunos ou o ajuste com os objetivos lingüísticos específicos. Além disso, as expectativas institucionais, as habilidades dos professores, as fontes de avaliação ou as metas do curso precisam ser levadas em consideração, determinando temas, textos, tópicos, tarefas ou fio condutor<sup>47</sup>. Dentro dessa perspectiva, buscando determinar o que deve sobressair num ensino de

---

<sup>46</sup> Entendemos que mesmo em situações outras, como o ensino de língua inglesa enquanto língua estrangeira através de conteúdos, para alunos falantes do português como língua materna em contexto brasileiro, o objetivo primordial também é melhorar o desempenho lingüístico do aluno, fazendo o conteúdo o papel de coadjuvante motivador. Como resultado, o aluno ver-se-á familiarizado com o vocabulário ou com as formas de raciocínio específicas do conteúdo das áreas visitadas e mais preparado para as situações de contato lingüístico exteriores à sala de aula.

<sup>47</sup> De acordo com Stoller e Grabe (1997), *apud* Snow, p.258.

língua estrangeira pautada em conteúdos das matérias curriculares, Snow sugere que conteúdos, nos programas baseados em conteúdos, representam materiais que sejam comprometidos e utilizados pelo aluno, e que esses materiais devem se estender para além da gramática e da cultura da língua-alvo (p.259). Com essas reflexões, iniciadas no Capítulo I e aqui complementadas, esperamos ter atendido ao primeiro objetivo desta pesquisa, que foi problematizar a situação do ensino do alemão como língua estrangeira através de conteúdos, apresentando suas características, peculiaridades e questões, dentro do universo mais amplo do ensino de língua estrangeira através de conteúdos.

Buscando cumprir a primeira parte do segundo objetivo colocado por esta investigação, que foi analisar a interação entre professores e alunos em situação de DFU, os capítulos II e III foram dedicados ao tema da interação. Dos estudos e das análises realizadas, considerações substanciais podem ser feitas, visando a definir aspectos que sejam mais apropriados para uma interação significativa em situação de DFU, parte final do segundo objetivo desse trabalho. É sobre essas considerações que agora nos debruçamos.

Uma vez que o ensino de língua estrangeira através de conteúdos das matérias curriculares é parte integrante das estratégias da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, como postulam os autores mencionados no Capítulo I desta dissertação, as interações entre professores e alunos em tais situações precisam atender aos requisitos do chamado ensino comunicativo, especificamente citados nas páginas 18 a 20 deste trabalho. Mas a análise dos dados mostrou que, muitas vezes, os professores fizeram uso de uma perspectiva estritamente estruturalista nas suas aulas, como aconteceu com PB8/PFN6 em diversas passagens registradas. Assim, embora a abordagem comunicativa, e os objetivos específicos do DFU, postulem que não se deve corrigir cada erro lingüístico, que o uso ponderado de língua nativa é permitido ou que o papel do professor é primordialmente o de facilitador, há um descompasso acentuado entre os

referidos propósitos (e os de uma interação significativa) e as atitudes dos professores, o que nos leva a asseverar que há um exercício de autoridade preponderante sobre a interação, dentro do *continuum* registrado na finalização do Capítulo III. Esse procedimento criou, e cria, descompasso para a proposta, que se vê, por fim, desvirtuada. É o que se pode depreender da síntese feita por Brown (2001) acerca do que constitui uma aprendizagem interativa. Segundo o autor, uma classe interativa será mais provavelmente encontrada:

- a.** se fizer uma quantidade significativa de trabalhos de grupo ou em pares;
- b.** se receber ‘input’ lingüístico autêntico em contextos do mundo real;
- c.** se produzir língua para uma comunicação genuína e significativa;
- d.** se as tarefas de sala de aula prepará-los para um uso pontual da língua em contextos variados;
- e.** se a prática da comunicação for feita através do dar e do receber e da espontaneidade de conversações efetivas;
- f.** se as produções escritas forem realizadas para espectadores reais e não fictícios.

Ainda segundo Brown, há princípios interativos que devem ser atendidos para que um ensino dinâmico e reflexivo se instaure em sala de aula. Dentre eles, destacam-se o investimento estratégico, a assunção de riscos, a motivação intrínseca ou a interlíngua. Em relação ao investimento estratégico, pondera o autor, que a interação requer o uso da competência lingüística estratégica para tomar certas decisões sobre dizer, escrever ou interpretar língua, fazendo acertos quando alguns caminhos da comunicação são bloqueados. Dessa forma, a espontaneidade do discurso interativo requer um uso criterioso de numerosas estratégias de produção e de compreensão. No que tange à assunção de riscos, é postulado por Brown que a interação requer que se assuma o risco de falhar ao se produzir o significado pretendido (por

parte de qualquer um) e os resultados dessa assunção de riscos podem ser, claro, os melhores ou os piores. Da motivação intrínseca, diz ele que, à medida que os alunos se engajam nos atos de fala de execução e de auto-realização, suas mais profundas metas são satisfeitas e que à proporção que eles apreciam mais profundamente sua própria competência para o uso da língua, podem desenvolver um sistema de auto-recompensa. Por fim, sobre a interlíngua é visto que a complexidade da interação requer um longo processo de desenvolvimento da aquisição e que, por isso mesmo, numerosos erros de produção e de compreensão compõem uma parte desse desenvolvimento. O papel de apoio do professor é aí crucial para o desenvolvimento desse processo. Com essas ponderações, fica clara a disparidade entre a proposta do ensino de língua através de conteúdos, pautada numa abordagem comunicativa, e as práticas que pendam para uma abordagem estruturalista pontual e estrita<sup>48</sup>.

Mas de que papel de apoio do professor se fala aqui? Kramsch (1996:49) sugere metaforicamente que os professores precisam aprender a “ler” seus alunos, tentando definir e produzir sentidos de seus contextos variados, com o que concordamos. Essa leitura, entretanto, se desdobra em miríades de percepções, competências e procedimentos, plenamente realizáveis pelo professor habilitado e motivado para a ação educativa. Assim, ele precisa estar alerta para as suas próprias peculiaridades individuais e culturais, para que tenha consciência dos resultados possíveis de suas ações. Além disso, mostra-se necessário que esteja atento, por exemplo, aos itens que compõem o contexto situacional dos eventos de fala aqui apresentados e analisados e que mostraram ser muito importante conhecer e entender o papel dos participantes — que está ligado à forma como estes se vêem, enquanto falantes da língua-alvo —, o propósito e o gênero das atividades, as normas de interpretação e de interação ou, ainda, o tom, maneira ou espírito

---

<sup>48</sup> É necessário frisar, entretanto, que não vemos problemas no uso eventual de técnicas elencadas pelas abordagens estruturalistas, contanto que sejam pontuais, oportunas e que sejam respeitadas as indicações de procedimento das abordagens dialógicas, como a comunicativa.

como a atividade é trabalhada (o que Hymes nomeia pelo vocábulo ‘key’). Ele precisa estar alerta, também, para as suposições culturais, para a filosofia educacional à qual está vinculado ou para o que compõe o contexto intertextual. A atenção focalizada em itens, tais como os acima mencionados, designam o perfil do professor reflexivo, voltado para uma abordagem chamada, por Brown, de “abordagem esclarecida”. Essa abordagem diz respeito, inclusive, à própria experiência que o professor tenha tido em sala de aula como aprendiz, às experiências de ensino que efetivamente tenha feito, aos livros que tenha lido, a cursos de que tenha participado ou a observações de sala de aula a que tenha procedido. Tudo isso temperado pelo contexto específico de aprendizagem e pela motivação do professor em relação ao ensino do ‘novo’, do inesperado, do surpreendente. A todos esses itens agrega-se o perfil, alhures referido, do professor que exerce um papel de facilitador.

A presença dessa consciência reflexiva, respaldada por motivação, parece ser uma ótima parceria para a interação significativa. Mas um outro fator que se mostrou auspicioso nos dados analisados diz respeito ao desencadeamento de situações prazerosas nos encontros de sala de aula. Na análise dos dados, ficou marcada essa característica nas aulas dos três professores. Assim, PM6 motiva pelas estratégias de canto, de ritmo, de coro, que desencadeia com os alunos. Seus contatos são, na maioria das vezes, carinhosos, próximos, lúdicos, o que envolve os alunos brasileiros e os chama à participação. PB8/PFN6, por sua vez, motiva com o seu tom de desafio, mostrando-se, em alguns momentos da gravação, eufórico com o trabalho, como acontece ao apagar pedaços das frases para que os alunos as repitam de forma memorizada. Embora esse não seja, inicialmente, um estilo eleito pelos alunos como motivador — exatamente pelas tendências culturais dos brasileiros, no que tange às relações de contato, que preferencialmente devem recair sobre uma interação mais próxima, como acontece com as interações que têm lugar nas aulas de PM6 —, postulamos, na análise dos dados, a partir dos raciocínios desenvolvidos por Kramsch

(1996), que a cultura instaurada na sala de aula determina certos acontecimentos, certas regularidades, que por fim, de incômodas se metabolizam em desafiadoras e, por isso mesmo, prazerosas. É o que justifica a participação intensa dos alunos nos exercícios apresentados por PB8/PFN6. Outro fator de motivação em suas aulas são os experimentos por ele articulados e realizados em laboratório. Por último, as motivações nas aulas de PA7 estão vinculadas principalmente aos temas e às atividades propostas, mas também às estratégias por ele apresentadas, por exemplo, ao envolver os alunos em situações de questionamento ou ao fazer perguntas inusitadas em tom de brincadeira, o que chama a atenção dos alunos, envolvendo-os de forma instigante nos temas propostos. Dos fatores de motivação acima pontuados, podemos depreender que situações lúdicas, desafiadoras, questionadoras ou inusitadas constituem-se bons motivos para o desencadeamento de interações significativas.

Agregados a esses motivos, os recursos para uma interação dialógica também não podem ser esquecidos. Vimos nos dados que os professores, em graus variados, deixam de cumprir os requisitos elencados por Nassaji & Wells (2000) como desencadeadores de diálogo e que, quando o fazem, instauram-se situações de interação muito apropriadas. Assim, dar atenção a questões que visam a desencadear a exploração do tópico, solicitar a opinião e as conjecturas dos alunos, fazer comentários que ampliem a discussão ou fazer perguntas que estimulem o aluno a fazê-lo, são também bons procedimentos para o desencadeamento de interações dialógicas significativas.

Permeando todas as situações até aqui abordadas estará, então, a atenção pontual à especificidade da interação intercultural que tem lugar em contextos de ensino de língua alemã como língua estrangeira, através de conteúdos das matérias curriculares. Nessa perspectiva, propiciar aos alunos uma vivência ponderada dos significados do hibridismo cultural, afastando uma visão etnocêntrica e estereotipada da cultura-alvo, enriquecerá sobremaneira o seu universo.

Tal providência fomentaria, também, interações mais significativas, ao aproximar propositadamente o conhecido do estranho, o estável do dinâmico, problematizando as fronteiras criadas em torno do que seja estrangeiro. Afinal, nos dizeres de Bakhtin, a exotopia cultural (o enxergar a cultura de fora) *“é o instrumento mais poderoso na compreensão da cultura alheia, que só se revela em sua profundidade aos olhos de outra cultura”* (2000:368).

Assim, estar atento às características da comunicação intercultural fará com que o professor propicie, com as suas estratégias, o desencadeamento de **interações interculturais dialógicas significativas**, o que, por fim, postulamos ser a expressão mais apropriada para a ação educativa em situação de DFU, e que requer atenção, motivação, dedicação, habilitação e cooperação contínuas dos professores e das instituições envolvidas. Mas qual seria o nosso papel mais significativo, se não este, não é mesmo?

Cumpre, nesse momento, na condição de pesquisador-participante deste trabalho, pontuar algumas vivências, algumas observações e alguns aspectos da minha trajetória — e exatamente por isso, a partir desse ponto, o pronome “nós” será substituído por “eu” —, no que tange a noções como afetividade, hierarquia, autoridade, respeito e disciplina, relacionados à interação, que recebem tratamentos culturais diferenciados por parte de brasileiros e de alemães, registrando pontos de distanciamento e de inserção que julgo ter enquanto professor, na vivência intensa do processo de ensino/ aprendizagem na sala de aula.

É importante registrar, inicialmente, que a afetividade que permeia as inter-relações entre os brasileiros é para mim um grande fator de atração e de admiração e, exatamente por causa dessa posição, julgo-me, no transcorrer desses vários anos de convivência, bastante adaptado e próximo aos alunos. Qual o grau de adaptação e de proximidade que tenho é o que se apresenta como questão e buscarei analisá-la com base nos conceitos de aculturação e de hibridismo cultural, registrados nesta pesquisa.

Pelo fato de ser professor tanto no *Curriculum B* e no DFU, quanto no DaF, vivencio as diferenças de trato entre alunos e professor, ao mudar, por exemplo, de uma aula no *Curriculum B* para a seguinte, e imediatamente, no DaF. É que, no currículo alemão, que tem alunos alemães ou descendentes de alemães, regras e vivências relacionadas a questões como respeito e disciplina são muito mais claras e estabelecidas que no DaF. Exemplo disso é o tratamento formal dispensado pelos alunos alemães ao professor, tratando-o de senhor, contraposto ao tratamento informal assumido pelos brasileiros, que se dirigem ao professor pelo primeiro nome e o chamam de você. Nessa perspectiva, a vivência de uma hierarquia e de uma autoridade mais efetivas dentro das famílias alemães gera reflexos significativos na sala de aula, nas interações entre professores e alunos. Dentre eles, um respeito reverencial que, de forma geral, orienta os alunos em aspectos tais como o que sejam limites. Já as famílias brasileiras, que têm uma maior proximidade entre pais e filhos, mitigam mais as posturas autoritárias e hierárquicas. Aquele ambiente alemão de hierarquia e de autoridade é pontuado de regras e tem os pais muito mais cúmplices do professor no processo de ensino/ aprendizagem, pelo lugar por eles atribuído ao professor em seu imaginário. Consequência dessa postura é a geração de uma maior reverência aos professores por parte dos alunos alemães que por parte dos alunos brasileiros. Isso, entretanto, não significa que o aluno oriundo da cultura alemã não reivindique posições ou que não queira ver suas opiniões contempladas. Mas essa reivindicação acontece, muitas vezes, num âmbito mais argumentativo e lógico e, menos, num âmbito afetivo e retórico. Não significa, também, que a sala de aula do currículo alemão seja pacífica e harmoniosa, haja vista acontecerem ali, por exemplo, conversas paralelas, muitas vezes intensas, entre os alunos, ou questionamentos incisivos sobre as regras, dentre eles a indagação acerca do motivo da não equiparação de posturas entre os professores alemães e os brasileiros (os primeiros mais diretos e, muitas vezes, mais rígidos, e os segundos mais próximos, mais condescendentes). Essa alteração

de posturas pode ser satisfatoriamente explicada pelos estudos sobre hibridismo cultural, feitos por Janzen, e referidos no item 5 do Capítulo II desta pesquisa, intitulado “Interação/comunicação intercultural”, que postulam que elementos culturais vão sendo elaborados a partir de novas construções de sentido e que as marcas culturais vão sendo constantemente relativizadas, reconfigurando identidades culturais, o que explica a postura dos alunos do *Curriculum B* da escola pesquisada.

Conseqüências dessas diferenças no meu desempenho como professor podem ser, então, detectadas. Assim, apesar de me sentir atraído pela afetividade dos brasileiros e me julgar bem mais adaptado e envolvido afetivamente com os alunos que a média dos professores alemães, essa proximidade dissolve as relações de hierarquia e de autoridade e mitiga o âmbito das argumentações lógicas em prol de posições mais afetivas, muitas vezes permeadas de atitudes mais retóricas, o que gera um certo desconforto, lançando-me em águas mais turbulentas. Isso porque, ao surgirem problemas, é muito maior o desgaste para a sua resolução, exatamente pela falta de regras claras e estabelecidas. Aqui, o conceito de enculturação se revela em mim em todo o seu vigor (mas também em suas ressalvas, por carregar em seu âmago o vício denunciado por Janzen acerca de uma visão tradicional de cultura, que marca uma posição etnocêntrica e estereotipada da cultura-alvo). Vê-se, então, com isso, que vivencio exatamente os processos concernentes à dinâmica do hibridismo cultural, constituindo-me, sim, e primordialmente, num sujeito alemão, em cujas língua e cultura fui enculturado, mas recebendo, em sua plenitude, as influências da cultura brasileira, para a qual tenho muito boa receptividade.

Ao finalizar este trabalho, gostaria de registrar, numa atitude mais cuidadosa e pautado nos questionamentos levantados por Hinnenkamp (1994), que mesmo que a análise efetuada seja detalhada e étnica, ainda assim estará estritamente ligada a certos pontos da nossa própria “manipulação” cultural.

## BIBLIOGRAFIA

- ASHER, J. J. (1969). "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning", **Modern Language Journal**, 53, pp. 3-17.
- BAKHTIN, M. M. (2000). **Estética da Criação Verbal**. Editora Martins Fontes, São Paulo.
- BERRY, M. (1981). "Systemic Linguistics and Discourse Analysis: a Multi-Layered Approach to Exchange Structure", M. Coulthard e M. Montgomery (eds.): **Studies in Discourse Analysis**, London: Routledge and Kegan Paul.
- BIZON, A. C. C. (1994). "Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português – língua estrangeira: um estudo comparativo", **Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada**, Unicamp.
- BREEN, M. P. e C. N. Candlin (1980). "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching", **Applied Linguistics**, vol. 1, pp. 90-112.
- BROWN, H. D. (2001). **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. San Francisco State University, 2ª edição.
- CALDAS, L. R. de (2001). "O processo avaliativo no ensino/ aprendizagem de língua estrangeira em contato interdisciplinar", **Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada**, Unicamp.
- CAZDEN, C. B. (1987). **Classroom Discourse**. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- CHARAUDEAU, P. (1983). **Langage et discourse. Eléments de semiolinguistique**

- (**Théorie et pratique**). Paris: Hachette.
- CURRAN, C. A. (1972). **Counseling-Learning: A Whole Person Approach for Education**. Apple River, Apple River Press.
- DAMEN, Louise (1987). **Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom**. Addison-Wesley Publishing Company.
- DUFF, P. A. (2002). “The Discursive Co-Construction of Knowledge, Identity and Difference: an Ethnography of Communication in the High School Mainstream”, **Applied Linguistics**, vol. 23, no. 3 (setembro), pp. 289-322.
- ELLIS, R. e C. Roberts (1987). “Two Approaches for Investigating Second Language Acquisition in Context”, in Ellis (ed.) 1987: **Second Language Acquisition in Context**. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall International.
- ERICKSON, F. (1992). “Ethnographic Microanalysis of Interaction”, M. D. LeCompte, W. L. Millroy, and J. Preissle (eds.): **Handbook of Qualitative Research in Education**, New York: Academic Press.
- FREINET, C. (1969). **Pour l'école du peuple**. Paris, Maspero.
- FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, São Paulo, 41ª edição.
- GATTEGNO, C. (1972). **Teaching Foreign Languages in School: The Silent Way**. New York, Educational Solutions Inc..
- GOFFMANN, E. (1981). **Forms of Talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GOLDSTEIN, M. S. O. (1996). “Interação entre professores (alemães e brasileiros) e crianças bilíngües (alemães e brasileiras) em situação de macro- e de micro-imersão”, **Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada**, Unicamp.

- GRABE, W. and F. Stoller (1997). "Content-based instruction: Research foundations." in: M. A. Snow and D M. Brinton (eds.) **The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content**. New York: Longman, pp. 158-174.
- HALLIDAY, M. A. K. e R. Hasan (1989). **Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective**. Oxford: Oxford University Press.
- HINNENKAMP, V. (1994). "Interkulturelle Kommunikation – Strange Attractions" **Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (Lili)**, Klein und Dittmar (orgs.), Interkulturelle Kommunikation, Heft 93, Universität Gesamthochschule Siegen, pp. 46-74.
- HYMES, D. (1974). **Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D., C. B. Cazden e V. P. John (1972). **Functions of Language in the Classroom**. New York: Teachers College Press.
- ILLICH, I. (1974). **Tools of Conviviality**. New York: Harper and Row.
- ILLICH, I. (1972). **Deschooling Society**. New York: Harper and Row.
- JACOBSON, R. (1960). "Closing Statement: Linguistics and Poetics", in Sebeok (ed) 1960: **Style in Language**. Cambridge, Mass: MIT Press.
- JANZEN, H. E. (2005). "O *Ateneu* e *Jacob von Gunten*: um diálogo intercultural possível", **Tese de doutorado em Língua e Literatura Alemã**, Universidade de São Paulo.
- KRAMSCH, C. (1996). **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press, 3ª edição.

- KRAMSCH, C. (1984). **Interaction et discours dans la classe de langue**. Paris: Hatier-Credif.
- KRUCZINNA, R. (2005). Entrevista realizada por e-mail.
- KRUMM, H. J. (1978). „Sprachvermittlung und Sprachlehrforschung Deutsch als Fremdsprache“, in A. Wierlacher et al. (eds): **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**. Heidelberg, Julius Groos Verlag, pp. 87-101.
- LEISEN, J. (1999). **Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht: DFU**. Bonn, Varus-Verlag.
- LONG, M. H. (1980). “Inside the Black Box’: Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning”, **Language Learning** 30, pp. 1-42.
- MEHAN, H. (1979). **Learning Lessons: Social Organization in the Classroom**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MOHAN, B. A. (1986). **Language and Content**. The Addison-Wesley Second Language Professional Library Series, Addison-Wesley Publishing Company.
- MORI, J. (2002). “Task Design, Plan, and Development of Talk-in-Interaction: an Analysis of a Small Group Activity in a Japanese Language Classroom”, **Applied Linguistics**, vol. 23, no. 3 (setembro), pp. 323-347.
- NASSAJI, H. and G. Wells (2000). “What's the Use of 'Triadic Dialogue'? An Investigation of Teacher-Student Interaction”, **Applied Linguistics**, vol. 21, nº 3 (setembro), pp. 376-406.
- PETERSON, P. W. (1997). “Knowledge, skills, and attitudes in preparing teachers for content-based and language-enhanced settings”, in: M. A. Snow and D M.

- Brinton (eds) **The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content**. New York: Longman, pp. 158-174.
- RAMPTON, B. *et al.* (2002). "Methodology in the Analysis of Classroom Discourse", **Applied Linguistics**, vol. 23, no. 3 (setembro), pp. 373-392.
- ROGERS, C. (1969). **Freedom to Learn**. Columbus: Charles Merrill.
- SACKS, H. , E. A. Schegloff and G. Jefferson (1974). "A Simplex Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", **Language**, 50, pp. 696-735.
- SINCLAIR, J. M. and M. Coulthard (1975). **Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils**. London: Oxford University Press.
- SNOW, M. A. (1998). "Trends and Issues in Content-Based Instruction", **Annual Review of Applied Linguistics**, vol. 18, Cambridge University Press, pp. 243-267.
- WALDENFELS, B. (1999). **Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden**. Suhrkamp-Verlag, Frankfurt am Main.
- WELLS, G. (1996). "Using the Tool-Kit of Discourse in the Activity of Learning and Teaching". **Mind, Culture, and Activity**, 3/2, pp. 74-101.
- WELSCH, W. (2000). "Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung.", In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**, iudicium-Verlag, München.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). **Teaching Language as Communication**. London: Oxford University Press.
- ZUENGLER, J. and J. Mori (2002). "Microanalyses of Classroom Discourse: a Critical Consideration of Method", **Applied Linguistics**, vol. 23, pp. 283-288.