

6

Análise dos dados: Entendendo as propostas do material didático e da interação no processo de aprendizagem lexical em sala de aula

“O que precisa ser examinado mais de perto é tanto o discurso da sala de aula quanto o discurso do material didático e os instrumentos de avaliação³⁸” (Celce-Murcia e Olshtain 2001:722)

6.1

Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar a aprendizagem lexical em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira. Dividi a análise segundo os dois tipos de dados considerados para o estudo: o material didático e as transcrições da interação nas aulas. A primeira parte da análise visa entender o papel do material didático na questão lexical e responder às três primeiras perguntas de pesquisa:

1. Como o léxico aparece e é apresentado no material didático?
2. Qual é a principal característica das atividades de vocabulário?
3. Qual é a proposta pedagógica do livro para a aprendizagem lexical?

A segunda parte visa entender o papel da interação na aprendizagem lexical em sala de aula e responder às três últimas perguntas:

4. Como o conhecimento lexical é construído na interação?
5. Como as propostas do material didático se manifestam na aula?
6. Qual é a relação entre as propostas do material didático e a interação?

Dentro de uma perspectiva ecológica, a análise da interação na sala de aula deve considerar as várias “vozes” presentes nesse contexto: alunos, professor,

³⁸ What needs to be examined more closely is both the discourse occurring in the classroom itself and the discourse of teaching materials and assessment instruments.

instituição, livro didático, entre outras. Neste estudo, focalizei as vozes do professor, do aluno e do material didático. Acredito que tanto o material didático quanto a interação são mediadores na construção de conhecimento em sala de aula. O presente estudo visa verificar essa hipótese e entender o papel desses dois mediadores no processo da aprendizagem lexical.

6.2

Parte 1: Entendendo as propostas do material didático

No decorrer das vinte aulas observadas foram utilizados diferentes materiais didáticos para trabalhar o vocabulário. Dentro dessa variedade, o livro didático aparece como fonte principal das atividades conduzidas em sala de aula. Outros tipos de material utilizados foram: exercícios em folha impressa, livros de leitura, textos impressos e quadrinhos entre outros. Gostaria de salientar que em nenhum momento examinei as notas do livro do professor para explicar e desenvolver a minha análise do livro didático. Essa análise foi estritamente interpretativista e de minha autoria.

Objetivando responder as três primeiras perguntas de pesquisa, analisei cada atividade de vocabulário segundo as categorias apresentadas no capítulo 5 (cf. quadro 9). Essas categorias descrevem os principais aspectos que envolvem uma palavra, os processos cognitivos envolvidos no processo da aprendizagem lexical, o nível de conhecimento da palavra pretendido em cada atividade e a posição do livro em relação interação como recurso de aprendizagem. Utilizei cinco perguntas para examinar essas características e nortear a análise:

- a) Como a palavra é apresentada na atividade?
- b) Qual aspecto da palavra é trabalhado na atividade?
- c) Qual nível de conhecimento da palavra é trabalhado na atividade?
- d) Qual processo cognitivo a atividade utiliza?
- e) Qual é a forma de participação sugerida para a atividade?

Para melhor organizar esta parte do estudo, as atividades foram analisadas separadamente de acordo com o material didático: livro didático e material de apoio.

6.2.1 As atividades do livro didático

O livro *World Club 2* apresenta uma variedade de atividades para trabalhar o vocabulário: leitura, associação, definição, inferência, uso de dicionário, contextualização e categorização, dentre outras. Essa variedade envolve os domínios das quatro competências linguística, estratégica, discursiva e sociolingüística.

Toda **unidade introdutória** do módulo (anexos B e L) começa sempre partindo de informação que o livro considera “velha” para o aluno, para depois apresentar a informação “nova”. Essa prática do discurso educacional é característica de uma abordagem construcionista, pois considera a contribuição de cada aluno como parte fundamental na construção do conhecimento. Todas as unidades introdutórias do livro *World Club 2* têm o mesmo formato: uma página bem ilustrada com duas atividades que envolvem contextualização e introdução de vocabulário. A primeira atividade usa a prática da informação prévia e informação “nova” para introduzir novas palavras. A segunda atividade sugere que os alunos tragam para a sala de aula a experiência e vivência próprias para discutir o tópico proposto, usando o vocabulário apresentado na atividade 1. Observa-se, portanto, que o livro nomeia o tópico, mas tenta envolver o aluno na construção desse tópico, que será desenvolvido mais detalhadamente nas três unidades seguintes do módulo.

Essa prática pedagógica aplicada nessas duas atividades pode ser observada na unidade introdutória do módulo 3 (anexo B). Por exemplo, na primeira atividade da unidade, o tema é introduzido resgatando o conhecimento do mundo que o aluno tem sobre histórias. Algumas palavras são introduzidas tendo como referência filmes e livros atuais supostamente conhecidos pelos alunos. Conforme discutido anteriormente, a unidade introdutória busca no conhecimento de mundo dos alunos informação para construir o tópico, facilitar a compreensão das novas palavras e criar oportunidade de novos enquadres. O uso

do dicionário, sugerido na atividade, caracteriza um trabalho individual do aluno com foco nos aspectos da forma e significado da palavra. Essa atividade trabalha o nível receptivo de conhecimento, e o processo cognitivo pretendido nessa atividade é o da atenção seletiva para as palavras-alvo: *horror, romantic, science fiction, comedy, adventure, historical e fantasy*.

A segunda atividade da unidade trabalha o aspecto do uso da palavra. As palavras apresentadas na primeira atividade devem agora ser usadas para relatar uma experiência pessoal. Nesse tipo de atividade, os processos cognitivos pretendidos são a recuperação e o uso em contextos múltiplos.

Essas duas atividades da unidade introdutória sinalizam uma proposta de ensino de vocabulário contextualizada, interativa e construcionista.

O quadro 11 ilustra as características da palavra trabalhadas nessas duas atividades.

atividade	aspecto da palavra	nível de conhecimento	forma de trabalhar	processo cognitivo
Introdução de vocabulário A. <i>Keywords - Match the words in the box with the films and books. Use your dictionary</i>	forma e significado	nível receptivo	individual	atenção seletiva
Fixação e Uso B. <i>Speaking - What are your favorite films and books? Tell the class.</i>	uso	nível produtivo	toda a turma	recuperação e uso em contextos múltiplos

Quadro 1: **Análise das atividades da unidade introdutória módulo 3**

Logo após a unidade introdutória o livro apresenta três unidades temáticas. As **unidades temáticas** apresentam atividades de introdução e fixação de vocabulário. As atividades introduzem e recuperam o vocabulário de diferentes formas, através da leitura, figuras, música, definição, mas também recorrem à prática utilizada nas unidades introdutórias: o mundo do aluno. Em todas as atividades, o vocabulário aparece contextualizado, demonstrando a importância do contexto na construção do significado da palavra. Nessas unidades o uso do

dicionário é também sugerido em muitas atividades, sinalizando um trabalho individual, mas por outro lado encorajando a autonomia e o uso de estratégias no processo da aprendizagem. As atividades de vocabulário que compõem essas unidades trabalham todos os aspectos da palavra: forma, significado e uso, porém a ênfase está nos aspectos da forma e do significado. Os dois níveis de conhecimento (receptivo e produtivo) são trabalhados e também os três processos cognitivos (atenção seletiva, recuperação e uso em contextos múltiplos). Porém, o que predomina nessas atividades ainda é a atenção seletiva, a recuperação e o conhecimento no nível receptivo.

A unidade 9 do módulo 3 (anexo C), ilustra tais regularidades, mostrando duas atividades de vocabulário comumente encontradas nas unidades temáticas. O tema da unidade é Histórias em Quadrinhos (*A Picture Story*).

Na primeira atividade, o vocabulário é apresentado através de uma atividade de compreensão de texto, neste caso a história em quadrinhos. A leitura e a ilustração servem como mediadores no ensino de vocabulário. O aluno precisa primeiro compreender a história para poder fazer a atividade de vocabulário. Mais uma vez, o vocabulário é apresentado dentro de um contexto. Porém, para completar o exercício, o aluno precisa checar o significado das palavras que ele não conhece no dicionário. O significado da palavra, nesta atividade, é trabalhado de duas formas: isoladamente (no dicionário) e na companhia de outras palavras (no contexto). Essa prática mostra para o aluno que o significado que eles encontram no dicionário precisa ser verificado e confirmado no contexto, já que é no contexto que a palavra se realiza. O processo cognitivo nesta atividade é o da atenção seletiva, e o nível de conhecimento é receptivo. Atividades como leitura e compreensão de texto, assim como uso de dicionário aparecem como atividades para serem desenvolvidas individualmente. A interação neste caso ocorre entre o aluno e o texto, pois o aluno está dialogando com o livro na busca da compreensão do significado. O quadro 12 resume as características trabalhadas nas duas atividades dessa unidade.

A segunda atividade de vocabulário da unidade é uma atividade extra que o livro sugere (anexo D). Essa atividade discute questões pessoais e afetivas dos alunos dentro do tópico da unidade. Apesar de não ser uma atividade que trabalhe primordialmente no nível produtivo, já difere da primeira atividade, pois os processos cognitivos pretendidos são: recuperação e uso em contextos

múltiplos. Além disso, o livro sugere uma interação em dupla, o que indica um trabalho no plano interpessoal.

Atividade	aspecto da palavra	nível de conhecimento	forma de trabalhar	Processo cognitivo
Introdução de Vocabulário <i>Reading and keywords - Read the story. Are the sentences true or false. Use your mini-dictionary.</i>	forma e significado	nível receptivo	individual	atenção seletiva
Fixação e Uso <i>How confident are you in a romantic situation? Answer the questions and find out.</i>	uso	nível receptivo e produtivo	Individual e em pares	recuperação e uso em contextos múltiplos

Quadro 2: **Análise das atividades da unidade temática 9 do módulo 3**

Outro exemplo que ilustra as propostas pedagógicas mais comuns para a apresentação e fixação de vocabulário, aparece na unidade 11 do módulo 4 (anexo E). O tema do módulo é Estrelas (*Stars*), e essa unidade apresenta o subtópico Estrelas do Mundo *Pop* (*Pop Stars*). A primeira atividade combina dois processos cognitivos para trabalhar as palavras-alvo: a recuperação e o uso em contextos múltiplos. As palavras que aparecem no quadro foram apresentadas na unidade introdutória do módulo (*album, group, musician, song, singer*) e são retomadas nessa unidade com o fim de trabalhar o aspecto do uso no nível produtivo e de reforçar o elo entre a forma e o significado dessas palavras na memória dos alunos.

Na segunda atividade, a apresentação do vocabulário acontece através da leitura e da compreensão oral de um texto, neste caso uma música. A atividade de compreensão oral através da música é um recurso para trabalhar o aspecto da forma fonológica (receptivo) de maneira lúdica. As palavras que o livro destaca como novas (*kid, keep on, freedom, grow up e blue*) podem ter seus significados facilmente inferidos pelo contexto. A atividade de vocabulário para a

apresentação dessas palavras utiliza o contexto e a definição como recursos. Basicamente, essa atividade trabalha o aspecto do significado, e o nível de conhecimento pretendido é o receptivo. O processo cognitivo que subjaz é a atenção seletiva, e o trabalho é individual.

Atividade	aspecto da palavra	nível de conhecimento	forma de trabalhar	Processo cognitivo
Fixação e Uso <i>Speaking and Keywords- Tell the class about your favorite pop stars. Use the words in the box.</i>	uso	nível produtivo	aluno x turma	recuperação e uso em contextos múltiplos
Introdução de vocabulário <i>Read the song. Then listen to find the missing words.</i>	forma significado	nível receptivo	individual	Atenção seletiva
Introdução de vocabulário <i>Match these words from the song with the definitions</i>	significado	nível receptivo	individual	Atenção seletiva

Quadro 3: **Análise das atividades da unidade temática 11 do módulo 4**

As **unidades finais** de cada módulo - Fluência (*Fluency*) e Consolidação (*Consolidation*) - revisam a gramática e o vocabulário apresentado nas unidades anteriores. As atividades encontradas nas unidades finais trabalham todos os aspectos da palavra, em todos os níveis de conhecimento e utilizam os processos cognitivos de recuperação e uso em contextos múltiplos. O uso e produção em múltiplos contextos exigem maior proficiência, e por isso, as atividades que utilizam esse processo concentram-se no final do módulo. Essas atividades têm também como objetivo acionar a memória dos alunos através da recuperação do vocabulário ensinado recentemente, e assim fortalecer o conhecimento dos vários aspectos da palavra trabalhados no módulo. Uma outra característica comum nas unidades finais é a do trabalho em grupo e a interação entre os alunos da turma.

A **unidade fluência** (*Fluency*) do módulo 4 (anexo F) ilustra uma atividade que, indiretamente, trabalha o conhecimento produtivo das palavras do módulo. Embora o foco da atividade não seja especificamente o léxico e sim a escritura e a produção oral, o vocabulário alvo precisa ser resgatado para que a atividade seja cumprida com sucesso. Nessa unidade o processo cognitivo é o uso em contextos múltiplos. O aluno irá criar um contexto novo: uma entrevista com uma celebridade (imaginária ou real), e para isso deve utilizar todo o conhecimento lexical e gramatical apresentado no módulo. O livro sugere o trabalho em dupla e a apresentação final da entrevista para turma.

As atividades da **unidade consolidação** (anexo G) focalizam mais os aspectos da forma, significado e uso. Embora a atividade pretenda trabalhar o nível produtivo de conhecimento, isso só acontece parcialmente, já que as atividades envolvem preenchimento de lacunas e não a produção total livre. O processo cognitivo das atividades dessas unidades é primordialmente de recuperação, e o trabalho é individual.

O quadro 14 ilustra as categorias trabalhadas em cada atividade da unidade de Fluência e Consolidação.

Atividade	aspecto da palavra	nível de conhecimento	forma de trabalhar	Processo cognitivo
Fixação e Uso <i>Writing: A Magazine interview</i> <i>Speaking: A Roleplay</i> Fluency	forma significado uso	nível produtivo	individual e grupo	recuperação e uso em contextos múltiplos
Fixação e uso <i>Complete the sentences with the words</i> Consolidation	forma significado uso	nível produtivo	individual	recuperação e uso em contextos múltiplos

Quadro 4: **Análise das atividades das unidades finais do módulo 4**

As atividades de vocabulário do livro *World Club 2* sinalizam uma proposta contextualizada e construcionista para o ensino de vocabulário. A cada apresentação de tópico, o livro busca a contribuição do aluno para a construção do

tema e da compreensão e aprendizagem das palavras novas. O vocabulário é sempre apresentado dentro de um contexto, o que demonstra uma visão não compartimentada da língua. As palavras aparecem no seu “habitat” natural, e é nesse meio que o livro pretende que sejam compreendidas e estudadas.

As atividades de vocabulário do livro, trabalham todos os **aspectos da palavra: forma, significado e uso** (Nation 2002). Porém, o livro não trabalha todas as particularidades desses aspectos. Por exemplo, questões que envolvem partes da palavra (sufixos, prefixos), polissemia, colocação e adequação não são contemplados. Há, portanto, um controle no ensino dos aspectos das palavras, que se justifica pelo público alvo do livro: aprendizes pré-adolescentes do nível básico.

Os **processos cognitivos** idealizados por Nation (2002): **atenção seletiva, recuperação e projeção e uso em contextos múltiplos** também podem ser observados nas várias atividades de acordo com a proposta de cada uma delas: apresentação, fixação de vocabulário ou apresentação oral. As atividades das unidades introdutórias e temáticas se caracterizam por trabalharem principalmente a atenção seletiva. Esse tipo de atividade funciona com uma espécie de organizador mental que visa fazer com que o aprendiz note a palavra alvo. O processo de recuperação aparece, de certa forma, em todas as unidades, já que a retenção de uma palavra na memória vai depender do número de encontros que o aprendiz tem com a palavra alvo, principalmente logo após o primeiro encontro (Seibert, 1927; Anderson and Jordan, 1928; Pimsleur, 1967; Griffin, 1992 apud Nation, 2002). A projeção e uso em contextos múltiplos aparece praticamente em todas as unidades, mas está mais evidente na unidade final denominada fluência.

No quesito **interação**, o padrão das atividades é o trabalho individual. No entanto, o livro também sinaliza com frequência o trabalho em duplas e em grupo. Diante dessa verificação, é possível concluir que o livro considera a aprendizagem como um processo primordialmente individual, mas que também considera a interação como um recurso para estabelecer e sedimentar este processo.

Uma outra característica que fica saliente nas atividades de vocabulário é a indicação do uso do dicionário. O livro contém, nas últimas páginas, um minidicionário monolíngüe (anexo H) com todas as palavras apresentadas nos oito módulos. A definição das palavras é compatível com a proficiência dos alunos, o

que facilita a compreensão e motiva o seu uso. Sistematizar o uso do dicionário implica também desenvolver a autonomia dos alunos para a aprendizagem lexical. O uso do dicionário é sugerido não só para verificação de significado, mas também para a verificação ortográfica e de formação das palavras.

6.2.2

As atividades do material de apoio

As atividades extras utilizadas nas aulas foram primordialmente os livros de leitura (coleções de livros de leitura da Oxford, Macmillian, Penguin entre outras) , atividades de vocabulário do livro de exercícios e algumas tarefas para trabalho em grupo. As atividades extras trabalham primordialmente a fixação e o uso do vocabulário e trabalham tanto o nível produtivo quanto receptivo de conhecimento. Já as atividades de vocabulário do livro de exercícios trabalham basicamente o nível receptivo de conhecimento e o aspecto do significado da palavra.

Observa-se que as atividades de fixação do livro de atividades são relativamente simples e não exigem conhecimento muito profundo das palavras (anexo I). Na maior parte das atividades, as palavras são fornecidas, e o aluno só precisa preencher as lacunas das frases ou combinar as palavras com uma definição fornecida pelo livro. A maior parte dessas atividades sugere trabalho individual.

Os livros de leitura são parte integrante do programa do curso. Regularmente, os alunos pegam livros de uma mini-biblioteca que se encontra dentro da sala de aula para lerem em casa. Esses livros podem ou não estar relacionados com o tema do módulo, mas são fontes ricas para a fixação e para a aprendizagem implícita de vocabulário. Ao devolver o livro para biblioteca, o aluno faz um resumo oral breve da história para a turma, normalmente no início da aula. Essa é uma atividade que engloba todos os aspectos da palavra (forma, significado, uso), e trabalha primordialmente dois processos cognitivos: a recuperação e o uso em contextos múltiplos nos dois níveis de conhecimento (receptivo e produtivo). A apresentação oral do livro envolve a participação e a interação do grupo. Os textos para leitura aparecem também regularmente como fontes de fixação de vocabulário e se enquadram na mesma proposta de trabalho

lexical dos livros de leitura. O quadro 15 ilustra as categorias da palavra que são trabalhadas nas atividades extras.

Atividade	aspecto da palavra	nível de conhecimento	forma de trabalhar	Processo cognitivo
vocabulário livro de exercícios	forma significado	receptivo	individual	recuperação
livros e textos de leitura	forma significado uso	receptivo produtivo	individual e grupo	recuperação e uso em contextos múltiplos

Quadro 5: **Análise das atividades do material didático de apoio**

Em outras palavras, as atividades do material de apoio enriquecem e diversificam o trabalho em sala de aula. Essas atividades contemplam principalmente dois processos cognitivos: a recuperação e o uso em contextos múltiplos. De uma forma geral, essas atividades trabalham os três aspectos da palavra (forma, significado e uso) em todos os níveis (receptivo e produtivo). O papel do material de apoio parece ser, portanto, semelhante ao do livro texto e cumpre com o papel de trabalhar todos os aspectos e processos cognitivos de aprendizagem lexical.

No que se refere à interação, as atividades do material de apoio sugerem que os alunos trabalhem em grupo, em pares e individualmente. Isso proporciona uma variedade de oportunidades de aprendizagem (*affordances*), porém as atividades de trabalho em grupo, normalmente, apresentam-se na forma de apresentações orais, o que inibe a interação espontânea e múltipla.

6.3

Parte 2: Entendendo a interação na sala de aula diante das atividades de vocabulário

A análise das transcrições das aulas está dividida em três partes. A primeira parte analisa as atividades de introdução de vocabulário. A segunda analisa as atividades de fixação de vocabulário. Por último, a terceira analisa as

apresentações orais realizadas pelos alunos. A análise da interação de alunos e professora tem como objetivo responder às minhas três últimas perguntas de pesquisa:

4. Como o conhecimento lexical é construído na interação?
5. Como as propostas do material didático se manifestam na aula?
6. Qual é a relação entre o material didático e a interação?

Para discutir tais perguntas observei e analisei as práticas mais regulares utilizadas por alunos e professora durante as atividades de vocabulário propostas pelo material didático. Para isso, a exemplo da análise empreendida no material didático, elaborei algumas perguntas mais específicas para nortear a análise:

- a) Qual a importância do andamento na aprendizagem lexical?
- b) Qual a importância da conversa instrucional nesse processo?
- c) Qual a importância das contribuições individuais?
- d) De que forma as propostas pedagógicas do material didático e a interação se relacionam?

Para melhor ilustrar cada uma dessas práticas nas interações transcritas, lancei mão de alguns símbolos que identificarão na própria transcrição o momento em que essas práticas emergem. Tais símbolos encontram-se no quadro 16 para referência e em todas as transcrições analisadas.

andamento	▶
conversa instrucional	‡
contribuição individual	□
palavra-alvo	palavra

Quadro 6: **Legenda para a análise da interação**

6.3.1 Introduzindo vocabulário

As práticas de aprendizagem que comumente emergiram na introdução de vocabulário foram o **andamento** (Wood, Bruner & Ross, 1976) e a **conversa instrucional** (Tharp e Gallimore, 1991). Também foi observado que os alunos constroem o conhecimento lexical através de **contribuições individuais** que são feitas durante as atividades. Essas práticas trazem mudanças de **enquadre** no discurso em sala de aula, o que discutirei no decorrer da análise.

Cena 1: *Myths and Legends*

A cena 1 ilustra alguns momentos em que professora e alunos fazem uso dessas práticas para a introdução e construção do conhecimento de novas palavras. Esta cena é um recorte de uma das aulas do módulo *Stories* do livro texto. Quando esta cena ocorre, os alunos já estão familiarizados com algumas palavras e conceitos relacionados ao tema do módulo. No início da atividade, a professora conversa com os alunos sobre a feira do livro que ocorrerá na semana seguinte na escola, e fala sobre a importância da leitura (anexo A – atividade 2). A professora então aproveita a oportunidade para mostrar para a turma alguns clássicos da literatura de contos de fada e fábulas. Os alunos folheam os livros da biblioteca enquanto a professora retoma alguns conceitos sobre histórias introduzidos na aula anterior. É dentro deste contexto que a cena 1 se encontra.

A palavra-alvo *legend* é introduzida pela professora na linha 139, a professora portanto sinaliza a mudança de tópico quando faz uma pergunta aberta sobre o significado da mesma. Como o tema do módulo é *Stories*, e a discussão até o momento girava em torno de tipos de histórias, fica implícito que *legend*, *fables* e *fairy tales* fazem parte de uma mesma categoria de palavras, a categoria histórias. Mesmo assim, a professora reforça essa idéia da categorização quando faz a segunda pergunta “*what kind of story is it?*” (linha 139).

(1)

139	Professora:	look, what about a legend ? what kind of story is it?
140	Patrícia:	It's a::

- 141 ► Marcelo: lenda
- 142 ► Professora: can you give me examples of legends?
- 143 ► Bianca: Saci-pererê
- 144 ► Patrícia: Curupira, saci-pererê, mula sem cabeça

As perguntas feitas pela professora no início do fragmento (linha 139) nomeiam o tópico e requerem que os alunos se auto-selecionem, pois não há nomeação de turno. A aluna Patrícia toma o turno (linha 140) e tenta explicar o significado da palavra *legend* através de uma definição em inglês, porém o alongamento da vogal permite que Marcelo tome o turno e complete a frase com uma tradução (linha 141). Essa fala funciona como andaime na compreensão do conceito *legend*. Embora o uso do inglês seja uma regra dentro da sala de aula, a professora não desconsidera a contribuição do aluno e segue na construção do conceito pedindo exemplos para a turma (linha 142). A professora conduz os alunos na construção do conceito criando outro andaime, só que agora, através de um questionamento. Os alunos se voluntariam nomeando lendas da cultura brasileira, trazendo para sala de inglês a sua vivência e cultura. Embora a definição “enciclopédica” de *legend* não tenha sido feita, os alunos parecem ter compreendido, através da associação com o português e exemplos, o significado da palavra *legend*. Essa compreensão se desenvolve na interação à medida que alunos fazem suas contribuições conduzidos pela assistência guiada da professora e dos exemplos e definições dados pelos alunos (linha 141 até 144). Todas essas contribuições representam andaimes dos quais os interactantes lançam mão quando constroem conhecimento na interação.

Até este momento, apenas dois aspectos da palavra foram trabalhados, a forma fonológica (de forma indireta na produção e verbalização da palavra pela professora) e o significado. Quanto ao nível de conhecimento (receptivo e produtivo), ainda não era esperado que os alunos utilizassem a palavra *legend*, mas apenas que compreendessem o seu significado e que reconhecessem a sua forma fonológica. O enquadre, até aqui, é institucional. A professora guia o conteúdo do discurso, que é primordialmente pedagógico (compreensão da palavra *legend*). Embora os alunos estivessem participando de uma forma espontânea, a organização discursiva é institucional: a professora inicia, o aluno

responde e a professora avalia. Embora a avaliação não esteja marcada de forma explícita, o fato de ela prosseguir com outra pergunta (linha 142) implica na aprovação da contribuição feita pelos alunos nas linhas 140 e 141.

Depois de trabalhar o significado e conceito da palavra *legend* dentro de um enquadre institucional, a professora parte para uma pergunta mais informal, buscando relatos e experiências pessoais dos alunos para reforçar a compreensão da palavra-alvo. Ao perguntar “*do you like reading legends?*” (linha 145), a professora inicia uma conversa instrucional com a turma. A fala do aluno na linha 146, evidencia essa mudança de enquadre. A resposta do aluno Rodrigo é uma contribuição individual espontânea, que nem mesmo responde exatamente à pergunta da professora, mas demonstra que o aluno está construindo o conceito através de associações e vivências pessoais.

(2)

145	✚	Professora:	do you like reading legends?
146	□	Rodrigo:	when I have five I watched eh Hercules eh eh 8 times.
147		Professora:	ok, Hercules has these great things ((alunos começam a discutir
148			entre eles se Hercules é uma lenda ou um mito))

Ao fazer a sua contribuição individual, o aluno Rodrigo traz para sala de aula uma vivência que foi marcante para ele na sua infância: ter assistido ao filme Hercules oito vezes. As contribuições individuais têm um papel importante na construção de sentido, pois são manifestações dos efeitos que determinados assuntos e temas têm no afetivo e cognitivo do aluno.

A partir da fala do aluno Rodrigo (linha 146), começa uma discussão sobre mitos e lendas em português entre os alunos. Neste momento, os alunos nomeiam um novo tópico: mitos. A professora aproveita o tema da discussão para trabalhar o conceito de mito, fazendo uma pergunta aberta para toda a turma (linhas 149 e 150). Nas linhas seguintes, alunos e professora fornecem colaborativamente andaimes para a construção do conceito de mito. Esses andaimes ora aparecem em forma de definição, ora em forma de exemplos, demonstrando diferentes formas de associação e construção de significado. Apesar de os alunos ainda demonstrarem uma certa confusão entre os conceitos de

lenda e mito (linha 156), a professora não apresenta uma definição final para esses, e continua fornecendo andaimos para os alunos (linha 157 e 158).

(3)

- 149 ▶ Professora: what is a **myth**? Rodrigo gave us an example ..
 150 ▶ do you know any other **myths**?
 151 ▶ Marcelo: unreal things
 152 ▶ Professora: they are usually from::
 153 ▶ Márcio Vicente: Greece! Greece!
 154 ▶ Antônio: only exist **myths** in Greece?
 155 Professora: there are famous in Greece
 156 ▶ Márcio Vicente: Zeus, Pocahontas
 157 ▶ Professora: Pocahontas is a **myth**? where is Pocahontas from? I think it's a
 158 ▶ legend .. it's an American **legend**.

O questionamento sobre a origem da estória da Pocahontas (linha 157) e a sugestão de que esse tipo de estória é uma lenda e não um mito, aciona na memória de um dos alunos conhecimento sobre um conceito de mito que difere do tradicional, de origem grega (linha 159). Essa contribuição individual, que continua na linha 161, sinaliza que o aluno está buscando na sua vivência individual associações para construir e elaborar o conceito. Ao final da contribuição do aluno, a professora inicia uma conversa instrucional (linha 165), que não se desenvolve.

(4)

- 159 □ Marcelo: in the Northlands there are many **myths**.
 160 Professora: where?
 161 □ Marcelo: Northlands ... Ragnarok
 162 Antônio: não perca o tempo com esse jogo!
 163 Professora: is it a game Marcelo?
 164 Marcelo: yes
 165 † Professora: ok, let me tell you something .. that's true, many games
 166 nowadays are based on **myths and legends** .. why do you think
 167 that?
 168 Grupo: because it's interesting ((alunos ainda ficam um tempo folheando
 169 os livros))

Ou seja, o objetivo da professora não é uma definição precisa do que seja um mito ou uma lenda, mas verificar o conhecimento que os alunos têm desses conceitos para, então, incentivar a construção desses conceitos na interação. A discussão da cena 1 como um todo serve como uma contextualização para a unidade temática *Myths and Legends* que será estudada pelos alunos logo a seguir, através da história do Rei Midas.

Na cena 1, o material didático (livros da biblioteca) serve como “gatilho” para a introdução do vocabulário, e portanto não determina o curso da construção deste aprendizado. A discussão entre os alunos e professora sobre o tópico gerou uma série de oportunidades de negociação, contribuição individual, questionamentos. A interação portanto, pode ter sido a principal mediadora na construção de conhecimento lexical.

Cena 2: *King Midas*

A cena dois ilustra uma atividade de apresentação de vocabulário em que o livro aparece como principal fonte de informação. Nos fragmentos analisados a seguir, o livro é o “participante” que vai intermediar o diálogo entre professora e alunos (anexo A – atividade 3). Podemos perceber que as práticas pedagógicas de andaimento e conversas instrucionais estão menos presentes nesta atividade, e que as contribuições individuais não aparecem.

Esta cena acontece logo após a cena 1, porém agora os alunos estão com o livro didático aberto e fazendo uma atividade de introdução de vocabulário sugerida pelo livro (Anexo J). Antes de iniciar a atividade do livro, a professora busca o conhecimento dos alunos sobre a história que será lida. Ao fazer a pergunta “*have you heard this story?*” (linha 186), ela inicia uma conversa instrucional com a turma e, ao receber uma resposta afirmativa, incentiva os alunos a contarem o que sabem da estória. Quando os alunos Patrícia e Marcelo recontam colaborativamente a história do rei Midas (linhas 189 até 193), eles estão construindo andaimes para que os outros alunos compreendam melhor o vocabulário que será introduzido. É interessante observar que a fala da Patrícia (linha 189) serve de andaime para a fala do Marcelo, que utiliza parte do léxico usado na frase da Patrícia (*power, transform*) para construir a sua própria frase (linha 190). Ao resumir a história do Rei Midas, os alunos Patrícia e Marcelo já

introduzem parte do vocabulário que vai aparecer nas ilustrações do livro. A pergunta da professora (linha 194) serve também como andaime para a reconstrução da história, e cria um novo andaime para que a aluna Patrícia termine de contar a história (linhas 195).

No fragmento 5, temos duas fontes de mediação: as ilustrações do livro texto e a interação dos alunos. Embora o tópico nesse fragmento seja sugerido pelo livro, o enquadre não é totalmente institucional, pois as colaborações dos alunos surgem de forma espontânea e as perguntas levantadas pela professora têm um tom conversacional que é ratificado pelos alunos. Apesar desse tom, o objetivo institucional está presente no discurso da professora (linha 188), que ao pedir para os alunos contarem a história, ressalta que isso deve ser feito rapidamente (*quickly*). Até este momento, o vocabulário não é destacado, as palavras-alvo estão implícitas nas contribuições dos alunos e da professora, pois a atividade proposta pelo livro é que irá proporcionar a atenção seletiva do aluno para determinadas palavras.

(5)

- /.../
- 183 Professora: there's a special story here.. what is it called?
- 184 Marcelo: King Midas and the Golden Touch
- 185 Antônio: King Midas and the Golden Touch
- 186 † Professora: have you heard this story?
- 187 Grupo: YES
- 188 Professora: yes? what happens to it? quickly
- 189 ► Patrícia: a king has a power that transforms and
- 190 ► Marcelo: a king has a power that he touches everything transform
- 191 everything in gold .. but when he wants to eat he transform the
- 192 food in gold and he can't eat
- 193 ► Patrícia: and his daughter too
- 194 ► Professora: ok, at the end .. is there a happy end or a sad end?
- 195 ► Patrícia: a happy end because when he swims in the lake the power ()
- 196 Professora: ok, that's it .. and then his golden touch disappears yeah?
- 197 Marcelo: yes

A partir da linha 198, o livro texto entra como participante no discurso da sala de aula, intermediando a introdução do léxico. Neste momento, práticas

interacionais como as conversas instrucionais e o andamento dão lugar à tarefa proposta pelo livro didático: a atenção seletiva para as palavras: *palace, old man, Greek god, king, food, trees, flowers* e *golden statue*. Alunos e professora entram em um enquadre tipicamente institucional, onde a organização discursiva segue o padrão: iniciação, resposta e avaliação. Embora a avaliação não esteja explicitamente marcada, o silêncio da professora funciona como avaliação, ou seja, ao “emendar” uma pergunta na outra a professora sinaliza que as respostas dadas pelos alunos estão corretas, avaliando indiretamente, dessa forma, as respostas.

(6)

- 198 Professora: I'd like you to take a look at letter a .. let's do letter a on page
199 thirty-one .. I want someone to read .. who wants to read?
- 200 Patrícia: I read
- 201 Professora: letter a, Patrícia. on page thirty-one, Patrícia
- 202 Patrícia: find these these things in the pictures a palace .. an **old man**, a
203 **Greek god**, a **king**, **food**, trees, **flowers**, and a **golden statue**.
- 204 Rodrigo: what's **god**?
- 205 Professora: we're going to find and you're going to see .. do you find a
206 **palace**?
- 207 Grupo: yes.
- 208 Professora: in which picture?
- 209 Antônio: number a
- 210 Lila: letter a
- 211 Professora: how about an **old man**?
- 212 Grupo: b
- 213 Marcelo: b and e
- 214 Professora: how about the greek **god**?
- 215 Patrícia: e
- 216 Márcio Vicente: e?
- 217 Rodrigo: but what's a Greek **god**?
- 218 Professora: what's a Greek **god**? who can explain?
- 219 Grupo: deus grego
- 220 Professora: how about a **king**?
- 221 Ana Amélia: all the (pictures)
222 Marcelo: (pictures)
/.../

Ao analisarmos a cena, observa-se que no momento em que o livro apareceu como mediador, alunos e professora se apoiaram neste recurso para construir o conhecimento das novas palavras. Podemos considerar que a própria tarefa de combinar as palavras com a ilustração funciona como um andaime para a atividade de leitura que vem a seguir. Porém a interação fica comprometida, e as oportunidades de compartilhamento de conhecimento inibidas. Uma possível explicação para tal manifestação interativa seja o fato do livro determinar um tipo de dinâmica interacional que não favorece essas práticas pedagógicas e conversacionais menos tradicionais.

Cena 3: *Romeo and Juliet*

A cena 3 está inserida no módulo 3, cujo tema é histórias, e ilustra uma atividade de contextualização conduzida antes da leitura de *Romeo e Julieta* (Anexo A – atividade 6). Antes de distribuir os textos, a professora checa o conhecimento dos alunos sobre a história e apresenta parte do vocabulário. À medida que as palavras são apresentadas, a professora escreve cada uma delas no quadro fazendo uma lista que servirá como referência no momento da leitura. Nesta cena as práticas pedagógicas e conversacionais mais comuns para a construção de sentido da palavra são o andaimento e as conversas instrucionais.

A primeira prática conversacional que emerge é o andaimento. A construção do conceito de *sleeping potion* é iniciada por uma pergunta levantada pela professora (linha 400) que busca, no conhecimento dos alunos sobre história, um caminho para a definição do conceito. A partir da resposta imprecisa do aluno Antônio (linha 401) inicia-se na interação a elaboração do conceito da palavra. Alunos e professora se alteram produzindo andaimes que permitem que o próprio Antônio reformule o seu conceito de *sleeping potion* na estória quando diz “*to sleep very bad*” (linha 410) e que o aluno Marcelo elabore uma definição mais precisa “*to forge death*” para o contexto da estória (linha 414).

Uma vez elaborado o conceito, a professora inicia uma conversa instrucional com a turma (linha 415), buscando na vida real dos alunos uma associação para a palavra *sleeping potion*. A conversa instrucional gera uma discussão rápida em português sobre medicamentos e práticas medicinais que produzem o efeito da *sleeping potion* que aparece na estória. Essa conversa

instrucional e a discussão em português contribuem para o fechamento da elaboração do significado da palavra *sleeping potion*.

(7)

- 397 Professora: look, I'm going to check with you some vocabulary from the
398 story, ok? there is a priest in the story ((escrevendo no quadro))
399 ((alunos começam a falar ao mesmo tempo))
400 Professora: that's it exactly. and, they talk about .. a **sleeping potion**. Who
401 takes the **sleeping potion**?
- 402 Antônio: Julieta
- 403 Professora: Juliet. why does she take it?
- 404 ► Antônio: to die
- 405 ► Flávia: because eh
- 406 ► Professora: not to die ((questionando))
- 407 ► Rodrigo: to don't die
- 408 ► Marcio Vicente: pra *fingi* que ela morreu
- 409 ► Marcelo: to forge
- 410 ► Antônio: to sleep very bad
- 411 Professora: you have to speak one at a time otherwise I can't .. Ana Amélia?
- 412 ► Ana Amélia: to don't marry Paris
- 413 ► Professora: a man she didn't like?
- 414 ► Marcelo: to forge death
- 415 † Professora: now, let me ask you a question ..do you die if you take **sleeping**
416 **potion**?
- 417 Grupo: NO
- 418 † Professora: so what happens?
- 419 Antônio: you sleep
- 420 □ Marcio Vicente: depende, se você é alérgico
- 421 † Professora: yes if you have a chemical reaction you die
422 ((começa uma discussão em L1 entre alguns alunos sobre os
423 efeitos de uma *sleeping potion*, e se ela pode ou não levar a
424 morte. Alunos falam sobre medicamentos para dormir e
425 anestesia))

A preocupação até então era com a forma e o significado das palavras. Não era esperado que os alunos usassem as palavras-alvo, mas que fossem capazes de identificá-las e compreendê-las durante a atividade de leitura. Apesar

de muitos professores apresentarem o vocabulário antes da leitura de um texto, esse não é um procedimento padrão de ensino-aprendizagem de vocabulário. Na cena observada, a apresentação de algumas palavras antes da leitura pode ter funcionado como andaime para a compreensão da história que foi lida posteriormente. No fragmento 8, a interação se torna mais controlada pela professora, e o enquadre é predominantemente institucional. Ao completar a frase do aluno Marcelo (linha 437), a professora introduz a palavra *tomb*, cuja pronúncia chama a atenção do aluno. Ele identifica o seu significado mas não a forma oral. Ao responder a dúvida do aluno (linha 438) em relação à pronúncia da palavra *tomb*, a professora cria um andaime para o conhecimento da forma oral da palavra por Marcelo.

(8)

- 426 Professora: how about **poison**?
- 427 Rodrigo: veneno
- 428 Marcio Vicente: veneno
- 429 Professora: what happens?
- 430 Antônio: you die
- 431 Rodrigo: or you eh eh::
- 432 □ Marcelo: você pode tomar um contra-veneno
- 433 Professora: so but people usually die, right?
- 434 Marcelo: right
- 435 Professora: ok, what happens when people die?
- 436 Antônio: they put you in a::
- 437 ► Professora: they put you in a **tomb**
- 438 □ Antônio: teacher, não é tomb /tomb/?
- 438 ► Professora: no. tomb /tu:m/ and what about this?
- 439 □ Antônio: Tomb /tomb/ Raider?
- 440 ► Professora: Tomb /tu:m/ Raider. it's the same word. look, how about
- 441 murder?

A conversa instrucional ocorre uma segunda vez no fragmento 9 da cena 3 quando surge a palavra *mask*, que servirá como “gatilho” para a compreensão do sentido da palavra *ball* em *mask ball*. A conversa instrucional é iniciada com a pergunta “*have you ever worn a mask?*” (linha 452). Os alunos imediatamente

associam a palavra máscara com baile de carnaval, que é o “gancho” para significado de *ball* no contexto da estória (linhas 455 e 457). Ao definir este sentido de *ball*, a professora volta para a estória de Romeo e Julieta a fim de buscar na memória dos alunos o momento da estória em que há uma baile de máscaras (*mask ball*).

(9)

- 443 Marcelo: kill kill kill
- 444 Professora: ok .. that's the person or the crime?
- 445 Antônio: crime
- 446 Professora: ok, the person who does that .. is the murderer
- 447 Marcio Vicente: eu aprendi essa palavra
- 448 Antônio: murder?
- 449 Professora: murder is the crime, murderer, that's the person who commits
- 450 the crime. and what is **mask**?
- 451 Grupo: máscara.
- 452 † Professora: have ever you worn a **mask**?
- 453 Antônio: yes
- 454 Marcelo: yes
- 455 † Professora: where?
- 456 Rodrigo: in the carnaval
- 457 † Professora: at carnaval, to go to a costume party ehm these big parties were
- 458 called .. where people sometimes wear **masks** .. they're called ..
- 459 **balls**
- 460 Marcio Vicente: balls?
- 461 Professora: yes, in the ball people dance, they wear very special clothes
- 462 Marcio Vicente: what's a ball?
- 463 Professora: in this case .. what's a ball, class?
- 464 Flávia: a big party
- 465 † Professora: yes. have you seen the film Romeo and Juliet?
- 466 Grupo: yes
- 467 † Professora: do you remember if there is a **ball** ..a beautiful ball?
- 468 Grupo: no
- 469 † Professora: you don't remember?
- 470 Antônio: oh yes
- 471 Professora: what happens at the ball?
- 472 Marcelo: don't remember .. many people dance
- 473 Professora: how about Romeo and Juliet, were they at the **ball**?
- 474 Marcelo: yes, but they go out

Da mesma forma, o fragmento 10 da cena 3 analisado a seguir traz alguns exemplos de andamento produzidos por alunos na construção do conceito de guerra (*war*). O conceito da palavra *war* é construído em cima do conhecimento que os alunos têm da estória. As duas perguntas formuladas pela professora guiam os alunos nessa direção (linhas 475 e 477). As respostas dadas pelos alunos, as retificações e as clarificações feitas pela professora entre as linhas 479 e 490 colaboram para a elaboração do sentido de guerra na estória: uma rivalidade entre duas famílias.

(10)

475	Professora:	they went out. ok .. and is there a war in the story?
476	Grupo:	yes
477	Professora:	what kind of war ?
478	Antônio:	Juliet
479	▶ Flávia:	between ..
480	▶ Marcelo:	the family of Juliet and the family of Romeo
481	▶ Ana Amélia:	how do you say entre?
482	▶ Professora:	among
483	▶ Ana Amélia:	entre duas famílias
484	▶ Professora:	ok. in this case is between two families. so there is a war
485		between who? I didn't get ..
486	▶ Grupo:	two families
487	▶ Professora:	which families?
488	▶ Marcelo:	Juliet family and Romeo family
489	▶ Ana Amélia:	Capuleto e
490	▶ Professora:	Montague
491	Ana Amélia:	Montéquios
		/.../

Em outras palavras, na cena 3, o material didático aparece como pano de fundo determinando as palavras que estão sendo apresentadas. A principal fonte de mediação na atividade de apresentação de vocabulário é a professora, o quadro e a interação entre os participantes. O conhecimento dos alunos sobre a estória poderia ter sido melhor aproveitado, o que poderia ter gerado maior interação entre os alunos. Na maior parte da cena o enquadre institucional predominou

sozinho, com a professora conduzindo toda a interação. Houve somente alguns momentos em que a conversa instrucional emergiu, mudando por um curto espaço de tempo o enquadre. Esses momentos de alternância de enquadres, onde ora temos um alinhamento frontal de assistência cognitiva guiada, e ora temos um alinhamento colaborativo autêntico ilustram a laminação dos diferentes planos interacionais criados por professores e alunos em sala de aula. O enquadre conversacional, por exemplo, manteve-se na maior parte do tempo em um segundo plano. Talvez, um maior balanceamento desses planos pudesse proporcionar uma interação maior entre os alunos, criando mais oportunidades de aprendizagem.

Cena 4: *Spies*

Outro exemplo ilustrativo da introdução de vocabulário usando as práticas de andaimento, conversas instrucionais e contribuições individuais ocorreu na aula do módulo 5 do livro texto cujo tema é espiões (anexo L). A cena 4 retrata a interação de alunos e professora durante duas atividades da unidade introdutória do módulo 5 (anexo A – atividade 18).

A cena começa logo após uma apresentação oral dos alunos sobre estrelas de cinema e filmes. A professora aproveita o tema cinema para nomear um novo tópico com a pergunta “*Do you like spy films?*” (linha 1333). Essa pergunta poderia ser categorizada como o início de uma conversa instrucional, mas esse enquadre conversacional é logo alterado pela própria professora ao questionar os alunos sobre o significado da palavra *spy* (linha 1335). Ao pedir para que os alunos forneçam uma definição, a professora dá um enquadre institucional ao discurso, privilegiando o conteúdo programático e instrucional da aula. A partir daquele momento, inicia-se a construção do conhecimento da palavra *spy*, que é o tema das próximas unidades. Ao perguntar “*what’s a very famous spy the one the most famous?*” (linha 1337), a professora busca no conhecimento prévio dos alunos informações que possam contribuir para a construção do conceito de espião. Essa pergunta e a resposta fornecida pelo aluno Marcelo (linha 1338) servem como andaimes para a aprendizagem da palavra *spy*.

(11)

- 1333 † Professora: do you like **spy** films?
 1334 Grupo: YES
 1335 Professora: what's a **spy**?
 1336 ((muitos alunos falando ao mesmo tempo))
 1337 ► Professora: what's a very famous **spy** the one (1.6) the most famous?
 1338 ► Marcelo: zero zero seven
 1339 Professora: double o seven
 1340 ((risos))

A partir da linha 1341 (fragmento 12), o livro texto entra em cena como fonte de informação e mediador na atividade de introdução de vocabulário, e o enquadre que se estabelece é o institucional. Entre as linhas 1344 e 1355, a professora trabalha dois aspectos da palavra: a forma e o significado. A organização discursiva desse fragmento é primordialmente institucional (Iniciação – Resposta – Avaliação), e o andaimento está presente durante toda a construção do conhecimento ortográfico e semântico da palavra-alvo *spy*. Esse andaimento aparece na forma de questionamentos levantados pela professora (linhas 1344 e 1351) e nas respostas dos alunos (linhas 1352, 1353 e 1354).

(12)

- 1341 Professora: do you like.. get you books, please. page 47. so, what's the title
 1342 of this module?
 1343 Grupo: **spies**
 1344 ► Professora: is it singular or plural?
 1345 Grupo: plural
 1346 Professora: what's the singular?
 1347 Patrícia: **spy**
 1348 Rodrigo: **spy**
 1349 Professora: how do you spell it?
 1350 Antônio: **S-P-Y**
 1351 ► Professora: why do we have to change the spelling?
 1352 ► Patrícia: because it..
 1353 ► Flávia: because it finishes in Y
 1354 ► Marcelo: because it's a word that end in Y and before it's a consonant
 1355 Professora: good, excellent. so, who is that? ((apontando para a foto no
 1356 livro))

Na atividade do livro texto, o objetivo é a combinação das palavras-alvo (*mission, secret agent, head, enemies, gadget*) com um exemplo de um filme do 007. Os alunos demonstram não compreender o enunciado, e a partir dessa “falha” na compreensão, a professora começa a assistir os alunos na construção de significado da primeira palavra do exercício: *mission*. O objetivo, naquele momento, é construir colaborativamente o significado da palavra, e através deste movimento, criar associações que servissem como andaimes para a compreensão das outras palavras do exercício.

A construção do significado tem início com a professora (linha 1375), que constrói andaime para as contribuições seguintes (linhas 1376, 1378 e 1379). Quando a professora faz uma pergunta sobre a natureza das missões dos espiões (linha 1380), já podemos perceber que um novo alinhamento está se configurando através da participação espontânea dos alunos e da forma como a professora toma o turno “*uhm uhm just a moment*” (linha 1380). Apesar do propósito claramente instrucional da conversa, professora e alunos parecem ter estabelecido um novo enquadre: o enquadre conversacional. Em todo o fragmento 13 podemos observar exemplos de perguntas autênticas (linhas 1380 e 1397), clarificações (linha 1401), backchannelling (linha 1378), superposição de falas (linhas 1393 e 1394) e *negative feedback* (linha 1395).

Ainda no fragmento 13, há dois momentos em que a curiosidade ou necessidade de saber uma palavra resulta em uma pergunta específica sobre um aspecto da palavra (linha 1386 e 1398). No primeiro momento, o aluno Rodrigo percebe que o colega utilizou outra palavra para uma ação que ele já havia descrito (linha 1378), e portanto, insiste (linhas 1382 e 1386) em entender o significado e o uso das duas palavras usadas: *complete* e *accomplish*. O segundo momento acontece quando a aluna Bianca recorre à professora para expressar uma idéia em inglês. A aluna quer saber como se diz “impedir” em inglês, ou seja a forma fonológica desse verbo em inglês (linha 1398). Esses dois exemplos ilustram o processo cognitivo de atenção seletiva de aquisição de vocabulário.

(13)

1372	Professora:	match the words.. can you see the words in the box, yes? can
1373		you see the mission ? what's a mission ?
1374	Marcelo:	missão

- 1375 ▶ Professora: yes, and what's the connection between a **spy** and a **mission**?
- 1376 ▶ Marcelo: a **spy** have a missions to accomp accomplish
- 1377 ▶ Professora: what do spies have to do?
- 1378 ▶ Rodrigo: complete a **mission**
- 1379 ▶ Marcelo: accomplish a **mission**
- 1380 ▶ Professora: uhm uhm just a moment .. and the **mission** is usually about
1381 what?
- 1382 Rodrigo: teacher..
- 1383 ▶ Patrícia: saving the world
- 1384 ▶ Professora: saving the world? yes, ok maybe one of the **missions**..
- 1385 Patrícia: yeah
- 1386 Rodrigo: teacher, what's the difference of complete and accomplish?
- 1387 Professora: complete and accomplish? (1.8) to accomplish is to do
1388 something as a whole and well and complete is .. complete the
1389 blanks with the words..
- 1390 Rodrigo: ahn::
- 1391 ▶ Professora: so, other **missions**. Patrícia said, save the world ..
- 1392 ▶ Ana Amélia: save the president
- 1393 ▶ Patrícia: (save Brazil)
- 1394 ▶ Lila: (kill the villain)
- 1395 Antônio: save the villain?
- 1396 Grupo: KILL
- 1397 Professora: any other **missions**?
- 1398 Bianca: how do you say impedir?
- 1399 Professora: avoid
- 1400 ▶ Bianca: to avoid to have nuclear war
- 1401 Rodrigo: avoid what?
- 1402 Professora: yes .. nuclear wars, ok?
- 1403 ((alunos fazem o exercício individualmente))

O fragmento 14 ilustra a correção da atividade do livro. Esse tipo de atividade nem sempre dá margem para contribuições individuais ou conversas instrucionais. O livro e as figuras do exercício colaboram para a construção de sentido, e a fala dos alunos e professora acaba sendo guiada pela proposta da atividade. A única prática pedagógica de assistência guiada presente nesse fragmento de correção é o andamento. Na linha 1420, a professora verifica a compreensão dos alunos do sintagma *oil supply*, e duas alunas fornecem alguns andaimes (linhas 1421 e 1423) para a definição final da professora “*the place*

where we can find oil in the world” (linha 1424). Ainda neste fragmento, aparece no exercício a palavra *gadget* (linhas 1431 e 1432) cujo significado ainda não está claro para a turma. Quando a professora faz uma pergunta aberta sobre o significado da palavra, é o Antônio que dá o andaime, na forma de definição, para o cumprimento da atividade (linhas 1434 e 1435). Ainda nesse fragmento, observa-se que o aluno Antônio recupera o “codinome” do agente James Bond – *double 0 seven* – ensinado anteriormente pela professora (linha 1339). Essa tentativa de usar o vocabulário ensinado pela professora sinaliza um dos processos cognitivos de aprendizagem: a recuperação.

(14)

- | | | |
|------|---------------|--|
| 1404 | Professora: | number one is what? |
| 1405 | Marcelo: | secret agent ((pronúncia incorreta)) |
| 1406 | Professora: | pronunciation? |
| 1407 | Rodrigo: | secret agent |
| 1408 | Antônio: | double o seven |
| 1409 | Professora: | so he is the ..secret agent, yes? number two..what’s that..the |
| 1410 | | head of the secret agency? |
| 1411 | Marcelo: | cabeça |
| 1412 | Professora: | which means.. |
| 1413 | Marcelo: | the boss |
| 1414 | Professora: | yes, number three |
| 1415 | Marcelo: | ah:: enemies |
| 1416 | Professora: | what are their names? |
| 1417 | Marcelo: | Anna and Electra |
| 1418 | Professora: | and what do they want to do? |
| 1419 | Marcelo: | control the world with oil supply |
| 1420 | ▶ Professora: | the world’s oil supply ..what’s a oil supply ? |
| 1421 | ▶ Flávia: | petróleo? |
| 1422 | ▶ Professora: | what’s supply ? |
| 1423 | ▶ Lila: | the oil that is in the world |
| 1424 | ▶ Professora: | ok, the place where we can find oil in the world..so that’s |
| 1425 | | important, yes? number four.. |
| 1426 | Antônio: | mission |
| 1427 | Professora: | and what’s the mission? |
| 1428 | Marcelo: | stop the.. |
| 1429 | Rodrigo: | Renard start a nuclear war.. |
| 1430 | Professora: | and number five? |

- 1431 Marcelo: gadgets?
 1432 Professora: what are **gadgets**?
 1433 ► Antônio: the things that help the spy complete the mission
 1434 ► Professora: and in this case..what are the **gadgets**?
 1435 ► Rodrigo: BMW and skijacket
 1436 Professora: what's a BMW?
 1437 Rodrigo: a car
 1438 Flávia: car
 1439 Antônio: car

O último fragmento da Cena 4 (fragmento 15) fornece exemplos de conversa instrucional e de contribuição individual no processo de elaboração dos conceitos até aqui trabalhados. O livro texto sai de cena, e a professora faz uma pergunta autêntica, buscando genuinamente a resposta, já que o assunto sobre visitação de museus não faz parte do conteúdo programático da aula. Assim sendo, ao fazer essa pergunta (linhas 1440), a professora inicia uma conversa instrucional. Os alunos ratificam esse alinhamento e começam a se colocar relatando suas opiniões e experiências (linhas 1442), fazendo perguntas que estão fora do conteúdo programático (linha 1448). A informação sobre um museu de espiões em Washington gera também o uso do vocabulário apresentado em um novo contexto, e a oportunidade dos alunos também criarem outras associações para melhor categorizar e elaborar os novos conceitos e palavras. Mais uma vez, é o aluno Rodrigo que nos gerou um dos melhores exemplos de contribuição individual (linhas 1460 até 1468) para a construção do conceitos de *spy e gadgets*.

(15)

- 1440 † Professora: ok, look..have you ever visited a museum? have you ever seen a
 1441 museum about **spy**?
 1442 Patrícia: no, but it's very cool..
 1443 † Professora: look, there's a museum that's called International **Spy**
 1444 Museum..((mostrando uma folha impressa da internet com fotos
 1445 e informação)) where is it?..((procurando a informação no
 1446 artigo)) somewhere in the USA..Washington. I'm going to pass
 1447 a picture with the front of the museum
 1448 Ana Amelia: what's the site?

- 1449 ((alunos começam a ficar agitados e falando ao mesmo tempo.
 1450 A professora escreve o endereço do site no quadro e alguns
 1451 alunos copiam))
 1452 ‡ Professora: and then, there are some **gadgets**..you can find there..this for
 1453 example is a lipstick .. there is a gun inside the lipstick
 1454 Marcio Vicente: a what?
 1455 ‡ Professora: a gun, and then it's a kiss of death..((a professora segue
 1456 apresentando para a turma os gadgets expostos no museu. Os
 1457 alunos demonstram bastante interesse))
 1458 Rodrigo: may I speak Portuguese?
 1459 Professora: no, try to say it in English..
 1460 □ Rodrigo: teacher, I ..I.. was watching a video of one film of **spies** then one
 1461 eh one man he get one pen then clicked the pen two times and he
 1462 he don't .. como é que a gente fala ele não sabia de nada?
 1463 Professora: he didn't know
 1464 □ Rodrigo: he didn't know then he click eh:: two times then the woman eh::
 1465 □ Antônio: eu vi esse filme
 1466 □ Rodrigo: he.. aí ela caiu desmaiada..
 1467 Professora: but why?
 1468 □ Rodrigo: he.. the pen..() the gun
 1469 Professora: so that's another **gadget**..
 1470 ((alunos pedem o endereço do site outra vez))
 1471 ‡ Professora: are you interested in these things? ((alunos estão olhando as
 1472 fotos dos *gadgets* do museu))
 1473 Patrícia: teacher, these eh:: **gadgets** ..they are real? they were used?
 1474 Professora: yes
 1475 ((alunos continuam conversando sobre o assunto em L1. É o
 1476 final da aula))

Em resumo, a cena 4 ilustra que a participação de alunos e professora nos processos de aprendizagem de vocabulário depende da atividade que está sendo conduzida e de se o livro texto aparece como mediador neste processo. As atividades em que o livro texto ou outro material didático apareceram como “pano de fundo” parecem gerar uma dinâmica interacional mais rica, com mais oportunidades para que conversas instrucionais se desenvolvam e contribuições individuais emergem. No que tange ao enquadre interacional, a cena 4 indica que o enquadre conversacional tende a se estabelecer quando alunos e professora se

desviam da proposta indicada do livro e partem para uma interação mais natural e menos institucional.

6.3.2 Recuperando o vocabulário

A recuperação de vocabulário é um processo complexo e multifacetado e portanto não se limita a um tipo de atividade. Porém, para fins de análise das atividades de fixação, selecionei duas cenas das aulas em que a proposta pedagógica do material didático e da professora era a recuperação das palavras e conceitos ensinados. As atividades de fixação caracterizam-se por serem exercícios curtos e relativamente fáceis. Dessa forma, as práticas pedagógicas não encontram muito espaço para se desenvolverem. Mesmo assim, podemos observar alguns momentos em que o **andamento** (Wood, Bruner & Ross, 1976) e a **conversa instrucional** (Tharp e Gallimore, 1991) e a **contribuição individual** emergiram nas interações.

Cena 5: *Titanic*

A cena 5 é um recorte de um momento de correção de dever de casa. O exercício que os alunos estão corrigindo é direcionado para a fixação do vocabulário apresentado no módulo 4, cujo tema é *stars* (anexo M)

A correção está inserida em um enquadre institucional, onde a professora faz intervenções para corrigir ou ratificar os enunciados do aluno, e onde há pouco espaço para a interação. Porém a atividade serve como “gatilho” para a contribuição de uma aluna sobre o conceito que envolve a palavra *villain*. (fragmento 16).

(16)

948	Professora:	ok
949	Walter:	can I? Titanic /titanic/
950	Professora:	how do you pronounce it?
951	Walter:	Titanic
952	Professora:	very good
953	Walter:	Titanic is a historical and romantic film .. the two main

- 954 characters are
- 955 Professora: ahn ahn how do you pronounce?
- 956 Grupo: characters
- 957 Walter: characters are Rose, Kate Winslet and Jack, Leonardo DiCaprio.
- 958 there isn't a **villain** in the story, expect
- 959 Maria Clara: (teacher .. there is)
- 960 Walter: (maybe the iceberg) the special effects is are brilliant. I thought it
- 961 was a really exciting film but the beginning was a bit boring
- 962 Professora: that's it
- 963 □ Maria Clara: there is a **villain** ah::
- 964 ‡ Professora: who is the **villain** in Titanic?
- 965 □ Maria Clara: the man with eh::
- 966 □ Pedro: yes, there's a **villain**. he wants to .. he takes the girl's collar and
- 967 put it in Jack's pocket. I remember ..
- 968 Professora: ah:: her fiancée, he puts it in Jack's pocket. what's the opposite
- 969 of villain?
- 970 Grupo: hero
- 971 Walter: depois ele tenta matar a Rose

Ao ler a sinopse do filme *Titanic*, o aluno Walter tem a fala sobreposta pelo comentário da aluna Maria Clara (linhas 959 e 960) que não concorda com a afirmação do exercício. Como não consegue tomar o turno naquele momento, a aluna retoma o seu comentário no final da correção do exercício (linha 963) e com isso estabelece um enquadre conversacional, que é ratificado pela professora (linha 96) e pelo aluno Pedro, que concorda com a colocação da Maria Clara (linhas 965) complementando o comentário da colega com uma contribuição individual (linha 966). As contribuições individuais e a conversa instrucional dessa cena trabalham a recuperação da palavra *villain* e o conceito que ela envolve. Embora pareça um conceito simples, a frase do exercício “*there isn't a villain in the story*” gerou uma controvérsia, que estendeu o significado de vilão para além do conceito de criminoso.

A atividade ilustrada na cena 5 é a correção de um exercício curto de revisão de vocabulário, que poderia não ter gerado qualquer tipo de prática conversacional. No entanto, ao fazerem suas contribuições individuais, os alunos demonstraram que grande parte da aprendizagem lexical acontece fora do contexto delimitado pelo livro. Na construção de conhecimento de uma palavra,

os alunos buscam associações e vivências pessoais, que são compartilhadas na interação. Apesar disso, a professora sempre retoma o conteúdo programático e volta ao enquadre institucional (linha 968).

Nessa atividade, o enquadre interacional que predomina é o institucional. No decorrer da correção, alunos e professora se organizam em uma dinâmica de interação discursiva do tipo IRA (iniciação – resposta – avaliação).

Cena 6: *Match the definitions*

A cena 6 também ilustra uma atividade de correção de dever de casa (Anexo I). O vocabulário revisado no exercício faz parte do módulo 3 do livro texto (*Stories*). A atividade é muito simples: os alunos têm que combinar as palavras com as respectivas definições. As práticas pedagógicas mais recorrentes nessa atividade de vocabulário foram a conversa instrucional e o andaimento.

O fragmento 17 é um recorte da atividade e ilustra o momento em que a professora inicia a conversa instrucional (linhas 349 e 354). A conversa instrucional objetiva trabalhar o significado da palavra *blind*, mas acaba gerando a aprendizagem de uma outra palavra: *soap opera*. Quando a professora inicia a conversa sobre a novela, o que chama a atenção dos alunos é a palavra *soap opera* (linhas 353 e 357) que eles não conhecem. A partir da percepção dessa nova palavra, alunos e professora iniciam a construção deste conceito.

Em um primeiro momento o aluno Antônio apenas verbaliza um estranhamento com a palavra *opera* (linha 353), ao que a professora responde repetindo a palavra composta inteira “*soap opera ... yes*” (linha 354), enfatizando que o sentido da palavra se faz na composição de duas palavras. A professora recorre à turma para fornecer exemplos de novelas que servirão como andaimes na elaboração do conceito da palavra *soap opera*. A aluna Flávia cria o primeiro andaime ao dar um exemplo de novela (linha 355) e logo em seguida a professora fornece outro (linha 356). Esses andaimes colaboram para que o aluno Antônio compreenda o significado da palavra (linha 358), embora ele ainda continue insistindo na palavra *opera* ao invés de *soap opera*. Por outro lado, o aluno Rodrigo já percebe então que a palavra é composta, mas ainda não conseguiu se aproximar de uma definição ou conceito. Percebe-se que os alunos apresentam níveis diferentes de compreensão, as zonas de desenvolvimento proximal diferem

de aluno para aluno, e isso pode ser notado graças à interação. Por fim, a professora retoma o seu objetivo: a palavra *blind* e traz o exemplo de dois personagens da novela que apresentam essa deficiência (linha 359).

(17)

- /.../
- 348 Lila: not able to see .. **blind**?
- 349 † Professora: ok .. are you watching this **soap opera** now. this new one?
- 350 Márcio Vicente: quê?
- 351 † Professora: there is a new **soap opera** .. I think it's something about the moon
- 352 .. A Lua something
- 353 Antônio: opera?
- 354 † Professora: **soap opera**, yes. A Lua eh:: what is it called?
- 355 ► Flávia: A Lua Me Disse
- 356 ► Professora: A Lua Me Disse is a soap opera (1.0) America is a **soap opera**
- 357 Rodrigo: what is **soap opera**?
- 358 ► Antonio: opera is novela?
- 359 † Professora: yes, **soap opera**. in this A Lua Me Disse there are some blind
- 360 people, yes? ((confirmando com os alunos)) there is a girl a a ((a
- 361 pesquisadora sinaliza e diz que é na novela America)) ah! is in
- 362 America? ah ok. it's in America. there is a girl she is **blind** and
- 363 there is a man who is **blind** too .. have you ever seen these people
- 364 in America? the **blind** man .. he has some help. he has .. what?
- 365 he has a ..
- 366 Flávia: dog
- 367 Professora: yes, to help him. whose turn is it?

Na cena 6, dois aspectos das palavras foram trabalhados: a forma e o significado. O processo cognitivo pretendido foi a recuperação desses dois aspectos no nível receptivo. Embora a fala da professora tenha predominado nesse fragmento, o enquadre não é institucional. Os alunos interrompem, a professora hesita e pede auxílio aos alunos e dessa forma criou-se um novo alinhamento, onde alunos e professora podem e devem contribuir. O enquadre foi conversacional.

6.3.3

Usando e produzindo o vocabulário em contextos múltiplos

As atividades escolhidas para ilustrar o uso e produção em contextos múltiplos foram as apresentações orais conduzidas em sala. As atividades que se propõem a trabalhar o uso, trabalham também a recuperação. As apresentações orais se caracterizam por serem atividades de produção oral livre ou planejada conduzidas pelos alunos com pouca intervenção da professora. De uma maneira geral, as práticas interacionais de **andamento** (Wood, Bruner & Ross, 1976) e a **conversa instrucional** (Tharp e Gallimore, 1991) e as **contribuições individuais** para a aprendizagem lexical não ocorrem com a mesma regularidade nessas atividades, já que o vocabulário não está explicitamente destacado como nas atividades de introdução e recuperação. No entanto, essas práticas são utilizadas pelos alunos para a construção de sentido geral, onde o vocabulário aparece indiretamente. Daí a sua relevância.

Cena 7: Uma história, uma fábula e um conto de fadas

A cena 7 ilustra alguns recortes de uma atividade de apresentação oral que os alunos fizeram em uma aula no final do módulo 3 do livro, cujo tema é histórias. Um dos objetivos desse tipo de atividade é a recuperação e o uso do vocabulário trabalhado. As práticas interacionais que ocorrem na cena são, em grande parte, conduzidas pelos próprios alunos. Durante a atividade, os alunos sentam em um círculo fechado, e a professora fica fora do círculo avaliando as apresentações e a interação entre os alunos. Na cena 7, há três apresentações orais que julguei ilustrativas para este estudo.

Para essa atividade, os alunos receberam, antecipadamente, uma folha impressa que deveria ser preenchida com as informações sobre a história que eles iriam apresentar. A preparação da apresentação foi tarefa de casa. Os alunos tiveram a liberdade de escolher qualquer tipo de história, o que resultou em uma variedade interessante de apresentações. Nessa cena, temos três tipos de história: história de mistério, conto de fadas, e uma fábula “moderna”.

No fragmento 18, a aluna começa a apresentação destacando o vocabulário que ela considerou importante na história (linha 824). Alguns autores

(Verhoeven, 2001:395) defendem a idéia de que a introdução de palavras antes de se contar uma história, funciona como uma espécie de andamento para a compreensão da estória. Porém, observa-se, nesta cena, que nem sempre os alunos são capazes de selecionar as palavras que realmente irão facilitar a compreensão, escolhendo palavras de acordo com outros critérios: palavras que eles não conhecem, palavras que eles acham bonitas e palavras que aparecem repetidamente na história e que, nem sempre, gerariam problemas de compreensão.

Dentre as quatro palavras selecionadas pela a aluna (*blood, knife, scared e sailor*), apenas duas se destacaram na interação (*blood* e *sailor*), devido a problemas com a forma oral (linha 828) e com o significado (linha 832). No caso da palavra *blood*, o problema com a pronúncia é resolvido na forma de *feedback* da aluna Carlota (linha 830) , e é automaticamente assimilado pela aluna Flávia (linha 831). A explicação da palavra *sailor* (linhas 840 e 841) é feita pela aluna Flávia com a colaboração da professora, que busca no conhecimento de mundo dos alunos (o personagem Popeye) uma fonte para construção do sentido da palavra. Se o conhecimento dessas palavras viesse a auxiliar os alunos na compreensão da história, poderíamos considerar a explicação dessas palavras como um exemplo de andamento, mas somente uma das palavras selecionadas pela aluna aparece na apresentação da história (a palavra *knife*). Portanto, parece que o auxílio para a compreensão dessas palavras (linhas 830, 840 e 841) serviu somente para o propósito de aprendizagem da forma e significado lexical.

Na apresentação da história (linha 843), destaco um momento onde as contribuições individuais da aluna Flávia (linhas 851 e 859) dão início a uma nova compreensão da história contada, que é por sua vez complementada pelas contribuições dos alunos Marcelo, Antônio e Rodrigo (linhas 861,862 e 863). A estória, que inicialmente, é denominada uma história de mistério (linha 818), ganha na co-construção da aluna com o livro e com os outros alunos um novo sentido: o de um jogo. Os alunos Marcelo, Antônio e Rodrigo trazem as suas vivências para a sala de aula quando comparam o RPG (*Role-Playing Game*) à proposta interativa do livro apresentado pela colega Flávia.

(18)

- 818 Flávia: The title of the book is mystery in London and-
- 819 Marcio Vicente: peraí, não era para falar
- 820 Professora: ok, just to remind you .. originally, I suggested that you to talk
- 821 about a fable, a fairy tale, a legend. but some people said .. I
- 822 prefer another story and I said that's ok
- 823 Marcio Vicente: é mas você não falou isso não
- 824 ► Flávia: the book .. it is a mystery. I selected important words .. and I
- 825 put **blood** ((pronúncia incorreta)) **knife**..
- 826 Professora: you have to explain what they mean
- 827 Flávia: blood /blud/
- 828 Antônio: blood /blud/?
- 829 Professora: pronunciation.
- 830 ► Carlota: blood
- 831 Flávia: **blood ...knife, scared, sailor**
- 832 Antônio: **sailor?**
- 833 Professora: you check if they know these words
- 834 Flávia: yes, ((começa a perguntar baixinho para os alunos um a um))
- 835 sabe? sabe?
- 836 Antônio: what?
- 837 ((alunos começam a falar todos juntos e a apresentação começa a
- 838 ficar confusa))
- 839 Antônio: EXPLAIN PLEASE
- 840 ► Flávia: people drive a ship ((fazendo mimica))
- 841 ► Professora: remember Popeye the **sailor** man?
- 842 Antônio: ah::
- 843 Flávia: in this book you're a famous detective called (Michael Bonder)
- 844 in this book ..
- 845 Ana Amélia: what's the name?
- 846 Flávia: (Michael Border) one day, in a cold november evening ah::
- 847 mister (Tom) of the London police a a asks, can you capture the
- 848 (White Chapel Killer) he is bad, he attacks the people with a
- 849 long **knife**, long **knife** eh eh two people are dead because of him
- 850 .. you say yes I can, then your mission eh starts eh::
- 851 □ I can't continue this story because from now on at the end of
- 852 each chapter there .. there are options ..there are options to ..
- 853 choose for you to go and make many different ways, but I can
- 854 say that finally the killer is Amy's boyfriend ah:: I .. no, the
- 855 book .. this book there isn't a message or moral and I like the
- 856 book very much and I think it's very interesting and different.

- 857 Professora: did you learn anything, Flávia? there isn't a message but did you
858 learn anything?
- 859 □ Fernanda: ah:: I get the wrong way .. because I take different ways and I
860 don't capture the killers and I started again
- 861 □ Marcelo: you don't capture the killer? ah:: ((surpreso)) it's an RPG
862 □ Antônio: it's an RPG.
- 863 □ Rodrigo: RPG é um jogo
- 864 ► Flávia: you take the wrong way, and don't capture the killer and I have
865 to start again
- 866 Professora: and what about the drawing? Explain
- 867 Flávia: ((mostrando o desenho)) the detective capturing the killer
- 868 Marcio Vicente: tá maneiro
- 869 Professora: any other comments?
- 870 Grupo: no
- 871 Marcio Vicente: I like the book

No fragmento 18, o enquadre estabelecido pelos alunos é predominantemente informal: os alunos tomam o turno, há muita interação entre eles e são eles também que dominam a maior parte da interação. As contribuições individuais normalmente emergem quando os participantes se alinham em um enquadre menos institucional como foi o caso do enquadre final desta cena.

No fragmento 19, temos a história dos Três Porquinhos. Esta apresentação segue o mesmo padrão interacional do fragmento 18, em que os alunos interagem e se auto-selecionam para a tomada de turnos. Nessa apresentação, as práticas de andaimento e contribuições individuais emergem em alguns momentos da interação. O andaimento acontece quando o aluno Antônio introduz o vocabulário (linhas 883, 885, 891, 893, 895) da estória. Para tal, o aluno Antônio faz uso de dois recursos semióticos: a mímica (linha 885) e o português (linhas 889, 893 e 895). As palavras introduzidas por Antônio foram quase todas utilizadas para recontar a história dos três porquinhos, o que parece indicar que a introdução das palavras pode ter servido como andaime na compreensão da história. Também nesse fragmento, temos um exemplo de contribuição individual na construção do conceito *brick* (linha 885), quando o aluno Marcio Vicente, que adora música e rock, faz a associação da palavra-alvo *brick* com a música do grupo Pink Floyd “*Another brick on the wall*”.

(19)

- 872 Antônio: **the three little pigs**
- 873 Ana Amélia: the three little what?
- 874 Antônio: **the three little pigs** ... type of story **fairy tale**, main ca **character** ..
- 875 how do you spell?
- 876 Marcio Vicente: quê?
- 877 Antônio: char char..
- 878 Carlota: character
- 879 Antônio: the **three little pigs and the bad wolf** .. eu tenho que falar, I say
- 880 the important words?
- 881 Marcio Vicente: claro
- 882 Carlota: yes
- 883 ► Antônio: **brick /braik/, construct, house, wolf, blow**
- 884 Marcelo: blow?
- 885 ► Antônio: **((soprando)) blow, straw, brick /braik/**
- 886 Marcelo: braik?
- 887 Rodrigo: o que é braik?
- 888 Professora: what's the pronunciation?
- 889 Antônio: brick? tijolo
- 890 □ Marcio Vicente: é pode crê eh another brick on the wall
- 891 ► Antônio: **wood wood**
- 892 Marcio Vicente: wood
- 893 ► Antônio: **madeira chimney**
- 894 Rodrigo: chimney?
- 895 ► Antônio: **chimney chaminé and burn queimar**
- 896 Carlota: queimar
- 897 Antônio: queimar .. I say the story now?
- 898 Grupo: yes
- 899 Antônio: one day **three little pigs** .. no .. one day the yellow pig build one..
- 900 Marcelo: the yellow pig?
- 901 Antônio: yellow pig ((mostrando o desenho)) ok. the pig with a yellow
- 902 t-shirt
- 903 Rodrigo: the yellow pig ((risos))
- 904 Antônio: one day the yellow pig build ((risos)) a **straw** house and the bad
- 905 wolf **blow** the **straw** house and it destroy .. after that the green
- 906 pig build one wood house and the bad wolf **blow** ((soprando))
- 907 and destroy it too .. the the red pig .. the red pig build a **brick**
- 908 house but the **bad wolf** can't destroy it and .. the **bad wolf** has
- 909 .. and the **bad wolf** enters in the house to by the **chimney** but the
- 910 three **little pigs** think it first and put one big cauldron, big hot

911 cauldron under the chimney and the bad wolf and the bad wolf is
 912 **burn is burn**. after that, any day, any **pig** see the **bad wolf**
 913 ((mostrando a ilustração que fez para a turma))
 914 Marcio Vicente: que isso?
 915 Antônio: three little pigs
 916 Ana Amélia: what's the sentence?
 917 Antônio: a sentence?
 918 Flávia: you have to make, write a sentence for your drawing
 919 Marcio Vicente: is the three Little Pigs killing the wolf
 920 Antônio: the three little pigs .. are .. carrying the .. wolf .. I like this story
 921 and I eh:: how do you say aprender teacher?
 922 Flávia: learn
 923 Antônio: I learn many words, wood, brick
 924 Professora: any comments?
 925 /.../

O fragmento 20, o último da cena 7, é a apresentação de uma fábula “moderna” feita pela aluna Patrícia. Nessa apresentação, a aluna dispensa a introdução do vocabulário e se utiliza das figuras do livro como o recurso semiótico. No final da estória a aluna lê a moral da fábula na língua original da estória (linha 941), que é imediatamente traduzida pelo aluno Antônio “*boring is always boring*”. Nesse fragmento as práticas interacionais foram substituídas pelos recursos visuais, que mediam a construção de sentido no momento da produção e uso da língua e na explicação de vocabulário novo.

(20)

926 Professora: who's next?
 927 Patrícia: me .. I see this story in this book ((mostrando o livro para a
 928 turma)) this book is only for **fables** and the story is **The Deer the**
 929 **Mouse the Rabbit and the Octopus**. Then eh they are sitting and
 930 deciding what to do .. so the deer say, we can go to the cinema.
 931 the mouse and the rabbit agree with him, but the octopus say
 932 says oh that's not good cause there have any good films in the
 933 cinema ..so they don't go to the cinema. after the mouse has got
 934 an idea to they go and .. play .. **frisbee**. the deer and the rabbit
 935 agree with him but after the octopus say no cause I am very tired.
 936 so they don't play frisbee .. and this time who has the idea is the

- 937 rabbit. we can go to the shopping but eh:: again the octopus
 938 don't want to, so he says eh I don't want, it's boring (can't stay
 939 after that) ah: I am going to my home, bye and the three say
 940 good idea ah:: have a moral .. moral is, octopus is octopus eh:
 941 that's the moral ((mostrando o livro)) aqui tá lula é sempre lula ..
 942 but I think what wanna say is .. chato é sempre chato
 943 Antônio: **boring is always boring**
 944 Marcio Vicente: I like the book
 945 Professora: and the drawing did you show it?
 946 Patrícia: when they say good idea ((mostrando o desenho))
 947 Professora: ok, good

Nessa cena foram utilizados dois tipos de material didático: o livro de leitura e uma folha impressa. Nas duas primeiras apresentações, o livro de leitura não foi usado como recurso, somente na última, porém em todas as apresentações o desenho da folha impressa foi utilizado para ilustrar um momento da história que os alunos acharam mais interessante.

Nas apresentações orais, de forma geral, não há muito vocabulário novo, o que torna fácil a compreensão das histórias contadas. O livro, o desenho e o conhecimento prévio dos alunos sobre a história (Três Porquinhos) contribuem para que os possíveis problemas de compreensão de vocabulário sejam resolvidos através desses recursos. As apresentações orais têm características interacionais que se assemelham a de uma palestra, o que justifica que a maior parte do discurso fique por conta do “apresentador da tarefa”. Porém, depois do término da apresentação, o turno pode ser tomado por qualquer participante, e isso é uma característica do enquadre informal ou conversacional.

Cena 8: Roleplay - Entrevista

Na cena 8, temos um exemplo de uma atividade feita no final do módulo 4 *Stars*, cuja proposta é usar o vocabulário introduzido nas unidades do módulo, em um contexto criado pelos alunos (anexo F). Assim como as apresentações dos livros de leitura, a encenação de uma entrevista é uma tarefa preparada com antecedência pelos alunos, e ela não cria muitas oportunidades para as práticas interacionais de andamento, conversas instrucionais ou contribuições individuais.

A interação só ocorre no final das encenações em forma de comentário sobre a apresentação dos colegas ou de perguntas para clarificar algo.

Partindo do princípio de que o vocabulário utilizado nas encenações é familiar a quase todos os alunos, a compreensão dos diálogos não fica comprometida. Os comentários no final da apresentação estão relacionados com a informação de uma forma geral, e não com uma ou duas palavras.

No fragmento 21, ao encenar a entrevista, os alunos Marcelo e Antônio buscam utilizar o vocabulário da unidade, porém percebe-se que o significado e o uso de algumas palavras ainda não está muito claro, como no caso do verbo *star*, que ora é usado corretamente (linha 1256) ora erroneamente (linha 1264). Esse fato pode ter ocasionado a confusão na compreensão da informação (linhas 1281 e 1284) sobre a idade em que o ator da entrevista (*Mr. O'Neil*) começou a carreira e ficou famoso (linhas 1281, 1282, 1284, 1289). Não há, no entanto, nenhum esclarecimento sobre o conceito por trás do verbo *star*, pois o que importava naquele momento era a compreensão geral da entrevista e nesse aspecto os alunos e a turma tiveram sucesso.

(21)

1255 Marcelo: >we are here interviewing Mr. O'Neil .. he is a **famous star** that
 1256 **starred** in many films ..let's ask him some questions.. hi, Mr. O'
 1257 Neil ..are you fine?<
 1258 Antônio: yes, I'm fine thanks
 1259 Marcelo: ok (1.5) when and where you were born?
 1260 Antônio: I was born in Noruega in March of 1975
 1261 Marcelo: > O'Neil when did you **star** your first film?<
 1262 Antônio: I star .. **starred** with twelve years old in 1987
 1263 Marcelo: were you the **main character**?
 1264 Antônio: no, I **starred** a little part of the film
 1265 Marcelo: did you like being an actor with only twelve years old?
 1266 Antônio: yes, I think it was very exciting to a child
 1267 Marcelo: when did you get your first **break**?
 1268 Antônio: ah:: with eighteen years ..eighteen years and after that I became
 1269 very famous
 1270 Marcelo: >thanks Mr.O'Neil and good luck for your next film<
 1271 Augusto: ok. good good bye bye
 1272 ((os dois alunos começam a rir))

- 1273 Marcelo: good good bye, bye, é ótimo!
- 1274 Professora: any comments?
- 1275 Ana Amélia: Marcelo speak very very very very
- 1276 Antônio: baixo?
- 1277 Flávia: fast
- 1278 Ana Amélia: não dá pra entender
- 1279 Lila: the .. carinha
- 1280 Rodrigo: Mr. O'Neil
- 1281 Lila: he star..starred that.. his first film ah:: with
- 1282 Marcelo: doze anos
- 1283 Lila: yeah,
- 1284 but he..you speak that the first (break was) with eight
- 1285 Carlota: (break was)
- 1286 Marcelo: (TEEN)
- 1287 Antônio: (TEEN)
- 1288 Lila: ahn?
- 1289 Marcelo: eighteen
- 1290 Lila: ah::
- 1291 Carlota: parecia eight
- 1292 Flávia: it's good because you asked many different questions
- 1293 Professora: that's true

Nessa atividade, o material didático utilizado para a preparação da entrevista foi uma atividade sugerida pelo livro texto, na unidade final de *Fluency* (anexo F). Podemos considerar que nela, a própria encenação, com entonação, gestos, e escolhas lexicais, funcionaram como recursos semióticos para a compreensão do diálogo e das palavras ali inseridas. Assim como nas apresentações orais, as encenações sinalizam um enquadre diferente do conversacional ou do institucional. Na encenação, o turno já está nomeado e é somente no final da apresentação que os alunos e professora se alinham em um enquadre mais informal, quando comentam o desempenho dos alunos na apresentação da entrevista.

Cena 9: *Romeo and Juliet*

A cena 9 é a apresentação de uma leitura feita em sala de aula logo após a atividade de apresentação de vocabulário sobre a estória Romeo e Julieta (cena 3). A turma foi dividida em quatro grupos: três grupos ficaram encarregados de ler um trecho da estória e depois contar o trecho lido para a turma, enquanto o quarto grupo recebeu uma folha com vários parágrafos da estória fora de ordem. Baseados na apresentação dos colegas, o quarto grupo tem que colocar os parágrafos na ordem certa (anexo K).

Nessa cena, podemos observar que no momento da apresentação dos diferentes trechos, os alunos de um mesmo grupo construíram andaimes uns para os outros, em uma construção colaborativa. No que se refere ao uso e produção de vocabulário, destaco alguns momentos em que a prática de andaimento foi utilizada com esse fim. No fragmento 22, temos um exemplo dessa prática na apresentação das alunas Bruna e Flávia. As duas alunas iniciaram a apresentação da estória em conjunto (linhas 518 e 519), mas a Flávia quebrou o fluxo quando não lembrou da forma fonológica da palavra *murder* (linha 521) e foi auxiliada pela Bruna, que proveu o andaime necessário para que ela continuasse a frase (linhas 522 e 525).

(22)

510	Rodrigo:	oh teacher .. what's wedding ?
511	Professora:	who knows?
512	Marcelo:	wedding?
513	Flávia:	casamento?
514	Professora:	yes ok class
515	Rodrigo:	in Verona the Montaque family and the Capulet family are in
516		war .. then in a party eh eh Romeo Montaque falls eh eh in love
517		with eh Juliet Capulet. then is the day they get married in secret
518	Bianca:	[after the wedding the day after the wedding
519	Flávia:	
520	Bianca:	Romeo
521	Flávia:	calma. Romeo eh mor mor
522	► Bianca:	murder
523	Flávia:	murder?
524	Professora:	murder

- 525 Flávia: **murder** the .. Theobald Capulet eh::
- 526 ► Bianca: after
- 527 Flávia: after the fight in the Prince of Verona's Palace the prince says to
- 528 Romeo to
- 529 ► Bianca: go out of Verona or $\left\{ \begin{array}{l} \text{die} \\ \text{or he is die} \end{array} \right.$
- 530 Flávia: $\left. \begin{array}{l} \text{Romeo go out of Verona and Juliet cry} \\ \text{Romeo out of Verona and Juliet stay} \end{array} \right\}$
- 531 ► Bianca: $\left. \begin{array}{l} \text{Romeo go out of Verona and Juliet cry} \\ \text{Romeo out of Verona and Juliet stay} \end{array} \right\}$
- 532 ► Flávia: $\left. \begin{array}{l} \text{Romeo go out of Verona and Juliet cry} \\ \text{Romeo out of Verona and Juliet stay} \end{array} \right\}$

O segundo momento em que o vocabulário se destaca nessa cena, é quando a aluna Lila perguntou sobre uma parte da estória que ela não entendeu e os outros alunos recontaram o primeiro trecho da estória. Nesse fragmento (23) a questão da compreensão se dá em relação ao significado da palavra *kill*. Ao relatar o crime de Romeo, as alunas Flávia e Bianca usam a palavra *kill* (linhas 553 e 554) que não é familiar a Lila. Ao demonstrar o seu desconhecimento do significado da palavra, Flávia e Marcelo auxiliaram Lila provendo um sinônimo em inglês (linha 556) e em português (linha 557).

(23)

- 541 Professora: **wedding**. do you have any questions? ask them. ((a pergunta é direcionada para os dois alunos que tem como tarefa colocar a estoria em ordem))
- 542
- 543
- 544 Lila: no, it's because .. after the party .. I::
- 545 Rodrigo: after the party?
- 546 Lila: yes
- 547 Flávia: in the secret the
- 548 Bianca: $\left\{ \begin{array}{l} \text{secret} \\ \text{the Romeo} \\ \text{Romeo get married with Juliet} \end{array} \right.$
- 549 ► Flávia: $\left. \begin{array}{l} \text{secret} \\ \text{the Romeo} \\ \text{Romeo get married with Juliet} \end{array} \right\}$
- 550 ► Bianca: $\left. \begin{array}{l} \text{secret} \\ \text{the Romeo} \\ \text{Romeo get married with Juliet} \end{array} \right\}$
- 551 Lila: tá
- 552 Bianca: after
- 553 ► Flávia: the Romeo $\left\{ \begin{array}{l} \text{kill Theobald Capulet} \\ \text{kill Theobald Capulet} \end{array} \right.$
- 554 ► Bianca: $\left. \begin{array}{l} \text{kill Theobald Capulet} \\ \text{kill Theobald Capulet} \end{array} \right\}$
- 555 Lila: **kill?**
- 556 ► Flávia: **kill, murder**
- 557 ► Marcelo: mata

Nas apresentações orais, a interação espontânea não foi muito comum, uma vez que há uma organização interacional já estabelecida: quem fala é o apresentador. Houve alguns momentos em que esse modelo foi quebrado. Porém, isso ocorreu quando houve algum problema na compreensão de alguma informação ou vocabulário.

O material didático dessa atividade determinou todo o curso da apresentação. A leitura dos três trechos provê o vocabulário e a informação necessária para que a estória seja recontada. Durante a apresentação os alunos recorreram ao texto para buscar palavras e a cronologia da estória, mas a interação ocorreu somente para fins de clarificações por parte da dupla encarregada de colocar a estória em ordem (linhas 544, 555).