

UM ESTUDO DA INTERAÇÃO ALUNO-  
ALUNO EM ATIVIDADES EM PARES  
OU EM GRUPOS NA AULA DE LINGUA  
ESTRANGEIRA

Maria Helena Vieira Abrahão

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por MARIA HELENA

VIEIRA ABRAHÃO

e aprovada pela Comissão Julgadora em

21/09/92

PROFA. DRA. MARILDA DO COUTO CAVALCANTI  
ORIENTADORA

9223498/80

Dissertação apresentada ao  
Departamento de Lingüística  
Aplicada do Instituto de  
Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de  
Campinas, como requisito  
parcial para a obtenção  
do grau de Mestre em  
Lingüística Aplicada.

Campinas, setembro de 1992

A Professora Marilda, pela orientação  
segura e extrema dedicação.

Aos meus pais, Aparecida e Ernesto, pelo  
exemplo de vida e de trabalho.

Ao Carlos Roberto, marido e companheiro,  
pelo incentivo, compreensão e colaboração.

Aos meus filhos, Renata, Christiano  
e Marina, pelos momentos não  
compartilhados.

## AGRADECIMENTOS

A professora e alunos sujeitos, por terem tornado possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do IEL , pela sabedoria e simplicidade.

Aos professores José Carlos e John, pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas da pós em Linguística Aplicada, pelo companheirismo.

Aos colegas da UNESP - São José do Rio Preto, pelo incentivo.

Ao Eldes e Márcio, pelo apoio técnico.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é estudar o discurso dentro dos grupos e pares na aula de língua estrangeira para verificar como a interação aluno - aluno é construída e oferecer uma descrição e um relato interpretativo-explanatório de como os aprendizes agem nesta situação, suas intenções e sua compreensão de suas próprias ações, pensando em fornecer subsídios teóricos que possam ser utilizados na formação do professor de língua estrangeira. Este estudo foi desenvolvido nas aulas de inglês de uma universidade pública paulista e associou procedimentos da etnografia tradicional com aqueles da microanálise etnográfica da interação.

Em um primeiro momento, um estudo panorâmico do contexto pesquisado foi realizado, e, em um segundo, procurou-se responder à pergunta de pesquisa proposta para este estudo: Como se constrói a interação em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira?, através da análise etnográfica de duas interações completas selecionadas do corpus da pesquisa. Para responder a esta pergunta maior, três outras questões foram formuladas e investigadas: 1- Como se dá a distribuição dos turnos na interação?; 2- Como se dá o gerenciamento dos tópicos conversacionais na interação?; 3- Como os problemas de comunicação são resolvidos na interação?.

A análise panorâmica sugeriu que as aulas centradas no aluno eram motivadoras, interessantes e eficientes, uma vez que ofereceram aos aprendizes maiores chances de se expressarem na língua-alvo de forma criativa e significativa, além de terem propiciado a eles oportunidades de trabalharem cooperativamente com um grande número de colegas de diferentes classes e cursos, o que os levou ao crescimento individual. Sugeriu também que o envolvimento de alunos em atividades em grupos e em pares é eficiente para classes grandes e heterogêneas, uma vez que oferece ao professor a possibilidade de identificar a capacidade e as limitações de seus alunos e oferecer-lhes atendimento individual. A análise das duas interações selecionadas levou à conclusão de que a formação dos grupos e o tipo de atividade desenvolvida são variáveis determinantes tanto na distribuição dos turnos, no gerenciamento dos tópicos conversacionais, como nos problemas de comunicação apresentados e solucionados na interação.



**CODIGO DAS TRANSCRIÇÕES**

( baseado em Marcuschi, 1986)

**FALANTES:** primeira letra ou primeira sílaba  
do nome

**SOBREPOSIÇÃO DE VOZES:** [

**SOBREPOSIÇÃO LOCALIZADA:** [ ]

**PAUSAS:** (+) = 0,5 segundo  
(++) = 1,0 segundo  
(+++) = 1,5 segundo  
(tempo) = mais de 1,5 segundo

**DUVIDAS E SUPOSIÇÕES:** ( INCOMPREENSIVEL )

**TRUNCAMENTOS BRUSCOS:** /

**ENFASE:** LETRA MAIUSCULA

**ALONGAMENTO DA VOGAL:** :

**COMENTARIOS DA PESQUISADORA:** (( ))

**SILABAÇÃO:** hifens ( - - - )

## SINAIS DE ENTONAÇÃO:

'' = para subida rápida

' = para subida leve

, = para descida leve ou brusca

## REPETIÇÕES:

duplicação de letra ou da sílaba

PAUSA PREENCHIDA, HESITAÇÃO  
OU SINAIS DE ATENÇÃO:

reprodução dos sons

INDICAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO  
PARCIAL OU DE ELIMINAÇÃO:

...\_\_\_\_\_... = indica trecho com transcrição parcial

/.../ = indicam corte no segmento

## INDICE

CODIGO DAS TRANSCRIÇÕES .....	001
INTRODUÇÃO.....	003
O Problema a ser Investigado .....	009
Objetivos da Pesquisa.....	015
Perguntas para a Investigação do Problema...	015
Organização da Dissertação.....	015
 CAPITULO I- A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA	
1.1. A Pesquisa em Interação.....	017
1.1.1. Trajetória da Pesquisa.....	017
1.1.2. Pesquisa de Base Interativista.....	021
1.1.3. Pesquisa de Base Antropológica.....	023
1.1.4. Pesquisas Desenvolvidas.....	025
1.2. A Interação na Aula Tradicionalmente Organizada e a Interação nos Grupos ou Pares.....	051
1.3. A Interação na Sala de Aula e As Concepções de Linguagem, de Aprender e de Ensinar.....	071
1.3.1. Abordagem Tradicional .....	071
1.3.2. Abordagem Humanista.....	081
1.3.3. Abordagem Comunicativa.....	086
1.4. Atividades Comunicativas.....	108
1.4.1. A Definição e seus Componentes .....	108
1.4.2. Tipos de Atividades Comunicativas...	112

## CAPITULO II- METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1.	A Etnografia na Sala de Aula .....	128
2.1.2.	A Microanálise Etnográfica da Interação.....	138
2.2.	Descrição do Contexto Pesquisado....	142
2.3.	Descrição dos Instrumentos de Pesquisa Utilizados.....	144

## CAPITULO III- ANALISE DOS DADOS

3.1.	Procedimentos de Análise.....	150
3.2.	Análise Panorâmica do Contexto Pesquisado.....	152
3.3.	Análise Etnográfica das Interações.....	181
3.3.1.	Análise Etnográfica da Interação A.....	182
3.3.2.	Análise Etnográfica da Interação B.....	217
3.4.	Discussão .....	253

## CAPITULO IV- CONCLUSÃO E O ENCAMINHAMENTO DA QUESTAO NA PRATICA

4.1.	Conclusão e o Encaminhamento da da Questão na Prática.....	266
4.2.	Considerações Finais.....	275

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	277
----------------------------------	-----

# I N T R O D U Ç Ã O

Minha experiência como professora de Inglês de primeiro e segundo graus na rede pública e particular de ensino e de professora de Prática de Ensino de Língua Estrangeira no terceiro grau, tem me proporcionado a oportunidade de ver de perto a realidade do ensino da língua estrangeira nas nossas escolas.

Muito embora o ensino de línguas nos países do Primeiro Mundo venha sendo norteado por uma nova concepção de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua estrangeira, pela abordagem comunicativa, desde que o movimento comunicativo nasceu na Europa ainda na década de setenta, desencadeando um grande volume de pesquisas em torno desse novo paradigma, o Brasil tem se caracterizado pela ausência de tradição de conhecimento e pesquisa sobre a construção do processo ensino-aprendizagem de LE, e isto tem contribuído para a escassez de conhecimento e reflexão do professor de línguas sobre sua prática de sala de aula. Esses, na grande maioria, não têm acesso aos avanços da Lingüística Aplicada, da Pragmática, da Sociolingüística, da Análise do Discurso e da Conversação, e até mesmo da Psicologia, e continuam desenvolvendo seu trabalho, sem qualquer inovação, em cima de modelos importados na década de sessenta com os quais tiveram contato na universidade, ou até mesmo de forma intuitiva, implementando os caminhos impostos pelo material didático escolhido ou imposto.

E certo que Propostas Curriculares foram elaboradas

pelas Secretarias de Educação de diferentes estados com o objetivo de redirecionar o trabalho do professor. Essas, entretanto, além de terem sido publicadas no final da década de oitenta, com aproximadamente dez anos de atraso, nem sempre chegam às mãos de todos os professores e, quando chegam e são lidas, nem sempre são compreendidas, uma vez que falta a muitos professores base teórica para tal compreensão.

O professor de línguas, de maneira geral, está saindo mal preparado da Universidade. Os cursos de Licenciatura normalmente reservam a tarefa de formação do professor apenas às disciplinas pedagógicas, ficando a formação específica a cargo do professor de Prática de Ensino, responsável pela árdua tarefa de, em um espaço máximo de setenta e cinco horas aulas, oferecer ao licenciando toda a teoria e prática necessária para sua formação. É evidente que, por melhor que esse professor trabalhe, ele não pode fazer milagres em tão curto espaço de tempo, resultando disto o professor inseguro, despreparado para a sala de aula. É também necessário salientar que o ensino de línguas, em muitas das universidades públicas e particulares, é direcionado por uma visão bastante tradicional, resultando daí a ênfase ao desenvolvimento da competência lingüística na formação do professor e a limitada importância dedicada às competências discursiva, estratégica e sociolingüística, utilizando aqui a nomenclatura introduzida por Canale e Swain(1980).

Outro aspecto falho da formação do professor, e que foi salientado por Cavalcanti e Moita Lopes (1991:133), é que os cursos de formação de professores não prevêm a reflexão sobre a prática, *restringindo-a a um receituário de atividades para a sala de aula*. Segundo a opinião dos autores, *essa deveria ser vista como o embrião da atividade de pesquisa e deveria ocorrer durante todo o tempo de formação do aluno-professor, seja como auxiliar de pesquisa, bolsista de iniciação científica, ou observador-crítico de sua própria prática de aprendiz e de professor de línguas*. Uma vez não habituado à reflexão e pesquisa durante o período de graduação, esta também não terá lugar ao se ver na vida profissional, envolvido com uma grande carga de trabalho docente.

As universidades, por outro lado, pouco têm podido oferecer ao professor que atua em nossas escolas públicas. Os cursos de "reciclagem" promovidos pela Secretaria de Educação e ministrados pelas universidades públicas deixam muito a desejar, uma vez que envolvem os professores durante apenas trinta horas com teorias e "receitas de ensino", que são deixadas de lado ao retornarem às salas de aula, por não conseguirem implementá-las, já que o contato universidade-rede encerra-se após os cursos.

O resultado de tudo isso é um professor pouco confiante que não tem outra alternativa a não ser tornar-se um escravo do livro didático, utilizando-o como meio e fim. Como afirma Almeida Filho (1987:34) *Ensinar uma língua*



*(estrangeira)* é hoje quase sinônimo de adotar e seguir conteúdos e técnicas de um livro didático. Os livros nacionais existentes no mercado e acessíveis ao bolso do professor e do aluno brasileiro ainda são bastante tradicionais. Na sua grande maioria trazem textos e diálogos artificiais, construídos em torno da estrutura gramatical e do vocabulário que se objetiva ensinar numa unidade específica, explicações gramaticais e uma grande quantidade de exercícios a serem realizados mecanicamente pelos aprendizes a partir dos modelos oferecidos. Muito embora esses materiais apenas enfatizem a norma gramatical, na sua apresentação, com freqüência, afirmam ser um veículo para levar o aprendiz à comunicação na língua-alvo.

Na sua implementação, o professor tenta exercer, dentro da sala de aula, o papel de dominador. Ele procede como se fosse o dono do conhecimento, tentando dominar a interação quer através das explicações gramaticais na própria língua materna, quer na correção dos inúmeros exercícios gramaticais que o livro oferece. O aluno, por sua vez, praticamente não tem a possibilidade de falar o idioma estrangeiro na sala de aula, a não ser para ler em voz alta ou oferecer as respostas aos exercícios, sendo corrigido imediata e insistentemente pelo professor. O que interessa, nessas aulas, é a correção gramatical, e para tal o "erro" é normalmente cerceado, não sendo de forma alguma visto como um elemento indicativo do crescimento do aprendiz. Oportunidades para que o aluno possa participar ativamente

da construção da interação da sala de aula e aprender a gerenciar a sua própria aprendizagem também quase não são oferecidas. Seguindo este ritmo, o professor consegue tornar suas aulas pouco motivadoras para o aluno, o que é uma pena considerando-se as inúmeras possibilidades que uma aula mais voltada para as necessidades e interesses comunicativos dos alunos poderia oferecer.

A insegurança e a falta de competência comunicativa do professor podem impedir que ele adira à uma outra abordagem de ensino ,como ,por exemplo, a comunicativa, uma vez que nessa metodologia tudo gira em torno do aprendiz, e nem tudo pode ser totalmente previsto como ocorre na aula tradicional.

Uma vez consciente da situação do ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas e pensando que porventura a adoção de uma outra abordagem, talvez a comunicativa, pudesse trazer maior interesse e aproveitamento para as aulas , resolvi investigar a atuação dos aprendizes na diferente forma de organização da interação da sala de aula proposta por esta nova abordagem , organização esta que tivesse o aprendiz e a aprendizagem como centro do processo ensino-aprendizagem e o professor como mero facilitador desse processo. Além de fazer uma revisão das pesquisas já realizadas sobre essa questão, o que foi encontrado sobretudo na literatura estrangeira especializada , envolvendo apenas aprendizes de segunda língua , procurei também ouvir a opinião de professores de diferentes níveis e

instituições a respeito da descentralização do professor e do envolvimento dos aprendizes na interação gerada a partir do desempenho de atividades comunicativas em pares e grupos na aula de língua estrangeira, o que é encorajado pela abordagem comunicativa. Tendo constatado a escassez de informações dos professores a esse respeito, o seu ceticismo com relação a essa prática e a ausência de pesquisas de base qualitativa sobre a interação de aprendizes de língua estrangeira envolvidos em grupos e pares, considere relevante pesquisar a forma como esta interação é construída, pensando em oferecer subsídios teóricos que pudessem ser utilizados na orientação do licenciando ou do professor em exercício na reflexão sobre o funcionamento da prática comunicativa na sala de aula. Foi, então, com esse objetivo que o trabalho, que ora apresento, foi desenvolvido.

## O PROBLEMA A SER INVESTIGADO

Para a formulação do problema que me propus investigar, a construção da interação por alunos envolvidos em pares e grupos no desenvolvimento de atividades comunicativas, tomei por base dois aspectos principais: por um lado, a prática pedagógica do professor de línguas estrangeiras e sua concepção a respeito das atividades comunicativas desenvolvidas em pares e em grupos, e, por outro lado, os trabalhos de pesquisa já desenvolvidos sobre o assunto em questão, encontrados sobretudo na literatura estrangeira especializada.

Através de contatos informais com quinze professores de primeiro, segundo e terceiro graus, de diferentes instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, pude colher informações várias a respeito de suas visões sobre a prática pesquisada. Esses contatos levaram-me a indicações do seguinte tipo:

a) as atividades comunicativas são pouco promovidas nas aulas de línguas estrangeiras, muito embora muitos profissionais acreditem que esse tipo de trabalho pedagógico possa trazer bons resultados, considerando-se a aquisição da língua estrangeira;

b) é considerado imprescindível por muitos profissionais que o aluno tenha "base gramatical e vocabulário" para que

1- Foram ouvidos três professores de cada um dos diferentes tipos de instituições, a saber: escola pública de primeiro e segundo graus, escola particular de primeiro e segundo graus, universidade pública, centro de ensino de línguas do Estado de São Paulo e escola particular de idiomas.

possa ser envolvido em atividades comunicativas em grupos e pares;

c) professores que afirmaram desenvolver atividades comunicativas em grupos e pares em suas aulas, revelaram não ter conhecimento dos diferentes tipos de atividades descritos na bibliografia especializada, uma vez que parecem limitar seus alunos à criação de textos orais ou escritos, ou a discussões a partir de uma tema pré-estabelecido;

d) o trabalho em grupos e pares é visto por muitos profissionais como uma alternativa para promover a fixação de estruturas e vocabulário previamente ensinados e para a execução de trabalhos de versão, tradução, estudo de expressão e elaboração de trabalhos escritos, inserindo-o como uma atividade complementar dentro de um planejamento tradicional;

e) acredita-se que o envolvimento do aluno em pares ou em grupos para o desenvolvimento de uma dada tarefa comunicativa por si só não garante a utilização da língua estrangeira entre os aprendizes; pelo contrário, acredita-se que os alunos utilizem mais a língua materna, tanto por falta de competência comunicativa na língua-alvo como por constrangimento.

As indicações aqui apresentadas revelam-nos pouco conhecimento com respeito ao assunto, tanto em termos teóricos como práticos, com a agravante que, na concepção de muitos, os procedimentos de uma ação pedagógica comunicativa estão sendo confundidos com aqueles de uma ação pedagógica tradicional, uma vez que as atividades comunicativas estão sendo vistas principalmente como estratégias para a fixação de conteúdo gramatical e lexical já ensinados. Os objetivos comumente apontados pela bibliografia especializada, que se resumem em dar oportunidades para que o aluno possa desenvolver-se na interação na língua-alvo, não foram considerados e muito menos foram mencionadas as vantagens e

desvantagens que o trabalho em grupo pode oferecer ao aprendiz.

Muitos são os trabalhos encontrados na bibliografia estrangeira que descrevem e analisam os processos de interação em sala de aula. Alguns, como os de Long, Adams, McLean e Castaños (1976), Long (1977), Long e Porter (1985), Pica (1987), Pica e Doughty (1985), compararam dois tipos de interação em sala de aula : a interação professor - aluno em aulas tradicionais, centradas pelo professor, e a interação aluno-aluno, envolvidos em pares e grupos na aula comunicativa de segunda língua, onde o papel do professor passa a ser redimensionado. Os resultados dessas pesquisas demonstraram vantagens deste segundo tipo de interação, uma vez que as atividades desenvolvidas em pares ou grupos parecem levar a uma prática mais intensa na língua-alvo e a uma qualidade superior do discurso do aluno, além de promover instrução individualizada, clima mais propício e maior motivação para a aquisição de segunda língua.

Outros trabalhos, como os de Seliger (1977, 1983), Day (1984), Slimani (1987), Cameron e Epling, (1989), Porter (1983), Varonis e Gass (1985) e Gass e Varonis (1985), tiveram por objetivo pesquisar a participação dos aprendizes nos grupos, medida quantitativamente através de movimentos de modificações interacionais. Enquanto Cameron and Epling compararam grupos compostos por falantes ativos x falantes ativos, falantes ativos x falantes passivos e falantes passivos x

falantes passivos, verificando um número maior de modificações interacionais nos dois primeiros tipos de grupo. Varonis e Gass voltaram suas atenções para grupos compostos por falantes não-nativos x falantes não-nativos, falantes não-nativos x falantes nativos e falantes nativos x falantes nativos. Esses estudos revelaram que o número maior de modificações interativas ocorreu nos grupos formados por não-nativos, e de preferência de diferentes backgrounds<sup>2</sup> lingüísticos e níveis de proficiência. Porter, por sua vez, examinou a linguagem produzida por aprendizes adultos em discussões realizadas em pares e comparou-as à linguagem produzida por pares de falantes nativos, tendo verificado maior quantidade de turnos entre não-nativos que entre nativos e pouca diferença entre os discursos dos dois grupos quanto aos erros gramaticais e lexicais e aos falsos inícios. Concluiu que os aprendizes podem oferecer uns aos outros prática comunicativa genuína, incluindo-se a negociação de significados, que se acredita facilitar a aquisição de segunda língua. Seliger, por outro lado, preocupou-se em analisar o desempenho dos grandes geradores de insumo (HIGs: High Input Generators) e dos pequenos geradores de insumo (LIGs: Low Input Generators), revelando que aprendizes que mantêm altos níveis de interação na segunda língua, tanto dentro como fora da sala de aula, progridem mais rapidamente que aqueles aprendizes que pouco

2- Optei por não traduzir a palavra background pelo fato deste termo ser amplamente usado pelos falantes de língua portuguesa.

interagem. Segundo o autor, isso ocorre porque, quanto mais o aprendiz interage, mais oportunidades tem para formar e testar hipóteses sobre a segunda língua, comparando sua produção com o retorno oferecido pelo interlocutor.

Em Doughty e Pica ,Pica , Gass e Varonis, encontramos a preocupação das pesquisadoras com o tipo de negociação obtida com o envolvimento dos aprendizes em diferentes tipos de atividades. Gass e Varonis compararam as diferenças de negociação de significados nas atividades dos tipos lacuna de informação unidirecional ( *one-way information-gap* ) e lacuna de informação bidirecional ( *two-way information-gap*) e constataram que havia maior número de indicadores de não compreensão no primeiro tipo de atividade, muito embora a diferença apresentada não tenha sido estatisticamente significativa. Doughty e Pica descreveram pesquisas realizadas envolvendo aprendizes em dois tipos diferentes de atividades, atividades de intercâmbio de informações ( *exchange information activities* ) e atividades que envolvem tomada de decisão( *decision-making activities*), constatando que as atividades em grupo, em si, não resultam automaticamente na modificação da interação entre os participantes, concluindo que, para ser eficiente, uma interação em grupo deve ser cuidadosamente planejada pelo professor. Nesse planejamento, consideram necessário que o professor inclua atividades do tipo bidirecional ( *two-way* ) e multidirecional ( *multi-way* ), que envolvam tomada de decisão, já que essas se revelaram as mais apropriadas



para conduzir o aluno à experiência comunicativa em sala de aula.

Através dos trabalhos acima referidos, podemos ver claramente a natureza das pesquisas já desenvolvidas sobre o tema proposto para esta dissertação. São predominantemente pesquisas quantitativas, preocupadas em apresentar resultados em valores numéricos e estatísticos, procurando, através de estudos comparativos, testar hipóteses preestabelecidas, em situações articuladas pelos pesquisadores, além de tratarem especificamente do ensino da língua-alvo como segunda língua.

Essas pesquisas trouxeram contribuições para uma melhor compreensão dos processos interativos de sala de aula, mas deixaram ainda muitas questões obscuras com respeito à interação aluno-aluno, envolvidos nos grupos e pares nas atividades comunicativas e, em especial, na aula de língua estrangeira. Este aspecto e a falta de informação do professor de línguas em geral a respeito dessa prática despertaram-me para a necessidade de desenvolver um estudo de natureza etnográfica, que me permitisse penetrar no interior dos grupos para verificar como a interação entre os alunos é construída. A compreensão desse processo parece-me altamente relevante para a reflexão do professor de línguas, ainda tão cético com relação aos possíveis benefícios deste tipo de interação na sala de aula.

## OBJETIVOS DA PESQUISA

Essa pesquisa tem por objetivo estudar o discurso dentro dos grupos e pares na aula de LE para investigar como a interação aluno-aluno é construída.

## PERGUNTAS PARA A INVESTIGAÇÃO DO PROBLEMA

A seguinte pergunta foi formulada com o objetivo de investigar como a interação aluno-aluno é construída nos grupos: Como ocorre a construção da interação por alunos em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira?

Com o propósito de responder a esta pergunta maior, três perguntas menores foram também propostas:

- 1- Como se dá a distribuição dos turnos na interação ?
- 2- Como se dá o gerenciamento dos tópicos conversacionais?
- 3- Como os problemas de comunicação são resolvidos na interação?

## ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O presente trabalho está organizado em quatro

capítulos, precedidos por uma introdução. A introdução , além de trazer um retrato do ensino de inglês no Brasil e da formação do professor de língua estrangeira, traz também o problema, a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa, estabelecidos para essa investigação. O primeiro capítulo apresenta uma discussão da questão da interação da sala de aula , comparando a interação na aula tradicionalmente organizada e a interação nos grupos ou pares , trazendo à tona as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar que permeiam essa questão, e uma revisão bibliográfica de pesquisas já desenvolvidas com o foco na interação de falantes não-nativos no contexto de sala de aula. O capítulo II, além de descrever os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação, traz também, em sua introdução, uma discussão sobre o uso da etnografia na sala de aula e da análise etnográfica da interação. O capítulo III traz a análise dos dados, dividida em análise panorâmica e microanálise etnográfica das interações. O capítulo IV traz as conclusões dessa investigação, o encaminhamento da questão na prática e contribuições à formação do professor.

## CAPITULO I

### A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

## 1.1. A PESQUISA EM INTERAÇÃO

### 1.1.1. TRAJETORIA DA PESQUISA

Dois diferentes tipos de pesquisa desenvolveram-se a partir da década de setenta com o objetivo de descrever os processos da sala de aula: a pesquisa interativista e a pesquisa de base antropológica, segundo nos apontam Long(1983) e Cavalcanti e Moita Lopes(1991). Essas teriam vindo substituir aquela do tipo (quase)experimental, caracterizada pelo alto grau de controle e intervenção por parte do pesquisador no ambiente pesquisado, que tinha por meta testar hipóteses de relação de causa e efeito e verificar a superioridade de um método de ensino sobre outro. Para Cavalcanti e Moita Lopes(op.cit.:136), o *interesse dos lingüistas aplicados centrava-se então na definição dos conteúdos dos cursos, em abordagens de ensino e no produto final da aprendizagem. Ou seja, o foco de ação do pesquisador era colocado no que antecede o processo de ensino-aprendizagem e no seu resultado, permanecendo o que ocorre na sala de aula, isto é, o processo de ensino-aprendizagem fora de seu alcance como objeto de investigação.*

Esse tipo de pesquisa, acredito eu, refletia a grande preocupação dos pesquisadores e metodólogos da época com a descoberta do método ideal que, por si só, determinasse o que deveria ocorrer dentro da sala de aula e o que deveria

ser aprendido. Não levavam em consideração, entretanto, as diferenças individuais envolvidas e a própria complexidade da sala de aula .

Segundo Allwright e Bailey(1991), os pesquisadores de ensino de línguas custaram a se engajar neste tipo de pesquisa porque, enquanto os professores de outras áreas estavam perdendo a confiança em seus métodos de ensino e buscavam soluções, os professores de línguas estrangeiras estavam vivendo um período de extrema confiança no método que vinha sendo utilizado. Acontecia naquele momento o auge do audiolingualismo, amplamente utilizado e intelectualmente aceito, especialmente nos Estados Unidos. Esse método, embasado em teorias altamente desenvolvidas na Lingüística e na Psicologia Behaviorista , já tinha praticamente provado sua eficiência e validade através de sua aplicação bem sucedida junto aos programas de línguas nos "treinamentos" de militares durante a Segunda Guerra Mundial. Para os autores, no ano de 1959, a confiança no audiolingualismo enquanto teoria foi seriamente comprometida pelo ataque feito por Chomsky às visões behavioristas sobre a linguagem e sobre a aprendizagem de línguas de Skinner (1957). Em termos práticos, o audiolingualismo foi também comprometido pelos relatos que afirmavam que os aprendizes não só estavam cansados dos exercícios mecânicos de repetição, como não estavam aprendendo mais do que aprendiam com outras metodologias. Apesar de tudo isto, afirmam Allwright e Bailey, não houve perdas imediatas no próprio conceito de

método, uma vez que rapidamente foi encontrado um método alternativo para o audiolingualismo, com base na corrente cognitivista da Psicologia. Uma vez que os responsáveis pelos "treinamentos" de professores necessitavam de definições quanto ao método ideal a ser prescrito para os futuros professores, investigações de natureza comparativa foram então desenvolvidas, segundo os autores.

Para Allwright e Bailey, muito embora algumas pesquisas tenham sido realizadas na década de sessenta com o objetivo de provar a superioridade de um método de ensino de línguas sobre outro, a literatura classifica-as como inconclusivas na sua grande maioria. Esse fracasso teria levado os pesquisadores a perceberem que não fazia sentido imaginar que qualquer método de ensino pudesse provar-se absolutamente superior a outro e que algum método pudesse ser prescrito com confiança em sua eficiência global e universal. Após algumas tentativas, também inconclusivas, tomando por foco as técnicas de sala de aula, os pesquisadores, segundo afirmam Allwright e Bailey, perceberam não ser possível acreditar que tudo o que ocorria na sala de aula poderia ser justificável através do método e técnicas implementadas. Perceberam, também, que algo mais interativo que pedagógico ocorria dentro da sala de aula e que essa interação também merecia investigação. Chegou-se, então, à conclusão de que era necessário tomar por foco de pesquisa o processo ensino-aprendizagem, aquilo que efetivamente ocorria dentro da sala de aula, abrindo mão de

um enfoque prescritivo em favor de um enfoque descritivo. Com esse objetivo, prosseguem os autores, os investigadores tomaram dois caminhos diferentes:

- a) aqueles com uma visão mais sociológica da educação tiveram a tendência de ver a aula de línguas como um evento socialmente construído, construção essa realizada pelo trabalho interativo de todos seus participantes;
- b) outros pesquisadores moveram seu foco de pesquisa para a linguagem utilizada na sala de aula e mais diretamente ao insumo oferecido pelo professor.

Moraes (1990:14), fundamentando-se em Carrol (1966) e Bourne (1988), suspeita que a *eleição da sala de aula de línguas como campo de pesquisa* tenha sido determinada pela necessidade de prescrição de métodos ou pela preocupação com o professor. Segundo a autora, a sala de aula de línguas teria se tornado alvo de pesquisa em virtude da preocupação existente na época com a *testagem de teorias de aprendizagem de língua*, uma vez que as teorias behavioristas e cognitivistas eram confrontadas. Para Moraes (op. cit.:15) a *testagem seria o fator determinante em todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa, que atualmente se denomina descritiva de processos de sala de aula*. Com base nos argumentos apresentados por Moraes e considerando o pouco prestígio alcançado pelo método código cognitivo, se comparado ao audiolingualismo, considero provável que as investigações pudessem desta forma ter sido desenvolvidas.

Com o deslocamento do foco da pesquisa para o processo ensino-aprendizagem, dois enfoques de pesquisa (Long, 1983) ou duas grandes áreas de pesquisa (Cavalcanti e Moita



Lopes,1990) instalaram-se. Enquanto Long fala em enfoque interativista e enfoque antropológico de pesquisa, os outros dois autores referem-se à área de análise interativista e à área de análise antropológica. Esses dois tipos de pesquisa, para Cavalcanti e Moita Lopes (op.cit.:136 ), caracterizam-se por um aspecto comum : *o foco na observação do que ocorre durante o ensino-aprendizagem de línguas*. A maneira como a observação e a interpretação dos dados é levada a efeito constitui-se seu aspecto diferenciador.

#### 1.1.2. PESQUISA DE BASE INTERATIVISTA

Essa pesquisa caracteriza-se pela adoção por parte do pesquisador-observador de algum instrumento que oriente na codificação das ações dos professores e alunos no ambiente pesquisado. Esse tipo de investigação foi inicialmente utilizado por pesquisadores de outras áreas de ensino, sendo que um número superior a duzentos instrumentos foram desenvolvidos. Dentre esses instrumentos, o mais conhecido é o de Flanders (1970) , uma grade composta de dez categorias que abrangem tanto o comportamento do professor como o do aluno, além de dar conta do próprio silêncio na sala de aula. Essa grade serviu de ponto de partida para adaptações e para o surgimento de outras grades com foco na sala de aula de segunda língua, como a conhecida por FLINT (Foreign Language Interaction System ) elaborada por Moskowitz, em

1971, com base no *general educational schedule* de Flanders, e a adaptação do FOCUS por Fanselow, em 1970.

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes, o pesquisador utiliza-se dessas grades para reduzir a aula que investiga, a um número determinado de categorias observadas num espaço de tempo determinado, sendo que os resultados obtidos nessa análise são expressos em números e podem receber um tratamento estatístico. Esses instrumentos de investigação têm demonstrado um alto grau de fidedignidade ao serem utilizados por pesquisadores diversos, embora centrados no processo ensino-aprendizagem.

Sete são as críticas levantadas por Cavalcanti e Moita Lopes (op.cit.:137) a este tipo de pesquisa, críticas essas que, a meu ver, são procedentes:

- 1) a dificuldade operacional na utilização do instrumento, visto que a unidade de análise é definida com base em um curto espaço de tempo;
- 2) a natureza arbitrária desta unidade de análise baseada em tempo e não em uma unidade que refletisse a natureza do próprio discurso, isto é, uma unidade discursiva (por exemplo, a mudança de turno da fala como na análise do discurso da sala de aula de Sinclair and Coulthard, 1975);
- 3) a natureza pouco clara das categorias que não permite uma diferenciação explícita entre elas;
- 4) a impossibilidade de preservar o encadeamento entre os eventos discursivos neste tipo de análise, uma vez que simplesmente codifica a frequência de ocorrências de eventos dentro de categorias específicas (cf. Mitchell, 1985:33);
- 5) o fato das categorias serem pré-estabelecidas, o que anula a possibilidade de se considerar aspectos outros que os implícitos nas mesmas, orientando, portanto, a observação para determinados pontos que podem até não ser encontráveis em contextos educacionais específicos;

6) a análise limita-se à visão da observação, não levando em conta, portanto, a percepção dos actantes na interação (cf. Delamont and Hamilton, 1976:8);

7) não considera que a presença do próprio pesquisador-observador na sala de aula já introduz um elemento de natureza subjetiva, que não pode ser ignorado, e que, portanto, questiona a característica de objetividade deste tipo de pesquisa.<sup>1</sup>

### 1.1.3. PESQUISA DE BASE ANTROPOLÓGICA

A pesquisa de base antropológica teria surgido, como reação às limitações da pesquisa interativista, pelo fato de ter uso bem sucedido em outras áreas do conhecimento, como na Antropologia, Sociologia, e também devido às mudanças de atitude com relação à ciência nomológica em geral, como afirma Long (1983). O termo antropológico é utilizado, segundo observam Cavalcanti e Moita Lopes (op.cit.:138), para fazer referência a uma tradição de modelos de investigação conhecidos na literatura por incorporarem à pesquisa na sala de aula princípios, instrumentos e táticas de investigação típicos da antropologia, especificamente, pesquisa iluminativa (cf. Parlett & Hamilton, 1972), pesquisa participante (cf. Brandão, 1980), pesquisa-ação (cf. Nixon, 1981, e Stenhouse, 1975) e pesquisa etnográfica

---

1- Todas as citações de autores estrangeiros que aparecem nesta dissertação foram traduzidas pela autora.

(cf. Erickson, 1986; van Lier, 1988, e Moita Lopes, 1989).

Ainda os mesmos autores discutem a diferença básica existente entre a pesquisa de base interativista e a pesquisa de base antropológica, salientando que esta está na maneira de levar a efeito a observação do contexto de sala de aula. No caso da pesquisa de base antropológica, a observação é feita através da elaboração de notas de campo que são posteriormente transcritas em diários, onde o pesquisador-observador procura registrar sua visão e interpretação dos fatos observados, não fazendo uso de qualquer grade de categorias que, como já vimos, limita e restringe a observação. *Este tipo de pesquisa, prosseguem os autores, é exploratório, pois além de não incluir verificação de hipótese, a decisão sobre os aspectos a serem estudados tomada anteriormente à entrada no campo pode ser redefinida durante a realização do estudo. A pesquisa de base antropológica baseia-se na visão de que no contexto social não existe um significado/verdade único(a) - típico da visão positivista - mas a construção de significados pelos participantes do contexto social - no caso em questão alunos e professores, sendo que seus instrumentos (entrevistas, questionários, diários de campo, gravações em áudio e vídeo, documentos etc) oferecem uma forma mais adequada para documentar sistemática e detalhadamente as interações ocorridas no processo ensino-aprendizagem. É necessário lembrar que, uma vez reconhecida a sala de aula como um evento socialmente construído pelo trabalho interativo de*

seus participantes, a interação passou a ser foco de investigação de um grande número de pesquisadores, quer da linha interativista , quer da linha antropológica.

Levando em consideração as características e os instrumentos de ambos os enfoques de pesquisa apresentados, posicionei-me pela pesquisa de base antropológica , mais especificamente pela etnografia para o desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que meu objetivo não era verificar qualquer hipótese explicitamente preestabelecida, nem mesmo codificar o comportamento dos alunos na sala de aula a partir de uma grade com categorias previamente elaborada, e sim levantar do próprio contexto social, que é a sala de aula, fatos que pudessem demonstrar como se dá a construção da interação nos grupos e pares. No capítulo quatro desse trabalho, a metodologia de pesquisa escolhida será apresentada em maiores detalhes.

#### 1.1.4. PESQUISAS DESENVOLVIDAS

Como já foi destacado anteriormente, a questão da interação na sala de aula tem merecido a atenção dos pesquisadores desde o início da década de setenta, porém, segundo o que nos mostra a bibliografia revisada, um corpo de

pesquisa ainda bastante restrito tem tomado por foco de investigação o aspecto de meu interesse, ou seja, a interação entre falantes não nativos no contexto de sala de aula. Além de serem escassos, esses estudos examinam as trocas conversacionais de aprendizes de segunda língua e não de língua estrangeira, como é o foco desta pesquisa.

Esses poucos estudos centraram-se em alguns aspectos principais: na comparação entre a interação professor x aluno, em aulas tradicionais centradas pelo professor e a interação aluno x aluno, envolvidos em pares ou grupos na aula comunicativa de língua estrangeira, onde o aprendiz passa a ser o centro do processo; na participação dos aprendizes nos grupos; nas formas de negociação de significados ; nos estilos verbais adotados na interação e no desempenho dos aprendizes em diferentes tipos de atividades comunicativas.

Long, Adams, McLean e Castaños desenvolveram, em 1976, um estudo envolvendo alunos universitários, aprendizes de inglês como segunda língua no México, comparando a quantidade e qualidade da língua-alvo utilizada ao trabalharem em pares (díades) e ao interagirem com o professor e com a classe como um todo, situação essa referida como *lockstep condition*<sup>2</sup>. Fazendo uso do Sistema de Categoria Embriônico (*Embryonic Category System*), esses

---

2- Optei por não traduzir o termo *lockstep condition* por não encontrar uma forma equivalente adequada em português.

pesquisadores constataram algumas diferenças quantitativas e qualitativas na linguagem utilizada nos diferentes grupos. Além dos aprendizes envolvidos em pares fazerem uso de um maior número de turnos de conversação, o que de certa forma já era previsto, esses também apresentaram uma variedade maior de funções comunicativas em seu discurso.

Um outro estudo, que teve por objetivo comparar a interação dos aprendizes no desempenho de atividades comunicativas que envolvem tomada de decisão em grupos ou na classe como um todo, foi desenvolvido por Pica e Doughty, em 1985. Essa pesquisa teve por objetivo específico descrever e comparar o insumo e os traços interacionais nos dois diferentes tipos de interação e relacionar tais descobertas à aquisição da competência comunicativa em inglês como segunda língua. Os dados para essa investigação foram coletados a partir de três discussões desenvolvidas na classe como um todo, e três discussões em grupos compostos por quatro elementos apenas, envolvendo aprendizes de inglês como segunda língua de nível intermediário inferior, com diferentes *backgrounds* lingüísticos. Para a análise desses dados foram utilizadas as dez categorias abaixo descritas, o que caracteriza essa pesquisa como de base interativista, além de evidentemente quantitativa:

- 1- porcentagem de unidades-T gramaticais por número total de unidades-T;
- 2- porcentagem de pedidos de clarificação em unidades-T e fragmentos;
- 3- porcentagem de verificação de confirmação em unidades-T e fragmentos;
- 4- porcentagem de verificação de compreensão em unidades-T e fragmentos;
- 5- porcentagem de auto-repetições em unidades-T e fragmentos;
- 6- porcentagem de auto-repetições em unidades-T e fragmentos;
- 7- porcentagem de auxílios oferecidos em unidades-T e fragmentos;
- 8- porcentagem de correções em unidades-T e fragmentos;
- 9- porcentagem de turnos tomados por um aluno, selecionado para um estudo individual;
- 10- porcentagem de insumo dirigido por um aluno, selecionado para um estudo individual.

Levando em conta esses aspectos, a análise realizada foi dividida em três categorias mais amplas: a gramaticalidade do insumo, a negociação do insumo e a quantidade do insumo ou produção, e apresentou os seguintes resultados:

- a) maior quantidade de insumo gramatical era disponível durante as atividades centradas pelo professor. Isso, entretanto, era oferecido pelo professor, uma vez que o insumo apresentado pelos alunos era não-gramatical em qualquer circunstância;
- b) contrariamente às predições feitas, um número de traços característicos de negociação, que levam à compreensão do insumo (pedidos de clarificação e confirmação e verificação da compreensão), fizeram-se mais presentes durante a interação dirigida pelo professor. Esses traços apresentaram-se, entretanto, em número restrito em qualquer



circunstância;

c) alunos individualmente tiveram maior chance de usar a língua-alvo nos grupos que nas atividades centradas pelo professor, tanto tomando maior número de turnos ou produzindo maior quantidade de amostras de interlíngua. Segundo as autoras, tais oportunidades podem ter produzido um efeito positivo no desenvolvimento da competência lingüística e estratégica do aluno, dando-lhe a oportunidade de testar hipóteses sobre estruturas da língua, estimulando sua fluência.

Concluindo seu trabalho, as autoras afirmam que o uso de pequenos grupos para o desenvolvimento de atividades comunicativas pode ser eficiente na sala de aula de segunda língua. Ressaltaram, no entanto, a ausência de evidências empíricas que pudessem confirmar os benefícios apregoados a essa prática. Mediante tais resultados, as investigadoras procuraram as razões que levaram a isto, tendo concluído que talvez tudo possa ter ocorrido devido ao tipo de atividade desenvolvida pelos alunos que, por ser do tipo tarefa de informação unidirecional( *one-way information-gap* ), não exigia a troca de informações, permitindo que uns falassem e outros se calassem, provocando também um número inesperadamente menor de ajustes interacionais.

Numa pesquisa posterior , Pica e Doughty (1986) passaram a estudar os efeitos da tarefa nos padrões de participação na interação de sala de aula, analisando a interação entre falantes não-nativos, envolvidos em um único grupo grande, grupos pequenos e também pares, mas desta feita em outro tipo de atividade. Os sujeitos envolvidos eram alunos adultos de diferentes *backgrounds* lingüísticos de seis classes de nível intermediário de inglês como

segunda língua. Estes foram distribuídos aleatoriamente nos três diferentes tipos de grupo, sendo que todos foram envolvidos numa tarefa que envolve informação bidirecional (two-way task) denominada "Plante o jardim". Para o desenvolvimento desta tarefa foi necessário utilizar jardins de feltro ( um grande, que é o principal, e outros menores para serem distribuídos aos alunos) e flores de cores diversas, feitas do mesmo material.

Cada jardim entregue aos participantes continha partes do jardim principal que estava escondido. Sem ver os jardins um do outro, os aprendizes tinham que se comunicar, trocando as características apresentadas em cada um dos jardins, até conseguirem replicar o grande. Neste estudo foram testadas as seguintes hipóteses:

- 1- que as atividades que exigiam troca de informação, gerariam uma quantidade maior de interação modificada, que aquelas onde a participação era opcional;
- 2- que o número de interlocutores e a presença ou ausência do professor influenciariam a quantidade de interação modificada na atividade;
- 3- que a presença do professor e a dinâmica de um grupo grande de interlocutores deveriam reduzir a quantidade de interação modificada;
- 4- que os alunos mais proficientes teriam mais confiança de que a língua falada por eles seria compreensível, e, portanto, seria menos provável que verificassem a compreensão de seus interlocutores;
- 5- que os alunos menos proficientes poderiam sentir-se relutantes ou envergonhados de indicar falta de compreensão na frente de seu professor ou de um grande número de colegas;
- 6- que, nos grupos, os aprendizes poderiam sentir confusão nos seus interlocutores e serem levados a solicitar a

verificação da compreensão;

7- que nos pares haveria maiores oportunidades para a modificação interacional.

As atividades desenvolvidas pelos alunos, nas três diferentes situações, foram gravadas em áudio, sem a presença do pesquisador. Esses dados foram transcritos, e dez minutos de cada interação foram analisados, considerando como unidades de análise os movimentos realizados para estruturar e reestruturar a interação que abrangem, segundo as autoras, as verificações de compreensão e confirmação, os pedidos de clarificação e as repetições, sendo que os seguintes aspectos foram discutidos: os efeitos dos padrões de participação e da tarefa na modificação da interação, o papel da repetição e a quantidade total dos movimentos interativos. Os resultados obtidos nesta análise foram:

a) não obstante a atividade, a quantidade total de modificações interativas entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, foi razoavelmente baixa enquanto o professor estava presente;

b) nas atividades em grupo, desenvolvidas sem a participação do professor, foi observada uma distribuição diferente de resultados. As modificações interativas contaram com apenas seis por cento do número total de produção nas atividades do tipo discussão para tomada de decisão, mas constituíram quase que um quarto das elocuções durante as atividades do tipo lacuna informativa;

c) os resultados indicam que a interação social modificada não foi um resultado inevitável de estudantes trabalhando em grupos, mas, ao contrário, era condicionada pela natureza das atividades de sala de aula, das quais participavam.

Como conclusão, a autora afirma que os próprios alunos podem estruturar ou reestruturar sua interação social em

direção à compreensão mútua, uma vez que a eles seja oferecida uma atividade que exija a troca de informações, e não atividades que apenas os convide a participar. Este tipo de participação ativa pode significar que novos vocábulos e estruturas, tornados compreensíveis durante a troca de informações entre os colegas, podem ser adicionados ao desenvolvimento do repertório da língua-alvo, levando-o à aquisição da língua.

Um estudo também comparativo, mas dessa feita de base antropológica, foi desenvolvido por Vieira-Abrahão (1990). Com o objetivo de penetrar nos grupos e examinar a interação envolvida, do ponto de vista do aprendiz, a pesquisadora freqüentou, durante um período de três meses, um curso de alemão, oferecido por uma universidade pública brasileira, na condição de aluna, e, a partir de sua observação participante, manteve um diário introspectivo onde documentou as impressões e sensações que pôde registrar através dessa experiência. Esse período de observação foi distribuído entre classes de dois níveis diferentes e com professoras também diversas. Essa observação dupla foi responsável pelo trabalho comparativo de abordagens que foi desenvolvido paralelamente ao seu foco central, uma vez que a prática docente das professoras envolvidas diferiam uma da outra. Enquanto a primeira trabalhava de forma tradicional, demonstrando dar prioridade ao ensino teórico da gramática, à fixação de estruturas e vocabulário, desenvolvendo suas aulas em grupo único,

disposto em semi-círculo, onde os aprendizes somente falavam a língua-alvo quando solicitados, a outra mantinha-se bastante fiel à abordagem e metodologia comunicativas, valorizando sobremaneira o processo ensino-aprendizagem, colocando o aluno no centro desse processo. Isso foi demonstrado, segundo a pesquisadora, através da própria postura da professora que promovia, em todas as suas aulas, atividades comunicativas em pares ou em grupos, dando oportunidades para que os aprendizes pudessem exercitar a linguagem de forma livre e criativa, mostrando-se sempre disponível e criteriosa nas correções.

Terminado o período de observação, a autora procedeu à análise dos dados, buscando as tendências mais significativas que foram registradas. Dentre os muitos aspectos que se salientaram, restringiu seu foco de pesquisa a dois: sua resposta, enquanto aprendiz de língua estrangeira, às diferentes abordagens e metodologias de ensino utilizadas, e sua visão, enquanto aluna do funcionamento de atividades em pares ou em grupos na aula comunicativa de língua estrangeira. Quanto ao primeiro foco de pesquisa, os aspectos mais relevantes salientados foram os que se seguem:

1) a pesquisadora constatou momentos de tensão e constrangimento na aula tradicional, já que a preocupação com erros era uma constante por parte da professora e dos alunos;

2) sentiu uma certa monotonia nas aulas tradicionais pelo fato de elas seguirem sempre o mesmo esquema, numa sequência

de explicações gramaticais e exercícios de fixação de estruturas trazidas pelo livro didático. Isso ocorreu também pelo fato de o trabalho ser desenvolvido sempre em conjunto, sendo que cada aprendiz tinha sua vez para falar, enquanto os outros só ouviam;

3) a pesquisadora sentiu também insatisfação pelo número restrito de oportunidades que tiveram para falar e para usar a linguagem de forma mais livre, menos direcionada pela professora, e também pelo pouco entrosamento entre os colegas propiciado pelas aulas tradicionais;

4) sentiu, na aula da professora dois, um clima caracterizado por muita descontração e entrosamento, sendo que o uso da língua estrangeira foi estimulado ao máximo;

5) a pesquisadora apreciou muito as aulas comunicativas pelas oportunidades que foram oferecidas para que os alunos envolvidos falassem bastante a língua estrangeira, não somente em exercícios estruturados, mas também de forma livre, utilizando o conteúdo ensinado de forma mais significativa;

6) apreciou também a oportunidade de entrosar-se com os colegas, o que foi propiciado pelo rodízio proposital dos grupos.

Com relação a sua visão, enquanto aluna, do funcionamento dos grupos na aula comunicativa de língua estrangeira, os seguintes aspectos foram levantados:

1) havia equilíbrio nas falas dos participantes, e esse equilíbrio era respeitado por todos os elementos do grupo;

2) a pesquisadora sentiu um respeito profundo no relacionamento entre colegas, respeito esse que se tornou também evidente na não-correção de erros, sendo que um colega somente corrigia o outro se solicitado;

3) ainda com relação à correção, foi observada maior frequência de autocorreção, autocorreção essa que ocorria com base na fala dos alunos aparentemente mais proficientes;

4) a pesquisadora percebeu que, em todo grupo, havia um ou dois alunos aparentemente líderes, e esses eram sempre os elementos que apresentavam maior proficiência na língua e acabavam funcionando como monitor dentro do grupo, exercendo o papel do professor, esclarecendo, inclusive, dúvidas com relação às instruções apresentadas e ao conteúdo. O fato

desse aluno ser também um aprendiz parecia não constranger os outros alunos, segundo a investigadora;

5) no decorrer das atividades, constatou que, mesmo os alunos mais lentos, acabavam tendo um bom desempenho, muito embora se mostrassem um pouco inseguros no início. O clima dos grupos pareceu bastante propício, colaborando para que qualquer insegurança ou inibição pudesse ser minimizada;

6) a pesquisadora manifestou preferência pelos grupos menores, de até quatro elementos, já que nos maiores havia menos oportunidades para falar, menor entrosamento com os colegas, dispêndio de mais tempo até que todos se manifestassem, dificultando sobremaneira a atividade;

7) um aspecto negativo salientado nos grupos foi o uso da língua materna, quando os aprendizes não estavam trabalhando na atividade.

As quatro pesquisas acima mencionadas foram relevantes para este estudo por terem apresentado resultados comparativos do envolvimento de aprendizes, quer em atividades desenvolvidas na classe como um todo, quer em pares ou em grupos menores. As três primeiras pesquisas referidas apresentam aspectos comuns: são todas de natureza interativista, operando no contexto de sala de aula com grades de categorias previamente elaboradas; todas têm por objeto alunos aprendizes de inglês como segunda língua; e, por fim, todas apresentam seus resultados quantitativamente, através de valores numéricos e estatísticos. A última pesquisa mencionada, a de Vieira-Abrahão (1990), de base antropológica e, conseqüentemente, de natureza qualitativa, aborda o ensino de língua estrangeira, no caso, da língua alemã para estudantes brasileiros, no Brasil. Esta última utilizou por instrumentos a observação participante, entrevistas

informais com professores e alunos e a manutenção de um diário introspectivo, onde foram registradas todas as impressões e sensações da pesquisadora .

Os resultados desses estudos demonstraram que houve um número maior de movimentos de modificação interacional na interação em grupos e pares e que uma mais ampla variedade de funções comunicativas foi expressa pelos aprendizes nesta forma de interação, sendo que, fundamentando tais pesquisas, está a crença de que a participação ativa na interação e a negociação de significados podem levar à aquisição mais rápida da língua-alvo. Esses trabalhos mostraram também que o tipo de atividade desenvolvida pode ser decisivo para o maior ou menor envolvimento do aprendiz na interação, sendo que as atividades do tipo bidirecional(*two-way activity*) provocam um número consideravelmente maior de movimentos interativos. Dois aspectos principais salientados apenas pelo trabalho de natureza qualitativa mostraram-se relevantes, a meu ver: a comparação entre as atmosferas sócio-emocionais, criadas pela aula tradicional e pela aula comunicativa de língua estrangeira ,e as diferentes reações da pesquisadora, enquanto aluna, aos diferentes climas, indicando preferência pelo segundo tipo de aula; o relato subjetivo de como a pesquisadora sentiu-se e sentiu seus colegas ao participar de atividades desenvolvidas em um único grupo grande e em grupos menores ou em pares.

Apesar de esses resultados terem sido sugestivos e relevantes para esta dissertação, vejo com alguma restrição



as pesquisas desenvolvidas. As primeiras trazem limitações em virtude de sua própria natureza, sendo de base interativista, não considerando aspectos outros que não os implícitos nas próprias grades e nem levando em conta a visão dos actantes na interação. A de base antropológica, por retratar o contexto pesquisado segundo a visão subjetiva da pesquisadora. Esta última foi a base preliminar para o desenvolvimento desta dissertação.

Também relevantes para este estudo foram as pesquisas realizadas por Seliger (1977, 1983), Day (1984), Slimani (1987), Cameron e Epling (1989), Porter (1983), Varonis e Gass (1985) e Gass e Varonis (1985), que tiveram por foco a própria participação dos aprendizes nos grupos, considerados em toda sua heterogeneidade.

Ambas as investigações de Seliger, desenvolvidas respectivamente em 1977 e 1983, tiveram, como sujeitos, alunos adultos aprendizes de inglês como segunda língua, do Queens College English Institute, e fizeram uso da mesma metodologia. Para o primeiro estudo, foram selecionados seis aprendizes de uma classe de doze, depois de um período de quatro horas de observação, realizada por dois observadores instrumentalizados por uma grade de categorias. De acordo com o número e o tipo de interações desenvolvidas pelos aprendizes, foi estabelecida uma classificação, sendo que os três primeiros colocados foram considerados os grandes geradores de insumo (HIGs), e os três últimos, os pequenos geradores de insumo (LIGs). Melhor explicando: os

HIGs para Seliger são os aprendizes mais ativos, que utilizam todo o ambiente lingüístico, formal e natural para a prática através da interação, estimulando seus interlocutores a interagirem com eles, enquanto que os LIGs são aprendizes passivos, aqueles que não exploram as oportunidades para a prática comunicativa e esquivam-se da interação. Os seis alunos, selecionados pelo critério acima descrito, foram entrevistados e submetidos a questionário (Language Contact Profile) e a testes de proficiência.

O objetivo do autor era testar a hipótese de que os grandes geradores de insumo apresentariam melhores resultados que os pequenos geradores de insumo nos testes aplicados ao final de quinze semanas, comparado aos testes a que foram submetidos no início do curso.

Os resultados obtidos vieram comprovar a hipótese testada, sendo que aqueles aprendizes que iniciaram a interação, demonstraram ser mais bem sucedidos em transformar o insumo em intake<sup>3</sup>. Esse aumento de intake demonstrou ter efeito no ritmo do desenvolvimento da segunda língua, conforme demonstraram os resultados dos testes.

O estudo de 1983, para o qual Seliger selecionou também seis sujeitos ( três HIGs e três LIGs ), utilizando os mesmos critérios, teve por objetivo investigar a relação entre erros e a prática interativa, testando a hipótese de que os erros dos HIGs continham uma porcentagem mais baixa

---

3- Optei por manter o termo em inglês por não encontrar em português uma forma equivalente adequada.

de erros de interferência que os dos LIGs.

A metodologia empregada para esse estudo foi idêntica à primeira, e os resultados apresentados foram que a interação mais intensiva leva à evolução de um perfil lingüístico mais amadurecido, contendo uma porcentagem mais baixa de erros de outras fontes, tal como generalizações da própria língua dois.

Ambos os estudos relatados testaram a hipótese de que o uso da língua-alvo como instrumento para interação social produz efeitos no ritmo e qualidade de aquisição da segunda língua. Estes estudos demonstraram que os aprendizes que mantêm altos níveis de interação na língua dois, tanto no contexto da sala de aula, como fora, apresentaram progressos mais rápidos que aqueles aprendizes que pouco interagiram na sala de aula. Segundo os autores, quando os HIGs interagem na língua dois, maiores oportunidades têm eles para a formação e testagem de hipóteses sobre a L2, podendo comparar sua produção com o próprio retorno oferecido pela própria interação. Com base neste aumento de retorno, os HIGs têm maiores oportunidades para rejeitar hipóteses falsas sobre essa língua, derivadas da língua materna, começando, a partir daí, a desenvolverem um conjunto de hipóteses independentes.

Outros pesquisadores, tais como Day (1984) e Slimani(1987), fizeram uso dos resultados apresentados por Seliger e tentaram desenvolver estudos, testando a mesma hipótese e envolvendo um número maior de sujeitos. Day

replicou o estudo de Seliger com cinquenta e oito sujeitos, provenientes principalmente da Ásia, que estudavam inglês como segunda língua em um programa intensivo, em Honolulu, constatando não haver uma relação considerável entre a frequência de participação dos aprendizes e seu desempenho no teste de proficiência em inglês. Day salientou que o estudo de Seliger havia originalmente identificado os HIGs e os LIGs pela frequência com que haviam falado em sala, não considerando diretamente as estratégias utilizadas por eles para obterem o insumo. O estudo de Slimani ( 1987, apud Long e Bailey,1991) foi relevante por trazer luzes aos trabalhos de Seliger e Day. A pesquisadora estudou as relações entre a participação na sala de aula e a aprendizagem, medidas através de informações ou habilidades adquiridas nas aulas ( uptake ), e através de pontos obtidos em testes. Com base nos trabalhos de Seliger e Day e fazendo uso de seus procedimentos para analisar os dados coletados em uma sala de aula de uma universidade argelina, a autora não confirmou as descobertas de Seliger. Segundo ela, não parecia haver forte evidência de que a interação deveria ser vista como causadora do progresso, entretanto, sugere ela que se procure por relações causais em outras direções. Seu trabalho sugere que os alunos mais proficientes em sua sala pareceriam mais interessados a interagir, mas, talvez, porque eles fossem mais proficientes e considerassem que a interação para eles provocasse menor ansiedade.

Ainda com base na classificação proposta por Seliger(1977,1983), Cameron e Epling(1989) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar vários pares, combinados de formas diferentes, envolvendo adultos aprendizes de inglês como segunda língua, ativos e passivos, e comparar seu sucesso em uma atividade bidirecional ( *two-way task* ), que prevê a solução de problemas.

Os participantes nesse estudo eram quarenta e oito falantes nativos de inglês, alunos de nível intermediário inferior, em Alberta, no Canadá. Antes da formação dos grupos a serem observados, foi realizada uma sondagem que incluía a avaliação das competências gramatical, sociolinguística e estratética de cada aprendiz, através de um exame escrito e de uma entrevista oral. Foi também utilizada uma adaptação da técnica de Seliger (1977) para a classificação dos aprendizes em ativos e passivos.

Esses sujeitos deveriam ter, no mínimo, entre vinte e três e quarenta anos e ter um nível de educação equivalente ao da primeira série do segundo grau, em nosso sistema educacional. Todos deveriam ter chegado ao Canadá nos últimos seis anos e recebido pelo menos dezesseis semanas de instrução formal na língua estrangeira em questão. Esses estavam, de certa forma, familiarizados uns com os outros e provinham de diferentes países.

Seis tipos de grupos foram formados: ativos x ativos, ativos x passivos e passivos x passivos , só de homens, e os mesmos grupos, só de mulheres. Para assegurar a validade da

tarefa, foi também formado um grupo só com falantes nativos.

Os grupos foram envolvidos em uma tarefa bidirecional ( *two-way task* ) que prevê a solução de problemas ,que, segundo as autoras, é vista como estimuladora da cooperação e negociação de significados, e dez minutos de cada interação foram gravados e transcritos.

A análise dos dados sugeriu que havia duas tarefas qualitativamente diferentes envolvidas na atividade: uma tarefa discriminatória (T1) e uma tarefa de atenção (T2). O foco principal da análise foi o sucesso na solução do problema, sendo que aspectos como combinação dos grupos, sexo dos participantes e tipos de tarefa foram considerados. Toda a análise estatística utilizada foi baseada no *Statistical Package for the Social Sciences*(SPSSX,1983).

Os resultados desse estudo demonstraram que, em atividades bidirecionais ( *two-way activities* )que prevêem a solução de problemas, a seleção de indivíduos para a formação dos grupos pode alterar os resultados obtidos na interação. No caso, os pares ativos saíram-se melhor que os pares passivos, enquanto que os mistos ( aqueles compostos por aprendizes ativos e passivos) apresentaram o mesmo desempenho dos ativos. Dois outros aspectos importantes relativos às características conversacionais foram salientados por esse trabalho: os pares mais bem sucedidos são os que falam mais rápido, e os alunos ativos não dominam a interação ao interagirem com passivos

Muito embora esse estudo possa trazer contribuições

para o professor e a sala de aula, apresenta limitações, como afirmam Cameron e Epling. Estas estão associadas ao tempo limitado de gravação ( dez minutos de cada grupo), e ao desenvolvimento de um único tipo de atividade.

Ainda com o foco voltado para a participação dos aprendizes, Porter (1983, apud Long e Porter,1985) examinou a linguagem produzida por aprendizes de inglês como segunda língua adultos, falantes nativos de espanhol, envolvidos em tarefas comunicativas, desenvolvidas em pares. Dezoito sujeitos foram envolvidos nesse estudo (doze falantes não-nativos e seis falantes nativos), de três diferentes níveis de proficiência (intermediário,avançado e nativo). Estes foram envolvidos em grupos mistos para o desempenho das tarefas,sendo que cada sujeito interagiu com outros dos dois outros níveis, o que deu a Porter a visão do discurso do falante não-nativo com o falante nativo, e de falantes de diferentes níveis de proficiência. Com o objetivo de examinar a qualidade do discurso, Porter considerou os erros lexicais e gramaticais, além dos inícios falsos. Os seguintes resultados dessa pesquisa são salientados, por Long e Porter,como os mais significativos:

- a) os aprendizes produziram maior quantidade de discurso com seus pares, do que com falantes nativos;
- b) os discursos entre aprendizes e com falantes nativos não apresentaram diferenças quanto aos erros gramaticais e lexicais,falsos inícios e reparações. Estas últimas envolvem, para Long, perguntas de confirmação, pedidos de clarificação, verificação de compreensão e de significado, pedido de definição e indicação de incerteza lexical;

- c) em ambas as situações, as estratégias comunicativas (verificação de significação, pedido de definição e indicação de incerteza gramatical) apareceram em pequenos grupos;
- d) há um índice baixo de correções pelos pares, quer sejam eles aprendizes ou falantes nativos;
- e) os aprendizes ofereciam cinco vezes mais auxílio a outros aprendizes que a falantes nativos, o que, segundo Long, demonstra que os aprendizes praticavam mais esta fonte conversacional com outros aprendizes do que com falantes nativos.

Porter concluiu, então, desse estudo que, muito embora os aprendizes não possam oferecer um ao outro o insumo gramatical e sociolinguístico do falante nativo, esses podem oferecer um ao outro prática comunicativa genuína, incluindo a negociação de significados, que vem sendo aceita como um elemento de vital importância para a aquisição de segunda língua.

Varonis e Gass, com o foco de interesse nas interações conversacionais desenvolvidas entre falantes não-nativos, analisaram, em uma pesquisa desenvolvida em 1985, a diferença existente entre as trocas conversacionais entre não-nativos, nativos x nativos e nativos x não-nativos, constatando haver maiores oportunidades para negociação de significados no primeiro tipo de interação.

Esse estudo envolveu catorze pares conversacionais não-nativos, quatro pares envolvendo nativos e não-nativos e quatro pares conversacionais nativos. Estes sujeitos nunca haviam se encontrado antes, e todos os não-nativos eram alunos do English Language Institute, da Universidade de Michigan. Os pares envolviam elementos do mesmo sexo (sete



femininos e sete masculinos), falantes nativos de inglês, espanhol e japonês.

Os participantes foram envolvidos em uma conversa em inglês, sobre qualquer assunto, muito embora tivesse também sido sugerido que se apresentassem e falassem sobre sua própria vida. Os cinco primeiros minutos dessas interações foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas, sendo que momentos de não compreensão foram localizados e quantificados. Os dados analisados levaram aos seguintes resultados:

- a) o trabalho de negociação foi mais intenso no discurso entre não-nativos que em outros tipos de interação;
- b) os pares não- nativos não só passaram mais tempo negociando significados, como seu grau de não compreensão envolveu mais trabalho para a resolução do problema antes que a conversa continuasse;
- c) quanto mais envolvidos estavam os pares, maior tempo dedicavam eles à negociação de significados;
- d) sendo os indivíduos nos pares de uma mesma e de diferentes nacionalidades e de níveis de proficiência semelhantes e diferentes, verificou-se que os grupos que tinham mais em comum, tinham menos o que negociar;
- e) o número de movimentos interativos foi maior nos pares em que havia maiores diferenças quanto ao nível de proficiência e quanto à língua nativa;
- f) na interação entre não nativos está presente o sentimento de que ambos são aprendizes, não havendo inconvenientes em demonstrar a não compreensão.

Com base nesses resultados, concluem as autoras que, na conversação entre não-nativos, fatores lingüísticos, sociais e culturais levam às quebras na

conversação, sendo que a negociação pode levar a um fortalecimento da dimensão social e interpessoal da interação; na conversação entre falantes nativos e não nativos, as diferenças entre os backgrounds lingüísticos e os níveis de proficiência podem restringir o volume de negociação; na conversação entre nativos, com o mesmo background lingüístico e mesmo nível de proficiência, há indicações de pouca necessidade de negociação de significados. Segundo as afirmações das pesquisadoras, a interação entre falantes não-nativos facilita o processo de aquisição de segunda língua, concordando com Schwartz (1980), que afirmam que:

*Aprendizes de segunda língua podem aprender mais de outro aprendiz do que eles próprios podem imaginar.*

Em um trabalho posterior, Gass e Varonis (1985) procuraram verificar como as diferenças no papel situacional ou social podem influenciar o comportamento de um interlocutor como um negociador de significados. Como no trabalho anteriormente descrito, o interesse das pesquisadoras incidiu sobre as exigências lingüísticas feitas por falantes não-nativos e as resultantes diferenças na negociação de significados, refletidas em dois diferentes tipos de tarefas comunicativas: tarefa unidirecional e tarefa bidirecional.

Nove sujeitos (quatro mulheres e cinco homens ) foram

envolvidos nessa pesquisa: quatro falantes nativos de espanhol, dois falantes de árabe, dois de japonês e um falante nativo de coreano. Todos esses eram aprendizes de nível intermediário de inglês no English Language Institute, da Universidade de Michigan. Com esses sujeitos foram formados três pares e um grupo de três, que desempenharam os dois tipos de tarefas.

No desenvolvimento da atividade vista pelas autoras como unidirecional ( one-way ), um aluno descreve uma figura para que o outro desenhe e, posteriormente, a tarefa é repetida, invertendo-se a posição. Na segunda tarefa, referida como bidirecional ( two-way ), os membros do grupo ouvem a gravação de uma entrevista entre um detetive e dois dos quatro suspeitos de um roubo. Cada membro ouve uma gravação diferente e, posteriormente, são agrupados para tentar descobrir, através da troca de informações, quem cometeu o roubo. De cada uma dessas tarefas, os primeiros dez minutos foram gravados, transcritos e analisados. Os resultados apresentados na análise dos dados foram os seguintes:

- a) os interlocutores utilizaram mais indicações de "insumo não aceito" quando a conversação ocorreu na atividade do tipo unidirecional;
- b) o papel do interlocutor é altamente importante, com o receptor de informação utilizando mais indicadores de não aceitação do insumo, que aquele que oferece a informação;
- c) os interlocutores utilizaram mais formas indiretas para demonstrar não compreensão que formas diretas;
- d) os fatores papel e forma interagem;

e) a familiaridade com uma determinada tarefa e entre os interlocutores diminui a necessidade de negociação;

f) a variável social sexo é potencialmente muito importante, sendo que as mulheres faziam mais uso de não aceitação de insumo que os homens.

Para concluir tal estudo, as autoras referem-se aos objetivos da negociação de significados numa interação, definidos por Candlin (1981), Stevick (1976, 1980 e 1981) e Scarcella and Higa (1981), e afirmam ser desejável a manipulação do insumo por duas razões principais: para permitir o prosseguimento da conversação, com um mínimo de confusão, e para permitir, ao falante não-nativo, a oportunidade de "cobrar" o insumo, trabalhando ativamente sobre o mesmo. Sugere, também, a ampliação da idéia de Long (1983) de que o insumo torna-se compreensível através da modificação do discurso de falantes nativos dirigindo-se a não-nativos, colocando esta responsabilidade também no não-nativo. Segundo elas, um falante não-nativo pode tornar compreensível o insumo não compreensível, sinalizando o que não foi aceito, facilitando, portanto, a aquisição.

As pesquisas acima referidas têm por pressuposto, penso eu, a visão cognitivista do processo de aquisição de segunda língua. Sob esta perspectiva, este processo ocorreria com base em algum dispositivo interno que daria ao aprendiz a capacidade de desenvolver conceitos e regras, tanto gramaticais como semânticas, e consistiria da formação e testagem de hipóteses sobre a natureza da língua em questão, sendo seu uso como instrumento de comunicação aquele que

propicia condições ideais para a formação e testagem destas hipóteses. Implícita na concepção de uso da linguagem como comunicação, está a importância da natureza participatória da interação para a aquisição de uma língua, a importância da negociação e da construção conjunta de significados.

Os pesquisadores referidos, partindo destes pressupostos, verificaram, em suas investigações, os efeitos da participação do aprendiz na interação em sala de aula na aquisição da segunda língua e sua participação em diferentes grupos e situações, levantando pontos interessantes com relação aos processos interativos envolvendo falantes não-nativos no contexto de sala de aula, relevantes para esta dissertação, como por exemplo: que os aprendizes que mantêm altos níveis de interação na língua dois, tanto no contexto de sala de aula como fora, apresentam progressos mais rápidos que aqueles que pouco interagem na sala de aula; que em atividades do tipo bidirecional, que têm por objetivo a solução de problema, a seleção de indivíduos para a formação dos grupos pode alterar os resultados obtidos na interação, sendo que os grupos mistos (compostos por aprendizes ativos e passivos) e os grupos ativos são os que apresentam melhor desempenho; que os alunos ativos não dominam a interação ao interagirem com alunos passivos; que, muito embora os aprendizes não possam oferecer uns aos outros o insumo gramatical e sociolingüístico do falante nativo, estes podem oferecer uns aos outros prática comunicativa genuína, incluindo a negociação de

significados, elemento vital para a aquisição da segunda língua; que, na conversação entre não-nativos, fatores lingüísticos, sociais e culturais levam às quebras na conversação, sendo que a negociação pode levar a um fortalecimento da dimensão social e interpessoal. Estes trabalhos, como os já anteriormente comentados, são, em sua grande maioria, de base interativista, revelando maior interesse em retratar resultados quantitativamente, ignorando por completo a perspectiva dos participantes na interação e aspectos de natureza qualitativa, além de terem por foco apenas aprendizes de segunda língua. Apesar das limitações das pesquisas já desenvolvidas, os aspectos por elas discutidos, e aqueles não integralmente explorados, despertaram-me para a investigação da construção da interação por aprendizes de língua estrangeira nos grupos ou pares no contexto de sala de aula, focalizando sobretudo os aspectos qualitativos e a visão dos actantes ainda não investigados de forma etnográfica.

Na próxima seção deste trabalho, estarei abordando a visão de diferentes autores sobre a organização da interação na sala de aula.

## 1.2. A INTERAÇÃO NA AULA TRADICIONALMENTE ORGANIZADA E A INTERAÇÃO NOS GRUPOS OU PARES

Dentre os autores que se preocuparam em descrever como o discurso no contexto da sala de aula é organizado, destacamos Gaies(1985) , Long e Porter (1985), van Lier (1988) e Allwright (1984), pelo fato de estes autores terem por objeto de descrição as aulas de línguas.

Gaies dedica dois capítulos da obra acima citada à descrição e discussão da aula realizada em um único grupo (whole-group language instruction) e à aula realizada em grupos pequenos ou pares, trazendo à tona as vantagens e desvantagens de cada tipo de interação.

Segundo o autor, o padrão típico de atividade na sala de aula de línguas distingue-se muito pouco dos padrões de outras salas de aula em geral. É um padrão já de longa tradição na Educação, que tem por centro o discurso do professor e mantém uma distinção nítida dos papéis de seus participantes. Ao professor é atribuído o papel de dominador, enquanto que aos alunos, o de subordinados. Na sala de aula de línguas, esta assimetria pode ser mais claramente delineada pela desigualdade lingüística entre professor e aluno, em torno da qual as atividades se desenvolvem.

Quanto à participação de alunos e professores, estudos ocorridos já no início do século ofereceram evidências de uma grande desproporção entre a fala de ambos, sendo que o

professor ocupa dois terços do tempo da aula, ficando o tempo restante para ser dividido entre todos os alunos. No que diz respeito ao ensino de línguas, afirma Gaies, a conclusão é óbvia: os aprendizes passam uma grande parte da aula apenas ouvindo o professor, e, numa proporção bem menor, ouvindo os colegas. Quanto maior a classe, menores oportunidades terão os aprendizes de falar.

A sala de aula centrada pelo professor, prossegue o autor, envolve mais que a desproporção de falas entre professor e alunos. Envolve também a maneira como os turnos são tomados e as tarefas são administradas, aspectos estes que refletem também o domínio absoluto do professor. Os professores e alunos têm papéis interacionais definidos, sendo que a seguinte sequência parece dominar a sala de aula:

T: *Now let's go over the antonyms.* ( definição da  
tarefa)  
*What's the opposite of light?* (solicitação ou  
iniciação)

L: *Dark.* ( resposta )

T: *Right.* ( reação ) 1

Nas salas de aula, a definição da tarefa é propriedade exclusiva do professor, pois definir a tarefa é uma questão de controle do tópico. O que é falado e o que ocorre na sala de aula são, tradicionalmente, da responsabilidade do

1- A tríade solicitação /resposta/ reação foi descrita por Bellack et al. (1966) e por Mehan (1979).



professor, que deve implementar um programa previamente definido. O papel do professor aqui é de mediador entre o planejamento e os aprendizes, e isso é feito de forma mais eficiente quando o professor tem controle firme da interação.

Um outro aspecto da interação da sala de aula de línguas, que é semelhante ao de outras salas de aula e distinto da interação naturalmente encontrada nos ambientes lingüísticos naturais, é o padrão de participação. É o professor que estabelece e estrutura a tarefa, e inicia a interação através de um movimento de solicitação ou iniciação, movimento este que tem normalmente a forma de pergunta ("what's the opposite of light?") ou de um imperativo ("Repeat after me "; "Tell me how many chairs there are in the picture. "). Em qualquer um dos casos, o objetivo deste turno é estimular alguma resposta verbal do aprendiz ou dos aprendizes em conjunto. O movimento seguinte é do aprendiz, que deve responder à solicitação. Esse movimento é acompanhado pela última fala do professor, que é uma reação, freqüentemente avaliativa, da fala do aluno.

A última parte deste ciclo, a reação, é ressaltada pelo autor por ser um dos traços mais distintivos da interação da sala de aula. Enquanto que no discurso natural um falante reage à fala de seu interlocutor, concordando ou discordando, manifestando surpresa ou emoção, ou até mesmo negociando significados, no discurso de sala de aula este

movimento é normalmente feito pelo professor, seu caráter avaliativo é nítido e está relacionado aos objetivos estabelecidos para o ensino do conteúdo.

Finalizando a primeira parte desta discussão, Gaies apresenta as limitações que vê na aula de línguas organizada desta forma: não atendimento às necessidades individuais dos aprendizes, em virtude do tamanho e heterogeneidade das classes; efeito inibidor da natureza pública da sala de aula, o que impede que muitos aprendizes tirem vantagens das oportunidades de aprendizagem disponíveis; inadequação de atividades que levem ao uso da língua enquanto comunicação; oportunidades insuficientes de aprendizagem do gerenciamento do discurso, já que na sala de aula os aprendizes têm pouca oportunidade para participar do discurso natural; oportunidades insuficientes para que os aprendizes possam gerenciar sua própria aprendizagem.

No capítulo dois da obra acima citada, Gaies discute o envolvimento dos aprendizes na sala de aula, o que ele intitula *peer involvement in the classroom*. Segundo o autor, há duas formas de se ver as atividades desenvolvidas em grupos pequenos pelos aprendizes nas aulas de línguas - algumas são de uso periódico, inseridas ocasionalmente nas aulas centradas pelo professor, com o objetivo de mudança ou suplementação, outras constituem o traço central da organização da sala de aula e do processo de aprendizagem. Em qualquer circunstância, afirma o autor, tais atividades são extremamente benéficas, proporcionando aos aprendizes

variedade na sala de aula e a quebra da monotonia que a aula convencional produz. As atividades em grupo, até mesmo se utilizadas periodicamente, como um trabalho complementar, podem ser o melhor veículo para estimular a comunicação na língua-alvo, uma vez que a comunicação com os pares é uma forma mais natural e autêntica para se usar a linguagem. O próprio fato de os alunos não terem que se expressar na frente da classe como um todo, pode também ser benéfico.

Para o autor, o uso do trabalho em grupos, como atividade principal, traz, além das vantagens acima destacadas, as que se seguem: os aprendizes aprendem a confiar em seus pares e desenvolvem um senso de responsabilidade com relação a eles e ao grupo como um todo; pode promover maiores oportunidades de prática da língua, do que promove a aula centrada pelo professor; é uma maneira eficiente de envolver alunos em atividades nas quais o professor não desempenha um papel indispensável; é uma forma de organização mais apropriada para muitas das atividades envolvendo a língua-alvo; promove a autoconfiança dos aprendizes e a confiança também no outro, preparando-os para a responsabilidade no desenvolvimento da língua que eles enfrentarão na comunicação fora da sala de aula.

Dando continuidade a esta discussão, o autor aborda também algumas desvantagens apontadas comumente por professores e que constituem resistências à adoção da interação em pares ou grupos. A própria natureza das atividades em grupos torna difícil e, muitas vezes,

impossível para o professor a monitoração de tudo o que ocorre na sala de aula, como acontece na aula convencional. O receio de perder o controle da classe, onde o aluno apenas fala na língua-alvo quando solicitado, justifica suas críticas mais freqüentes: a produção e fossilização de erros que o trabalho em pares ou grupos pode trazer.

Assim como Gaies, Long e Porter apontam falhas nas aulas centradas pelo professor e discutem o uso das atividades em pares ou grupos nas aulas de línguas estrangeiras, apresentando, além de argumentos pedagógicos utilizados pelos metodólogos nos últimos anos para defender essa prática, argumentos psicolinguísticos.

De início, discutem os argumentos pedagógicos, confrontando nesta discussão a interação na aula centrada pelo professor e a interação nos grupos ou pares. Ao apresentarem o primeiro argumento: *o trabalho em grupo aumenta as oportunidades para a prática da língua-alvo*, argumento este também utilizado por Gaies a favor deste tipo de interação, comparam a participação do aprendiz nos dois diferentes tipos de aula, depois de descreverem o funcionamento da aula centrada pelo professor. Com base em estudos como os de Hoetker and Ahlbrand(1969) e Fanselow(1977), afirmam ser o tipo de instrução que intitulam *lockstep*, a predominante nos contextos tradicionais. Neste, o professor estabelece o mesmo conteúdo e andamento das aulas para todos os aprendizes, falando, explicando o ponto de gramática, conduzindo exercícios

mecânicos ou fazendo perguntas para a classe como um todo. Ainda os mesmos estudos demonstram que, quando a sala de aula é organizada dessa maneira, um professor típico de qualquer disciplina fala pelo menos metade do tempo e freqüentemente dois-terços do período de aula. Numa aula de cinquenta minutos, prosseguem eles, sobriariam ao aluno apenas vinte e cinco minutos. Descontados cinco minutos normalmente gastos para fins administrativos, para a chamada, para distribuir ou recolher folhas, passar a tarefa etc., e cinco minutos para ler e escrever, sobram apenas quinze minutos do tempo total para a prática oral. Numa classe de trinta alunos, o aprendiz teria ao seu dispor trinta segundos por aula, ou apenas uma hora por ano. De acordo com Long e Porter, essa questão não pode ser solucionada totalmente com o trabalho em grupos, mas pode ser contornada. Citando como exemplo uma situação em que apenas metade do tempo disponível para o aluno é utilizado em grupos de três elementos, ao invés de ser consumido na prática tradicional, onde vinte e nove aprendizes só ouvem, enquanto um aluno fala, o total de prática por aluno aumentaria de uma hora para cinco horas e meia por ano. Muito embora ainda seja pouco, isso implicaria, segundo os autores, um aumento aproximado de quinhentos por cento.

Por detrás destas afirmações, está a concepção de que a prática oral é essencial para que haja aquisição da segunda língua e que a participação, por si só, não é considerada produtora. Considerando-se que ainda pouco se

conhece sobre as estratégias de aprendizagem e que estas variam de pessoa para pessoa, não se pode afirmar que não se possa aprender através de uma participação passiva da interação.

Para fundamentarem o argumento dois, *o trabalho em grupo melhora a qualidade de fala do aprendiz*, os autores apresentam a linguagem utilizada nos dois tipos de aula. A aula centrada pelo professor utiliza uma variedade conversacional altamente convencionalizada, raramente encontrada fora das cortes, cerimônias de casamento e salas de aulas. Esta é caracterizada pelo tipo de pergunta que comporta apenas uma resposta, resposta essa já de conhecimento daquele que a formulou (*display questions*). As respostas oferecidas vêm tradicionalmente seguidas de algum tipo de reação por parte do professor, como já foi salientado por Gaies. Segundo os autores, dificilmente ocorre comunicação genuína nesse tipo de aula, sendo que os alunos tendem a vagar nessa pseudo-comunicação. A atividade em grupo pode ser muito útil aqui, já que a comunicação face-a-face, presente nos grupos, é um ambiente natural para a conversação. Dois ou três alunos, trabalhando juntos por cinco minutos, não se limitam a produzir orações em isolamento, desprovidas de contexto. Na verdade, eles podem se engajar em seqüências coesas e coerentes, desenvolvendo a competência discursiva, e não somente a gramática da sentença.

Ao referirem -se à ausência de uso comunicativo da

língua como uma limitação da organização convencional da sala de aula, creio estarem Long e Porter comparando o envolvimento do aprendiz na interação de sala de aula e o envolvimento do falante no discurso social, natural, real ou comunicativo em ambientes não formais de aprendizagem. No discurso social, falantes e ouvintes engajam-se em um processo interativo, durante o qual o significado é conjuntamente construído. O resultado de uma troca conversacional, ou de uma série de trocas, é uma conquista cooperativa do falante e do ouvinte. No discurso da sala de aula, por outro lado, quase não existe a construção cooperativa e, muito menos, a negociação de significados. O movimento de solicitação, ou de iniciação, não é frequentemente negociável, e o movimento de reação avalia a resposta apenas e não o resultado da negociação entre os dois movimentos anteriores, como ocorre no discurso natural. Outro aspecto que diferencia o discurso de sala de aula do discurso natural, está relacionado à questão da distribuição dos turnos. Nos ambiente formais, diferentemente das situações naturais, a transição normalmente deixa de ser problemática e deixa de ser governada por negociação, competição ou iniciativa pessoal. Os aprendizes envolvem-se pouco com a resolução da distribuição e transição dos turnos e muito com o respeitar das regras. Esta diferença entre os dois tipos de discurso, segundo o que nos mostra van Lier (1988), parece problemática para a formação da competência comunicativa do aprendiz, uma vez que este interage pouco na

sala de aula, da forma como se faz na comunicação real, não se envolvendo na prática de habilidades vitais exigidas na interação na língua-alvo, lembrando que a questão da tomada de turno está ligada a aspectos culturais.

O terceiro argumento apresentado pelos autores é que a *atividade em grupo propicia instrução individualizada*, o que é considerado muito produtivo, levando-se em conta a grande diversidade das salas de aula. Idade, estágio cognitivo e de desenvolvimento, sexo, atitude, motivação, aptidão, personalidade, interesses, estilos cognitivos, cultura, língua nativa, experiências de aprendizagem de línguas anteriores e necessidades do aprendiz, são aspectos diferenciadores de uma sala de aula e que não são levados em conta, segundo o autor, na aula do tipo centrada pelo professor.

Ao embasarem o quarto argumento, *o trabalho em grupo promove um clima afetivo positivo*, os autores levantam a questão da ansiedade que a aula centrada pelo professor

pode criar no aluno pelo fato de ele ter que falar a língua que ainda está aprendendo na frente de todos os colegas e do professor, além de ter que falar rápido e de forma correta. Referindo-se aos resultados de pesquisas de Rowe(1947) e White and Lightbown(1983), Long e Porter demonstram como os alunos são interrompidos pelos professores, se demoram mais de um segundo para responder às perguntas por eles formuladas. Esta pausa tem, para o professor, a conotação de erro ou de desconhecimento da resposta. Em contraste à



atmosfera pública da sala de aula comum, os grupos oferecem um clima mais propício e descontraído para a aprendizagem.

Ao referirem-se ao argumento cinco, *o trabalho em grupo motiva o aprendiz*, os autores remeteram-se aos estudos de Littlejohn(1983) e demonstram que o trabalho independente nos grupos pode levar à maior motivação, uma vez que os aprendizes revelaram, em questionários, terem se sentido mais livres para falar e cometer erros nos pequenos grupos do que na classe como um todo.

Além destes argumentos pedagógicos, os autores apresentam também evidências psicolinguísticas para argumentar a favor do trabalho em grupos na aula de segunda língua. Essas evidências teriam surgido a partir de trabalhos sobre o papel do insumo compreensível na aquisição da segunda língua e sobre a natureza da fala entre falantes não-nativos, estes já amplamente relatados nesse trabalho. Com relação ao papel do insumo compreensível na aquisição de segunda língua, Long e Porter discutem as Hipóteses do Insumo (Input) e da Produção (Output), de Krashen(1982) e Swain(1985), respectivamente.

De acordo com a Hipótese do Insumo de Krashen, o aprendiz progride na língua-alvo se compreende a linguagem que contém alguma forma linguística, seja ela fonológica, léxica, morfológica ou sintática, que esteja um pouco acima de seu conhecimento e que, em isolamento, não pode ser compreendida. Segundo ele, o desconhecimento destas formas é sempre compensado pelo seu uso em situação e em conjunto

com outras formas conhecidas pelo aprendiz. Na visão de Krashen, a produção por parte do aluno é desnecessária para sua aquisição na língua-alvo, sendo somente útil para estimular novos insumos. Swain, por outro lado, com sua Hipótese do Produção, afirma que, embora o insumo e a negociação de significados possam ser essenciais para a aquisição de uma segunda língua, eles não são suficientes para assegurar que o resultado será um desempenho semelhante ao de um falante nativo, principalmente no que diz respeito à competência lingüística. Segundo a autora, a produção (output) por parte do aprendiz é também essencial, uma vez que esta o estimula a mover-se do processamento semântico para o processamento sintático, e a testar hipóteses com relação à estrutura sintática da língua-alvo. As crenças nas Hipóteses do Insumo e da Produção, e na relevância da negociação de significados na interação, fundamentam teoricamente os benefícios apregoados ao envolvimento de alunos em grupos ou pares nas aulas de línguas, segundo Long e Porter.

Considero as posições de Gaies e de Long e Porter a respeito das duas diferentes formas de organização da interação da sala de aula referidas um tanto quanto extremistas. De um lado, mostram-nos a aula convencional, desenvolvida em um único grupo, dominada pelo professor centralizador, dono absoluto do saber e da interação, e do outro, a aula desenvolvida com os aprendizes organizados em grupos ou pares, mais voltada para o aprendiz, para a

construção conjunta da interação e para o próprio processo de aprendizagem, sem que um meio-termo seja considerado, ou seja, sem que se leve em conta os momentos em que professores e alunos extrapolam uma ou outra forma de organização, já que muito de espontâneo ocorre na interação, conforme foi mostrado por Cazden (1988) e Erickson (1982).

Cazden, ao apresentar os resultados de pesquisas desenvolvidas conjuntamente com Mehan, em sua própria classe, envolvendo crianças negras e mexicanas em uma escola de periferia de San Diego, na Califórnia, chamou atenção para o fato de que, dentre os 480 casos de nomeações observadas na filmagem de nove aulas, 423 seguiram a tríade elicitación - resposta - reação, característica do discurso de sala de aula, denominada por Cazden de discurso não marcado, e as demais foram consideradas violações (28), ou casos anômalos (28), por não se enquadrarem no mesmo esquema. Isto nos mostra que, embora em menor número, casos que extrapolam o esquema característico da aula tradicional foram detectados pelos pesquisadores.

Erickson (1982) também não vê a aula centrada pelo professor de forma tão rígida. Para o autor, as aulas ficam entre eventos de discurso altamente ritualizados e formulaicos e eventos de discurso altamente espontâneos, nos quais nem o conteúdo, nem a sequência são pré-especificados. Para ele, a aula contém tanto aspectos predeterminados, como não predeterminados. Os primeiros correspondem às tarefas de estrutura acadêmica, e os outros, às de estrutura de

participação social. A aula, considerada na sua estrutura acadêmica, é direcionada por um plano específico, o mesmo não ocorrendo com a aula considerada na sua estrutura social, uma vez que, nestes casos, ela está aberta também para acontecimentos ocasionais, que extrapolam qualquer organização preestabelecida.

Gaies e Long e Porter argumentam a favor do trabalho em grupos ou pares como se fosse a única saída para propiciar ao aprendiz atendimento individual às suas necessidades, clima afetivo propício para a aprendizagem, possibilidades para o uso do discurso natural dentro da sala de aula, oportunidades suficientes para a aprendizagem do gerenciamento do discurso e da própria aprendizagem. Considero que, aqui, também houve extremismo por parte dos autores, já que, como muito bem foi discutido por Allwright (1984) e van Lier (1988), mesmo na sala de aula organizada da forma convencional, os benefícios atribuídos à interação em grupos ou pares podem também ser oferecidos, desde que o professor e alunos encarem a interação como o fato fundamental da pedagogia da sala de aula.

Allwright analisa em detalhes a natureza do gerenciamento da interação encontrada na sala de aula de línguas tradicionalmente organizada, uma vez que, para ele, é o gerenciamento conjunto da interação pelo professor e aprendizes que leva ao gerenciamento da aprendizagem. Em sua análise, considera, de início, quatro modos de participação no gerenciamento da interação, existentes em

qualquer sala de aula, e já referidos em pesquisas anteriores: submissão, direcionamento, negociação e navegação (navigation). Em seguida, considera cinco outros aspectos que, segundo ele, são utilizados pelo professor e alunos na co-produção da aula: gerenciamento do turno, do tópico e da atividade, o tom e o código.

Enquanto que, nas análises tradicionais do discurso de sala de aula, os dois primeiros modos de participação são enfatizados, os movimentos de negociação e de navegação nem mesmo são referidos. Para Allwright, estes movimentos se colocam entre a submissão e o direcionamento. A negociação refere-se às tentativas de o aprendiz levar o professor a chegar às conclusões por consenso, e não por decisão unilateral, e, segundo os dados estudados por Allwright, ocorre muito raramente, já que representa um nível de tomada de iniciativa considerado por muitos aprendizes como arriscado, e por muitos professores, desafiador. O segundo movimento, navegação, que se refere à tentativa de mudar o curso da lição por meio de solicitações individuais do aprendiz para contornar possíveis obstáculos, mostrou-se relativamente freqüente nos estudos realizados por Allwright, constituindo vinte por cento dos turnos. Segundo o autor, tal movimento é uma contribuição importante para o gerenciamento do evento interativo, que é a aula, uma contribuição composta de muitas contribuições individuais, que nos permite observar os aprendizes individualizando a instrução que estão recebendo, tornando-a relevante às suas

necessidades particulares. Para o autor, todas as contribuições do aprendiz para o gerenciamento da interação favorecem também o gerenciamento da sua própria aprendizagem.

Allwright enfatiza também, neste mesmo trabalho, a diferença entre os planos predefinidos de professores que envolvem áreas como planejamento de curso, método e atmosfera sócio-emocional, e sua implementação efetiva, demonstrando que o resultado final do processo ensino-aprendizagem é resultado do processo de interação envolvendo professor e alunos, não sendo idêntico, portanto, aos insumos oferecidos pelos planos predefinidos. Segundo o autor, o resultado final é também tripartido e engloba três aspectos: a receptividade, as oportunidades de prática e o insumo. O primeiro aspecto é entendido por Allwright em termos do eventual estado de receptividade ou defensiva de cada participante, incluindo o professor, ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Os planos preestabelecidos para se criar um tipo de clima sócio-emocional podem provavelmente ter grande influência nestes resultados, mas não necessariamente uma influência decisiva, já que as reações dos aprendizes podem alterar os planos preestabelecidos. O segundo destes aspectos, oportunidades de prática, é visto em termos do próprio método, sendo que dois tipos diferentes de oportunidades são por ele distintas: as do primeiro tipo surgem no desenvolvimento da interação, quando algum aprendiz tenta praticar algum

conteúdo ou habilidade; outras surgem também para se praticar ou se refinar estratégias de aprendizagem e técnicas, como, por exemplo, o aprendiz pode tomar a iniciativa de treinar estratégias como perguntar o significado de palavras, perguntar sobre a pronúncia etc.

Segundo o autor, enquanto alguns alunos criam oportunidades para si, outros, conseqüentemente têm oportunidades de praticar a compreensão oral, através das perguntas e respostas que ouvem. Desta forma, verifica-se que os planos do professor para o método não determinam, de antemão, as oportunidades de prática que os aprendizes podem ter ou podem construir para si próprios, e que sobrepujam qualquer método planejado. O terceiro aspecto, o insumo, está relacionado ao aspecto planejamento de curso. Este também não pode ser totalmente previsto porque tudo o que ocorre na sala de aula, constitui insumo para o processo-potencial de aprendizagem, o *intake*. Além dos momentos em que a língua-alvo é usada criativamente pelo professor e alunos na sala de aula, o insumo inclui também as orientações oferecidas pelo professor, nas formas de explicações ou descrições dos fenômenos da língua-alvo e de retornos (*feedback*). Qualquer tipo de insumo, segundo Allwright, pode ser aproveitado por todos os aprendizes da sala, desde que a ele dediquem atenção.

Segundo esta análise de Allwright, a sala de aula de línguas, organizada da forma tradicional oferece potencialmente os mesmos benefícios apregoados ao

envolvimento dos aprendizes em grupos ou pares, sendo, pois, dispensável, segundo ele, qualquer artifício para promover a comunicação natural dentro da sala de aula, a não ser a própria conscientização de professor e alunos de uma nova realidade, em que professores e aprendizes assumem novos papéis, passando a co-produtores da aula.

Também van Lier vê na aula de línguas, organizada da forma convencional, possibilidades para que o aprendiz participe da interação, através da iniciação espontânea de turnos. Uma vez que considera a tomada de turnos uma habilidade complexa que integra a competência comunicativa do falante e que envolve, ao mesmo tempo, a monitoração da construção do turno do interlocutor, a espreita da oportunidade para tomar o turno, o planejamento do que poderá ser dito, caso o turno seja obtido, incluindo também o uso de formas culturalmente apropriadas de competição, de interpretação de ações em andamento e a habilidade de se dizer o que se pretende, considera a participação do aprendiz na distribuição e transição dos turnos, na sala de aula de línguas, o exercício de uma habilidade vital na língua-alvo. Embora possa haver uma certa universalidade nas regras subjacentes às tomadas de turno, as maneiras como elas ocorrem de formas social, contextual, lingüística e comportamental são muito diversas em diferentes línguas e culturas, sendo, pois, necessário, segundo van Lier, esta prática nas aulas de línguas. O autor chama também atenção para o fato de que esta participação ativa do aprendiz nos



turnos oferece uma motivação intrínseca para ouvir, com base em Sacks et al. (1974), e salienta a importância da atenção e da compreensão para que a língua ouvida possa servir como insumo para a aquisição da língua-alvo.

Tanto van Lier como Allwright demonstraram, em seus trabalhos, que a participação dos aprendizes no gerenciamento da interação de sala de aula é um fator importante para a aquisição de línguas, uma vez que o gerenciamento pressupõe a atenção ao insumo oferecido pelo professor e pelos próprios colegas e a própria participação na distribuição e transição dos turnos, ou seja, que a própria interação propicia o desenvolvimento lingüístico. Ambos os autores referem-se, entretanto, à situações de ensino de segunda língua, em que o professor é normalmente falante nativo e os aprendizes, além de apresentarem um nível de competência que lhes possibilita interagir na língua-alvo, uma vez que convivem com a língua fora do ambiente formal de aprendizagem, apresentam também um alto nível de motivação, devido à relevância da aquisição da segunda língua para suas vidas. Nestas circunstâncias, mesmo organizados em uma classe como um todo, o insumo poderia ser oferecido em quantidade suficiente tanto pelo professor como pelos aprendizes, e a participação conjunta dos elementos envolvidos no contexto de sala de aula na interação poderia favorecer a aquisição.

Concordo com a visão de Allwright e van Lier de que professor e alunos podem criar condições para que a

aquisição de uma língua possa ocorrer mesmo numa classe como um todo, em se considerando as situações de ensino de segunda língua, mas questiono sua validade para situações em que as línguas estrangeiras são ensinadas, como por exemplo, no Brasil. Nesta realidade, a língua alvo é muito pouco utilizada em sala de aula, tanto pelo professor como pelos aprendizes. Isto se deve ao fato de o professor de línguas, de maneira geral, não apresentar desembaraço ou fluência na língua que ensina, ou ao fato de a língua não poder ser compreendida pelos aprendizes, normalmente pertencentes a classes numerosas, heterogêneas e, normalmente, pouco motivadas. Estas circunstâncias levam a raríssimos casos de participação do aprendiz e do professor na língua-alvo e, conseqüentemente, à criação de um ambiente pouco propício para a aquisição da língua em questão. Talvez nestas situações, a organização de grupos ou pares e o envolvimento de aprendizes em atividades comunicativas possam surtir melhores efeitos.

Na próxima seção deste trabalho, as diferentes concepções de linguagem, de aprender e de ensinar, serão apresentadas diacronicamente, assim como os papéis dos aprendizes e do professor, nestas abordagens de ensino, serão discutidos.

### 1.3. A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA E AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, DE APRENDER E DE ENSINAR

As diferentes formas de organização da interação no contexto de sala de aula de línguas e, conseqüentemente, os diferentes papéis desempenhados pelo professor e alunos nesse contexto, estão intimamente ligados às três diferentes abordagens de ensino identificadas pelos lingüistas aplicados, dentre eles Roberts (1982), como abordagem tradicional, abordagem humanista e abordagem comunicativa. Entendendo por abordagem, tal como Almeida Filho (1990:1-2), um conjunto harmônico de pressupostos teóricos, princípios e crenças sobre o que é a linguagem, sobre o que é aprender e ensinar, que orientam todo o processo global de ensino de línguas e que englobam as fases de planejamento de curso, de produção de materiais, procedimentos metodológicos e de avaliação, passarei a analisar as diferentes concepções de linguagem, de aprender e de ensinar que têm norteado o ensino de línguas desde o início deste século.

#### 1.3.1. A ABORDAGEM TRADICIONAL

Para Roberts(1982:95), algum cuidado se faz necessário com a interpretação do rótulo "abordagem tradicional", uma vez que, além de o termo "tradicional" ter sido utilizado para contrastar com o termo "recente", ele não apenas se refere ao método da Gramática-Tradução, mas também a uma

gama de outros métodos: Método Direto, Audiolinguismo, Código-Cognitivo, incluindo também os arranjos ecléticos entre os mesmos, desenvolvidos até meados da década de sessenta. Segundo o mesmo autor (1982:96), a abordagem tradicional é uma abordagem dominada pela estrutura, isto é, ela envolve métodos que, embora difiram uns dos outros com relação a seus procedimentos específicos, fundamentam-se essencialmente na concepção de que o principal problema na aprendizagem de uma língua é dominar a estrutura daquela língua e que este problema exige quase que atenção exclusiva. Isto quer dizer que, muito embora os métodos mencionados sejam baseados em diferentes concepções de linguagem, de aprender e de ensinar, na essência todos se preocupam com o desenvolvimento da competência lingüística do aprendiz, não considerando o uso comunicativo da linguagem em situações reais de comunicação.

O método da Gramática-Tradução, por exemplo, desenvolvido sobre o chamado Método Clássico, utilizado durante séculos para ensinar o Latim e o Grego, foi congruente com o pensamento que fundamentava o ensino destas línguas, ou seja, que a mente era um músculo que necessitava de exercício rigoroso. O ensino das línguas tinha, então, o objetivo de levar a este treinamento, e isto era feito através da análise lógica da linguagem. Isto justifica os procedimentos metodológicos que vêm caracterizar ambos os métodos: predomínio da língua materna na sala de aula; ensino de vocabulário através de listas bilingües; longas

explicações gramaticais; textos clássicos utilizados mais para a análise gramatical, do que para a análise de seu conteúdo; traduções de sentenças descontextualizadas; nenhuma atenção à oralidade. Como podemos verificar através desta descrição, todo o foco da sala de aula era voltado para as regras estruturais da língua e para a aprendizagem de vocabulário não contextualizado.

Enquanto que não se pode fazer relações deste método com as teorias da Linguística, Psicologia e Educação, devido à própria época de seu aparecimento, final do século de dezenove e início do século vinte, conforme afirmam Richards e Rodgers (1985:5) , os métodos audiolingual e código-cognitivo alicerçam-se explicitamente nestas teorias.

O método Audiolingual é fundamentado numa concepção estruturalista de linguagem e numa teoria de ensino/aprendizagem behaviorista. De acordo com a concepção estruturalista da linguagem, a mesma é vista como um sistema de formas ou elementos que podem ser organizados em um número limitado de estruturas lingüísticas. Tomando por pressuposto que a linguagem é formada por um número limitado de elementos fonológicos e sintáticos e de um número também limitado de regras lingüísticas, os audiolingualistas priorizavam o ensino das estruturas e do vocabulário, acreditando que isto seria suficiente para levar o indivíduo ao uso comunicativo da língua, quando a oportunidade surgisse.

A teoria de aprendizagem behaviorista, que fundamentou

também este método de ensino, vê a aprendizagem como um processo mecânico de formação de hábitos, como o estabelecimento de associações entre estímulo e resposta, não levando em consideração os complexos processos mentais que ocorrem quando qualquer tipo de informação é processada. Esta visão teria provocado grande ênfase à memorização e aos exercícios estruturais mecânicos que se acreditava levar à aquisição de comportamentos automáticos.

O método Audiolingual, conhecido também por Audio-Oral, era considerado uma abordagem científica ao ensino de línguas, como foi caracterizado por Lado (1964), em seu livro intitulado *Language Teaching: a Scientific Approach*. Esse livro propunha, então, segundo o que nos relata Omaggio(1986:61), leis empíricas de aprendizagem, que constituíam a base para a metodologia audiolingual. São elas:

- 1- A LEI FUNDAMENTAL DA CONTIGUIDADE que afirma que quando duas experiências ocorrem conjuntamente, o retorno de uma recairá sobre a outra.
- 2- A LEI DO EXERCÍCIO que afirma que quanto mais freqüentemente a resposta é praticada, melhor é ela aprendida e memorizada.
- 3- A LEI DA INTENSIDADE que afirma que, quanto mais intensamente uma resposta é praticada, melhor ela é aprendida e lembrada.
- 4- A LEI DA ASSIMILAÇÃO que afirma que cada nova condição estimuladora tende a induzir a mesma resposta que foi dada em condições estimuladoras semelhantes no passado.
- 5- A LEI DO EFEITO que afirma que, quando a resposta vem acompanhada ou seguida por uma situação satisfatória, aquela resposta é reforçada. Quando a resposta vem acompanhada por uma situação não satisfatória, ela é

evitada.

Essas leis behavioristas acima transcritas vieram fundamentar os cinco princípios fundamentais do método referido, listados por Chastain(1976) e resumidos por Omaggio (op.cit.:61) da forma que se segue:

- 1- o objetivo do ensino de segunda língua é desenvolver em alunos as mesmas habilidades do falante nativo. Os alunos devem, então, lidar com a língua ao nível inconsciente;
- 2- a língua nativa deve ser banida da sala de aula, sendo que uma ilha cultural deve ser mantida;
- 3- os alunos aprendem a língua através de técnicas de estímulo e resposta, devendo aprender a falar sem se preocupar como a língua é constituída. Memorização de diálogos e exercícios mecânicos de repetição são os meios através das quais o condicionamento das respostas deve ser obtido;
- 4- os exercícios devem ser dados de início sem qualquer explicação. A prática deve preceder qualquer explicação gramatical, que, quando oferecida, deve ser de forma breve;
- 5- no desenvolvimento das quatro habilidades, a sequência natural (ouvir,falar,ler e escrever) deve ser mantida.

Estes princípios nos mostram que este método, muito embora estabeleça por objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades do falante nativo,ouvir,falar, ler e escrever na língua-alvo, também acaba priorizando apenas a competência gramatical do aprendiz, não considerando o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação.

Os métodos de base cognitivista, dentro do qual o Código-Cognitivo<sup>2</sup> se insere, são fundamentados pela

---

2- O método Código Cognitivo surgiu nos Estados Unidos e pouco foi utilizado fora de seus limites territoriais.

concepção cognitivista de aprendizagem e pela visão de linguagem proposta pela gramática gerativo-transformacional. A abordagem cognitivista da aprendizagem humana opõe-se à doutrina behaviorista, sendo de natureza mentalística e racionalista, enfatizando o papel ativo da mente na aquisição do novo conhecimento. Ela é concebida como um processamento ativo de informação, através do relacionamento da informação nova recebida com aquela já presente na estrutura cognitiva, de forma significativa. Isto quer dizer que o aprendiz deixa de ser concebido como uma *tabula rasa* e passa a ser visto como alguém que traz para a sala de aula conhecimentos prévios, tanto com relação ao conteúdo a ser ensinado, como com relação ao próprio mundo que o rodeia.

Tanto para os psicólogos cognitivistas como para os lingüistas gerativo-transformacionalistas, a linguagem era vista como um comportamento governado internamente por regras. O conhecimento lingüístico do falante era baseado em um conjunto finito de regras através das quais um número infinito de orações poderiam ser geradas e compreendidas. Isto quer dizer que um falante é capaz de gerar e de compreender sentenças que nunca ouviu antes. Este princípio foi introduzido por Chomsky e intitulado de criatividade na linguagem. Também Chomsky chamou a atenção para distinção entre competência e desempenho, demonstrando a existência de duas estruturas diferentes na linguagem: uma estrutura observável, a estrutura de superfície, e um nível de significação escondido, intitulado por ele de estrutura



profunda. Este interesse pelos níveis profundos de significação na compreensão e interpretação da linguagem foi congruente com a abordagem cognitivista da Psicologia.

Muito embora poucos psicólogos cognitivistas e lingüistas gerativo-transformacionais estivessem interessados na pedagogia, as teorias que eles desenvolveram tiveram uma profunda influência no período pós-audiolingualista, tendo inclusive fundamentado o surgimento do método Código-Cognitivo, nos Estados Unidos. As características que se seguem podem ser destacadas em qualquer metodologia de ensino que tenha por base as teorias cognitivas, segundo a perspectiva de Omaggio (op.cit.:66):

1- o objetivo do ensino cognitivo é desenvolver nos aprendizes os mesmos tipos de habilidade que os falantes nativos possuem. Isso é feito ajudando-o a ter controle sobre as regras da língua-alvo para que sejam capazes de expressar-se de forma adequada nas situações;

2- ao ensinar a língua, o professor deve levar o aprendiz a caminhar do conhecido para o desconhecido, isto é, o conhecimento que o aluno já possui (estrutura cognitiva) deve ser determinado para que o novo material possa ser oferecido de acordo. Essa estrutura de conhecimento envolve não só a compreensão presente da nova língua, mas também a compreensão do funcionamento da nova língua, a compreensão de como funciona a sua própria língua, assim como a compreensão do mundo. Os alunos devem ser familiarizados com as regras da língua antes de serem levados a gerar a linguagem, o que quer dizer que a competência deve anteceder o desempenho;

3- o material e o professor devem introduzir os alunos a situações que levem o aprendiz ao uso criativo da linguagem, a primeira preocupação é que os aprendizes tenham a possibilidade de colocar sua compreensão do funcionamento da língua em prática, através da comunicação real das idéias;

4- pelo fato de o comportamento lingüístico ser constantemente inovativo e variado, os aprendizes devem compreender as regras do sistema ao invés de memorizar estruturas superficiais. A gramática deve ser, portanto, claramente explicada e discutida na sala de aula cognitiva;

5- A aprendizagem deve ser sempre significativa, isso é, os alunos devem entender sempre o que devem fazer. Novos materiais devem ser organizados para que possam ser relacionados a estruturas cognitivas preexistentes, levando-se em consideração também que os aprendizes têm estratégias de aprendizagem diferentes.

Estas características deixam nítido que também nos métodos de base cognitivista o que se prioriza é o desenvolvimento da competência lingüística do aprendiz, mesmo que se considere aqui a capacidade de raciocínio do aluno e o aspecto criativo da linguagem.

Uma vez apresentadas as diferentes concepções de linguagem, de aprender e de ensinar, que fundamentam os principais métodos que caracterizam o que intitulamos de abordagem tradicional, passo agora a considerar os papéis que professores e aprendizes normalmente desempenham nas diferentes metodologias, com base em Dubin e Olshtain (op.cit.:47). De acordo com as autoras, durante um período de tempo relativamente breve, os papéis do professor e do aluno passaram por modificações. As modificações que acompanharam os métodos já descritos acima, no entanto, não implicaram a modificação da organização da sala de aula, sendo que o professor continuou a ocupar o centro do processo ensino-aprendizagem.

No método da Gramática e Tradução, o papel do professor é o de uma pessoa que conhece bem a língua-alvo e

sua literatura, mas não necessita ter fluência. O livro-texto adotado traz toda a informação necessária sobre a linguagem, restando ao professor a tarefa de ser seu fiel implementador, através da explicação de seu conteúdo. No método Audiolingual, por outro lado, o papel do professor é central e ativo. O professor modela a linguagem, controla a direção e ritmo de aprendizagem, monitora e corrige o desempenho do aluno. Esse deve manter os alunos atentos, variando, portanto, os exercícios mecânicos e as tarefas. A aprendizagem de línguas é vista como o resultado da interação verbal ativa entre o professor e aluno<sup>3</sup>. No método Código Cognitivo, o professor facilita, enquanto os aprendizes refinam seu controle na língua-alvo, quase sempre seguindo a estratégia da testagem de hipóteses. Espera-se que o professor tenha boa proficiência geral, tanto na língua-alvo como na língua nativa, para analisar e explicar as dificuldades que ocorrem.

Em cada um desses métodos a figura do professor é central, ficando os aprendizes num papel secundário. No método da Gramática e Tradução, oportunidades para que o aprendiz possa desenvolver suas próprias técnicas de aprendizagem são oferecidas, sendo que o aluno passa a fixar-se principalmente no conhecimento adquirido sobre a língua alvo e sua literatura. Os alunos lêem, escrevem,

---

3- A interação verbal ativa referida não implica a participação ativa do aprendiz na construção de seu conhecimento, e sim a participação de exercícios mecânicos de repetição ou de substituição.

traduzem e memorizam textos e aqueles que conseguem desenvolver suas próprias estratégias atingem um bom domínio acadêmico da linguagem. O audiolingualismo, por outro lado, criou aprendizes-robôs. Estes, conforme já foi mencionado, deveriam executar manipulações mecânicas com o objetivo de formar novos hábitos lingüísticos que se acreditava levar à fluência na língua-alvo. Os indivíduos tinham pouca responsabilidade na sala de aula, exceto participar de atividades em coro, seguidas de prática controlada. Basicamente, o conhecimento deveria ser introduzido de forma lenta e progressiva, de maneira a evitar qualquer falha, erro ou experimentação, que se acreditava interferir negativamente na formação de bons hábitos lingüísticos. Nas práticas do Código-Cognitivo, esperava-se que os aprendizes internalizassem regras lingüísticas que os auxiliassem no uso da linguagem. Aos aprendizes deveria ser oferecida a escolha com relação às atividades, quantidade de prática e forma como as atividades eram desenvolvidas.

Para terminar essa primeira discussão, acho necessário salientar que o papel do aluno, quer no método Gramática e Tradução, quer no método Audiolingual, é passivo, no sentido de que o aprendiz apenas recebe o conhecimento pronto por parte do professor, não participando da construção desse conhecimento, como ocorre nos métodos com base na visão cognitivista da aprendizagem. Esta participação, entretanto, como já foi salientado, não trouxe grandes

modificações para a organização da interação na sala de aula. Essas só ocorreram nas aulas de línguas com o advento das primeiras tentativas de aplicação da abordagem humanística, que foi a grande responsável pela divisão do controle da sala de aula, pela valorização do aprendiz e pelo redimensionamento do papel do professor.

### 1.3.2. ABORDAGEM HUMANISTA

A abordagem humanista, também intitulada de humanista/psicológica ou do envolvimento total, por Roberts (1982:101), agrega um conjunto de métodos e técnicas que, segundo o mesmo autor, embora aparentemente não pareçam ligados, compartilham de, pelos menos, duas pressuposições significativas: a primeira, *que os aspectos afetivos da aprendizagem de línguas são tão importantes quanto os aspectos cognitivos, o que significa que o aprendiz deve ser tratado como um ser total e não como um dispositivo de aquisição de linguagem não-identificado ( LAD )*<sup>4</sup>; a segunda, *que as respostas para os problemas de aprendizagem de línguas estão mais na Psicologia do que na Lingüística.*

Embasada pela corrente humanista da Psicologia, representada por Abraham Maslow, Carl Rogers, Fritz Perls e Erick Berne, esta abordagem de ensino de línguas é caracterizada pela pedagogia centrada no aprendiz e em 4- Language Aquisition Device, para Chomsky (1965).

práticas educacionais que associam objetivos afetivos e cognitivos. Em termos concretos, a pedagogia de base humanista enfatiza a aceitação da responsabilidade do aprendiz da sua própria aprendizagem, a tomada de decisões, a escolha e iniciação de atividade, além da expressão de sentimentos e opiniões sobre necessidades, habilidades e preferências. O professor age como um facilitador da aprendizagem do outro e não como um implantador de conhecimentos, sendo que a cooperação entre aprendizes e professores é enfatizada. Para Dubin e Olshtain (1986:76), em termos operacionais, um programa de línguas com objetivos humanistas apresenta as seguintes características:

- 1- *grande ênfase é colocada na comunicação significativa, do ponto de vista do aprendiz; os textos devem ser autênticos, as tarefas comunicativas e os resultados devem ser negociados e não predeterminados;*
- 2- *o aprendiz é o foco dessa abordagem, e o respeito pelo indivíduo é altamente valorizado;*
- 3- *a aprendizagem é vista como uma experiência de auto-realização, na qual o aprendiz participa das decisões;*
- 4- *outros aprendizes são vistos como grupo de apoio dentro do qual interagem, auxiliam, avaliam-se e avaliam um ao outro, assim como o processo de ensino-aprendizagem como um todo;*
- 5- *o professor é um facilitador que está mais preocupado com a atmosfera da sala de aula do que com o cumprimento de um programa ou de materiais didáticos. Estes devem ser selecionados de acordo com as necessidades dos aprendizes;*
- 6- *a primeira língua do aprendiz é vista como um auxílio útil para a compreensão e formulação de hipóteses sobre a língua-alvo, particularmente nos estágios iniciais.*

Estas características estão presentes, de uma forma ou

de outra, nos métodos de base humanística, cujos maiores representantes são os métodos Silencioso , o Comunitário e o Sugestopédia, que passo a comentar de forma sucinta, tomando por base Omaggio(op.cit.:79-86) e Roberts (op.cit.:102-103).

Segundo Omaggio, o método Silencioso, introduzido por Gattegno, pode ser classificado como cognitivista em orientação, uma vez que, para seu idealizador, a mente é vista como um agente ativo capaz de construir os próprios critérios internos para a aprendizagem. Três são as palavras chaves que resumem a filosofia que embasa tal metodologia: independência, autonomia e responsabilidade, o que pressupõe que todo aprendiz deve trabalhar com suas próprias fontes (estruturas cognitivas existentes, experiências, emoções, conhecimento de mundo etc.) para absorver a aprendizagem do ambiente. Este método coloca a responsabilidade da aprendizagem no aprendiz, e o professor passa a assumir o papel de guia, orientando os aprendizes nos processos de testagem de hipóteses nos quais estão constantemente envolvidos. Cinco são os princípios básicos que fundamentam o método Silencioso, apresentados por Stevick (1980:137) e trazidos por Omaggio para esta discussão:

*1- O ensino deve estar subordinado à aprendizagem.*

*2- A aprendizagem não é primariamente imitação ou atividade mecânica.*

*3- Ao aprender, a mente tem um papel ativo, exercendo atividades de tentativa e erro, experimentação deliberada, julgamento e conclusão.*

*4- Ao trabalhar, a mente apóia-se em tudo aquilo que já foi adquirido, particularmente na experiência de aprendizagem da língua nativa.*

*5- Se a atividade do professor deve ficar subordinada à do aprendiz, o professor deve parar de interferir e de desviar sua atividade.*

Discutindo os procedimentos e técnicas envolvidas nesta metodologia com base em Karambelas (1971), a autora salienta o fato de o professor manter-se tão calado quanto possível na sala de aula para que a aprendizagem possa realmente ficar por conta do aprendiz; salienta também a ausência de exercícios de memorização nestas aulas, uma vez que se prioriza a familiarização do aprendiz com as novas estruturas e seu reconhecimento através da prática e uso contextualizados; que a correção pelo professor ocorre muito raramente, pois acredita-se que os aprendizes possam desenvolver seus próprios critérios de correção e são capazes de corrigir seus próprios erros; que o trabalho oral é freqüentemente seguido da prática escrita; e que, quando possível, ao aprendiz é atribuída a responsabilidade de sua própria aprendizagem.

O método Comunitário, também chamado de Aconselhamento, desenvolvido por Charles Curran, em 1976, enfatiza o papel do domínio afetivo na promoção da aprendizagem cognitiva, sendo fundamentado nas técnicas de aconselhamento psicológico. Sua principal premissa teórica, segundo Omaggio, é que o ser humano precisa ser compreendido e auxiliado no processo de atingir valores pessoais e objetivos, e isto é feito de forma mais bem sucedida em



comunidade, quando outros estão também lutando para atingir os mesmos objetivos.

O professor, nesta metodologia, assume o papel passivo de conhecedor/conselheiro, cuja função é oferecer aos aprendizes a linguagem e o conhecimento necessários para que possam expressar-se na língua-alvo, incluindo também o oferecimento de retorno e a correção. Esta última, feita dentro de um clima de respeito e aceitação mútua, que caracteriza este contexto humanizador. A sala de aula é normalmente organizada em círculo, ao redor do qual circula o professor, pronto para auxiliar os aprendizes. As técnicas utilizadas têm por objetivo reduzir a ansiedade ao máximo e promover a livre expressão de idéias e sentimentos.

O método Sugestopédia, introduzido na Bulgária, em 1978, pelo médico e psicoterapeuta Georgi Lozanov, tem por pressuposto a crença de que técnicas de relaxamento e concentração auxiliam os aprendizes a descobrirem suas fontes subconscientes e reterem grandes quantidades de vocabulário e estrutura.

De acordo com Omaggio, este método parece ter uma série de traços que são úteis para o desenvolvimento da proficiência lingüística do aprendiz. A linguagem é inicialmente apresentada em contexto através de diálogos baseados na vida cotidiana, utilizados para promover a proficiência funcional através de dramatizações (role-plays) ou de atividades interativas. O método também leva em conta as necessidades afetivas dos alunos, criando uma atmosfera

relaxante e não ameaçadora para a aprendizagem. O interesse pela acuidade também se faz presente, uma vez que as estruturas gramaticais, introduzidas nos diálogos, são explicadas e praticadas.

Nos três métodos acima referidos, podemos constatar que, ao lado da preocupação com o estabelecimento de um clima afetivo propício para a aprendizagem, da mudança do foco do professor para o aprendiz e do ensino para a aprendizagem, a preocupação com o ensino gramatical e com a acuidade ainda persiste, muito embora nos métodos Silencioso e Comunitário não se obedeça a uma seqüenciação rígida na apresentação das estruturas.

### 1.3.3. ABORDAGEM COMUNICATIVA

A abordagem comunicativa, segundo afirma Roberts (1982:97), é difícil de ser descrita por não apresentar procedimentos metodológicos bem definidos que possam ser relacionados a qualquer método específico no sentido convencional, oferecendo, isto sim, princípios metodológicos norteadores para o ensino comunicativo, baseados em um conjunto amplo de teorias.

As origens do movimento comunicativo situam-se já na década de sessenta, quando os lingüistas aplicados britânicos, influenciados pelos trabalhos dos lingüistas

funcionalistas Firth e Halliday, dos sociolinguistas americanos Hymes, Gumperz e Labov, e dos filósofos da linguagem Austin e Searle, passaram a enfatizar o potencial funcional e comunicativo da linguagem, tratado de forma inadequada pelas abordagens de ensino tradicionais. Estas vinham formando indivíduos com competência para a produção de sentenças gramaticalmente corretas, mas sem a competência para o uso na comunicação.

Uma vez reconhecida a necessidade do conhecimento das regras de uso, além das regras gramaticais, estabeleceu-se que o objetivo do ensino deveria ser a preparação do indivíduo para a competência comunicativa, termo utilizado pela primeira vez por Hymes (1972), com o objetivo de ampliar a visão de competência, tal como foi introduzida por Chomsky, em 1965. Enquanto que para Chomsky o foco da teoria lingüística era caracterizar a capacidade abstrata que os falantes possuem que lhes possibilita produzir sentenças gramaticalmente corretas na linguagem, Hymes acreditava que a teoria lingüística precisava ser vista como uma teoria mais geral, que incorporasse comunicação e cultura. A teoria de Hymes era a definição daquilo que um falante deveria saber para ser comunicativamente competente em uma comunidade falante. Para ele, uma pessoa que adquire competência comunicativa, adquire tanto conhecimento como capacidade para usar a língua com relação à possibilidade, exeqüibilidade, adequação e certificação. Foi com o objetivo de promover tal competência que se concluiu ser necessário

incluir, nos planejamentos de curso, itens de significado ou uso , ao lado dos itens gramaticais. A dificuldade era, porém, decidir como os significados ou usos poderiam ser incluídos, e esta tarefa foi resolvida por David Wilkins, membro do Conselho da Europa, ao desenvolver um sistema de categorias que especificava as necessidades comunicativas dos aprendizes adultos no contexto europeu, e é relatada em dois trabalhos subseqüentes, um de 1972 e outro de 1976, este último considerado o marco do movimento comunicativo nocional-funcionalista.

Na primeira publicação, Wilkins discutiu as abordagens gramatical e situacional e propôs uma definição de linguagem funcional ou comunicativa, que serviria de base para o desenvolvimento de um planejamento comunicativo para o ensino de línguas, apresentando também uma análise dos significados comunicativos que um aprendiz necessita compreender e expressar, que, segundo ele, são de dois diferentes tipos: categorias semântico-gramaticais e categorias de funções comunicativas. As primeiras são categorias semânticas porque são itens de significado, e o termo gramatical é empregado em virtude de que, na maior parte das línguas européias, estas categorias relacionam-se diretamente às categorias gramaticais. Estas categorias, em número de seis, são : tempo, quantidade, espaço, assunto, caso e dêiticos. As outras categorias, as funções comunicativas são, segundo Wilkins, os usos para os quais nos servimos da linguagem, e resumem-se em : modalidade,

avaliação moral e disciplina, persuasão, argumento, questionamento racional e exposição, emoções pessoais e relações interpessoais. A sugestão de Wilkins é que ambos os tipos de categorias deveriam ser utilizados com o objetivo de incluir conceitos e usos no planejamento, intitulado por ele de planejamento nocional, título de seu livro posterior publicado em 1976, que, na verdade foi uma revisão e uma ampliação do trabalho que está sendo comentado.

Em *Notional Syllabuses*, Wilkins (1976) discute as diferentes abordagens de ensino ( gramatical, situacional e nocional), classificando a primeira como uma abordagem sintética e as duas últimas como abordagens analíticas, discute as limitações das abordagens gramatical e situacional e as vantagens da abordagem nocional. Segundo Wilkins, o planejamento gramatical tem, por objetivo, ensinar a língua apresentando as formas gramaticais de forma progressiva, enquanto que o situacional faz o mesmo ,porém recria situações nas quais os falantes nativos utilizam a língua. Ambos os planejamentos têm por meta ensinar a língua para a comunicação, mas ambos produzem aprendizes com capacidade comunicativa restrita. Para o autor, um planejamento nocional é mais adequado pelas razões que se seguem:

- a) toma a capacidade comunicativa desejada pelos aprendizes como ponto de partida;
- b) leva em consideração os fatos comunicativos desde o início, sem deixar de considerar os fatos gramaticais

isolamento e em abstração. O autor afirma também, neste trabalho, que o que o planejamento nocional ainda não havia feito, era representar a linguagem como discurso e, não o fazendo, não podia desenvolver a competência comunicativa que, para ele, *não era uma compilação de itens da memória, mas um conjunto de estratégias ou procedimentos criativos para perceber o valor de elementos lingüísticos em contextos de uso, uma habilidade de fazer sentido como um participante no discurso escrito ou falado, pelo emprego hábil de conhecimento partilhado das fontes do código e regras do uso da linguagem.* Segundo Widdowson, o foco de atenção do planejamento nocional está nos itens, nos componentes do discurso, e não nas estratégias, no processo de sua criação, e, neste aspecto, assemelha-se ao planejamento estrutural. O que ambos deixaram de fazer é *apelar para a cognição, para a habilidade de processamento da linguagem do aprendiz.* Segundo o autor, para adotarmos uma abordagem comunicativa que tem, por finalidade principal, o desenvolvimento da habilidade de fazer coisas com a língua, deveremos colocar o discurso como o centro de nossa atenção e levar em conta duas de suas características básicas nas nossas decisões metodológicas: 1- ele é essencialmente interativo e envolve negociação de significados; 2- a interação cria estruturas hierárquicas, onde a combinação de proposições e elocuições levam a unidades maiores de comunicação. Além de criticar o planejamento funcional e trazer sugestões para seu aprimoramento e sua aplicação, o autor salienta também,

- e situacionais;
- c) tem por objetivo levar os aprendizes à competência comunicativa;
- d) sua preocupação evidente com o uso promove maior motivação por parte do aprendiz;
- e) o conteúdo a ser ensinado é organizado do ponto de vista semântico; o conteúdo lingüístico é introduzido de acordo com as exigências semânticas dos aprendizes;
- f) o material derivado de um planejamento nocional é inevitavelmente lingüisticamente heterogêneo;
- g) materiais autênticos são priorizados para relacionar o conhecimento adquirido na sala de aula com a capacidade efetiva de participar em eventos reais de linguagem.

Ao referir-se às categorias que devem ser consideradas na elaboração de um planejamento nocional, Wilkins amplia para três as categorias que já havia apresentado no trabalho de 1972: categorias semântico-gramaticais, categorias de significado modal e categorias de funções comunicativas. Também nesta obra, Wilkins discute o planejamento de diferentes tipos de curso e algumas implicações para o ensino.

Da publicação de *Notional Syllabuses* até nossos dias, o paradigma comunicativo<sup>5</sup> vem sendo amplamente discutido por lingüistas aplicados, como Widdowson (1978, 1979, 1984, 1989 e 1990), Canale e Swain (1980), Breen e Candlin (1980), Johnson e Morrow (1981), Johnson (1982), Canale (1983), Savignon (1983), Brumfit (1984), Dubin e Olehtain (1986), Almeida Filho (1987, 1988, 1989, 1990), Castanos (1989), dentre outros. As discussões e críticas realizadas representaram tentativas

---

5- O termo paradigma foi empregado nesta dissertação em analogia a Kuhn (1976).

de se estabelecer as bases teóricas deste movimento e de princípios norteadores de uma metodologia comunicativa, acabando por trazer modificações ao modelo inicialmente concebido por Wilkins. Para não me estender demasiadamente, optei por salientar nesta dissertação as contribuições decisivas de Widdowson na revisão do modelo nocional-funcional, e de Canale e Swain, e de Canale, na discussão do conceito de competência comunicativa.

Em 1978 ,em livro já considerado clássico *Teaching Language as Communication*, Widdowson procura discutir e clarificar alguns problemas que normalmente ocorrem, ao se tentar colocar em prática o enfoque comunicativo. Segundo ele, se o objetivo do ensino de línguas passa a ser a preparação do indivíduo para a comunicação, acha necessário que sua natureza seja investigada, assim como as conseqüências de adotá-la como objetivo do ensino. Por esta razão, dedica esta obra à análise da natureza do discurso , das habilidades envolvidas na sua criação e dos possíveis procedimentos pedagógicos que poderão levar o aluno ao desenvolvimento de tais habilidades. Em trabalho posterior, de 1979 , Widdowson compara o planejamento estrutural com o funcional<sup>6</sup>, salientando que, embora tragam os conteúdos de linguagem definidos diferentemente, o primeiro em termos formais e o segundo em termos funcionais, ambos apresentam, em sua essência, um inventário de unidades de linguagem em

---

6- Esta comparação é feita, em especial, nos capítulos 19 e 20 da obra citada.



neste trabalho, sua importância por ter chamado atenção para aspectos não considerados em planejamentos anteriores, que tinham também a pretensão de levar o aprendiz à competência na comunicação. Para ele, este planejamento deveria ter sido apresentado como um aprimoramento do planejamento estrutural, e não como seu substituto. Na obra posterior, de 1984 7, Widdowson discute o que está por trás dos termos *ensinar a língua como comunicação* e *ensinar a língua para a comunicação*. O primeiro diz respeito à aceitação da idéia, pelos primeiros comunicativos, de que a simples apresentação da língua como comunicação, em termos de categorias semânticas (noções e funções), levaria ao uso para a comunicação. O segundo baseia-se na idéia de que a comunicação não se resume na aquisição de elementos lingüísticos, sejam eles rotulados como forma ou função, devendo envolver o uso de procedimentos para a negociação de significados dentro de rotinas preestabelecidas. Procedimentos são definidos pelo autor como movimentos táticos, enquanto que rotinas são definidas como estratégias, padrões predeterminados de uso da linguagem. O autor sugere, neste trabalho, que temos que desenvolver uma metodologia que leve o aprendiz a engajar-se no uso da linguagem como uma atividade dinâmica de solução de problemas, dentro dos limites da sala de aula. O planejamento mais eficiente, para ele, é o que oferece um conjunto de rotinas para o desenvolvimento de tais

7- Estou me referindo aos capítulos 16 e 17 da obra citada.

atividades. O que o autor sugere é que a comunicação real envolve o uso de procedimentos interpretativos para associar momentos particulares de comportamento com esquemas cognitivos conhecidos e modificá-los onde necessário, utilizando-se o conhecimento de sintaxe e semântica. Esses procedimentos exploram e ampliam o conhecimento da linguagem ao nível dos esquemas comunicativos, da competência comunicativa, e ao nível das regras, da competência lingüística. Pensando também na preparação do aprendiz para a comunicação, Widdowson chama a atenção para o que ele intitula de habilidades de nível inferior ( *lower-level skills*), que devem fazer parte da competência do falante e devem ser tornadas automáticas, uma vez que são utilizadas pelo falante sem esforço consciente. Para que possam ser automatizadas, Widdowson sugere que sejam treinadas mecanicamente em sala de aula, mesmo que os exercícios mecânicos não reflitam a língua como comunicação. As discussões de Widdowson trouxeram mudanças ao planejamento nocional-funcionalista, assim como o trouxeram outros trabalhos importantes já mencionados anteriormente, dentre os quais destacaremos agora os de Canale e Swain (1980), e Canale (1980), por proporem um modelo de competência comunicativa que bastante influenciou os rumos tomados pelo movimento comunicativo.

No trabalho de 1980, os autores discutem as noções de competência e desempenho comunicativos, analisam as várias teorias de competência comunicativa já propostas e discutem

as vantagens e desvantagens de uma abordagem comunicativa para programas gerais de segunda língua. Propõem também um modelo teórico de competência comunicativa e suas implicações para o ensino e testagem de segunda língua. Este modelo, proposto por Canale e Swain e modificado por Canale (1983), inclui as quatro habilidades - ouvir, falar, ler e escrever - e baseia-se nos trabalhos de teóricos como Campbell e Wales, Hymes e Mumby, que, anteriormente, preocupavam-se em avaliar o conceito de competência e desempenho, inicialmente proposto por Chomsky em 1965. Os autores propõem uma visão integrada de competência comunicativa que inclui quatro áreas de conhecimento e habilidade, ou seja, quatro componentes principais: a competência gramatical, a competência sociolingüística, a competência discursiva e a competência estratégica. O primeiro componente, o gramatical, engloba o domínio do sistema como um todo, incluindo o lexical, o morfológico, o sintático, o semântico e o fonológico. A competência sociolingüística refere-se à forma como os enunciados são produzidos e compreendidos em diferentes contextos sociolingüísticos, dependendo de fatores contextuais, tais como, status do participante, finalidade da interação, normas e convenções da interação. O terceiro componente, o discursivo, inclui as regras do discurso, a coesão e a coerência, enquanto que a competência estratégica engloba estratégias verbais e não verbais que compensam as falhas na comunicação, devido às variáveis de desempenho ou à

competência insuficiente. Muito embora os autores proponham este modelo de competência comunicativa, eles reconhecem que o termo competência comunicativa pode ser problemático, uma vez que muita controvérsia tem existido em relação ao seu significado. Canale (1983), além de discutir os componentes da competência comunicativa já apresentados no trabalho anterior e a aplicação deste modelo ao ensino e testagem, discute também a natureza da comunicação com base em Breen and Candlin (1980), Morrow (1977) e Widdowson (1978), e a diferença entre o que ele denomina de competência comunicativa e comunicação real. Para o autor, competência comunicativa é definida como *sistemas subjacentes de conhecimentos e habilidades exigidas para a comunicação*, enquanto que *comunicação real*, termo sugerido por ele para substituir o termo desempenho, anteriormente utilizado por Chomsky e outros lingüistas aplicados, é definida como *a realização de tais conhecimentos e habilidades sob condições psicológicas e ambientais limitadoras tais como limitações de memória e percepção, fadiga, nervosismo, distrações ou ruídos*. A visão defendida por Canale é que, tanto o conhecimento como a habilidade, subjazem à comunicação real de uma forma sistemática e necessária, e estão, portanto, incluídos na competência comunicativa. Esta visão tanto é compatível com a distinção entre competência comunicativa e comunicação real, como depende crucialmente dela, sendo que a noção de habilidade requer uma distinção entre capacidades subjacentes (competência) e sua manifestação em situações

concretas (comunicação real). Para o autor, estas noções de conhecimento e habilidade em usar este conhecimento são essenciais para a pedagogia de segunda língua, uma vez que chamam a atenção para a necessidade de se incluir, dentro da sala de aula, além das atividades voltadas para o desenvolvimento do conhecimento, caracterizadas por exercícios mecânicos para a fixação de regras gramaticais (*knowledge-oriented activities*), atividades para o desenvolvimento das habilidades (*skill-oriented activities*). Salientam, também, que os aprendizes precisam receber tanto insumo compreensível na língua estrangeira quanto possível, uma vez que este tipo de exposição pode tanto ser caracterizado como uma atividade orientada para o desenvolvimento do conhecimento, como para o desenvolvimento da habilidade, e que não se deve forçar os aprendizes para a produção nas fases iniciais do estudo da segunda língua, e sim oferecer de início atividades de compreensão oral e de leitura também voltadas para a aquisição do conhecimento e da habilidade. Segundo o autor, *o objetivo principal da abordagem comunicativa para o ensino de línguas é preparar e encorajar os aprendizes para que possam explorar da forma melhor possível sua competência comunicativa, limitada na segunda língua, para que possa participar na comunicação real.*

Ambos os trabalhos acima descritos foram bastante relevantes para a articulação do paradigma comunicativo e para as tentativas de sistematização do que chamamos

metodologia comunicativa. O fato de o modelo proposto pelos autores terem incluído a competência lingüística ou gramatical dentro do conceito de competência comunicativa, o que eram vistas como noções distintas por alguns lingüistas e pesquisadores na década de setenta, veio alterar a visão extremista assumida pelos primeiros comunicativos que priorizavam o uso em detrimento da forma, ou seja, a fluência em detrimento da acuidade. Também importante foi a contribuição de Canale ao sugerir um equilíbrio entre o desenvolvimento de atividades voltadas para o desenvolvimento do conhecimento (gramatical) e aquelas voltadas para o desenvolvimento da habilidade. Todos os trabalhos acima referidos, juntamente com os outros já mencionados, contribuíram para o estabelecimento de princípios de uma metodologia comunicativa, refletidos nas posturas e ações características de uma aula comunicativa, trazidas por Almeida Filho (1990:3) da forma que se segue:

- 1- a *significação e relevância dos conteúdos dos textos, diálogos e exercícios para a prática de língua que o aprendiz reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual;*
- 2- a *utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever conteúdos e procedimentos que incluem temas, tópicos, recortes comunicativos, funções, cenários, blocos semânticos, papéis sociais e psicológicos;*
- 3- a *tolerância explícita com a função mediadora, de suporte, da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os erros que agora são mais reconhecidos como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua-alvo;*
- 4- *aceitação de exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas lingüísticos como pronomes, terminações verbais e outros ) que embasam o uso comunicativo extensivo da*

*linguagem através da prática interativa significativa.*

5- *garantia de condições para a aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas, especialmente quando solicitadas pelo estudante.*

6- *representação de temas e conflitos do universo do aluno em forma de problematização e ação dialógica.*

7- *atenção a variáveis afetivas tais como ansiedade, inibição, empatia com as culturas dos povos que usam a segunda língua e a preparação para compreender os diferentes estilos de aprendizagem.*

8- *avaliação do progresso ou proficiência dentro de unidades discursivas reais que o aluno pode de fato realizar.*

Para Almeida Filho (op.cit. :3), estas atitudes revelam um enfoque (comunicativo) que se mostra preocupado com o aprendiz como sujeito e agente no processo de formação através da nova língua. Isso significa maior ênfase no ensino e mais força naquilo que tem sentido para o aluno e o faz crescer enquanto pessoa. O enfoque comunicativo, segundo o mesmo autor, não é uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas como se aprendem e se ensinam.

Diante do que já foi apresentado, podemos constatar que um conjunto amplo de idéias e teorias embasaram a abordagem comunicativa. Numa tentativa de síntese, recorrerei a Dubin e Olshtain (op.cit.:68) que afirmam que este enfoque tem, por base, uma concepção sociolingüística de linguagem, uma teoria de aprendizagem cognitivista e uma concepção humanista de educação, concepções estas já apresentadas anteriormente

neste trabalho.

Com relação aos papéis do professor e dos aprendizes, Breen and Candlin (1980:99) define-os de forma abrangente, atribuindo ao professor da aula comunicativa a função de *facilitador do processo de comunicação entre todos os participantes da sala de aula e entre os participantes e as várias atividades e textos*, além do papel de participante independente dentro do grupo. Esse último, segundo eles, está intimamente ligado aos objetivos do primeiro papel e surge a partir dele. Estes papéis implicam uma série de papéis secundários para o professor, tais como *organizador de fontes e a própria fonte, pesquisador e aprendiz*. Os papéis dos aprendizes, por sua vez, também foram revistos. Segundo os mesmos autores, o aprendiz tem o papel de *negociador entre ele próprio e o processos de ensino-aprendizagem, e o objeto de aprendizagem emerge e interage com o papel de negociador dentro do grupo, dentro dos procedimentos e atividades no qual o grupo se engaja*. O aprendiz tanto contribui como recebe, e, portanto, aprende de forma interdependente. Taylor (1988:85), ao discutir o papel do professor e alunos na aula comunicativa, afirma que o professor deixa de ser autoritário, no sentido de centralizador e dono do poder, mas não perde sua autoridade, no sentido de organizador e orientador das atividades, uma vez que ele é aquele que possui a qualificação profissional para tal. Isto vem demonstrar que, muito embora esta metodologia proponha uma mudança de procedimentos, a



assimetria característica da sala de aula permanece, mesmo que de forma atenuada, assim como também permanece uma certa dependência do aluno em relação ao professor.

Em anos mais recentes, o paradigma comunicativo continua sendo analisado e criticado, conforme podemos verificar em trabalhos de autores como Swan (1985), Castañón (1989) e Widdowson (1990). Swan (1985), em dois artigos sucessivos, questiona se a abordagem comunicativa é um corpo de doutrina coerente e monolítico, trazendo discussões sobre alguns conceitos que formam parte da base teórica do enfoque: a idéia do nível duplo de significado, associado a termos como regras de uso e regras de comunicação ; os conceitos de uso apropriado, habilidades e estratégias; o planejamento de base semântica e o engano da vida real nos materiais e na metodologia comunicativa. O autor questiona a necessidade de se ensinar regras de comunicação e uso, habilidades e estratégias , acreditando que muito deste conhecimento o aprendiz já adquiriu ao aprender a língua materna. Segundo o autor, problemas com estes aspectos ocorrem em casos específicos e limitados, cabendo apenas aí a explicitação do professor. Com relação ao planejamento, vê como uma falsa dicotomia os planejamentos estrutural e semântico, salientando a necessidade da integração de ambos, pois considera essencial levar em conta tanto aspectos semânticos como formais da língua, ao decidir o que ensinar. Planejar um curso , para ele, envolve conciliar um grande número de prioridades diferentes e conflitantes e considera

de pouca utilidade trabalhar com apenas um aspecto (formal ou funcional) e fazer isto de forma sistemática. Ao referir-se ao uso de materiais autênticos na sala de aula com o objetivo de oferecer insumo para o trabalho subconsciente de aquisição, não deixa de defender também a presença do material elaborado com finalidade didática, pelo fato de apresentar estruturas de forma eficiente e econômica. Ao concluir seu trabalho, Swan salienta a importância da língua materna por desempenhar um papel importante na aprendizagem da língua estrangeira, sugerindo que o professor, ao planejar um curso, faça a seguinte operação para verificar o que o aprendiz necessita aprender: em primeiro lugar, faça um levantamento do que o aprendiz precisa saber para ter competência comunicativa; em seguida, faça um levantamento daquilo que ele já conhece; subtraia o segundo do primeiro e inclua no planejamento aquilo que estiver faltando. Muito embora os trabalhos de Swan levantem questões relevantes, não concordo com as colocações do autor em vários aspectos: em primeiro lugar, porque, ao defender o uso na sala de aula, os comunicativos não estavam pensando no ensino de todas as regras de comunicação ou de uso, e sim estavam chamando a atenção para a necessidade de se pensar na língua como interação social e na necessidade do envolvimento do aprendiz na interação, para desenvolver sua capacidade de uso na língua estrangeira; em segundo lugar, por afirmar, como se fosse uma grande novidade, que somente aquilo que fosse desconhecido para o aprendiz deveria ser ensinado. Ao

contrário do que faziam os audiolingualistas, que consideravam o aprendiz uma *tabula rasa*, banindo qualquer influência da língua materna na aprendizagem por interferir na formação do novo hábito lingüístico, os comunicativos, apoiados na teoria cognitivista de aprendizagem, valorizam todo e qualquer conhecimento prévio trazido pelo aprendiz, incluindo o da língua materna. Com base nesta concepção, o planejamento comunicativo considera as necessidades dos aprendizes e os conhecimentos prévios trazidos por eles, o que vem mostrar que as críticas do autor a este respeito são improcedentes. Com relação à proposta de inclusão de itens formais ao lado de itens funcionais, isto também não constitui qualquer inovação, pois já Wilkins, em 1972, propôs em seu planejamento, a inclusão tanto de categorias semântico-gramaticais, como de categorias de funções comunicativas.

O trabalho de Castañós, publicado de 1989, chama a atenção para dez contradições do enfoque comunicativo, mostrando, dentre outros aspectos, que não encontramos no enfoque comunicativo aquilo que ele promete; a grande confusão existente nos trabalhos teóricos com relação à comunicação; a contradição existente entre a teoria que embasa esta abordagem (teoria que tem um princípio único para a linguagem, para o ensino e para a aprendizagem e que está relacionado à comunicação) e uma prática eclética; a contradição entre a crença nas operações mentais da aprendizagem e a não aceitação das explicações gramaticais

e tabelas de substituições que levam, de forma econômica, a estas mesmas operações mentais; a difícil delimitação do campo do enfoque comunicativo, por ser resultado da aplicação de uma grande quantidade de conhecimentos; a contradição entre as críticas que se fizeram ao conteúdo dos cursos tradicionais, caracterizados por apresentarem orações vazias de significado e de intenção, e aquilo que normalmente vem sendo oferecido nos cursos comunicativos: elementos para interações triviais e superficiais. Sou de opinião que Castaños foi bastante feliz neste artigo, uma vez que reuniu contradições apontadas por muitos teóricos e professores de língua estrangeira ao tentarem implementar uma metodologia comunicativa.

Também Widdowson (1990:161) discute problemas da abordagem comunicativa relacionados a dois aspectos principais: aprendizagem natural e uso natural da linguagem. Segundo ele, dois problemas existem com a tentativa de replicar as condições do uso comunicativo natural da linguagem na sala de aula: o primeiro é que esta tentativa implica a negação total do objetivo da pedagogia, que é criar meios mais econômicos e eficientes para a aprendizagem de línguas do que aqueles oferecidos pela exposição e a experiência natural, que normalmente envolvem muito tempo, haja vista a aquisição da língua materna; o outro problema é o fato do uso natural da linguagem, processo realizado com base em dois tipos de conhecimento, o lingüístico e o esquemático, não levar em primeira instância à análise do

conteúdo lingüístico, e sim desviar a atenção da própria linguagem e pressupor um conhecimento do sistema lingüístico como recurso básico ainda não adquirido pelos aprendizes. Segundo ele, é exatamente este conhecimento que pretendemos que nosso aluno adquira, e é objetivo da pedagogia promovê-lo. Acho válidas as afirmações do autor, principalmente se considerarmos a situação do ensino de língua estrangeira, em que o aprendiz somente é exposto à língua-alvo na sala de aula. Nestes casos, esperar que o aluno obtenha a competência lingüística, por meio da exposição natural à língua estrangeira, representa um caminho muito longo a percorrer. Isto posto, concordo com Widdowson, que é função da pedagogia levar o aluno à aquisição de forma mais econômica e produtiva.

Concordo que a abordagem comunicativa apresenta problemas, como os apresentados por Castañón e Widdowson, e que se constitui em um paradigma a ser melhor elaborado. E através dos trabalhos críticos dos teóricos que este trabalho de aprimoramento vem sendo realizado, o que, aliás, representa os caminhos da Ciência Normal<sup>8</sup>, segundo Kuhn(1976). Mas, apesar da *implementação das idéias comunicativas não ser uma tarefa fácil e sem ambigüidades*, segundo Almeida Filho (1990:9), concordo com Swan(1985b:87)

---

8- Para Kuhn, a ciência normal consiste na atualização da promessa de sucesso trazida pelo paradigma, atualização que se obtém ampliando-se o conhecimento daqueles fatos que o paradigma apresenta como particularmente relevantes, aumentando-se a correlação entre estes fatos e as predições do paradigma, articulando-se, portanto, o próprio paradigma.

que afirma que *nós ganhamos mais do que perdemos com a abordagem comunicativa.*

Esta minha concordância com Swan deve-se a uma série de fatores : em primeiro lugar, pelo fato de a abordagem comunicativa ter chamado nossa atenção para aspectos da linguagem que vão além dos significados proposicionais e nos ajudado a analisar e ensinar a linguagem da interação, além de elegê-la como a forma básica de se aprender a língua alvo; em segundo lugar, por ter encorajado uma metodologia que prioriza o aprendiz e o processo da aprendizagem, deixando o ensino e o produto em um segundo plano; em terceiro lugar, pelo fato de esta abordagem não oferecer um conjunto fechado de técnicas e procedimentos considerados válidos para qualquer situação, e sim um conjunto de princípios norteadores para a prática comunicativa, deixando o professor livre para a escolha do conteúdo e da estratégia mais adequada para cada grupo específico de aprendizes, sem que isto implique sua incoerência com relação à abordagem; em quarto , pelo fato de este enfoque levar em conta os conhecimentos prévios dos aprendizes , suas diferenças individuais, seus anseios e necessidades, o que permite trabalhar de forma mais motivadora e significativa ; em quinto lugar , pelo fato de este enfoque levar em conta a influência dos aspectos afetivos na aprendizagem; em sexto , pela diversidade de registros de fala introduzidos na sala de aula, através da valorização dos textos autênticos; e em sétimo, pela variedade de atividades criadas para levar o

aprendiz à interação , o que trouxe muitas possibilidades de diversificação na sala de aula.

Na próxima seção deste capítulo, estas atividades serão descritas e discutidas.

#### 1.4. ATIVIDADES COMUNICATIVAS

Considerando que meu foco de investigação é a interação de aprendizes em grupos e pares no desenvolvimento de atividades comunicativas, dedico a última parte desse capítulo à definição e descrição dessas atividades, o que faço com base em Keith e Morrow (1981), Littlewood (1981), Candlin (1981) e Nunan (1989).

##### 1.4.1. A DEFINIÇÃO E SEUS COMPONENTES

Nunan (1989) define atividade comunicativa como um tipo de atividade que tem por objetivo envolver o aprendiz na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo, sendo que tal envolvimento faz voltar sua preocupação mais para a construção do significado que para os aspectos formais da língua. Para ele, uma atividade comunicativa deve conter também um sentido de completude, valendo ela própria por um ato comunicativo. Segundo o mesmo autor, numa atividade dessa natureza podemos identificar os seguintes componentes: objetivos (explícitos ou implícitos), insumo (lingüístico ou não), tarefas ou atividades derivadas desse insumo, os papéis dos aprendizes e dos professores, e o cenário, componentes estes comentados na obra acima referida da maneira que se segue.



Por objetivo, define ele, as intenções gerais embutidas em qualquer atividade comunicativa, de forma implícita ou explícita. Estes podem relacionar-se a uma gama de resultados, sejam eles comunicativos, afetivos ou cognitivos, e podem descrever o comportamento esperado do professor ou aprendiz. Baseia-se no *Australian Language Levels Project*, também comentado e adaptado por Clark (1987), ao classificar objetivos em quatro tipos principais: comunicativos, sócio-culturais, de auto-aprendizagem e de consciência lingüística e cultural. Muito embora os objetivos possam ser desta forma classificados, eles não são mutuamente exclusivos, sendo que muitas tarefas podem apresentar mais de um objetivo.

O outro componente, o insumo, refere-se ao material, lingüístico ou não, oferecido ao aluno durante o desenrolar da atividade, a partir do qual desenvolverá sua tarefa de aprendizagem, enquanto que as tarefas ou atividades propriamente ditas (*tasks*) têm a função de especificar aquilo que os aprendizes efetivamente realizarão com o insumo oferecido. Nunan propõe três maneiras gerais de caracterizá-las : tarefas de ensaio para o mundo real, tarefas para a obtenção e o uso das habilidades e tarefas de fluência e acuidade.

Quanto aos papéis do professor e do aprendiz, estes são redimensionados numa metodologia comunicativa e, conseqüentemente, numa atividade comunicativa. Uma vez que essa metodologia coloca mais ênfase no processo de

aprendizagem que no ensino, o aprendiz passa a ser o centro deste processo, origem e alvo de tudo o que ocorre na sala de aula. O professor passa a ser um organizador, um orientador e até mesmo um mediador do saber, mas a responsabilidade da aprendizagem passa a ser do próprio aluno. Ele aprende a comunicar-se exercitando a comunicação, testando suas próprias hipóteses, buscando ele próprio o seu desenvolvimento, cabendo ao professor assessorá-lo no que se fizer necessário e no momento em que for solicitado.

Quanto ao último componente, o *setting*, traduzido por cenário, refere-se à forma de organização da sala de aula sugerida pela tarefa. Enquanto que alguns autores preferem tratar papéis de professor e aluno e cenário separadamente, Nunan prefere enfocá-los em conjunto, pois considera que a organização do ambiente social em diferentes formas (grupo único, grupos pequenos ou pares) é um fator de fundamental importância e que muito influencia os diferentes papéis e interações.

Morrow (1981) afirma que uma metodologia, que tem por objetivo desenvolver a habilidade dos alunos a se comunicarem na língua estrangeira, pretenderá replicar tanto quanto possível os processos de comunicação, de maneira que a prática das formas da língua-alvo possa ocorrer dentro de uma moldura comunicativa. Apresenta três processos, lacuna de informação, escolha e retorno ( *information-gap, choice e feedback* ), que podem ser incorporados isolada ou conjuntamente aos procedimentos didáticos e

conseqüentemente, às atividades de sala de aula. Segundo ele, as atividades ou procedimentos que não envolvem tais processos não podem ser vistos como comunicativos.

O primeiro desses processos, lacuna de informação, é, segundo ele, algo que sempre está presente em nossa comunicação da vida real. Sempre quando duas pessoas estabelecem uma comunicação, o objetivo que se tem em mente é levar ao interlocutor alguma informação não partilhada por ele. Em outras palavras, o objetivo da comunicação é preencher esta lacuna informativa. Em termos de sala de aula, uma atividade do tipo lacuna informativa (*information-gap activity*) deverá, segundo Morrow, estimular o aluno a relatar ao colega alguma informação que somente ele possui.

Uma outra característica bastante evidente da comunicação é que o interlocutor tem sempre a opção do que dizer e do como dizer. Decidir sobre esses aspectos numa interação em língua estrangeira constitui-se numa tarefa difícil para a maior parte dos aprendizes, exigindo muita experiência para atingir um bom desempenho. Para que isso possa ocorrer, sugere-se que tais situações sejam constantemente criadas dentro da sala de aula, substituindo a prática oral tradicionalmente controlada pelo professor.

O terceiro processo comunicativo que, segundo Morrow, também deve ser considerado na elaboração das atividades comunicativas, é o retorno. Quando dois falantes participam numa interação, há sempre um objetivo em suas mentes. O que um diz para o outro tem por meta atingir aquele objetivo, e

a resposta obtida será avaliada em relação ao objetivo primeiro. Em outras palavras, o que se diz a um interlocutor, depende não apenas do que ele acaba de dizer, mas também do que se quer obter com a interação. As estratégias e táticas envolvidas no uso da linguagem, dessa forma, são de fundamental importância na comunicação e devem ser incluídas na prática de sala de aula.

#### 1.4.2. TIPOS DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS

De acordo com seus objetivos específicos e formas de apresentação, essas atividades são diferentemente classificadas. A seguir, apresento os tipos de atividade comumente descritas na bibliografia especializada e presentes nos manuais didáticos que proclamam seguir os princípios da metodologia comunicativas.

---

## A T I V I D A D E S   C O M U N I C A T I V A S

---

L a c u n a   d e   I n f o r m a ç ã o

---

S o l u ç ã o   d e   P r o b l e m a

---

T o m a d a   d e   D e c i s ã o

---

D r a m a t i z a ç ã o

---

S i m u l a ç ã o

---

J o g o

---

### 1.4.2.1.    A T I V I D A D E S   D O   T I P O   L A C U N A   D E   I N F O R M A Ç Ã O

Como já afirmamos anteriormente, a lacuna informativa constitui-se num processo bastante presente na comunicação. Assim sendo, muitas são as atividades comunicativas que contêm tal processo embutido na sua elaboração. Uma atividade do tipo lacuna de informação (*information-gap activity*) é então aquela que distribui a informação entre os elementos dos grupos ou pares, de maneira que haja sempre presente uma lacuna informativa a ser preenchida através da comunicação. Essas atividades apresentam-se subdivididas em dois tipos: lacuna de informação unidirecional ( *one-way information-gap activity*) e lacuna de informação bidirecional(*two-way information-gap activity*).

**a) atividades do tipo lacuna de informação unidirecional**

Essas atividades são aquelas que não exigem dos participantes a troca de informações, sendo referidas também como tarefas de trocas opcionais (*optional-exchange tasks*). São referidas como tarefas de trocas opcionais porque oferecem aos participantes a liberdade de participar ou não da solução de um problema ou situação. As atividades do tipo solução de problema e tomada de decisão, posteriormente apresentadas, podem conter tal característica. Abaixo transcrevo um exemplo deste tipo de atividade que pode levar o aluno a participar ou não da interação:

Trabalhando em pares, o aluno A descreve uma figura para que o aluno B a desenhe. Depois, a posição é invertida, ou seja, o aluno B descreve uma outra figura para que o aluno A a desenhe. (Gass e Varonis, 1985)

**b) Atividades do tipo lacuna de informação bidirecional**

Essas atividades são aquelas que, ao contrário das anteriores, exigem a troca de informações entre todos os participantes, sendo que cada um possui alguma informação necessária para o desempenho da tarefa, informação essa desconhecida pelos demais. Essas atividades são rotuladas de tarefas que exigem troca de informações (*required-information exchange tasks*), devido à sua natureza de

obrigatoriedade. Como exemplo, trago as duas seguintes atividades:

Trabalhando em pares, os alunos recebem do professor figuras idênticas, exceto por dez importantes diferenças. Não vendo a figura um do outro, os alunos devem interagir para descobrir quais são estas diferenças. Quando encontram alguma diferença, fazem uma marca na figura. (Doff, 1988: 216)

Os alunos são colocados na posição de testemunhas de um evento e, portanto, devem se lembrar de um evento e relatá-lo em detalhes. Um diapositivo colorido é projetado por um breve período de tempo ( 5 segundos). Cada aluno individualmente deve escrever o que se lembra de sua observação. Após esta primeira etapa, pequenos grupos são formados para que os alunos possam comparar suas anotações. Finalmente, o diapositivo é novamente mostrado para comentários, comparações com os relatos e discussões. (Maley, 1981:138)

#### 1.4.2.2. ATIVIDADES DO TIPO SOLUÇÃO DE PROBLEMA E JOGO

Os jogos ( *games* ) e as atividades do tipo solução de problemas ( *problem-solving activities* ) têm também um lugar importante na sala de aula de línguas estrangeiras, tendo por objetivo a formação do indivíduo comunicativamente competente, uma vez que essas atividades parecem forçar também o uso da linguagem autêntico e criativo. Nestas atividades, a produção do aprendiz depende da interação real com outros aprendizes, dentro evidentemente das regras estabelecidas pela atividade, sendo que, qualquer insumo, na forma de regras, instruções ou informação, deve ser

processado pelo aprendiz, antes que ele possa utilizá-lo. Segundo Maley (1981:137), o mais importante com relação a atividades desta natureza é que a atenção do aluno é desviada da linguagem para a própria tarefa:

*A linguagem torna-se uma ferramenta necessária, mas não é mais o único fim.*

Ainda de acordo com o mesmo autor, a distinção entre atividades do tipo jogo e solução de problema é bastante discreta, uma vez que um jogo sempre envolve algum elemento de escolha e de solução, e qualquer atividade, que tem por objetivo solucionar problemas, não deixa de entreter, assim como o faz o jogo. Ambos os tipos de atividade esperam resultados: nos jogos há sempre um resultado e um vencedor, nas atividades do tipo solução de problema, uma solução. Enquanto os primeiros apelam mais para a parte afetiva de nossa consciência, o outro tipo de atividade apela para a parte cognitiva. Ambas, entretanto, fazem uso do processo comunicativo denominado lacuna informativa, já discutido. É também pertinente lembrar que algumas atividades do tipo solução de problema são referidas também como quebra-cabeças ( puzzles). Abaixo, exemplos destes tipos de atividades são apresentados:

**Jogo a:** O professor descreve diferentes ações em tiras de papel, como, por exemplo: Você está trocando o pneu de seu carro. A classe é dividida em duas diferentes equipes. Um aluno da equipe A vem até a frente da classe, escolhe uma das



ações e, utilizando mímica, tenta representá-la para a classe. A equipe adversária deve tentar adivinhar que ação está sendo representada. Perguntas são aceitas em número ilimitado, porém apenas três tentativas de adivinhação são aceitas. O aluno que conseguir identificar a ação, vem para a frente, e tudo acontece da mesma forma. Vence a equipe que conseguir completar um maior número de pontos. (Doff, 1988:213)

**jogo b:** A classe deve ser dividida em grupos de quatro elementos. Para cada grupo é dado um saco com um objeto dentro ( relógio, régua, guarda-chuva, corda, cordão de tênis, baralho, dados, secador de cabelos, lata de ervilha, calculadora etc.). Durante dez minutos, alunos examinam o objeto, sem que os outros elementos da classe o vejam, escrevem uma descrição do objeto, utilizando duas sentenças apenas. Estas sentenças devem descrever a utilidade do objeto, suas características e forma de operar. Depois, cada grupo apresenta suas sentenças, e a classe deve tentar adivinhar o objeto. (Christson e Bassano, 1987:35)

**atividade do tipo solução de problemas a :** A seguinte situação deve ser proposta para os alunos: que eles imaginem estar em um navio que está afundando e que, no barco salva-vidas disponível, apenas 18 itens podem ser carregados até a ilha deserta próxima. Em grupos de quatro, os alunos devem decidir quais itens levar dentre um amplo rol de itens oferecidos pelo professor. ( Christison e Bassano, 1986:88)

**atividade do tipo solução de problemas b:** Os alunos devem ler a seguinte estória e decidir quem casou com quem. As respostas devem ser anotadas nos espaços oferecidos:

#### Problem

Jane, Carol, Frances, Mary, Bill, Frank, and Charlie were all friends in college. They all married one another. Bill was engaged to Jane, but ended up with the woman who later became a model. Jim and Mary and Frances and Charlie were college sweethearts. Frances became a computer technician and married a college president who was not her college sweetheart. Mary became a teacher. Only one man married his college sweetheart. Can you figure out who married whom?

- 1- Bill married -----
- 2- Charlie married -----
- 3- Frank married -----

4- Jim married -----

#### 1.4.2.3. ATIVIDADES DO TIPO TOMADA DE DECISAO

A atividade do tipo tomada de decisão ( **decision-making discussion** ) é um tipo de atividade que envolve os alunos na discussão de um determinado assunto, culminando com uma tomada de decisão. A seguir, apresento dois exemplos de atividades:

**atividade a:** aos alunos são oferecidas informações sobre cinco famílias, vivendo no século XXI, e então eles devem escolher qual é mais adequada para a adoção de uma criança. (Pica, 1986)

**atividade b:** alunos devem escolher um, dentre seis receptores, para um transplante cardíaco. As características de cada possível receptor são oferecidas. ( Pica, 1986)

#### 1.4.2.4. ATIVIDADES DO TIPO DRAMATIZAÇÃO E SIMULAÇÃO

Segundo Sturtridge(1981), dentre as atividades de sala de aula, a dramatização (**role-play**) e as simulações (**simulations**) são veículos adequados para uso na metodologia comunicativa de ensino. Se utilizadas, estas atividades podem contribuir para a redução da artificialidade da sala de aula, oferecendo razões para envolver os aprendizes numa interação significativa.

Na dramatização , como o próprio nome já anuncia, o

aprendiz desempenha papéis, fazendo uso de liberdade e de escolha, tanto da linguagem como do papel e situação. Esse papel e situação devem, entretanto, estar em consonância com as necessidades comunicativas do aprendiz e também com sua própria experiência de vida. Quanto mais próxima da realidade do aluno estiverem a situação e o papel, mais bem sucedido será o desempenho do aluno na tarefa. Doff(1988) apresenta diversas possibilidades de desenvolver a dramatização na sala de aula: a partir de diálogo, a partir de um texto em prosa e a partir do que ele chama de dramatização livre, aquele desenvolvido a partir de alguma situação sugerida pelo professor. Os seguintes exemplos são trazidos pelo autor ( op. cit.: 233):

**dramatização a partir de um diálogo:**

**diálogo de base:**

Angela: Good morning. I want to send a letter to Singapore.  
 Clerk : Yes, do you want to send it air mail or ordinary mail?  
 Angela: I think I'll send it air mail. I want it to get there quickly. How much does it cost?  
 Clerk: To Singapore? That will be 30 pence, please.  
 Angela: (gives the clerk 50 pence) Here you are.  
 Clerk: Here's your stamp, and here's 20 pence change.  
 Angela: Thank you. Where's the post box?  
 Clerk: You want the air mail box. It's over there, by the door.

**Palavras-chaves orientadoras da dramatização:**

Where? ( to France, to Japan, to the next town?)  
 air mail/ordinary mail ?  
 how much ?  
 post box ?  
 thanks

dramatização baseada em textos em prosa: a partir de um texto descritivo ou narrativo como o abaixo transcrito, Duff sugere que sejam criados role-plays na forma de entrevistas. Um dos alunos assume o papel da personagem principal do texto, enquanto que os demais assumem o papel de entrevistadores. Para uma situação em pares, sugere que um aluno desempenhe o papel de entrevistador, enquanto o outro assume o papel de entrevistado, invertendo depois a situação.

#### Texto

If you meet 15-year-old Jane Cole in the street, you might notice anything special about her. But she is no ordinary schoolgirl, because as well as studying hard for her exams, she's training to take part in the European table tennis championship this summer. Jane will be one of the youngest contestants, but those who know her stamina and determination are confident that she will do well. Jane's main problem at the moment is finding time for both table tennis and schoolwork. For the last month, she's been getting up at six every day and doing an hour's table tennis practice before school and then fitting in another hour in the afternoon.

dramatização livre: esse tipo de dramatização é mais livre, não sendo baseada em qualquer texto. Para a sua realização, cabe ao professor sugerir alguma situação e realizar com a classe um trabalho adequado de preparação, discutindo com os alunos aquilo que poderiam dizer, escrevendo no quadro as expressões e itens lexicais que possivelmente seriam empregados. Depois de realizado esse trabalho de preparação, os alunos são envolvidos em pares para treinarem a dramatização, antes de se apresentarem para a classe. Abaixo estão algumas das sugestões oferecidas por Duff:

- one student has lost his bag. He/she is at police station reporting it to the police. The other student is the police officer, and asks for details.

- You meet a foreign visitor to your country. He/She is interested in your school. Answer his/her questions about it.

Sturtridge(1981)apresenta, como simulação, a atividade que oferece ao aprendiz uma tarefa para ser desempenhada ou

um problema para que seja solucionado, sendo que, para isto, tanto a informação de fundo como o ambiente são simulados. Como exemplo, cita a situação em que se dá aos aprendizes informações sobre uma dada cidade e pede-se que discutam e escolham a melhor rota para a construção de uma pista de motos. Esses dois tipos de atividades enfocados aparecem também na literatura especializada sob o rótulo drama, variando a terminologia de autor para autor.

É importante salientar que no desempenho de uma tarefa comunicativa, nem sempre uma única tarefa está envolvida, nem muito menos uma única habilidade. Uma vez que, na vida real, dificilmente encontramos situações, quando só ouvimos, falamos, lemos ou escrevemos, não mais se justifica tratar em sala de aula tais habilidades em isolamento, mas sim em integração. A organização de atividades em seqüência é importante do ponto de vista comunicativo por promover essa integração, além de provocar uma rica contextualização de uma atividade para outra.

Johnson (1981) e Taylor (1988), ao abordarem essa questão da organização seqüenciada de atividades, enfatizam o princípio denominado princípio de dependência da tarefa (*task dependency principle*). Para eles, quando as atividades são estruturadas de acordo com este princípio, os aprendizes devem primeiramente completar certas tarefas, antes de estarem prontos para o desempenho de uma tarefa principal. De acordo com o exemplo citado por Taylor, se alunos têm por tarefa principal selecionar a melhor rota

para uma viagem de automóvel, algumas outras tarefas menores poderão ser propostas como preparação para esse desempenho: fitas gravadas contendo informações sobre as condições das estradas, mapas, gravações com a previsão do tempo, gravações com relatos sobre o tráfego etc. Desta forma, diferentes grupos de alunos poderiam trabalhar em diferentes tarefas menores, trocando posteriormente informações para o desempenho da tarefa principal. Uma atividade dessa natureza, envolvendo diversas atividades menores, oferece aos alunos a prática de uma variedade de habilidades comunicativas, sendo que a seleção da rota, nesse caso específico, cria razões reais para que os alunos desempenhem todas as tarefas. Oferece também a eles a oportunidade de aprenderem a avaliar conjuntos de informação, selecionando os relevantes dos irrelevantes, tendo em vista o objetivo preestabelecido.

Todos os autores mencionados salientam a importância da experiência de linguagem pela qual passa o aprendiz no processo de desempenho das tarefas, sendo esta mais relevante que o próprio resultado. Segundo eles, é no seu desempenho que o aluno se envolve na prática real e significativa da comunicação autêntica, preocupando-se principalmente com o significado das mensagens, negociando insumos, testando hipóteses, tendo a oportunidade de construir sua própria competência comunicativa, cabendo, pois, ao professor a imensa responsabilidade de bem escolher e organizar tais atividades.

Concordo com a validade das atividades comunicativas como estratégia para motivar e levar o aprendiz à interação na língua-alvo na sala de aula, criando oportunidades para que possa engajar-se no discurso, negociar significados e testar suas próprias hipóteses. Mas, para que isto possa ocorrer, principalmente com alunos de nível iniciante e intermediário, estas atividades devem ser bem preparadas, no sentido de oferecer ao aluno tanto instruções claras como as ferramentas estruturais, lexicais e funcionais necessárias para que a tarefa possa ser desempenhada. Além disto, é extremamente importante que o professor observe as dificuldades encontradas pelos alunos no desempenho da tarefa, explorando-as através de atividades de reforço.

A preocupação com a preparação adequada da atividade está presente nos trabalhos de Littlewood (1981), Candlin (1981) e Prahbu (1987). Littlewood propõe que *atividades pré-comunicativas* sejam desenvolvidas nos primeiros estágios dos cursos, como forma de preparar gradativamente o aprendiz para a participação em interação significativa, *treinando-o em habilidades parciais da comunicação*: capacitando-os a adquirir as formas lingüísticas e a relacioná-las à função comunicativa, à realidade não-lingüística e ao contexto social. Assim como Littlewood, Candlin propõe uma tipologia de atividades que prevê uma gradação no sentido de preparar o aprendiz para o trabalho interativo mais livre, englobando quatro diferentes fases: *organizando informações, implantando habilidades,*

*desenvolvendo habilidades e usando as habilidades.* Também Prahbu , ao referir-se ao desenvolvimento do **Bangalore Project**, que objetiva levar o aprendiz à competência gramatical através de seu envolvimento em atividades comunicativas, chama a atenção para a necessidade de se desenvolver um trabalho preparatório antes do envolvimento do aprendiz nas tarefas. Este trabalho preparatório, intitulado por ele de pré-tarefa (**pre-task**), tem por metas: garantir que a tarefa a ser desenvolvida seja compreendida pelos aprendizes e que as estratégias e a linguagem necessárias para o desenvolvimento da tarefa possam ser lembradas e reaplicadas. Na maioria dos casos, tal preparação é realizada através de ensaios, ou seja, do desempenho de tarefas semelhantes direcionados pelo professor e perante a classe como um todo, e têm a duração de metade, ou dois terços, da aula. As dificuldades apresentadas no desempenho da tarefa principal constituem o insumo para o planejamento das atividades subseqüentes.

Quanto à aquisição da competência lingüística através do envolvimento do aluno no uso natural da linguagem no desempenho de tarefas comunicativas, autores como Widdowson e Prahbu divergem. Widdowson (1990) afirma que o simples envolvimento do aprendiz no uso natural da linguagem não é suficiente para levá-lo ao conhecimento do sistema lingüístico, ou seja, os alunos não inferem conhecimento do sistema lingüístico de suas atividades comunicativas. A razão disto, segundo o autor, é que no uso natural da



linguagem nós, normalmente, seguimos o *princípio da economia*, ou seja, prestamos atenção aos traços lingüísticos apenas para fazer conexão com o contexto e, portanto, para alcançar o significado indexical proposto. Este *processo de mediação* não depende da análise lingüística, pelo contrário, envolve a combinação e o ajuste ao contexto de padrões de linguagem pré-agrupados. Este processo de comunicação, que exige a síntese externa com o contexto, contrapõe-se ao processo necessário para o desenvolvimento da competência lingüística, que exige a análise interna da própria linguagem. Sendo assim, o autor sugere que os aspectos lingüísticos sejam focalizados pelo professor, através do uso de materiais gramaticais comunicativos, que propõem tarefas do tipo solução de problemas, que envolvem tanto traços da orientação estrutural, como a repetição, como traços da orientação comunicativa, como a solução de problema. A solução da tarefa proposta por estas atividades depende do uso repetitivo de itens da linguagem, de maneira que o aprendiz é levado à prática lingüística na solução de problemas não lingüísticos. Este tipo de trabalho é proposto por Widdowson como complementação ao trabalho com atividades comunicativas mais livres, podendo ser utilizados de duas formas diferentes: para promover uma reformulação retrospectiva de elementos gramaticais informalmente introduzidos por atividades anteriormente realizadas, ou de forma prospectiva, preparando para o desenvolvimento de outras tarefas. Prahbu, por outro lado, defende uma

posição contrária, uma vez que os resultados já apresentados pelo desenvolvimento do projeto Bangalore demonstram que a competência lingüística pode ser adquirida através do envolvimento de aprendizes em atividades com foco no significado. Para ele, o desenvolvimento desta competência não requer sistematização dos insumos lingüísticos e nem mesmo a ênfase a uma prática planejada, e sim a criação de condições para que o aprendiz tenha que se comunicar de forma criativa na língua-alvo. A minha opinião a este respeito é que muito o aluno pode adquirir com o uso natural da linguagem, mas a aquisição puramente natural é uma tarefa a ser desenvolvida a longo prazo . Numa situação de ensino de língua estrangeira, em que o aluno tem um número restrito de horas-aula e pouco insumo na língua-alvo fora delas, acredito ser necessária a interferência do professor no sentido de focalizar aspectos lingüísticos não facilmente assimilados pelos aprendizes através do desenvolvimento de atividades, o que pode ser feito , como sugere Widdowson, tanto de forma prospectiva como retrospectiva. Este trabalho, intitulado por Widdowson, de complementar, propiciará a possibilidade de a aquisição ocorrer de forma mais rápida e produtiva.

Além da influência da preparação para o uso bem sucedido das atividades comunicativas em sala de aula, acredito também ser de fundamental importância a escolha do assunto a ser tratado pela tarefa, ou, no caso dos jogos e quebra-cabeças, a sua adequação à faixa etária e interesse

dos alunos. De nada resolve promover uma atividade do tipo troca de informações bidirecional, tida como uma das mais eficientes para levar os alunos obrigatoriamente à comunicação, se o assunto proposto não for motivador para o aluno. Acredito que, nestas circunstâncias, o aluno não falará nada além do estritamente necessário. Quanto à eficiência ou não das atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, estarei trazendo alguns resultados nos capítulos três e quatro desta dissertação ao apresentar a análise e a discussão dos dados da pesquisa desenvolvida.

No próximo capítulo deste trabalho, estarei descrevendo a Metodologia de Pesquisa utilizada para o desenvolvimento desta investigação.

## CAPITULO II

### METODOLOGIA DA PESQUISA

## 2.1. A ETNOGRAFIA NA SALA DE AULA

Originalmente desenvolvida na Antropologia para descrever o *modus vivendi* de grupos sociais, a etnografia tem encontrado boa receptividade entre os pesquisadores de áreas como Sociologia, Linguística Aplicada, Educação e Psicologia Social, pela perspectiva que oferece de investigar questões difíceis de serem abordadas através de pesquisas experimentais, principalmente aquelas relacionadas ao comportamento humano no contexto social.

Segundo afirma Watson-Gegeo (1988), pesquisadora que tem por foco as salas de aula de segunda língua, a etnografia constitui-se numa importante alternativa para outras formas de pesquisa educacional porque permite tratar questões muito básicas, tanto da teoria como da prática. Uma dessas questões básicas tem a ver com o que ocorre em cada momento nos contextos onde as segundas línguas são ensinadas e aprendidas, sendo que os métodos etnográficos oferecem uma abordagem adequada para documentar sistemática e detalhadamente as interações ocorridas no processo ensino-aprendizagem. O objetivo do etnógrafo é, pois, oferecer uma descrição e um relato interpretativo-explanatório do que as pessoas fazem em um determinado ambiente( tal como uma sala de aula), os resultados de suas interações e as formas como compreendem aquilo que estão fazendo. Para atingir este

objetivo, o etnógrafo realiza a observação sistemática, intensiva e detalhada daquele comportamento, procurando verificar como o comportamento e a interação estão socialmente organizados, além de investigar as regras sociais, expectativas interacionais e valores culturais que subjazem aos comportamentos.

São cinco os princípios da pesquisa etnográfica apontados pela autora na obra acima referida( op. cit. :577):

- 1- o foco do etnógrafo é o comportamento das pessoas nos grupos e os padrões culturais daquele comportamento;*
- 2- a etnografia é holística, isto é, qualquer aspecto de uma dada cultura ou de um dado comportamento deve ser descrito e explicado em relação ao sistema como um todo, do qual faz parte;*
- 3- a coleta de dados etnográficos tem início a partir de uma moldura teórica que direciona a atenção do pesquisador para certos aspectos da situação e para certos tipos de perguntas de pesquisa;*
- 4- cada situação investigada pelo etnógrafo deve ser compreendida da perspectiva dos participantes naquela situação, característica essa freqüentemente expressa como o princípio êmico-ético da análise;*
- 5- a pesquisa etnográfica é comparativa. O etnógrafo busca de início, construir uma teoria a partir do contexto estudado, para depois extrapolar ou generalizar através de outros estudos similares.*

Erickson (1986), pesquisador voltado para o campo educacional, afirma que a pesquisa interpretativa utilizada nas Ciências Sociais como método, há mais de vinte anos, envolve : participação longa e intensiva ; registro cuidadoso do que ocorre no campo pesquisado através de notas de campo e evidências documentais ( gravação em áudio, gravações em vídeo, trabalho de alunos etc.); reflexão analítica subsequente sobre os registros realizados e obtidos no campo através de descrição e relato detalhado, utilizando-se colocações diretas das entrevistas, assim como descrições mais gerais, na forma de quadros analíticos, sumários e estatísticas descritivas. O trabalho interpretativo, segundo o autor, envolve rigor e reflexão por parte do pesquisador ao observar e registrar os eventos diários no ambiente pesquisado e tentar atribuir significados às ações nos eventos, considerando o ponto de vista dos actantes.

Para o autor (1984:51), a etnografia deve ser considerada um processo de investigação deliberado, guiado por um ponto de vista, e não um relato, guiado por uma técnica padronizada ou por um conjunto de técnicas, ou mesmo um processo totalmente intuitivo, que não envolve reflexão. Segundo ele próprio afirma, *a pesquisa de campo é altamente indutiva, mas não há induções puras. O etnógrafo traz ao campo um ponto de vista teórico e um conjunto de perguntas, sejam elas explícitas ou implícitas. A perspectiva e as*

*perguntas podem mudar no campo, mas o pesquisador tem uma idéia básica que constitui seu ponto de partida. O questionamento no campo resulta numa descrição de vários aspectos: de regularidades do comportamento social em uma situação social considerada holisticamente, de como o pesquisador vivencia estas regularidades, estando presente na situação social; e de como vê a situação e o comportamento situacional à luz de uma ampla variedade de comportamento humano encontrada no mundo. Este tipo de investigação é ideal para responder às seguintes perguntas, trazidas pelo autor (1986:121):*

- 1- O que está acontecendo, especificamente, na ação social que ocorre em um contexto particular?*
- 2- O que essas ações significam para os atores nela envolvidos, no momento de sua ocorrência?*
- 3- Como os acontecimentos são organizados em padrões de organização social e em princípios culturalmente aprendidos para a conduta da vida cotidiana?*
- 4- Como o que está ocorrendo está relacionado a acontecimentos em um outro nível do sistema, fora e dentro desse contexto?*
- 5- Como as formas de vida nesse ambiente estão organizadas, comparadas a outras formas de organização da vida social em outros lugares e outros tempos?*

Para Erickson, essas questões centrais da pesquisa



interpretativa não se preocupam nem com o óbvio, nem com o trivial, e sim com os significados e escolhas humanos. Nesse sentido, estão relacionadas à melhoria da prática educacional.

Van Lier (1988) que, como Watson-Gegeo, tem por foco de investigação as aulas de segunda língua, procura mostrar razões que justificam a opção do pesquisador, interessado em descrever e compreender o que naturalmente ocorre nas salas de aula, pela etnografia. Para ele, o real conhecimento do que ocorre dentro daquele contexto, é bastante limitado, sendo extremamente relevante ampliá-lo. Isto, segundo seu ponto de vista, somente pode ser feito se entrarmos na classe como observadores, coletando dados, interpretando-os dentro do próprio contexto de sala de aula, contexto este que, além de ser lingüístico e cognitivo, é também essencialmente um contexto social. As razões apresentadas por Watson-Gegeo vão um pouco mais além. Para ela, a natureza de longa duração da pesquisa etnográfica permite o exame de como o ensino e outros padrões interacionais desenvolvem-se e modificam-se com o passar do tempo em um dado contexto; a pesquisa etnográfica faz lembrar o importante papel dos aspectos culturais no processo ensino-aprendizagem de segunda língua e oferece meios de abordá-los; a pesquisa etnográfica permite a análise do contexto institucional da escola, juntamente com as pressões da sociedade sobre professores e alunos; os métodos etnográficos permitem o estudo das pressões

institucionais e sociais que afetam as inovações educacionais não antecipadas por aqueles que as desenvolveram. Além dessas justificativas, a autora salienta também duas aplicações práticas dos resultados deste tipo de pesquisa: a utilização das técnicas etnográficas para o oferecimento de retorno , de grande utilidade para os professores, sobre o que ocorre na sala de aula, incluindo interações fora do alcance do professor ou comportamento não consciente do mesmo, e a utilização das técnicas etnográficas para auxiliar os professores na reflexão sobre sua própria prática pedagógica e no exame de técnicas alternativas para a sala de aula.

Long (1986) , muito embora não trabalhe etnograficamente, aponta as vantagens que uma investigação etnográfica pode oferecer. Em primeiro lugar, afirma ser o trabalho etnográfico um gerador, e não um testador de hipóteses. Quando aplicado a um campo tal como a sala de aula de línguas, do qual pouco se conhece, esta muito se beneficia, uma vez que esse tipo de investigação deixa de lado listas preestabelecidas de categorias comportamentais que restringem a coleta e a análise de dados. Em seguida, afirma que o escopo potencialmente sem limites da pesquisa etnográfica significa que, pelo menos em teoria, esta tem o potencial para identificar esses ou outros fatores que parecem ser importantes, e não simplesmente limitar o foco para variáveis já verificadas em estudos anteriores, além de descobrir sua relevância em contextos concretos,

considerando sempre a perspectiva dos participantes. Como última vantagem, salienta que a etnografia trabalha com o contexto natural da sala de aula.

De acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1990), o desenho de pesquisa da investigação de base antropológica, dentro da qual a etnografia se situa, pode incluir desde a observação em campo, realizada através da elaboração de notas que vão levar à possível construção de diários, onde o observador-pesquisador registra o que ocorre dentro do contexto social estudado, de acordo com sua perspectiva, até entrevistas, questionários, gravações em áudio e vídeo, documentos etc., na tentativa de triangular todos os dados coletados no período de observação. Desta forma, explicam os autores (op.cit.:9), *a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades — ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação — na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade.* Para Cavalcanti e Moita Lopes, este tipo de pesquisa é exploratório, pois, além de não incluir verificação de hipóteses, a decisão sobre os aspectos a serem estudados tomada anteriormente à entrada no campo pode ser redefinida durante a realização do estudo.

A observação de campo pode ser realizada de forma participante ou não-participante, na pesquisa etnográfica. Na primeira, segundo Long, o observador participa das

atividades que está investigando, tornando-se um membro do grupo, escondendo, muitas vezes, sua própria identidade enquanto pesquisador. Vários são os estudos etnográficos participantes no contexto educacional, sendo que os mais conhecidos enquadram-se nas recentes séries de "estudos de diários": Schumann and Schumann, 1977; Schumann, 1978; Walsleben, 1976; K.M. Bailey, 1978. O que caracteriza este tipo de pesquisa é que o objetivo primeiro do diarista é estudar as suas próprias reações introspectivamente, utilizando-se do recurso de coleta de dados como observação suplementar. A observação não-participante, por outro lado, tem muitas características em comum com a pesquisa participante: não é uma operação que tem por objetivo testar hipóteses formais, não parte da pré-seleção de variáveis a serem observadas, nem utiliza qualquer tipo de grade de categorias. O período de investigação é geralmente longo, e o grupo observado, pequeno.

Long ( op. cit.:23) discute as limitações comumente apontadas na pesquisa etnográfica. *A Etnografia é tão boa como o pesquisador que a desenvolve:* essa afirmação do autor implica que muitas qualidades são exigidas para um bom etnógrafo e que o fato de as pessoas envolvidas na pesquisa educacional não trazerem tal formação constitui uma possível limitação. Outras limitações apontadas por Long são: o fato de o trabalho etnográfico envolver um longo período de tempo e o fato deste tipo de investigação normalmente não apresentar generalização.

Este último aspecto, o da falta de generalização, deve-se , segundo Long, à forma como as observações do etnógrafo estão relacionadas ao contexto particular no qual os eventos foram observados e às visões particulares dos participantes do contexto, incluindo o etnógrafo. Essa necessidade de generalização é sentida por muitos etnógrafos, muitos dos quais sugerem que resultados de maior significância podem ser obtidos através da comparação de estudos similares do mesmo fenômeno. Essa parece ser também a posição de Cavalcanti e Moita Lopes( op.cit.:139): *As duas críticas principais que têm sido feitas a este tipo de pesquisa são relativas à questão da falta de cientificidade e da impossibilidade de generalização em investigação de base antropológica. Tem-se argumentado (cf. Hitchcock & Hughes,1989), porém, que este tipo de pesquisa obedece a critérios de cientificidade no sentido de que é metódico( ou seja, segue procedimentos explícitos), sistemático (ou seja, o conhecimento produzido interrelaciona variáveis) ,e é submetido à crítica. Quanto à questão da generalização, pode-se dizer que só se torna possível através da realização de pesquisa em várias salas de aula , pois é exatamente a preocupação com o particular que caracteriza a pesquisa de base antropológica. Investigar outras salas de aula é, portanto, crucial, pois possibilita examinar como outros alunos e professores se comportam, de modo que a elaboração de teorias seja concretizada.*

Em relação a essa questão da generalização, Van Lier

afirma que a *generalização não pode ser o objetivo principal da pesquisa etnográfica, porque seu objetivo primeiro deve ser analisar os dados tais como eles se apresentam, e não compará-los a outros dados, buscando semelhanças.* Para Allwright e Bailey (1991:51), o objetivo na investigação naturalística é compreender o que ocorre em uma sala de aula, a qual é potencialmente, por si só, um contexto social único. Pode ser mais ou menos igual à outras salas de aula, mas a compreensão da interação deve preceder a generalização de seus padrões para outros contextos. A seguinte afirmação dos autores bem complementa essa questão:

*Mas a questão da generalização parece muito diferente para aqueles que fazem pesquisa, segundo a tradição naturalística. Ao invés de proclamarem que qualquer descoberta pode ser verdadeira para todos, um investigador naturalístico proclamará que qualquer compreensão adquirida através de um estudo aprofundado da vida real da sala de aula pode iluminar essas questões para outras pessoas.*

A posição de Erickson (1986:129) a este respeito é que a pesquisa interpretativa se interessa também pela descoberta daquilo que é universal, mas toma um caminho diferente para sua descoberta: a busca não é por universais abstratos atingidos através de generalização estatística de uma mostra à uma população, mas por universais concretos atingidos através do estudo de um caso específico em grande detalhe e sua comparação com outros casos estudados com detalhes idênticos. O autor refere-se à análise de uma

situação de ensino para exemplificar e mostra como, apesar da variação existente, alguns aspectos desta situação são generalizáveis para outras situações. Outros aspectos são específicos às circunstâncias históricas e culturais daquele tipo de situação, e outros são ainda únicos àquele evento particular e aos indivíduos engajados nele. A tarefa do analista, segundo o autor, *é descobrir as diferentes camadas de universalidade e particularidade que são confrontados no caso em análise: o que é amplamente universal, o que generaliza para outras situações e o que é único e específico a um dado momento.* Isto vem mostrar que a preocupação primeira da pesquisa interpretativa é a particularização e não a generalização.

#### 2.1.2. A MICROANÁLISE ETNOGRÁFICA DA INTERAÇÃO

Mitchell(1985), ao discutir as direções recentemente tomadas pelos estudos etnográficos, declara que a pesquisa etnográfica tem sido desenvolvida consideravelmente no contexto de sala de aula, desde os meados da década de setenta, com intensidade nos contextos bilíngües e biculturais da América do Norte, e em menor número na Europa.

Trabalhos teóricos, que defendem e estimulam a adoção da abordagem etnográfica para o estudo dos processos de sala de aula de segunda língua, são mencionados pelo autor (Mehan. 1977,1981; Trueba and Wright,1981; e Trueba,1982),

assim como menciona a microanálise etnográfica defendida por Trueba and Wright(1981) e Erickson and Mohatt (1982). Esta abordagem , segundo afirma o autor, compartilha com a etnografia tradicional de um desejo de considerar, na análise da vida comunitária do dia-a-dia, as perspectivas dos membros da comunidade, porém dela se distancia em alguns aspectos. O escopo da microetnografia é mais restrito, já que focaliza cenas culturais particulares em contextos institucionais chaves, ao invés de se preocupar com a descrição da vida de um grupo social como um todo.

De acordo com Erickson ( no prelo ), *um dos objetivos principais da etnografia no contexto social é revelar o que ocorre dentro das caixas pretas ( black boxes ) da vida cotidiana nos contextos educacionais, através da identificação e documentação dos processos através dos quais os resultados educacionais são produzidos.* Esses processos são constituídos de ações rotineiras, e os significados atribuídos a elas pelos participantes do contexto educacional, por serem habituais e locais, podem passar despercebidos tanto pelos participantes quanto pelos pesquisadores. O estudo da análise da interação, através da análise etnograficamente orientada de registros audiovisuais, é um componente potencialmente útil para o estudo etnográfico da Educação. Não é, segundo Erickson, *uma alternativa para uma etnografia mais geral, e sim um complemento para esse primeiro tipo de estudo.*

A microanálise etnográfica da interação compartilha



com a etnografia educacional mais geral do objetivo de especificar e descrever aqueles processos locais que produzem resultados nos contextos educacionais, mas seu propósito primeiro é documentar tais processos em maiores detalhes e precisão do que na observação participativa e nas entrevistas comuns. Esta abordagem de investigação tem também por finalidade testar cuidadosamente a validade das caracterizações de intenção e significado que a etnografia mais geral exige dos participantes envolvidos no contexto estudado, e identificar como os processos rotineiros de interação são organizados, além de descrevê-los.

Erickson, ao referir-se às questões de análise microetnográfica, afirma que esse tipo de análise, assim como a observação participante comum, tem início ainda enquanto no campo de pesquisa. A escolha de eventos e pessoas para serem gravadas envolve uma tomada de decisão por parte do pesquisador. *Em essência, afirma Erickson, o procedimento desse tipo de análise aproxima-se da análise de dados coletados em outros tipos de observação participante, considerando, de início, eventos como um todo, seguido de sua decomposição em fragmentos menores, analiticamente falando, e sua posterior recomposição.* O último desses procedimentos distingue, segundo o autor, a microanálise etnográfica de trabalhos mais gerais como a análise morfofonêmica e fonética na Linguística ou a análise microcomportamental na Psicologia. Até mesmo na moderna análise do discurso na Linguística, as pequenas unidades,

uma vez identificadas, não são freqüentemente recompostas no relato de pesquisa.

Os seguintes estágios são propostos por Erickson (op.cit.:23) para uma análise microanalítica da interação e são levados a termo nesta pesquisa:

1. revisão do evento como um todo;
2. identificação das partes principais constituintes do evento;
3. identificação de aspectos de organização dentro das partes principais do evento;
4. foco na ação dos indivíduos ( envolve a descrição detalhada do comportamento verbal e não-verbal do indivíduo);
5. análise comparativa de momentos através do corpus de pesquisa.

As informações coletadas durante a observação participante e através de entrevistas têm também lugar na microanálise comparativa de amostras, uma vez que identidades sociais locais, atitudes e costumes podem ser muito significantes na organização da interação em estudo. Porém essas somente devem ser consideradas em função das evidências comportamentais precisas, disponíveis na gravação em vídeo.

Segundo Erickson, a microanálise é etnograficamente orientada não só por oferecer uma descrição cultural de

ações comunicativas e seus significados locais, mas também por oferecer uma perspectiva holística na condução da interação e dos processos através dos quais a aprendizagem e intercâmbio humanos ocorrem.

Uma vez discutida a etnografia na sala de aula, descrevo a seguir o contexto social pesquisado e a metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação.

## 2.2. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL PESQUISADO

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa orientadoras desta investigação, escolhi acompanhar as aulas de um semestre de um curso optativo de conversação de língua inglesa, oferecido numa universidade pública paulista.

Diversas foram as razões que me levaram a optar por este contexto social específico. Em primeiro lugar, tratava-se de uma classe grande e bastante heterogênea, composta de alunos de segundos, terceiros e quartos anos dos cursos de Letras e Tradutor. Em segundo lugar, por ser um tipo de disciplina que tem por objetivo levar os alunos à fluência na língua estrangeira, o que é implementado através do desenvolvimento de atividades comunicativas em pares ou grupos. Em terceiro lugar, pelo fato de a professora classificar a sua metodologia como comunicativa.

De início, foram abertas trinta vagas para a

disciplina, quinze para alunos do curso de Tradutor e quinze para alunos do curso de Letras, mas, devido à vasta procura, essas vagas foram ampliadas, e quarenta e dois alunos foram matriculados. Desses, trinta e cinco alunos mantiveram freqüência regular ao curso durante o semestre: dezanove do curso de Tradução, doze do curso de Letras e três alunos de outras áreas. Através do quadro abaixo, procuro dar uma visão geral da classe observada, considerando os tópicos : o número total de alunos por curso, número de alunos de segundo, terceiro e quarto anos, número de alunos que já fizeram ou fazem cursos particulares de línguas e o número de alunos com experiência no exterior.

curso	total	2.ano	3.ano	4.ano	cursos esp.	exterior
Letras	12	6	4	2	12	2
Tradutor	19	11	1	7	15	2
outras	3	-	-	-	2	1

A professora responsável pela disciplina é Licenciada em Letras, Mestra em Teoria da Literatura, e tem vasta experiência como professora de inglês como língua estrangeira, tanto a nível de primeiro e segundo graus quanto a nível de terceiro. Apresenta um nível de proficiência na língua que ensina bastante alto, comparado

ao do falante nativo, uma vez que a mesma já residiu durante muitos anos nos Estados Unidos, além de retornar ao país quase que anualmente. Parece ser uma profissional consciente e interessada em manter-se atualizada, através da frequência a encontros e congressos que abordam as questões do ensino de línguas. Isso vem explicar a sua opção pela abordagem comunicativa que declarou orientar esse seu trabalho.

As aulas foram ministradas semanalmente, às quintas-feiras, das 14 às 16 horas, em uma sala comum da universidade. Essa sala, de tamanho grande, continha carteiras removíveis que eram organizadas em um grande semicírculo para o início da aula, uma escrivaninha, quadro-negro e giz. Todos os demais recursos necessários para a aula eram trazidos à sala pela professora ou pelos técnicos do setor audiovisual da Universidade. A localização dessa sala não era das melhores, havendo bastante movimentação pelos corredores, o que vinha interferir muitas vezes no andamento das atividades.

### 2.3. DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS

Esta pesquisa é de natureza etnográfica, associando métodos da etnografia tradicional àqueles da microanálise etnográfica da interação, uma vez que seu objetivo primeiro foi investigar de perto como a interação é construída dentro dos grupos e pares, no desempenho de atividades comunicativas, numa sala de aula de inglês como língua

estrangeira.

Com o propósito de oferecer a descrição e o relato interpretativo-explanatório de como os aprendizes agem nessa dada situação, o resultado de suas intenções e a forma como compreendem suas próprias ações, acompanhei de perto a classe já descrita durante o primeiro semestre de 1991, como observadora não-participante, procurando registrar sistemática e detalhadamente os comportamentos dos participantes no contexto social pesquisado.

Como toda pesquisa etnográfica, esta não teve por objetivo testar qualquer hipótese pré-estabelecida, nem tomou por base quaisquer grades de categorias, padrões de medida, esquemas ou tipologias que pudessem limitar a investigação da realidade natural focalizada. Procurou, sim, levantar do próprio contexto pesquisado fatores que pareceram relevantes, considerando-se sempre a perspectiva de seus participantes. É evidente, entretanto, que essa postura de não testagem de hipóteses não implica a ausência de um corpo teórico que me orientou tanto na opção pelo problema a ser investigado, quanto na elaboração das perguntas de pesquisa e na escolha dos focos de investigação.

Para a análise da questão proposta foram utilizados os seguintes instrumentos, na tentativa de promover a triangulação dos dados coletados: anotações de campo, gravações em áudio e vídeo, entrevistas informais, relatos verbais, nas formas de auto-relato e auto-observação,

entrevistas retrospectivas, registros de diários, transcrições das interações e um questionário do tipo sim/não.

**a) ANOTAÇÕES DE CAMPO :**

Durante todo o período de observação foram realizadas anotações de campo, registrando principalmente aqueles aspectos não registráveis através da gravação em áudio e vídeo. Estas foram realizadas de forma breve, sendo estendidas no registro em diário, imediatamente após a aula.

**b) GRAVAÇÕES EM ÁUDIO E VÍDEO :**

A interação de um grupo ou par era integralmente gravada em áudio, toda vez que uma atividade comunicativa era desenvolvida. Dois gravadores eram colocados no meio do grupo.

Com exceção da primeira aula, todas as demais foram filmadas em vídeo, pelo técnico do setor audiovisual da universidade, de acordo com a orientação da pesquisadora. Quando os alunos eram agrupados em pares ou grupos para o desempenho das tarefas comunicativas, a câmera acompanhava também o desenvolvimento de um grupo específico. Estes grupos foram escolhidos de forma aleatória de início, sendo posteriormente selecionados com propósito específico. (vide cap. III)

**c) ENTREVISTAS INFORMAIS:**

Sendo de profundo interesse a perspectiva dos participantes da ação, no caso alunos e professores, procedemos a entrevistas informais não estruturadas, sempre que consideramos necessário. Essas entrevistas partiram sempre de roteiros previamente elaborados que pudessem orientar as perguntas que, por sua vez, implicavam respostas abertas. Estas, dependendo da circunstância em que foram coletadas, foram gravadas ou simplesmente registradas no diário de pesquisa.

**d) RELATOS VERBAIS:**

Através da coleta de relatos verbais, pretendemos chegar às próprias intravisiões dos alunos, durante seu envolvimento na interação. Duas categorias de relatos verbais foram utilizadas : auto-relato e auto-observação.

auto-relato: ao serem entrevistados, os alunos foram convidados a falar sobre o que achavam de seu envolvimento nos grupos, de sua forma de agir e de sentir.

auto-observação: os aprendizes foram convidados a fazer um relato da ação praticada, imediatamente após tê-la praticado.

Ambos os tipos de relatos verbais foram coletados tanto no contexto pesquisado ,como a partir de projeções de



video, envolvendo os alunos pesquisados.

**e) ENTREVISTAS RETROSPECTIVAS:**

As entrevistas retrospectivas foram realizadas com alunos e professora após a projeção de video, contendo as interações analisadas.

**f) DIARIOS DA PESQUISADORA:**

O processo de reflexão e análise fez-se presente durante todo o período da investigação e não apenas ao final da coleta de dados. A cada aula observada, depois de assistir às gravações em áudio e video e reler as anotações de campo, refleti sobre os aspectos observados, registrando em um diário tanto as reflexões analíticas (temas que iam surgindo, associações e relações entre as partes, novas ( idéias etc. ) , como as reflexões metodológicas (procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas, decisões sobre o delineamento do estudo, problemas encontrados na coleta de dados e forma de resolvê-los), utilizando aqui a nomenclatura utilizada por Bogdan e Biklen (1982) e Erickson ( 86 : 144). Registramos também aspectos que necessitavam de maior exploração.

**g) TRANSCRIÇÕES:**

Duas interações consideradas mais significativas foram

selecionadas e transcritas integralmente para a realização da microanálise etnográfica. Além destas, foram também transcritos momentos interativos análogos ou não a essas duas primeiras interações, na realização da análise comparativa através do corpus. Para essa transcrição, utilizamos o sistema de transcrição de conversação de Marcuschi (1986).

#### **h) QUESTIONARIO COM RESPOSTAS DO TIPO SIM OU NAO**

Uma vez terminado o período de observação e a realização de uma análise panorâmica do contexto pesquisado, os alunos responderam a um questionário, elaborado com os depoimentos feitos pelos próprios participantes nas entrevistas e relatos verbais. O objetivo deste questionário foi precisar a validade desses depoimentos para o grupo como um todo.

Uma vez apresentada a metodologia de pesquisa e instrumentos utilizados, passo ao capítulo de análise dos dados, incluindo aí os procedimentos de análise e a discussão.

## **C A P I T U L O   I I I**

### **A N A L I S E   D O S   D A D O S**

Nesta seção, passo a apresentar a análise dos dados, discutindo antes os procedimentos utilizados na preparação dos registros para análise.

### 3.1. PROCEDIMENTOS DE ANALISE

Para a análise da questão proposta para esta dissertação, a construção da interação em atividades em pares ou grupos na aula de língua estrangeira, foram utilizados os seguintes instrumentos, na tentativa de promover a triangulação dos dados coletados: anotações de campo, gravações em áudio e vídeo, entrevistas informais, relatos verbais nas formas de auto-relato e de auto-observação, entrevistas retrospectivas, registros em diários, transcrições das interações e um questionário do tipo sim/não. (vide cap. II)

Os registros coletados para a realização deste estudo são, portanto, provenientes de:

- a) gravação em áudio e vídeo de todas as interações em grupo, desenvolvidas durante o período de observação;
- b) relatos verbais coletados de alunos no período de observação;
- c) entrevistas informais realizadas com a professora durante o período de observação;
- d) anotações de campo;
- e) questionário com respostas do tipo Sim/Não, envolvendo como questões os depoimentos mais frequentes feitos pelos alunos no decorrer do período de observação;

- f) diário da pesquisadora elaborado a partir das anotações de campo(d) e do visionamento dos vídeos.

Como parte da preparação dos registros para análise, foram selecionadas e transcritas duas interações integrantes do item a acima. A partir desta seleção e transcrição, foram coletados outros registros através de:

- g) entrevistas retrospectivas com os alunos envolvidos nestas duas interações, após assistirem à projeção do vídeo.
- h) questionário com respostas do tipo Sim/Não, elaborado com os depoimentos mais frequentes dos alunos da classe com respeito à interação em grupo, respondido pelos participantes destas duas interações;
- i) entrevista informal com a professora (gravada em áudio), após a projeção do vídeo com as duas interações analisadas.

Uma vez que meu objetivo era verificar como a interação nos grupos é construída, dividi o estudo em três momentos principais. No primeiro momento,preocupei-me em fazer uma análise panorâmica do contexto da sala de aula observado, o que foi feito através da utilização dos dados a,b,c,d,e,e f. No segundo momento, procedi à análise etnográfica de duas interações, procurando responder à pergunta de pesquisa estabelecida para esta dissertação: Como ocorre a construção da interação por alunos em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira?,para o qual foram utilizados os dados g,h e i.Para responder a esta pergunta mais ampla, três outras

questões forma propostas e investigadas: Como se dá a distribuição dos turnos na interação?; Como se dá o gerenciamento dos tópicos conversacionais? e Como os problemas de comunicação são resolvidos na interação?. Após realizada essa análise, num terceiro momento, retomei os dados a,b,c,d,e, e f, buscando exemplos, análogos ou não, às duas interações analisadas.

As interações em sala de aula foram o foco deste estudo em qualquer uma de suas fases, sendo todos os demais registros considerados secundários.

### 3.2. ANÁLISE PANORAMICA DO CONTEXTO PESQUISADO

Como já foi mencionado anteriormente, este estudo foi desenvolvido em uma universidade pública paulista, em um curso optativo de conversação de língua inglesa, onde estavam envolvidos alunos de segundo, terceiro e quarto anos dos Cursos de Letras e Tradução. A professora, como também já foi mencionado, Licenciada em Letras e Mestre em Teoria Literária, apresenta um nível de proficiência semelhante ao do falante nativo e uma larga experiência como professora de inglês a nível de terceiro grau.

Esse curso de conversação está inserido dentro de um contexto geral de ensino de línguas que me pareceu ainda bastante tradicional, haja vista o nome a ele atribuído e os objetivos que lhe foram estabelecidos. É um curso que pretende dar oportunidades para o aluno engajar-se na

interação com o outro no desenvolvimento de atividades comunicativas, com o objetivo de levá-lo ao desenvolvimento da competência comunicativa, mas é apenas um curso de sessenta horas anuais, oferecido pela primeira vez na graduação, com o firme propósito de tentar suprir a falta desse tipo de experiência nas aulas normais de inglês. Esse tipo de aula, pelo que pude constatar, era novidade para muitos dos alunos participantes.

Em conversas informais e nas entrevistas com a professora a esse respeito, pude constatar que, apesar de acreditar na abordagem comunicativa e no envolvimento dos alunos no desempenho de tarefas, ela não vem trabalhando com atividades em grupo em todas as suas aulas. Adota e segue um livro didático comunicativo, mas afirmou não trabalhar nessa linha com alunos de primeiro ano por considerá-los sem base gramatical e de vocabulário, o que os torna incapazes de trabalhar em grupos. Sua postura pode ser verificada na parte de entrevista que se segue:

- ...T: a L é insegura(+) mesmo quando está trabalhando na sala (+) a idéia é não forçar também (+) o aluno só deve falar quando se sente bem falando (+) apresentando uma variedade de atividades(+) pelo menos em algumas delas o aluno vai gostar(+) vai se encaixar (+) vai falar mais que em outra (+) que ele fale um pouco porque ele não tem chance nenhuma de falar numa sala de aula comum (+) normal
- P: no seu curso normal também não??
- T: não (+) no curso acaba tendo que falar porque a gente tem umas atividades de fala/reponde (+) fala/ responde (+) troca(+) quem respondeu faz a pergunta
- P: mas você não trabalha com grupo na sua aula normal
- T: não normalmente(+) mas tem uma parte das atividades do livro didático que tem "pair work " e " group

- work "*
- P: *algumas vezes*
- T: *é*
- P: *numa semana(+) quantas vezes*
- T: *não (+) toda toda aula tem uma atividade mas não é só conversação (+) tenho reading (+) tenho alguns exercícios de gramática (+) então tem outras coisas que eles fazem no grupo*
- P: *ah sei*
- T: *mas o próprio método faz o aluno falar (+) então todos eles falam em todas as aulas(+) nem que seja a fala obrigatória*
- P: *ah sei*
- T: *a C fala sempre porque ela é bem desinibida (+) agora a L só quando é obrigada (+) quando eu peço para falá(+) na sala de aula comum eu tenho uns voluntários (+) eu não quero inibir o aluno (+) quero o aluno descontraído ...*

( T: professora      P: pesquisadora )

Na entrevista acima transcrita, a professora faz distinção entre aulas normais, em que o aluno *não tem chance nenhuma de falar* e as aulas que ministra ( de conversação ou com base no livro didático que adota). Parece-me que, ao referir-se às aulas normais, está se referindo às aulas de outros professores de inglês da instituição a que pertence. Distingue também suas *aulas de conversação*, organizadas em torno de tarefas comunicativas de suas aulas comuns, desenvolvidas com base no livro didático adotado. Nestas últimas, os alunos falam um de cada vez perante a classe como um todo porque, como afirma a professora, *o aluno acaba tendo que falar porque a gente tem umas atividades de fala/responde(+) fala/responde (+) troca (+) quem respondeu faz a pergunta*. A professora declara também que o livro didático traz algumas atividades para serem desenvolvidas em grupos ou pares, porém estas não se limitam à conversação *(+) tendo reading (+) tendo algum exercício de gramática (+)então tem outras coisas que eles fazem nos grupos*. Na aula comum a professora vê a fala como obrigatória, e na aula de conversação, como espontânea. Estas colocações sugerem que a professora utiliza diferentes procedimentos metodológicos nos diferentes contextos.

Quanto ao curso observado, esse foi totalmente desenvolvido com base em atividades em pares ou grupos, uma vez que a preocupação da professora era fazer com que os alunos interagissem uns com os outros. As aulas seguiam



sempre um mesmo esquema, sendo sempre iniciadas por uma atividade bastante descontraída que envolvia a classe toda, denominada pela professora de atividade de aquecimento. A partir dessa atividade inicial, os primeiros grupos eram formados e, então, outras atividades se sucediam. Ao todo eram desenvolvidas de cinco a sete atividades por aula, atividades estas variadas, conforme pode ser constatado através dos quadros abaixo apresentados:

A U L A 1		A U L A 2
AT.1	jogo	atividade do tipo lacuna de informação
AT.2	atividade que envolve tomada de decisão	atividade que envolve tomada de decisão
AT.3	atividade que envolve tomada de decisão	atividade de compreensão oral
AT.4	discussão sobre um tema	atividade que envolve solução de problema
AT.5	atividade que envolve tomada de decisão	atividade de compreensão oral
AT.6	quebra-cabeça	quebra-cabeça
AT.7	-	-

A U L A 3		A U L A 4
AT.1	atividade do tipo lacuna informativa	jogo
AT.2	atividade do tipo lacuna informativa: assunto pessoal	desenho : criação de personagem e estória
AT.3	atividade que envolve tomada de decisão	atividade de compreensão oral
AT.4	atividade que envolve solução de problemas	atividade do tipo lacuna informativa: assunto pessoal
AT.5	atividade que envolve tomada de decisão	atividade que envolve solução de problema
AT.6	atividade de compreensão oral	-
AT.7	atividade do tipo lacuna informativa: assunto pessoal	-

A U L A 5		A U L A 6
AT.1	jogo	canção ( jogo)
AT.2	quebra-cabeça	atividade que envolve tomada de decisão
AT.3	atividade do tipo lacuna informativa: assunto pessoal	atividade que envolve tomada de decisão
AT.4	estória em quadrinhos: criação de texto	atividade do tipo lacuna informativa
AT.5	atividade que envolve tomada de decisão	massa de modelagem: criação de personagens e estória
AT.6	atividade que envolve tomada de decisão	-
AT.7	-	-

A U L A 7		A U L A 8
AT.1	jogo	canção
AT.2	jogo	atividade do tipo lacuna informativa (1)
AT.3	atividade que envolve tomada de decisão	atividade do tipo lacuna informativa (2)
AT.4	atividade de compreensão oral	marionetes: criação de personagem e estória
AT.5	atividade do tipo lacuna informativa ( entrevista )	-
AT.6	atividade que envolve tomada de decisão	-
AT.7	-	-

TIPO DE ATIVIDADE	FREQUENCIA
Tomada de decisão	12 vezes
Lacuna informativa	6 vezes
Compreensão oral	5 vezes
Jogo	5 vezes
Lacuna informativa(assunto pessoal)	4 vezes
Criação de personagem e estória	4 vezes
Solução de problemas	3 vezes
Quebra-Cabeças	3 vezes
Canções	2 vezes
Discussão sobre tema	1 vez
número total de atividades:	45

O último quadro apresentado deixa nítida a preferência da professora por atividades que implicam tomada de decisão. Esta preferência já havia sido por ela manifestada no dia anterior ao início do curso.

Antes do desenvolvimento de cada uma destas atividades, a professora promovia a formação de novos grupos, somente interferindo para evitar o agrupamento de alunos de uma mesma sala ou de amigos, e fornecia informações claras a respeito da tarefa que deveriam desempenhar e do tempo disponível para esse desempenho. Durante o trabalho dos alunos, circulava de grupo em grupo, atendendo às suas solicitações para a solução de dificuldades e dúvidas, além de participar algumas vezes de suas discussões, quer para auxiliá-los na organização dos tópicos, quer para ouvir as opiniões de cada um de seus participantes, como pode ser verificado no seguinte exemplo em que os alunos, reunidos em um grupo de três elementos, falam de suas próprias infâncias:

...F:	<i>I came back this year (+) I want to graduate</i>	1
	<i>it's very important to me</i>	
T:	<i>does everybody have some nice memories to tell''</i>	2
M:	<i>yea</i>	3
F:	<i>no</i>	4
T:	<i>you have bad memories''</i>	5
F:	<i>yea</i>	6
T:	<i>are you the youngest child''</i>	7
F:	<i>the oldest</i>	8
T:	<i>the oldest (+) is it a bad deal''</i>	9
F:	<i>yes (+) it's a bad deal</i>	10
T:	<i>what about you''</i>	11

P:	<i>I'm the oldest too</i>	12
T:	<i>you're the oldest (+) and you''</i>	13
M:	<i>I'm the second (+) we have a big family we're eight</i>	14
P:	<i>and I have a twin brother</i>	15
T:	<i>really'' it is good having a twin brother''</i>	16
P:	<i>oh yes</i>	17
T:	<i>how is it like to have a big family''</i>	18
M:	<i>I love it</i>	19
T:	<i>all of you get along well''</i>	20
M:	<i>we are we are frien friendly</i>	21
T:	<i>and you F (+) do you have a big family too''</i>	22
F:	<i>we're five</i>	23
T:	<i>you're five (+) and what about your memories'...</i>	24

( T = professora F,M e P = participantes do grupo )

Nesta interação, a professora (T) se aproxima do grupo e interage com cada uma das alunas sobre o assunto proposto. Inicia a interação com uma pergunta mais geral: *Does everybody have some nice memories to tell''* (turno 2), e, mediante a resposta de F ( turno 4), procura interagir primeiramente com ela. Em seguida, dirige a pergunta a P: *what about you''* ( turno 11) , e após ouvir sua resposta, dirige-se a M, também através de uma pergunta :*and you''*(turno 13). Mal M acaba de responder, P toma o turno espontaneamente, demonstrando que ela não havia falado tudo o que gostaria : *and I have a twin brother* (turno 15). A professora dá-lhe atenção e, posteriormente, volta a M : *how is it like to have a big family''* ( turno 18).Por fim, torna a falar com F ( turnos 22 e 24). Os alunos parecem sentir-se bem com a aproximação da professora, e isto pode ser claramente visto através da participação espontânea da aluna P(turno 15) ,que não se limitou apenas a responder as perguntas da professora.

Após o término da atividade, cada grupo trazia suas conclusões para a classe como um todo, sendo que tal apresentação era realizada por voluntários. Com o objetivo de criar e manter um clima afetivo propício para a aquisição em sua sala de aula, a professora evitava nomear alunos para essa etapa final, além de evitar corrigir os erros diretamente, o que foi por ela afirmado em suas conversas



informais e pôde ser verificado na interação abaixo transcrita. Essa passagem ocorreu depois de os grupos terem desenhado, criado e descrito uma personagem:

- ...T: *will someone from the group tell us her story* 1  
 K: *she's nice (+) she has a boyfriend (+) she was 2*  
*ready to go out but he didn't come*  
 T: *he stood her up (+) he didn't show up* 3  
 M: *and then she decided to go out with another boy* 4  
 T: *and then she decided to go out with another boy 5*  
*(+)anything else*  
 K: *she's twenty (+) she's in college (+) she lives 6*  
*alone without mom and dad*  
 T: *ok* 7

(T = professora K,E,F,M,e TE = participantes do grupo)

Observando esta passagem, podemos verificar que as perguntas realizadas pela professora : *Will someone from the group tell us her story* e *Anything else* ( turnos 1 e 5 ) são dirigidas para o grupo como um todo, deixando que voluntários se manifestem. Os retornos por ela produzidos tanto oferecem formas alternativas de expressão: *he stood her up* , *he didn't show up* ( turno 3 ), como repetem o que foi dito pelas alunas : *and then she decided to go out with another boy* ( turno 5 ).

Pude, entretanto, observar que em alguns momentos raros, a professora não conseguiu manter a postura de evitar nomear ou corrigir alunos ,o que mereceu por parte dela uma autocritica, em conversas informais comigo. Este aspecto e a minha estranheza ao perceber a correção por parte da professora estão registrados em meu diário de pesquisa, da forma que se segue:

... Comentou que ela não deveria ter apontado os alunos para falar, deixando essa decisão na mão deles,

*ouvindo apenas os voluntários. ...*

*... Observei que, ao circular pela sala, a professora ouviu um erro de pronúncia por parte da R, intervindo e apresentando a forma correta. Achei estranha essa sua postura já que, segundo me disse, não pretendia fazer correções...*

Sendo os alunos da classe observada de diferentes anos acadêmicos e de diferentes cursos, essa era uma classe um tanto quanto heterogênea. Essa heterogeneidade era ainda mais intensificada pela presença de cinco alunos que já haviam morado durante um ano nos Estados Unidos. Pela minha própria observação e pelas informações da professora e alunos do desempenho da classe, pude constatar a presença de alunos com proficiência alta, média e baixa na língua-alvo, sendo que os alunos de Letras, na sua grande maioria, encaixavam-se dentre os aprendizes de média e baixa proficiência. Isso se justifica, segundo as informações da professora e alunos, devido às estruturas curriculares dos cursos de Letras e Tradução, que são diferentes, sendo que a segunda traz um número bem maior de aulas de língua inglesa que a primeira. Este fato parece criar uma certa rivalidade entre os alunos dos dois cursos, provocando, no aluno de Letras, uma certa insegurança ao interagir com o aluno do curso de Tradução, o que era uma preocupação da professora ao iniciar esse curso.

Entre os alunos aparentemente mais proficientes, pude observar dois tipos de comportamentos distintos que identifiquei como liderança democrática e liderança

autoritária, utilizando a classificação clássica de liderança introduzida por Lippit e White (1958), sendo mais freqüente o primeiro tipo de comportamento. Aqueles alunos com liderança democrática auxiliavam o grupo através da organização da atividade, através de formulação de perguntas para estimular a fala do colega, através das apresentações das conclusões finais, além de auxiliarem os colegas em suas dúvidas. Os outros, por outro lado, além de corrigirem de forma deselegante seus colegas, dominavam o turno, não permitindo que os alunos menos proficientes falassem, o que foi levantado pelos próprios alunos nas entrevistas informais e confirmado por vinte e dois alunos no questionário com respostas do tipo sim/não, elaborado com as afirmações mais freqüentes dos aprendizes quanto ao trabalho em grupo e respondido pelo total de vinte e três elementos (vide quadro a seguir). Transcrevo abaixo trechos de duas interações, contendo elementos representativos destes dois tipos de liderança: K, como exemplo de liderança democrática, e N, como exemplo de liderança autoritária.

...K: Julie (+) her name is Julie ok'	1
Te: she's a modern girl ((todas riem))	2
E: and she's beautiful	3
K: what else''	4
M: she's terrible ((ri))	5
K: she's nice or she's boring'(+++)	6
I think she's nice	
Te: she's nice	7
E: she's nice	8
M: how can I say travesti''	9
K: no	10

E: no 11  
 K: she's not a travesti 12  
 Te: travesti não (++) her her how do I say saia'' 13  
 E: skirt 14  
 K: skirt 15  
 Te: skirt a modern girl uses (aponta para o desenho 16  
 para completar seu pensamento))  
 K: what else is then about her''(+++) she's blonde 17  
 Te: yes 18  
 K: she has blue eyes 19  
 E: green eyes ((aponta para o desenho )) 20  
 K: what does she like to do''(+++)she goes to school 21  
 she likes to swim 22  
 Te: yes she likes 23  
 K: she likes to go to school(+)she likes to swim(+) 24  
 what else'' 25  
 M: ( incomprensível ) 26  
 K: what'' 27  
 M: she's waiting for (+) her her boyfriend 28  
 K: ok 29  
 E: what happened'' 30  
 M: she waited for one hour and (+) her boyfriend 31  
 don't didn't (( olha para Te como que pedindo 32  
 ajuda))  
 E: show up 33  
 K: [didn't come] 34  
 M: [didn't come] 35  
 K: they were supposed to go out together ... ok 36  
 they were supposed to go out together (+) she and 37  
 her boyfriend ah he didn't come (+) she was all 38  
 ready to go out with him: she becomes angry 39  
 what else'' 40  
 E: she decided to get another boyfriend 41  
 K: and she decides to get another boyfriend 42

(T= professora M, F, Te, K e E = participantes do grupo)

Esta primeira interação ocorreu no desempenho de uma tarefa em que os cinco alunos envolvidos deveriam criar uma história para a figura que haviam desenhado. A aluna K tanto inicia a história dando à personagem um nome: *Julie(+) her name is Julie ok* ( turno 1 ), estimula as colegas a falarem (turnos 4,6,17,19,21,e 23), como gerencia a atividade, posicionando-se a respeito do que é falado pelas colegas. Este posicionamento fica nítido quando a aluna M pergunta como dizer travesti em inglês, e K não aceita que a personagem que estão criando seja desta forma caracterizada ( turnos 9,10,11 e 12 ), e também quando K reage positivamente à reações das colegas (turnos 27 e 33 ). Seu papel de coordenadora da atividade fica também nítido quando procura sintetizar em um único parágrafo as colocações de suas colegas ( turnos 23, 33 e 35).

C:	he should stay with her his family	1
N:	I don't agree	2
A:	I don't agree either she should go(+) it's really one-in-a-life-time opportunity	3
C:	and his family' a little baby(+) he has a little baby I think ((ri))	4
AP:	but I	5
N:	I think the mother has to (+)can take care of the child alone I think every woman can	6
A:	you're right	7
AP:	I think the baby need	8
N:	I I think the mother is more responsible for the child than the father	9
AP:	I think he will	10
N:	she's been selfish if she thinks that way(+)because it's better for them(+) and:	11
AP:	he'll get mu much money(+) and then will be more opportunities for to care of the baby	12
N:	I think it will also it will be good for them (+) they will miss each other	13
A:	yea	14
N:	they'll miss each other(+) they won't fight	15
AP:	it's like Ja Jāpan	16
N:	JAPAN	17

( AP ,A,C,e N = participantes )

Este segundo trecho transcrito é parte da interação ocorrida no desempenho de uma atividade do tipo tomada de decisão em que quatro alunas envolvidas deveriam decidir se uma oferta de emprego no Japão deveria ser ou não aceita por um pai de família. Nesta interação observamos que a aluna N apresenta uma liderança autoritária, uma vez que por três momentos roubou o turno da aluna AP, impedindo-a de falar (turnos 5-6,8-9,10-11), além de corrigi-la sem sua solicitação ( turnos 16-17).

RESULTADO DO QUESTIONARIO COM RESPOSTAS DO TIPO SIM/NAO  
CONTENDO AS AFIRMAÇÕES MAIS FREQUENTEMENTE FEITAS PELOS  
ALUNOS EM SEUS RELATOS VERBAIS E CONVERSAS INFORMAIS  
COM A PESQUISADORA

perguntas	SIM	NAO	NULA
1- As aulas são interessantes e motiva- doras	23	-	-
2- Este tipo de aula é eficiente para desenvolver vocabulário e estrutura	20	3	-
3- É melhor aprender inglês falando que aprendendo gramática	23	-	-
4- Houve inibição e constrangimento nas primeiras aulas	20	2	1
5- Passou a existir um clima de descon- tração depois do entrosamento dos alunos e isto fez com que o inglês fosse mais falado nos grupos	19	4	-
6- Um aluno auxilia outro dentro do grupo	21	1	1
7- Esta aula faz com que o individuo se exponha enquanto pessoa	21	2	-
8- É positiva a não preocupação com erros	17	6	-
9- Seria interessante haver correção de erros nesta aula	6	17	-
10- O aluno deve conhecer vocabulário e estrutura para poder participar das atividades	19	4	-
11- Os alunos mais proficientes falam mais, chegando até a liderar a interação	22	1	-
12- Os alunos mais tímidos participam menos	22	1	-
13- Os alunos menos proficientes sen- tem-se inibidos na interação com os alunos mais proficientes	17	6	-

perguntas	SIM	NAO	NULA
14- A escolha dos grupos se dá de forma aleatória	16	7	-
15- Há preferência pelos grupos mistos	15	8	-
16- Há preferência pelos grupos homogêneos	8	15	-
17- Todos os alunos estão se esforçando para falar inglês nas aulas	18	5	-
18- É difícil raciocinar e falar inglês ao mesmo tempo	11	11	1
19- Os alunos preferem falar sobre suas experiências pessoais	14	9	-

Quanto ao comportamento dos alunos aparentemente menos proficientes, pude observar que os mesmos ficaram inibidos e inseguros no início do curso, sendo que muitos pensaram até em abandoná-lo, conforme registro feito em diário após conversas informais com esses alunos:

*... T foi aquela aluna que, no primeiro grupo, formado por quatro garotas : duas de Letras, uma de Tradutor e uma ouvinte, quase não conseguiu falar, quase que apenas ouviu. Após a aula, ela veio falar com a professora e comigo, descrevendo a dificuldade que tem para interagir. Afirmou compreender tudo o que é falado e saber gramática, mas sente medo e inibição para falar. Sentiu-se constrangida nesse primeiro dia, principalmente quando interagiu com alunos mais proficientes que ela. Estava insegura se continuava o curso ou não, mas foi incentivada a fazê-lo...*

Além de casos extremos como estes, observei, através

dos depoimentos de seis alunos de nível de proficiência médio e baixo, que esses se inibiam ao interagirem com alunos mais proficientes, falando somente o necessário, ou simplesmente limitando-se a ouvir o que os colegas tinham a dizer. Dos dez alunos com o nível de proficiência acima mencionado, sete demonstraram preferência por grupos mistos, compostos por pessoas com diferentes níveis de proficiência, e três pelos grupos homogêneos. Porém, considerando os resultados do questionário, podemos verificar que dezessete alunos assinalaram "sim" para a afirmação: *Os alunos menos proficientes sentem-se inibidos na interação com os alunos mais proficientes*, e seis alunos discordaram com a mesma. Quanto à formação dos grupos, pude constatar, através de depoimentos de dez diferentes alunos, que a escolha era feita de forma aleatória na maioria dos casos, uma vez que a professora ficava sempre alerta para impedir que o rodízio constante não fosse feito. A preferência desses alunos recaía sobre os grupos mistos (sete), seguidos dos grupos homogêneos (três), por acharem mais proveitoso para a interação esta forma de organização. No questionário, dezesseis assinalaram sim para a afirmação: *A escolha dos grupos se dá de forma aleatória*; quinze para: *Há preferência pelos grupos mistos*, e oito para: *Há preferência pelos grupos homogêneos*. Os demais alunos posicionaram-se negativamente.

Pude constatar, no desenvolver do curso, que essa inibição inicial foi aos poucos se desfazendo, sendo que, no



final do semestre, o clima da sala de aula era bastante descontraído. No início, os alunos estavam com medo e vergonha de falar, com receio de errar na frente dos colegas, principalmente daqueles que nem mesmo conheciam. Com o rodízio permanente na formação dos grupos, o entrosamento foi sendo promovido, e os alunos passaram a usar a língua-alvo com maior liberdade, sem grandes preocupações com erros. Aliás, a esse respeito, muitos alunos manifestaram-se espontaneamente da seguinte forma : 1) *Houve inibição e constrangimento nas primeiras aulas.* 2) *A insegurança inicial fez falar pouco.* 3) *Todos ficam com medo quando chegam a esse tipo de aula.* 4) *Passou a existir um clima de descontração depois do entrosamento dos alunos, e isso fez com que o inglês fosse mais falado nos grupos.* A respeito da primeira afirmação, vinte alunos concordaram com ela no questionário, e apenas três discordaram , e, com relação à última, somente quatro responderam negativamente, sendo que dezenove alunos concordaram com a afirmação. A professora compartilha das mesmas opiniões dos alunos a esse respeito, tendo afirmado em conversas informais que os alunos estavam falando mais por estarem mais entrosados.

Quanto ao uso da língua-alvo na sala de aula, a professora ,além de somente falar inglês na sala, exigia que os alunos também o fizessem, procurando fiscalizá-los de modo a impedir o uso da língua materna. Ao circular pela classe no início do curso, verifiquei que os alunos usavam

as duas línguas, mas, com o passar do tempo o uso da língua-alvo passou a ficar mais natural na aula. Este aspecto já foi mencionado anteriormente, quando falamos da questão do entrosamento. Segundo os depoimentos dos alunos, no início falava-se cinquenta por cento de português e cinquenta por cento de inglês nos grupos, mas, no final do semestre, os aprendizes já apontavam o uso de noventa por cento da língua inglesa nos grupos, sendo que o português só era falado para suprir alguma falha de conhecimento. A visão da professora a esse respeito é bastante relevante, uma vez que ela circulava o tempo todo pela classe, assessorando os grupos. Segundo sua opinião, todos estavam se esforçando para falar a língua-alvo, sendo que o português só estava sendo usado em último caso. Quanto ao questionário, os seguintes resultados foram apresentados: dezoito alunos concordaram com a afirmação: *Todos os alunos estão se esforçando para falar só inglês nas aulas*, e somente cinco discordaram.

Com respeito ao tipo de metodologia utilizada, caracterizada pelo envolvimento dos aprendizes em grupos para o desenvolvimento de atividades, os alunos foram unânicos em considerá-la interessante e motivadora, perfazendo um total de vinte e três respostas afirmativas no questionário. Segundo muitos, todas as aulas deveriam seguir esta metodologia, porque para eles é muito melhor aprender inglês falando, do que aprendendo gramática. Para essa afirmação, também presente no questionário, todos os alunos responderam afirmativamente.

Ainda a respeito do tipo de aula, outros posicionamentos foram tomados pelos aprendizes em seus relatos verbais: seis afirmaram ser esse tipo de aula eficiente para melhorar vocabulário e estrutura; um considera que essa aula não ensina estrutura, o aluno deve conhecê-la para poder participar; outro considera necessário conhecer bastante vocabulário para ter condições de participar; e outro ainda afirmou que esse tipo de aula oferece oportunidade para o uso informal da língua. Desses depoimentos, duas afirmações foram elaboradas para serem incluídas no questionário: *Esse tipo de aula é eficiente para desenvolver vocabulário e estrutura e O aluno deve conhecer vocabulário e estrutura para poder participar das atividades.* Vinte alunos concordaram com a primeira afirmação, e dezenove ,com a segunda.

Quanto à grande ênfase dedicada à fluência e à pequena preocupação com a acuidade que caracterizavam as aulas da professora, as reações dos alunos foram diversas. Em seus relatos verbais, três alunos salientaram considerar importante a correção de erros, mas outros oito levantaram a não correção como benéfica para a descontração e para o desenvolvimento da fluência. Nos questionários, a afirmação: *E positiva a não preocupação com erros,* foi aprovada por dezessete alunos e reprovada por seis. Pude, entretanto, observar casos de correção e autocorreção dentro dos grupos, sendo que o segundo ocorreu com bastante freqüência. Como exemplo, transcrevo as seguintes interações:

...E: *what happened* 1  
 M: *she waited for one hour and (+) her boyfriend 2*  
*don't didn't come...*

( E e M = participantes )

...C: *and Ellen (+) is widow (+) she doesn't have a 1*  
*person to take care of his children*  
 L: *Franklin is first* 2  
 T: *[her children]* 3  
 C: *[her children]..* 4

( T: professora C e L participantes)

...P: (( P afirma que sim com um aceno de cabeça )) *my 1*  
*mother (+) I talk with my mother (+) OH:*  
*EVERYTHING*  
 A: *ABOUT everything ((fala em voz baixa))* 2  
 P: *about everything (+) my father (+) it is close 3*  
*close* ...

( P e A = participantes )

No primeiro exemplo, a aluna M corrige-se imediatamente após ouvir seu próprio erro: *her boyfriend don't didn't come* (turno 2). No exemplo seguinte, a autocorreção somente ocorre em seu próximo turno, depois mesmo que outra participante da interação já se expressou, e é simultânea à correção também iniciada pela professora (turnos 3 e 4). No terceiro exemplo, observamos um caso em que ocorre a correção espontânea de uma participante (A) da fala de outra (P). Esta correção é realizada em voz baixa, quase que particularmente e é imediatamente incorporada ao discurso de P (turnos 2 e 3).

Como pode ser verificado no quadro com o desenvolvimento das aulas à página 160, os seguintes tipos de atividades comunicativas foram desenvolvidas: quebra-

cabeças(3), atividades que envolvem tomada de decisão (12), atividades com lacunas informativas,tanto do tipo pessoal (4) como não pessoal (6), jogos (4), atividades que envolvem solução de problema (3), atividades de criação de personagens e estória (4) e atividades de compreensão oral(5).

De acordo com as opiniões dos alunos e professora, as atividades devem ser bastante variadas, muito embora apresentem preferências pessoais por uma atividade ou outra. Pelo que pude observar nas interações, e isso foi confirmado pela professora e alunos,a atividade que fez com que todos os alunos falassem foi a do tipo lacuna informativa e principalmente aquelas em que o aluno tinha de falar de sua vida pessoal. Neste tipo de atividade, todos tinham necessariamente que falar, não acontecendo o domínio do turno por parte de qualquer participante e nem a não participação de um aluno aparentemente mais retraído. Nos outros tipo de atividade, incluindo as do tipo solução de problemas , tomada de decisão e criação de textos , é possível que um aluno mais tímido ou menos proficiente seja deixado à margem, ou se mantenha calado. Isso pôde ser claramente observado ao acompanhar a interação construída no desenvolvimento de uma atividade do tipo criação de personagem, em que a aluna F, classificada pela professora de excessivamente tímida, apesar de ter um bom nível de proficiência, manteve-se à margem do grupo sem manifestar-se uma única vez, conforme sugerem os registros feitos em

diário:

...Neste grupo observei que F, uma aluna do terceiro ano de Tradução, com bom nível de proficiência e com um ano de experiência no exterior, manteve-se à margem do grupo, sentando-se até mesmo um pouco afastada. Não participou da interação, sendo que, no momento da criação da personagem e da história, não teve qualquer participação. As demais colegas interagiram entre elas, não cobrando a participação de F e, independente disto, a tarefa foi realizada. ...

No desenvolvimento de uma atividade do tipo lacuna de informação, em que cada aluno deveria falar sobre a sua infância, a aluna F teve uma participação equilibrada, comparada ao resto do grupo, conforme podemos constatar no trecho abaixo transcrito:

- ...P: I'm the oldest (+) I have (+) more four brothers 1  
and two sisters and you" ((dirige-se à M que está  
sentada na sua frente))
- M: I was saying the other day that I have not (+) bad2  
sad memories of my childhood (+) I had a very happy  
childhood(+) I have four brothers and three sisters  
(+) we're a big family and (+) I'm the second(+) my  
youngest brother he has four years old(+) and the  
the o mais velho ((pergunta à F))
- F: the oldest 3
- M: the oldest has twenty-four years old (+) and you 4
- F: I'm the oldest (+) we're five children (+) my 5  
youngest brother is five years old
- M: OH: where are you from 6
- F: I'm from Rio Claro ((olha para F e espera que ela  
fale)) 7
- M: Rio Claro 8
- F: So I can't say I had a happy childhood (+) we were 9  
very poor (+) it was really hard (+) specially for  
me and my brother Rafael(+) now he's twenty years  
old (+) we really had a hard time(+) we didn't  
have money to buy (+) food sometimes
- M: how old are you 10
- F: twenty-three(+) that's it (+) what else ((olha 11  
para P )) talk(+) she wants us to talk
- P: we're twins(+) I have a twin brother 12

<i>F: how old is he</i>	13
<i>P: nineteen (+) he studies too ...</i>	14

( P,M e F = participantes )

Estes dados sugerem que, mesmo assim, F tem uma participação verbal ativa na interação por ser estimulada pelo grupo, ou seja, em resposta às perguntas que lhe são feitas pela colega M ( turnos 2 e 6) , além de falar sobre sua própria infância, no momento em que o turno lhe é passado para que isto seja feito( turnos 4, 5 e 9). Percebe-se que, tão logo cumpre a tarefa designada pela professora ( falar sobre a própria infância), passa o turno para P (turno 11).

Dentre todas as atividades, os aprendizes revelaram preferência pelas atividades do tipo lacuna informativa, em que têm que falar de suas experiências pessoais. Revelaram em seus depoimentos que preferem falar de seu cotidiano por se sentirem mais naturais, mais espontâneos falando da própria vida. Acham, inclusive, que esse tipo de atividade pode ajudar os alunos mais tímidos a perderem a timidez, aprendendo a se expor enquanto pessoa.

Com relação às atividades do tipo quebra-cabeça, pude observar que os alunos falavam pouco na língua-alvo em seu desenvolvimento. Eles passavam uma boa parte do tempo destinado à tarefa pensando e, algumas vezes, faziam-no em voz alta e na língua materna. Observei também que acabava dominando a interação nesse tipo de atividade o indivíduo que tinha mais facilidade para a solução desses tipos de questões. Estes aspectos são referidos da seguinte forma nos registros do diário:

... Durante o desempenho desta tarefa ( quebra-cabeça), a professora ausentou-se da sala e pediu-me que acompanhasse os grupos. Percorri a sala e flagrei dois grupos interagindo em português. Perguntei se é esse o comportamento normal deles, e eles me disseram que não, que estavam falando português devido ao tipo de atividade. Aham difícil raciocinar para solucionar um quebra-cabeça e falar inglês ao mesmo tempo. Mesmo o M e um outro rapaz, o W, que mostraram bom desempenho nos grupos observados, afirmaram a mesma coisa...

Em seus depoimentos, os alunos levantaram a seguinte questão , que foi incluída no questionário : *E difícil raciocinar e falar inglês ao mesmo tempo*, confirmada por onze dos vinte e três alunos.

Ao acompanhar a classe durante um semestre, pude verificar como a atuação dos alunos foi se modificando com o entrosamento do grupo. De início, estavam todos um tanto quanto tensos e preocupados com os colegas, por várias razões principais. Como já afirmei anteriormente, alunos de dois diferentes cursos e de três diferentes séries estavam envolvidos para essas aulas, o que já provocou uma insegurança inicial. Além disso, o fato de os alunos estarem acostumados às aulas tradicionais, onde somente falam de forma controlada e de acordo com o modelo oferecido pelo professor, fez com que ficassem um tanto quanto presos no início. Com o clima descontraído provocado pela professora que além de ser bastante informal, relaciona-se bem com todos os seus alunos, e com o rodízio permanente dos grupos, os alunos tiveram a chance de se conhecerem e de verificarem que todos que ali estavam eram igualmente



aprendizes.

Com isto, parecem ter aprendido a respeitar as falhas de conhecimento do outro, a se expor com mais naturalidade e a trabalhar cooperativamente dentro dos grupos. Esse maior entrosamento tornou-se evidente até mesmo no aumento da participação dos alunos e do próprio uso da língua-alvo na sala de aula. Esses aspectos foram salientados nos depoimentos dos alunos e posteriormente incluídos como itens do questionário: *Um aluno auxilia outro dentro dos grupos e Esta aula faz com que o indivíduo se exponha enquanto pessoa*. Vinte e um alunos concordaram com ambas as afirmações.

Um último aspecto a salientar nesta análise panorâmica diz respeito aos tipos de negociação de significados que me pareceram mais comuns dentro dos grupos: com grande freqüência os alunos perguntavam aos colegas os significados de palavras trazidas pelos textos oferecidos pela professora e até mesmo suas dúvidas na hora de se expressarem em inglês. Quando os interlocutores não sabiam responder às suas perguntas, a presença da professora era, com freqüência, solicitada nos grupos. Com menor freqüência, observei casos em que o interlocutor manifestava sua não compreensão de algo expresso no grupo, sendo que o enunciado era refeito ou facilitado de maneira a obter a compreensão.

Uma vez apresentada essa análise panorâmica, trago, na próxima seção desse trabalho, a análise etnográfica das interações, com o objetivo de detalhar as formas como a

interação foi construída nos grupos.

### 3.3. ANÁLISE ETNOGRÁFICA DAS INTERAÇÕES

Para a realização da análise etnográfica, selecionei duas, dentre as quarenta e cinco interações observadas. Uma das interações escolhidas ( interação A ) envolveu quatro alunas do segundo ano do curso de Tradutor(M,A,P e C) no desenvolvimento de uma atividade do tipo lacuna informativa, em que cada aprendiz tinha que falar de sua vida particular, ou, mais especificamente, do seu relacionamento com os pais no período da adolescência. A outra (interação B) foi desenvolvida também por quatro alunas, duas do segundo ano do curso de Letras (A e H) e duas do segundo ano do curso de Tradutor (C e L ), mas, dessa feita, a atividade era do tipo tomada de decisão, em que os aprendizes tinham que estabelecer, mediante as características recebidas, uma classificação, por ordem de prioridade, de seis candidatos para um único coração a ser transplantado.

Minha escolha incidiu sobre estas duas interações pelas razões que se seguem: a atividade do tipo lacuna informativa envolvendo assuntos pessoais foi a indicada pela classe como a responsável pelo maior envolvimento de todos os elementos do grupo, sendo que, no seu desenvolvimento, todos os alunos necessariamente participam; a atividade do tipo tomada de decisão foi a mais freqüentemente desenvolvida nesse curso durante o período observado ( 12 vezes ). O grupo envolvendo alunos do segundo ano de Tradução era quase que totalmente homogêneo ; o outro

grupo era heterogêneo, uma vez que envolvia alunos dos dois cursos que, muito embora fossem da mesma série, apresentavam níveis diferentes de proficiência.

As análises serão apresentadas separadamente, uma vez que as interações caracterizam-se por diferentes tipos de organização, além de envolverem sujeitos também diferentes em situações diversas. Contudo, ambas têm por objetivo responder à pergunta de pesquisa estabelecida para esta investigação, que se resume a: Como se constrói a interação em atividades em pares ou grupos na aula de língua estrangeira?. O foco da investigação é tripartido e inclui: a distribuição dos turnos ,o gerenciamento dos tópicos conversacionais e a resolução dos problemas de comunicação na interação.

Para a apresentação da presente análise, tomarei por roteiro as perguntas de pesquisa propostas, tentando respondê-las através da triangulação dos dados primários e dos secundários.

### 3.3.1.. ANÁLISE ETNOGRÁFICA DA INTERAÇÃO A

pergunta 1: Como se dá a distribuição dos turnos na interação?

A interação apresentou três momentos principais. No primeiro momento, cada participante do grupo( M,A,P e C), uma de cada vez, falou de seu relacionamento com os pais,

obedecendo à ordem em que estavam sentadas. As demais interlocutoras limitaram-se a ouvir atentamente o relato das colegas. Forneciam auxílio quando solicitado, ou até mesmo espontaneamente, colaborando para reforçar a coesão do grupo.

As reações de ouvinte observadas foram de naturezas diversas: os alunos tanto acusavam verbal e gestualmente o acompanhamento e a compreensão do que estava sendo expresso ( exemplo a abaixo transcrito : turno 2), apenas gestualmente ( exemplo b : turno 1) ), como através da própria repetição da última palavra expressa pelo interlocutor ( exemplo c : turno 2 e 3 ):

a)...M: *hard and it's difficult for him* (( C acena com a cabeça afirmativamente))(+) *he try to to pass* ((gesticula))*to to me and (+) to my other brothers* (+) *sometimes it's very difficult(+)**but it's getting better* ((A acena afirmativamente)) *eh: now (+) that I'm here* ((gesticula))*studying*  
 A: *unhum* ((acena com a cabeça)) 2  
 M: *alone* ((sorri)) 3  
 A: ((ri)) *far from home* (( sorri))... 4

b)...M: *he's hes' more (+) accessível* ((gesticula,olha para C como que pedindo auxílio.Esta acena com a cabeça demonstrando compreensão)) *accessível (+) how can I say* ((olha para A como que esperando uma resposta))  
 A: *I don't know how to say ...* 2

c)...A: *in my house my mother(+)* *she is like me(+)* *I (+)* 1  
*tell tell him I tell her everything I do* ((M acena afirmativamente)) (+) *but* ((acena com a cabeça))*my father* ((P sorri) *she is very conservative (+)* ((C e M acenam afirmativamente)) *uh: I (+) I don't tell him everything(+)* *oh NOTHING*  
 P: *nothing* 2

M: *nothing* (( P,M e C riem ))...

3

Os oferecimentos de auxílio nesta interação tanto ocorreram como resposta às solicitações verbais e não verbais dos interlocutores, como de forma espontânea:

a)...C: *my father (+) thinks that I will* ((gesticula, 1 pedindo ajuda das colegas))

A: *crash...*

2

b)...M: *...I don't know how to (+) talk with him about (+++) ((gesticula para suprir a falha na comunicação))*

1

A: *these kinds of things*

2

P: *about these kinds of things ...*

3

c)...C: *I ar ar argue''((pergunta à M ))*

1

A: *ya*

2

C: *I argue with my father because (+) he don't (+) he don't let me use his car ...*

3

Nos dois primeiros exemplos acima transcritos, verifica-se que o pedido de solicitação é realizado apenas através do gestual ( exemplo a : turno 1 e exemplo b : turno 1), enquanto que no último a solicitação é feita de forma verbal e direta ( exemplo c : turnos 1 ). Já nas interações a seguir, verifica-se que um colega auxilia o outro espontaneamente na construção do discurso:

a)...M: *but he's::*

1

C: *close (+) very close'*

2

M: *ya he's very close (+) he has a:: (+) he HAD ((gesticula)) a:an education ah: very se*

3

A: *hard*

4

M: *hard and it's difficult for him ...*

5

b)...C: *I argue with my father because he don't(+) he don't let me use his car*

1

A: *mine too*

2

C: *just my mother*

3

A: *mine too*

4

A: *because the car isn't(++)*

5

C: *xodó ((ri))*

6

c)...A: *so I invent(+) in a month I paid the the* 1  
 ((gesticula))  
 C: *clothes (+) shoes* 2  
 M: *to buy your things* 3  
 P: *oh: you tell her that ((ri))* 4  
 A: *the the condominio twi twice...* 5

Nestes exemplos, observa-se que o auxílio espontâneo surge quando o ouvinte percebe que o falante hesita, prolongando a sílaba final das palavras ( interação a : turnos 1 e 2 ), fazendo uso de preenchedores de lacuna (interação a : turnos 3 e 4 ), fazendo pausas prolongadas (interação b : turnos 5 e 6), repetindo a última palavra ( interação c : turno 1 ). Estes recursos são provavelmente utilizados pelos falantes para manterem o turno enquanto organizam o próprio pensamento, porém são interpretados pelos outros interlocutores como oportunidades para auxílio. Os dados da interação c deixam evidente que, em virtude do conhecimento partilhado por todas as participantes, a coerência do discurso se constrói mesmo antes de A ter completado o seu pensamento, introduzido no turno 1. Isto pode ser constatado através da colocação e da reação de P, no turno 4.

A passagem de turnos, neste primeiro momento, deu-se praticamente sem competição, uma vez que a ordem em que as alunas estavam sentadas foi respeitada, e as próprias alunas encarregaram-se de passar o turno para a próxima falante. A interação foi iniciada por M que, após falar de seu relacionamento com os pais, oferece o turno a A, aluna sentada a sua esquerda:

...M: *that's all right ((sorri))* 1  
 P: *(incompreensível)* 2  
 M: *no' ((sorri, olhando para P e depois3*  
*para A , a próxima a falar ))*  
 A: *in my house my mother (+) ...* 4

Este oferecimento, conforme se pode observar através do turno 3 da transcrição acima, ocorreu através do olhar de

M dirigido a A.

O turno de A para P foi passado através da pergunta: *you too*'' ( turno 4), depois que P havia contribuído com uma reação de ouvinte, afirmando ter o mesmo tipo de atitude que A com relação ao pai ( turno 3):

...A:	<i>I don't tell him ANYTHING</i> ((gesticula bastante e sorri ))	1
M:	<i>the same(+)</i> with me too	2
P:	<i>the same</i>	3
A:	<i>you too</i> ''	4
P:	(( afirma que sim com um aceno de cabeça )) <i>my mother (+) I talk with my mother...</i>	5

Ao terminar de falar, P faz uso de uma entonação descendente ( turno 1), além de direcionar o olhar para a próxima falante, a C. Esta reage, ajeitando-se na cadeira, preparando-se para falar. Enquanto age desta forma, M adianta-se e formula a ela a pergunta: *you too*'' ( turno 2), passando-lhe verbalmente a palavra:

... P:	<i>ya these kinds os things,</i>	1
C:	(( prepara-se para falar))	
M:	<i>you too</i> ''	2
C:	<i>we all have the same problems...</i>	3

O direito ao turno é tão preservado nesta primeira parte da interação que, perante uma desistência de turno por C, talvez provavelmente por inibição , M insiste para que ela fale:



- ... C: *we all have the same problem ((as quatro 1*  
*integrantes do grupo riem ))my father is very*  
*close (+) close''((muito embora tenha sido ela*  
*a sugerir o uso deste termo com o sentido de*  
*fechado, reservado, apresenta, ao usá-lo,*  
*dúvidas quanto a sua propriedade)) and*  
*((sorri)) pera aí (+) deixa eu pensá ((sorri*  
*meio sem graça ))*  
 M: *do you talk to him''...* 2

Ao assistir ao vídeo, a aluna M afirmou ter formulado a pergunta a C, para ajudá-la a falar, uma vez que todas as demais alunas já haviam falado:

- ...I: *quando a C disse (+) pera aí deixa eu pensá (+)*  
*A M fez uma pergunta prá ela em inglês (+) foi*  
*prá ela não continuar a falar português''*  
 M: *não acho que foi só prá ajudá (+) prá fazê ela*  
*falá porque todo mundo já tinha falado...*

Neste primeiro momento da interação, observa-se haver um certo controle do turno, controle este impingido pelo próprio tipo de tarefa, sendo que cada uma deve falar sobre seu relacionamento com os pais.

O segundo momento, por outro lado, é caracterizado pela competitividade e iniciativa na tomada dos turnos, o que pode ser observado através da presença de vários momentos em que ocorre sobreposição e "roubo" de turnos, exemplificados abaixo. Essa nova organização não trouxe, entretanto, prejuízos ao equilíbrio de participação das interlocutoras.

Os exemplos de sobreposição de falas transcritos



Estes dados sugerem que a fala de M (turno 2) sobrepõe-se à fala de A (turno 1) pelo fato de M ter reagido verbalmente como ouvinte à fala de A, o mesmo não ocorrendo com as outras participantes, que apenas manifestaram-se gestualmente.

...A: *but when I want to buy a clothes uhm: ((gesticula))* 1  
       *so I invent(+) in month I paid the the ((gesticula)*  
       C: *[clothes (+) shoes]* 2  
       M: *to buy your your things* 3  
       P: *oh you tell her that ((ri))* 4  
       A: *the condominio twi twice ((ri)) twice a month* 5  
       *((todas riem ))*  
       M: *twice a month...* 6

No exemplo acima, verifica-se a sobreposição dos turnos 1 e 2, em que C repete e acrescenta elementos: *clothes (+) shoes* à primeira parte da fala de A: *but when I want to buy a clothes uhm:*. Esses dados sugerem que a iniciativa de C teria ocorrido em virtude do próprio preenchimento de lacuna e do uso do gestual por parte de A.

Em muitos momentos desta interação, a sobreposição dos turnos acabou provocando o recuo e a desistência do turno por parte de uma das interlocutoras, caracterizando o que denominamos "roubo" do turno. Alguns destes momentos são transcritos a seguir:

... C: *my father ((mostra-se surpresa com a*  
       *interrupção ))* 1  
       M: *do your father (+) eh(+) do your father*  
       *((+++)) give you rules(++ to follow ((dirige-se*  
       *à P e esta demonstra não compreensão)...* 2

M: *(( M sorri e dirige-se a P novamente)) do*  
       *your father (+) uh: does your father(+)*

OLHA QUE HORROR (+) does your father give  
 (+) you (+) rules(+) to follow'((facilita  
 a fala manifestando-se de forma mais  
 pausada)) 1  
 P: ah: I don't know, 2  
 A: because when I go out (+)I never(+) 3  
 ask...

Em ambos estes exemplos, a sobreposição e o  
 conseqüente roubo do turno parecem ter ocorrido em virtude  
 da hesitação da interlocutora. No exemplo 1, as falas que  
 antecederam este momento e já comentadas neste trabalho,  
 sugerem que a aluna C é bastante hesitante ao falar, o  
 mesmo ocorrendo no exemplo 2, em que a interlocutora P  
 hesita e acaba não respondendo de forma satisfatória a  
 pergunta proposta por M (turno 2).

C: I ar ar argue'discutir'' 1  
 A: ya 2  
 C: I argue with my father because (+) he don't 3  
 (+) he don't let me use his car 3  
 A: ah: mine too (((gesticula)) 4  
 C: just my mother 5  
 A: mine too 6  
 C: my father (+) NO: NO: (((gesticula, imitando o pai; 7  
 todas riem)) 7  
 A: because the car is (+) isn't 8  
 C: xodó ((ri)) 9  
 A: isn't made to the woman 10  
 C: ya ((riem)) 11  
 P: I don't have this pro 12  
 A: so I never (take it)(+)when I told...13

Os dados acima transcritos sugerem que P tenta  
 manifestar-se a respeito do tópico discutido por A e C (pai  
 X carro - turno 12), aproveitando a pausa no discurso  
 provocada pelo riso de todas as participantes (turno 7). A,  
 entretanto, retoma a palavra, sobrepondo-a à fala de P  
 (turno 13), que recua, sem ao menos concluir a palavra que  
 estava dizendo.

Observa-se também, nesta interação, momentos em que um  
 interlocutor "rouba" o turno do outro, sem que haja  
 anteriormente a sobreposição de falas. Isto ocorre quando uma

pergunta é dirigida a uma participante e respondida por outra, como nos exemplos abaixo:

...M: *do your father (+) eh(+) do your father (++)*  
*give you rules (++) to follow* ((formula a pergunta a P, e esta demonstra compreensão)) 1

P: *what* 2

A: *he can give but I don't follow* ((gesticula e ri)) 3

P: *what* 4

M: (( M sorri e dirige-se a P novamente )) *do your father(+) uh: does your father(+) OLHA QUE HORROR (+) does your father give (+) you(+) rules(+) to follow* (facilita a fala, falando de forma mais pausada))... 5

Neste primeiro exemplo, percebe-se que a resposta de A (turno 3) é dada de forma gratuita, uma vez que a pergunta formulada por M (turno 1) foi dirigida a P que, por outro lado, é obrigada a demonstrar não compreensão duas vezes (turnos 2 e 4 ). Somente após o segundo pedido de clarificação, M pode repetir a pergunta, o que fez de forma mais pausada, facilitando sua fala, para que M pudesse compreendê-la( turno 5 ).

...T: (( olhando para P )) *is your father like this too*  
P: *ya*  
A: *to have a boyfriend ...*

Também neste segundo exemplo, a pergunta foi formulada pela professora para P, uma vez que a ela dirigiu seu olhar. Foi, entretanto, respondida por A.

Pode-se constatar, considerando-se os exemplos acima transcritos, que a aluna A foi a responsável por um grande número de turnos sobrepostos e "roubados". Este aspecto foi observado pela própria aluna ao assistir ao vídeo e

justificado da seguinte forma: " eu sempre faço isso (+) mesmo quando estou conversando com as minhas amigas (+) quando eu vejo eu já falei(+) eu até interrompo as pessoas(+++) eu acho que nestas conversas é assim mesmo". Esta justificativa sugere que a aluna interage na língua estrangeira com a mesma naturalidade com que interage na língua materna.

Identificando-se um turno cada vez que uma participante tomava a palavra, essa interação foi composta de cento e onze turnos, distribuídos da seguinte forma: A tomou o turno trinta e três vezes, M e C vinte e cinco, e P, vinte e uma vezes. Considerei também nesse total os sete turnos tomados pela professora ao aproximar-se para saber da opinião de cada aluna com respeito ao assunto tratado. Esses números vêm indicar que a participação das quatro alunas na interação foi equilibrada, o que vem, de certa forma, confirmar a opinião da classe a respeito do tipo de atividade desenvolvida. Esse equilíbrio parece ter sido provocado pelo fato de o grupo ser homogêneo e bem entrosado, contendo alunos de um mesmo curso e de uma mesma sala (segundo ano), apresentando um nível médio de proficiência, o que é também confirmado pela própria professora e alunos em seus relatos verbais:

- ...I: como você vê o desempenho das alunas nesse primeiro 1  
grupo"
- T: dali(+) daquele grupo a A é a aluna mais forte 2
- I: ah "é" 3
- T: ela é uma aluna boa(+) sempre participa(+) ela tem um

ouvido bom(+) e ela tem ela escreve diretinho (++)  
 depois da A a C tem um vocabulário bom (+) mas a C é  
 extremamente tímida e ela quando se aperta (+) ela  
 fala português(+) a P é a que tem mais dificuldade  
 mas (+)talvez a M seja a que mais se esforça ali(+) a  
 M faz MUITA força(+) todas as tarefas ela faz(+) ela  
 nunca deixa de entregar nada certo' (+) a P também(+)  
 da P eu não posso falar nada não (+) a A(+)nenhuma  
 das três (+) a C é a mais relaxada 4  
 I: elas estão no segundo ano' 5  
 T: no segundo ano 6  
 I: então elas têm um nível de proficiência médio(+) 7  
 digamos assim' 7  
 T: têm têm 8  
 I: você diria que as três têm um nível médio e a Adriane  
 tem um nível melhorzinho' 9  
 T: é (+) a Adriane tem um nível um pouco melhor... 10

( trecho de entrevista com a professora após a projeção )

Nesta entrevista, realizada com a professora após a projeção do vídeo com a interação que está sendo analisada, a professora caracterizou cada uma das alunas, considerando seu desempenho em suas outras aulas, muito embora eu tivesse solicitado suas impressões quanto aos seus desempenhos no grupo (turno 1). Segundo sua opinião, o grupo é quase que homogêneo, colocando M, A e C em um nível médio de proficiência, e A em um nível um pouco superior. Nesta parte da entrevista, percebo minha interferência como entrevistadora, na tentativa de auxiliar a professora a definir o nível de proficiência das alunas ( turnos 7 e 9). Suas respostas, expressas de forma rápida e segura ( turnos 8 e 9 ), não me parecem influenciadas pelas minhas perguntas, entretanto.

Também nesta mesma entrevista, a professora classifica as alunas envolvidas nesta interação como tímidas e justifica sua participação ativa devido ao bom entrosamento do grupo, conforme se pode verificar em outros trechos da entrevista abaixo transcritos:

...I: e com relação (+) por exemplo ao tipo de pessoa(+)  
 são tímidas estas meninas ou não'  
 T: são (+) a A tá começando a se soltar (+) é o

segundo ano né(+) no primeiro ano era uma turma assim EXTREMAMENTE quieta (+) quase ninguém falava (+) desse desse grupinho né (+) ah: então (+) agora no segundo ano a A tá começando a se soltar (+) as outras ainda estão BEM:: recatadas(+) ainda não estão muito:: they don't dare too much ((r1))

I: ok(+) elas estão bem entrosadas neste grupo você achou

T: estão (+) no grupo tão

I: porque são amigas (+) talvez

T: ainda eu acho que aí a outsider aí é a C

I: ah é 'ainda'...

...I: você observou nas outras interações que essas meninas ficaram retraídas

T: aí é aquele negócio que a gente já falou (+) depende do grupo (+) a A participa em quase todas as interações mas quando tem um pessoal muito bom a M e a P e até a própria C têm a tendência a a segurar um pouco (+) não participam tanto (+) dentro do grupo que elas consideram homogêneo(+) com todo mundo no nível(+) elas falam mais (+) aí não tem problema ...

Também nas entrevistas retrospectivas realizadas com as alunas, após a projeção do vídeo, com a gravação da interação, estes mesmos aspectos foram registrados:

- |  |    |
|--|----|
| I: vocês sentiram-se à vontade no grupo  | 1  |
| M: sim   | 2  |
| I: por quê   | 3  |
| A: porque todo mundo é igual (+) todo mundo se conhece   | 4  |
| I: todo mundo é da mesma classe  | 5  |
| P: é   | 6  |
| I: vocês acham que num grupo homogêneo vocês têm oportunidade de crescer, ou isso só acontece no grupo heterogêneo               | 7  |
| M: é legal ficá no grupo heterogêneo prá ouvir gente que fala melhor que a gente(+) mas depois eu tenho que falá(+)              | 8  |
| P: eu fico com vergonha de falá com gente que sabe mais (+) aí eu quase não falo   | 9  |
| A: sabe qual é o problema com o pessoal que sabe mais (+) é que ele vai falá mais e, às vezes, não dá chance prá quem sabe menos | 10 |



P: outro dia fiquei num grupo desse(+) eu mais escutei  
que falei(+) fiquei inibida 11  
I: você se considera uma pessoa tímida'' 12  
P: ah: eu sou 13  
I: e você M'' 14  
M: eu também (+) não muito mas sou 15  
I: num grupo de gente desconhecida vocês se retraem'' 16  
M: é 17  
P: é ... 18

( entrevista retrospectiva com as alunas, após a projeção)

Nas declarações dos alunos, alguns outros aspectos foram mencionados: que os alunos deste grupo inibem-se ao participarem de grupos compostos por alunos mais proficientes ( 8,9 e 11); que os mesmos gostam de ouvir as pessoas mais proficientes, e que estes últimos costumam monopolizar o turno ao interagirem com alunos menos proficientes.

O terceiro momento dessa interação é caracterizado pela interferência da professora no grupo, com o objetivo de conversar com todos os alunos e verificar suas posições com relação ao tema desenvolvido:

(( a professora aproxima-se do grupo e procura conversar um pouco com cada participante ))

T: what about here''what was the difficulty in your  
relationship'' 1  
A: the father 2  
M: [the father] is the problem 3  
C: [the father] 4  
C: we all have problems with the fathers 5  
T: why'' didn't he give you any money'' didn't let you go  
out'' 6  
A: [ya 7  
C: [he's cowhand ((professora e alunos riem )) my father is  
very cowhand (+) and he don't let me drive his car(+) 8  
A: mine too 9  
T: mine either yours either ((dirige a palavra a A com uma  
fisionomia pensativa e depois volta-se para C ,  
segurando-lhe o braço)) 10

C: *stingy* 11  
 T: *ya (+) he doesn't let the money go freely* 12  
 C: *ya: ya* 13  
 T: *yours too'' ((olhando para A e P ))* 14  
 A: *to go out* 15  
 T: *((olhando para P )) is your father like this too''* 16  
 P: *ya* 17  
 A: *to have a boyfriend* 18  
 P: *ya(+) about money he:/if the money is for the thing that I need (+) he don't (+) he don't argue (+) but when I need to buy a new clothes(+) the he stays NO but it isn't necessary (+) so he try (+) to fight me not to to buy,* 19  
 T: *so something he doesn't think is necessary he convinces you otherwise* 20  
 P: *then I ask* 21  
     *((interrupção repentina da filmagem))*  
 M: *my problem is not so (+) so hard (+) it's more personal ((gesticula))* 22  
 T: *personal you don't get along* 23  
 M: *ya(+)no (+) we don't talk normally (+) it's too difficult ((professora afasta-se do grupo ))...* 24

Estes dados sugerem que a intromissão da professora não inibiu os alunos pela própria informalidade e simpatia com a qual ela se apresentou, fazendo perguntas gerais, sem nomear qualquer aluno ( turnos 1 e 6 ). Observa-se que, em dois momentos, entretanto, a professora corrigiu erros cometidos pelos alunos ( turnos 9,10,11,12,e 13), o que parece ter sido bem aceito pelos mesmos. Observa-se também que, apesar de interagir de forma simpática com o grupo, parece não dar muita chance para que A se manifeste( turnos 15, 16,17,18,e 19). Isto talvez tenha ocorrido pelo fato de a professora achar dispensável a participação de A, por considerá-la a aluna com nível mais alto no grupo.

Nos relatos das alunas, estas afirmaram considerar normal a proximidade da professora e até mesmo a correção levada a efeito por ela. Segundo suas próprias palavras, gostariam de estar trabalhando numa classe menor, onde a professora pudesse dar maior assistência aos alunos , indicando os erros que fossem cometendo. Em outras palavras, consideram importante a correção e o retorno do professor para dar-lhes maior segurança para falar. A esse respeito,

manifestaram-se da forma que segue :

- A: eu acho assim(+) que nesse curso que a L tá dando nós 1  
temos oportunidade de falar inglês mas como é muito  
aluno eu acho que num tem aquela coisa de (+) se fosse  
pouco aluno a gente já chamava ela e pronto(+) numa  
classe de dez alunos(+) eu acho que o professor deve  
ficar junto
- P: eu também sinto falta 2
- I: e o professor não inibe o aluno'' 3
- M: no meu caso não 4
- A: eu acho que não (+) eu acho até melhor 5
- M: o professor vai corrigindo 6
- I: com todos os professores vocês se sentem assim ou só  
com a L'' 7
- A: porque o J fala português na sala (+) mas ele é um  
ótimo professor 8
- I: vocês deslancham mais quando falam dentro dos grupos ou  
na frente do professor'' 9
- A: o problema é que na classe da L tem que ser no grupo  
mesmo 10
- I: minha pergunta é se vocês se sentem mais à vontade  
falando entre vocês mesmos nos grupos ou com o professor  
aqui na frente'' 11
- A: na classe com um todo eu me sinto mais segura(+) porque  
eu sei que se eu fizé um erro ela vai me corrigir 12
- I: então você acha bom ser corrigida'' 13
- A: acho (+) eu acho que a correção é a melhor coisa 14
- I: que tipo de correção'' 15
- P: quando a gente tenta falar (+) ela entende e repete de  
forma correta 16
- M: quando eu fazia inglês fora minha professora não deixava  
passar uma palavra sem corrigir 17
- I: vocês acham que todo mundo encara a correção numa boa'' 18
- A: eu acho que sim 19
- A: a presença dela não muda 20
- I: não muda nada'' 21
- M: não 22
- P: não... 23

Os dados desta entrevista sugerem que os alunos deste grupo sentem necessidade de ter o professor sempre por perto, controlando toda a atividade e corrigindo os erros cometidos por eles em suas interações ( turnos 1 , 2,14,16 e 17). Sugerem também que o professor ideal é aquele que corrige, não deixando passar um erro sequer ( 13,16 e 17).

Reforçando essa posição a respeito da correção de

erros, três participantes do grupo que assistiram ao vídeo, participaram da entrevista retrospectiva e responderam ao questionário, responderam não para a questão: *É positiva a não preocupação com erros* e sim para: *Seria interessante haver correção dos erros nessa aula*, contrariando o posicionamento da classe como um todo em que, dos vinte e seis respondentes, dezessete concordaram com a primeira afirmação. A meu ver, essa posição das alunas é consequência de uma visão tradicional de ensino de línguas à qual vêm sido submetidas durante a vida toda, visão essa que supervaloriza a acuidade gramatical em detrimento da fluência. Essa abordagem de ensino prevê o controle absoluto do professor da sala de aula, o oferecimento de modelos a serem imitados, a fixação de estruturas e vocabulário através de exercícios mecânicos e o cerceamento de erros. O aluno, de maneira geral, está, pois, habituado a falar na sala de aula de línguas sob o controle do professor, sendo corrigido sempre que comete erros, principalmente de natureza gramatical.

Acho interessante também salientar que as alunas perceberam a organização dos turnos no desenvolvimento da interação após assistirem ao vídeo, muito embora a pergunta da investigadora tenha chamado atenção para este aspecto:

...I: *vocês perceberam alguma organização na fala de vocês*

M: *primeiro eu falei(+) depois a A(+) a P(+) e a C(+) depois essa ordem foi bagunçada*

I: *como*

- M: cada um falava o que queria*  
*I: por que será que aconteceu isso? será que foi por causa do tipo de atividade?*  
*A: eu acho que sim(+) porque cada uma tinha que falar sobre si primeiro e depois ficou mais livre (+) cada uma ia completando o que a outra dizia...*

Este tipo de organização , caracterizada por três momentos distintos, pode também ser encontrada no desenvolvimento de outras atividades da mesma natureza. Como exemplo, citamos a interação já apresentada em parte na página 176 da análise panorâmica, em que as três participantes, F,M e P, falam de suas famílias e de suas lembranças da infância. Num primeiro momento, cada uma tem o turno para falar sobre si, enquanto que as demais ouvem, oferecendo suas reações de ouvinte. No segundo momento, há a disputa pelo turno, ocorrendo casos de sobreposição de falas e "roubos" de turnos. No terceiro e último momento, a professora aproxima-se do grupo e pede que cada um fale de sua família e de sua infância.

Somente no desenvolvimento de duas das atividades do tipo lacuna informativa - assunto pessoal, ocorreu a ausência do terceiro momento. A primeira atividade, em que os alunos organizados em pares deveriam falar sobre suas moradias, e a outra, em que, organizados em pares, os alunos deveriam falar das coisas que temem, ocorreram no início do curso, na terceira aula, quando a professora não havia ainda adotado a postura de interagir com os grupos.

**pergunta 2: Como se dá o gerenciamento dos tópicos conversacionais na interação?**

Tomando por referência a regra básica para a organização tópica da conversação apresentada por Marcuschi (1980 : 80 ), considereei como mudança de tópico dois turnos que não seqüenciavam o mesmo conteúdo, tendo constatado a presença de sete tópicos conversacionais:

primeiro tópico : relacionamento com os pais em geral  
segundo tópico : severidade do pai  
terceiro tópico : pais x regras a seguir  
quarto tópico : pai x carro  
quinto tópico : pai x dinheiro  
sexto tópico : abordagem dos tópicos em conjunto  
( conversa com a professora)  
sétimo tópico : garotas x pais garotas x mães

Estes tópicos conversacionais foram introduzidos de duas diferentes maneiras: por meio de uma afirmação, ou através de uma pergunta. O tópico relacionamento com os pais em geral foi iniciado pelo depoimento da aluna M que, espontaneamente, iniciou a interação, o que me surpreendeu pelo fato de esta aluna ter aparentado timidez em suas participações em outras interações observadas:

...M: *I don't have (+) I didn't have (+) eh: problems (+)  
with my mother (+) but with my father (+) I had...*

Este tópico, estabelecido pela professora, foi explorado amplamente por todos os elementos do grupo, sendo

que cada um teve sua vez de abordá-lo, como já demonstramos ao discutir a primeira pergunta. Os demais, embora estejam relacionados a este tópico central, foram sendo introduzidos sucessivamente pelos alunos.

O segundo tópico, severidade dos pais, foi iniciado por uma pergunta, na verdade, por um turno "roubado" em virtude da hesitação de C, ao se manifestar sobre o tópico anterior. Essa hesitação teria possivelmente ocorrido, a meu ver, pela própria timidez de C, já bastante enfatizada pela professora e colegas que, ao se ver como centro das atenções, logo no início da interação, recusa-se a falar:

- ...P: *is your father severe* 1  
 C: *yes: ((acena com a cabeça, como se quisesse dizer mais ou menos))* 2  
 P: *my mother is (severe) (+) my father (incompreensível)* 3  
 C: *my father ((mostra surpresa com a interrupção))* 4  
 M: *do your father (+) eh(+) do your father give you rules (++) to follow* 5

Percebe-se, entretanto, nestes dados, que C tenta recuperar o turno, mas recua ao perceber que a fala de M é sobreposta à sua (turnos 4 e 5).

O terceiro, quarto e quinto tópicos foram introduzidos da mesma forma que o segundo, através de um turno também "roubado". O terceiro tópico foi introduzido por M, através de uma pergunta sobreposta à fala de C, que expressa surpresa ao ser interrompida (turnos 2 e 1):

- ...C: *my father* 1

- M: do your father (+) eh (+) do your father (++)  
 give you rules to follow ((dirige-se a P e esta demonstra não compreensão)) 2  
 P: what? ... 3

O quarto tópico , por outro lado, foi introduzido por C (turno 2 ), no momento em que A faz uso de uma entonação descendente e gesticula , tentando suprir sua falha comunicativa (turno 1):

- ...A: so I NEVER NEVER ask him (+) I JUST tell my mother 1  
 (( C concorda )) and going, ((gesticula))  
 C: I ar ar argue 2  
 A: ya 3  
 C: I argue with my father because (+) he don't(+) 4  
 let me use his car ...

O quinto tópico é introduzido da mesma forma que o anterior, uma vez que C aproveita-se da falha comunicativa de P para introduzir o tópico pai x dinheiro(turnos 1 e 2):

- ...P: I don't have this problem (+) because I don't know 1  
 how to drive well (( todas riem )) yet (( sorri ))  
 yet but it's (( gesticula e não consegue completar o pensamento))  
 C: my father don't give me money too (( mostra a mão 2  
 fechada, e todas riram))  
 A: [my father] too(+) my father 3  
 M: [my mother] too .... 4

O sexto tópico, que consiste em uma retomada geral de todos os outros tópicos, é introduzido por uma pergunta da professora (turno 1) que solicita que os alunos falem sobre o tema que está sendo discutido:



...T: *what about here''what was the difficulty in your relationship''* 1  
 A: *the father* 2  
 M: *[the father] is the problem* 3  
 C: *[the father]* 4  
 C: *we all have problems with the fathers* 5  
 T: *why''didn't he give you any money'' didn't he let you go out''...* 6

O último dos tópicos é introduzido por uma afirmação de P (turno 4), imediatamente após o afastamento da professora. Esse tópico e o segundo foram os que se caracterizaram pelo menor número de turnos:

M: *my problem is not so (+) so hard (+) it's more it's 1*  
*more personal (( gesticula ))*  
 T: *personal' you don't get along'* 2  
 M: *ya (+) no(+) we don't talk normally (+) it's too 3*  
*difficult,(( professora afasta-se do grupo ))*  
 P: *I think I think that we don't (+) know how to talk to 4*  
*our fathers (+) we're girls...*

Considero relevante chamar atenção para o fato de que C iniciou a maior parte de tópicos (três ), seguida da P com dois e da professora e de M com um tópico. A aluna A, a que maior número de turnos utilizou na interação (trinta e três) e a que, segundo nossa observação e informações fornecidas pela professora, é a aluna que apresenta maior desembaraço com a língua, não iniciou nenhum tópico, muito embora tenha participado da discussão de todos, exceto do segundo que foi de duração muito rápida. A C , por outro lado, que é considerada pela professora a mais tímida das quatro participantes do grupo, foi a aluna que maior número de

tópicos iniciou. Acredito que isso tenha ocorrido pela própria formação do grupo, o que já foi suficientemente apresentado ao responder a pergunta um.

Em virtude do tipo de atividade desenvolvida e do equilíbrio proporcionado pelo bom entrosamento do grupo, nenhuma das participantes necessitou assumir o papel de liderança para organizar os turnos e o desenvolvimento da atividade. Aliás, esse aspecto pode também ser verificado no desenvolvimento das outras atividades da mesma natureza presentes nas aulas observadas.

**pergunta três: Como os problemas de comunicação são resolvidos na interação?**

É evidente que problemas de comunicação ocorreram na interação analisada, uma vez que esta envolvia falantes não nativos de língua estrangeira, com nível médio de proficiência na língua-alvo, conforme já foi afirmado anteriormente. Através de uma análise detalhada desta interação, verificou-se que os seguintes recursos foram utilizados com o intuito de contornar tais dificuldades: oferecimento de ajuda espontâneo, oferecimento de ajuda quando solicitado, solicitação de ajuda, antecipação da fala do outro, uso da língua materna, autocorreção, correção por parte do colega e do professor, ignorância de erros que não interferiram na comunicação, uso de gestos para substituir ou

complementar a fala.

A utilização dos quatro primeiros recursos mencionados, oferecimento de ajuda espontânea ou não, solicitação de ajuda, e antecipação da fala do outro, mostram como o trabalho nos grupos é um trabalho cooperativo, e como um aluno está sempre pronto para ajudar o colega nas suas dificuldades e na construção do discurso. Esse aspecto foi um dos aspectos levantados pela classe e inserido no questionário como : *Um aluno auxilia o outro dentro dos grupos*, obtendo a aprovação das três respondentes desse grupo. Além dos aspectos já mencionados para justificar o bom entrosamento das participantes , acredito que esse envolvimento deva-se também ao tipo de atividade desenvolvida e ao tema abordado na conversa entre suas participantes : o relacionamento com os pais no período de adolescência, tema esse que me parece interessante e agradável de ser desenvolvido por alunos de dezenove e vinte anos. A curiosidade de saber um pouco mais da vida do outro mantinha a atenção de todos os interlocutores. Exemplos da utilização desses aspectos acima mencionados podem ser observados a seguir:

a)... M: ...but he's: 1  
 C: close (+) very close'' 2  
 M: ya he's very close(+)...3

b)...M: ya he's very close (+) he has a::(+) he had  
 ((gesticula)) a:an education ah very se 1

A: *hard ...* 2  
 M: *hard and it's difficult for him* ((C acena com a cabeça afirmativamente))...

Os trechos acima apresentam exemplos de oferecimento de ajuda espontâneo. Em ambos os casos, pode-se verificar que o oferecimento de ajuda ocorreu no momento em que houve hesitação por parte do falante ( exemplo a-turno 1 ; exemplo b-turno 1). No primeiro, observa-se que M aceita incondicionalmente a colaboração de C , sem perceber que o termo sugerido pela colega é inadequado para aquela situação. A sugestão de C e a aceitação por parte de M tiveram como consequência o emprego errado do termo durante toda a interação.

Foram também vários os momentos, na interação analisada, caracterizados por solicitações de ajuda ao interlocutor, tanto verbalmente como por gestos, e pelos atendimentos a estas solicitações:

a)...P /.../ *talk with him about (+++)* ((gesticula para suprir a falha na comunicação))1  
 A: *these kinds of things* 2  
 P: *ya these kinds of things...* 3

b)...C: *my father(+) thinks that I will (+)* 1  
 ((gesticula, pedindo ajuda às colegas))  
 A: *crash* 2  
 C: *( incomprensível) quebrá o câmbio* ((fala em tom de voz mais baixo, gesticulando como se quisesse dizer "vê se pode"))... 3

c)...A:/.../ *she is very conser conservative*''  
 (( C e M acenam afirmativamente))...

d)... P: *my father (+) it is close close*''  
 ((C e M acena afirmativamente))...

e)...C: *I ar ar argue*'' 1  
 A: *ya...* 2

- f)...M: *he's he's more (+) accessivel*((gesticula e 1  
olha para C como que pedindo auxílio. Essa  
acena com a cabeça demonstrando  
compreensão ))*accessivel (+) how can I say*  
((olha para A como que esperando uma  
resposta))
- A: *I don't know how to say* 2
- M: *that's all right* ((sorri))... 3

Nos dois primeiros exemplos, observa-se que as solicitações de ajuda são feitas apenas através do gestual (exemplo a- turno 1 ; exemplo b- turno 1). Nos demais exemplos, as solicitações são feitas verbalmente, sendo que no último há a associação do verbal e do gestual. Os auxílios oferecidos são também tanto verbais ( exemplos a,b, e ,f ), como gestuais(exemplos c e d ). Observa-se também que, no exemplo b e f, a colaboração oferecida pelos colegas não supre as necessidades comunicativas da interlocutora e, na ausência do termo em inglês, o termo é mantido em português mesmo. A presença da professora não é solicitada pelo grupo nestas circunstâncias.

Em alguns momentos nesta interação, a coerência do discurso é construída mesmo antes que a interlocutora o tenha concluído, o que se torna possível em virtude da existência de conhecimento partilhado pelo grupo. Isto é caracterizado pelos exemplos em que uma interlocutora antecipa a fala da outra ( exemplo a - turno 6):

- a) ... M: *so I invent in a month I paid the* 1  
C: *[clothes(+) shoes]* 2  
A: *the* ((gesticula)) 3  
M: *to buy your things* 4  
P: *oh you tell her that* ((ri)) 5  
A: *the condominio twi twice* ((ri)) 6  
*twice a month* ((todas ríem))...
- b) ... M: *hard and it's difficult for him* (( C 1  
acena afirmativamente) )*too(+)*but (+) he

try to to pass((gesticula))to to me  
 and (+) to my other brothers(+)sometimes  
 it's very difficult (+) but it's getting  
 better (( A acena afirmativamente)) eh:  
 now (+) that I'm here ((gesticula))  
 studying  
 A: unhum ((acena afirmativamente)) 2  
 M: alone 3  
 A: ((ri))far from home (( C sorri ))... 4

Outros artifícios utilizados para resolver os problemas de comunicação dentro do grupo estão relacionados à questão da correção. Pelo que pude observar nesta análise, muito embora os alunos tenham cometido muitos erros gramaticais ao se expressarem, esses foram pelo grupo ignorados pelo fato de não interferirem na comunicação. Em um único momento pode-se verificar a correção de uma colega pela outra, em dois, a correção dos aprendizes pela professora e, em alguns momentos, casos de autocorreção:

caso de correção por parte da colega:

... P: I talk with my mother (+) I talk with my mother  
 (+)E EVERYTHING  
 A: ABOUT everything (( fala em voz baixa ))  
 P: about EVERYTHING...

Este foi o único caso em que um colega corrige o outro nesta interação. Percebe-se, entretanto, que a correção de A é dirigida a P em voz baixa, quase que particularmente.

casos de autocorreção :

...M: I don't have I didn't have (+) eh: problems(+)  
 with my mother(+) bur with my father(+) I had  
 ...M: ya(+) he's very close (+) he has a::(+) he HAD

((gesticula)) a:an education ah:very se

...A: in my house my mother (+) she is like me (+)  
I (+) tell him I tell her everything I do /.../

É interessante observar que, nestes casos, os alunos percebem e corrigem seus erros de forma espontânea, imediatamente após cometê-los.

exemplos de correção por parte da professora:

...C: he's cowhand ((professora e alunas riem)) my 1  
father is very cowhand (+) and he don't let me  
drive his car(+) 2  
A: mine too 2  
T: mine either yours either (( dirige a palavra  
a A com uma fisionomia pensativa e depois volta-  
se para C, segurando-lhe o braço)) stingy 3  
C: stingy 4  
T: ya he doesn't let the money go freely... 5

Nesta passagem, estão os dois momentos em que a professora corrige diretamente seus alunos ( turnos 2 e 3). Estas correções, uma de natureza gramatical e outra de natureza semântica, foram feitas de forma quase que automática, o que sugere que, apesar de a professora querer adotar uma postura diferente com relação aos "erros" cometidos pelos alunos, a tradição gramatical da qual faz parte, predominou nestes momentos.

Muito embora apenas um erro tenha sido corrigido por parte do colega e dois por parte da professora , muitos foram os erros cometido e ignorados pelo grupo. Estes são de natureza sintática, ,morfológica e semântica:

...M:/.../ he try to to pass/.../

...A:/.../ my father(+) she is very conser  
conservative/.../

...P:/.../do your father(+)eh(+)do your father(++)give  
you rules(+) to follow'...

- ...P: /.../ my father(+) it is close close ``(( c e M  
acenam que sim)) too /.../
- ...A: because when I go out(+) I never(+) ask him (+)  
because if I ask (+) he didn't let me go (+)...
- ...A: so I NEVER NEVER ask him(+) I just tell my  
mother ((C concorda)) and going, ((gesticula))  
...
- ...C: I argue with my father because (+) he don't(+)  
let me use his car  
A: mine too ...
- ...A: /.../ everytime I speak to him (+) he invent (+)  
((M ri )) another excuse..
- ...C: my father don't give me money too ((mostra a mão  
fechada e todas riem))  
A: my father too(+) my father too  
M: my mother too...
- ...A: my father (+) it's just like you ...
- ...P: /.../ to Rio Preto (+) he think /.../
- ...C: /.../ my father is very cowhand (+) and he don't  
let me drive his car (+)  
A: mine too...
- ...P: ya(+) about money he:/ if the money is for the  
thing that I need(+) he don't (+) don't argue(+)  
but it isn't necessary (+) it isn't necessary(+)  
so he try (+) to fight me not to to buy...

A respeito desses aspectos, assim se manifestaram os aprendizes, após assistirem à projeção do vídeo:

- ...I: vocês perceberam que vocês cometeram muitos  
erros''
- M: é
- I: e isso atrapalhou a comunicação''
- M: não
- I: quase não há casos de correção entre vocês(+)  
vocês repararam''
- A: eu gosto que me corrige (+) mas tenho medo da  
pessoa não gostá de ser corrigida
- I: mas vocês percebem os erros das pessoas na  
interação''



- M: eu percebo*  
*A: eu também, mas não corrijo*  
*I: vocês observaram que vocês se autocorrigem muitas vezes''isso é positivo''*  
*M: é (+) por isso que é bom ter oportunidade prá falá (+) ouve e tem a possibilidade de corrigir...*

A posição do grupo pode parecer incoerente com relação a esses aspectos, uma vez que, como já foi salientado anteriormente, esses alunos consideram muito importante a correção do professor. Já que esse é um grupo tão entrosado e considera tão válida a correção, por que não se corrigem mutuamente? Considerar a autocorreção como um aspecto positivo também é, a meu ver, incoerente, pois, quando o professor corrige o aluno de imediato, como foi sugerido por eles, ele não tem, muitas vezes, tempo hábil para perceber o seu próprio erro e se autocorrigir. Considero também necessário salientar que, apesar da posição do grupo, nessa interação nos deparamos com apenas quatro momentos de autocorreção e um momento de correção, e esses foram realizados por M e A, sendo que C e P, apesar de terem cometido muitos erros de estrutura, não se autocorrigiram, talvez por nem terem percebido seus erros.

Essa ausência de correções e autocorrecções entre os aprendizes parece indicar um grande envolvimento dos alunos na discussão do tema proposto, uma vez que aqueles falam a língua-alvo quase que o tempo todo, sem se preocupar muito com a acuidade. Suas atenções parecem estar mais voltadas para a construção do significado que para sua forma. Se

isso é realmente verdadeiro, essa atividade comunicativa é realmente apropriada para levar os aprendizes ao uso real da língua.

Um último aspecto relacionado aos problemas de comunicação no grupo diz respeito ao uso de língua materna na sala de aula. Pelo que se pode verificar nessa interação, a língua materna somente foi usada quando o aprendiz ou o grupo desconhecia a palavra correspondente em inglês. Pelo que pude observar, apenas em dois momentos a língua materna foi usada automaticamente, sem relacioná-la à língua-alvo:

C: *we all have the same problem* ((as quatro integrantes do grupo riem)) *my father is very close(+) close'' and* ((sorri)) *pera aí(+) deixa eu pensá* ((sorri meio sem graça))...1

M: */.../ do your father (+) uh: does your father (+)*  
*OLHA QUE HORROR (+) /.../*

O primeiro exemplo sugere que a aluna C sente-se insegura e envergonhada de falar na língua estrangeira, no momento em que se vê como foco de atenção do grupo. O segundo caso sugere que a aluna M teria colocado a língua estrangeira como objeto de sua análise.

Nos outros casos, o uso do português ocorreu em substituição ao termo desconhecido do inglês:

a)...M: *he's he's more(+) accessível' accessível(+)* 1  
((gesticula e olha para C, como que pedindo seu auxílio. Essa acena com a cabeça, demonstrando compreensão)) *accessível (+) how can I say* ((olha para A, como que esperando uma resposta))...

b)...C: *my father(+)* NO: NO: ((gesticula, imitando o pai;

- |    |                                     |   |
|----|-------------------------------------|---|
|    | todos riem))                        | 1 |
| A: | <i>because the car is (+) isn't</i> | 2 |
| C: | <i>xodó</i>                         | 3 |
| A: | <i>isn't made to the woman...</i>   | 4 |
- c) ...C: *my father (+) thinks that I will (+)*  
 ((gesticula, pedindo ajuda das colegas)) 1  
 A: *crash'* 2  
 C: *incompreensível) quebrá o câmbio* ((fala em tom de voz mais baixo, gesticulando, como se quisesse dizer "vê se pode"))... 3
- d) ...A: *so I [invent(+) in a month] I paid the* 1  
 C: *[clothes (+) shoes]* 2  
 A: *the* (( gesticula)) 3  
 M: *to buy your things* 4  
 P: *oh you tell her that* ((ri)) 5  
 A: *the condomínio twi twice ((ri)) twice a month* 6  
 (( todas riem))...

Nos exemplos a, c e d, as alunas pedem ajuda às colegas para obterem o termo equivalente na língua estrangeira. No primeiro exemplo, M utiliza o termo em português (*accessível*) e tenta obtê-lo com C. Não tendo sucesso, repete a pergunta para A, que também não conhece o equivalente em inglês. Nos exemplos c e d, a solicitação é feita através do gestual ( exemplo c - turno 1) e também através da repetição ( exemplo d - turnos 1 e 3 ). No segundo exemplo, o termo em português (*xodó*) é introduzido sem a preocupação de negociar seu significado na língua estrangeira ( turnos 2 e 3 ).

A respeito do uso da língua materna na sala de aula, as alunas envolvidas nessa interação posicionaram-se de forma surpreendente no questionário aplicado. Ao se posicionarem sobre a questão dezessete: *Todos os alunos estão se esforçando para falar só Inglês nas aulas*, somente a aluna A concordou totalmente com a afirmação, sendo que as opiniões de P e de M foram divergentes. Essas alunas afirmaram que nem todos os aprendizes estavam falando a

língua-alvo nos grupos e que deveria haver maior controle e exigência da professora nesse aspecto. Esta não é a opinião da professora e nem mesmo é a visão de uma grande parte dos alunos da classe (dezoito alunos).

Com relação a esta interação específica, pode-se observar que, quando essas alunas não conseguiam resolver seus problemas de comunicação na língua estrangeira dentro dos grupos, não solicitavam a ajuda da professora, passando a utilizar o termo desconhecido em português mesmo ou utilizando expressões em inglês, sem muita certeza de sua propriedade semântica. É o caso da palavra *close*, que é utilizada por todas as participantes do grupo de forma insegura com o sentido de fechado, reservado, até mesmo pela própria aluna que sugeriu o uso do termo:

- a) ... M: /.../ but he's::  
           C: close close''  
           M: ya (+) he's very close /.../
- b) ... P: about EVERYTHING (+) my father (+) it is  
           close close''(( C e M acenam que sim ))  
           /.../
- c) ... C: we all have the same problem ((as quatro  
           integrantes do grupo riem ))my father is  
           very close (+) close''/.../

Observa-se, nestes exemplos, que todas as alunas, ao fazerem uso da palavra *close*, parecem inseguras e, imediatamente, pedem ao grupo a confirmação de sua propriedade semântica.

O uso das expressões em português e a não solicitação de ajuda da professora foram justificados por vários argumentos: o próprio envolvimento dos alunos na atividade, a falta de espaço entre um turno e outro, o número grande de alunos na sala e o fato de a professora poder estar envolvida com outro grupo, no instante em que necessitavam de seu auxílio. Essas justificativas podem ser verificadas no trecho da entrevista transcrito abaixo:

- I: o tipo de vocabulário que vocês usaram foi fácil prá vocês''  
 M: foi(+) quando a gente não sabia a gente perguntava à colega(+) ou então falava em português mesmo  
 P: ou então gesticulava (+) todo mundo gesticulou bastante  
 I: você reparou quando você gesticulou dizendo (+) I don't know how to to e recebeu o auxílio da A''  
 P: reparei sim  
 I: isso é legal''  
 P: eu acho(+) se a outra pode ajudar (+) tudo bem  
 I: vocês repararam que vocês usaram várias expressões em português(+) por que vocês não pediram o auxílio da professora quando não conseguiram resolver o problema dentro do grupo''  
 A: é que a gente tava tão envolvida na atividade (+) é mais rápido usar a palavra em português mesmo  
 M: às vezes não dá tempo porque a outra já começa a falar  
 A: às vezes a professora tá longe ou tá ocupada com outro grupo (+) por isso é que eu acho que tem muito aluno na classe  
 P: também dá prá entender(+) isso não atrapalha a nossa compreensão...

Os recursos utilizados nesta interação para contornar as dificuldades na comunicação foram encontrados com maior ou menor intensidade em todas as interações, dependendo do nível e personalidade de seus participantes e até mesmo do tipo de atividade desenvolvida.

Ao responder às três perguntas utilizadas como roteiro para esta análise, pude obter indicações de como a construção da interação pelas alunas M, A, P e C ocorreu no desenvolvimento da atividade do tipo lacuna informativa-assunto pessoal. Os dados evidenciaram envolvimento das alunas no tema proposto para a discussão e na construção dos significados, quer na produção, quer na compreensão dos enunciados. Os dados evidenciaram, também, que no segundo momento da interação, aquele que maior duração teve, o discurso construído pelos aprendizes aproximou-se bastante daquele produzido de forma espontânea, fora dos contextos formais de aprendizagem. Estes aspectos e outros sugeridos nesta análise serão discutidos na seção 3.4. deste trabalho.

Uma vez analisada a interação A, passo agora à análise da interação B.

### 3.3.2. ANALISE ETNOGRAFICA DA INTERAÇÃO B

pergunta 1: Como se dá a distribuição dos tópicos na interação?

Analisando esta segunda interação, ocorrida no desenvolvimento de uma atividade comunicativa do tipo tomada de decisão , em que os aprendizes deveriam discutir e estabelecer uma classificação por ordem de prioridade de seis candidatos para um coração disponível a ser transplantado, pude observar que a distribuição dos turnos se deu de forma aleatória, uma vez que predominou a competição e a iniciativa. O número total de turnos, considerando por turno toda e qualquer vez que cada participante tomava a palavra, foi de cento e noventa e sete, distribuídos da forma que se segue: a participante C foi a que mais turnos utilizou, perfazendo um total de sessenta e cinco usos da palavra, seguida da aluna E, com sessenta e três turnos, a seguir vem a participante A com quarenta e sete turnos, e, bem depois, a aluna L, com vinte e dois. Neste total, inclui também os vinte e sete turnos utilizados pela professora ao interagir com o grupo, por duas vezes.

Os turnos foram utilizados para a expressão de diferentes atos de fala: posicionar-se a favor ou contra algum argumento, argumentar a favor ou contra , posicionar-se e argumentar a favor ou contra, oferecer turnos direta ou indiretamente, referir-se ao tópico ou à atividade de forma

explícita ou implícita, introduzir os tópicos, pedir confirmação de algo, pedir esclarecimentos, formular perguntas que suscitem maiores discussões, oferecer retorno ao interlocutor e corrigir o colega ou se autocorrigir.

Atos de fala, como posicionar-se a favor ou contra, argumentar a favor ou contra, posicionar-se e argumentar a favor ou contra, estão presentes na discussão de todos os oito tópicos abordados nessa interação, como se pode observar no trecho abaixo transcrito e analisado:

posicionamento: C: *Carlos(+)* *I think the first must be*  
(introdução do Carlos  
primeiro  
tópico)

posicionamento  
contrário: A: *no(+)* *I think this*

pedido de  
clarificação: E: *which one*''

posicionamento  
e argumento: A: *the scientist is first (+)* *he's very*  
*important*

argumento  
a favor do  
posicionamento  
inicial: C: *he's a child*

posicionamento  
contrário: A: *oh: ((olha para C como se quisesse*  
*dizer: e daí?*

pergunta  
introduzindo  
um subtópico: E: *what about Johns Franklin*''



argumento a  
favor:

*E: he's the leading authority in the  
world on bacteriological diseases*

contra-argumento

iniciado e interrompido: *C: I I I think well*

posicionamento e

argumento a favor: *A: yes he's the scientist (+) he's very  
important*

argumento contra

e posicionamento: *C: but he's a child too (+++)((sorri))  
I don't know (++) first Carlos than  
Franklin*

posicionamento a  
favor:

*A: no (+) first Franklin (+) then Carlos  
((ri))*

posicionamento  
contrário:

*C: I think Carlos*

pergunta  
introduzindo

um novo subtópico: *E: but what about Elena (+) she has two  
children and the children are two  
and three (+) is she died her  
children would be (+) alone*

argumento  
contrário:

*C: yes(+) but she's divorced*

argumento  
contrário:

*A: but the the last one he also has (+)  
three children*

posicionamento  
contrário:

*L: I think Helen Jackson*

pedido de  
confirmação:

*E: Helen Jackson''*

argumento  
contrário:

*C: Elena has a (+) husband(+) he (+)  
could (+) take care of the children*

argumento

a favor:                   A: *she's a widow*

posicionamento  
contrário:               C: *NO (+) ELENA*

posicionamento  
a favor e re-  
ferência à ati-       A: *OH: Elena (+) ok (+++) it's quite*  
vidade:                               *impossible*

posicionamento:       C: *I don't know ...*

A tomada dos turnos nesta interação acontece a partir de oferecimentos diretos ou indiretos da palavra, como resposta às perguntas e afirmações feitas com o objetivo de suscitar uma maior discussão do tópico em questão, a partir da própria disputa pela palavra, o que é caracterizado por casos de sobreposição de turnos e pelos próprios "roubos" do turno, e através da construção conjunta, cooperativa, de argumentos.

Pode-se verificar que oferecimentos de turno ocorrem de duas formas diferentes: de forma direta, dirigido a uma pessoa determinada, ou de forma indireta, dirigido ao grupo como um todo. As trocas conversacionais abaixo transcritas exemplificam o primeiro tipo de oferecimento de turno:

a) ...E: *what do you think Luciana*  
      L: *ah: ((pensa))*  
      E: *number four...*

b) ...A: *no(+) I think this (+) ((aponta para o texto))*  
      E: *which one*...

- c) ...C: no(+) I think or Carlos (+) or Ellen (+) is the first  
 T: why Carlos why did you choose Carlos''  
 C: he he's a chi child ...
- d) ...L: ok we can put Franklin  
 C: [he's unmarried(+) he's not going to be  
 E: and Carlos is just a child  
 C: ya (+) don't you think of his mother''  
 E: don't you think  
 C: ya  
 E: don't you think these child children  
 C: [ya(+)I was...
- e) ...A: how do you know''  
 C: he he doesn't work alone (+)...

O direcionamento no primeiro exemplo fica explícito linguisticamente, uma vez que o nome da interlocutora é mencionado ( exemplo a - turno 1). Em todos os outros exemplos, apenas as seqüências das falas e os olhares das interlocutoras deixam evidente a quem o turno é dirigido.

Nos casos dos oferecimentos indiretos, estes ocorrem com o objetivo de estimular o grupo a se expressar sobre diferentes tópicos ou subtópicos. Observa-se que E foi a aluna que formulou a maioria dos oferecimentos (9), seguidas por C (4) e pela professora (4):

- a) ...E: what about Johns Franklin''  
 A: oh:  
 E: he's the leading authority in the world on bacterial diseases  
 C: I I I think [well  
 A: [yes he's the scientist (+)he's very important ...
- b) ...E: but what about Elena' (+) she has two children and the children are two and three  
 C: ya but  
 E: if she died her children would be

- C: ya  
E: alone  
C: yes (+) but (+) but she's divorced ...
- c) ...E: so(+)which one (+) should be the last one''...  
A: the last one'  
C: ah: (+) Lincoln (+) the president (+) the vice - president ...
- d) ...E: number four(+)ah: so (+) which one'(+) Lincoln''  
C: no (+) ((ri))  
E: no (+) Lincoln and Jonas are out  
C: I think it can be Elena  
L: yes Elena (+) number four Elena'((olha para E ))
- e) ...E: what about Carlos' [he's just  
C: [he's ten]  
E: this is not a big deal...
- f) ...T: are you stuck with the others''  
E: yes  
C: no...
- g) ...T: wait a minute(+) what about Elena''  
L: four''(( olha para E))  
C: Elena  
E: no (+) I think third (+) because (++)  
A: yes third ...
- h) ...T: so you left the fourth (+) what about the fourth''  
C: I think it must be Franklin  
L: yes (+) me too  
A: I don't think I think [Franklin must be the first]  
E: [I think it must be Carlos]
- i) ...C: first Ellen (+) ok ''  
L: Ellen first  
E: Ellen first...
- j) ...C: do you agree''  
E: yea (+) Ellen first...  
A: Ellen second (+) not first ...
- k) ...C: second Franklin ok''  
A: that's better  
E: Ellen first (+) Franklin second ...

Muitas são as perguntas e afirmações feitas com o objetivo de estimular maiores discussões sobre os tópicos que compõem esta interação. Estas são feitas por T (6), por E ( 4 ) e por C (2):

- a)...C: Jonas (+) I I think (+)the fifth (+) can be  
Jonas because he has a (+) a wife(+) and he has a  
A: he has seven children  
E: but think about his seven children...
- b)...C: no I think or Carlos (+) or Ellen (+) is the first  
T: why Carlos''(+) why did you choose Carlos''  
C: he he's a chi child...
- c)...C: because he has a (+) a husband to (+) take care  
(+)of her children  
E: but look (+) the children are two and three(+)  
don't you think they need(+)  
C: yes  
E: a mother's care''...
- d)...A: she unployed  
E: who's going to take care [of]the children if she die  
A: [ya:]  
T: that's right(+) who's going to take care of the  
children if she dies''do you think a man will  
be in charge of the children''...
- e)...C: I think she must (+) be (+) FIRST not SECOND  
((sorri))  
T: ok(+) so you think Helen and Franklin are  
important ''(olha para a folha))...
- f)...T: wait a minute (+) what about Elena ''...
- g)...E: and Carlos is just a child ((gesticula))  
C: ya (+) don't you think of his mother''...
- h)...T: not necessarily (+) he can be a great doctor ...

Nos exemplos a,b,c,d,g e h, os interlocutores procuram formular perguntas e afirmações fazendo uso de argumentos fortes, no sentido de convencer o outro de seus pontos de vista. Os exemplos e e f são pedidos de esclarecimento sobre informações anteriormente feitas.

Uma vez que esta interação caracterizou-se pela competitividade e iniciativa na distribuição dos turnos, muitos foram os momentos em que os turnos se sobrepuseram ou foram "roubados":

- a)...C: *oh my God(+)* I don't know ((ri)) I think  
           I think the fifth *[must be Franklin (+)]* because  
       E: *[let's go to the fifth]*  
           he isn't a parent  
       E: I don't think so...
- b)...T: *may be it would be easier if you started*  
           *backwards* *[it would be easier]* ((incompreensível))  
       E: *[we tried we tried.]*
- c)...E: *what about Carlos* *[he's just]*  
       C: *[he's ten.]*
- d)...A: *he's the BEST he can discover*  
           *[something to save people]*  
       C: *[no no.]*
- e)...T: *that's right(+)* who's going to take care of the  
           children *[if she dies' do you think]*  
       C: *[ya(+)* she must be first  
       T: *a man will be in charge of the children'*  
       A: *not first(+)* she must be second  
       C: *[I think first...*
- f)...A: I don't think I think *[Franklin must be first*  
       E: *[I think it must be Carlos]..*

Exceto no dois primeiros exemplos, todas as vezes em que a sobreposição dos turnos ocorre, os interlocutores encontram-se em uma situação polêmica e lutam em defesa de pontos de vista diferentes.

Em várias circunstâncias, ocorreram "roubos" de turnos por parte dos interlocutores: no primeiro exemplo abaixo transcrito, o roubo do turno parece ter ocorrido em virtude da hesitação da falante C; no segundo, em consequência da fala entrecortada por pausas de C; nos demais exemplos, os "roubos" de turno parecem ter ocorrido bruscamente para a defesa de diferentes pontos de vista, o que sugere envolvimento das interlocutoras na atividade:

- a)...C: *I I I think* *well*  
 E: *yes he's the scientist (+) he's very important...*
- b)...C: *Elena has a (+)huband(+)he(+)could(+) take care of the children*  
 A: *she's a widow (( aponta para a folha de C ))...*
- c)...E: *I think Helen or* *(+)Frank*  
 L: *no first (+)he's not the first ((dirige-se a E ))...*
- d)...E: *no Lincoln* *and Jonas are out*  
 C: *I think it can be Elena...*
- e)...L: *ok we can put* *Franklin*  
 C: *he's unmarried(+)he's not going to be...*

- f)...A: *he's the BEST he can discover something to save people*  
 C: *[no no ((acena com a cabeça))*  
 L: *[no no Helen needs more than Frank ((acena))...*

O envolvimento dos alunos na atividade fica também evidente na forma como os interlocutores constroem cooperativamente os argumentos uns dos outros:

- ...C: *Jonas (+) I I think (+) the fifth (+) can be Jonas because he has a (+) a wife (+) and he has a*  
 A: *he has seven children...*

- ...E: *he's (+)*  
 A: *working as*  
 E: *a bacteriological doctor...*

- ...E: *what about Carlos' [he's just*  
 C: *[he's ten..].*

- ...A: *he's the leading he's the leading*  
 T: *authority (+) authority /.../*

No último exemplo, verifica-se como até mesmo a professora auxilia a aluna na construção de seu argumento. Isto provavelmente aconteceu em virtude da hesitação da aluna, o que é caracterizada pela repetição.

Fazendo um estudo da fala de cada uma das participantes do grupo, conclui-se que a aluna C, a que faz uso da palavra por sessenta e cinco vezes, participa



ativamente da discussão, posicionando-se , argumentando em defesa de seu ponto de vista e contra-argumentando o ponto de vista de suas interlocutoras ,o que também caracteriza a fala da aluna A que, embora tenha feito uso do turno por quarenta e sete vezes, teve também uma participação ativa nas discussões e decisões do grupo. A aluna E, por outro lado, com sessenta e três participações verbais, além de posicionar-se a favor ou contra algum aspecto discutido, de argumentar e contra-argumentar na defesa seu ponto de vista, tem dentro da interação um papel de organizadora , papel este que muito se assemelha ao papel que a professora desempenha ao aproximar-se do grupo e fazer uso de vinte e quatro turnos. Nos exemplos acima trazidos, pode-se verificar o número de vezes em que a E ofereceu o turno direta ou indiretamente aos colegas, e formulou perguntas ou afirmações que suscitasse maiores discussões do tópico dentro do grupo, assim como o fez a professora. A participante L foi a que menor participação verbal teve na interação, participação essa até inferior à da própria professora dentro do grupo. A aluna tomou a palavra vinte e três vezes, vinte das quais para se posicionar sem qualquer argumentação, o que, na maioria das vezes, não suscitou qualquer discussão, conforme se pode verificar nos exemplos abaixo:

- a)...L: *I think Helen Jackson*  
 E: *Helen Jackson*''((fala em voz baixa))...

b)...L: *I think it's Franklin Johnson ((fala baixinho))*  
 E: *each one has a different opinion...*

c)...L: *no I think it is ah: Franklin Johns*  
 C: *nobody wants it to be Franklin Johns...*

d)...C: *I think Helen or Frank*  
 L: *no first (+) he's not the first...*

e)...E: *we're talking about the fifth*  
 L: *ya Franklin Johns...*

Estes exemplos sugerem que a aluna L parece tímida e hesitante na sua participação: no segundo exemplo, a participante manifesta-se em voz baixa; no terceiro exemplo, ele hesita para manifestar sua preferência; e, em todas as suas participações, observa-se a presença de um marcador inicial de hesitação: *I think*.

Em apenas três momentos, no desenrolar da discussão, L apresentou argumentos em defesa de seu ponto de vista ( exemplo a- turno 5 ; exemplo b- turno 3; exemplo f- turno 3):

a)...	E:	<i>he's</i>	1
	A:	<i>working as</i>	2
	E:	<i>a bacteriological doctor</i>	3
	C:	<i>but (incompreensível)</i>	4
	L:	<i>he isn't important</i>	5
	A:	<i>he is the leading authority IN THE WORLD</i>	6
		<i>IN THE WORLD...</i>	

b)...	A:	<i>he's the BEST he can discover</i>	1
		<i>something to save people</i>	
	C:	<i>no no ((acena com a cabeça))</i>	2
	L:	<i>no no Helen needs more than Frank ((acena))...</i>	3

- c)...E: *don't you think these child children* 1  
 C: *ya (+) I was* 2  
*talking (+) it must be Franklin (+) because*  
*he don't have (+) a child (+) a child(+)*  
*children*  
 L: *he's unmarried* 3  
 C: *he's unmarried (+) he doesn't have...* 4

Minha interpretação, a partir de meu dado primário, que é a interação, levou-me a constatar que a participação de L ocorreu dessa forma por duas razões principais: em primeiro lugar, pelo fato de ela apresentar um nível mais baixo de proficiência na língua-alvo que as suas companheiras, e, em segundo, por aparentar ser retraída e não estar à vontade no grupo que, repetindo, era composto de alunas de uma mesma série, mas de dois cursos diferentes. Muito embora as colocações da aluna a esse respeito nos relatos verbais não coincidam com minha visão, o mesmo não ocorreu com a opinião de suas interlocutoras e da professora a esse respeito.

L afirmou ter se sentido bem no grupo com as colegas e não se considerar retraída, explicando a sua pequena participação pelo fato de não saber argumentar sobre o assunto em questão nem mesmo na língua materna, o que parece estranho, considerando o grau de escolaridade da aluna e o fato dos argumentos poderem ser construídos a partir das características oferecidas pela professora. A seguir, transcrevo o trecho da entrevista retrospectiva onde L se posiciona desta forma:

- ...I: /.../ se vocês tivessem que se definir(+) digamos assim(+) como uma pessoa tímida  
 C: isso eu não sou  
 I: extrovertida (+) mais ou menos tímida(+) como vocês se definiriam''  
 A: depende da situação e do lugar onde eu estou  
 L: ainda mais falando inglês  
 I: no grupo(+) na sala de aula  
 C: eu não me considero tímida  
 L: às vezes é o próprio assunto (+) por exemplo como você falou que eu falei pouco né''  
 I: é  
 L: às vezes era o assunto sabe às vezes era uma coisa assim eu não sabia o que falá nem em português(+) não lembro eu sei que era até você pensá sabe nem em português sabe''  
 I: não que você estivesse constrangida dentro do grupo'  
 L: não não  
 I: ninguém'  
 A: [não]  
 E: [não]  
 I: vocês se sentiram plenamente à vontade no grupo''  
 A: totalmente  
 L: acho que depende do assunto e mesmo nas outras atividades (+) tinha alunos que eram mais...

Considero importante salientar, neste depoimento, o momento em que a aluna L complementa a resposta da aluna A à minha pergunta, se consideravam-se tímidas ou extrovertidas demonstrando, aí, um ponto de vista diferente ao que vai ser apresentado posteriormente em outro depoimento seu. Este posicionamento deixa transparecer que ela se intimida ao falar inglês:

- ...P: /.../se vocês tivessem que se definir(+) digamos assim (+) como uma pessoa tímida(+)  
 C: isso eu não sou  
 P: extrovertida (+) mais ou menos tímida como vocês se definiriam''  
 A: depende da situação e do lugar onde eu estou  
 E: é  
 L: ainda mais falando inglês...

Após assistir à projeção da interação pela segunda vez, a aluna argumentou não estar inspirada no dia da interação, justificando assim a sua pequena participação:

- L: eu acho que eu falei pouco mesmo  
 I: falou pouco' (+) por que lembrou agora'  
 L: sei lá (+) depende da hora  
 I: você é de falar bastante ou de falar pouquinho  
 C: bastante (+) fala mais  
 L: eu falo normalmente (+) mesmo na aula (+) mas aí não sei (+) eu estou mais calada que as outras  
 C: tem dia que você levanta inspirada prá falá né' (+) mas tem dia que você não quer nem  
 L: tem dia que a gente não tem vontade de discutir  
 I: você reparou L que você não argumenta'  
 L: eu não  
 I: eu observei isso (+) você se posiciona sem argumentação enquanto que as outras três argumentam o tempo todo  
 C: e brigam ((riem))  
 I: eu acho que eu não estava muito a fim de discutir...

A professora vê a restrita participação de L de maneira coincidente com a minha. Ela a considera tímida e com pouco desembaraço na língua estrangeira, o que faz com que participe pouco nesta e em outras interações, até mesmo nas aulas normais de Inglês. Isso podemos verificar nas próprias palavras da professora:

- ...I: se você definisse o nível das alunas' como você definiria a E''  
 P: muito bom  
 I: e a C''  
 P: médio  
 I: a A'  
 P: bom  
 I: melhor que a C'  
 P: melhor que a C

I: e a L

P: a L: a L é a mais fraquinha (+) a L seria mais ou menos do nível da M(+) daquele pessoal

( Neste caso, a professora está se referindo às alunas que participaram da interação A, já analisada.)

...I: e os temperamentos

P: L é tímida (+) C não tanto

I: e a E

P: de maneira nenhuma ...

...I: e o comportamento da L no grupo

P: a L: (+) a L quase não participou (+) ou a atividade não foi do agrado dela

I: ela falou que ela não estava a fim naquele dia (+) será que é isso mesmo ou talvez ela tenha se intimidado no grupo

P: a L não seria de falar de qualquer jeito e em qualquer situação(+) é muito difícil(+) ela é muito quietinha

I: ela é muito quieta

P: além de que ela é tímida(+) ela é do tipo que se ela começa a falar e outra pessoa fala ela pára na mesma hora (+) deixa a outra pessoa falar

I: aconteceu isso no grupo

P: e ela faz isso na classe

I: ah é

P: ela senta do lado da C e de uma menina que fala bem(+) já morou nos Estados Unidos mas é tímida também(+) agora se a L tá falando e a C fala ela cala a boca na mesma hora e o mesmo acontece quando a outra menina fala...

...I: de acordo com minha análise a L é tímida e tem um nível de proficiência baixo (+), por isso participa pouco(+) ela é insegura né

P: é

I: a C ela tem um nível razoável (+) mas ela é muito atirada

P: olha a C é mais desinibida (+) acontece que eu não sei se o nível na escrita é muito diferente não viu...

Em conversa informal com duas das alunas do grupo sobre o comportamento da L, essas também vieram confirmar meu ponto de vista a esse respeito, conforme se pode

constatar em suas próprias palavras, muito embora minhas perguntas possam ter, de certa forma, direcionado as respostas apresentadas:

- I: *vocês acharam que a L ficou tímida no grupo de vocês''*  
 A: *eu acho que sim (+) ela não é de falá muito*  
 H: *eu também acho que sim (+) eu participei de outros grupos com ela e ela não é de falá muito*  
 I: *eu acho que ela ficou tímida perante vocês três*  
 A: *não acho que ela FICOU tímida (+) eu acho que ela É tímida*  
 I: *ela tem menos desembaraço com a língua que vocês''*  
 H: *tem*  
 A: *tem*  
 I: *então vocês acham que ela participou menos por timidez (+) e por ter um nível de proficiência mais baixo dentro do grupo''*  
 H: *ah: sim (+) ela nem se mexe muito na cadeira (+) fica mais contraída*  
 A: *ela não estava à vontade no grupo apesar de estar com a C no grupo (+) ela é amiga dela*  
 H: *no outros grupos ela fala sempre pouco e seu nível é o mais baixo dentro do nosso...*

O fato de L e C serem amigas foi também salientado pela professora, ao mostrar que a L, aluna de Tradução, está sentada ao lado de C, também aluna do mesmo curso. Além disso, chama a atenção para o fato de que, na discussão dos tópicos, os alunos de cada curso assumem uma posição diferente, relacionando esse aspecto à rivalidade dos alunos de ambos os cursos, já mencionada. Não acredita ter havido qualquer tipo de atrito em função dessa questão, o que é compartilhado por todas as alunas do grupo entrevistado.

Como afirmei anteriormente, a professora aproximou-se por duas vezes do grupo, sentou-se com as alunas e participou

da interação, fazendo uso de vinte e quatro turnos. Além de ter por objetivo ouvir a discussão , fez também o papel de estimuladora , levantando aspectos polêmicos para serem discutidos ,propostos através de afirmações ou perguntas, conforme já foi exemplificado. A presença da professora no grupo foi, a meu ver, um pouco longa, muito embora os alunos não tenham me parecido inibidos com sua presença. Aliás, como já afirmei na análise da interação A, a professora tem um relacionamento muito bom com os alunos em geral,procurando manter a menor assimetria possível na interação com eles. Nesse grupo específico, as alunas vêem a professora mais como amiga, e declararam não se sentir nem um pouco constrangidas com sua presença, o mesmo não ocorrendo com outros professores. A professora, por sua vez, também acredita que sua presença nos grupos não traz qualquer inibição para os alunos,porque procura aproximar-se ao máximo deles . Os seguintes trechos das entrevistas com a professora (a)e alunas (b e c ) salientam esses aspectos:

a)...I: *você achou que com sua presença os alunos se inibiram*

P: *não (+) eu acho que não (++) chegando mais próximo do aluno você não inibe (+) quando existe distância o grupo se intimida(+) então você vai lá quando é chamada ou prá ver se está indo tudo bem...*

b)...I: *a professora se aproxima né' duas vezes do grupo e participa da interação (+) no momento em que ela se aproxima (+) por exemplo (+) vocês ficaram inibidas*

C: *não (+) com ela não(+) com a L não*

E: *eu acho assim que se ela vem e pergunta tudo bem (+) se ela vem só fica ouvindo eu acho que dependendo da pessoa pode ser que ela se iniba (+) agora se ela*



vem perguntando(+) querendo saber opinião  
 A: ajudando  
 E: ajudando é uma coisa (+) agora se ela vem e fica  
 parada aí eu acho que  
 L: o relacionamento que ela tem com a gente num deixa  
 assim  
 C: num deixa (+) não tem necessidade  
 I: ela cria um ambiente bem propício vocês consideram  
 para a aprendizagem né?  
 C: demais (+) Nossa Senhora (+) me bota o J lá na  
 frente prá vê se eu falo alguma coisa (+) não abro  
 nem a boca...

c)...C: não é (+) a L não passa a imagem DE PROFESSOR (+)  
 porque que nem (+) vamo dá nome (+) o J (+) a  
 gente tem aula com ele (+) é uma coisa super  
 contraída(+) ele ele é autoritário (+) totalmente  
 entende'(+), e com a L não (+) você não sabe (+)  
 você pergunta (+) e com ele não (+) ele fica  
 nervoso (+) sabê (+) não sei (+)...

Os depoimentos b e c sugerem que os alunos sentem-se  
 muito à vontade com a professora, o mesmo não ocorrendo em  
 outras aulas. Vêem na professora uma pessoa que quer ajudar  
 os alunos e que não está preocupada em passar a imagem de  
 professor, ou seja, não está preocupada em manter uma  
 posição assimétrica.

Nesta interação, como já afirmei, houve equilíbrio  
 na participação de três alunas, E, A e C, enquanto que a  
 aluna L teve uma participação verbal bastante pequena, pelos  
 motivos acima discutidos. Acredito que isso possa também ter  
 ocorrido pelo próprio tipo de atividade desenvolvida que,  
 como já afirmei anteriormente, permite que um aprendiz  
 permaneça à margem, sem muito participar. Apesar de ser  
 esse o meu ponto de vista, verifiquei que os próprios  
 aprendizes apreciaram bastante a atividade, acreditando ser  
 ela eficiente para levar o aluno à comunicação. Salientaram

também a importância que tem o grupo para um bom desempenho do aluno na interação:

A: eu acho também porque a gente se deu bem porque às vezes  
 I: fala mesmo o que você acha  
 A: às vezes juntam pessoas que não estão a fim de falá(+) então não vira nada(+) todo mundo fica quieto (+) se vai ficá falando sozinha (+) com todo mundo com a cabeça noutro lugar (+) esse grupo esse grupo deu certo (+) porque tinha alguém que puxava  
 I: quem puxava''  
 A: a E ...

...E: eu acho também que tem o que a A falou (+) se você tá num grupo em que o pessoal tá a fim de participá(+) a conversação rende(+) agora se você fala alguma coisa e ninguém fala nada (+) é claro que você vai ficá de boca fechada  
 C: é lógico  
 I: e vocês acham que ESSE TIPO de atividade propiciou BASTANTE a fala' fez vocês falarem bastante' a L acha que não né''  
 L: é desse aí não lembro  
 C: nossa(+) ajuda prá caramba  
 A: eu acho que ajudou bastante justamente porque a gente não estava concordando(+) a gente estava tentando convencer a outra(+) e isso que proporcionou um número de diálogo maior...

Os dados acima sugerem que a participação do aluno depende da formação dos grupos, e que este grupo foi bem sucedido em virtude da forma como foi constituído e também pelo fato de ter uma liderança.

Pelo que os fatos e posições de alunas e professora indicam, a distribuição de turnos deu-se da forma acima descrita em virtude tanto da formação dos grupos, incluindo aí a questão do temperamento de cada um e seu entrosamento

ou não com as colegas, e da própria atividade comunicativa desenvolvida. A observação do desenvolvimento das outras atividades da mesma natureza levou-me a concluir serem esses aspectos os determinantes da quantidade e distribuição dos turnos.

**pergunta dois: Como se dá o gerenciamento dos tópicos conversacionais na interação?**

Essa interação desenvolveu-se em torno de oito tópicos principais:

primeiro	tópico:	o primeiro colocado na classificação
segundo	tópico:	o último colocado na classificação
terceiro	tópico:	o quinto colocado na classificação
quarto	tópico:	atividade desenvolvida
quinto	tópico:	o primeiro colocado na classificação
sexto	tópico:	posicionamento do grupo
sétimo	tópico:	o quarto colocado na classificação
oitavo	tópico:	o primeiro e o segundo colocados

Na discussão destes oito tópicos, uma quantidade grande de subtópicos foi abordada:

TOPICOS	SUBTOPICOS
primeiro tópico:	a) a possibilidade de Carlos ser o primeiro classificado b) a possibilidade de ser Johns Franklin c) a possibilidade de ser Elena
segundo tópico:	a) a possibilidade de Lincoln ser o segundo colocado
terceiro tópico:	a) a possibilidade de ser Franklin o quinto colocado b) a possibilidade de ser Jonas c) a possibilidade de ser Helen
quarto tópico:	a) posições e opiniões a respeito da atividade desenvolvida
retorno ao primeiro tópico:	a) a possibilidade de ser Franklin o primeiro colocado b) a possibilidade de ser Carlos e Ellen
sexto tópico:	a) posicionamentos e encaminhamentos para a solução
sétimo tópico:	a) a possibilidade de ser Lincoln o sétimo colocado b) a possibilidade de ser Elena c) a possibilidade de ser Carlos d) a possibilidade de ser Helen Jackson e) a possibilidade de ser Ellen f) a possibilidade de ser Franklin
oitavo tópico:	a) a possibilidade de ser Helen Jackson b) a possibilidade de ser Franklin c) a possibilidade de ser Carlos d) a possibilidade de ser Elena e) a possibilidade de ser Ellen f) a possibilidade de ser Franklin

Como já afirmei, ao responder à primeira pergunta, a distribuição dos tópicos nesta interação não obedeceu a uma ordem rígida, ocorrendo de forma aleatória, sendo que

os tópicos foram introduzidos explícita ou implicitamente. Quando me refiro à introdução explícita do tópico, estou me referindo ao próprio gerenciamento da atividade que, neste caso, foi realizado pela participante E, conforme podemos verificar nos exemplos abaixo:

- ...E: *I think first of all we need to think of the children's ages*
- ...C: *oh my God (+) I don't know ((ri)) I think the fifth must be Franklin (+) because he isn't*  
 E: *let's go to the fifth*  
      *a parent*  
 E: *I don't think so...*
- ...C: *I don't know ((ri))*  
 E: *so(+) which one (+) should be the last one''*  
 A: *the last one'...*
- ...E: *we're talking about the fifth*  
 L: *ya Franklin Johns...*
- ...E: *number four (+) ah: so (+) which one" (+) Lincoln''*  
 C: *no (+) ((ri))...*

As referências implícitas, por outro lado, são aquelas indiretas, embutidas no próprio discurso, na forma de afirmação ou pergunta, conforme podemos verificar nas seguintes amostras:

afirmações:

- ...C: *Carlos (+) I think the first must be Carlos*  
 A: *no (+) I think this (+) ((aponta para o texto))...*

...C: Jonas (+) I think (+) the fifth (+) can be Jonas  
because he has a (+) a wife(+) and he has a ...  
A: he has seven children  
E: but think about his seven children...

...A: we tried we can put (+) Franklin(+) in the fifth  
POSITION (+) ...  
C: ya he isn't important  
L: yes...

...L: yes I think Franklin is in the fifth position  
C: no (+) in the fifth position can be Jonas because he  
has a wife and he has  
A: yes ok  
E: ok Jonas...

...E: no(+) I think third (+) because (++) ...  
A: yes third  
E: two and three children (are made)(+)  
two children and...

perguntas:

...E: what about John Franklin'' ...  
A: oh:  
E: he's the leading authority in the world  
on bacterial diseases...

...E: but what about Elena '(+) she has two children  
and the children are two and three  
C: ya but  
E: if she died her children would be  
C: ya  
E: alone  
C: yes (+) but (+) but she's divorced...

...E: so(+) which one(+) should be the last one''  
A: the last one'  
C: ah: (+) Lincoln (+) the president (+) the  
vice-president...

...E: number four (+) ah: so (+) which one' (+)  
Lincoln''  
C: no (+) ((ri))  
E: no Lincoln and Jonas are out...

- ...E: *what about Carlos* *[he's just]*  
 C: *[he's ten]*  
 E: *this is not a big deal((ri))...*
- ...T: *so you left the fourth (+) what about the fourth*  
 C: *I think it must be Franklin*  
 L: *yes me too*  
 A: *I don't think I think Franklin must be the first...*

As expressões em **negrito** são as referências implícitas dos tópicos. Percebe-se que, a partir de sua expressão, novos tópicos são discutidos.

Há também casos, na interação, em que os aprendizes fazem referências à atividade desenvolvida e às dificuldades encontradas em seu desenvolvimento, conforme pode ser observado nos exemplos a seguir:

- ...C: *I don't know ((riem)) (++) we don't know (+) we don't know what to do...*
- ...E: *each one has a different opinion ...*
- ...E: *we have different opinions ((alunos riem))...*
- ...E: *we don't agree...*
- ...A: *we're fighting...*
- ...T: *oh: let me help you let me be the (incompreensível)*
- ...T: *ok you're coming to conclusion (+) that's better(+) keep going ((professora afasta-se, alunos riem e riem e escrevem no papel))...*
- ...E: *the rest is going to be hard...*
- ... C: *we're going to fight ((ri e gesticula ))...*
- ... T: *are you stuck with others*''...

Por essas amostras, podemos claramente ver o papel de organizadora que a aluna E exerceu na interação. Ela procurou organizar a discussão, sugerindo tópicos e subtópicos, além de solicitar também as opiniões de L, a aluna que menor participação teve no grupo. A meu ver, essa liderança de E ocorreu nessa interação e em todas as outras das quais participou, tanto pelo fato de ela ter bom conhecimento na língua alvo, já tendo inclusive morado nos Estados Unidos por um ano, como pelo seu próprio temperamento. Ela me pareceu desembaraçada, segura, líder, além de ser uma pessoa preocupada em auxiliar os colegas. Sua participação no grupo me pareceu bastante útil, pois, apesar de seu bom conhecimento da língua, não dominou o turno, estando sempre preocupada em fazer suas colegas falarem, apresentando o tipo de liderança denominada por Lippit e White (1958) de liderança democrática.

A própria aluna E percebeu sua forma de participação, chamado atenção para esse fato durante a projeção do vídeo:

- ...E: *eu sempre faço perguntas (+) peço opinião*  
 (( após desligar a televisão ))  
 P: *o que que é E''*  
 E: *que eu tô sempre perguntando opinião do grupo*  
 P: *do grupo*  
 A: *a voz dela parece mais segura (+) parece que não tem medo de falá né'*  
 C: *é*  
 P: *você sente isso'' (+) por que você fez isso'' em que sentido você faz as perguntas na tentativa de que''*  
 E: *de vê a opinião (++) não sei se também minha voz tá perto do microfone ...*

Ao ser questionada na entrevista



retrospectiva, realizada após a projeção, sobre a sua participação, a aluna revelou não se considerar líder, muito embora reconheça seu empenho em organizar a atividade e fazer suas colegas falarem. Suas colegas, por outro lado, reconheceram sua posição de organizadora e líder dentro da interação, justificando sua atitude com base em seu temperamento e nível de proficiência na língua:

- ...E: ah: foi o que eu já falei(+)eu acho que procurei 1  
fazer as perguntas prá dinamizá(+) prá não ficá  
muito parado
- I: eu já vi você como uma organizadora porque em 2  
vários momentos você organiza a atividade(+)  
levantando tópicos para serem discutidos
- E: foi bem sem querê (+) sem intenção 3
- I: talvez pelo seu próprio temperamento (+) você se 4  
considera líder''
- E: não 5
- I: você não'' mas alguém te considera'' 6
- L: como ela tem facilidade com o curso ela vai 7  
ajudando ...
- ...I: você não se considera líder então' 8
- A: não (+) aqui sim 9
- I: e no grupo'' 10
- A: no grupo sim (+) porque eu acho que ela tomou uma  
posição de liderança(+) pelo fato de sabê mais (+)  
pelo fato de ter experiência no exterior 11
- E: mas também depende da pessoa (+) porque se é uma 12  
pessoa que sabe a língua mas é uma pessoa retraída  
(+) sei lá(+) eu não tenho esse problema(+)eu falo  
mesmo
- L: a F (+) ela sabe muito inglês mas é muito tímida(+) 13  
quase não fala
- I: você acha então que é devido ao conhecimento de  
língua e ao temperamento ao mesmo tempo'' 14
- E: a pessoa
- I: você não se considera líder então'' 15
- E: eu gosto de falar 16

Observa-se que, nestes depoimentos, as alunas parecem associar temperamento e conhecimento da língua à questão da

liderança. A E é considerada líder pelo fato de ter bom conhecimento da língua e não ser uma pessoa retraída (turno 11). Por outro lado, o exemplo de F é mencionado, uma aluna com bom nível de proficiência, mas retraída (turno 12 e 13).

A professora também atribuiu a participação da E ao seu conhecimento de língua e, principalmente, ao seu próprio temperamento, concordando comigo a respeito da questão da liderança. Segundo a professora, a aluna teria exercido o papel de monitora dentro do grupo, estimulando a fala dos colegas através de perguntas, sem, contudo, dominar a interação:

- ...P: a L é tímida(+) C não tanto  
 I: e a E''  
 P: de maneira alguma  
 I: você considera a E líder''  
 P: ela se impõe bastante né(+) eu considero  
 I: será que ela se impõe e lidera porque sabe mais''  
 P: não (+) eu acho que é da personalidade dela(++)  
 além dela ter personalidade mais forte(+) eu acho que  
 também sabe bastante (+) então ela é mais segura  
 I: mas o trabalho dela é um trabalho útil dentro do  
 grupo''  
 P: é  
 I: como você vê a atitude dela dentro do grupo''  
 P: nesse caso ela ficou um tipo de monitor né(+)  
 direcionando as perguntas  
 I: mas ela deixou que as pessoas falassem  
 P: certo certo ...

Concluindo, podemos afirmar, então, que esta interação, ao contrário da anterior, foi direcionada por uma de suas participantes através de referências explícitas aos tópicos, nas formas de afirmações e perguntas, através de referências implícitas aos tópicos e através da formulação de perguntas polêmicas com o intuito de estimular maiores discussões entre seus participantes. Esse direcionamento pode também

ser verificado em muitas outras interações e atividades, principalmente naquelas em que o grupo envolvido era composto por pessoas com diferentes níveis de proficiências e por pessoas mais inibidas que precisavam ser estimuladas para participar. O gerenciamento da atividade foi, na maioria das vezes, assumido por pessoas desembaraçadas e com bom nível de proficiência.

**pergunta 3: Como os problemas de comunicação são resolvidos na interação?**

Nos cento e noventa e sete turnos dessa interação, dos quais cento e setenta e três foram utilizados pelos aprendizes, as dificuldades com a comunicação não foram muitas. Acredito que isso se deva ao próprio nível das três alunas mais atuantes, E, A e C, uma vez que, como já foi demonstrado, a participante L praticamente não se expôs. De acordo com a visão da professora, o nível de proficiência na língua estrangeira de E é muito bom, o de A é bom, o de C é regular, o que permitiu um bom desempenho lingüístico.

Um outro aspecto que pode ter contribuído para que houvesse poucos problemas de comunicação no grupo, foi o fato de os alunos terem recebido uma folha da professora contendo as peculiaridades de cada candidato ao coração a ser transplantado, o que facilitou a elaboração dos argumentos e contra-argumentos utilizados pelo grupo na discussão. Segundo as palavras das próprias alunas na

entrevista retrospectiva, essas afirmaram não ter encontrado dificuldades no desempenho da tarefa, pelo fato de o vocabulário utilizado ser simples, chamando a atenção para o apoio que o conhecimento partilhado da língua materna oferece na solução dos problemas de comunicação, além do apoio da professora, sempre disposta para ajudar o grupo no desenvolvimento da atividade:

- I : quer dizer você então (+) va vamos pensar (+) no desempenho por exemplo dessa tarefa tá(+) vocês tiveram que se esforçar para falar"*
- C: não*
- I: tiveram que se esforçar muito (+) ou a coisa fluiu*
- C: fluiu (+) porque foi vocabulário simples não havia nada de muito diferente*
- E: não tivemos que preparar nada (+) agora se fosse para ir falá alguma coisa lá na frente(+) dá uma palestra*
- C: aí eu era baixo baixíssimo ((ri))*
- E: aí era uma coisa que tinha que prepará (+) lê e estudá aí ou não"*
- I: e você L"você sentiu dificuldade para se expressar ou não"*
- L: não porque era simples né" não era nada agora se fosse prá fazê uma coisa sozinha (+) por exemplo né"*
- C: eu acho que uma outra coisa que influencia muito a gente é que sabe (+) que na sala todo mundo entende assim você sabe que mesmo que você não consiga falá nada no inglês (+) pode falá português que eles vão te entendê(+) isso te dá mais facilidade ainda(+) e se não soubé tem a professora ainda prá perguntá (+) eu acho que isso dá mais facilidade ainda prá você...*

Apesar dos problemas de comunicação não serem muitos pelas razões acima citadas, verificamos um caso de correção por parte do colega, dois por parte da professora, três casos de autocorreção e oito casos de incorreções ocorridas

no discurso dos alunos, porém ignoradas pelos aprendizes e professora, que podem ser verificados abaixo:

correção por parte do colega:

...C:	<i>I (+) she's a widow</i>	1
A:	<i>but she's a way-do</i>	2
E:	<i>she's a widow</i>	3
A:	<i>widow''</i>	4
E:	<i>ya</i>	5
A:	<i>widow''</i>	6
E:	<i>ya widow</i>	7

Este caso de correção foi bastante peculiar, uma vez que a participante A corrigiu a aluna C (turnos 1 e 2), que não havia cometido qualquer erro. Outra participante do grupo, a E, corrige, por sua vez, a aluna A (turnos 3,5,e 7), que havia corrigido erroneamente a colega.

casos de correção por parte da professora:

...C:	<i>/.../(+) she doesn't have a person to take</i>
	<i>care of his children</i>
L:	<i>Franklin is first</i>
T:	<i>[her children]</i>
C:	<i>[her children]..</i>

...C:	<i>I was trying to talk it eh: (+) other person</i>
	<i>can (+) take (+) him part</i>
T:	<i>his research...</i>

casos de autocorreção:

...C:	<i>no but can can other person(+) other person can take</i>
	<i>his place (+) he isn't so important...</i>

...C:	<i>/.../(+) she doesn't have a person to take</i>
	<i>care of his children</i>
L:	<i>Franklin is first</i>

- T: *her children*  
 C: *her children/.../*
- ...C: *... talking (+) it must be Franklin (+) because he don't have (+) a child (+) a child (+) children*  
 L: *he's unmarried*  
 C: *he's unmarried (+) he doesn't have ...*

No primeiro caso, a autocorreção é realizada no mesmo turno, enquanto que nos demais exemplos esta ocorre no turno seguinte do falante. Em qualquer uma das circunstâncias, a correção foi auto-iniciada.

casos de incorreções ignoradas pelos participantes:

- ...E: *he's the leading authority in the world on bacterial diseases...*
- ...L: *no first (+) he's not the first...*
- ...C: *and Ellen(+) is widow (+) she doesn't have a person to take care of his children...*
- ...C: */.../we can(+) can choose other other (+) not so... nor Franklin...*
- ...C: *because he has a (+) a husband to (+) take care (+) of her children...*
- ...C: *she's unemployed...*
- ...C: *ya(+) I was talking (+) it must be Franklin (+) because he don't have (+) a child (+) a child(+) children...*
- ...C: *I was trying to talk it eh: (+) other person can(+) take (+) his part...*

Além desses aspectos, observei também casos em que as falhas comunicativas foram supridas pelos gestos:

- ...C: *Carlos (+) I think the first must be Carlos*  
 A: *no (+) I think this (+) ((aponta para o texto)...*

- ...E: *I don't think so*

A: no (+) he's a scientist (+) look (+) he works with (++) (( mostra o texto para Cíntia ))for all the world...

...A: she's a way-dow (( aponta para a folha de C))...

Observando os casos de incorreções ignoradas pelo grupo e os casos vários de correção, verificou-se que a aluna C, caracterizada como uma aluna média pela professora, é a que comete quase todos esses enganos. Acredito que isso se deva a vários aspectos: um deles é o fato de ser ela a aluna que mais participou na atividade, com um total de sessenta e cinco turnos; outro é o fato de ela estar bastante envolvida na defesa de seu ponto de vista, pouco se preocupando com a acuidade, conforme ela mesma afirmou ; e outro aspecto ainda é um fato de ela ter um nível de proficiência mais baixo que o de E e A. A sua participação intensa deve-se ao seu temperamento, sendo ela extrovertida e desembaraçada, conforme afirmou a professora, e ela própria reconheceu na entrevista retrospectiva:

I: vocês estavam com muita preocupação em não errar ou não estavam preocupados com a precisão ou não ou estavam mais envolvidos

C: não (+) eu quero é falá

A: eu acho que a gente estava mais envolvido em passá o que a gente estava pensando (+) é um pouco difícil argumentá em inglês (+) ainda mais quando a gente está tendo que brigá né ((incompreensível))

I: então vocês acabaram se envolvendo na na argumentação na atividade e esqueceram da precisão

C: eu reparei (+) eu falei muita coisa errada aí (+) bastante sabe (+) erro de coisa assim

E: era assim uma conversa entre nós quatro (+) né (+) não era uma conversa na frente

C: aí você

- E: de professores né' (+) aí tem que pensá duas vezes antes de falá  
 I: e será que é produtivo se ter que (+) por exemplo (+) na aprendizagem você ficar tão preocupado assim (+) com a precisão'  
 A: eu acho que não  
 C: é ou não é  
 L: eu já fico preocupada (+) eu fico assim(+) cuidadosa para não falá errado sabe (+) eu prefiro falá pouco e falá certo (+) eu prefiro assim  
 I: no grupo (+) nos grupos'  
 L: em geral (+) é depende do do assunto (+) eu já prefiro assim (+) falá pouco e falá certo...

A aluna L , considerada a menos proficiente do grupo, não cometeu erros na interação porque pouco participou, e, quando o fez, foi de forma contida. A sua preocupação em falar pouco e certo contribuiu também para justificar sua restrita participação no grupo. As demais alunas,entretanto, parecem não ter este tipo de preocupação.

Com relação à correção por parte do colega ou do professor, as aprendizes colocaram-se de formas divergentes na entrevista retrospectiva: enquanto que a C aceita naturalmente a correção por parte da professora L , tanto no grupo como na classe como um todo, a participante A diz aceitar apenas a correção construtiva, não feita com arrogância , o que tanto pode ocorrer no relacionamento aluno-aluno, como no relacionamento professor-aluno. A aluna E concorda com esse ponto de vista, procurando mostrar como a correção mal conduzida pode inibir o aprendiz. Remetendo-nos ao questionário respondido pelas alunas, deparamo-nos com os seguintes resultados: as quatro alunas concordaram com a afirmação: *E positiva a não*



*preocupação com erros, e discordaram com a outra: Seria interessante haver correção dos erros nessa aula, sendo que a aluna A acrescentou que provavelmente a correção tiraria a descontração dos alunos.*

Observei, nesta interação, a ausência de solicitações de ajuda, quer ao colega, quer à professora, a ausência do uso da língua materna e um número bastante restrito de negociação de significados. Acredito que isso se deva ao fato de as alunas efetivamente participantes possuírem um nível bom de proficiência e considerarem a atividade fácil. Abaixo transcrevo os momentos caracterizados pela negociação de significados realizados através de pedido de clarificação e a conseqüente reelaboração do enunciado (exemplo a - turnos 2, 3 e 4), e por pedidos de confirmação (exemplo b - turno 2; exemplo c - turno 2; exemplo d - turno 2):

- a)...C: *Carlos (+) I think the first must be Carlos*  
 A: *no I think this*  
 E: *which one''*  
 A: *the scientist is first (+) he's very important...*
- b)...L: *I think Helen Jackson''*  
 E: *Helen Jackson''((fala em voz baixa))...*
- c)...E: *so (+) which one (+) should be the last one''*  
 A: *the last one''*  
 C: *ah: (+) Lincoln (+) the president (+) the vice-president...*
- d)...L: *Helen Jackson*  
 E: *Helen Jackson'*  
 L: *ya...*

Apesar de os aprendizes apresentarem alguns problemas de comunicação, estes não afetaram em absoluto o andamento da atividade. E, A e C estavam bastante envolvidas na discussão, procurando defender seus pontos de vista e convencer as suas colegas de sua validade, expressando-se sem muito preocupar-se com os erros que pudessem cometer. Com relação a L, não posso dizer que ela estivesse menos envolvida pelo fato de quase não ter se manifestado. Mesmo falando pouco, observei que ela não deixou de acompanhar a discussão por um único instante. Seria interessante, em estudos posteriores, verificar o aproveitamento que esse tipo de participação proporciona. Em outras atividades da mesma natureza, a incidência e qualidade dos problemas de comunicação variaram de acordo com o nível dos componentes do grupo e com o nível e tipo da tarefa desempenhada.

Respondendo às três perguntas direcionadoras desta análise, chegamos à forma como a interação nesta atividade do tipo tomada de decisão foi construída pelas alunas E, A, C e L. Esta análise evidenciou que esta interação foi integralmente marcada pela competição e iniciativa na distribuição dos turnos conversacionais, pela construção cooperativa de enunciados e pelo uso de uma grande variedade de atos de fala, o que aproximou o discurso construído pelos aprendizes àqueles presentes em discussões sobre algum tema em contextos não formais de aprendizagem. Os dados evidenciaram, também, que a distribuição dos turnos deu-se

de forma desequilibrada neste grupo e que o gerenciamento dos tópicos conversacionais foi realizado principalmente por uma das aprendizes, que exerceu, dentro do grupo, o que denominamos liderança democrática. Estes e outros aspectos evidentes nesta análise serão discutidos na próxima seção desta dissertação.

### 3.4. DISCUSSÃO

Os dados enfocados acima, tanto na análise panorâmica do contexto pesquisado, como na análise das interações selecionadas ( interação A e interação B ), em que se procura responder às perguntas propostas para esta investigação, conduzem às indicações de como se constrói a interação nos grupos ou pares na aula de LE.

A análise panorâmica, realizada a partir de dados coletados através da observação participante, do diário de pesquisa, de registros das interações em áudio e vídeo, e dos relatos verbais dos actantes do contexto social pesquisado, ou seja, da professora e alunos envolvidos, indicou que, de maneira geral, os alunos participaram ativa e cooperativamente na língua-alvo nas atividades propostas pela professora, interagindo com um grande número de colegas, em diferentes grupos. Esta análise sugere, entretanto, que houve uma diferença considerável na participação dos alunos no transcorrer do semestre: de

início, muitos dos alunos sentiram-se inibidos em interagir com os colegas na língua estrangeira e acabaram tendo uma participação verbal restrita, quando não se expressavam na língua materna. Conforme informações provenientes de entrevistas, alguns pensaram até em desistir do curso depois da primeira aula. Esta inibição inicial poderia ter sido causada por várias razões, por exemplo: pelo fato de a classe ser heterogênea, contendo alunos de diferentes anos acadêmicos; pelo fato de os alunos não se conhecerem; por não terem tido muita oportunidade de uso oral da língua-alvo nas outras aulas de inglês do curso; por não estarem habituados a interagir na língua-alvo com os próprios colegas; por não estarem acostumados a falar, de forma mais livre e criativa, sem partir de um modelo previamente oferecido pelo professor. Os dados analisados sugerem, no entanto, que a partir da terceira aula, o ambiente já estava mais descontraído, e, como o entrosamento dos alunos foi tornando-se cada vez maior, a participação dos alunos aumentou, e, com ela, o uso da língua-alvo. Os dados sugerem também que fatores de ordem pessoal, tais como personalidade, temperamento e nível de proficiência, a constituição do grupo e o tipo de atividade desenvolvida, exerceram influência na participação e na construção da interação nos grupos e pares. Como todo grupo social, o grupo de alunos envolvidos nesta pesquisa era também heterogêneo no que diz respeito à personalidade, temperamento e preferências, o que resultou na formação de

grupos bem entrosados e bem sucedidos na interação e daqueles mal entrosados e mal sucedidos, uma vez que o critério utilizado para o agrupamento dos aprendizes era o do rodízio permanente. Percebe-se, através da análise, que a atuação dos alunos, principalmente daqueles menos proficientes e mais inibidos, variou de grupo para grupo e de atividade para atividade.

A análise panorâmica sugere também que a adoção por parte da professora de uma abordagem de ensino centrada no aprendiz e no processo para uma classe grande e heterogênea, expressa na promoção e no envolvimento do aprendiz em atividades a serem desenvolvidas em grupos ou pares, na criação de um ambiente afetivo propício para a aprendizagem e na sua própria postura de organizadora e facilitadora, revelou-se possível e satisfatória. Através desta forma de trabalho, foi possível que a professora se relacionasse com cada um de seus alunos, que acompanhasse individualmente seu desenvolvimento, percebesse suas dificuldades e suprisse suas necessidades comunicativas momentâneas. Os alunos, por outro lado, tiveram a oportunidade de interagir de forma criativa e significativa, criando enunciados de acordo com suas próprias necessidades comunicativas, tendo a possibilidade de testar suas próprias hipóteses e de construir seu conhecimento de acordo com seu próprio ritmo.

A análise da interação A sugere envolvimento dos aprendizes no tema proposto para a interação e na construção de significados, quer na produção, quer na compreensão dos

enunciados. Este envolvimento evidencia-se pela forma como ocorre a distribuição dos turnos, o gerenciamento dos tópicos conversacionais e pela forma como os problemas de comunicação são resolvidos dentro do grupo.

Considerando primeiramente a distribuição dos turnos, pode-se constatar que esta interação caracterizou-se por três momentos diferentes. Num primeiro momento, todos as aprendizes estavam preocupados em desempenhar a tarefa designada pela professora, ou seja, falar de seus problemas de relacionamento com os pais. Isto foi realizado de forma organizada, sendo que cada uma teve sua vez para expressar-se sobre o tema proposto, obedecendo-se à ordem em que estavam sentadas no grupo. Os turnos foram passados de aluna para aluna, ora por meio de uma pergunta, ora através de uma entonação descendente, acompanhada pelo olhar direcionado à próxima falante. Os dados analisados sugerem que, neste primeiro momento, há pouca competição e iniciativa com relação às tomadas de turno, o que torna o discurso bastante controlado e semelhante ao discurso da aula tradicional, em que o aluno somente se manifesta quando solicitado pelo professor e pouco ousa quebrar esta ordem. As reações de ouvintes presentes, neste primeiro momento, no entanto, assemelham-se àquelas características do discurso comum nos ambientes não formais de aprendizagem e sugerem o envolvimento do aprendiz na construção da interação.

O segundo momento da interação é o que mais se aproxima do discurso denominado espontâneo, já que aquela

organização rígida em função do desempenho do tema proposto para a interação deixa de existir, e a competição e a iniciativa com relação às tomadas de turno passam a predominar. Estes aspectos ficam evidentes nas vezes em que os turnos foram sobrepostos ou roubados, as reações de ouvintes e a construção cooperativa de enunciados ocorreram. O terceiro momento aproxima-se do primeiro quanto à organização, uma vez que a professora aproximou-se do grupo, procurou ouvir a opinião de cada um dos alunos com relação ao tema proposto para a interação, formulando, de início, perguntas gerais direcionadas ao grupo como um todo, e, depois, perguntas mais específicas dirigidas a cada uma das quatro participantes do grupo. Seu objetivo, com esta participação, pareceu-me ser ouvir cada um dos alunos dentro do próprio grupo, já que, no fechamento da atividade, os aprendizes não eram por ela nomeados e manifestavam-se espontaneamente, sendo que, neste momento, nem todos tomavam a iniciativa de se expressar. Esta terceira parte da interação foi também caracterizada por dois instantes em que houve correção de erros cometidos pelos alunos por parte da professora, um de natureza semântica e outro de natureza morfológica. Estes aspectos representaram a reação de natureza avaliativa que caracteriza o discurso do professor dentro de uma metodologia tradicional, porém ocorreram com pouca frequência no período em que estes dados foram coletados. Apesar de esta parte da atividade ser mais controlada, por dois momentos a falante A tentou roubar o

turno de P, respondendo às perguntas formuladas a ela pela professora. Estas duas participações espontâneas foram, contudo, ignoradas pela professora, já que não foram por ela solicitadas.

A análise da interação A sugeriu também que o gerenciamento dos tópicos ocorreu de formas diferentes nos três momentos da interação. No primeiro momento, observa-se que o tópico discutido é aquele proposto pela professora, ou seja, o relacionamento com os pais, e é abordado por todas as participantes do grupo. No segundo, há uma sucessão rápida de cinco, dos sete tópicos, que compõem esta interação, introduzidos por meio de afirmações ou de perguntas. Estes foram sugeridos de forma aleatória e, no seu desenvolvimento, a participação ocorreu também ao acaso: alguns tópicos envolveram mais tempo que outros, além de contarem com a participação de diferente número de falantes. Esta ausência de uniformidade na organização tópica reflete, mais uma vez, a proximidade do discurso construído neste segundo momento da interação com o discurso construído nos ambientes não formais de aprendizagem.

O momento caracterizado pela proximidade da professora envolveu uma retomada dos tópicos já desenvolvidos pelo grupo, e, neste caso, o controle do tópico ficou por conta da professora.

Com relação aos problemas de comunicação presentes e solucionados na construção da interação A, os dados sugerem que estes se aproximam daqueles presentes no discurso do



falante nativo na sua própria língua , em contextos não formais de aprendizagem. O discurso, nesta interação, é caracterizado por hesitações, pelo uso do gestual com o objetivo de suprir as falhas comunicativas, pelas solicitações e oferecimentos de ajuda, espontâneos ou não, pela negociação de significados, pela construção conjunta dos enunciados. Expressando-se na língua-alvo, exceto por alguns momentos raros, os aprendizes demonstraram estar envolvidos na atividade. Este envolvimento ficou evidente em virtude de alguns aspectos: a escassez de correções que caracterizou a interação construída por este grupo ,o que revela que os alunos estavam mais fixados na construção do significado do que na forma; a coesão do discurso construído no grupo; a ausência de referência à atividade que estavam desenvolvendo; a utilização da palavra na língua materna quando o grupo desconhecia o termo na língua estrangeira, não interrompendo a interação para solicitar a ajuda da professora; a construção da coerência do discurso, mesmo antes do mesmo ser completado pelo interlocutor; a antecipação da fala do interlocutor; as reações de ouvinte e o oferecimento de ajuda, espontâneo ou não.

Segundo os dados, houve equilíbrio na participação dos aprendizes nesta interação, e este equilíbrio teria ocorrido em função da formação do grupo e do tipo de atividade desenvolvido. Quanto ao primeiro aspecto, os dados mostraram que as alunas envolvidas eram alunas de uma mesma sala e de

um nível médio de proficiência, sendo que apenas a aluna A apresentou um nível um pouco superior. Tratava-se, portanto, de um grupo homogêneo quanto ao conhecimento da língua estrangeira, além de apresentarem homogeneidade com relação ao temperamento, sendo alunas um tanto quanto retraídas. Neste grupo, contudo, mostraram-se ativas e participantes. Com relação à atividade desenvolvida que classificamos como lacuna informativa-assunto pessoal, esta mostrou favorecer a participação de todos os elementos do grupo, uma vez que o assunto era de interesse de todas as participantes, e estas queriam ouvir o que a outra tinha a dizer sobre o tema proposto para a interação. Verificou-se, também, nos dados coletados que, no desenvolvimento de outras três atividades desta mesma natureza, propostas pelas professora durante o período de observação, houve o mesmo equilíbrio na participação dos alunos envolvidos.

Quanto ao tipo de linguagem utilizado pelos aprendizes, os dados evidenciaram que a língua estrangeira foi falada praticamente o tempo todo, e apenas algumas palavras foram usadas em português, quando a negociação de significados não foi bem sucedida no grupo, ou seja, quando nenhuma participante conhecia o termo equivalente em inglês. Apenas por dois momentos pude constatar o uso espontâneo da língua portuguesa: o primeiro quando a aluna C inibiu-se para falar, quando o turno lhe foi passado pela primeira vez, dizendo: *péra aí (+) deixa eu pensá* ; e o segundo, quando a aluna M percebeu e comentou uma incorreção em sua

fala: olha que horror. Por tratar-se de um grupo de brasileiros falando uma língua estrangeira, o discurso foi um tanto quanto truncado, hesitante e bastante marcado pelo gestual. Fica evidente, entretanto, que esta hesitação ocorreu pelo fato de o aluno estar construindo, de forma não controlada, seus enunciados, fazendo escolhas lexicais e sintáticas de seu próprio repertório lingüístico para expressar-se, testando suas hipóteses com relação à língua estrangeira, algo que requer prática e automatismo, o que ele ainda não possui.

Diferentemente da interação A, a interação B foi integralmente marcada pela competição e iniciativa na distribuição dos turnos. Desde o início até o final da atividade, os turnos foram distribuídos de forma aleatória, sem obedecer a qualquer ordem imposta, quer pela atividade, quer pelos elementos do grupo, sendo que um grande número de turnos sobrepostos e de roubos de turno ocorreram. Estes últimos aconteceram tanto nos momentos de hesitação de uma das interlocutoras, como de forma brusca na defesa de algum ponto de vista. Também muitos foram os momentos caracterizados pela construção cooperativa dos enunciados.

Os dados analisados evidenciaram que o discurso construído pelo grupo foi composto de atos de fala como posicionar-se a favor ou contra um ponto de vista, posicionar-se e argumentar a favor ou contra um ponto de vista, introduzir tópicos conversacionais, oferecer o turno direta ou indiretamente aos interlocutores, formular

questões que suscitassem maiores discussões, dar contribuições de ouvinte, antecipar a fala do outro, solicitar e prestar esclarecimentos, solicitar e oferecer confirmação, corrigir o colega (1 vez) e autocorrigir-se, referir-se à atividade desenvolvida ou ao tópico. A presença destes atos de fala no discurso construído pelos alunos aponta para a semelhança deste discurso com aquele presente nas discussões sobre algum tema nos contextos não formais de aprendizagem. É evidente que, nesta situação, o discurso foi construído em inglês por alunos brasileiros, mas as dificuldades apresentadas não foram muitas, uma vez que o assunto tratado e o vocabulário utilizado na discussão não ofereceram problemas para os aprendizes. Além disto, os alunos apoiaram-se na descrição dos possíveis candidatos ao transplante cardíaco oferecida pela professora, utilizando-a na construção de seus argumentos e contra-argumentos. Este direcionamento, imposto pela descrição dos possíveis receptores, tornou esta uma atividade, de alguma forma, controlada, diferentemente da anterior. A escassez de problemas de comunicação presente nesta interação é também justificada pelo próprio nível das alunas envolvidas: das quatro participantes da interação, três foram classificadas pela professora como possuidoras de proficiência média, boa e muito boa, e a outra, com uma proficiência um pouco mais baixa.

Com relação à distribuição dos turnos, observa-se que este se deu de forma desequilibrada neste grupo: de um lado,

observa-se uma participação ativa das três melhores alunas, que, coincidentemente, são também bastante desembaraçadas; de outro lado, observa-se uma participação passiva por parte de L, que, além de apresentar um número bem menor de turnos do que as outras, não se posiciona face aos assuntos discutidos, na grande maioria das vezes. Esta sua pequena participação verbal é vista pelos outros alunos e professora como uma consequência de sua inibição e baixa proficiência, e é justificada pela própria aluna pela sua falta de vontade de falar naquele dia e por não saber discutir o tema em questão até mesmo na língua materna. Este último argumento pareceu-me estranho para uma aluna de segundo ano da universidade. Os dados dão indícios de que, muito embora ela não apresente uma participação verbal ativa na interação, ela acompanha o grupo durante todo o tempo, contribuindo com suas reações de ouvinte. Este desequilíbrio presente nesta interação, muito embora deva ser evitado, já que o objetivo primeiro da professora é levar os alunos ao discurso na língua estrangeira, não foge muito ao que acontece fora das salas de aula nos grupos sociais.

Os dados da interação B mostram, também, que neste grupo aconteceu que uma das alunas, isto é, E, assumiu a liderança na tentativa de organizar o desenvolvimento da atividade. Esta liderança tornou-se evidente nos momentos em que E introduziu tópicos e subtópicos na discussão, tanto de forma explícita como de forma implícita, ofereceu o turno aos colegas e formulou perguntas que suscitassem maiores

discussões. Os dados sugerem que a aluna E teria assumido a liderança do grupo devido a sua própria personalidade e devido à segurança que possui em relação ao seu conhecimento da língua estrangeira, uma vez que a aluna já morou nos Estados Unidos. Acredito que, além de ter surgido como consequência destes aspectos, a liderança de E teria ocorrido em virtude do tipo de tarefa designado pela professora. Esta exigia que os alunos examinassem várias possibilidades, para depois colocá-las em ordem de prioridade e, para que isto ocorresse, era necessário o estabelecimento de critérios a serem seguidos.

Os vinte e três subtópicos abordados nesta interação foram introduzidos de forma explícita ou implícita. Por forma explícita, entende-se o próprio gerenciamento da atividade que, neste caso específico foi realizado pela aluna E, e as referências implícitas são aquelas indiretas, embutidas no próprio discurso, nas formas de pergunta ou afirmação. A última forma de introdução tópica dá ao discurso um cunho de maior naturalidade que aquela forma introduzida na grande maioria das vezes por E, que parece lembrar que existe uma tarefa imposta pela professora e que precisa ser desempenhada.

Com relação ao tipo de atividade desenvolvido por este último grupo, ou seja, de tomada de decisão, os dados mostraram que, em atividades desta natureza, nem todos os alunos participam verbalmente da discussão de forma ativa, já que este tipo oferece a oportunidade de um interlocutor

manter-se à margem e não participar, como o fez a aluna L. Apesar desta constatação, o tipo de atividade parece ter agradado os participantes e favorecido o envolvimento dos demais alunos na atividade proposta.

Tanto os dados da interação A como aqueles da interação B sugeriram ter havido envolvimento dos aprendizes no processo comunicativo em língua estrangeira, uma vez que em ambos os casos havia uma razão para que a comunicação ocorresse. Neste processo comunicativo, os alunos tiveram a oportunidade de criar seus próprios enunciados, fazendo escolhas do que dizer e do como dizer, ou seja, tanto em termos de idéias, como em termos lingüísticos, incluindo aí a escolha de formas apropriadas para diferentes contextos, além de terem tido a oportunidade de testar suas próprias hipóteses com relação à natureza da língua em questão, negociar significados e trabalhar de forma cooperativa com seus colegas. Sugeriram também que, em ambas as interações, o discurso construído em grupos aproximou-se bastante daquele construído nos contextos não formais de aprendizagem.

Uma vez apresentadas a análise e discussão dos dados, passo agora à última seção deste trabalho em que apresento a conclusão deste estudo e o encaminhamento da questão na prática.

CAPITULO IV

CONCLUSAO E ENCAMINHAMENTO

DA QUESTAO NA PRATICA



#### 4.1. CONCLUSÃO

O objetivo desta investigação foi estudar o discurso dentro dos grupos e pares comunicativos na aula de língua estrangeira para verificar como a interação aluno x aluno é construída e oferecer uma descrição e um relato interpretativo- explanatório de como os aprendizes agem nesta situação, suas intenções e sua compreensão de suas próprias ações, pensando em fornecer subsídios teóricos que pudessem ser utilizados na formação do licenciando ou do professor em exercício. Para atingir este objetivo, realizei um estudo de natureza etnográfica, em que associei procedimentos da etnografia tradicional com aqueles da microanálise etnográfica da interação.

Em primeiro lugar, procurei realizar uma análise panorâmica do contexto pesquisado através da análise dos dados coletados no período de um semestre pelos instrumentos: observação participante, gravações em áudio e vídeo, anotações de campo, registro em diários, conversas informais com a professora e alunos, relatos verbais e questionário com respostas do tipo sim/não, contendo as afirmações mais freqüentemente levantadas pelos alunos a respeito da interação desenvolvida em pares ou em grupos. Em seguida, procurei responder à pergunta de pesquisa, através da análise etnográfica de duas interações selecionadas: uma envolvendo um grupo homogêneo no desenvolvimento de uma atividade do tipo lacuna de informação - assunto pessoal ,

eleita pelos participantes como a mais estimulante do discurso entre os aprendizes, e outra, envolvendo um grupo heterogêneo, no desenvolvimento de uma atividade do gênero tomada de decisão, tipo de atividade preferido pela professora, haja vista a incidência com que aparece nas aulas (doze vezes). Ao responder à pergunta de pesquisa, procurou-se relacionar a análise das duas interações realizadas às outras interações da mesma natureza encontradas no corpus da pesquisa. A pergunta respondida foi: Como se constrói a interação em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira?. Para responder a esta pergunta mais ampla, três questões menores foram investigadas: 1- Como se dá a distribuição dos turnos na interação?; 2- Como se dá o gerenciamento dos tópicos conversacionais na interação?; 3- Como os problemas de comunicação são resolvidos na interação?.

Com base na análise panorâmica realizada e apresentada no início do capítulo III, conclui-se que o envolvimento dos alunos em pares ou em grupos para o desenvolvimento de atividades comunicativas mostrou-se motivador, interessante e bastante eficiente, uma vez que ofereceu aos aprendizes envolvidos muitas oportunidades de se expressarem na língua-alvo de forma criativa e significativa, além de propiciar a esses alunos a chance de trabalharem cooperativamente com um grande número de colegas de diferentes classes e cursos, o que os levou também ao crescimento individual.

A forma de organização do trabalho e da sala de aula,

que centrou no aluno a responsabilidade de sua aprendizagem, e a do outro, reservando ao professor o papel de organizador e facilitador do processo, agradou a maioria dos aprendizes envolvidos, muito embora alguns tenham sentido uma insegurança inicial pelo fato de estarem habituados às aulas tradicionais, em que o foco do processo ensino/aprendizagem está no ensino e no professor, não considerando a variável decisiva que é o aprendiz e a interação em sala de aula.

Sou de opinião que, além desta causa, o fato de a professora limitar suas aulas ao trabalho com atividades a serem realizadas em grupo, desenvolvendo de cinco a sete atividades em cada aula de duas horas de duração, possa também ter contribuído para essa insegurança. Talvez esta pudesse ser reduzida, caso a professora tivesse se preocupado em oferecer uma preparação adequada para o desenvolvimento das atividades e um fechamento que proporcionasse ao aprendiz um retorno de seu desempenho. Neste retorno, a professora poderia comentar e esclarecer as dificuldades observadas no desempenho dos alunos ao circular pelos grupos, quer de natureza gramatical, quer de natureza discursiva, sociolinguística ou estratégica, podendo, inclusive, oferecer, a partir desse diagnóstico, atividades de reforço. O fato de a professora não se preocupar com estes aspectos é justificado em razão da sua disciplina ser vista como um "curso de conversação", o único inserido dentro de um contexto tradicional maior, cuja

preocupação é a formação do indivíduo competente linguisticamente falando. Com certeza, foi esta a razão pela qual evitou qualquer tipo de sistematização, aproveitando o tempo de sua aula ao máximo para dar oportunidades para o aluno falar.

A análise panorâmica do contexto pesquisado sugeriu também que a adoção de uma metodologia centrada no aprendiz para uma classe grande e heterogênea como a observada é possível, uma vez que esta organização da sala de aula parece ser um meio eficaz de levar o professor a conhecer a capacidade e as limitações de cada um de seus alunos, e a oferecer-lhes atendimento individual, atendendo aos seus anseios e necessidades comunicativas, além de possibilitar-lhes um aumento considerável na quantidade de fala e a chance de construir seu próprio conhecimento dentro de seu próprio ritmo e de acordo com suas próprias estratégias.

A análise etnográfica das interações levou-me a concluir que a formação dos grupos e o tipo de atividade desenvolvida são variáveis determinantes na construção da interação pelos aprendizes, e isto se evidencia tanto na distribuição dos turnos, no gerenciamento dos tópicos conversacionais, como nos problemas de comunicação apresentados e solucionados na interação.

O primeiro desses aspectos, a formação dos grupos, que envolve questões, fora do escopo desta pesquisa, ou seja, de ordem individual tais como personalidade, temperamento e

nível de proficiência dos alunos , talvez seja o aspecto de maior influência na construção da interação pelos aprendizes no grupo. Considerando o primeiro grupo analisado, podemos verificar que, apesar de ser composto por alunas classificadas pela professora de tímidas e de média proficiência, essas tiveram uma participação ativa na interação, sendo que os turnos foram distribuídos de maneira equilibrada, a atividade foi gerenciada pelo grupo como um todo e os problemas de comunicação contornados de forma cooperativa. Com base na observação de outras interações em que essas alunas estavam envolvidas e segundo as informações da professora e alunas, essas, com exceção de A, ficaram constrangidas ao interagir com alunas mais proficientes, mais ouvindo do que falando nesses grupos.

Um outro exemplo relevante encontrado no corpus da pesquisa, que pode bem reforçar este ponto, é o caso da aluna K que, ao interagir em grupos heterogêneos, assume o papel de liderança, organizando a atividade e auxiliando seus colegas nos seus problemas de comunicação. Na visão panorâmica, à página 165, trazemos a transcrição de uma interação na qual a aluna apresenta tal desempenho. Ao observar o desenvolvimento de uma atividade do tipo criação de texto a partir de uma sequência de figuras, por um grupo homogêneo composto por alunos fortes e aparentemente líderes, ( L, J, E e C ) do qual K fez parte por determinação da professora, constatei uma participação mínima por parte da aluna. Ao ser ouvida após o desempenho da atividade, essa

afirmou quase não ter falado pelo fato de os outros alunos terem tomado a frente de tudo. Segundo suas próprias palavras, *falar seria repetir o que eles já haviam dito*. Declarou ainda ter preferência pelos grupos que precisam ser liderados e que precisam de auxílio, ou seja, aprecia grupos em que pode exercer sua liderança.

Na análise da interação B, foi salientada a pequena participação da aluna L, pelo fato de ela parecer retraída e apresentar um baixo nível de proficiência. Analisando as outras interações da qual participou, pude observar ter ela um comportamento semelhante, exceto por um caso que merece ser salientado em defesa do aspecto discutido. Trata-se de uma interação que envolveu, além de L, duas outras colegas, uma das quais aparentava uma timidez mais acentuada que a de L, além de ser possuidora de um nível mais baixo ainda de proficiência. Nesse grupo, pelo que tudo indica, L sentiu-se mais segura, segurança essa que pôde ser constatada através do aumento de sua participação.

Sendo decisiva a formação dos grupos para a participação ativa do aluno na interação, acredito ser necessária a interferência do professor nessa formação, de maneira a promover o máximo de interação entre seus elementos. Acredito, entretanto, que essa interferência deva ocorrer depois de um período de observação cuidadosa por parte do professor do desempenho de cada um nos grupos que escolheram participar. Não estou aqui defendendo o grupo homogêneo e nem mesmo o heterogêneo. Defendo, sim, o grupo

bem entrosado, e, neste entrosamento, além do aspecto proficiência, os aspectos temperamento e personalidade devem ser levados em conta.

Dado ao escopo desta pesquisa, com foco na construção da interação por aprendizes em atividades em grupos ou pares na aula de língua estrangeira, questões de ordem individual consideradas nesta análise não foram levantadas por meio de testes psicológicos ou de exames de proficiência, e sim, a partir de minha observação e dos depoimentos da professora e alunos participantes desta investigação. As variáveis personalidade e proficiência mereceriam um estudo em separado, possivelmente, em outra linha de pesquisa.

Como já foi anteriormente mencionado, o tipo de atividade desenvolvida revelou também ter influência nos aspectos interativos analisados nesta pesquisa, através da análise das interações. Na interação A, observamos o desenvolvimento de uma atividade do tipo lacuna de informação - assunto pessoal, enquanto que na interação B, uma atividade do tipo tomada de decisão.

Na primeira interação, pudemos constatar haver equilíbrio na distribuição dos turnos, sendo que essa apresentou três momentos distintos: no primeiro momento, cada aluno teve sua vez de falar sobre seu relacionamento com os pais no período da adolescência; no segundo, os outros tópicos foram introduzidos e discutidos por todos os participantes; e, no terceiro momento, a professora aproximou-se e interagiu com o grupo, pedindo que cada uma

das participantes se manifestasse sobre o assunto abordado. Sendo que o objetivo dessa tarefa era fazer com que cada aluna falasse de sua vida pessoal, não foi possível que ninguém deixasse de participar.

Na atividade B o mesmo não ocorreu. Ao discutirem e estabelecerem uma classificação de possíveis receptores de um coração a ser transplantado, utilizando os critérios oferecidos pela professora, três das quatro interlocutoras participaram ativamente da interação, sendo que apenas uma manteve-se à margem, acompanhando a discussão, mas pouco falando. Sem levar em conta os aspectos já considerados anteriormente com relação à personalidade e nível de proficiência da aluna, podemos afirmar que o tipo de atividade desenvolvida permitiu que isso ocorresse, uma vez que os outros aprendizes conseguiram discutir e chegar a uma decisão, sem os argumentos da aluna pouco participante.

Considerando o desempenho dos alunos nessas duas atividades, concluo, em consonância com a professora e alunos envolvidos no contexto social pesquisado, que a atividade do tipo lacuna de informação - assunto pessoal, oferece a vantagem de levar todos os interlocutores necessariamente ao discurso, o mesmo não ocorrendo na atividade do tipo tomada de decisão. Evidentemente que apenas as interações ocorridas nesses tipos de atividades foram analisadas em detalhes, sendo que as demais foram analisadas num nível mais superficial, merecendo, pois,



estudos posteriores para uma melhor visão do que ocorre no seu desenvolvimento.

De qualquer forma, considerando as diferenças individuais , as diferentes estratégias de aprendizagem de cada um, e até mesmo o aspecto motivação, acho interessante que sejam oferecidas aos aprendizes atividades variadas,mas que se priorizem aquelas que estimulam mais a comunicação de todos os interlocutores do grupo.

Concluindo, sugiro, então, que os dois aspectos, formação dos grupos e tipo de atividade comunicativa, sejam levados em conta pelo professor ao envolver seus alunos em pares ou em grupos para o desenvolvimento de atividades comunicativas.

#### 4.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi afirmado na introdução deste trabalho, esta pesquisa nasceu de minha preocupação com a situação atual do ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas, ensino este centrado no conteúdo do livro didático e no professor controlador, que não propicia muitas oportunidades para que o aluno possa participar ativamente da construção da interação na sala de aula e aprender a gerenciar sua própria aprendizagem, com o objetivo de oferecer ao licenciando ou ao professor em exercício subsídios teóricos para uma reflexão sobre a questão da interação na sala de aula, principalmente da comunicativa. Com este fim, propus-me a realizar esta investigação de natureza etnográfica, procurando oferecer uma descrição interpretativo-explanatória do que ocorre quando os aprendizes estão envolvidos na interação em grupos ou pares para o desenvolvimento de atividades comunicativas.

Espero que este trabalho, ainda que modesto, possa contribuir para a formação do professor e possa estimular o desenvolvimento de outras pesquisas na área da Lingüística Aplicada : ensino de línguas estrangeiras, ainda escassas em nosso país e muito necessárias para uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras.

Considero necessário que esta questão da interação na aula comunicativa de língua estrangeira seja amplamente

investigada, e que algumas questões afloradas neste trabalho, e não suficientemente exploradas por fugirem ao seu escopo, sejam pesquisadas: o aproveitamento dos alunos que apresentam pequena participação verbal nos grupos; a construção da interação por alunos envolvidos em atividades do tipo quebra-cabeça, jogo, solução de problemas e criação de estória e personagem; a influência da personalidade e do temperamento do aluno no seu desempenho no desenvolvimento de atividades em pares ou em grupos; a influência dos diferentes tipos de liderança na construção da interação.

A reflexão propiciada por um ou outro trabalho de pesquisa na área da Lingüística-Aplicada : ensino de línguas estrangeiras pode não modificar o *status quo* do ensino de línguas em nossas escolas, porém esses são de grande importância por analisarem as questões no contexto nacional, e, se inseridos em um trabalho de formação mais eficaz que considero necessário que as universidades desenvolvam, tanto a nível de graduação como a nível de programas de educação continuada para professores em exercício, poderão colaborar , com o passar do tempo, para a construção de uma nova realidade do ensino de língua estrangeira em nossas escolas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALLWRIGHT, R.L. 1983. "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics*, 5/2: 156-171.

\_\_\_\_\_. 1983. "Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview". *TESOL Quarterly*, 17/2: 191-204.

\_\_\_\_\_ e BAILEY, K.M. 1991. *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. 1986. "Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino de línguas". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 8: 85-91.

\_\_\_\_\_. 1987. "O Que Quer Dizer Ser Comunicativo em Sala de Aula de Língua Estrangeira". *Revista CEDES*, 8: 33-39.

\_\_\_\_\_. 1988. "Alguns significados do ensino comunicativo de línguas". UNICAMP. (mimeo).

\_\_\_\_\_. 1990. "El enfoque comunicativo para enseñar lenguas: promesa o renovación en la década del 80?". Texto base do Grupo de Trabalho "Conscientização, Processo e Sistema no Ensino de Língua Estrangeira na América Latina nos anos 90", IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina, UNICAMP, Campinas, SP, 06 a 10/08/90. (mimeo).

BAILEY, K.M. 1983a. "Competitiveness and anxiety in adult second language acquisition: looking at and through the diary studies" in Seliger, H.W. e Long, M.H. (orgs). *Classroom Oriented Research on Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- BAILEY, K.M. e OSCHNER, R. 1983. "A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science?" in K.M. Bailey, M.H. Long e S. Peck (orgs). **Second Language Acquisition Studies**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- BELLACK, A., KLIEBARD, H., HYMAN, R.T., e SMITH, F.L. 1966. **The Language of the Classroom**. New York: Teacher College Press.
- BOGDAN, R.D. e BIKLEN, S.K. 1982. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. Boston: Allyn e Bacon.
- BOURNE, J. 1988. "Natural acquisition and a masked pedagogy". **Applied Linguistics**, 9/1: 83-99.
- BRANDAO, C.R. (org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense.
- BREEN, M. e CANDLIN, C.N. 1980. "The essentials of a communicative curriculum in language teaching". **Applied Linguistics**, 1/2: 89-112.
- BRUMFIT, C. 1984. **Communicative Methodology in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMERON, J. e EPLING, F.W. 1989. "Successful problem solving as a function of interaction style for non-native students of English". **Applied Linguistics**, 10/4: 392-406.
- CANALE, M. 1983. "From communicative competence to communicative language pedagogy" in J. Richards e R. Schmidt (eds). **Language and Communication**. London: Longman.
- CANALE, M. E SWAIN, M. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". **Applied Linguistics**, 1/1: 1-47.
- CANDLIN, C.N. 1981. **The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology**. Essex: Longman Group Limited.

- CARROL, J.B. 1966. "The contribution of psychological theory and educational research to the teaching of foreign language" in Valdman (org). **Trends in Language Teaching**. New York: McGraw-Hill Book Company.
- CASTANOS, F. 1989. "Diez Contradicciones del Enfoque Comunicativo". **Estudios de Lingüística Aplicada**, 9: 1-24, Mexico: UNAM.
- CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L.P. 1991. "Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17: 133-144.
- CAZDEN, C. 1988. **Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning**. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- CHASTAIN, K. 1976. **Developing Second Language Skills: Theory to Practice**. Chicago: Rand McNally.
- CHOMSKY, N. 1959. "A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior". **Language**, 35: 26-58.
- \_\_\_\_\_. 1965. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass.: MIT PRESS.
- CHRISTISON, M.A. e BASSANO, S. 1987. **Look Who's Talking! Activities for Group Interaction**. Hayward: Alemany Press.
- CLARK, J. 1987. **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford: Oxford University Press.
- DAY, R.R. 1984. "Student participation in the ESL classroom or some imperfections in practice". **Language Learning**, 34: 69-101.
- DOFF, A. 1988. **Teach English: a training course for teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.

DUBIN, F. e OLSHTAIN, E. 1986. *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ERICKSON, F. 1982. "Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons" in L.C. Wilkinson (Ed). *Communication in the Classroom*. N.Y. Academic Press.

\_\_\_\_\_ e MOHATT, G. 1982. "Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students" in G. Spindler (Ed). *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart e Winston.

\_\_\_\_\_ . 1984. "What makes school ethnography 'Ethnographic'?" *Anthropology and Education Quarterly*, 15/1: 51-66.

\_\_\_\_\_ . 1986. "Qualitative methods in research on teaching" in M.C. Wittrock (Eds). *Handbook of Research in Teaching*. New York: Macmillan.

\_\_\_\_\_ . ( no prelo) "Ethnographic Microanalysis of Interaction" in M. Le Compte, J.Goetz et al.(orgs). *Handbook of Ethnography in Education*.

FANSELOW, J.F. 1977. "Beyond-Rashomon - conceptualizing and describing the teaching act". *TESOL Quarterly*, 11/1:17-39.

FLANDERS, N.A. 1970. *Analysing Teaching Behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

GAIES, S.J. 1985. *Peer Involvement in Language Learning*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

GASS, S.M. e VARONIS, E.M. 1985. "Task variation and non-native/non-native negotiation of meaning" in S.M. Gass e C.G. Madden (orgs). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

HYMES, D. 1972. "On communicative competence" in J.B. PRIDE e J. HOLMES (eds). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.

JOHNSON, K. 1981. "Writing" in K. JOHNSON e K. MORROW (eds). *Communication in the Classroom*. London: Longman.

\_\_\_\_\_. 1982. *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon.

\_\_\_\_\_. e Morrow, K. 1981. *Communication in the Classroom*. (eds). Essex: Longman Group Ltd.

KRASHEN, S.D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S.D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

KUHN, T.S. 1976. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

LADO, R. 1964. *LANGUAGE TEACHING*. New York: McGraw-Hill.

LIPPIT, R. e WHITE, R.K. 1958. "An experimental study of leadership and group life" in E. E. Maccoby, T.M. Newcomb e E.L. Hartley (orgs). *Reading in Social Psychology*. New York: Holt.

LITTLEJOHN, A. 1983. "Increasing learner involvement in course management". *TESOL Quarterly*, 17/4: 595-608.

LITTLEWOOD, W. 1981. *Communicative Language Teaching - An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

LONG, M.H., ADAMS, L., MACLEAN, M. e CASTANOS F. 1976. "Doing things with words - verbal interaction in lockstep and small group classroom situations" in R. Crymes and J. Fanselow (eds). *On TESOL '76* : 137-153.



- LONG, M.H. 1977. "Teacher feedback on learner error: mapping cognitions". Apud Dick Allwright e K.M. Bailey. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. 1980. "Inside the 'black box': Methodological issues in classroom research on language learning" in H.W. Seliger e M.H. Long (eds). **Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House.
- \_\_\_\_\_. e PORTER P.A. 1985. "Group work, interlanguage talk and second language acquisition". **TESOL Quarterly**, 19/2: 207-227.
- MALEY, ALAN. 1981. "Games and problem-solving" in K. Johnson e K. Morrow (eds). **Communication in the Classroom**. London: Longman.
- MARCUSCHI, L.A. 1986. **Análise da Conversação**. São Paulo: Atica.
- MEHAN, H. 1979. "What time is it, Denise?: asking known information questions in classroom discourse". **Theory and Practice**, 18/04: 285-294.
- MITCHELL, R. 1985. "Process research in second language classroom". **Language Teaching**, 18/4: 330-352.
- MOITA LOPES, L.P. da. 1989. "Ensino de leitura em inglês em escolas públicas de primeiro grau: análise de alguns dados etnográficos". **Anais do IV ANPOLL**, PUC-SP.
- \_\_\_\_\_. 1981. "Principles of communicative methodology" in K. Johnson e K. Morrow (eds). **Communication in the Classroom**. London: Longman.
- MORAES, M.G.D. 1990. O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para uma formação crítica. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.

- NUNAN, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OMAGGIO, A.C. 1986. *Teaching Language in Context*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- PICA, T. 1985. "The selective impact of classroom instruction on second-language acquisition". *Applied Linguistics*, 6/3: 214-222.
- 
- \_\_\_\_\_ e Doughty, C. 1985. "Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities" in S.M. GASS e C.G. MADDEN (orgs). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- PORTER, P.A. 1983. Variations in the conversations of adult learners of English as a function of the proficiency level of the participants. Ph.D. dissertation, Stanford University. Apud Long, M.H. e Porter, P.A. "Group work, interlanguage talk and second language acquisition". *TESOL Quarterly*, 19/2: 207-227.
- PRAHBU, N. 1987. *Second Language Pedagogy: A Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- RICHARDS, J.C. e RODGERS, T.S. 1986. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBERTS, J.T. 1982. "Recent development in ELT". *Language Teaching*, 15/2: 94-110.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON G. 1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language*, 50: 696-735.
- SAVIGNON, S. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

SCARCELLA, R.C. e HIGA, C. 1981. "Input, negotiation, and age differences in second language acquisition". *Language Learning*, 31/2: 409-437.

SCHUMANN, F.M. 1978. "Diary of a language learner: a further analysis". Paper presented at the second Los Angeles Second Language Research Forum.

SCHUMANN, F.M. e SCHUMANN, J.H. 1977. "Diary of a language learner: an introspective study of second language learning" in H. Douglas Brown, Carlos Yorio, and Ruth Crymes (eds). *ON TESOL '77*: 241-249, Washinton D.C.: TESOL.

SELIGER, H.W. 1977. "Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence". *Language Learning*, 27: 263-278.

\_\_\_\_\_. 1983. "Learner interaction in the classroom and its effect on language acquisition" in H.W. Seliger e M.H. Long (eds). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

SINCLAIR, J. e COULTHARD, M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Londres: Oxford University Press.

SLIMANI, A. 1987. The teaching/learning relationships: learning opportunities and the problems of uptake - an Algerian case study. Tese de doutoramento não publicada, universidade de Lancaster. Apud D. Allwright e K.M. Bailey. *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

SKINNER, B.F. 1957. *VERBAL BEHAVIOR*. New York: Appleton-Century-Crofts.

STEVICK, E. 1976. *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Mass.: Newbury House.

\_\_\_\_\_. 1980. *Teaching Languages: a Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- \_\_\_\_\_. 1981. "The Levertov machine". in R. Scarcella and S. Krashen (eds). **Research in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House.
- STURTRIDGE, G. 1981. "Role-play and simulations" in K. Johnson e K. Morrow (eds). **Communication in the Classroom**. London: Longman.
- SWAIN, M. 1985. "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development" in S.M. Gass e C.G. Madden (orgs). **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House.
- SWAN, M. 1985a, "A critical look at the communicative approach (1)". **ELT Journal**, 39/1: 2-12.
- \_\_\_\_\_. 1985b. "A critical look at the communicative approach (2)". **ELT Journal**, 39/2: 76-87.
- TAYLOR, B. 1983. "Teaching ESL: incorporating a communicative student-centered component". **TESOL Quarterly**, 17/1: 69-88.
- VARONIS, E.M. e GASS, S. 1985. "Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning". **Applied Linguistics**, 6/1: 71-90.
- VAN LIER, L. 1988. **The Classroom and the Language Learner**. London: Longman.
- VIEIRA-ABRAHAO, M.H. 1990. "A interação na sala de aula sob a perspectiva do aluno: um estudo de diário introspectivo". Comunicação apresentada no 2. INPLA, PUC-SP, 21 a 22/11/1991.
- WATSON-GEORGE, K.A. 1988. "Ethnography in ESL: defining the essentials". **TESOL Quarterly**, 22/4: 575-592.
- WIDDOWSON, H. 1978. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. 1979. **Explorations in Applied Linguistics.**  
Oxford: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. 1984. **Explorations in Applied Linguistics 2.**  
Oxford: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. 1989. "Knowledge of language and ability for  
use". *Applied Linguistics*, 10/2: 228-137.

\_\_\_\_\_. 1990. **Aspects of Language Teaching.** Oxford:  
Oxford University Press.

WILKINS, D. 1972. "Grammatical, situational and notional  
syllabuses" in C.J. BRUMFIT and K. JOHNSON (eds).  
**The Communicative Approach to Language Teaching.** Oxford:  
Oxford University Press, 1979.

\_\_\_\_\_. 1976. **Notional Syllabuses.** Oxford: Oxford  
University Press.

UM ESTUDO DA INTERAÇÃO ALUNO -  
ALUNO EM ATIVIDADES EM PARES  
OU EM GRUPOS NA AULA DE LINGUA  
ESTRANGEIRA

APENDICE

Maria Helena Vieira Abrahão

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por MARIA HELENA  
VIEIRA ABRAHÃO  
e aprovada pela Comissão Julgadora em

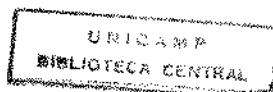
21/09/92.

Prof.ª Dña. MARILDA DO SOUTO CAVALCANTI  
ORIENTADORA

9223499/26

Dissertação apresentada ao  
Departamento de Linguística  
Aplicada do Instituto de  
Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de  
Campinas, como requisito  
parcial para a obtenção  
do grau de Mestre em  
Linguística Aplicada.

Campinas , setembro de 1992



## I N D I C E

I-	DIARIO DE PESQUISA .....	001
II-	RESUMO DAS INTERAÇÕES .....	057
III-	MATERIAL UTILIZADO PELOS ALUNOS.....	092
IV-	CODIGO DAS TRANSCRIÇÕES .....	127
V-	TRANSCRIÇÃO DAS INTERAÇÕES ANALISADAS....	129
VI-	TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS ALUNAS PARTICIPANTES DAS INTERAÇÕES E DA PROFESSORA APOS A PROJEÇÃO DO VIDEO...	146

I- DIARIO DE PESQUISA



DIARIOS COM BASE NOS DADOS COLETADOS ATRAVES DE  
ANOTAÇÕES DE CAMPO, GRAVAÇÕES EM AUDIO E VIDEO,  
ENTREVISTAS INFORMAIS COM PROFESSORA E ALUNOS

DIA: 17 DE MARÇO DE 1991  
HORARIO: DAS 14 às 16 HORAS  
TOTAL DE ALUNOS PRESENTES: 31  
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS: 42

CONVERSA COM A PROFESSORA NO DIA 17 DE MARÇO PELA MANHA

Antes mesmo de ter assistido à primeira aula, recebi a visita da professora responsável pela disciplina, que me trazia o planejamento de atividades a serem desenvolvidas naquela tarde. Manifestou-se a favor das atividades do tipo "problem- solving" e "decision- making discussion" como as mais estimuladoras de discurso em LE na sala de aula. Explicou-me ter aberto de início 30 vagas para o curso (15 para alunos do curso de Letras e 15 para o curso de Tradutor), mas, como a procura foi muito grande, havia aceito 42 ( 12 de Letras, três ouvintes e 27 do curso de Tradutor).

DIARIO REFERENTE A AULA DO DIA 17 DE MARÇO DE 1991

Ao chegar à sala de aula no dia dezessete, encontrei-a

organizada em um grande semicírculo, o que indicava que a professora por lá já havia passado. Este fato foi confirmado ao constatar que, sobre a escrivaninha posicionada à direita da frente da sala de aula, havia um gravador e algum material. Alguns alunos já aguardavam o início da aula e não se mostraram muito surpresos com minha presença, o que indicou que a professora já havia comentado com eles sobre minha investigação. Duas garotas, uma do curso de Letras e outra ouvinte apenas, fizeram algumas perguntas a respeito de minha pesquisa.

Havia 31 alunos presentes nessa primeira aula. A professora chegou, apresentou-me ao grupo e disse-lhes que, a partir da semana seguinte, todos se tornariam atores de cinema, uma vez que estarei registrando as aulas em vídeo. Não o utilizei na primeira aula para não assustar os alunos. A professora deu início à aula, utilizando uma atividade de aquecimento. Distribuiu lenços à metade dos alunos, colocou uma música bem agitada e mandou que dançassem até que a música fosse interrompida. Ao interromper, cada aluno deveria tapar os olhos de um dos colegas que estivesse mais próximo, e, a seguir, esse colega teria que descrevê-lo. Essa atividade durou cerca de dez minutos e não foi gravada, pois, a princípio, meu gravador apresentou problemas em seu funcionamento. Foi muito interessante e animada esta atividade, e os alunos parecem tê-la apreciado bastante. Pelo que pude observar, todos os alunos tentaram comunicar-se na língua estrangeira. Aliás, a professora fala inglês o

tempo todo, não permitindo que se fale português na sala.

Antes de prosseguir a aula, a professora distribuiu aos alunos os textos a serem utilizados para o desenvolvimento das demais atividades. A seguir, passou a explicar aos alunos o que deveriam discutir na ATIVIDADE 2. Esta atividade, uma "decision-making activity", propõe que os alunos, reunidos em grupos de quatro ou cinco elementos, discutam qual caminho Sophie, uma mulher de carreira, bonita e inteligente, deve seguir. As opções são: casar com Derek, Winston ou Ethan, ou continuar solteira. O material distribuído aos alunos traz, de início, o texto descrevendo Sophie e, posteriormente, a descrição de Derek, Winston, Ethan, e as oportunidades que a carreira pode trazer-lhe no futuro, se por ela fizer opção. A folha traz também um vocabulário inglês/inglês. Além de explicar aos alunos o que deveriam fazer, leu o texto integralmente, enquanto os alunos acompanharam a leitura em silêncio. Depois, perguntou se os alunos tinham alguma dúvida a apresentar e, oferecendo-se para assessorá-los no que necessitassem, mandou que iniciassem a discussão. Percebi que todos os grupos se comunicavam. Procurei gravar a interação de dois grupos. Um deles estava posicionado no fundo da sala, e o outro, na frente, no canto direito próximo à mesa da professora. Por ser meu primeiro dia de pesquisa, procurei não impor minha presença, observando os grupos mais ou menos à distância. O grupo do fundo da sala era composto por quatro alunas: duas do curso de Letras,

uma do curso de Tradutor e uma ouvinte. Dentre elas, duas me pareceram mais proficientes, sendo que a mais fluente parecia dominar a interação. A gravação, muito embora não tenha ficado boa devido ao ruído de fundo dos outros grupos, mostra que essa aluna, além de falar mais, dirigia perguntas às outras participantes. Essas só falavam quando solicitadas. Ao final da atividade, perguntei a uma dessas alunas (Te) o que ela tinha achado da atividade. Ela respondeu-me que quase só havia escutado o que as colegas diziam, pois se sente insegura para falar, achando que não sabe o suficiente. Segundo ela, com a gramática e com a compreensão ela não tem problema, só não consegue falar por não ter tido oportunidade para fazê-lo anteriormente. Sentiu-se inibida diante dos alunos mais fluentes.

O outro grupo, que não pude acompanhar tão de perto, pareceu-me mais equilibrado, porém muito mais passivo. Na gravação há muita interferência de outros grupos, muito ruído, mas percebe-se claramente que estas alunas quase não falam. Não há uma discussão, uma continuidade. Uma dá uma opinião, as outras concordam, fazem silêncio, voltam ao texto, outra fala, e assim por diante. No ruído dos outros grupos consigo ver maior entusiasmo na discussão. Não consigo ouvir alunos falando na língua materna. Eles realmente parecem falar inglês, só não sei se o tempo todo. Pelo que pude ouvir, não há nesse segundo grupo alunos tão proficientes como no primeiro.

Terminado o tempo destinado à discussão, a professora chamou grupo por grupo para verificar a que conclusões haviam chegado. Foi descontraída esta apresentação final. De início, um aluno de cada grupo falou, e depois a professora deu oportunidade para que outros falassem espontaneamente. Deu início depois às explicações e à leitura da ATIVIDADE 3. Para esta atividade, há um pequeno texto sobre casamentos mal sucedidos, e, em seguida, uma lista de qualidades que se pode procurar em um namorado ou namorada. A tarefa a ser cumprida pelo grupo consiste na ordenação dessas qualidades segundo a ordem de prioridade, podendo-se acrescentar até três diferentes tipos de qualidades à lista oferecida. Para o desenvolvimento desta atividade, os alunos formaram grupos de três elementos, procurando evitar trabalhar com os mesmos elementos do grupo anterior. Procurei acompanhar dois grupos colocados próximos aos gravadores. O grupo do fundo da sala era composto por dois rapazes e uma moça, todos do curso de Tradutor. No grupo da frente havia três garotas, uma do curso de Letras e duas outras do curso de Tradução.

Através de minhas observações de campo, pude verificar que o grupo dos rapazes era bastante ativo, apresentando uma boa proficiência na língua. Um dos rapazes, o mais alto deles (Mu), comunica-se com mais fluência que os outros elementos do grupo, mas todos participam com equilíbrio. Infelizmente, devido ao tom grave das vozes dos rapazes e devido ao ruído intenso da sala, só foi possível

identificar na gravação o que a garota fala. Observei, entretanto, que só usaram a língua alvo na interação.

O outro grupo pareceu-me bem mais passivo e menos proficiente na língua-alvo. A participação dos elementos do grupo, embora pequena, pareceu-me equilibrada. Devido ao intenso barulho de fundo, não consegui compreender o que dizem na discussão.

Ao terminar o tempo, a professora pediu que os alunos apresentassem suas conclusões, o que fizeram com uma certa descontração. Em seguida, a professora apresentou a ATIVIDADE 4, mantendo os mesmos grupos por entender que esta é continuação da atividade anterior. Esta atividade deve ser desenvolvida a partir de um "cartoon" e a partir de um texto. Os alunos devem colocar-se na posição de um escritor, que pretende escrever uma peça sobre uma garota que esperava ser terrivelmente feliz quando se casou, mas que, na verdade, teve uma vida bastante diferente da que sonhara, já que seu marido era preguiçoso e egoísta. Devem comparar :como ela achou que a vida seria e como realmente era.

Acompanhei de perto os mesmos grupos na discussão, procedendo a gravações. Os problemas encontrados foram os mesmos, e o desempenho dos grupos também. Ao finalizar, a professora realizou a apresentação dos grupos e, posteriormente, apresentou a ATIVIDADE 5. Leu uma estória e pediu que os alunos discutissem em que grau aprovavam ou desaprovavam as ações de suas cinco personagens, dando

notas de 1 a 5 e justificando suas escolhas. Novos grupos de três elementos foram formados. No grupo do fundo da sala, estava aquele rapaz que me pareceu fluente, e mais duas garotas. No outro, três garotas. Na gravação, infelizmente, quase não dá para entender o que dizem, já que há muito ruído de fundo. Do grupo da frente, formado só de garotas, ainda dá para entender alguma coisa.

Observei que a professora caminha o tempo todo pela sala, indo de grupo em grupo. Não permite que os alunos falem na língua materna. Num certo momento, ouviu uma garota dizendo "genti" e imediatamente disse "no genti here, people!" Observei também que a professora está sempre pronta para auxiliar o aluno com o vocabulário, além de ter visto também alguns alunos auxiliando os colegas.

Passado o tempo destinado a esta atividade, a professora chamou grupo por grupo para que se manifestassem, chamando principalmente alunos que ainda não haviam falado. Não observei correções diretas por parte da professora, e sim a repetição do que foi dito de forma correta.

A ATIVIDADE 6, um "problem solving activity", foi realizada em pares. Infelizmente as minhas fitas acabaram e não pude gravá-la. Sentei-me ao lado de uma dupla, um rapaz e uma garota, e acompanhei bem de perto a interação. Ambos deram opiniões, sendo que um auxiliou o outro quanto ao vocabulário. Ambos pensavam e arriscavam a propor uma situação, mas não chegaram à solução esperada. Apenas dois grupos chegaram a ela. Percebi nesta interação observada

que os alunos estavam bastante motivados, apreciando a atividade, procurando chegar a sua solução. Somente a língua estrangeira foi falada, muito embora a pergunta " How do you say "corda" in English "veio à baila.

Terminada esta última atividade, a professora apresentou um quadro com várias formas de organizar a sala de aula e pediu que os alunos votassem pela forma que considerassem ideal. A forma escolhida foi o círculo. A professora prometeu tal arrumação da sala para a próxima aula.

#### CONVERSA COM A PROFESSORA APOS A PRIMEIRA AULA

Conversando informalmente, após a primeira aula, já pude colher alguma opinião da professora a respeito do trabalho em grupo ou em pares. Afirmou acreditar que esse tipo de aula é bastante motivador, que os alunos participam ativamente, achando válido até para o ensino gramatical. Comentou que não deveria ter apontado os alunos para falar, deixando essa decisão na mão deles, ouvindo apenas os voluntários. Afirmou não estar nem um pouco preocupada com erros, nada corrigindo diretamente. O que quer é que os alunos falem. Segundo ela, os alunos do curso de Tradutor estão mais acostumados a falar na LE que os alunos do curso de Letras. Comentou ter ali alunos com boa fluência, alunos que já viveram fora do país e alunos com baixa proficiência.



## UMA PRIMEIRA REFLEXÃO

Observei tratar-se de uma turma grande e heterogênea, o que se aproxima bastante de nossa realidade de escola pública. Apesar dos problemas técnicos com as gravações, pude constatar:

- alta motivação por parte dos alunos;
- a participação ativa na maior parte dos grupos;
- que a língua-alvo é falada o tempo todo pela professora e quase que o tempo todo por alunos;
- atividades foram interessantes, versando quase todas sobre o mesmo assunto (casamento), assunto este de interesse para alunos nessa faixa etária;
- que a professora é dinâmica, bem-humorada e se relaciona muitíssimo bem com os alunos;
- que os alunos mais proficientes acabam liderando o grupo.

## CONVERSA COM Te , ALUNA DO CURSO DE LETRAS

Te foi aquela aluna que no primeiro grupo, formado por quatro garotas( 2 de Letras, 1 de Tradutor e 1 ouvinte) quase não conseguiu falar, quase que apenas ouviu. Após a aula, ela veio falar comigo e a com professora , descrevendo a dificuldade que sente para falar. Afirmou entender tudo e saber gramática, mas sente medo e inibição para falar. Sentiu-se constrangida nesse primeiro dia, principalmente quando interagiu com alunos mais proficientes que ela. Estava insegura se continuava o curso ou não, mas foi incentivada a fazê-lo.

DIA: 04-04-1991  
HORARIO: DAS 14 às 16 HORAS  
N. DE ALUNOS PRESENTES: 26  
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS: 42

A aula de hoje foi composta de sete atividades, sendo que apenas quatro delas envolveram os alunos em grupos ou pares. Estavam presentes vinte e seis dos quarenta e dois alunos matriculados, além da pesquisadora, do funcionário da Universidade encarregado da filmagem e, evidentemente, a professora. As carteiras estavam organizadas em U, contrariando a opção feita pelos alunos na última aula, que solicitavam a organização em único círculo grande.

A ATIVIDADE 1 tratou-se de uma atividade de aquecimento. A professora distribuiu para cada aluno um papel contendo uma palavra. Cada palavra fazia parte de um conjunto maior composto de quatro elementos. Cada aluno deveria procurar dentre os colegas aqueles que possuíam os outros elementos para formar o conjunto maior. Os alunos ficaram em pé no centro da sala e se locomoviam, procurando falar inglês o tempo todo. Percebi que alguns precisavam da ajuda da professora que, por sua vez, acompanhava de perto os alunos. Depois de terminado o tempo, as alunas apresentaram os vocábulos de cada grupo, sentando-se lado a lado, compondo assim os grupos para a atividade 2.

A ATIVIDADE 2 foi uma "decision-making task", envolvendo quatro elementos. Os alunos deveriam se imaginar

como sobreviventes de um naufrágio que necessitam caminhar 100 milhas para chegarem ao outro lado da ilha para obterem socorro. De uma lista de catorze itens, devem escolher os sete itens mais críticos e necessários para tal percurso. Após lerem as instruções para a atividade, a professora leu também a lista dos itens, verificando a compreensão dos alunos. Na não compreensão procurou esclarecer as dúvidas na língua-alvo, utilizando mímica para facilitar. E, em momentos raros, fez uso da tradução. Consegui gravar em cassette e video o grupo composto por Mu, R, A e M. A gravação em cassette não foi integral porque houve interrupção de energia elétrica, o que durou uma parte considerável da aula. Colocando os grupos isolados dos demais, fez com que conseguíssemos uma gravação mais nítida. Pena que a interrupção de energia prejudicou nosso trabalho. A gravação em video, entretanto, ficou apenas um pouco mais escura em virtude da falta de luz. Deste grupo pude observar bom desempenho de Mu, R e da A, e pouco empenho de M. Mu pareceu-me estar liderando a interação. Observei que, ao circular pela sala, a professora ouviu um erro de pronúncia por parte da R, intervindo e apresentando a forma correta. Achei um pouco estranha esta postura, já que, segundo me disse, não pretendia fazer correções. Durante o desempenho dessa atividade, procurei também observar o desempenho do outro grupo. Este era composto por quatro garotas. Neste grupo, a participação pareceu-me desequilibrada: duas alunas falavam bastante, as outras duas, pouco. A de

laranja (N) parece liderar a interação. Este grupo esqueceu-se de ligar o gravador que eu havia deixado no centro do círculo, e, dessa forma, só pude observar seu desempenho através do vídeo. Ao terminar o tempo destinado à tarefa, a professora passou a verificar as respostas dos grupos, solicitando também suas justificativas.

A ATIVIDADE 3, um exercício de compreensão auditiva, não pôde ser realizado na seqüência prevista em função da falta de energia. Foi, então, realizado mais para o final da aula. Muito embora a professora tenha colocado os alunos em pares, estes pouco falaram entre si. Esta atividade não foi interessante para esta pesquisa.

A ATIVIDADE 4, uma atividade do tipo "problem-solving", foi realizada em grupos de três elementos. Após a apresentação da atividade e da solução de dúvidas quanto ao vocabulário, a professora deu início à discussão. Acompanhei um grupo composto por Mu, A e M. Este acompanhamento foi feito em vídeo, já que faltava energia elétrica. Pude observar novamente uma menor participação da M e a liderança de Mu. Este me pareceu preocupado com a câmera, já que olhava para ela um pouco assustado ou preocupado.

A ATIVIDADE 5 também não exigiu o trabalho em grupos ou pares. Era um "quiz" para verificar o nível de agressividade de cada um. A professora leu totalmente o texto num ritmo normal de fala, enquanto os alunos assinalavam individualmente as alternativas corretas, em

folha previamente distribuída. No final, pediu que contassem o número de respostas e verificassem sua classificação em uma tabela por ela oferecida. Os resultados foram então cobrados pela professora. Este foi um exercício de compreensão escrita interessante, mas que não exigiu interação entre os alunos.

Terminada esta atividade, a professora deu início à ATIVIDADE 6. Leu um texto que descrevia a preocupação de cinco alunos com relação a sua nota de Inglês. Como era contra o regulamento a divulgação das notas antes de entregá-las ao "Student Records Office ", o professor propôs um jogo para que descobrissem quais eram seus conceitos. Deu algumas dicas para orientar a solução do problema:

- há 5 notas : A-B-C-D-E
- Bertha não tirou C
- A nota de Celeste é inferior à de Esther , mas mais alta que a de Pauline
- Nem Maria nem Bertha tiraram A, mas uma delas tirou F
- A nota de Pauline é mais baixa que Bertha e mais alta que a de Maria

Os alunos trabalharam em grupos de quatro na tentativa de solucionar tal quebra-cabeça. Acompanhei dois grupos. O primeiro, formado por S, K, La e E, mostrou uma participação bastante equilibrada, falando inglês o tempo todo. A gravação em cassette desta interação ficou bastante nítida, e a filmagem ficou relativamente boa. O outro grupo acompanhado, composto por N , L, C e Ca, não foi gravado em cassette, pois o gravador não funcionou. Estas meninas parecem se intimidar com as gravações, sendo que apenas duas

delas parecem falar mais. As demais mais ouviram do que falaram.

Durante o desempenho desta tarefa, a professora ausentou-se da sala e pediu-me que acompanhasse os grupos. Percorri a sala e flagrei dois grupos interagindo em português. Perguntei se é esse o comportamento normal deles, e eles me disseram que não, que estavam falando português devido ao tipo de atividade. Aham difícil raciocinar para solucionar um quebra-cabeça e falar inglês ao mesmo tempo. Mesmo o Mu e um outro rapaz, o W, que mostram bom desempenho nos grupos já observados, afirmaram a mesma coisa. Não sei se o pessoal gravado só falou inglês o tempo todo por ter a sua frente a câmera ou o gravador. Isso é algo que necessito averiguar. Percebo, entretanto, que a professora percorre a classe o tempo todo, procurando forçar a comunicação em LE.

A última atividade, a ATIVIDADE 7, trata-se de um texto que a professora apenas leu para a classe. Supostamente seria um texto engraçado, e a finalidade desta atividade foi levar o aluno à compreensão oral e escrita. Com esta leitura, a aula foi encerrada.

Sai da sala um tanto quanto frustrada. Achei que fiquei um pouco perdida por diversas razões: a falta de energia, o não funcionamento de um dos gravadores, e com a orientação da filmagem. No final das contas, acho que consegui poucos dados nesta aula. Eu acho que tentar gravar vários grupos simultaneamente não funciona. Eu acho que

seria bom fixar-me em um só grupo por atividade. Deixo o gravador em um só local, os grupos se colocam e além de sentar-me ao lado para acompanhá-los, filmo a interação integral. Posso entrevistar os alunos após a interação. Da forma como venho trabalhando, muito pouco tenho podido perceber. Da maneira como fiz as gravações nesta aula, as falas ficaram nítidas e passíveis de transcrição. Acredito que trabalhando um grupo por vez, poderei usar dois gravadores e o vídeo ao mesmo tempo, além de fazer anotações. Desta forma, acho que nada se perderá.

DIA: 11-04-1991

HORARIO: das 14 às 16 horas

TOTAL DE ALUNOS PRESENTES: 26

TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS: 42

Sai bastante feliz da pesquisa de hoje. Achei que funcionou bem melhor a coleta de dados da forma como realizei desta vez. Sentei-me em um lugar fixo na sala de aula, lugar este próximo à porta de entrada, que fica no canto direito do fundo da sala. Achei que, colocando-me lá e gravando um grupo de cada vez, atrapalhava menos a aula da professora e teria acesso direto aos alunos, acompanhando de perto toda a interação. Os alunos foram se revezando no círculo de cadeiras que já deixei preparado desde o início da aula. Cada interação foi filmada integralmente, sendo que o som da filmagem ficou de ótima qualidade. Algumas das interações foram gravadas também em áudio, mas a energia

foi interrompida durante algum tempo e, como os gravadores não estavam com pilhas, a gravação foi interrompida. O que ficou gravado saiu bastante nítido. Na gravação em vídeo tenho, entretanto, todas as interações completas. Aliás, estou vendo o uso dos gravadores como uma medida de segurança, pois a gravação em vídeo, além de ser de superior qualidade, é muito melhor para ser vista. Tudo pode ser retomado, sendo que nada se perde. Na aula de hoje, procurei sentar-me ao lado dos grupos observados, acompanhando de perto as interações e entrevistando os participantes após cada interação. Os alunos que não consegui entrevistar naquele momento, foram entrevistados no final da aula.

Da folha de atividades distribuída pela professora, foram desenvolvidas apenas 2 das 4 atividades propostas. No total, foram desenvolvidas sete atividades.

A ATIVIDADE 1 tratou-se de uma "information-gap activity". A professora distribuiu para cada um dos 24 alunos presentes um envelope dentro do qual havia um cartão com um desenho de uma casa. Cada um deveria analisar o seu e, posteriormente, procurar dentre os colegas aquele que tivesse um desenho igual. Os alunos levantaram-se, andaram livremente pela sala e, falando inglês o tempo todo, tentaram descobrir seu parceiro. Uma vez encontrados os parceiros, os alunos sentaram-se juntos para interagirem na segunda atividade proposta pela professora. Acompanhei de perto a interação da classe e verifiquei que falavam



bastante a língua estrangeira e se divertiram bastante com a atividade.

ATIVIDADE 2: sentados com seus pares, os alunos ouviram atentamente as orientações da professora que pedia que cada um descrevesse para o colega o lugar onde mora. Acompanhei duas alunas no desenvolvimento desta interação. Como ela fala pouco, por se sentir ainda insegura, a professora disse-lhe: "Se não falar, não vai passar." São: La e Lu. De acordo com o levantamento que realizei, verifiquei que La já passou um ano nos Estados Unidos, enquanto que Lu não, muito embora faça curso especializado de línguas desde 1984. Notei equilíbrio na participação das duas alunas, sendo que, por duas vezes, Lu fez uso da sua competência estratégica: "The place where we wash our clothes" e "in the middle of the city". Quando disse "in the middle of the city", notei o auxílio imediato da La dizendo: "you mean downtown?" As duas alunas pareceram-me desembaraçadas com a língua e não me pareceram se intimidar com minha presença e com instrumentos utilizados (câmera e gravador). Após terminarem a interação, colhi depoimentos a respeito do tipo de aula desenvolvido, depoimentos estes que serão trazidos separadamente neste diário.

ATIVIDADE 3: Para o desenvolvimento desta atividade, os alunos foram organizados em grupos de quatro. A professora mostrou cartazes com diferentes tipos de casas (de cidade, de campo, de montanha, de praia etc.) e pediu que cada grupo escolhesse um. Em seguida, pediu que

discutissem o que gostariam de ter nesta casa, que poderia ser a casa de seus sonhos. Acompanhei o grupo formado por J, Lu, La, e S. Notei uma participação equilibrada entre J, La e S. Lu falou pouco. Perguntei-lhe o porquê, e ela explicou-me sentir-se constrangida por ser aluna de Francês e estar fazendo Inglês como aluna especial. Não notei este tipo de comportamento no par. Será que em pares os alunos ficam mais descontraídos? Achei interessante como eles se divertiram com seus próprios sonhos de casa. O clima da interação foi muito descontraído e houve bastante discussão. Só falaram inglês o tempo todo. No final, procurei colher seus depoimentos, e eles quiseram expressar-se em inglês, mesmo nos depoimentos.

ATIVIDADE 4: Para o desenvolvimento da atividade 4, a professora fez uso de um dos textos entregues no início da aula. Este texto descreve uma situação problemática que deve ser resolvida: um marido descreve uma proposta milionária de emprego no exterior, mas não pode levar sua esposa e bebê. Os alunos devem discutir e propor soluções para a situação. Observei a interação do grupo composto por A, AP, N e CL. De início, estas meninas não queriam participar da pesquisa por acharem que falam muito mal. Insisti que me interessava ouvir todas sem exceção, e que minha pesquisa deveria envolver todos os alunos do curso. Percebi que este grupo tinha, na verdade, um menor desembaraço com a língua. N é a aluna que fala mais no grupo. Ela é muito espirituosa e acabou tornando a interação muito alegre. Na verdade, foi

ela quem acabou dominando a interação , chegando até a interromper as colegas. Não que ela tivesse um melhor inglês, mas acho que devido ao seu temperamento. Observei que, no grupo, houve correção por parte das colegas. Após a discussão dos grupos, a professora promoveu o fechamento da atividade, com a apresentação voluntária das conclusões por parte de cada grupo. No caso deste grupo específico, a solução foi colocada pela N, a aluna mais proficiente . Será que o resultado da atividade é sempre apresentado pelo aluno mais proficiente do grupo?

ATIVIDADE 5 : Esta atividade deve ser desenvolvida em grupos de três elementos. De início devem discutir: "what do you think are the qualities of the perfect secretary and the perfect boss? Here are some comments from the opinion poll. Can you ask more to the list ? " E depois " Now reverse the roles: a female boss and a male secretary. Do your lists of qualities still make sense? Do you want to make any changes? What kinds of job do men do better than women and what jobs do women do better than men?" Observei o grupo composto por E, De e L. E parece liderar a interação. Ela tanto formula perguntas às colegas como fecha a discussão de cada tópico. De quase não falou, mesmo quando solicitada pela E. Ela disse-me sentir muita dificuldade para falar. Pareceu-me bastante tímida e deve ter ficado mais tímida ainda com a minha presença. L tem uma boa participação. Notei que falaram algumas coisas em português para deixar algo claro para o grupo. Fizeram-me também

algumas perguntas sobre o vocabulário, quando tinham dificuldades para expressar-se. Após o término da atividade, os alunos apresentam os resultados de suas discussões. Falam espontaneamente, e a professora repete o que falam para que todos possam ouvir. Será que sempre faz correção indireta?

ATIVIDADE 6: projeção de um filme para exercitar a compreensão auditiva do aluno. Não houve interação dos alunos.

ATIVIDADE 7: Com base no assunto do filme que falava de aranhas, pediu que os alunos se colocassem em duplas e falassem de seus medos. Acompanhei Mu e Ca nesta interação, notando uma participação equilibrada entre ambos.

#### DEPOIMENTOS DE ALUNOS:

P: " O que você acha desse tipo de aula ?"

La :            -interessante;  
                   -oportunidade de uso informal da língua;  
                   -pode-se cometer erros;  
                   -está no mesmo nível dos colegas;  
                   -possibilidade de aprender.

P: " Você se sente mais à vontade que na presença do professor?"

-sim, porque dá prá errar,ninguém corrige;  
 -acha importante trabalhar tanto com o colega como com o professor;  
 -o professor corrige, o colega não;  
 -considera importante ter correção;

-esse trabalho é bastante interessante.

J: -esse tipo de aula ajuda a vencer os problemas que os alunos têm com a língua;  
 -estão entre colegas, não há necessidade de ter medo de falar;  
 -fica mais fácil aprender;  
 -o mais difícil mesmo é aprender a falar;  
 -é mais prático;  
 -todos ficam com medo quando chegam a esse tipo de aula.

S: -gosta do tipo de aula;  
 -é mais difícil falar que compreender;  
 -é melhor aprender inglês falando que aprendendo gramática.

L: -vê essa aula como prática, mas deve-se conhecer estrutura e vocabulário;  
 -esta aula não ensina estrutura;  
 -alunos menos proficientes tentam falar.

Lu: -não houve tempo para colher seu depoimento;  
 -falou menos na interação por sentir-se tímida no grupo por ser aluna de Francês.

E: -gosta da atividade;  
 -acha que é necessário saber vocabulário, senão não dá para participar;  
 -dá chance de praticar a língua oral, sem ficar na gramática;  
 -já está sentindo melhora do seu desempenho.

De: ( essa aluna quase não falou, perguntei por quê)

-aluna sente dificuldade em acompanhar a conversa-  
 ção;  
 -ficou mais tímida com minha presença;  
 -talvez falasse mais se estivesse só com as colegas;  
 -está conseguindo se expor mais.

- L: -é melhor falar para desenvolver;  
-todo mundo tem uma barreira.
- C: -bem interessante esse tipo de aula;  
-não é cansativo;  
-não se sente inibida com os colegas, achando que é diferente com o professor;  
-a própria disposição das carteiras ajuda.
- Cl: -acha super-proveitoso esse tipo de aula;  
-ambiente descontraído;  
-estava tensa na primeira aula, agora se sente mais solta;  
-sente-se bem em qualquer grupo;  
-maior liberdade de expressão;  
-menos presa na gramática.
- Mu: -interessante;  
-alunos participam, usam o inglês que sabem;  
-o que não se sabe, fala-se português mesmo;  
-às vezes, um aluno ajuda ao outro;  
-se a profa. está próxima, pedem seu auxílio;  
-desembaraço com a língua leva a falar mais;  
-pessoal que tem dificuldade tem procurado falar.
- Mo: -está se soltando a partir de hoje;  
-de início, estava com medo de falar errado;  
-esse tipo de aula faz soltar, faz querer falar, mas não é uma coisa forçada;  
-está conhecendo o grupo agora;  
-percebeu que, se errar, ninguém vai criticar;  
-sente-se mais segura agora.
- N: -acha mais interessante a aula em um único grupo grande;  
-prefere discutir um tema conjunto, liderada pela professora;  
-acha que se fala mais inglês nos grupos menores: 10% português e 90% inglês;  
-no grupo grande, o aluno só fala português.

## DEPOIMENTO DE ALUNA FORA DA SALA DE AULA (DIA 15/04)

- Fa:
- gosta de ouvir os colegas que já saíram do Brasil falarem;
  - esses colegas acabam ajudando, quando os alunos encontram dificuldade (são úteis);
  - aluna não fica inibida na presença deles;
  - está gostando do tipo de aula;
  - faltou duas vezes por necessidade.

## DEPOIMENTO DA PROFESSORA NO FINAL DA AULA DO DIA 11/04:

P: "O que você está achando do funcionamento dos grupos?"

- acha que os alunos estão se entrosando agora;
- acha que os alunos dão umas escorregadas(falam algumas coisas em português); isto justifica seu controle e sua cobrança;
- todos os alunos falam, segundo a sua opinião;
- hoje os alunos que apresentaram as conclusões não são os que falam melhor, e falaram espontaneamente;
- os rapazes são ótimos, adoram participar. Dá-lhes a chance para incentivar;
- depois que os alunos se entrosam, é difícil fazê-los parar de falar;
- não fez algumas atividades porque não deu tempo.

## DEPOIMENTO DE ALUNAS FORA DA SALA DE AULA ( 17/04): CARONA)

- E:
- acha que falta correção nos grupos;
  - acha que o aluno deve recorrer ao professor, se ele não se sente seguro;
  - acredita que os alunos mais desembaraçados falam mais, chegam até a liderar o grupo. Os tímidos falam menos;
  - participou de grupos onde interagiram pessoas que falam pouco;
  - os menos proficientes falam menos;
  - de início, inibiu-se com o microfone e filmadora. E

depois ,esqueceu-se.

- A: -acha que nos grupos dos que sabem muito, os que sabem menos se inibem e quase não participam;  
 -considera-se com uma proficiência regular;  
 -diz que os alunos mais proficientes falam bastante, procurando dominar a interação.Diz ter chamado a atenção desses elementos e brigado para falar.

#### DEPOIMENTOS FORA DA SALA DE AULA(CORREDOR) - DIA 16/04

- Te: -faltou a algumas aulas e perguntou-me se tem condições para continuar;  
 -tem vontade, mas tem medo de falar e errar;  
 -tem vergonha dos colegas, principalmente daqueles que já saíram do país e falam melhor( assistiu a apenas duas aulas).

- S: -disse-me que se esqueceu de que estava sendo filmada, até mesmo do microfone;  
 -envolveu-se bastante com a atividade.

- L : -só se sentiu constrangida com a gravação e filmagem de início, mas, depois, acostumou-se.

- C: -ficou constrangida com a filmagem.

#### DEPOIMENTO DE DUAS ALUNAS PARA AS QUAIS DEI CARONA - DIA 18/04

- H: -ainda não participou de nenhuma gravação, quer em vídeo,quer em tape;  
 -está gostando do tipo de aula;



- gostou das atividades de hoje;
- acha que os alunos que sabem mais, inibem-na um pouco. Prefere os grupos mistos;
- está se soltando mais agora, fala bastante nos grupos;
- está menos preocupada com erros agora do que estava no início, viu que não tem importância errar, o importante é falar;
- porcentagem de português (50% , intercalado).

Lu: -acha que os alunos (alguns) mais proficientes falam muito, tentam dominar a interação;  
 -os mais fortes auxiliam os mais fracos;  
 -em alguns grupos, falam inglês;  
 -outro dia, acabaram falando português porque uma aluna só falava português , acharam que seria necessário falar português para entrosar;  
 -normalmente falam 50% de português (intercalam inglês e português);  
 -não se preocupa com a filmagem, nem mesmo com as gravações.

DIA: 18/04/91  
 HORARIO: DAS 14 às 16 HORAS  
 ALUNOS PRESENTES: 29  
 ALUNOS MATRICULADOS: 42

Na aula do dia dezoito, foram desenvolvidas cinco atividades. Procurei trabalhar um pouco diferente na coleta de dados. Na aula passada, sentei-me junto com os grupos observados, colocando o microfone próximo às pessoas que falavam. Achei depois, ao assistir ao vídeo, que isso poderia ter incomodado os alunos. Procurei conversar com eles pelos corredores da universidade e verifiquei que as opiniões eram divergentes. A maioria, entretanto, disse-me ter se esquecido do microfone e do "camera man" depois que se envolveu na interação. De qualquer maneira, com o intuito de evitar interferências, procurei sentar-me atrás

do grupo e deixar um microfone fixo ao lado do grupo. Consegui observá-los da mesma forma, sem contudo impor a minha presença. A gravação ficou também adequada, muito embora tenha perdido em qualidade sonora.

A ATIVIDADE 1 desenvolvida pela professora foi uma atividade de aquecimento. A professora formou dois círculos com onze alunos cada um e, colocando no centro os dois rapazes que, além de serem bastante desembaraçados, apresentam boa competência comunicativa, levou-os a um jogo. Os alunos do centro deveriam jogar a bola para um colega, dizendo: "vegetable, fruit, animal ou fire". Ao dizer qualquer um dos primeiros, o colega deveria dizer um nome de legume, fruta, ou animal e devolver a bola para o centro. Se o aluno no centro dissesse "fire", o colega deveria devolver a bola, sem nada dizer. O aluno que errasse deveria sair da brincadeira. Os alunos parecem ter se divertido com o jogo. Eu é que não achei muito interessante por trabalhar apenas vocabulário avulso, descontextualizado. De qualquer maneira, a atividade foi válida para descontraír a classe.

Terminada essa atividade, a professora solicitou que os alunos se sentassem em grupos de cinco para que iniciassem a ATIVIDADE 2. Distribuiu aos alunos canetas coloridas e pediu que desenhassem uma figura. Cada um deveria desenhar uma parte do corpo e depois dobrar o papel para que os colegas não pudessem ver o que desenhou. Desta forma, o papel deveria passar de aluno para aluno, até que completassem a figura. As alunas envolvidas no grupo que

observei de perto (Ma, Te, F, K e El) não compreenderam bem as instruções e não esconderam o desenho umas das outras, até que a professora interveio. Depois, passaram a esconder seus desenhos. Após o término do desenho da figura, a professora aproximou-se e abriu o desenho. As partes do corpo estavam desligadas. Pediu então que as alunas as ligassem e que depois falassem sobre a criatura que haviam criado, dando-lhe um nome, uma personalidade e uma história.

As alunas começaram a discutir as instruções da professora, as quais novamente não haviam compreendido bem. Algumas haviam entendido de uma forma, outras de outra. Resolveram, então, chamar a professora para esclarecimentos. Percebi que F não se envolveu na atividade. Pelo que pude observar posteriormente, ela tem um bom nível de inglês, tendo inclusive morado nos Estados Unidos; tenho a certeza de que entendeu as instruções desde a primeira vez. Não interveio e não participou da interação; só observou. Achei que pudesse ser por timidez, mas ela declarou posteriormente não ter gostado de tipo de atividade. Nessa atividade apenas quatro alunas interagiram, sendo que K, a outra aluna mais proficiente do grupo, liderou a interação. Ela fazia perguntas do tipo: "What about her name, Mary, Julie, Jane?" e deixava que as colegas falassem, auxiliando-as quando necessário. Repetia de forma correta os enunciados não muito precisos dos colegas. Tudo isso fazia de forma delicada, de maneira que o grupo não se sentiu inibido, conforme pude constatar nos depoimentos das meninas, após a interação.

Percebi que o grupo apreciou bastante o tipo de atividade. Mesmo a Te, que praticamente já havia desistido das aulas porque tem vergonha de falar, conseguiu falar bastante e sentiu-se bastante à vontade neste grupo. Na hora da apresentação das histórias, fiquei surpresa com a participação espontânea da Ma.

A ATIVIDADE 3 tratou-se de uma atividade de compreensão oral. A professora organizou os alunos em pares para que se auxiliassem na compreensão de um texto, completando um quadro oferecido por ela. Colocou a gravação uma primeira vez para que os alunos ouvissem. Percebi que, ao término, Pa fez alguma pergunta à F, mas foi uma coisa rápida, pois a professora retomou a gravação. Na segunda vez, foi interrompendo a gravação, perguntando aos alunos o que haviam entendido. Observei que F havia compreendido bem o texto, pois respondia corretamente a tudo o que a professora perguntava. Só que, por ser tímida, não falava em voz alta. A interação nesta atividade foi bastante restrita.

A ATIVIDADE 4 foi introduzida pela professora através de um poema sobre a infância. Leu o poema com a classe e, depois de fazer um trabalho de interpretação com os alunos, pediu que sentassem em grupos de três para que falassem sobre suas próprias infâncias. Observei o grupo formado por MÔ, F e Pa. Propositamente segurei F nos grupos gravados. Por não ter participado na primeira interação, por ter um bom nível e me parecer tímida, queria ver seu desempenho em outro grupo. Nesse grupo, F falou bastante, muito embora

tenha declarado não gostar do tema e não gostar de falar sobre sua infância. Segundo ela, suas lembranças não são muito boas, por ter sido muito pobre e passado por muitas privações. Apesar de ter um inglês superior ao das colegas, não corrigiu seus erros em momento algum, somente ofereceu ajuda quanto ao vocabulário. Também não dominou a interação; pelo contrário, estimulava as colegas a falarem mais. Pareceu-me sentir-se bem no grupo, não revelando timidez. Aliás, as três alunas afirmaram ter se sentido bem no grupo, conforme podemos constatar nos depoimentos que fizeram ao término da atividade. A professora aproximou-se do grupo e conversou com elas sobre suas famílias e infâncias. Parece ser um procedimento adotado nesta aula. Preciso conversar com ela para saber o porquê. Para fechar a atividade, a professora conversou sobre o tamanho das famílias: "Who is the only child?, Who belongs to a big family?", etc.

A ATIVIDADE 5, uma "problem- solving activity" , foi baseada em um texto lido para os alunos. Os mesmos deveriam escolher um dos soldados do batalhão descrito para explodir uma ponte. Pediu que os alunos se organizassem em grupos de quatro. Procurei acompanhar o grupo composto por M, An, Eli e Pa. Essas alunas pareceram-me ter um desempenho regular na língua estrangeira, porém falaram o tempo todo. De início, procuram resolver o significado de algumas expressões trazidas pelo texto, perguntando umas para as outras. Percebi, nesse grupo, um momento em que a negociação de significados fez-se de forma nítida. Uma aluna se

expressou de forma que a outra não entendeu. Ao sinalizar a não compreensão, a outra aluna refez o enunciado. A interação nesse grupo pareceu-me bastante equilibrada; todas as alunas participaram ativamente o tempo todo. A professora aproximou-se e pediu a opinião do grupo a respeito do problema que estavam tentando solucionar. Todos os alunos conversaram com a professora. Em seguida, os grupos se apresentaram. J, não se contentou em apresentar apenas a resposta e pediu para falar. A professora permitiu, e ele explicou todo o raciocínio que o grupo percorreu para chegar à conclusão. Com essa atividade, a aula foi encerrada.

#### DEPOIMENTOS DAS ALUNAS APOS AS ATIVIDADES OU APOS A AULA:

##### APOS ATIVIDADE 2 :

K :    -atividade 2 foi muito boa;  
           -fez pensar em vocabulário;  
           -fez falar bastante;  
           -foi divertida e descontraída.

##### APOS ATIVIDADE 4 :

F :    -não gosta de falar da infância;  
           -não gostou da atividade do desenho;  
           -o tipo de aula é bom para melhorar vocabulário,  
               estrutura;  
           -é bom para se desembaraçar, se mostrar enquanto  
               pessoa.

Mô:    - sente-se inibida em grupos em que os alunos

- falam bastante;
- nesse grupo sentiu-se melhor, falou bastante;
- nos outros grupos, falava menos.

Pa : -num grupo em que os alunos falam muito bem , não fala;  
 -prefere falar de sua vida, fala mais sobre outros assuntos, falta vocabulário, às vezes;  
 -fala mais nos grupos equilibrados;  
 -quando tem que raciocinar e falar inglês, acha difícil.

P : -aula mais dinâmica;  
 -maior fixação;  
 -prefere grupo misto;  
 -quem fala muito bem, quer extrapolar;  
 -por outro lado, é bom ouvir para trocar idéias;  
 -é bom para aprender vocabulário.

M: -tem muita gente na classe;  
 -considera-se falha, acha que com muita gente na classe acaba não falando;  
 -em grupos de gente que fala bem, não fala, fica tímida;  
 -prefere grupos mistos;  
 -na atividade 5, aprendeu vocabulário, mas não aprendeu nada de novo;  
 -ainda não melhorou a conversação, não se esforça muito;  
 -está mais solta, da primeira aula para hoje.

An: -prefere ficar em grupo onde todo mundo fala;  
 -não gosta de ficar em grupos fracos em que não falam;  
 -não gosta de grupos muito fortes, fica inibida;  
 -prefere grupos mistos;  
 -não consegue gravar todo o vocabulário que vê;  
 -alunos perguntam uns aos outros;  
 -há grupos em que os alunos falam 50% de português;  
 -a aula está sendo boa para falar.

Te: -gostou da aula de hoje;  
 -participou mais;  
 -ficou mais à vontade nos grupos de hoje;

- tem preferência pelos grupos mistos;
- não consegue gravar todo o vocabulário que vê;
- grupos de alunos que sabem muito deixam-na inibida, acaba não falando;
- alunos ajudaram-na a falar, pois falta-lhe vocabulário;
- sentiu-se à vontade para perguntar

Ce: -tem dificuldades, quer parar o curso  
 -tem dificuldade também de relacionamento  
 -E não aceitou sua opinião no grupo

#### DEPOIMENTO DA PROFESSORA

##### SOBRE CE:

- ela quer parar;
- é ótima para ouvir, tem um ouvido maravilhoso;
- não fala ainda;
- estimulou-a a continuar;
- diz ser ela uma aluna difícil de entrosamento.

##### SOBRE OS ALUNOS EM GERAL:

- alunos estão falando mais;
- quando percebe que algum aluno não está falando, chama a atenção do grupo para fazê-los falar;
- observa que há alunos que querem falar mais que os outros;
- aluna Ce reclamou que a E não respeita a opinião das colegas;
- professora gosta do tipo de aula, mas não pensa em oferecer o mesmo curso no próximo ano, por ser muito trabalhoso;
- professora pretende trabalhar com " information-gap " na próxima semana.

##### MINHAS REFLEXOES:

- alunos parecem preferir os grupos mistos;
- há alunos que monopolizam a interação;
- há alunos que lideram os grupos ( E,K, N e Mu);



-parece haver duas variáveis importantes a serem consideradas: proficiência e personalidade.

#### ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NAS PROXIMAS AULAS:

Perguntas a serem incluídas em entrevistas informais:

- 1) Como os alunos se organizam ? Que critérios utilizam para se agrupar?
- 2) Que tipo de grupo preferem?
- 3) Que porcentagem de português tem sido falado nos grupos nos quais têm participado?
- 4) O que acham que estão aprendendo mais?
- 5) Que tipo de atividade preferem?

Alunos a observar:

J: - gosta de falar bastante, participa mais que os outros.

Mu: - apresenta bom desembaraço com a língua e parece liderar os colegas.

Te - parece insegura e com proficiência baixa.

Ma - parece insegura e com proficiência baixa.

Mo - parece um pouco insegura e com proficiência média.

F - parece ser muito tímida e apresenta boa proficiência.

Ce - segundo a professora, parece ter problemas de

relacionamento com as colegas.

- E - parece ter liderança sobre as colegas e apresenta bom nível de proficiência.

ENCONTRO COM A PROFESSORA NO CORREDOR DA UNIVERSIDADE - DIA 23/04

- quer ver o video, pois está vendo apenas o funcionamento da classe como um todo, gostaria de ver características individuais;
- quer colocar juntos os alunos mais desembaraçados e mais proficientes e também os mais proficientes que são mais tímidos;
- falou-me novamente da C , aquela aluna que tem problema de relacionamento e quer desistir; Professora disse que vai formar um grupo somente com elementos da classe dela para ver o que acontece;
- como eu disse que a minha observação vai ocorrer apenas até o final do semestre , disse-me que vai antecipar algumas atividades mais longas para que eu possa sentir seu funcionamento.

CONVERSA COM A PROFESSORA NO DIA 02 DE MAIO ( PELA MANHA )

Hoje pela manhã a professora procurou-me para conversarmos a respeito de um congresso e, posteriormente, conversamos sobre as aulas. Ela disse-me serem estas as aulas que mais a motivam. Perguntei se ela vem trabalhando nas aulas normais com interação em grupos, e ela respondeu-me que só a partir do segundo ano, pois considera o aluno de primeiro ano muito sem base, sem vocabulário, não sendo capaz de trabalhar com atividades. Disse-me trabalhar mais as atividades do livro "Coast to Coast" e sempre em grupo único, ou seja, os alunos falam na frente dos colegas. Disse

ter tido uma turma tão chata no ano passado que não conseguiu fazer os trabalhos em grupos; nada conseguia motivá-los. Disse-me estar achando interessante o trabalho com esta turma. Disse-me também que pretende formar alguns grupos especiais hoje: um de alunos mais proficientes e extrovertidas, e outro com alunas de uma mesma sala. Quer saber como se comportam alunos como E, ou mesmo Ce. Disse estar achando ótimo que eu esteja fazendo essa pesquisa, pois consegue ver o funcionamento da classe como um todo, mas não o funcionamento de cada grupo e o comportamento de cada aluno especificamente.

DIA: 02/05/1991  
 HORARIO: DAS 14 às 16 HORAS  
 ALUNOS PRESENTES: 18  
 ALUNOS MATRICULADOS: 42

Depoimento de seis alunos entrevistados :

CL ,M,EL : escolhem o grupo de forma aleatória

P: -prefere ficar com gente que já conhece,mas isso nem sempre é possível porque a professora faz rodízio.

A: -gosta de grupos médios ; se alunos falam muito ou se sabem pouco, não dá ;  
 -prefere grupos homogêneos, de seu nível. Só evita ficar com uma determinada colega.

A professora inicia a atividade dando instruções para a ATIVIDADE 1, uma atividade de aquecimento. Explica como é o jogo no qual pretende envolvê-los, declamando as frases

que devem ser ditas, acompanhadas de palmas: " Who took the cook from the cook jar? Number \_\_\_\_ took the cook from the cook jar . Not I took the cook from the cook jar. So who took the cook from the cook jar?"Em seguida, além de atribuir um número para cada aluno, fez com que os alunos repetissem várias vezes as frases e treinassem o jogo antes de iniciá-lo. A atividade parece ser bastante divertida para os alunos e até mesmo para a professora.

ATIVIDADE 2: Para o desenvolvimento da ATIVIDADE 2, os alunos foram reunidos em grupos de três elementos. A professora entregou a eles uma folha contendo um texto pequeno, um quadro para ser completado e algumas perguntas a serem respondidas. A orientação lida pela professora foi a seguinte : " Five men check into the airport. Each man has a family name of a common color: Brown, Black, Gray, Green e White. Each man is wearing and carrying things that are different colours. Read the following passage carefully and fill in the table below. Then be ready to answer the questions at the end. The questions are:

- 1) Which man is carrying a brown bag?
- 2) Which man is wearing a black suit?
- 3) Which man is carrying a green umbrella
- 4) Which man is wearing a gray raincoat?
- 5) What is the name of the fifth man?"

Achei esta atividade bastante fácil. Os alunos tinham apenas que ler um pequeno texto oferecido , completar um quadro e depois responder à algumas perguntas com base no quadro. Observei a interação de um grupo composto por E, AP

e Lel. As duas últimas não haviam participado de nenhuma gravação ainda. E assume a liderança do grupo, oferecendo diretrizes para que completem a tarefa. As outras alunas também participam, entretanto, não me parecendo inibidas por estarem interagindo com uma aluna que fala melhor a língua e que procura dirigir a atividade. Terminado o tempo destinado para o desenvolvimento desta atividade, a professora pediu que os alunos apresentassem os resultados a que chegaram. Em seguida, partiu para a preparação da ATIVIDADE 3.

A professora leu de início um "quiz" que deveria ser completado individualmente. Tratava-se de um "quiz" sobre as dificuldades do adolescente. Em seguida, reunindo os alunos em grupos de quatro, pediu que falassem do relacionamento deles com os pais no período da adolescência, sobre os problemas que poderiam ter tido com a mãe ou com o pai durante esse período. Dessa vez, observei um grupo formado por C (aquela menina que queria deixar o curso na semana passada por ter dificuldade de relacionamento), P, A e M. A professora disse-me ter colocado propositalmente a C nesse grupo de alunas de sua classe, do segundo ano de Tradutor, para ver como se comporta. M iniciou a falar sobre sua adolescência e, como tem dificuldade de vocabulário, pediu auxílio às colegas. As mesmas auxiliavam algumas vezes, mas, quando ocorreu de aparecer uma palavra que ninguém conhecia em inglês, ela usou a palavra em português mesmo e continuou falando inglês. Observei que, como são alunas de segundo ano, apresentaram alguns problemas de vocabulário, usando o

português quando o grupo desconhecia a palavra em inglês. Depois de terem falado de suas vidas, a professora se aproximou e pediu que cada uma falasse um pouco de si. Todas, uma a uma, tiveram a oportunidade para falar, e, nesse momento, receberam a ajuda da professora quanto ao vocabulário que desconheciam. Pelo que pude observar, essa interação foi bastante equilibrada, e todos os alunos parecem-me ter se sentido bem no grupo, inclusive a C. Quando vi que os alunos já haviam terminado de falar, aproximei-me e conversei informalmente com elas .

Depoimento da C:

- prefere ficar com suas amigas, com pessoas de sua classe;
- interagiu com pessoas desconhecidas na aula passada e não gostou;
- prefere pessoas simples;
- há uns cinco alunos na classe que gostam de se mostrar;
- percebe a competitividade entre os alunos dos dois cursos- Tradutor e Letras;
- os alunos que gostam de se mostrar não são necessariamente os alunos que já moraram fora do Brasil, nem que falam melhor; são assim em função de seus próprios temperamentos;
- nos grupos em que participou fala-se 60% de inglês e 40% de português ( de forma intercalada);

OUTRAS ALUNAS: depende da atividade e do grupo.

P: -grupo em que se tem mais liberdade, fala-se mais português; quando o exercício é de pensar , fala-se também na língua materna.

A: -acha que nesse tipo de aula aprende-se a falar, perde-se a timidez, sendo que nas outras aulas do

curso só se escreve e fala-se português.

- M: -sente falta da correção, pois gostaria de saber quando está falando errado e como é a forma certa;  
-acha que não há correção nos grupos.

Terminado o tempo destinado para a atividade, a professora pediu que os alunos falassem dos problemas levantados nos grupos. Júlio falou bastante, chegando até a discutir com uma aluna de outro grupo, por discordar de sua opinião. A professora só observou.

Para o desenvolvimento da ATIVIDADE 4, a professora organizou os alunos em grupos de quatro, colocando juntos alunos que têm uma boa proficiência na língua, além de virem liderando os grupos dos quais têm participado. São eles: J, E, La e K. Para o desenvolvimento desta atividade, a professora distribuiu envelopes contendo um "cartoon" cortado, com os balões vazios. Os alunos deveriam tentar ordenar os quadrinhos, criando uma história, preenchendo com diálogos os balões. Pelo que venho observando nos grupos, tenho verificado que J e a E apresentam uma liderança mais impositiva, enquanto que La e a K apresentam uma liderança mais moderada e equilibrada. Nesta interação específica, J e E dominaram o turno, muito embora La tenha participado também um pouco. Percebi que E realmente gosta de impor seu ponto de vista, conseguindo fazê-lo mesmo quando interage com alunos do seu nível de proficiência. Os dois alunos que lideraram a interação

praticamente falaram um com o outro durante a interação. Notei que E, por várias vezes, direcionou o grupo afirmando coisas como: "So we need to write the dialogue", "Let me read the dialogue now." E nunca aceitou integralmente o que os colegas sugeriam, sempre alterando alguma coisa. Observei que K, uma aluna que é bastante ativa em outros grupos, não falou quase que o tempo todo. Terminada a atividade, aproximei-me do grupo para conversar informalmente com eles. Observei que a minha presença já foi totalmente incorporada pelos alunos, e eles sentem-se bastante à vontade para conversar comigo. Também percebo que eles não mais se preocupam com o gravador e nem mesmo com a câmera. Os comentários feitos serão transcritos a seguir:

- E:
- prefere jogos, acha que através deles se amplia vocabulário;
  - acha que há pessoas que não se sentem bem em falar de sua vida particular;
  - não gosta de grupos onde as pessoas não falam , prefere grupos onde todos falam;
  - escolhe os grupos de forma aleatória;
  - fala-se uma ou outra palavra em português nos grupos, somente o que não se sabe. Nesse caso, pergunta-se à professora.
- J:
- gosta de falar sobre o cotidiano, da vida de cada um;
  - ele acha que falar sobre o cotidiano envolve o aluno, tem a ver com a personalidade de cada um;
  - sente-se mais natural, mais espontâneo falando de sua própria vida;
  - acha que esse tipo de atividade pode ajudar os alunos tímidos a superarem a timidez, expondo-se mais;
  - gosta de ficar em grupos com alunos que falam bem porque acha que pode haver uma troca, dando sempre para aprender algo de novo;
  - entra em grupos de forma aleatória;
  - acha que a maior parte dos alunos está tentando falar só inglês.



La: -acha bom trabalhar também com alunos de baixa proficiência, porque é possível ajudá-los.

Ao afastar-me do grupo, os alunos continuaram a conversar em inglês, falando sobre suas vidas. Quem mais falou, para variar, foi mesmo o J. As meninas perguntavam sobre sua outra faculdade e sobre seu trabalho como professor de Inglês em uma escola particular. Somente pararam de falar quando a professora pediu que entregassem o texto que haviam construído e passou a explicar a atividade seguinte. A ATIVIDADE 5 foi desenvolvida em grupos de três elementos. A professora distribuiu aos alunos uma folha contendo qualidades do bom professor e do bom aluno. Pediu que os alunos discutissem estas qualidades e acrescentassem outras três que julgassem pertinentes. Observei um grupo composto por três elementos : W, Fa e Er. De início, a Fa não queria participar da gravação, dizendo ser muito tímida, mas acabou concordando quando percebeu que os outros grupos já estavam formados. Não revelou qualquer timidez ao participar da interação e não pareceu preocupar-se com o gravador ou com a câmera. Observei que este grupo era bastante equilibrado quanto ao nível de proficiência e quanto à participação de seus elementos. Observei que os alunos estavam profundamente envolvidos na atividade, falando inglês o tempo todo. Percebi também um profundo respeito entre os elementos do grupo: só passavam para outro

tópico depois que ninguém tinha mais nada a dizer sobre o tópico discutido. Percebi haver também bastante argumentação por parte de todos os elementos do grupo.

Após terem terminado de realizar a tarefa , aproximei-me do grupo para conversar sobre o tipo de aula que vêm tendo. Colhi depoimentos dos três elementos, os quais transcrevo abaixo:

W: -há algumas atividades que considera infantis, muito embora forcem a falar;  
 -acredita que isso talvez seja assim devido estarem ainda no início;  
 -acredita haver uma gradação das dificuldades por parte da professora;  
 -gosta de grupos em que tem gente que fale bem, porém não gosta de ser o pior;  
 -escolhe os grupos de forma aleatória;  
 -acha que os alunos falam mais de 70% de inglês nos grupos.

FA: -também acha algumas atividades infantis;  
 -por causa de seu temperamento, às vezes se cansa  
 -gosta de grupos onde os alunos falam bem, pois gosta de ouvir, fazer perguntas;  
 -não se sente inibida;  
 -escolhe os grupos por afinidade, mas nem sempre a professora permite;  
 -acha que a porcentagem de inglês ou português depende do grupo;  
 -nos grupos de hoje viu mais de 70% de inglês.

Er: -este tipo de aula deveria ocorrer desde o primeiro ano;  
 -é importantíssimo aprender a falar a língua;  
 -não se sai dessa faculdade falando-se a língua;  
 -prefere os grupos mistos;  
 -escolhe os grupos por afinidade, quando a professora o permite.

Quando os alunos terminaram de desempenhar essa tarefa, a professora pediu que apresentassem suas conclusões e deu início à sexta e última atividade. Distribuiu aos alunos uma folha que continha uma série de profissões. Os alunos deveriam discutir o rendimento de cada uma delas e depois organizá-las em ordem decrescente de renda. Observei um grupo composto por C, Te e K. Te é aquela aluna do curso de Letras que morria de medo e de vergonha de falar na frente dos colegas, tendo até pensado em desistir do curso após as primeiras aulas. K é aquela menina que já participou de vários grupos gravados e que auxilia as colegas sempre, liderando o grupo de forma positiva, incentivando as colegas a falarem e auxiliando-as sempre que solicitada. Nessa interação, observei esse comportamento por parte dela. As alunas apresentaram um bom equilíbrio de uma participação sendo que até mesmo a Te, com todas suas dificuldades de vocabulário, falou. Ela fez perguntas quando não sabia. C também teve uma boa participação na atividade. Ao terminarem a interação, a professora solicitou que os grupos apresentassem a ordem que haviam estabelecido e, em seguida, ofereceu a ordem que ocorre nos Estados Unidos. Com isso, encerrou a aula de hoje.

#### CONVERSA INFORMAL COM K, AP, C E TE APOS O TERMINO DA AULA

K: -quase não falou no grupo em que estavam a E e o J porque eles tomaram a frente de tudo; falar seria repetir o que eles já haviam dito;

- prefere grupos que precisa liderar, tomar a frente, auxiliar os colegas;
- gosta de sentir-se útil;
- não se considera muito criativa, por isso não teve muitas idéias com relação ao "cartoon";
- prefere atividades em que se fala sobre as experiências de cada um;
- sente-se mais natural falando de sua própria vida;
- acha que nesse tipo de aula está aprendendo vocabulário, estrutura, porque o vocabulário novo e a estrutura nova são usadas em contexto significativo;
- é a aula que mais gosta, é a turma que mais gosta, todo mundo tornou-se amigo.

- AP:
- sente-se melhor nos grupos mistos;
  - gosta de todas as atividades;
  - acha que está aprendendo bastante vocabulário e estrutura;
  - está tendo oportunidade para falar, o que não acontece nas aulas normais;
  - no início tinha receio de falar. Todos tinham, por isso se falava tanto português. Agora não. Todo mundo está mais seguro, mais desinibido, tentando falar inglês quase que o tempo todo (90%). Só falam português quando não sabem mesmo alguma palavra, mas o fazem de forma intercalada.

- C:
- gosta de todo tipo de atividade;
  - no início tinha receio de falar, agora não tem mais;
  - escolhe os grupos de forma aleatória, já que sempre têm que trocar. A professora não deixa ficar com o pessoal da classe, muito embora seja o que gostaria de fazer, se tivesse liberdade total;
  - sente-se bem mais descontraída, mais solta para falar agora;
  - acha que se fala bastante inglês na sala agora (uns 90%).
  - no início estava todo mundo com medo e falava-se muito português
  - acha que aprende bastante vocabulário e estrutura, porque esses são usados de maneira significativa na comunicação da sala de aula.

- TE:
- achou ótima a aula de hoje, porque foi o dia em que conseguiu falar mais. Segundo ela, os grupos que pegou foram ótimos.

**DEPOIMENTO DE LA APOS A AULA NO CORREDOR DA FACULDADE:**

- falou pouco no grupo composto por K, J e E porque gosta da maneira como a E age;
- ela não aceita o ponto de vista dos outros, querendo sempre impor a sua opinião;
- ela é muito esquisita ,não a cumprimenta fora da sala de aula.

**DEPOIMENTO INFORMAL DE N DEPOIS DE TER VISTO O VIDEO, NO DIA 07/05**

- rivalidade entre alunos de Letras e Tradutor;
- alunos de Tradutor não gostam de trabalhar com alunos de Letras porque esses não sabem falar;
- o curso de Tradutor é melhor e prepara melhor o aprendiz;
- de início N tinha muito preconceito com os alunos de Letras, chegando até a reclamar com a professora quando viu tantos alunos de Letras na sala no primeiro dia;
- hoje é amiga de todo mundo e acha que todos estão se esforçando.

**DIA: 09/05****HORARIO: das 14 às 16 horas****ALUNOS PRESENTES: 27****ALUNOS MATRICULADOS: 42**

A aula de hoje foi iniciada com uma canção para aquecimento. A canção é "If you're happy and you know it", canção esta que é repleta de comandos que devem ser executados à medida que se canta. Os comandos são : bater palmas, estalar os dedos, bater na perna, bater os pés , dizer "ok" e depois executar todos os comandos em sequência. Após tocar a música para que os alunos ouvissem, fez com que

classe, sendo que continuaram falando os que têm maior facilidade na hora da apresentação. Em seguida, a professora reuniu grupos de cinco elementos e que cada um discutisse uma profissão, no sentido de selecionar quatro qualidades principais que deveria ter um profissional de cada área. As profissões discutidas foram : "lawyer, maid, doctor, translator" e "bus-driver". O grupo que observei foi composto por A , H , Ci e R. As três últimas alunas nunca haviam gravado antes. Essa interação pareceu-me bastante equilibrada e pude observar vários momentos em que intercalaram português com inglês , perguntando uns aos outros o significado das palavras na língua estrangeira. Observei também uma discussão equilibrada das qualidades , sendo que, em dado momento, R disse: "Does everybody agree?" Após terminarem a atividade, aproximei-me das alunas para saber suas opiniões a respeito desse tipo de aula. Os depoimentos coletados foram os seguintes:

R:     - esse tipo de aula tira o medo, desinibe;  
           - aprendeu bastante vocabulário.

CI:    - é a melhor aula que tem;  
           - deu para aprender algum vocabulário, porque vê o vocabulário usado no grupo; acha que fixa mais que procurar o vocabulário no dicionário.

Para realizar a ATIVIDADE 4 , uma continuação da ATIVIDADE 3 , a professora formou grupos de cinco, reunindo alunos que tivessem discutido diferentes

repetissem a letra da música em voz alta e depois tentassem ouvi-la , executando os comandos. Tive a impressão de que a professora curtiu mais a tarefa que os próprios alunos. Após esse aquecimento, a professora mandou que os alunos se reunissem em grupos de quatro e distribuiu a eles o texto no qual deveriam basear-se para o desempenho dessa tarefa. "Who gets the heart?" era o nome do texto que trazia a descrição de vários candidatos a um coração a ser transplantado. Os alunos deveriam discutir e decidir quem deveria receber o coração, além de organizar os demais em ordem de prioridade. Após ter lido o texto para os alunos e dado as instruções , deu início à atividade. O grupo observado era composto por E, A, C, L . Nesse grupo pude observar, que como sempre, a E deu o chute inicial, disputando com C o controle do grupo. E, no entanto, acabou demonstrando, em vários momentos, sua iniciativa de liderar. O grupo se divide e demora muito para chegar a um acordo. De um lado, ficam L e C., e de outro, A e E. Pelo que pude observar, no final entram em acordo, sendo que o ponto de vista de C parece predominar. Durante a interação do grupo, percebi que a professora aproximou-se duas vezes, sentando-se, inclusive, e participando da discussão. Os alunos parecem não ter se inibido com a proximidade da professora, mesmo porque já sentiram que seu interesse não é pela acuidade, não fazendo correções quando eles tentam se comunicar. Nesse grupo, todo mundo fala, somente a L fala menos, durante a interação. Após o término da atividade os alunos apresentaram os resultados para a

atividades. O grupo que observei era composto por L, Ma, H e A. A L representou o grupo que discutiu o tradutor, A, o que discutiu o médico, E, o que discutiu a empregada e Ma representou o grupo que discutiu o advogado. Muito embora todas falassem, essas alunas não demonstraram ter muita imaginação para o tema, parecendo-me ser muito tranquilos. Parece-me ser um grupo de média proficiência. Após o término da atividade, aproximei-me do grupo para conversar informalmente com eles sobre a interação desenvolvida. Todos afirmaram em uníssono que esse tipo de atividade ("information-gap activity") faz falar mais que as outras atividades.

MA: -nessa atividade todo mundo tem que falar;  
 -em outras atividades só se fala se quer, às vezes só se concorda ou discorda;  
 -tem gente que sabe muito e não deixa ninguém falar.

H: -dessa forma a gente tem que falar;  
 -nas atividades em que há solução de problemas fala-se mais português; esse tipo de atividade é mais difícil;  
 -no começo, todo mundo falava português meio a meio, agora fala-se 70% de inglês;  
 -falava-se mais português no início por inibição e falta de vocabulário;  
 -aprende bastante vocabulário nesse tipo de aula pois se lembra das situações;  
 -alunos que falam melhor dominam a interação;  
 -acha que aprende melhor no grupo homogêneo;  
 -não mais se preocupa com a filmagem.

AD: -fala-se mais na atividade do tipo de atividade em que ninguém tem a informação que você tem;  
 -acha que de todas as atividades, essa é a que faz falar mais.



- L: -na solução de problemas a gente pára para pensar,  
aproveita-se menos o tempo para falar;  
-sente-se melhor com alunos do mesmo nível;  
-fala o que sabe, aprende;  
-num grupo onde alunos falam bem, fica ouvindo os  
outros falarem, quase não fala.

Após esgotado o tempo destinado à interação, os alunos apresentaram os resultados de suas discussões. A atividade final foi desenvolvida em grupos de cinco elementos. A professora distribuiu aos alunos caixinhas com massinhas coloridas para que criassem personagens e uma estória. O grupo que observei era composto por A, La, Li, Mu e L. De início, La e A começaram a dar as coordenadas no grupo. Não pensaram na estória no início da atividade, passando a construir as personagens. Mu perguntou qual seria a estória que me parece decidida por La e A. Durante a interação, percebi Maurílio fazendo o seguinte comentário em português mesmo: "Se alguém vir essa fita, vai pensar que é uma aula da APAE" e depois mais adiante: "Vão pensar que esse dedo aí é outra coisa; é melhor deixar sem esse dedo mesmo". La pareceu-me liderar o grupo. Ela organizava as personagens sobre sua própria carteira. Os alunos não falam muito nessa atividade, e esta não me pareceu uma atividade muito cooperativa. Pareceu-me que os alunos trabalham muito em isolamento e em silêncio. A apresentação final foi muito divertida e interessante porque os alunos levantavam as personagens como se fossem marionetes. As estórias foram

muito engraçadas. Os alunos não acharam a atividade infantil. Alguns depoimentos colhidos após a aula:

A: -acha que falou mais na atividade anterior, porque foi necessária a troca de informações;  
 -acha que as atividades devem ser variadas e os grupos também;  
 -prefere ficar em grupos de alunos que falam melhor porque esses a ajudam;  
 -acha bom discutir, ficar num grupo onde as opiniões são divergentes; isso é bom, faz falar mais;  
 -acha que nos grupos os alunos estão falando 90% de inglês.

LA: -acha que no "information gap " fala-se mais;  
 -acha que as atividades devem ser variadas e o grupo também;  
 -gosta de ficar com pessoas que falam mais;  
 -ajuda quando as pessoas pedem;  
 -não gosta de tomar a frente do grupo;  
 -no início falava-se mais português, porque o pessoal quase não se conhecia; com o entrosamento passou-se a usar mais o inglês. Continuam intercalando o português e o inglês.  
 -melhorou a parte de vocabulário

LI: -atividades devem ser variadas e grupos também;  
 -prefere trabalhar com pessoas que sabem mais;  
 -acha muito chato quando uma pessoa toma a frente;  
 -gosta de pessoas que falam e corrigem-na;  
 -acha que já melhorou bastante com essas aulas (vocabulário).

MU: -gosta de atividades variadas e de grupos variados;  
 -prefere alunos que falam bem;  
 -gosta de ficar com pessoas que falem melhor  
 -acha gostoso quando atividade obriga a

discutir;  
-acha que ainda não melhorou em nada.

DADO INTERESSANTE A SER REGISTRADO: Mu pediu-me as fitas de vídeo emprestadas para mostrar para seus pais. Ao devolvê-las, disse-me tê-las levado tanto para mostrar a Faculdade como o funcionamento das aulas de inglês.

DIA: 16/05/9  
HORARIO: das 14 às 16 horas  
ALUNOS PRESENTES: 16  
ALUNOS MATRICULADOS: 42

Como havia poucos alunos presentes no início da aula, a professora resolveu dar algumas atividades de aquecimento para esperar que os outros chegassem. De início, colocou no gravador uma fita que trazia sons diversos que deveriam ser identificados pelos alunos: de avião, de chuva forte com trovoadas, de pingos d'água, de uma descarga de privada, de um cão bravo, de tiros de espingarda, de um telefone sendo discado. Depois, perguntou aos alunos se conseguiam repetir a ordem em que foram apresentados os ruídos. Após essa atividade, deu início a um jogo de identificação. Foi para o centro do círculo formado por alunos e, após descrever um deles, solicitou que os mesmos o identificassem. Não foi difícil para os alunos fazerem essa identificação. Depois a professora solicitou que a aluna que fez a identificação viesse ao centro e descrevesse um outro aluno. Como ela tivesse se recusado, a professora solicitou então que o aluno descrito anteriormente viesse ao centro para fazer a nova descrição. Esse veio e descreveu a aluna L, que

posteriormente veio também ao centro para descrever outro colega. Isso o fez com o auxílio da professora . Venho observando uma coisa desde o início: a professora costuma tocar os alunos quando fala com eles. Acho que pode ser uma forma de tentar quebrar a assimetria professor/aluno, tão presente na interação da sala de aula. Uma vez que mais alunos chegaram para aula, a professora deu início à aula , reunindo os alunos em grupos de três elementos. Depois de distribuir aos alunos o texto MERCY-KILLING AND THE LAW , leu-o em voz alta para os alunos, enquanto esses acompanhavam em silêncio. Com o objetivo de testar a compreensão dos alunos , realizou rapidamente de forma oral um exercício de compreensão , em que os alunos deveriam apenas assinalar se as sentenças eram falsas ou verdadeiras. O texto lido relata um fato de eutanásia cometido por um médico, a pedido da paciente . O marido, ao descobrir o fato, delata-o à polícia, e este vai a julgamento, após ter confessado o crime. O grupo, deve decidir se ele deveria ter agido dessa forma ou não, e se deve ser condenado ou não. O grupo observado por mim era composto por Te, Ce e An. Logo após ter passado a tarefa para o grupo, Te olhou para o grupo com uma expressão de quem estava achando a tarefa muito difícil. Observei que, nessa interação, Te é a que apresentou maior dificuldade, perguntando os significados de palavras do texto em português e usando bastante gesticulação para contornar os problemas com a comunicação. An se apresentou nesse grupo como a aluna com maior

proficiência , liderando a interação de uma forma equilibrada, auxiliando suas colegas naquilo que se fez necessário, pedindo a opinião das colegas. Já Ce não participou muito, e, quando participou, fez um comentário em português mesmo ou falou em inglês, intercalando o que não sabia em português, pedindo a ajuda das colegas. Pareceu-me não estar muito motivada para a aula naquele dia. Durante a interação do grupo, a professora se aproximou e quis saber a opinião das alunas. Após esgotado o tempo para a atividade, a professora retomou o centro das atenções e solicitou que os alunos apresentassem suas conclusões, chamando grupo por grupo. Deu, em seguida, início à ATIVIDADE 4 , uma "listening activity" muito interessante. Manteve os alunos nos grupos em que estavam e colocou no gravador uma série de gravações de telefonemas, para que os alunos ouvissem e retirassem o recado deixado por cada pessoa . A professora distribuiu aos alunos uma folha contendo espaços para o preenchimento com quatro diferentes mensagens. Percebi que, enquanto os alunos ouviram a mensagem, houve muito pouca interação, sendo que Te perguntou a An algumas coisas que não havia compreendido. An fez sinal para que Te esperasse um pouco. Após o término da gravação, ela prestou ajuda à colega. A professora percebeu que muitos alunos não haviam compreendido bem a gravação e repetiu o processo. Colocou dessa feita um telefonema por vez e perguntou aos alunos o que conseguiram compreender. Percebi que An havia captado tudo, e isso pude confirmar através de sua participação

ativa nas respostas à professora. A ATIVIDADE 5 foi desenvolvida em pares. A professora distribuiu aos alunos uma folha contendo duas atividades. Para o desenvolvimento da primeira, os alunos deveriam trabalhar em pares e entrevistar um ao outro para saber em que superstições acreditam. Observei a interação de Mu e El, que me pareceu bastante equilibrada. Ambos falaram inglês o tempo todo, sendo que o bate-papo dos dois continuou por muito tempo, mesmo depois de a professora ter chamado a atenção do grupo para fechar a atividade. Nesse fechamento, a professora passou a relacionar no quadro negro as superstições que os alunos iam colocando. Fiquei surpresa de ver Te participando espontaneamente do grupo grande. A professora pediu os pontos alcançados pelos alunos na atividade que acabaram de desenvolver, e percebi que ninguém sabia do que se tratava, pois, quando explicou, os alunos estavam envolvidos na atividade. Então, teve que repetir a explicação. Pediu, em seguida, que os alunos andassem pela sala entrevistando seus colegas a respeito do mesmo assunto. Depois, a professora se interessou por saber os resultados de suas entrevistas. Em seguida, a professora deu início à ATIVIDADE 6, o que chamou de "role-play". A meu ver, a atividade não passou de uma leitura dramatizada e, ainda por cima, muito mal dramatizada. A leitura foi feita à primeira vista pelos alunos, sem qualquer preparação ou contacto anterior com o texto. O texto tratava-se de um diálogo entre os pais, sua filha e uma amiga de sua filha, à mesa de jantar. Os pais

argumentam contra o namorado da filha por não considerá-lo à altura da filha. Acontece uma pequena discussão, e a menina retira-se da mesa, levando consigo sua amiga. A professora pediu que os alunos se reunissem em grupos de quatro elementos para que discutissem e verificassem quem estava com a razão. Observei o grupo composto por C, E, Te e El. Nesta interação, pude observar alguns aspectos interessantes: E não me pareceu "mandona" com esse grupo, não sei se devido à presença da C, que também me parece ter forte personalidade; em dois momentos diferentes observei casos de negociação na interação (entre El e C, e E e C); alunos auxiliam-se mutuamente com o vocabulário. Após terminada esta discussão, a professora se interessou em saber qual a posição de cada grupo e, com isso, encerrou aula.

DIA: 30/05/91

HORARIO: das 14 às 16 horas

ALUNOS PRESENTES: 18

ALUNOS MATRICULADOS: 42

Duas atividades foram desenvolvidas nesta aula: uma atividade do tipo "information-gap", envolvendo dois momentos, e um trabalho criativo com marionetes. Para o desenvolvimento da ATIVIDADE 1, a professora reuniu os alunos em grupos de quatro elementos e entregou para cada grupo panfletos de viagem. Os alunos deveriam escolher um dentre os roteiros oferecidos. Num segundo momento, formou

novos grupos contendo um elemento de cada um dos grupos anteriormente formados. Neste segundo momento, cada aluno deveria apresentar os resultados da discussão deste seu grupo anterior. Observei dois grupos: o primeiro formado por E, Te, A e F, e o segundo formado por F, An, K e Lu. A atividade pareceu-me ter sido interessante e levado os alunos a interagirem ativamente. Percebi que, no segundo momento, F falou mais que no primeiro, uma vez que tinha que apresentar os resultados de seu próprio grupo, ou seja, tinha uma fala obrigatória. Como já foi afirmado anteriormente, esta aluna não é de falar muito.

A segunda atividade foi também interessante. A professora trouxe todo o material necessário para a construção de marionetes pelas alunas na sala de aula. Pediu que, reunidas em grupos de quatro elementos, construíssem marionetes, criassem personagens e uma estória para ser apresentada posteriormente aos colegas. Observei a classe como um todo e, em especial, o grupo composto pelas alunas I, Te, Ci e Te. As alunas caminhavam pela classe em busca do material, mas pouco interagiam em LE, enquanto criavam suas marionetes. Algumas das encenações feitas pelos alunos foram bastante engraçadas, outras um pouco mais fracas. Achei esta atividade diferente, porém muito tempo é envolvido em seu desempenho, sem que o aluno fale a LE.



## II- RESUMO DAS INTERAÇÕES

## RESUMO DAS INTERAÇÕES GRAVADAS EM VÍDEO

### AULA 2

#### INTERAÇÃO 1 : atividade de aquecimento

A professora distribui para os alunos uma folha de papel contendo um determinado substantivo. Em seguida, os alunos devem caminhar pela classe para descobrir dentre os colegas quem possui substantivos que pertencem à mesma categoria de palavras. Por exemplo, quem tem "orange" deve procurar os que também possuem nomes de frutas. Percebi que os alunos aproveitaram bastante essa atividade, caminhando pela classe e interagindo com todos os colegas. Observei que a professora acompanhou de perto o desenvolvimento da atividade, aproximando-se bastante do grupo, procurando quebrar a barreira tão presente entre professor e aluno. Isso pode ser constatado pela forma como a professora toca os alunos. Esta atividade, além de descontrair os alunos, levou-os à formação dos grupos para o desenvolvimento da atividade seguinte.

#### INTERAÇÃO 2: " decision- making task "

Os alunos devem imaginar-se sobreviventes de um naufrágio que precisam caminhar 100 milhas até conseguirem

chegar a uma ilha para obterem socorro. Dos 14 itens relacionados, os sobreviventes somente podem levar 7. A tarefa para os alunos consiste na seleção destes 7 itens.

Dois grupos foram observados:

GRUPO A : Mu ( Tradutor-2)  
           R ( Tradutor-4)  
           A ( Tradutor-2)  
           M ( Tradutor-2)

GRUPO B : Mo (Letras-3)  
           Li (Letras-2)  
           N (Tradutor-3)  
           Ca (Tradutor-3)

GRUPO A :

Percebi claramente que esta interação foi direcionada por Mu. Isso pode ser claramente percebido pela sua própria fala:

" Let's see what we are not going to carry ... "  
 " So we have already chosen five.. what else? "  
 " We have to eat ... "  
 " You know what stove is ? .... fogão ... "

A segunda pessoa mais participativa no grupo foi R, seguida de A. Percebe-se, na gravação, que os três que mais participaram estão até sentados de forma descontraída, enquanto que a M, a aluna que quase não participou, parece um pouco tensa, sentando-se de forma encolhida. Em toda a interação, M quase não falou e, quando o fez , falou o

mínimo, em voz baixa ,apontando para o texto, como se dessa forma o que ela estava tentando dizer poderia ficar mais claro para seu interlocutor. Considerando o depoimento feito por ela ao término da aula quatro, ou seja, duas semanas depois dessa interação, verifiquei que a mesma estava se sentindo constrangida nas primeiras aulas, por considerar-se falha em conversação. Segundo suas próprias palavras, fica muito inibida quando interage com pessoas que falam bem e, ao invés de falar, se cala. Segundo informações da professora, essa aluna tem um desempenho razoável no inglês escrito, mas é bastante tímida, o que prejudica seu envolvimento na interação. Observei também que as dúvidas que os alunos têm com relação ao vocabulário, tentam solucionar dentro do próprio grupo, só solicitando a ajuda da professora quando necessário. Vi o uso do português somente na tradução das palavras desconhecidas por parte dos elementos do grupo.

#### GRUPO B:

Pude observar que neste grupo apenas duas alunas participam diretamente da interação : N e Ca . As demais acompanham o que as duas dizem e decidem, escrevendo na folha de papel distribuída pela professora. Das duas mais proficientes, N me pareceu liderar a interação. Pude claramente perceber, nas filmagens, que as duas alunas mais

participativas praticamente ignoraram as outras duas participantes do grupo. Uma olhava para a outra no momento da interação, como se o que estavam dizendo não interessasse às outras. Essas, por sua vez, não impunham suas presenças, sentando-se um pouco afastadas e não abrindo a boca. Em momento algum, percebi a preocupação de N e de C em envolver Mo e Li na atividade, aceitando passivamente a não participação das colegas.

Parece-me que aqui a situação é a seguinte: Mo e Li são alunas de Letras, enquanto que as outras duas são alunas de Tradutor. Segundo informações da professora, existe preconceito dos alunos do curso de Tradução para com os alunos do curso de Letras, e isso chegou-me também através de depoimentos dos próprios alunos. Como os alunos do curso de Tradução têm uma carga horária maior de aulas de inglês, consideram-se muito mais proficientes que os de Letras. Na verdade, pelo que pude observar, isso realmente ocorre. Dentre os alunos de Letras, somente têm desembaraço com a língua aqueles que já moraram fora do país.

### INTERAÇÃO 3 : " problem-solving activity "

A seguinte situação é exposta aos alunos através de um texto: "Você é um vendedor de 31 anos. Seu tio milionário morre e faz de você seu único herdeiro. As instruções de seu testamento dizem o seguinte:

1. Tome cuidado!
2. Leia bem as instruções.
3. Não chacoalhe.
4. A caixa no banco é toda sua :
  - a) contém pedras preciosas
  - b) possui um mecanismo que age automaticamente e, quando destrancado, explode.
5. Duvide de mim e você vai explodir junto.
6. Acredite-me e você viverá o resto de sua vida em grande frustração e com expectativas que nunca serão satisfeitas".

Em grupos de três elementos, os alunos deveriam resolver essa questão. Observei, desta vez, o grupo composto por Mu, A e M. Os três sentaram-se encostados à parede, na seguinte disposição: A-Mu-M. Observei que, muito embora a professora tenha lido o texto antes do início da tarefa, muita coisa não ficou clara para o grupo, já que eles levaram um tempo considerável tentando compreender o texto e verificando o que tinham que fazer. Mu solicitou por duas vezes a presença da professora, sem tentar resolver com o próprio grupo suas dificuldades. Achei isso sintomático, como se duvidasse da capacidade das colegas para ajudá-lo. Quando a professora demorou a atendê-lo, perguntou a A a dúvida que tinha. Percebi que ignorou a M, não dirigindo a ela seu olhar em momento algum, nem quando a mesma faz uma pergunta ao grupo. M manteve-se muito retraída neste grupo, participando muito pouco da interação, mantendo-se, entretanto, atenta a tudo o que era dito pelos colegas. Percebi que, muito embora A interagisse mais com o Mu, ela preocupava-se com a M, dando-lhe atenção. Posteriormente,

na apresentação dos resultados da discussão, observei que Mu e A colocaram espontaneamente os resultados do grupo , sendo que M não se manifestou.

#### INTERAÇÃO 4 : " PUZZLE "

A professora lê um texto que relata a preocupação de cinco alunas com relação a sua nota de inglês. Como era contra o regulamento a divulgação das notas antes de entregá-las ao "Students Records Office " , o professor propôs um quebra-cabeça para que as alunas adivinhassem sua nota. O quebra-cabeça foi o seguinte:

Há cinco notas: A-B-C-D-E.

- Bertha não tirou C;
- A nota de Celeste é inferior à de Esther, mas mais alta que a de Pauline;
- Nem Maria nem Bertha tiraram A, mas uma delas tirou F;
- a nota de Pauline é mais abaixo que a de Bertha e mais alta que a de Maria.

De posse desses dados, os alunos, em grupos de quatro elementos, deveriam solucionar o quebra-cabeça proposto, adivinhando as notas das alunas. Observei dois grupos:

GRUPO A : S ( Tradutor 2)  
K ( Letras 2)USA  
La( Tradutor 2)USA  
E ( Letras 2)USA

GRUPO B : N ( Tradutor 4)  
L ( Tradutor 2 )  
C ( Tradutor 2 )  
Ca( Tradutor 2)

**GRUPO A :**

Duas das alunas deste grupo pertencem ao curso de Tradutor e as outras duas ao curso de Letras, sendo que E, K e La já tiveram experiência no exterior. S , por outro lado, muito embora não tenha ainda saído do país, faz curso particular de línguas há vários anos. Pelo que pude observar, houve um equilíbrio entre as participações destas alunas, muito embora eu perceba que este tipo de atividade que faz raciocinar bastante não estimula muito a fala, já que o aluno perde muito tempo pensando e raciocinando em voz alta. Acho que, neste tipo de atividade acaba liderando o grupo quem tem mais facilidade para este tipo de problema , não implicando uma maior ou menor proficiência. Neste caso específico, achei que La e S destacaram-se.

**GRUPO B :**

Quando este grupo foi focalizado pela câmera , os alunos estavam quase finalizando a atividade. Pelo que pude perceber, esta interação foi liderada por N e C , sendo que as duas outras falaram muito menos.

**Aula 3****INTERAÇÃO 5 : " information-gap activity"**

Esta atividade trata-se de uma atividade de



aquecimento. A professora distribuiu para cada aluno um envelope, dentro do qual havia o desenho de uma casa. Os alunos deveriam circular pela sala, descrevendo sua casa e procurando alguém que tivesse uma casa igual. O desenho não podia ser mostrado ao colega. Observei esta interação bem de perto e verifiquei que os alunos estavam realmente cumprindo adequadamente a tarefa, falando na língua estrangeira o tempo todo. A professora, por sua vez, acompanhava os alunos bem de perto também, fiscalizando de modo a não usarem a língua materna e auxiliando-os no que era necessário. Esta atividade não só serviu para aquecimento dos alunos, como serviu para a formação dos pares para desenvolverem a atividade seguinte.

#### INTERAÇÃO 6 : " information gap activity "

Nesta interação desenvolvida em pares, cada aluno deve descrever para o colega o local onde mora. Acompanhei o par composto por La (Tradutor) e Lu (ouvinte ). Percebi nesta interação que os turnos da conversação foram equilibradamente distribuídos entre as alunas. Percebi também que as próprias alunas se preocupavam em oferecer o turno à colega, o que faziam através de perguntas do tipo : "And your house? Tell me about ...now." Observei que Lu utilizou duas vezes sua competência estratégica, sendo auxiliada pela La de forma delicada: "do you mean....?" Acredito que esse equilíbrio acima citado deve-se a dois

aspectos: ao envolvimento de apenas dois elementos na interação (trabalho em pares ) e ao tipo de tarefa ( falar sobre assuntos do cotidiano de cada um ).

#### INTERAÇÃO 7 :

A professora mostra aos alunos várias fotografias de casas de diversos tipos ( de montanha, de praia, de cidade, de campo etc )e pede que escolham uma para descreverem como se fosse a casa de seus sonhos , com todas as comodidades que gostariam que ela tivesse. Observei o grupo formado por J( ouvinte, mas com experiência no exterior), La ( Tradutor 2), Lu ( Tradutor-ouvinte ), S ( Tradutor 2 ) , que resolveu falar sobre uma casa na montanha. Destes alunos, J, La e S interagiram bastante, sendo que Lu foi deixada meio de lado. Segundo informações suas posteriores , ela se intimidou com o grupo pelo fato de ser aluna de Francês e estar fazendo este curso como ouvinte. O grupo, por sua vez, ignorou-a, não se preocupando com sua participação em momento algum, talvez por não conhecê-la, ou por não julgá-la à altura do grupo. Ela só participou no final, quando tomou o turno espontaneamente. Observei que o turno ou era passado entre os três outros elementos do grupo, através de perguntas dirigidas de forma direta, ou era tomado por aquele que falasse mais rápido. Quando a L falou, foi ouvida, mas, imediatamente após, o J tomou-lhe o turno, e ela não mais falou. Percebi, nesta interação, alguns momentos em que os

alunos solicitaram ajuda uns dos outros quanto ao vocabulário , e em que houve a negociação de significados.

#### INTERAÇÃO 8 : "problem-solving activity"

A situação proposta para discussão foi a seguinte : um marido recebe uma proposta milionária de trabalho no exterior, mas deve deixar para trás sua esposa e bebê. Os alunos devem posicionar-se a respeito deste fato, opinando sobre a questão, decidindo se acham que ele deve ir ou não. Observei a interação das seguintes alunas: A ( Letras 2 ), AP ( Tradutor 2 ), N ( Tradutor 4) e Cl ((Tradutor 2 ). Na interação observada, pude notar que N dominou o turno, muito embora A também tenha conseguido ter uma boa participação. Pelo que pude observar, as duas últimas são alunas com boa proficiência na língua-alvo, enquanto que as outras duas apresentam bastante dificuldade de expressão. Cl participou pouco, limitando-se quase apenas a concordar ou discordar. AP tentou expressar-se várias vezes tendo sido também por vezes interrompida pela N, que lhe roubava o turno, além de tê-la corrigido sem que a mesma solicitasse. Por mais de um momento, AP começou a falar, e N passou a falar ao mesmo tempo que ela, tentando expressar o que imaginou que AP estava tentando dizer. Observei também em um dado momento da interação, que A procurou direcionar o grupo, chamando a atenção das colegas para passarem para a questão número 2 . Observei também nela uma atenção para com

a colega Cl, solicitando a sua opinião com respeito ao assunto discutido. Sua atitude, muito embora seja também uma aluna proficiente, é bem diferente da atitude de N no que diz respeito ao uso do turno.

## INTERAÇÃO 9

De posse de um texto distribuído pela professora, os alunos devem discutir as qualidades de uma secretária ideal e de um bom patrão. Além desta discussão, devem também relacionar qualidades não mencionadas no texto. Observei um grupo composto por: E ( Letras-2), De( Tradutor-2) e L ( Tradutor-2 ). Muito embora E seja a única aluna do curso de Letras a participar deste grupo, é também a mais proficiente, pois morou durante um ano nos Estados Unidos. As outras são alunas de Tradutor, mas ainda do segundo ano, não tendo ainda tido possibilidades para o exercício da comunicação nas aulas normais do curso. E é obrigada a direcionar o grupo , já que as colegas estão falando pouco. De início, achei que a L estava falando muito pouco e que talvez estivesse tímida em função da gravação. Acho que até pode ter acontecido isso mesmo porque, depois de algum tempo, ela se soltou. De, por outro lado, quase não falou. Disse-me, ao final da interação, que se sente muito insegura e inibida para falar, pois nunca teve chance para fazê-lo nos outros cursos que frequentou.

Achei que nessa interação E estava bastante tolerante,

não impondo seu ponto de vista, perguntando às colegas se concordavam com o que haviam discutido. Chegou até a falar algumas coisas em português com a De, talvez por acreditar que ela não estivesse compreendendo a discussão, ou por uma deficiência sua momentânea.

#### **INTERAÇÃO 10 : assunto pessoal**

Com base em um filme projetado pela professora para exercitar a compreensão oral , alunos falam sobre as coisas de que têm medo. Observei o par composto por Mu e Ca e pude constatar ter havido bastante equilíbrio na distribuição dos turnos entre os dois. Aliás, isso ocorreu também no outro par que analisei anteriormente. Eu arriscaria dizer ser essa uma característica da interação em par. Essa atividade observada não me pareceu motivar muito os alunos, não sei se devido ao tema proposto ou se pelo fato de ser a última atividade do dia, estando os alunos já cansados.

#### **AULA 4**

#### **INTERAÇÃO 11 : criação de figura (desenho) , personagem e estória**

A professora distribuiu aos alunos canetas coloridas e

pediu que desenhassem uma figura. Cada aluno deveria desenhar uma parte do corpo e depois dobrar o papel para que os colegas não pudessem ver o que desenhou. Desta forma, o papel deveria passar de aluno para aluno, até que completassem a figura. As alunas envolvidas no grupo que observei foram :

Ma (Letras 3)  
Te ( Letras 4)  
F (Tradutor 3) USA  
K ( Letras 2 ) USA  
El (ouvinte)

Pude perceber, logo de início, que as alunas não compreenderam as instruções dadas pela professora para o desenvolvimento da tarefa, passando a fazer o desenho na frente das demais colegas, sem ocultar o que haviam feito. Somente depois que a professora interveio foi que conseguiram compreender como deveriam proceder. Após concluírem o desenho , a professora aproximou-se para abri-lo e sugeriu que, de início, ligassem as partes do corpo que estavam separadas, para depois criarem uma personalidade e uma estória para aquela criatura que haviam desenhado. Novamente percebi que os alunos estavam discutindo as instruções da professora, sendo que alguns achavam que deveriam desenhar outra figura, e outros achavam que deveriam apenas ligar os partes. Como não chegassem a um acordo, solicitaram novamente a presença da professora. Nesse grupo, observei que F, uma aluna com bom nível de

proficiência, do terceiro ano de Tradutor e com um ano de experiência no exterior, manteve-se à margem do grupo, sentando-se até mesmo um pouco afastada. Quase não participou da interação, sendo que, no momento da criação da personalidade e da estória, não abriu a boca em momento algum. As demais colegas interagiram entre elas, não cobrando a participação de F e independente disso a tarefa foi realizada. Isso mostra que, em certos tipos de atividade, o aluno fala se quiser, não sendo essencial a sua participação. O fato de estar participando de um grupo não implica uma participação efetiva. Mais tarde, ela disse-me que não havia participado das discussões por não apreciar este tipo de atividade. Das quatro alunas restantes, uma ouvinte e três do curso de Letras, apenas a K tem um bom desembaraço com a língua, tendo inclusive morado por um ano nos Estados Unidos. A aluna ouvinte tem um desembaraço regular, enquanto que as outras duas estão tentando participar, mas encontram ainda muita dificuldade. A Te, inclusive, tinha pensado em desistir do curso logo nas primeiras aulas por se sentir muito inibida e por não se sentir capaz de se comunicar. Segundo suas declarações, por timidez ela quase que só ouviu nas primeiras aulas, pois consegue entender bem, conhece gramática, mas nunca tinha tido oportunidade para falar. Achei que, neste grupo, até que ela teve uma boa participação, e esta impressão foi confirmada posteriormente por ela. Ela disse-me ter conseguido falar mais naquela aula, por ter se sentido mais

à vontade nos grupos que havia pego. Ela disse não gostar de participar de grupos onde as pessoas sabem muito, preferindo os grupos mistos. Nestes grupos, sente-se mais à vontade para perguntar aquilo que não sabe, principalmente no que diz respeito a vocabulário. Ma sentiu a mesma dificuldade de Te nas primeiras aulas. Segundo ela, estava com muito medo de falar errado nos primeiros dias. Hoje, sente-se bem mais segura, pois sabe que, se errar, ninguém vai se importar; a partir da terceira aula, já começou a se soltar. Esta mudança nos comportamentos de Te e Ma ficou bastante evidente para mim nessa interação. Elas participaram o tempo todo, muito embora tivessem sido direcionadas pela K. Mesmo tendo uma proficiência superior à das outras três, a forma como ela direcionou a atividade foi útil para estimular a participação das colegas. Ela formulava perguntas ou pedia opiniões a respeito de suas sugestões e, assim, oferecia o turno às colegas, auxiliando-as em suas dificuldades. Outro aspecto interessante que pude observar é que K repete o que as colegas dizem, e, algumas vezes, de forma mais correta do que foi dito. Eu arriscaria dizer que ela praticamente assume no grupo o papel de professora, mas sem a assimetria presente na interação professor-aluno. Sua forma de conduzir a atividade não foi ameaçadora para o grupo e nem mesmo antipática. El, por sua vez, teve também uma boa participação, mas submeteu-se também à liderança de K. Quando a professora pediu que cada grupo falasse de sua figura, fiquei surpresa ao ver M participando espontaneamente do



grupo grande.

## INTERAÇÃO 12: Assunto Pessoal

A partir da leitura e análise de um poema, realizada em grupo grande e direcionada pela professora, os alunos deveriam agrupar-se em três elementos para conversarem sobre suas infâncias. Acompanhei o seguinte grupo:

F ( tradutor -3) USA  
Mo ( Letras -3)  
Pa ( Letras )

Propositadamente procurei observar o grupo composto por F, já que achei muito estranho seu comportamento com aquele outro grupo. A professora já havia se referido a ela em conversas anteriores, tendo enfatizado o seu bom conhecimento da língua e sua timidez. Neste presente grupo, sua participação foi maior, muito embora tenha afirmado não gostar do tema proposto para a discussão. Acho que o tipo de atividade, uma espécie de "information-gap activity", faz com que todos participem, mesmo que não queiram. Pude observar claramente sua timidez através de sua própria postura e forma de falar: não olha para as colegas quando fala de sua própria vida e procura livrar-se logo dessa incumbência, passando o turno para outra pessoa. Mo e Pa, por outro lado, procuram falar bastante. Pa tem bom desembaraço com a língua, enquanto que Mo encontra ainda um pouco de dificuldade para se expressar. Em vários momentos,

recorreu a mim por auxílio, já que eu me encontrava sentada atrás do grupo e, em outros momentos, foi auxiliada pelas próprias colegas. Pude observar que, muito embora Mo tenha cometido um erro bastante elementar, como: " my brother have 21 years old ", as outras alunas nem se preocuparam em sinalizar o seu erro. Conversando com as três alunas após terem terminado a atividade , obtive os seguintes depoimentos:

- F:
- não gosta de falar de sua infância;
  - não gostou da atividade do desenho, por esta razão não participou;
  - o tipo de aula que está tendo é bom para desenvolver vocabulário, estrutura;
  - é bom para o aluno se desembaraçar, se mostrar enquanto pessoa.
- Mo:
- sente-se inibida nos grupos em que os alunos falam bem;
  - neste grupo, sentiu-se bem, falou bastante;
  - nos outros grupos falava menos.
- PA:
- num grupo em que os alunos falam muito bem, não fala;
  - prefere falar de assuntos pessoais, acha que fala mais;
  - acha difícil falar de outros assuntos, pois, às vezes, falta vocabulário;
  - acha muito difícil atividades em que tem que raciocinar; acha que não dá para raciocinar e falar inglês ao mesmo tempo.

**INTERAÇÃO 13 : " problem-solving activity "**

Esta atividade foi baseada em um texto entregue aos alunos e lido pela professora. Os alunos , organizados em grupos de quatro elementos, deveriam escolher um dos soldados descritos para explodir uma ponte. O grupo que acompanhei estava assim composto:

M (Tradutor 2)  
An (Letras 3)  
Ele(Tradutor 4)  
P (Tradutor 2 ) (morena)

Estas alunas me pareceram ter um desempenho regular na língua estrangeira, sendo que An me parece ser a melhor delas. Coincidentemente, é ela quem direciona o grupo, estimulando as colegas a darem suas opiniões e auxiliando-as sempre que necessitam de ajuda. No início da atividade, procuraram resolver alguns problemas com o vocabulário do texto dentro do próprio grupo. Percebi, posteriormente, um momento em que a negociação de significados se fez de forma nítida: uma aluna se expressou de forma que a outra não entendeu e, ao sinalizar a não compreensão , a outra aluna refez o enunciado. A interação neste grupo deu-se de forma equilibrada , sendo que todas conseguiram participar intensamente da atividade. Até mesmo a M, que anteriormente me pareceu muito inibida nas outras interações, parece ter se soltado. Isso ela própria confirmou ao conversarmos sobre esta interação. As três alunas desse grupo confessaram ter se sentido muito bem nesse grupo por não haver ninguém que se destacasse muito

pela proficiência na língua estrangeira. As três têm preferência pelos grupos mistos.

## AULA 5

### INTERAÇÃO 14 : " PUZZLE "

Aos alunos foi distribuído um texto que dizia o seguinte: "Five men check at the airport. Each man has a family name of a common color: Brown, Black, Gray, Green and White. Each man is wearing and carrying things that are of different colors. Read the following passage carefully and fill in the table below. Then be ready to answer the questions at the end. The questions are:

- 1) Which man is carrying a brown bag?
- 2) Which man is wearing a black suit?
- 3) Which man is carrying a green umbrella?
- 4) Which man is wearing a gray raincoat?
- 5) What is the name of the fifth man?"

A professora solicita que os alunos completem essa tarefa reunidos em grupos de três elementos. Acompanhei o grupo formado por:

E ( Letras 2) USA  
AP ( Tradutor 2)  
Le ( Letras 2)

Pelo que pude observar, tanto AP quanto Le sentem

dificuldade para se expressar na língua estrangeira. E, como aluna mais proficiente do grupo, acaba liderando a interação, falando quase que o tempo todo. As outras colegas simplesmente concordam ou discordam do que diz. Esse tipo de atividade não me parece estimular muito a fala, e isso foi também afirmado por vários alunos da sala em seus depoimentos. Um outro fato vem confirmar essa idéia: ao percorrer a sala para verificar como estavam interagindo os outros grupos, flagrei vários alunos bons falando português. Ao perguntar o porquê de tal atitude, eles me responderam ser muito difícil solucionar quebra-cabeças em inglês. Talvez isso venha explicar o desequilíbrio dessa interação. Outra possível justificativa pode estar na própria presença de uma aluna mais proficiente no grupo.

#### INTERAÇÃO 15: ASSUNTO PESSOAL

Para dar início a essa atividade, a professora distribui uma folha aos seus alunos que contém um "quiz" sobre a adolescência. Esse "quiz" deve ser respondido à medida que a professora o lê. Terminada essa tarefa, a professora solicita que os alunos reunidos, em grupos de quatro elementos, falem de suas próprias infâncias, de seus problemas de relacionamento com seus pais. Observei o grupo composto por:

C (Tradutor 2)  
 P ( Tradutor 2)  
 A ( Tradutor 2)  
 M ( Tradutor 2 )

Esse grupo foi propositalmente formado pela professora. Tendo observado que C é uma pessoa de difícil relacionamento e sentindo sua disposição de abandonar o curso, resolveu colocá-la com um grupo de amigas de sua classe. Achei muito bom porque assim foi também possível acompanhar a M num grupo desse tipo. Logo no início, ela própria tomou o turno e mostrou desembaraço ao falar de seus próprios problemas. Num dado momento, faz um erro de concordância e, imediatamente, se auto-corrige. Cada uma das alunas vai falando de seu relacionamento com os pais, seguindo a sequência em que estão sentadas. Depois de obedecida esta sequência, começam a disputar o turno para falar, havendo até alguns momentos em que ocorre a sobreposição de falas. A meu ver, tanto a C como a M sentiram-se bem neste grupo de alunas de seu próprio nível, entre pessoas com quem estão acostumadas a conviver. Esse tipo de atividade também favorece a fala entre os participantes do grupo, já que todo mundo tem que falar. Após essa interação, o seguinte depoimento de C foi gravado:

- prefere ficar com suas amigas, com pessoas de sua classe na aula;
- interagiu com pessoas que não conhece e não gostou ( daí a ameaça de deixar o curso );
- acha que há uns cinco alunos que gostam de se mostrar;
- percebe a competitividade entre os alunos de

Tradutor e de Letras.

#### INTERAÇÃO 16: criação de texto

Para o desenvolvimento dessa atividade, a professora organizou os alunos em grupos de quatro, colocando juntos alunos que têm uma boa proficiência na língua estrangeira, além de virem liderando os grupos dos quais têm participado. A professora distribuiu para os grupos envelopes contendo um " cartoon" recortado, com os balões vazios. Os alunos deveriam ordenar os quadrinhos e criar uma história. O grupo que observei era composto por:

J ( ouvinte ) USA  
E ( Letras 2 ) USA  
K ( Letras 2 ) USA  
La( Tradutor 2 )

Observei que, nesse grupo, E, J e La participaram mais ativamente da interação, sendo que K ficou calada quase que o tempo todo. Sabendo ser esse grupo um grupo bastante equilibrado no que diz respeito à competência comunicativa, fiquei surpresa de ver o comportamento da K, mesmo porque já conheço seu comportamento em outros grupos. Nessa interação, J e E disputaram o direcionamento da atividade, sendo que La contribuiu para a realização da tarefa. Pelas seguintes falas de E podemos sentir esse direcionamento: " so we need to write the dialogue " e depois " so let me read the dialogue ". No momento de decidir sobre quem vai escrever o

texto , J pergunta se E ou La querem fazê-lo, deixando K de lado. No decorrer da interação, percebemos que J procura sempre pela concordância ou não de E quando fala, e vice-versa, e isso pode ser constatado pelos olhares que trocam.No final da atividade, procurei conversar com os alunos, sendo que com K procurei falar em particular após o término da aula. Abaixo relaciono os aspectos mais importantes salientados por eles:

- E:
- de todas as atividades que vem desenvolvendo ,  
prefere jogos,pois acha que através deles se  
desenvolve vocabulário;
  - acha que há pessoas que não se sentem bem em falar  
sobre sua vida particular;
  - não gosta de grupos que não falam;
  - escolhe os grupos de forma aleatória;
  - falam uma ou outra palavra em português.
- J:
- gosta de falar do cotidiano, da vida de cada um;
  - acha que falar sobre o cotidiano envolve o aluno, tem  
a ver com a personalidade de cada um;
  - sente-se mais natural, mais espontâneo, falando da  
própria vida;
  - acha que esse tipo de atividade ajuda os alunos mais  
tímidos, ajuda-os a exporem-se mais;
  - entra nos grupos de forma aleatória;
  - gosta de ficar com alunos que falem bem, porque há  
uma troca, dá sempre para aprender algo de novo.
- La:
- acha bom também trabalhar com alunos com menor  
proficiência porque dá para ajudá-los.
- K:
- quase não falou no grupo porque os colegas tomaram a  
frente de tudo;
  - falar seria repetir o que eles já haviam dito;
  - prefere grupos que tem que liderar, tomar a frente,  
auxiliar as colegas ( questão de poder? );
  - gosta de sentir-se útil;



- não se considera muito criativa, daí não ter muitas idéias com relação ao " cartoon ";
- prefere atividades que obrigam a falar sobre assuntos pessoais;
- sente-se mais natural falando da própria vida;
- acha que nesse tipo de aula está aprendendo; vocabulário e estrutura, porque esses são utilizados de forma significativa;
- é a aula que mais gosta, é a turma que mais gosta, todo mundo tornou-se amigo.

#### INTERAÇÃO 17: " decision-making discussion"

Para o desenvolvimento desta atividade, a professora distribuiu uma folha que continha uma relação de qualidades do bom professor e do bom aluno. Solicitou que, em grupos de três elementos, os alunos discutissem estas qualidades e ainda acrescentassem outras. Acompanhei o grupo formado por:

W ( Tradutor 4 )  
 Fa ( Letras 3 )  
 Eri( Tradutor )

Muito embora Fa não quisesse participar deste grupo para não ser filmada, acabou cedendo. Seu argumento era que se considerava muito tímida e tinha horror a ser filmada, mas percebi que não demonstrou a menor timidez na frente da câmera. A participação deste grupo foi bastante equilibrada, sendo que todos os seus elementos participaram igualmente. W pareceu-me liderar o grupo, tanto formulando perguntas às colegas como direcionando a atividade . Há momentos em que diz :"" Let's talk about the student first." e depois " anything else about the student? Ao surgir uma dúvida com a palavra "strict" , muito embora Eri ofereça um sinônimo para

ela ( " severe " ) , W duvida de sua explicação chamando a professora para esclarecimentos.

Fica bastante envergonhado ao perceber que a colega estava certa. Essa atitude mostra a falta de confiança que deposita nas colegas com quem interage. Num dado momento da interação, Eri e W discordam sobre um determinado tópico e passam a discutir. Achei interessante verificar como ambos se aproximam e se encaram na hora da discussão. No final, Eri reconhece estar errada e pede desculpas ao colega. Achei interessante a preocupação do grupo com a opinião de todos, não fechando qualquer questão antes de todos se manifestarem. Percebi essa preocupação principalmente nas atitudes de W, que me pareceu estar conduzindo o grupo.

#### INTERAÇÃO 18: "decision-making discussion"

Para essa atividade, a professora entregou aos alunos uma relação de nomes de profissões. Depois de discutirem, os alunos deveriam apresentar essas profissões ordenadas de forma decrescente, tomando-se por base os rendimentos de cada uma. Observei a participação de :

C ( Tradutor 2 )  
Te ( Letras 2 )  
K ( Letras 2 ) USA

K inicia a tarefa, chamando o primeiro número e esperando que as colegas procurassem, dentre as profissões,

aquela que desse um maior rendimento mensal. As alunas, logo de início, perguntaram umas às outras o significado de algumas profissões e acabaram chamando a professora para ajudá-las, já que ninguém conhecia o significado da palavra " plumber ". Achei que essa atividade não estimulou muito a fala, já que pouco falaram sobre as profissões, além de tentar ordená-las. Achei que as três participaram da interação e que mesmo a Te procurou se expressar, perguntando às colegas o que não sabia. K direcionou o grupo de forma equilibrada.

## AULA 6

### INTERAÇÃO 19 : " Decision-making discussion "

Para o desempenho desta atividade, a professora entregou para cada aluna uma folha que continha a descrição de diferentes pacientes que eram candidatos a um transplante de coração. Uma vez que um doador havia aparecido, um dos candidatos deveria ser selecionado. A professora solicitou aos alunos que discutissem cada caso e que elaborassem uma lista dos candidatos numerada em ordem de prioridade. O grupo observado era composto por:

E ( Letras 2)  
 A ( Letras 2)  
 C ( Tradutor 2 )  
 L ( Tradutor 2 )

Neste grupo, pude observar a seguinte situação: E e C

tentam impor seus pontos de vista , dominando, desta forma a interação. A também se manifesta, mas não tem a chance de fazê-lo tantas vezes , já que a discussão fica mais por conta de E e C. L , por sua vez, somente concorda ou sugere opções, mas sempre sem argumentação, já que para ela expressar-se parece ser mais difícil , tanto por aparentar ter dificuldades com a língua, como por deixar transparecer uma certa timidez.

Apesar de C ter uma participação intensa, o discurso de E demonstra sua tentativa de liderar a atividade : " First of all we need to see the ages of the children;" Which should be the last one ?"; "Which one is number four ? "; " What about Carlos? ". Tenho observado que esta tentativa de liderança de E está nela, mas não vejo esta liderança de forma negativa porque ela organiza, de certa forma, a interação, não deixando de estimular a fala das colegas, auxiliando-as nas dificuldades. Há um momento nesta interação em que os grupo se divide: C tem um ponto de vista e tenta defendê-lo para A, enquanto que L interage com E. Observei que, nesse dado momento, os turnos se sobrepõem, mas são duas interações paralelas que ocorrem, envolvendo diferentes interlocutores, já que o grupo fica dividido por alguns instantes. A professora se aproxima do grupo por perceber que não conseguiam entrar em acordo, sentando-se ao lado e tentando fazer o papel de conciliadora. C e E colocam seus pontos de vista para ela, e ela começa a discutir com eles os pontos levantados. Observei que os alunos não se

que os alunos não se intimidaram com a presença da professora participando do grupo com a mesma intensidade. Quando a professora se afastou, a discussão continuou e, finalmente, entraram em acordo. E acaba cedendo à pressão de C quanto ao número um da lista. Achei que este tipo de atividade levou ao uso intensivo da língua estrangeira, sendo que, em nenhum momento os elementos do grupo pararam de falar.

#### INTERAÇÃO 20 : " decision-making discussion"

Os alunos foram envolvidos em grupos de quatro elementos para o desempenho desta tarefa. Cada grupo deveria discutir uma dada profissão, relacionando quatro qualidades principais que o profissional daquela área deveria ter. As profissões discutidas foram : motorista de ônibus, empregada doméstica, advogado, tradutor e médico. Observei o grupo que discutiu a empregada doméstica e que era composto por :

A ( Letras 2 )  
E ( Tradutor 2 )  
Ci ( Letras 4 )  
R ( Tradutor 4 )

Observei que, neste grupo, embora todas falassem de forma equilibrada, houve bastante problema com vocabulário, sendo que, várias vezes, o vocabulário saiu em português mesmo, já que o grupo desconhecia a palavra em inglês.

Somente uma vez recorreram à professora. O grupo me pareceu ter uma proficiência regular, muito embora duas das alunas participantes sejam já do quarto ano. A pareceu-me direcionar o grupo, e isso podemos ver através de seu discurso: "The third..." ; " Does everybody agree?" ; " What else?" Esta liderança foi positiva, pois, ela só organizou a atividade , não tendo também monopolizado o turno. Todas as alunas tiveram a oportunidade de se manifestar igualmente e de defender seu ponto de vista. Depois que as alunas completaram a tarefa, passaram a relatar fatos ocorridos em suas casas com as empregadas que tiveram. Percebi que, nestes momentos, acabaram falando com maior facilidade.

#### INTERAÇÃO 21: " information-gap activity "

Esta atividade foi continuação da atividade anterior. Dessa feita, a professora formou novos grupos envolvendo um elemento de cada um dos grupos formados anteriormente, de maneira que cada um pudesse apresentar os resultados de seu grupo. Além de ocorrer a apresentação dos resultados obtidos nas discussões anteriores, os grupos deveriam acrescentar duas outras qualidades a cada profissão.

O grupo observado por mim foi formado de apenas quatro elementos que representavam as seguintes profissões: tradutor, advogado, empregada e motorista. Os alunos participantes eram :

L ( Tradutor 2 )  
 Ma ( Letras 3 )  
 E ( Tradutor 2 )  
 A ( tradutor 2 )

L iniciou a interação porque assim o grupo solicitou. Apresentou as características ideais de um tradutor, recorrendo à professora quando o grupo quis saber o significado de "resourceful". Ela nem tentou explicar, chamando a professora logo que surgiu a dúvida. Pelo que tenho observado, a L tem muita dificuldade para expressar-se, além de aparentar timidez.. Isso talvez explique seu comportamento. Ma também tem dificuldade para falar, mas arrisca-se mais que L. Talvez ela seja menos tímida. A e E acabaram tendo uma participação mais efetiva no grupo, muito embora, no geral, tenham todas interagido muito pouco para apresentar sugestões complementares. Ao falarem sobre as conclusões trazidas de seus grupos, L , Ma e A limitaram-se a ler , enquanto que E comentou cada uma das qualidades. Acho que a tarefa a desempenhar nesta atividade não foi lá muito motivadora , havendo temas mais interessantes que possam levar os alunos a uma maior interação.

#### **INTERAÇÃO 22 : trabalho com massas de modelagem criação de personagens e estória**

A professora distribuiu aos alunos, organizados em grupos de cinco, caixas contendo massinhas para modelagem,

solicitando que criassem personagens com a massinha e que depois escrevessem uma estória envolvendo essas personagens.

O grupo que observei era composto por :

A ( Letras 2 )  
La( Tradutor 2 ) USA  
Li( Letras 2 )  
L ( Tradutor 2 )  
Mu( Tradutor 2 )

Nas instruções da professora, ela deixou bem claro que os alunos poderiam trabalhar livremente. Se quisessem, poderiam dividir as tarefas, ficando alguns responsáveis pelas personagens e outros pela estória. Neste grupo observado, não vi nenhum momento em que tivessem separado o grupo, muito embora tenha ficado claro que toda a interação estava sendo direcionada por La, seguida de A. Ambas estavam sentadas uma ao lado da outra e pareciam estar criando a estória. A La distribuía a massinha para os colegas , pedindo que fizessem personagens. Ao Mu, pediu que fizesse um peixe . Esse se mostrou aflito para saber que estória iam criar, e isso podemos ver através da seguinte pergunta : "What is going to happen in this story?" A esta pergunta respondeu impositivamente La: " Nothing. ET comes to the Amazon forest." Achei que, nesta atividade, os alunos falaram muito pouco, muito embora esta atividade tenha ocupado um tempo considerável da aula. As apresentações finais foram bastante interessantes e engraçadas.



### INTERAÇÃO 23 : "decision-making discussion"

Depois de distribuir aos alunos o texto MERCY-KILLING AND THE LAW , a professora leu-o em voz alta para os alunos, enquanto estes acompanhavam em silêncio. O texto lido relata um caso de eutanásia cometido por um médico a pedido de uma paciente. O marido da paciente descobre o fato e delata-o à polícia e este vai a julgamento, após ter confessado o crime. Os grupos devem discutir o fato e posicionar-se quanto a atitude do médico e quanto a sua possível condenação. O grupo observado nessa interação foi :

Te ( Letras 3 )  
C (Tradutor 2)  
An ( Letras 2 )

Terminadas as instruções da professora, Te olhou para as colegas com uma expressão de quem estava achando a tarefa muito difícil. An , aluna de boa proficiência, toma o turno e dá início à atividade, colocando seu ponto de vista. Te, por várias vezes começa a se expressar , mas nunca completa seu pensamento, gesticulando bastante para suprir sua deficiência na comunicação. Em vários momentos, solicita a ajuda das colegas quanto ao vocabulário que quer utilizar, encontrando sempre o apoio de An. C me pareceu um pouco desligada nessa atividade, não se esforçando muito para falar na língua alvo, muito embora tivesse capacidade para tal. Por vários momentos, expressou-se em português mesmo,

sendo que An tomou-lhe o turno e respondeu em inglês, como se estivesse protestando ao uso de português no grupo. Esse desligamento de C ficou evidente quando perguntou o significado de "set free", uma vez que o termo já havia sido usado por várias vezes, tanto por Te quanto por An. Percebi que depois desta atividade, C retirou-se da aula, só retornando após seu término. Disse-me ter ido para a biblioteca fazer um trabalho. Quando a professora aproximou-se e pede a opinião do grupo, C e Te respondem laconicamente "Yes" ou "No", sendo que apenas An coloca seu posicionamento a respeito do assunto proposto. Numa tentativa de fazer Te falar mais, pergunta-lhe como agiria, se isso tivesse sido feito com seu próprio marido. Isso mostra que, muito embora tenha falado mais que as outras, An não teve a intenção de monopolizar o turno, procurando fazer com que suas colegas também falassem mais.

#### INTERAÇÃO 24 : " interview "

Para o desenvolvimento desta atividade, a professora distribuiu uma folha que continha perguntas para uma entrevista sobre superstições e solicitou que, em pares, um entrevistasse o outro. Observei o par composto por:

El ( ouvinte)  
Mu ( tradutor 2 )

Parece-me ter havido um entrosamento perfeito entre Mu e El . Pelo que pude observar, ambos apresentam níveis equivalentes de proficiência, o que fez com que essa interação tenha ocorrido de forma bastante equilibrada. Aliás, não vi ainda, durante esse período de observação, interação desequilibrada entre pares. Observei também que ambos só falaram inglês o tempo todo e que, em momentos raros, tiveram dificuldades com o vocabulário utilizado. Houve, entretanto, um momento em que Mu recorreu à professora para saber o significado de uma expressão, sem ter ao menos perguntado antes para El. Este comportamento tem sido comum em Mu .Após o término da tarefa, mesmo depois de a professora ter chamado a atenção da classe , percebi que os dois continuaram interagindo na LE.

#### INTERAÇÃO 25: " decision-making discussion "

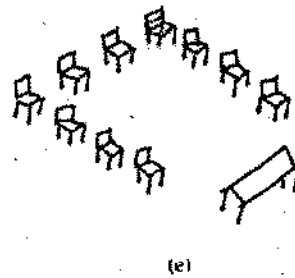
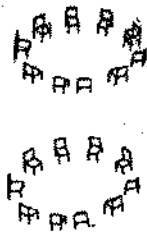
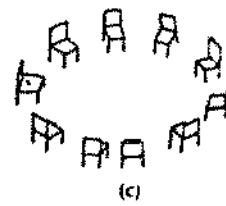
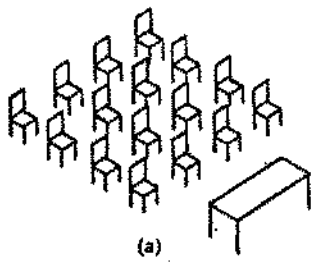
Após uma leitura dramatizada de um diálogo que trazia uma situação de confronto entre pais e filha em função de um namoro pouco aceito pela família, a professora solicitou que os alunos, reunidos em grupos de quatro elementos, discutissem para decidirem quem estava com a razão. Solicitou também que discutissem a questão da "generation gap " , tão presente em todas as famílias. O grupo que observei era composto por:

C ( Tradutor 2 )  
E ( Letras 2 )USA  
Te( Letras 4 )  
El( ouvinte )

C e El iniciam a discussão. Ambas têm pontos de vista diferentes, sendo que E parece ter uma posição mais moderada. El entra na discussão, mas C disse não ter sido aquilo que ela havia dito e retoma o turno para explicar-se. Muito embora fale bastante, esbarra, às vezes, em algum vocábulo que desconhece, pedindo auxílio às colegas. E mostra preocupação com a não participação de Te, solicitando a sua opinião. Te responde que concorda com C, mas não tem muito tempo para falar, pois a mesma rouba-lhe o turno. Dessa forma , El e Te participam muito pouco, tendo espaço apenas para concordar ou discordar com o que as colegas colocam. Pude observar momentos, nessa interação, em que houve negociação de significados entre El e C e entre C e E.

IV- MATERIAL UTILIZADO PELOS  
ALUNOS

### Seating Arrangement In Classrooms



Sophie is a beautiful and intelligent young career woman. She works at an international publishing company. Her job is editing writers' manuscripts. Since traveling is an important part of her work, she has already seen many parts of the world. Through her work and travel, she has met many single men who are interested in her romantically. Right now she feels a little troubled because three men, Derek, Winston, and Ethan, want to marry her. She also feels a commitment to continue her career. Her options are as follows:

## MARRY DEREK

- 1 Handsome young actor; doesn't have much money
- 2 Expresses his love openly
- 3 Takes her to plays when he can get free tickets
- 4 Gives her lovely gifts for her apartment
- 5 Ambitious and egoistic
- 6 Had many girlfriends in the past
- 7 In excellent physical health
- 8 Wants Sophie to continue working

## MARRY WINSTON

- 1 Rich older industrialist
- 2 Always kind to her but never talks of love
- 3 Takes her to chic places
- 4 Gives her expensive jewelry
- 5 Conservative and established
- 6 Two previous marriages; three grown children
- 7 In good health; twenty years older than Sophie
- 8 Wants Sophie to be a full-time wife

## MARRY ETHAN

- 1 Young, middle-class professor
- 2 Writes love poems to her
- 3 Takes her for long walks and to concerts
- 4 Brings her flowers that he has picked himself
- 5 Quiet, serious, and intelligent
- 6 Had one love affair that lasted five years
- 7 In good physical health; sees a psychiatrist regularly
- 8 Wants Sophie to make her own decision about her career

## CONTINUE HER CAREER

- 1 The chance for leadership with her company
- 2 Exciting and interesting work
- 3 Has her own money in the bank
- 4 Can travel anytime she wants to
- 5 Occasionally lonely
- 6 Loves children but has little time for them now
- 7 Enjoys an active, changing life

# VOCABULARY

editing	■ preparing written material for publication, especially in a book, magazine, or newspaper
manuscript	■ book or article before publication
troubled	■ worried
commitment	■ promise or agreement to do something
option	■ choice
ambitious	■ having a strong wish to be or do or have something
egoistic	■ self-centered; always thinking of oneself
middle-class	■ of the economic class between rich and poor
psychiatrist	■ medical doctor who treats problems of the mind
industrialist	■ person who makes money from industry
chic	■ stylish and expensive
conservative	■ wanting things to stay about the same; not to change too much or too fast
established	■ successful, settled
advantage	■ benefit; something useful or helpful
disadvantage	■ cause of difficulty, something not helpful

You are one of four surviving crew members of a small ship that sank off the coast of a large desert island. You and your companions must now walk some 100 miles to the other side of the island where other ships are much more likely to pass. You will then be able to signal one of these ships to pick you up. Much of the equipment on board sank with your ship. Because survival depends on your reaching the other side of the island where you can signal passing ships, you must choose the seven most critical items for the 100-mile trip, since you are all weak and cannot carry everything.

Listed below are the fourteen items that the four of you were able to rescue. Your task is to select the seven most important ones with the goal of eventual rescue. You must defend each choice with a good reason.

- Items
- a box of matches

50 feet of nylon rope

a portable stove

a flashlight with batteries

a magnetic compass

a life raft

a world map

some food concentrate

4 gallons of water

a first-aid kit

two signal flares

two .45 caliber pistols

a case of powdered milk

a solar-powered FM receiver-transmitter

You are going to hear a husband and wife tell each other what they bought. Fill in the missing information in the chart below.

Name of the store	What did the man/woman buy there?	Who bought it?
Tip-Top		
The Gap		
Macy's		
McDonald's		

COMMUNICATION ACTIVITY: SPENDING MONEY

Work in pairs and get your partner's opinion about shopping. One of you should look at communication activity 75, and the other at activity 42. When you have finished, report your findings to the class.

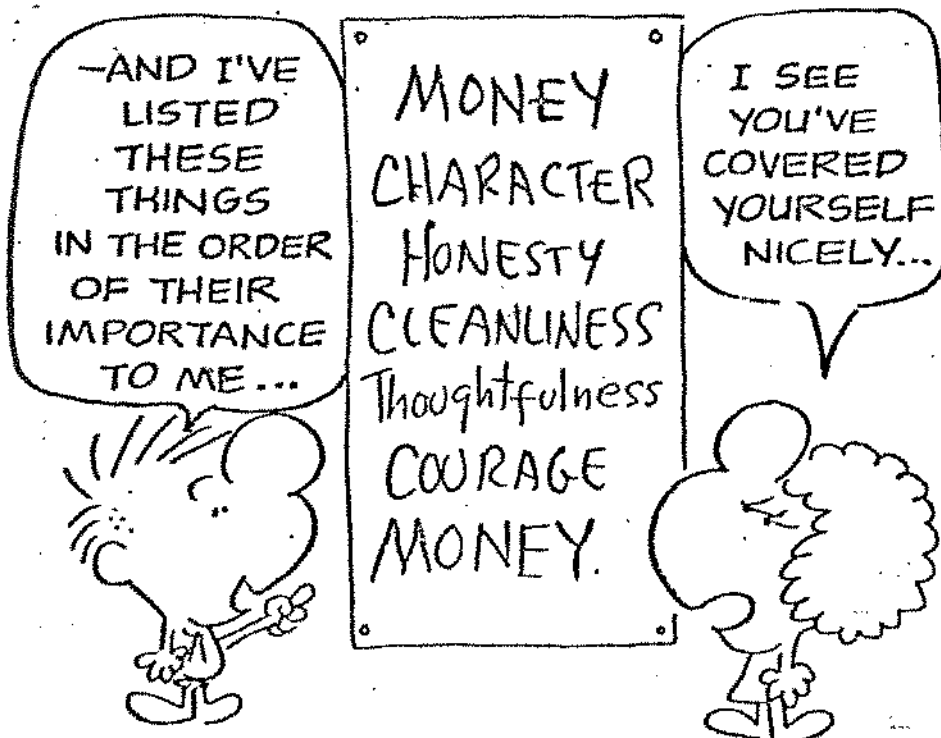


Jones got married when he was quite young, and his marriage was not a success. A lot of people get married today, and they find that they have made a mistake.

Write down some qualities you might look for in a marriage partner. List them in order of importance and explain why you have done so.

patience  
a sense of humor  
a capacity for hard work  
education  
intelligence  
a happy personality  
honesty  
similar tastes to your own  
understanding  
money

Imagine you are a writer. You intend to write a play about a young romantic girl who was sure she was going to be terribly happy when she got married. In fact, her husband turned out to be very lazy and selfish, and her life was very different from what she had imagined. Compare (a) how she thought life was going to be with (b) how it really was.



5.2

LISTENING ACTIVITY: CAN I TAKE A MESSAGE?



1. A secretary is taking phone messages for her boss, who is in a meeting. Listen to the first call and look at how the message was written down:

Message #1

Mary Roberts from First National Bank called. Please call her at 772-1852 before 12:30 or betw. 2 + 5 p.m. today.

2. Now you will hear four more messages. Write them in the spaces below. Afterward, compare your messages with a partner's notes.

Message #2

Message #3

Message #4

Message #5

To \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_ Time \_\_\_\_\_

**WHILE YOU WERE OUT**

M. \_\_\_\_\_

of \_\_\_\_\_

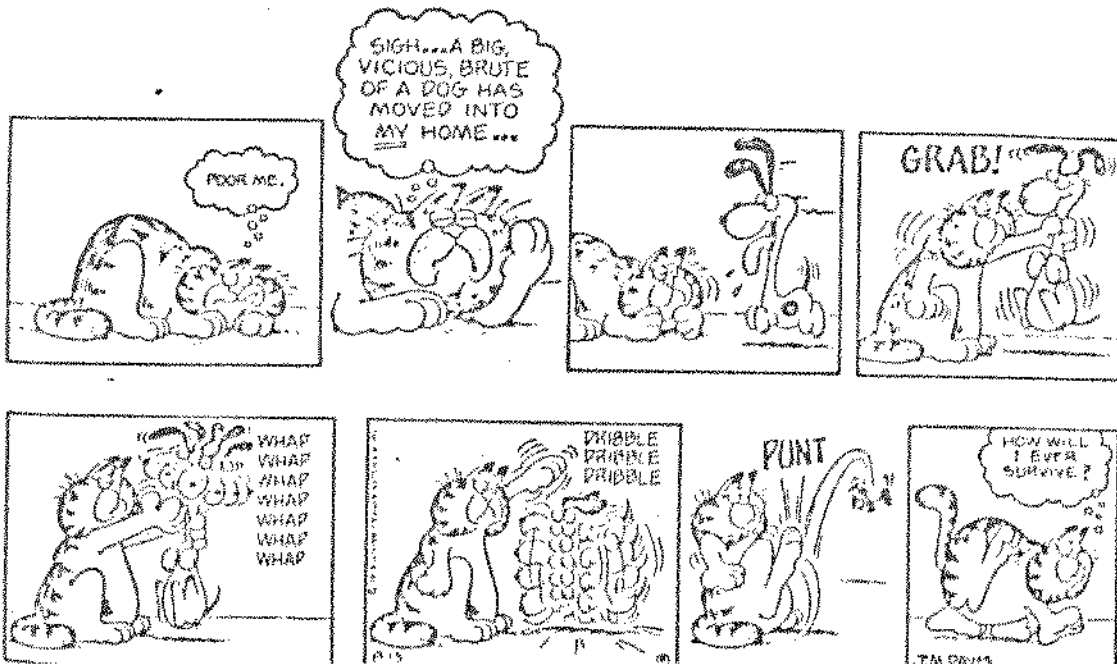
Phone \_\_\_\_\_ Message \_\_\_\_\_

☐ Telephoned
 ☐ Called to see you

☐ Please call
 ☐ Wants to see you

☐ URGENT
 ☐ Will call again

☐ Returned your call



Questionnaire: HOW AGGRESSIVE ARE YOU?

- If your car were stuck in a traffic jam, would you:
  - ☐ A. blow your horn, and curse the Mayor and Police Department?
  - ☐ B. turn on the car radio, and relax?
  - ☐ C. feel slightly annoyed, but resign yourself to the situation?
- If you could have a new car, would you prefer to have:
  - ☐ A. a comfortable, luxury sedan?
  - ☐ B. an uncomfortable but fast sports car?
  - ☐ C. an economical, easy-to-park small car?
- If you were watching TV, which of these would you choose:
  - ☐ A. a western?
  - ☐ B. a romantic comedy?
  - ☐ C. a boxing match?
- If you were getting on a bus, and there were only one seat left, would you:
  - ☐ A. rush to get in?
  - ☐ B. look to see if there were anyone older who might want it?
  - ☐ C. make no special effort to get there first?
- If you were at a party and your boyfriend/girlfriend were surrounded by members of the opposite sex who found him/her attractive, would you:
  - ☐ A. grab his/her arm and leave the party?
  - ☐ B. feel happy because he/she was having a good time?
  - ☐ C. go over, put your arm around him/her and join the conversation?
- Do you own any of these (or would you like to)?
  - ☐ A. an Alsatian dog
  - ☐ B. a fast car or motorcycle
  - ☐ C. a weapon of any kind
  - ☐ D. a prize for winning a sports event
  - ☐ E. books about war
  - ☐ F. any kind of uniform
- A man/woman has killed a child. Should he/she be:
  - ☐ A. put to death?
  - ☐ B. imprisoned for life?
  - ☐ C. institutionalized for psychiatric treatment?
- Have you been in a public argument (or physical fight) during the last two years?
  - ☐ A. often
  - ☐ B. once or twice
  - ☐ C. never
- You have just had an argument with a friend. Would you say:
  - ☐ A. "I won't speak to him/her, unless he/she apologizes to me."
  - ☐ B. "I'd better phone him/her and apologize."
  - ☐ C. "I think I'll wait and see what happens."
- Which of these statements is true for you?
  - ☐ A. "I would never hit anybody unless they hit me first."
  - ☐ B. "I would never hit anybody for any reason."
  - ☐ C. "I would never hit anybody unless I were very upset."

What did you score?

Results	19-21	17-18	15-16	13-14	11-12	9-10	7-8	5-6	3-4	1-2
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	10	9	8	7						

Five of Dr. Jordan's students were worried about their final grades in English. They kept asking him what their grades were. He understood why they were concerned, but the regulations of the university did not allow him to reveal the grades until they were officially reported to the Student Records Office.

When the five students persisited in asking him for their English grades, he suggested a game. "Listen, " he said, "I can't tell each of you your grade, but no regulation says that you're not allowed to try to figure them out. I'll give you five clues. From them, each of you should be able to figure out your own grade.

The women agreed enthusaistically. And when they heard the clues, they were able to figure out their grades. Can you?

Dr. Jordan said:

1. There are five different grades: A, B, C, D, and unfortunately F. Each of you has a different grade.
2. Bertha didn't get a C.
3. Celeste, your grade is lower than Esther's but higher than Pauline's.
4. Neither Maria nor Bertha got an A, but one of you got an F.
5. Pauline's grade is lower than Bertha's but higher than Maria's.

	A	B	C	D	F
Bertha					
Celeste					
Esther					
Maria					
Pauline					

### The Most Intelligent Man in the World

A private jet with president X, a priest, a hippie, and the most intelligent man in the world was traveling through the air when suddenly one of the engines began to cough and splutter. The pilot checked the gauge and realized that there wasn't *enough* fuel to make it to the airport. He set the plane on automatic pilot and went back to the passenger compartment. The passengers were *very* frightened when they saw the pilot. He had a parachute on, and he said:

"I'm very sorry, but we don't have *enough* fuel to make it to the airport. Unfortunately, we also don't have *enough* parachutes for everyone. I'm taking one, and the stewardess is taking another. That will leave three. The four of you will have to decide among yourselves who gets them. Don't take *too* long because you only have *enough* fuel for about three more minutes. Good-bye."

With that, the pilot and the stewardess jumped out of the plane together. President X was the first person to speak. He said to the others:

"I'm President X. I'm the president of country Y. I'm much *too* important to die. I have a lot of responsibilities, and a lot of people depend on me. I should have a parachute."

He put on one of the parachutes and jumped out of the plane. The next person to speak was the most intelligent man in the world:

"I'm the most intelligent man in the world. People come from all over the world to ask my advice. I've solved problems in every country of the world. I'm a *very* important person. I'm much *too* important to die. I'm also *very* intelligent. The world needs me more than it needs a priest or a hippie. I should have a parachute."

With that, he took a parachute and jumped out of the plane. Now there was only one parachute left. The hippie looked at the priest, but the priest didn't seem *very* upset. The priest spoke first:

"Look, I'm a man of God. I've made my peace with my maker. I'm not afraid to die. There aren't *enough* parachutes for both of us, so why don't you take this last one? Go in peace, my son."

The hippie just smiled. He was *very* relaxed and said:

"No sweat, man. There are *enough* parachutes for both of us. The most intelligent man in the world just jumped out of the plane with my knapsack."

Tina and Leo were married four years ago. Tina used to be a secretary, but since they had a baby, she hasn't worked regularly. However, she helps out economically by occasionally baby-sitting or working as a seamstress for a nearby boutique.

Leo has worked for the Seneca Oil Company for the past five years. Recently the company offered him a two-year research position in a Middle Eastern country at a high salary. He is delighted with the increase in salary and the opportunity to live in another country.

However, there is one drawback to this promotion. According to the company rule, he will have to leave his family behind. Unfortunately, there is a shortage of living quarters, and Leo will have to share his apartment with another engineer. The company has given him two weeks to make up his mind.

Tina feels that Leo is being selfish. She dreads the responsibilities of managing the family and home from the money that Leo will send her.

Leo, on the other hand, feels that this is his once-in-a-lifetime opportunity.

## ORAL INTERACTION

- 1 What do you think Leo should do? Give your reasons.
- 2 How would this situation change if Tina had been the one who had the career and this opportunity?
- 3 Some international companies encourage their employees to take their families when accepting a position abroad. Others, as in this story, ask their employees to travel alone because of circumstances. What do you think are the reasons behind both of these policies?
- 4 What are Leo's two stated reasons for wanting this job? Can you think of other possibilities?
- 5 Describe situations in which a separation in a marriage is profitable, wise, or necessary.

### THE PERFECT SECRETARY

- 1 Work in pairs. What do you think are the qualities of 'the perfect secretary' and 'the perfect boss'? Here are some more comments from the opinion poll. Can you add more to each list?



*The perfect secretary*  
Laughs at my jokes  
Remembers my wife's birthday  
Doesn't mind working late

*The perfect boss*  
Doesn't get cross  
Compliments me for good work



- 2 Now reverse the roles: a female boss and a male secretary. Do your lists of qualities still make sense? Do you want to make any changes? What kind of jobs do men do better than women and what jobs do women do better than men?

6.1

LISTENING ACTIVITY: I REMEMBER ...

Class

1. Work in pairs. Ask each other what you remember most about
  - high school or college
  - your favorite or worst teacher
  - your first job
  - your best or worst school memory
  - your last day of school

*Useful expressions*

*What do you remember about ...?*

*Do you remember when (the first time you) ...?*

*What's your most vivid memory of ...?*

*Do you remember anything about ...?*

*I especially remember ...*

*Let me think just a minute ...*

*The only thing I can remember is ...*

*I'll never forget the time ...*

2. Some old friends are going to remember their days together in college. Listen to their conversation on the cassette, then fill in the chart below.

<p><i>The way they looked</i></p> <p>Grace:</p> <p>Martin:</p> <p>Curtis:</p>
<p><i>Their worst memory:</i></p>
<p><i>Their best memory:</i></p>
<p><i>Last day of college:</i></p>

Were you an only child? If so, do you regret it? Were you one of a big family? What do you feel about it? Are only children likely to be 'spoilt'? In what way? How much did you learn from your brothers and sisters? What is the difference between being the eldest, the youngest, or one of the in-betweens? How many children do you have or would like to have? What was your childhood like? Do you have good and happy memories or sad and painful ones?

## MY CHILDHOOD

## MOMENTS FROM MY PAST

SLIP INTO MY MIND

REMEMBERING

SITTING ON THE WET BATHROOM COUNTER

GULPING DOWN

ONE SAFETY LOCKED

BOTTLE CONTAINING

ONE THOUSAND AND

FOUR HUNDRED

MILLIGRAMS

OF SICKENING

PUTRID ORANGE

(THAT DOESN'T TASTE LIKE ORANGE)

DISC-LIKE CANDIES

AND ONE MORE BOTTLE

THIS TIME

FIVE HUNDRED THOUSAND MILLIGRAMS

OF THE WHITE

NOT SO TASTY KIND.

THEN TAKEN,

CONFUSED,

TO THE

ANTISEPTIC-STENCH

FILLED ROOM

WHERE THEY SHOVED ME

ONTO A WHITE

BED AND

JAMMED A COLD TUBE

DOWN MY THROAT

AND

PUMPED OUT MY GUTS.

I CRIED.

## MOMENTS FROM MY PAST

REMEMBERING

WALKING HOME

FROM

MY SECOND-GRADE CLASSROOM

WHERE I AM INSTRUCTED

NEVER TO FIGHT

WITH ANYONE

AT ANYTIME

FOR ANY REASON

NOW THEY ARE FOLLOWING

LAUGHING

TAUNTING ME

I WALK



THEY ARE STILL THERE  
THE SIXTH GRADERS  
THEY HIT ME  
AGAIN AND  
AGAIN  
AND  
AGAIN  
AND  
I FALL TO THE  
GROUND AND CRY  
AND WHEN I GET HOME  
HE HITS ME  
AGAIN AND  
AGAIN.  
AND  
AGAIN  
FOR NOT FIGHTING BACK  
AND I LIE ON MY BED  
AND CRY.

MOMENTS FROM MY PAST

REMEMBERING  
BEING TAUGHT NEVER TO LIE—  
ALWAYS  
TO TELL THE TRUTH  
AND THEN  
WHEN I AM ACCUSED OF DOING SOMETHING  
(A THING WHICH I DID NOT DO)  
I AM TOLD THAT IF I DO NOT  
ADMIT THAT  
I DID IT (EVEN THOUGH I DIDN'T)  
I WOULD BE  
BEATEN  
FOR LYING  
(EVEN THOUGH I WASN'T)

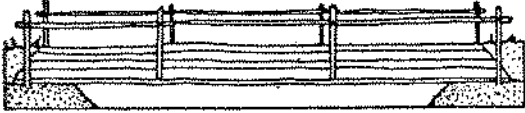
SO  
I ADMIT IT  
AND I AM BEATEN  
FOR DOING THE THING  
THAT  
I DID NOT DO  
AND I CRIED.

MOMENTS FROM MY PAST

REMEMBERING  
MY CHILDHOOD  
AND NOW  
THINKING ABOUT THE PRESENT  
AND WONDERING ABOUT  
THE FUTURE.

Gary Melechinsky





### Who's Going to Blow up the Bridge?

Captain McKay is in charge of eight soldiers. A large company of enemy soldiers is chasing them. Of all the men, Captain McKay is the only one who knows the way through the jungle. It's his responsibility to get his men back to the camp safely.

Captain McKay led his men across a wooden bridge which spans a wide river. He knew that the enemy wasn't very far behind them. There was only one way to escape. Someone had to stay behind and blow up the bridge, and the soldier who stayed behind would probably be killed by the force of the explosion.

The Captain's first thought was to blow up the bridge himself. However, no one else could lead the men back to camp. The Captain told his men about the plan. He asked for a volunteer, but no one offered to go. The Captain had to order one of the men to stay behind and blow up the bridge.

The Captain took a long, hard look at the eight soldiers. One was 52 years old. Another was a troublemaker who was always stealing things and fighting with the other men. One man wasn't married; the others had wives and children back home. The Captain also thought about the soldier who was experienced with dynamite and other explosives.

By this time, they could hear the enemy soldiers who were getting closer and closer to the bridge. The Captain had to make a quick decision. Who should stay behind and blow up the bridge so that the others could escape?

#### Thinkabout

- |   | True  | False |
|---|-------|-------|
| 1 The Captain was leading his men to the enemy.                           | _____ | _____ |
| 2 The only one who could lead the men through the jungle was the captain. | _____ | _____ |
| 3 The soldier who wasn't married offered to blow up the bridge.           | _____ | _____ |
| 4 No one knew how to use dynamite.  | _____ | _____ |

#### Talkabout

Discuss these issues:

- Should the Captain order a man to stay behind and blow up the bridge or should he do it himself? Why?
- Is it *right* for the Captain to send one man to almost certain death in order to save the lives of the others?
- Is there a way to decide whose life is *the least important*? Should the Captain choose:
  - a man who is old?
  - a man who is a troublemaker?
  - a man who isn't married?
  - a man who is experienced in using dynamite?
 Is it fair to make a life and death decision from personal qualities or other considerations?

What decision *should* the Captain make? Give reasons for your opinion.

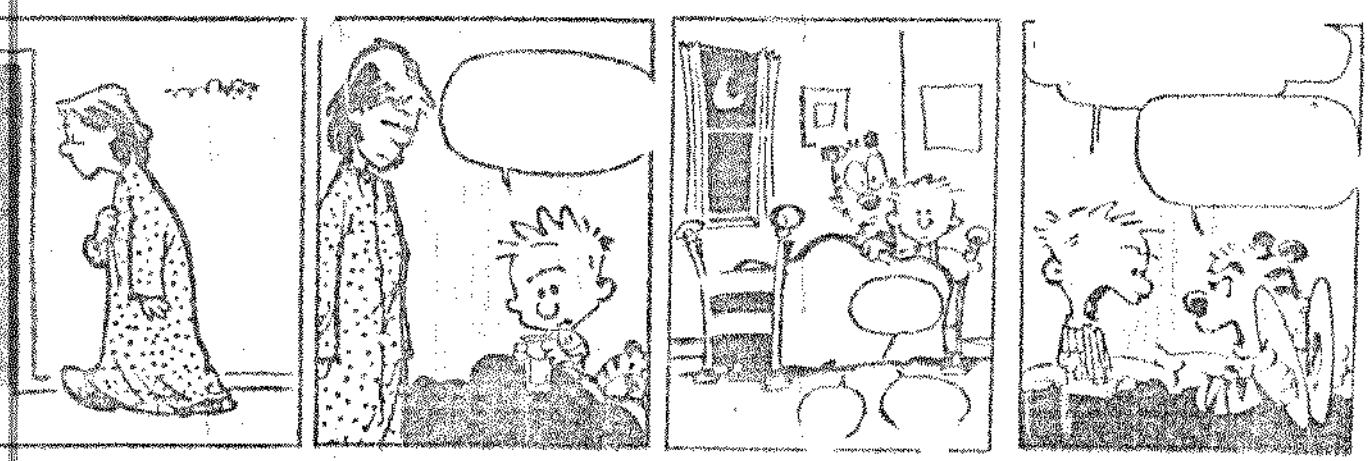
A COLORFUL STORY

Five men check into the airport. Each man has a family name of a common color: brown, black, gray, green, and white. Each man is wearing and carrying things that are different colors. Read the following passage carefully and fill in the table below. Then be ready to answer the questions at the end.

Mr. Brown is carrying a gray bag. He's wearing a white suit and a black raincoat. Mr. Black is carrying a gray umbrella. He's wearing a green suit and a white raincoat. Mr. Gray is carrying a green bag and a white umbrella. He's wearing a brown raincoat. Mr. Green is carrying a white bag and a black umbrella. His suit is brown. The fifth man is carrying a black bag and a brown umbrella. He's wearing a gray suit and a green raincoat.

NAME	BAG	UMBRELLA	SUIT	RAINCOAT
Mr. Brown				
Mr. Black				
Mr. Gray				
Mr. Green				

- 1. Which man is carrying a brown bag? \_\_\_\_\_
- 2. Which man is wearing a black suit? \_\_\_\_\_
- 3. Which man is carrying a green umbrella? \_\_\_\_\_
- 4. Which man is wearing a gray raincoat? \_\_\_\_\_
- 5. What is the name of the fifth man? \_\_\_\_\_



## 10.2 This is your life ☆ A T I V I D A D E 3

- a) Write a biography of your partner using the life-chart as a basis.
- b) Write an autobiography.

## 10.3 Your childhood ☆

Do this quiz. Work with a partner.

- 1 Which of these conditions is closest to those that prevailed in your home?
  - a) More or less total confusion with everyone doing more or less what they wanted, making as much noise as they liked.
  - b) A certain amount of noise and confusion, but periods of quiet and discipline at certain regular times, for example mealtimes.
  - c) Periods of order which slid into confusion until brought together by a burst of parental discipline.
  - d) A quiet disciplined house. Everybody let off steam elsewhere.
- 2 Which of the following is closest to the situation in your house as far as watching the television was concerned?
  - a) The TV set was on the whole time whether people were watching it or not.
  - b) TV viewing was confined to a few programmes each day and those programmes were specifically selected.
  - c) There was no TV in the house.
- 3 In your family did you:
  - a) Have leisure activities that you shared as a family?
  - b) Each have your own leisure activity that you pursued individually?
  - c) Have no particular leisure activities?
- 4 As a child did you:
  - a) Get regular pocket money?
  - b) Earn money for doing jobs around the house?
  - c) Get money from your parents according to your needs and whenever you asked for it?
  - d) Have no pocket money at all?
- 5 Did you go to bed:
  - a) At a regular bedtime?
  - b) At a regular bedtime with exceptions for special occasions?
  - c) Whenever you liked?
- 6 What were the eating habits in your family?
  - a) Mealtimes were regular and social occasions.
  - b) Mealtimes were chaotic and rushed.
  - c) Everybody ate when and where they liked, helping

themselves out of the refrigerator.

7 Who did the housework, shopping, cooking, etc?

- a) Your mother.
- b) Your mother and father more or less equally.
- c) The whole family participated.
- d) A maid did everything.

8 If you behaved badly, were you:

- a) Reprimanded severely?
- b) Given any kind of corporal punishment?
- c) Punished in any other way?
- d) Not reprimanded at all?

9 With your parents, did you:

- a) Talk about any subject under the sun?
- b) Talk about most things, except one or two taboo subjects such as sex?
- c) Not communicate freely on most subjects?

10 In your home, were other people, family and friends:

- a) Always welcome?
- b) Sometimes welcome?
- c) Never welcome?

Now check your score on page 103.

### *Analysis*

**35-50:** Your family life was easy-going and free of constraints. This is in line with the modern theory of upbringing, in which self-fulfilment is considered more important than restraint. However, over-indulgent or over-lenient parents are sometimes just the kind of people who cannot cope with family life or who are too busy elsewhere to be very much concerned with what goes on at home.

**20-35:** This score reflects a balanced and reasonable family life. You were prob-

ably not allowed to get away with just anything as a child, but had understanding and caring parents who put a great deal of thought into creating a happy home environment.

**less than 20:** This score suggests a fairly severe and austere family background. However, it may just be a sign of a more traditional upbringing, for fashions in child-rearing have changed considerably over the last 20 or 30 years.

## **10.4 Family relationships**

Divide the class up into four groups, according to their position in the family: eldest, youngest, middle or only child. Each group discusses what it was like having that particular role in the family. Try to remember precise events which reflect parental attitudes, relationships with brothers and sisters, etc.

Situation: What would you do?

I am a thirty-year-old clerk. I had an uncle who, for some reason I could never discover, hated my mother. Just before he died, I spent a fortune on his funeral. He was very rich-a mechanical engineer-a bachelor-an inventor and a collector of rare precious gems. He made me his sole heir, saying he would never leave his wealth to the poor, as he hated the poor more than he hated my mother. The instructions in his will were as follows:

1. Be very careful
2. Read instructions well
3. Do not shake
4. The box in the bank is all yours
  - a. It contains a number of fine, blood-red rubies - a fair number of diamonds - one blue one that is extremely valuable-hundreds of pearls - one famous green one - a necklace of blue ones.
  - b. It also contains an interesting mechanism that acts automatically when unlocked - it explodes 10 oz. of a highly volatile substance.

DOUBT ME AND YOU WILL BE BLOWN APART.

BELIVE ME AND YOU WILL LIVE THE REST OF YOUR LIFE IN GREAT FRUSTRATION AND WITH EXPECTATIONS WHICH WILL NEVER BE SATISFIED.

11.4 PUT YOURSELF IN MY SHOES

1. Work in pairs and discuss the qualities of a good student and a good teacher. Here are some comments from an opinion poll. Check off the ones that you think are appropriate qualities, and add more qualities to the list.

*A good student*

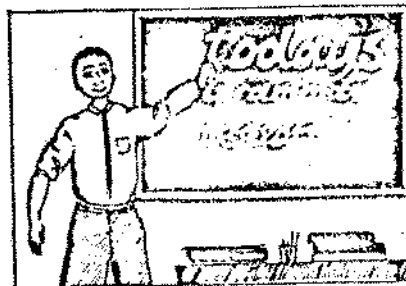
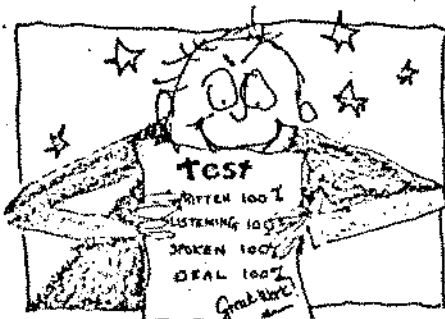
Always comes to class on time  
Memorizes the book  
Asks the teacher a lot of questions  
Always does the homework  
Listens quietly to the teacher and takes a lot of notes  
Tries to figure out problems without help

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*A good teacher*

Is very friendly with students  
Is very strict  
Tells students everything they need to learn  
Asks students to give their ideas  
Makes students figure out problems for themselves  
Always knows the answers to the students' questions

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



FAIR PAY?

1. Work in pairs and rank these jobs according to how well-paid you think they are in the United States.

electrician  
flight attendant  
accountant  
bus driver (big city)  
computer systems analyst

chemical engineer  
firefighter  
doctor  
mail carrier  
plumber

nurse  
police officer  
teacher (primary school)  
lawyer

1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_  
4. \_\_\_\_\_  
5. \_\_\_\_\_  
6. \_\_\_\_\_  
7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_  
9. \_\_\_\_\_  
10. \_\_\_\_\_  
11. \_\_\_\_\_  
12. \_\_\_\_\_  
13. \_\_\_\_\_  
14. \_\_\_\_\_

## WHO GETS THE HEART?

You are members of the heart transplant surgery team at a university hospital in Washington, D.C. At the moment, you have six patients who desperately need a transplant, if they are to have any chance of living. All six patients are classified as "critically ill", and could die at any time.

You have just received the news that the heart of a 16-year-old boy, who was killed in an auto accident, has become available for transplantation. Speed is extremely important as you decide which of the following patients is to receive the heart: not only might one of the patients die, but also the donor heart will soon begin to deteriorate.

- Consider: 1) The age and sex of the donor has no relationship to the age and sex of the recipient. In other words, the heart of the 16-year-old would work well in a 50-year-old woman.  
2) Rank the patients in order, from 1-6 (first to last)

## PATIENTS:

- 1) JONAS Kasperak: male, age 55, is employed as a steelworker. He and his 47-year-old unemployed wife have seven children (ages 8-22).
- 2) ELENA Rodriguez: female, age 31, sings first soprano in the Washington Metropolitan Opera. She is divorced and has two children (2 and 3)
- 3) FRANKLIN Johns: male, age 42, a research scientist at George Washington University, is the leading authority in the world on bacteriological diseases. He is unmarried.
- 4) CARLOS Wabnon: male, age 10, the son of the Venezuelan Ambassador, is a student in an elementary school. When he grows up, he wants to be a doctor.
- 5) F..LINCOLN Bradley: male, age 65, is the Vice President of the U.S. He is the father of three grown children and the grandfather of five.
- 6) HELEN Jackson: female, age 39, a recent widow, is unemployed and on welfare. She has three children (ages 4, 8, 10).

## ATIVIDADE

1

## 7 Children's Songs

First: \_\_\_\_\_  
 Second: \_\_\_\_\_  
 Third: \_\_\_\_\_  
 Forth: \_\_\_\_\_  
 Fifth: \_\_\_\_\_  
 Sixth: \_\_\_\_\_

### If you're happy'

(Traditional)

If you're happy and you know it  
 Clap your hands,  
 If you're happy and you know it  
 Clap your hands,  
 If you're happy and you know it  
 And you really want to show it,  
 If you're happy and you know it  
 Clap your hands.

If you're happy and you know it  
 Snap your fingers,  
 If you're happy and you know it  
 Snap your fingers,  
 If you're happy and you know it  
 And you really want to show it,  
 If you're happy and you know it  
 Snap your fingers.

If you're happy and you know it  
 Slap your legs,  
 If you're happy and you know it  
 Slap your legs,  
 If you're happy and you know it  
 And you really want to show it,  
 If you're happy and you know it  
 Slap your legs.

If you're happy and you know it  
 Stamp your feet,  
 If you're happy and you know it  
 Stamp your feet,  
 If you're happy and you know it  
 And you really want to show it,  
 If you're happy and you know it  
 Stamp your feet.

If you're happy and you know it  
 Say: 'O.K.',  
 If you're happy and you know it  
 Say: 'O.K.',  
 If you're happy and you know it  
 And you really want to show it,  
 If you're happy and you know it  
 Say: 'O.K.'.

If you're happy and you know it  
 Do all five,  
 If you're happy and you know it  
 Do all five,  
 If you're happy and you know it  
 And you really want to show it,  
 If you're happy and you know it  
 Do all five.



## Mercy-killing and the Law

Three years ago, Sylvia Mason, 65, found out that she had cancer. Sylvia's doctors tried x-ray treatment, chemotherapy, and many experimental drugs, but there was nothing that they could do to save Sylvia's life. Sylvia knew that she had only a few months to live.

Sylvia went into City Hospital under the care of Dr. Richards. Dr. Richards knew that Sylvia couldn't live more than three or four months. He saw that she was in terrible pain. He knew that if he gave Sylvia an extra dose of morphine, she would die sooner.

One day, when Sylvia was in one of her calm periods, she asked Dr. Richards to help her. She told him that she didn't want to suffer from the pain any longer. Would he give her enough morphine to kill her? Dr. Richards considered Sylvia's request. He knew that mercy-killing was against the law. But he made his decision: he gave Sylvia the extra dose of morphine which ended her life.

By chance, Sylvia's husband walked into the hospital room just as Dr. Richards finished. It was too late to prevent Sylvia's death. Sylvia's husband knew about his wife's desire to end her life, but he was against her decision. Sylvia's husband reported Dr. Richards to the police.

Dr. Richards is on trial for murder, which carries a punishment of death. Dr. Richards admits he killed Sylvia Mason but he believes that he did the right thing. *Should* the jury decide to put Dr. Richards in jail, or to let Dr. Richards go free?

### Thinkabout

- |   | True  | False |
|---|-------|-------|
| 1 Sylvia could have lived for three more years but she decided to end her life.               | _____ | _____ |
| 2 Sylvia's husband would have given his wife the morphine but he didn't have the opportunity. | _____ | _____ |
| 3 Dr. Richards could have obeyed the law against mercy-killing, but he didn't.                | _____ | _____ |
| 4 Sylvia's husband could have prevented his wife's death, but he didn't.                      | _____ | _____ |

### Talkabout

You are the jury who must decide the Dr. Richards mercy-killing case.

- 1 Could Sylvia have taken her own life?
- 2 Would you have made Sylvia's decision?
- 3 Would you have reported Dr. Richards to the police?
- 4 Should Dr. Richards have granted Sylvia's request to end her life?
- 5 Should Dr. Richards be given the death penalty or be put in jail or set free?

## 8 Beyond reason

### 8.1 Your superstitious beliefs—a quick check ☆

Do this quiz with a partner.

- 1 Do you believe it is unlucky to walk under a ladder?
- 2 When you tell someone about something that you hope is going to happen, do you ever touch wood or cross your fingers, or do you feel a strong urge to do so?
- 3 Are you the slightest bit bothered by the number 13?
- 4 Have you got a lucky number?
- 5 Do you read your horoscope regularly?
- 6 Have you ever consulted a fortune teller, palmist, etc?
- 7 Have you ever thrown a coin into a wishing well?
- 8 Have you ever made a decision after consulting a deck of cards, playing patience, etc?
- 9 Is there a particular day of the week which is lucky or unlucky for you?
- 10 Have you ever changed your plans because of a dream?
- 11 Have you any kind of talisman or lucky object?
- 12 Do you believe in any other superstitious customs of your own country?

Now check your score on page 103.

#### Analysis

**Less than 4:** You are very hard-headed and have virtually no trace of superstitious tendencies or beliefs. This is very unusual. Are you sure you answered the questions honestly?

**Between 4 and 12:** This is a very low score and suggests you are a very practical person and perhaps in a profession where

facts and figures are more important than hunches and inspirations.

**Between 12 and 24:** People in this bracket usually have a good mixture of scepticism and flexibility in the way they relate to the unexplained areas of experience. For you, the superstitions of today may well be the facts of tomorrow.

## Supernatural survey

With a partner make notes on your beliefs on the following subjects. Then compare notes with the rest of the class.

Do you believe in:	Y/N	If yes, what evidence?	If no, why not?
Ghosts			
Astrology			
Talking to plants to make them grow better			
Dowsing			
Faith healing			
Telepathy			
Mediums			
Other			

*dowsing*: looking for underground sources of water with a divided twig or a special piece of apparatus

### Useful language

coincidence	cynical
genuine	reincarnation
hoax	subconscious
fake	water-divining
fraud	
proof	

## Conversational Activities

- A. This story<sup>3</sup> tells of an incident in an American family in which a daughter goes against her parent's wishes. Meida, a foreign student from India, observes the situation and is confused about what is happening. Read the story aloud and then discuss the questions following the story.**

**A Case Study:  
Youth and  
the Family**

Meida: foreign student

Carol: Meida's American friend

Dr. Turner: Carol's father

Mrs. Turner: Carol's mother

Meida has been invited to the Turners' home for dinner. She is sitting at the table and is enjoying dinner and conversation with the rest of the family. During dinner the phone rings and Carol's younger brother answers it. The following conversation takes place:

CAROL'S BROTHER. Carol, it's Bill.

MRS. TURNER. (surprised) Bill? I thought you weren't seeing him any more, Carol.

*Without replying, Carol leaves the room to answer the phone. When she returns, she silently continues her dinner.*

DR. TURNER. Carol, was it Bill?

CAROL. Yes.

DR. TURNER. Are you still seeing him even though we told you we didn't approve?

CAROL. (angrily) Do I have to tell you everything? Listen, Dad, I know Bill doesn't have a college education but he is working for his brother in a construction company. He's trying to earn enough money to return to school. You always say that you respect hard-working people. Why shouldn't I see him any more?

DR. TURNER. (softly but seriously) I hope you're not serious about Bill, Carol. He promised to stay in college but he dropped out two times. Do you want to marry someone whose personality you'll have to change?

MRS. TURNER. Carol, Bill is different from us. We're only saying this because we love you. Bill just isn't your kind.

CAROL. (furious) What do you mean, "my kind"? He's a human being! Just because he comes from a family that has less money than we do? What kind of democracy do you believe in? Everyone is supposed to be equal. He and his family are just as good as we are. (By now, Carol is shouting loudly.)

*Meida is feeling embarrassed and stares at her plate.*

CAROL'S BROTHER. Come on, Mom and Dad. Bill's a nice guy.

CAROL. Just because his parents are farmers who work with their hands and you are professors who work with your heads. What difference does that make?

MRS. TURNER. Carol, we're very disappointed in you. After all, we know what is best for you.

*Suddenly Carol gets up, takes Meida's arm, and pulls her to the door.*

CAROL. Come on, Meida. Let's go to my room and study.

*(Carol and Meida quickly walk out. Meida tries to say to Carol's parents that she is sorry but Carol pulls Meida away.)*

**Discuss:**

What were the problems between Carol and her parents?

Who do you think was right?

Explain your answer.

After discussing the incident, consider the following questions. Discuss them in small groups or write a short composition.

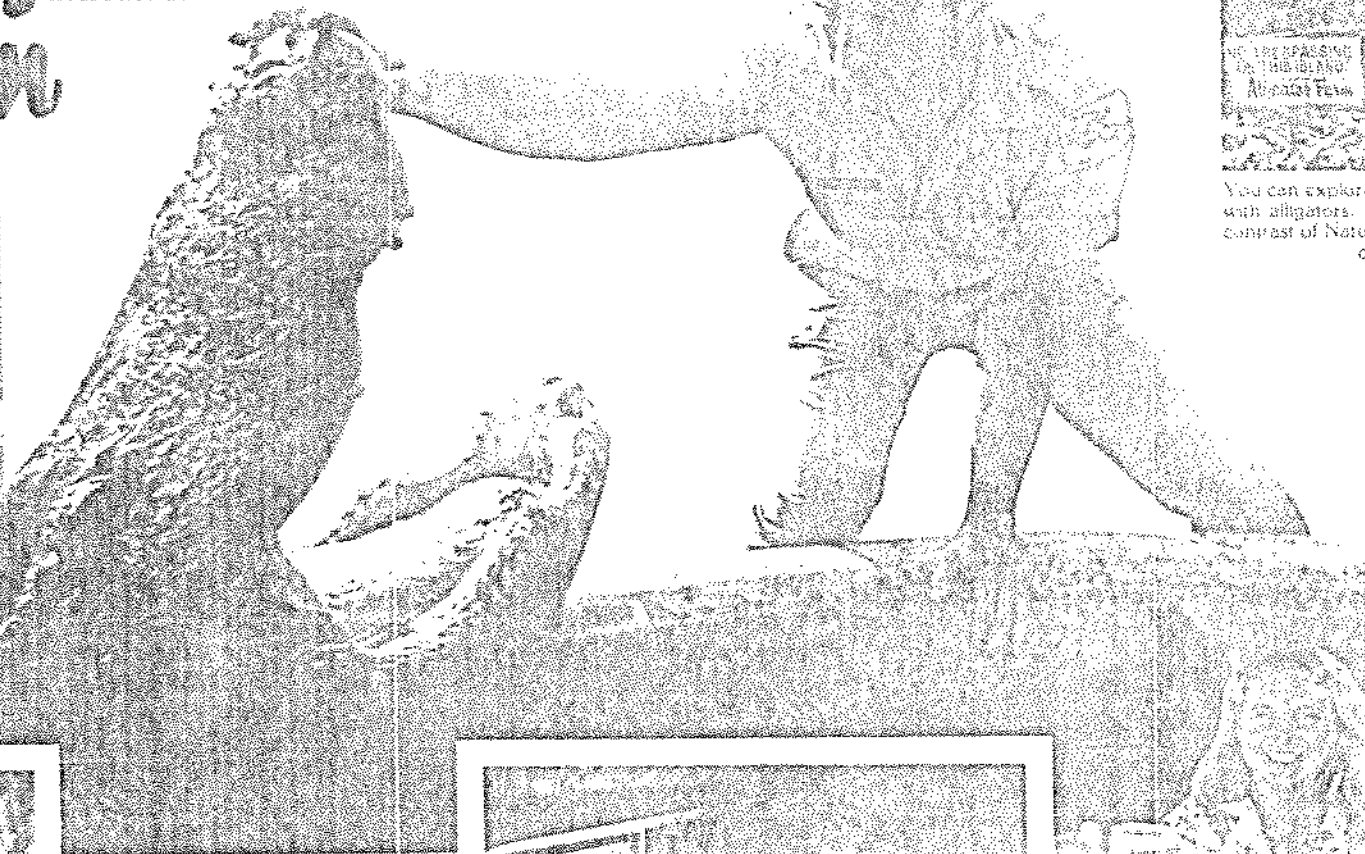
1. Could this situation have occurred in your family? Why or why not?
2. Would your family disagree or argue in front of guests? Do you think any members of Carol's family were rude?
3. Does a "generation gap" exist in your culture? That is, are there usually differences between the way young people and their parents think?

# Alligator Farm

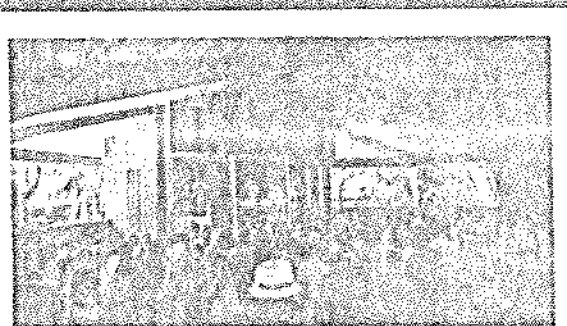
Established in 1893



Established in 1893, the World's Original Alligator Farm is an exciting, fun-filled experience that will greatly enrich your visit to Florida.



Wildlife abounds at the Farm. See bobcats, raccoons, ospreys, giant tortoises and monkeys. Have fun feeding the deer, sheep, peacocks, ducks and geese.



Our Florida Wildlife Shows are thrilling demonstrations you can see nowhere else. Expert showmen work with alligators and rattlesnakes and you will learn fascinating facts about these and other native Florida animals. You will long remember the surprising alligator wrestling and Snapping Saur shows as a highlight of your visit.

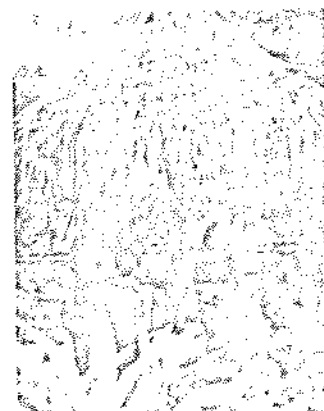


Enjoy the comfortable atmosphere at our snack bar, the perfect place to take a break and relax between shows...and after you've seen it all. Be sure to save time to browse in our delightful gift shop.

NO FEES PASSING IN THE ISLAND  
Alligator Farm

You can explore on an elevated nature walk, observe a rapport, feeding with alligators. It's a rare view of Florida's legendary swampland, a contrast of Nature's loveliest flora and strangest creatures. Bring your camera - you won't want to miss a minute of the show!

One of the most intriguing phenomena you'll see anywhere occurs each afternoon as thousands of heron, egrets, and ibis return from a day of feeding in the salt marshes to their rookery in the lily beds along the nature trail.



As the weathered quicksand pelted:  
GOING down, gone!

The Phantom of the Opera is on the loose!  
Careful...you might scare him.

6. **Use Williams' Macbethian Woman:** Texting a friend, telling her you're a "MACBETH" murderer, and then asking her to light a candle in the shade of a tree in your back yard.
7. **Colonial Street Welcome to the world:** Ask a friend to dress as a "Macbeth" character of the show "American Horror Story: Macbeth." "Macbeth" and most anyone else who lives in the states.
8. **Burning House:** The burning flames and billowing smoke are absolutely real!
9. **Prop Place:** Play around with some of the most amazing movie props ever created!
10. **Collapsing Bridge:** One of the four most amazing special effects. Will you make it across it?

17. Runaway trains: It looks as if you had the driver's license for this one!
18. The first American to travel to the Soviet Union: How right he was! For Americans seem to be "New Russia's Central Park."
19. European Street: Murderer "Bourgeois" (Sergey): The Court of Moscow has sent "Transcendental" (The Prince) and "Young Duke" (Ben Man) to Ben Man. "The Intelligencer" and SIX MILLION A YEAR.
20. "AAWS" attack: The deadly 24-foot shaft from "AAWS" returns to attack your train and you!
21. Push-button Waterfall: See instant-made music tapes created while you wait!

22. **The Dismal Colonial Expedition**, into a thick, dark tunnel, is a highly unusual experience planned for a limited number of guests only.
23. **AIRPORT Screen Test Theatre**, a 10-minute film, tests and rewards guests in front of a state-of-the-art screen. Audiences are notified on the screen when stimuli are shown.
24. **Generat-Ur-Universal Hotel**, the exciting hotel complex provides modern convenient accommodations – and the perfect location for your stay in Southern California.
25. **Victoria Station Restaurant**, this beautiful, new destination is an authentic recreation of the famed London landmark. Located at the four entrance.

On film, the water couch looks like it's going to hurt you! Actually it just sits there while the background rolls along.

Bang! Thud! Coot! At the Start Show, you'll find out how brave tough guys survive.



# UNIVERSAL STUDIOS TOUR™

## Information about your Tour of Hollywood's largest movie studio.

### LOCATION:

Universal Studios (Universal City, California 91616) is located between Hollywood and the San Fernando Valley—just off the Hollywood Freeway at Lankershim Blvd., three minutes North from Hollywood and Vine.

### ROUTES:

**Hollywood Freeway Northbound**—Take Lankershim Blvd., Universal City off ramp, turn right, then 200 feet to entrance.

**Hollywood Freeway Southbound**—Take Lankershim Blvd., Universal City off ramp, turn right on Ventura Blvd., then right on Lankershim Blvd., then 500 feet to entrance.

**Ventura Freeway Eastbound or Westbound**—Take Cahuenga Blvd., off ramp, proceed South on Cahuenga 1/2 mile to Lankershim Blvd., then left 500 yards to entrance.

### PUBLIC TRANSPORTATION:

**Engineering Bus Companies**—Collect your motel or hotel, or consult the Yellow Pages at the telephone directory.

**Charter Buses**—See the Yellow Pages under Buses—Charter Service.

**Local City Buses**—For schedules and routes, phone (213) 626-4435.

**PRICES:** Adults (17 years and over) ..... \$7.25  
 Juniors (12 thru 16 years) ..... \$6.25  
 Children (5 thru 11 years) ..... \$5.25  
 Children under 5 free (when accompanied by an adult).

### SCHEDULE AND HOURS:

FROM	DATES TO	DAYS	FIRST COMPLETE TOUR	LAST COMPLETE TOUR
Sept. 1, 1979	May 25, 1979	Mon-Fri	10:00 a.m.	3:30 p.m.
		Sat-Sun	9:30 a.m.	4:00 p.m.
May 26, 1979	June 15, 1979	Daily	9:30 a.m.	4:00 p.m.
June 16, 1979	Sept. 3, 1979	Daily	8:00 a.m.	6:00 p.m.
Sept. 4, 1979	Dec. 31, 1979	Mon-Fri	10:00 a.m.	3:30 p.m.
		Sat-Sun	9:30 a.m.	4:00 p.m.

Open every day except Thanksgiving Day and Christmas Day. Continuous Tour daily. For information or extended Christmas and Easter vacation schedules, call (213) 977-1111. Groups call 980 TOUR, ext. 271. Schedule, admission prices & attractions subject to change without notice.

**RESERVATIONS:** You can phone ahead to reserve space on any afternoon tour. Reservations are not required but will guarantee prompt departure, no waiting in line. Call (213) 977-1121 to make reservations.

**FOOD AND REFRESHMENTS:** Light snacks, beverages and complete meals are available on the tour.

**GROUP INFORMATION:** (20 or more). For reservations and rates write or phone our Group Services Department, (213) 985 TOLER, ext. 271, Monday thru Friday.

### SPECIAL ACCOMMODATIONS:

**Shelton-Universal Hotel:** For reservations, call (213) 980-1212.

**Victoria Station Restaurant:** Reservations accepted for parties of 6 or more. Call (213) 741-0144.

**SIX MILLION \$ MAN, BIONIC WOMAN, BIONIC, and UNIVERSAL STUDIOS** T.V. are trademarks of Universal City Studios, Inc.

The Incredible Hulk Character. © 1974 Marvel Comics Group.

© 1979 Universal City Studios, Inc.

Printed in U.S.A. 42/78

## Come survive a day inside a movie studio!

Only the Universal Studios Tour takes you behind the scenes for an action-packed day of the movie-style mayhem and special effects that have made Hollywood famous!

At the AIRPORT Screen Test Theatre, you may be chosen to experience the fearful jumbo-jet crash and dramatic rescue scenes like you saw in the movie AIRPORT '77. Only this time, you will be having the time of your life trying to survive in front of actual TV cameras!

On the huge Back Lot, you'll survive the shattering attack of the deadly "JAWS." You'll survive a chilling Alpine avalanche that plummets you into an icy chasm!

As your team valiantly continues, the Red Sea parts

Suddenly you plunge over the edge into the midst of a terrifying Alpine avalanche!

Flash Flood!—will you be swept away?

Scene from "The Other Side of the Mountain Part 2" shows the other side of the movie camera!

The movie crew gets a line on the world's most incredible sea adventure during filming of "JAWS 2!"

Oh, no! On a collision course with a runaway train!

Find out movie secret technique called "Tree Screen Projection" on Stage 32... when you act with a man who's not really there!

before you! A bridge collapses under you! A runaway train bears down on you! And with your own eyes, you see a hapless stranger fall into a pit of treacherous quicksand... and vanish!

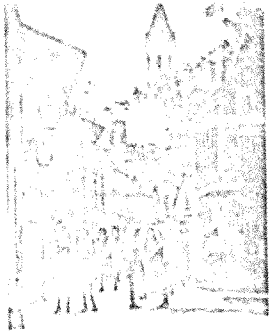
At the "SIX MILLION \$ MAN"/"BIONIC WOMAN" Testing Center, visitors just like you perform Bionic feats you won't believe possible!

Learn movie-making secrets! You'll see how we recreate a complete outdoor set indoors. Create snow and rain. And you'll recognize dozens of famous sets and movie "streets."

And just when you think you've seen everything, you'll see hundreds of famous props and costumes, plus 5 live shows—including an exhibition of bone-jarring fights staged by some of Hollywood's most daring stuntmen!

So visit Universal Studios soon. Plan on at least 4 hours of nerve-jangling, spine-tingling, mind-boggling fun for the whole family!

And don't forget your camera!



## St. Augustine, Florida

Our Nation's Oldest City

Over 400 years  
of History...

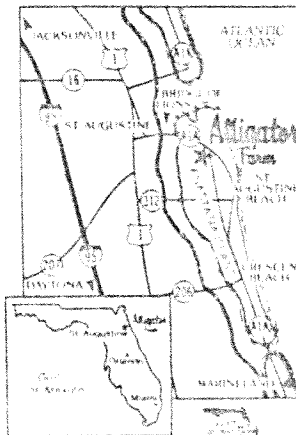
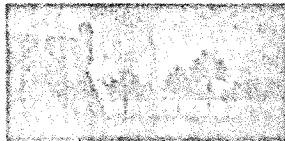
Beautiful Beaches

Great Family  
Attractions!

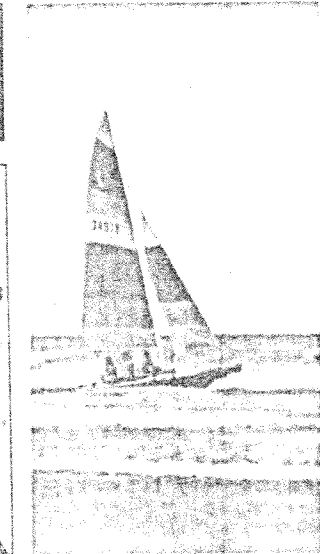
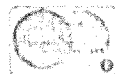
Much of St. Augustine has been restored to its 17th century Spanish colonial appearance, and the restoration area is filled with restaurants and quaint shops. Defining St. Augustine's skyline are opulent 19th century hotel towers and church steeples.

The massive fortress, Castillo de San Marcos, guards the harbor and was built by the Spanish in 1672. Be sure to visit all of St. Augustine's historic sites and then relax with the sun and surf of our many fine beaches.

You'll find a complete resort atmosphere on Anastasia Island, with its miles of broad, white beaches, great places to dine, oceanfront motels and campgrounds, all within minutes of the St. Augustine Alligator Farm.



Member of the Florida Attractions Association



Member  
St. Augustine  
Attractions  
Association



ST. AUGUSTINE, FLORIDA, IS AN EQUAL OPPORTUNITY CITY. ST. AUGUSTINE, FLORIDA, IS AN EQUAL OPPORTUNITY CITY.

# St. Augustine Alligator Farm

South of St. Augustine on A-1-A.



More alligators than  
you've ever seen in a lifetime

# St. Augustine Alligator Farm

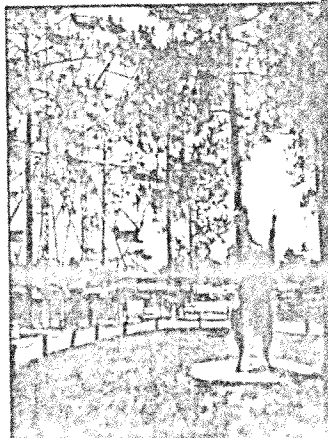
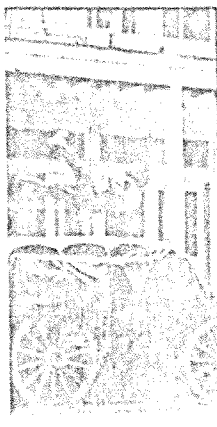
South of St. Augustine on A-1-A.

Florida Wildlife Shows  
Every Hour 10:00 am To 5:00 pm



2 MILES SOUTH BRIDGE OF ST. AUGUSTINE





# SIX GUN TERRITORY

Open Every Day

Children 3 and under admitted free.  
For information on special group rates,  
group catered picnics, company  
picnics, birthday parties or other  
special services call or write:

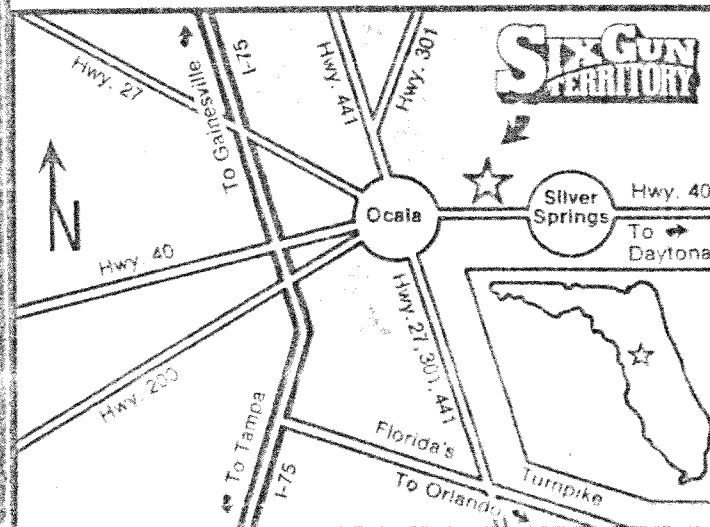
Marketing Department  
Six Gun Territory  
P. O. Box 310  
Silver Springs, Florida 32688  
Phone: (904) 236-2211

Prices and operating hours subject to change  
without notice.  
Recommended minimum stay of 1/2 day.



Visa, Master Card, Diners Club,  
and American Express Cards  
are accepted.

10 minutes East of I-75 on Rt. 40  
between Ocala and Silver Springs.  
Over 50 motels and 30 campgrounds  
nearby.

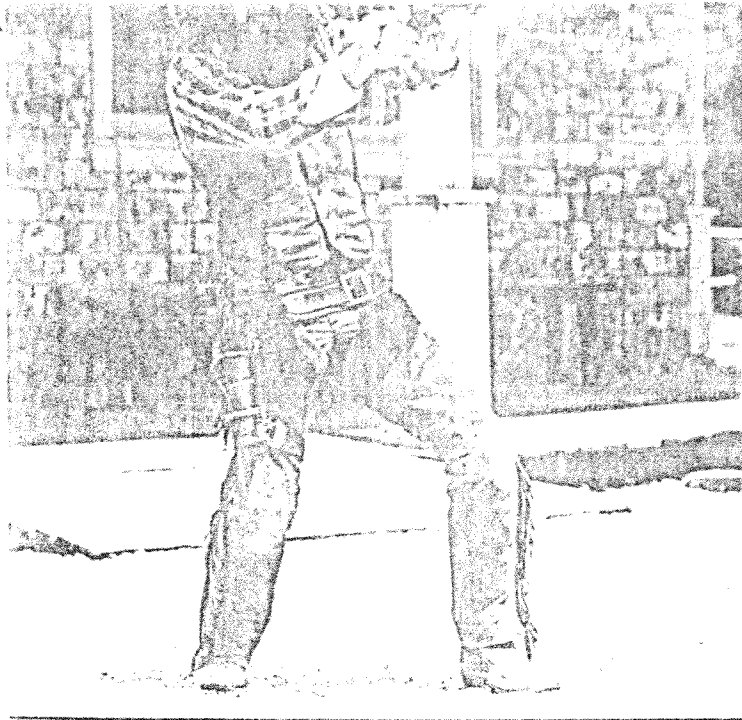


# SIX GUN TERRITORY

Silver Springs, Florida



On Rt. 40  
between Ocala and Silver Springs



## Welcome to town, Pardner!

Six Gun Territory is an authentic western adventure your whole family will enjoy. The fun starts when you step on board our authentic 19th century "Iron Horse" railroad or covered wagon for the ride into town. Now we know you're going to be anxious to see the whole town, the Indian village, the dance halls, saloons, horse corral and trading post. And a bite of lunch at the El Sombrero Cafe topped off with a trip to the Ice Cream Parlor is a real treat all by itself; but take your time, Six Gun Territory's got lots more to see and do.

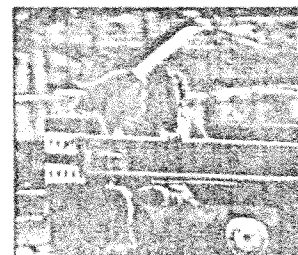
Many authentic antiques will give you a true look into life in the Old West. You'll see actual bank books with entries dating back to the early 1800's and a barber shop and hotel outfitted with the latest furnishings from the 1850's, plus the actual farm and blacksmith tools used over 100 years ago.



WHAT REALLY gave the Old West it's flavor was the people . . . and you'll have plenty of opportunity to meet the cowboys, the can-can girls, the storekeepers, the Marshal, and the Indian Chief. You'll feel like part of the show at our foot stompin' country music jamboree in the Red Dog Saloon . . . BUT WATCH OUT! . . . there are outlaws around . . . and you never know when a jailbreak or shootout will occur!

You'll keep busy with 16 live shows daily, enjoying thrilling rides at the Country Fair and shopping for real western wear and souvenirs in a variety of shops. It's great family fun and an education to boot! We know your visit will give you exciting memories for years to come.

See ya' soon Pardner! . . . at SIX GUN TERRITORY!





**Molasses Reef**, incredible in its size and beauty, is the park's focal point, a panorama of unsurpassed wonder in water 25 to 40 feet deep. Molasses Reef features numerous varieties of corals and an explosion of colorful tropical fish which can be viewed both underwater, by divers, or from the comfort and safety of Pennekamp's 80-foot glass bottomed yacht, M.V. Discovery.

The M.V. Discovery sails three times daily on tours of Molasses Reef with its fantastic formations and beautiful denizens. The only one of its kind, the Discovery offers its own spacious, underwater glass-enclosed observation room. There, the visitor looks out beneath the water line into the world's largest goldfish bowl, for a breathtaking picture of the Florida Keys' most spectacular underwater world. It is an unforgettable sight.



— SCHEDULE —

**PARK HOURS**

Daily, 8:00 a.m. to Sunset      Admission .50¢ per person

**VISITOR CENTER**

Open Daily 8:00 a.m. to 5:00 p.m.

**DISCOVERY UNDERSEA TOURS**

9:00 a.m.	12:00 noon	3:00 p.m.
\$6.50 adults	under 12 \$3.50	

**SNORKELING TOURS**

9:00 a.m.	12:00 noon	3:00 p.m.
\$14.00 per person includes gear		
(Family plan 9:00 a.m. trip)		

**SCUBA TRIPS**

9:30 a.m.      1:30 p.m.  
\$18.50 per person  
(Certification Required)

**SNORKELING — SAILING TRIP**

10:00 a.m. to 4:00 p.m.  
\$32.00 per person  
Six Person Maximum

**For Boating Reservations Contact**

**Coral Reef Park Co.**

P.O. Box 13-M, Key Largo, Florida 33037

Florida Toll Free 1 (800) 432-2871

Key Largo and Other Areas (305) 451-1621

**For Camping Reservations Contact**

**John Pennekamp Coral Reef State Park**

P.O. Box 487, Key Largo, Florida 33037

(305) 451-1202

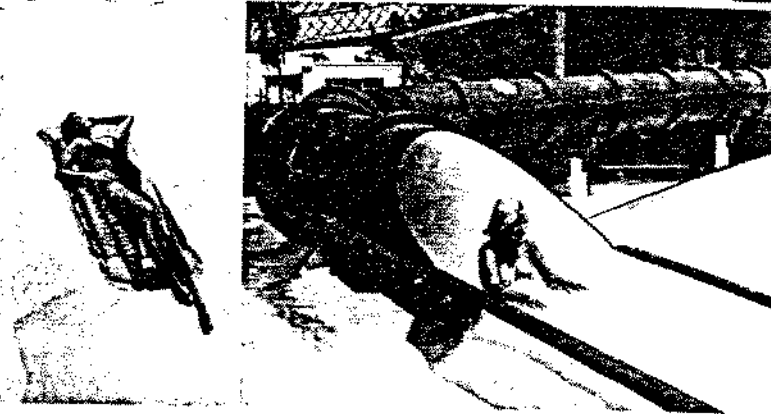
An underwater garden averaging 21 miles long and four miles wide, totalling 78 square miles. Pennekamp Park is an undersea fairyland unique in all the world, with more than 40 species of corals, 650 varieties of tropical fish, and the facilities to enjoy them all.

Corals, actually living animal forms, transform the ocean floor to a fascinating castle-garden, ranging from crimson splashes of *Coelenterata*, to fabulous jungles of shapes like ladyfingers, elkhorns, mushrooms, giant brains, and delicate leafy lettuce. Truly another world.

The Park is a world of fishes, too, wildly colorful tropicals, tiny, like miniature gemstones flitting through the crystalline waters. Outrageously patterned, with wonderfully strange names — the orange butterfly, blue angel, jewelfish. Or the strutting sergeant major, slender trumpet-fish, the comical porcupine fish, the French grunt. The mainstays for dining are there, too, snapper, grouper, and seatrout, along with the lightning quick barracuda, and reclusive moray eel. You can see them all at Pennekamp.

Pennekamp Park has full facilities which include the Visitors' Center, concession stand, certified scuba instruction, snorkeling and scuba trips, glass bottom yacht tours, motor boat and canoe rental, snack bar, launching ramp, and modern campground.





## A SPLASHING GOOD TIME!

From the top of the trees to the bottom of a cave Wild Waters has something for everyone. Whether it's careening through the trees on Wild Water's exciting flumes, or speeding down the Silver Bullet, or body surfing in the Wave Pool...you'll have splashing good time.

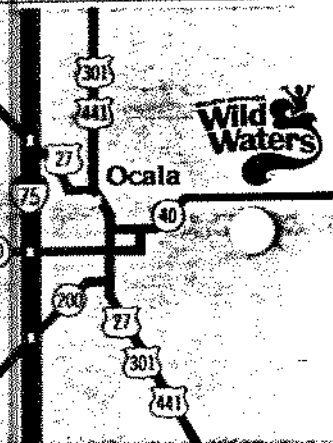
And, so will the little ones at Bonanza, the newest supervised playground you've ever seen with all the things kids love to do in the water. Wild Waters is fun even if you don't get your hair wet...there's miniature golf, a game room, gift shop and snack bars...you can lounge in the sun and get a tan, or lounge in shade and take a snooze. Wild Waters...it's Florida's greatest family water playground.

# SILVER SPRINGS Wild Waters



Wild Waters is open 10 a.m. to 5 p.m. during nonsummer months. Hours are 10 a.m. to 9 p.m. mid June through August. Wild Waters operates on a seasonal basis. Hours are subject to change. One admission price good for all day. (Miniature golf optional.) Also, combination tickets for Silver Springs available.

- |                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|
| A. Entrance & Ticketing       | G. Bathhouse                  |
| B. Wave Pool                  | H. Game Room                  |
| C. Zoom Flumes                | I. Gift Shop                  |
| D. Bonanza (children's area)  | J. First Aid                  |
| E. Tad-Pool (children's area) | K. Mini-golf                  |
| F. Snack Bar                  | L. Picnic Area                |
|                               | M. Silver Bullet Speed Flumes |
|                               | N. Hurricane                  |



For general information or to arrange for private parties, picnics or group visits, in Florida call toll free 1-800-342-0297. Or write Marketing Department, Wild Waters, P.O. Box 370, Silver Springs, Florida 32688. Save a day for Silver Springs located right next door.

While traveling or staying in the following cities, tune in to or watch an ABC Owned and Operated Station.

CHICAGO: WXYZ-TV CH. 7 WLS-FM	DETROIT: WXYZ-TV CH. 7 WXYZ-AM & WRIF-FM	NEW YORK: WABC-TV CH. 7 WABC-AM & WPLJ-FM
SAN FRANCISCO: KPIX-TV CH. 5 KSFZ-FM	WASHINGTON: WMAL-AM & WRQX-FM	LOS ANGELES: KABC-TV CH. 7 KABC-AM 7 KLOS-FM
	HOUSTON: KSRH-FM	

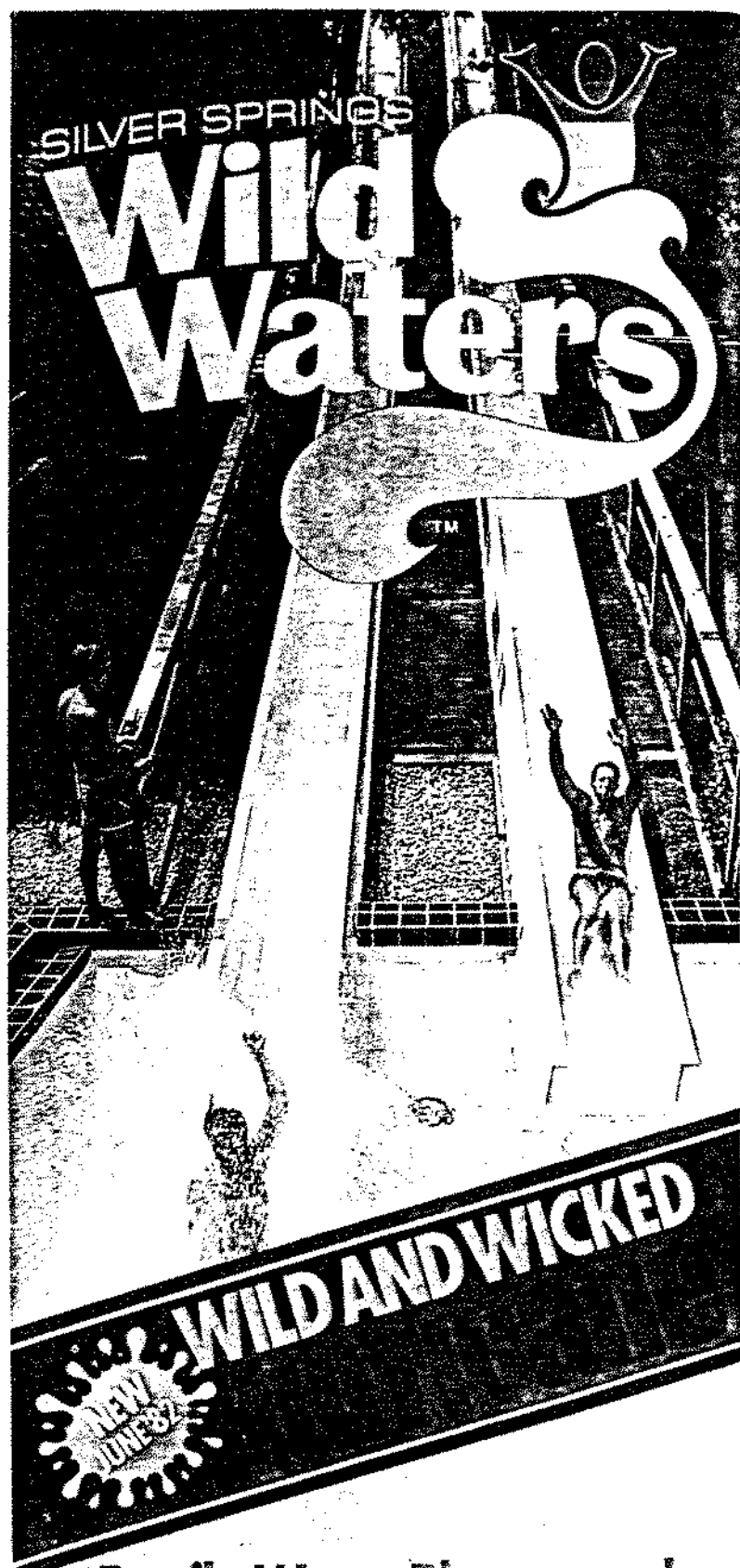


MasterCard and American Express credit cards are honored.

©1982 ABC Leisure Attractions, Inc.

A subsidiary of the American Broadcasting Companies, Inc.

Printed in U.S.A.



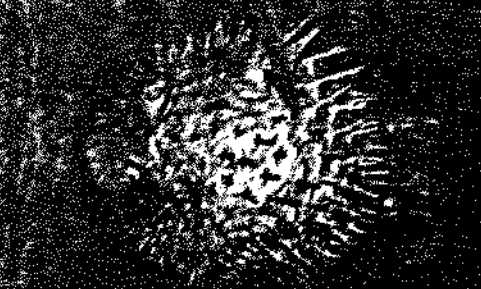
## Family Water Playground

1 Mile East of Ocala, Florida on S.R. 40

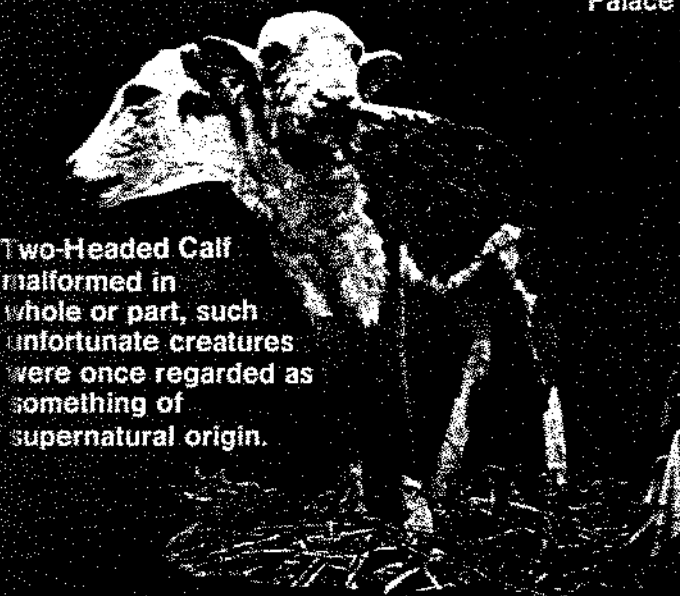
# over 700

incredible experiences

- are in store for you at the world's most unusual museum, displaying in sight and sound the famous collection of oddities by Robert "Believe It Or Not" Ripley. A world of wonderment to excite, delight and fascinate the entire family.

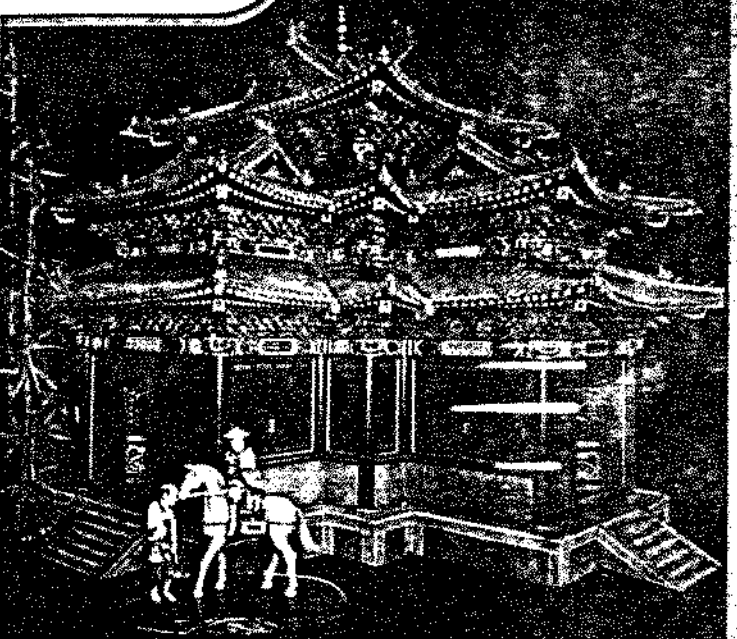


Porcupine Fish - inflates its sharply spiked body as protection against attackers.



Two-Headed Calf  
malformed in whole or part, such unfortunate creatures were once regarded as something of supernatural origin.

A personal invitation to everyone to attend a Ripley Banquet. Robert Ripley entertains many of the unbelievable characters he met during his travels.



Chinese Temple - the astonishing Model of the Temple of Seventy-Two Gables which still stands in the Imperial Palace grounds in Peking, China.



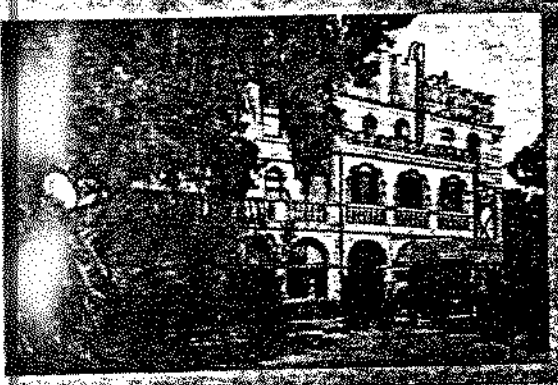
REVEALING!

SURPRISING!

INTRIGUING!

# Ripley's Believe It or Not!

MUSEUM



San Marco Ave., St. Augustine, Florida

The remarkable Robert L. Ripley, dubbed the "Modern Marco Polo" by the late Duke of Windsor, travelled to more than 198 countries throughout the world to gather extraordinary exhibits now on display at the Believe It Or Not Museum in St. Augustine. This collection valued at more than a million dollars, includes many of the original exhibits first seen in the famous Ripley newspaper cartoon feature which is still read in 17 languages throughout 38 countries, and appears in over 300 newspapers. Believe It Or Not, there will be something of interest for you.

**FASCINATING! EXCITING! EDUCATIONAL!**  
Group rates available - call (904) 824-1606



Unique Gifts, Collectables and Curios.



# Believe It or Not!

ST. AUGUSTINE, FLA.

The World in  
Miniature - part  
of the fabulous  
Jules  
Charbneau  
Collection.

Genuine  
Shrunk  
Head - once of  
normal size, it  
was shrunk to  
its present pro-  
portions by  
Jivaro warriors.



Lincoln Log Cabin - replica made  
of 16,360 Lincoln  
pennies.

Visa and Master Charge  
Welcome



# Here's what will happen to you behind the scenes at Universal Studios!

1. **Enter Entrance, Information and Movie Lines.** After a quick tour of the entrance area, you'll find the entrance to the movie lines.

2. **Entertainment Center.** After a quick tour of the entrance area, you'll find the entrance to the movie lines.

3. **Universal Amphitheatre.** Catch a show at the Universal Amphitheatre, featuring the best of the best in contemporary music.

4. **The MCA Tower.** Catch a show at the MCA Tower, featuring the best of the best in contemporary music.

5. **Front Lot.** Catch a show at the Front Lot, featuring the best of the best in contemporary music.

6. **The Million \$ Man House.** Watch a show at the Million \$ Man House, featuring the best of the best in contemporary music.

7. **Cybernetic House.** Watch a show at the Cybernetic House, featuring the best of the best in contemporary music.

8. **Hummer House.** Watch a show at the Hummer House, featuring the best of the best in contemporary music.

9. **Prop House.** Watch a show at the Prop House, featuring the best of the best in contemporary music.

10. **Colosseum Bridge.** Watch a show at the Colosseum Bridge, featuring the best of the best in contemporary music.

11. **New York Street.** Watch a show at the New York Street, featuring the best of the best in contemporary music.

12. **Movie House.** Watch a show at the Movie House, featuring the best of the best in contemporary music.

13. **Flash Flood.** Watch a show at the Flash Flood, featuring the best of the best in contemporary music.

14. **Movie on Million \$ Man House.** Watch a show at the Movie on Million \$ Man House, featuring the best of the best in contemporary music.

15. **Sea Palace.** Watch a show at the Sea Palace, featuring the best of the best in contemporary music.

16. **Imperial Run.** Watch a show at the Imperial Run, featuring the best of the best in contemporary music.

17. **Movie House.** Watch a show at the Movie House, featuring the best of the best in contemporary music.

18. **Movie House.** Watch a show at the Movie House, featuring the best of the best in contemporary music.

19. **Movie House.** Watch a show at the Movie House, featuring the best of the best in contemporary music.

20. **Movie House.** Watch a show at the Movie House, featuring the best of the best in contemporary music.

21. **Movie House.** Watch a show at the Movie House, featuring the best of the best in contemporary music.

22. **Movie House.** Watch a show at the Movie House, featuring the best of the best in contemporary music.

23. **Movie House.** Watch a show at the Movie House, featuring the best of the best in contemporary music.

24. **Movie House.** Watch a show at the Movie House, featuring the best of the best in contemporary music.

25. **The Dinosaur Exhibition.** Watch a show at the Dinosaur Exhibition, featuring the best of the best in contemporary music.

26. **The Dinosaur Exhibition.** Watch a show at the Dinosaur Exhibition, featuring the best of the best in contemporary music.

27. **The Dinosaur Exhibition.** Watch a show at the Dinosaur Exhibition, featuring the best of the best in contemporary music.

28. **The Dinosaur Exhibition.** Watch a show at the Dinosaur Exhibition, featuring the best of the best in contemporary music.

29. **The Dinosaur Exhibition.** Watch a show at the Dinosaur Exhibition, featuring the best of the best in contemporary music.

30. **The Dinosaur Exhibition.** Watch a show at the Dinosaur Exhibition, featuring the best of the best in contemporary music.

31. **The Dinosaur Exhibition.** Watch a show at the Dinosaur Exhibition, featuring the best of the best in contemporary music.

Turned TV action find the location of ABC's "Bonanza" and "Hunt the Hunter" of NBC's "Frontier" from 4 up at the Annual Action Stage.

By the "BONIC" Riding Center, a unique way of seeing the world is based on riding from East Alfred Hitchcock's approach.

The Phantom of the Opera is on the stage! Careful, you might see him!

The authentic Western street has more excitement than Old Orange City.

Make your own street scene with a car, motorcycle, and bicycle.

At the location of the sound pit, a COCA-COLA stand is open.

At the 500 MILLION \$ MAN HOUSE, the "BONIC" Riding Center is a unique way of seeing the world is based on riding from East Alfred Hitchcock's approach.

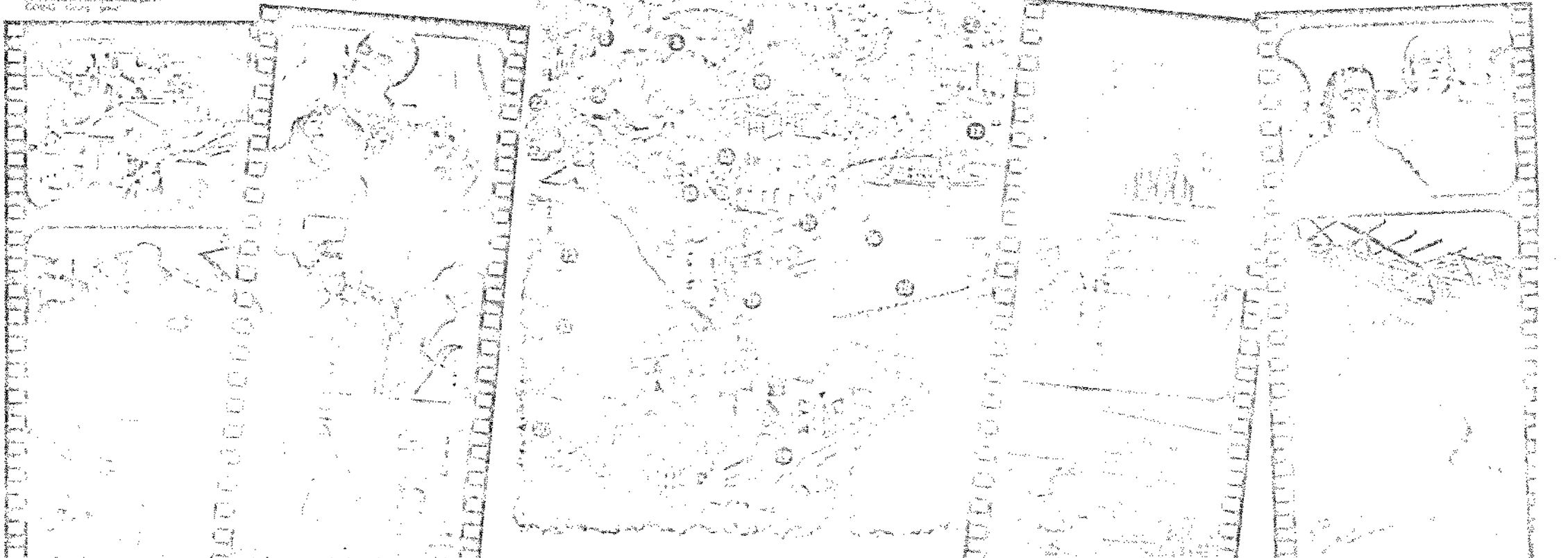
The "BONIC" Riding Center is a unique way of seeing the world is based on riding from East Alfred Hitchcock's approach.

On the location of the sound pit, a COCA-COLA stand is open.

At the 500 MILLION \$ MAN HOUSE, the "BONIC" Riding Center is a unique way of seeing the world is based on riding from East Alfred Hitchcock's approach.

The "BONIC" Riding Center is a unique way of seeing the world is based on riding from East Alfred Hitchcock's approach.

On the location of the sound pit, a COCA-COLA stand is open.



Information about your Tour of  
Hollywood's largest movie studio.

**LOCATION:**  
University Boulevard International City, California 91601, between Sherman Way and  
4th St. San Fernando Valley, just off the Sherman Way and the Sherman Way.  
about 10 miles North from Hollywood and Los Angeles

**ROUTES:**  
**Highway and Freeway Northbound** - Take Lankershim Blvd. (Dinnel Creek) ramp  
 north onto 10th St. (Dinnel Creek) exit.  
**Highway and Freeway Southbound** - Take Lankershim Blvd. (Dinnel Creek) ramp  
 south - use the 10th St. ramp then right on a 10th Street Blvd. turn SR 900 south  
 on 10th Street. **Eastbound on Windermere** - Take Calaveras Blvd. and enter  
 the 2nd South on Calaveras and make a westward turn, then at SR 900 go  
 westward.

[illegible]

<b>PRICES:</b>	Adults (17 years and over)	\$4.25
	Children (12 thru 16 years)	\$4.25
	Children (16 thru 11 years)	\$3.25
	Children under 11 free when accompanied by an adult	

FROM	DATES TO	DAYS	FIRST COMPLETE TOLIN	LAST COMPLETE TOLIN
June 1, 1974	May 25, 1979	Monday Tuesday Wednesday Thursday Friday Saturday	10:40 a.m. 9:53 a.m. 9:30 a.m. 9:30 a.m. 9:30 a.m. 9:30 a.m.	3:20 p.m. 4:30 p.m. 4:30 p.m.
June 16, 1979	Sept. 3, 1979	Sunday	8:00 a.m.	6:00 p.m.
Sept. 4, 1979	Oct. 21, 1979	Monday Tuesday Wednesday Thursday Friday Saturday	10:40 a.m. 9:53 a.m. 9:30 a.m.	3:20 p.m. 4:30 p.m.

© 2006 The Authors  
Journal compilation © 2006 Blackwell Publishing Ltd, *Journal of Internal Medicine* 260: 395–403

RECEIVED 1965 APR 15 10 10 AM  
U.S. DEPARTMENT OF AGRICULTURE  
WASHINGTON, D.C. 20250

**FOOD AND REFRESHMENTS:** Light snacks, beverages and complete meals are available on the ship.

**GROUP INFORMATION:** 1-800-455-7262 for registrations and rates, write to  
Visiting Nurse Service of New York, 1411 35th Street, 22nd Floor, New York, NY 10014

Subscription (Individual): \$25.00/yr. (US\$30.00/yr. outside the U.S.)

Very truly, Sir, your obedient servant,  
John G. Thompson

See MILLER'S MASK, WOMAN CRUEL, and UNIVERSAL ST. ONE  
T.V. are channels in Universal City Group, Inc.  
The company has a Charter. © 1994 Universal City Group, Inc.

1990年12月15日

## Abstract

**Come survive  
a day inside a  
movie studio!**

Only the Universal Studios Tour takes you behind the scenes for an action-packed day of the movie style mayhem and special effects that have made Hollywood famous!

At the AIRPORT Screen Test Theatre, you may be chosen to experience the feared number-9 crash and dramatic rescue scenes like you saw in the movie AIRPORT '77. Only this time, you'll be having the time of your life trying to survive without actual TV cameras!

On the huge Back Lot, you'll survive the washing attack of the deadly "JAWS" and'll survive a chilling Alpine avalanche that plunges you into an icy chasm! As your Train valiantly continues, the Red Sea parts

[illegible]

Philip F. Frazee - *Wells Fargo & Co. Bank*, 1885.

Report (also "The China Service and Mission  
with Part 2" through the entire work of the  
missionary work).

[illegible]

© 2001, 2002, 2003 by The McGraw-Hill Companies, Inc. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or by any information storage or retrieval system, without prior written permission from The McGraw-Hill Companies, Inc.

*Friedrich Schlegel*

Can you suggest the role and position of women in the church? I'm sure that you know the answer to this question. I believe that the answer is: "The church is the body of Christ, and women are the members of the church." I believe that the church is the body of Christ, and women are the members of the church. I believe that the church is the body of Christ, and women are the members of the church.

The following 'PUBLISHED' items will  
appear in 1979: 1979, 1980, 1981, 1982

before you! A bridge collapses under you! A minecart  
from hell crushes on you! And with your eyes open, you  
see a hapless stranger fall into a pit of treacherous  
quicksand... and vanish!

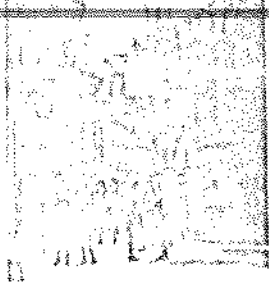
At the **SIX MILLION \$ MAN "BIONIC WOMAN"**  
Testing Center, visitors just like you perform Bionic feats  
you won't believe possible!

Learn movie-making secrets! You'll see how we recreate a complete outdoor set indoors. Create snow and rain. And you'll recognize dozens of famous sets and movie "streets."

And last when you think you've seen everything, you'll see hundreds of famous props and costumes, plus 5 live shows—including an exhibition of bone-jarring lights staged by some of Hollywood's most daring stuntmen!

So visit Universal Studios soon. Plan on at least 4 hours of nerve-rattling, spine-tingling, mind-boggling fun for the whole family.

And don't forget your camera!

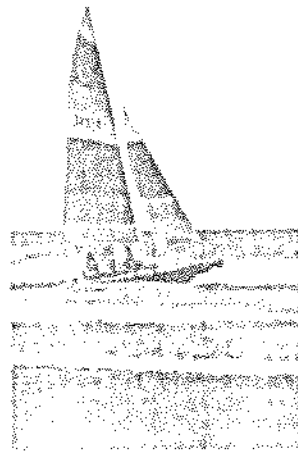
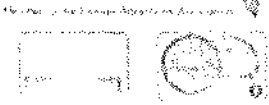
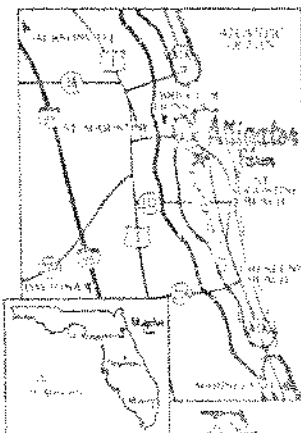
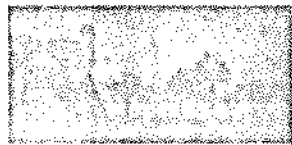


**Florida**  
 Our Nation's Oldest City  
 Over 400 years  
 of History...  
 Beautiful Beaches  
 Great Family  
 Attractions!

Much of St. Augustine has been restored to its 17th century Spanish colonial appearance, and the restoration area is filled with restaurants and quaint shops. Defining St. Augustine's skyline are opulent 19th century hotel towers and church steeples.

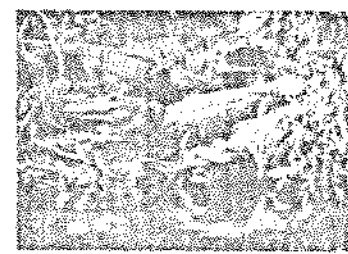
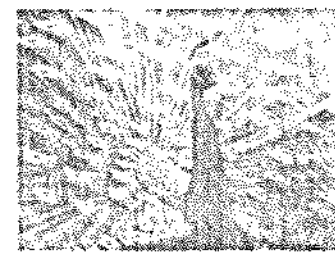
The massive fortress, Castillo de San Marcos, guards the harbor and was built by the Spanish in 1672. Be sure to visit all of St. Augustine's historic sites and then relax with the sun and surf of our many fine beaches.

You'll find a complete resort atmosphere on Anastasia Island, with its miles of broad, white beaches, great places to dine, oceanfront motels and campgrounds, all within minutes of the St. Augustine Alligator Farm.



# Alligator Farm

South of St. Augustine on A-1-A.



# Alligator Farm

South of St. Augustine on A-1-A.

**Florida Wildlife Shows**  
 Every Hour 10:00 am To 5:00 pm



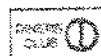
# SIX GUN TERRITORY

Open Every Day

Children 3 and under admitted free.  
For information on special group rates,  
group catered picnics, company  
picnics, birthday parties or other  
special services call or write:

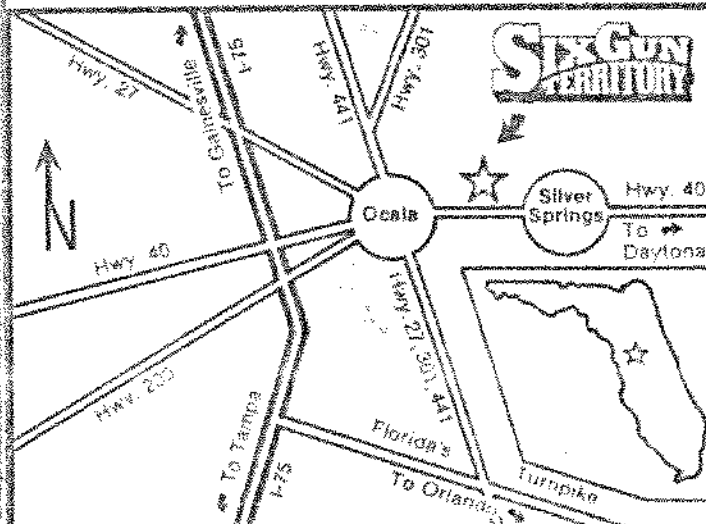
Marketing Department  
Six Gun Territory  
P. O. Box 310  
Silver Springs, Florida 32688  
Phone: (904) 236-2211

Prices and operating hours subject to change  
without notice.  
Recommended minimum stay of 1/2 day.



Visa, Master Card, Diners Club,  
and American Express Cards  
are accepted.

10 minutes East of I-75 on Rt. 40  
between Ocala and Silver Springs.  
Over 50 motels and 30 campgrounds  
nearby.



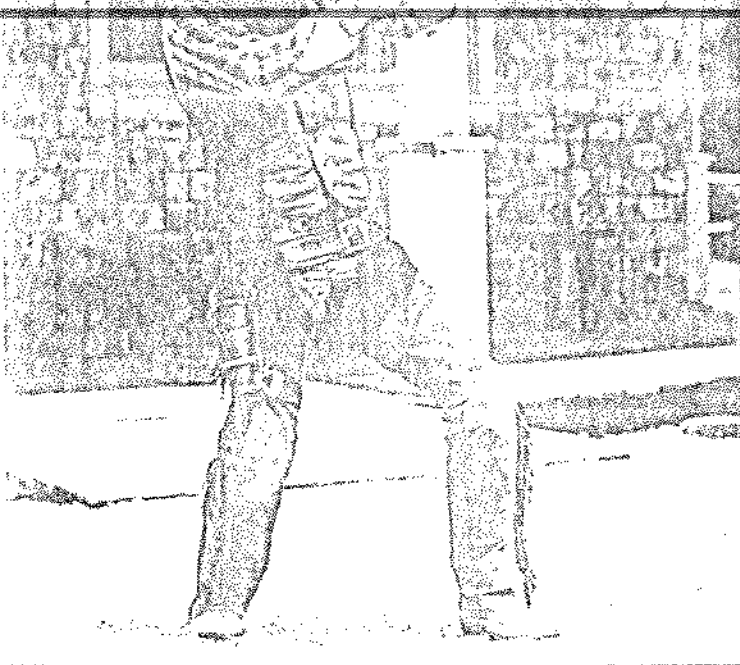
# SIX GUN TERRITORY

Silver Springs, Florida



On Rt. 40  
between Ocala and Silver Springs





## Welcome to town, Pardner!

Six Gun Territory is an authentic western adventure your whole family will enjoy. The fun starts when you step on board our authentic 19th century "Iron Horse" railroad or covered wagon for the ride into town. Now we know you're going to be anxious to see the whole town, the Indian village, the dance halls, saloons, horse corral and trading post. And a bite of lunch at the El Sombrero Cafe topped off with a trip to the Ice Cream Parlor is a real treat all by itself; but take your time, Six Gun Territory's got lots more to see and do.

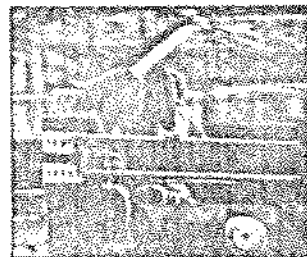
Many authentic antiques will give you a true look into life in the Old West. You'll see actual bank books with entries dating back to the early 1800's and a barber shop and hotel outfitted with the latest furnishings from the 1850's, plus the actual farm and blacksmith tools used over 100 years ago.



WHAT REALLY gave the Old West it's flavor was the people . . . and you'll have plenty of opportunity to meet the cowboys, the can-can girls, the storekeepers, the Marshal, and the Indian Chief. You'll feel like part of the show at our foot stompin' country music jamboree in the Red Dog Saloon . . . BUT WATCH OUT! . . . there are outlaws around . . . and you never know when a jailbreak or shootout will occur!

You'll keep busy with 16 live shows daily, enjoying thrilling rides at the Country Fair and shopping for real western wear and souvenirs in a variety of shops. It's great family fun and an education to boot! We know your visit will give you exciting memories for years to come.

See ya' soon Pardner! . . . at SIX GUN TERRITORY!



IV- CODIGO DAS TRANSCRIÇÕES

**CODIGO DAS TRANSCRIÇÕES**

( baseado em Marcuschi, 1986)

FALANTES: primeira letra ou primeira sílaba  
do nome

SOBREPOSIÇÃO DE VOZES: [

SOBREPOSIÇÃO LOCALIZADA: [ ]

PAUSAS: (+) = 0,5 segundo  
(++) = 1,0 segundo  
(+++) = 1,5 segundo  
(tempo) = mais de 1,5 segundo

DÚVIDAS E SUPOSIÇÕES: ( INCOMPREENSÍVEL )

TRUNCAMENTOS BRUSCOS: /

ENFASE: LETRA MAIÚSCULA

ALONGAMENTO DA VOGAL: :

COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA: (( ))

SILABAÇÃO: hífen ( - - - )

SINAIS DE ENTONAÇÃO:                    ' ' = para subida rápida  
    '    = para subida leve  
    ,    = para descida leve ou brusca

REPETIÇÕES:                                duplicação de letra ou da sílaba

PAUSA PREENCHIDA, HESITAÇÃO  
 OU SINAIS DE ATENÇÃO:                    reprodução dos sons

INDICAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO  
 PARCIAL OU DE ELIMINAÇÃO:

...\_\_\_\_\_... = indica trecho com transcrição parcial  
                   /.../                = indicam corte no segmento



V- TRANSCRIÇÃO DAS INTERAÇÕES  
ANALISADAS

## TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO A

alunas participantes: M,C,A e P  
professora: T

((alunas se entreolham esperando que alguém tome o turno pela primeira vez))

M: I don't have (+) I didn't have (+) eh:problems (+) with my mother(+)but with my father(+)I had

A: me too (( P sorri ))

M: because(+)eh::((olha para baixo, não olhando para as colegas))I don't know(+)how to explain ((sorri))(+) but he's::

C: close(+)very close''

M: ya (+) he's very close(+) he has a:: (+) he HAD ((gesticula))a:an education ah:very se

A: hard

M: hard and it's difficult for him (( C acena com a cabeça))too(+)but(+)he try to to pass((gesticula))to to me and (+)to my other brothers(+)sometimes it's very difficult(+)but it's it's getting better((A acena afirmativamente))eh:now(+)that I'm here((gesticula))studying

A: unhum((acena com a cabeça))

M: alone((sorri))

A: ((ri)) far from home ((C sorri))

M: he's he's more (+) acessível'((geticula e olha para C como que pedindo seu auxílio.Essa acena com a cabeça demonstrando compreensão)) acessível (+) how can I say''((olha para A como que esperando uma resposta)).

A: I don't know how to say

M: that's all right((sorri))

P: (incompreensível)

M: no' ((sorri, olhando para P))

A: in my house my mother(+)she is like me(+)I(+)I tell I  
tell him I tell her everything I do ((M acena  
afirmativamente))(+) but ((C acena))my father((P  
sorri))(+) she is very conse conservative(+)uh: I (+) I  
don't tell him everything(+)((C e M acenam  
afirmativamente))OH NOTHING ((getricula))

P: [nothing] ((ri))

M: [nothing] ((ri))

A: [Anything] ((sorri))

M: [the same] ((ri e acena com a cabeça))

A: I don't tell him ANYTHING ((gesticula bastante e sorri))

M: the same(+)with me too

P: the same

A: you too'' ((olha para P ))

P: ((P afirma que sim com um aceno de cabeça))my mother(+)I  
talk with my mother(+) OH: E EVERYTHING

A: about everything ((fala em voz baixa))

P: about EVERYTHING(+)my father(+)it is close close''((C e  
M acenam que sim))(+) too(+)so (+) sometimes I (+) I(+)  
I don't(+)I don't know how to (+)talk with him  
about(+++)((M acena e P gesticula para suprir a falha na  
comunicação))

A: these kinds of things

P: ya these kinds of things ((C prepara-se para falar))

M: and you''((volta-se para a C))

C: we all have the same problem((as quatro integrantes do  
grupo riem))my father is very close(+)close''  
and((sorri)) péra aí(+)deixa eu pensá((sorri meio sem  
graça))

M: do you talk to him''

C: ((acena com a cabeça))not much(+)a little just a  
little(+)I talk with my mother((acena com a cabeça))

P: ( is your father severe''

C: yes:((acena a cabeça como se quisesse dizer mais ou

- P: my mother is (severe)(+)my father(incompreensível)
- A: [my father] too
- C: [my father]
- M: do your father(+)eh(+)do your father(++)  
give you rules (++) to follow' ((pergunta à P ))
- P: [what'' ((demonstra não compreensão))
- A: he can give but I don't follow ((gesticula e ri))
- P: [what'']
- C: ya
- M: ((M sorri e dirige-se à P novamente)) do you  
father(+)uh: does your father(+)OLHA QUE HORROR(+)does  
your father give(+)you(+)rules(+)to follow' ((facilita a  
fala falando de forma mais pausada))
- P: ah: I don't know(fica surpresa ao ser interrompida))
- A: [because when I go out(+)I never(+)ask  
him(+)because if I ask (+) he didn't  
let me go
- M: [ya but I have to] ((sorri e  
acena afirmativamente; C também acena afirmativamente))
- A: so I NEVER NEVER ask him(+) I JUST tell my mother ((C  
comcorda))and going,((gesticula))
- C: I ar ar argue'' discutir''((pergunta à M ))
- A: ya
- C: I argue with my father because(+)he don't(+) he don't  
let me use his car
- A: ah: mine too((gesticula))
- C: just my mother
- A: mine too
- C: my father (+) NO:NO:((gesticula, imitando o pai; todas  
riem))
- A: because the car is (+)isn't
- C: xodó ((ri))

A: isn't made to the woman

C: ya ((riem))

P: I don't have this pro

A: [so I never (take) it (+)when I told him  
that I came to ( Rio Preto and the use it was to me)  
e:every((M ri ))(+) everytime I speak to him (+) he  
invent (+)another excuse

C: my father(+)thinks that I will(+)((gesticula, pedindo  
ajuda das colegas))

A: crash

C: (incompreensível) quebrá o câmbio((fala em tom de voz  
mais baixo, gesticulando como se quisesse dizer "vê se  
pode"))

A: ah ya((sorri))

P: I don't have this problem(+) because I don't know how to  
drive well((todas riem))yet((sorri))yet but  
it's((gesticula e não consegue completar o pensamento))

C: my father don't give me money too((mostra a mão fechada  
e todas riem))

A: my father too(+) my father too

M: my mother too

C: he's very(+)cow(+)hand((gesticula e todas riem))

P: cowhand((ri))

A: my father(+)it's just like you

P: my fa/no my father eh:(+)he:he:gets wo worried  
about(+)me when I I don't have money(+)((M acena a  
cabeça afirmativamente))so he always gives more than I  
need

C: oh:

M: oh:

P: SOMETIMES(+)for example(+)to come(+)to come(+)here(+)to  
Rio Preto(+)he think(+)NO(+)if you need more money you  
call me and((gesticula))

A: about food

P: about things

A: the rent(+) it's all right

C: the same with me

A: but when I want to buy a clothes uhm:((gesticula))

M: ya

C: ya

A: so I invent (+) in a month I paid the

C: [clothes (+) shoes]

A: the ((gesticula))

M: to buy your your things

P: oh you tell her that((ri))

A: the condominio twi twice((ri))twice a month((todas riem))

M: twice a month

((a professora aproxima-se do grupo e procura conversar um pouco com cada participante))

T: what about here''what was the difficulty in your relationship''

A: [the father]

M: [the father]is the problem

C: the father

C: we all have problems with the fathers

T: why'' didn't he give you any money''didn't let you go out''

A: [ya

C: [he's cowhand ((professora e alunos riem))my father is very cowhand(+)and he don't let me drive his car(+)

A: mine too

T: mine either yours either ((dirige a palavra à A com uma fisionomia pensativa e depois volta-se para C, segurando-lhe o braço))stingy

C: stingy

C: stingy

T: ya he doesn't let the money go freely

C: ya

A: ya

T: yours too''((olhando para A e P ))

A: to go out

T: ((olhando para P ))is your father like this too''

P: ya

A: to have a boyfriend

P: ya(+) about money he:/if the money is for the thing that I need(+) he don't(+)don't argue(+)but when I need to buy a new clothes(+)then he stays NO but it isn't necessary(+)it isn't necessary(+)so he try(+)to fight me not to to buy,

T: so something he doesn't think is necessary he convinces you otherwise

P: but then I ask

(( interrupção repentina na filmagem))

M: my problem is not so(+)so hard(+)it's more it's more personal((gesticula))

T: personal you don't get along

M: ya(+)no(+)we don't we don't talk normally(+)it's too difficult,((professora afasta-se do grupo))

P: I think that I think that I think that we don't (+) know how to talk to talk to our fathers(+) we're girls

A: but there are fathers that are better than the mothers(incompreensível)

M: I can't talk to him because he didn't (understand me)

A: ((sorri)) mine too

((professora aproxima-se e fala com C; a atividade termina))

## TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO B

alunas participantes: A,E,C,L  
 professora: T

A: I think

E: I think first of all we need to think of the children's  
 ages

C: Carlos(+) I think the first must be Carlos

A: no(+)I think this(+) ((aponta para o texto))

E: which one''

A: the the scientist is first (+) he's very important

C: he's a child ((olha para A))

A: OH: ((olha para C como se quisesse dizer: e daí?; C ri))

E: what about Johns Franklin''

A: oh:

E: he's the leading authority in the world on bacterial  
 diseases

C: I I I think well

A: yes he's the scientist (+) he's very  
 important

C: but he's a child too (+++)((sorri))I don't know (++)  
 first Carlos then Franklin

A: no (+) first Franklin (+) then Carlos ((ri))

C: I think Carlos (+) ((sorri))

E: but what about Elena (+) she has two children and the  
 children are two and three (+)

C: ya but

E: if she died her children would be (+) alone

C: yes (+) but (+)

C: she's divorced



C: ya

A: but the the last one he also has

C: ya

A: three children

L: I think Helen Jackson

E: Helen Jackson' ((fala em voz baixa))

C: Elena has a (+) husband (+) he (+) could  
(+) take care of the children

A: she's a widow ((aponta para a  
folha de C))

C: NO (+) ELENA

A: OH: Elena (+) ok (+++) it's quite impossible ((ri))

C: I don't know ((ri))

E: so (+) which one (+) should be the last one''

A: the last one'

C: Ah: (+) Lincoln (+) the president (+) the vice-president

E: ah: (+) Lincoln (+) the vice-president (++) a vice-  
president never does anything ((riem))

L: yes

A: oh ya

((escrevem em silêncio))

C: oh my God (+) I don't know ((ri)) I think  
the fifth must be Franklin (+) because he isn't a

E: [let's go to the fifth]

C: a parent

E: I don't think so

A: [no (+) he's a scientist (+) look (+) he works with]

L: [I think Helen Jackson (+++) Helen Jackson]

- E: ((++)) ((mostra o texto para Cintia )) [for all] the world  
[Jonas']
- L: no Helen Jackson
- C: no but can can other person (+) other person can take  
his place (+) he isn't so important
- A: no
- C: I don't think so (+) I think I think a child is more  
important than a ((++)) scientist
- E: well (+) I don't know
- C: I don't know ((riem)) ((++)) we don't know (+) we don't  
know what to do
- L: I think it's Franklin Johnson ((fala baixinho ))
- E: each one has a different opinion
- C: Jonas (+) I I think (+) the fifth (+) can be Jonas  
because he has a (+) a wife (+) and he has a
- A: he has seven children
- E: but think about his seven children
- C: but he has a wife(+) she can work
- A: oh: yes
- C: and he has a a son of twenty-two
- E: ((pensa)) ya
- A: ya ya ok
- C: (incompreesivel)
- L: no I think it is ah: Franklin Johns
- C: nobody wants it to be Franklinn Johns
- A: he's important(+)
- E: I think he's important (+) he's important for all the  
world
- C: I think Helen or (+) Frannk
- L: no first (+) he's not the first

((dirige-se à E ))

C: (incompreensível)

E: we're talking about the fifth

L: ya Franklin Johns

E: no but we think he's important (+) to the world(+) because

L: ya ((sorri))

E: he's (+)

A: working as

E: a bacteriological doctor

C: but ( incompreensível )

L: he isn't important

A: he's the leading authority IN THE WORLD (+) IN THE WORLD (+)

C: I don't don't I think

L: no no ((acena negativamente com a cabeça))

E: I think so ((ri))

A: he's the leading authority IN THE WORLD (( L acena negativamente com a cabeça))

C: Yes I know

A: he's the BEST he can discover something to save people

C: no no (( acena não com a cabeça))

L: [no no Helen needs more than Frank ((acena ))

A: I don't agree ((sorri))

C: me too

E: so (+) what about Carlos''

L: she's a a wi widow

((a professora aproxima-se do grupo))

- E: we have different opinions ((alunos riem))
- T: you're supposed to have different opinions ((senta-se))  
you're not supposed to have the same opinions ((alunas riem ))
- E: we don't agree
- A: we're fighting ((L e C gesticulam como boxiadores ))
- T: oh: let me help you let me the ( conspirer)
- E: we think that Franklin Johns is important to be (+)  
they don't think so(+) ((aponta para C e L))
- C: no I think or Carlos (+) or Ellen (+) is the first
- T: why Carlos''(+) why did you choose Carlos''
- C: he he's a chi child
- T: a child ((professora acena afirmativamente ))
- C: and Ellen (+) is widow (+) she doesn't have a person  
to take care of his children
- L: Franklin is first
- T: [her children]
- C: [her children]
- A: we don't agree
- C: I think Franklin (+) we can (+) ((gesticula))
- T: convince her ((aponta para E)) you three agree ((aponta para L,C,e A)) ((alunas sorriem ))
- E: [NO:]
- A: [NO:]
- L: [NO:]
- T: you agree'' ((aponta para E e L))
- E: no I agree with her ((aponta para A))
- C: no we agree ((aponta para L e para si ))  
I think we can (+) can choose other other (+) not so  
(incompreensivel) nor Franklin
- T: maybe it would be easier if you started backwards  
it would be easier (incompreensivel)it would be easier
- E: [we tried we tried]

- A: we tried we can put (+) Franklin (+) in the fifth POSITION
- C: ya he isn't important
- L: yes
- E: he's very important to the world
- L: yes I think Franklin is in the fifth position
- C: no (+) in the fifth position can be Jonas because he has a wife and he has
- A: yes OK
- E: OK Jonas
- T: ok you're coming to conclusion (+) that's better (+) keep going ((professora afasta-se, alunos riem e escrevem na folha))
- E: the rest is going to be hard ((ri))
- C: we're going to fight ((ri e gesticula))
- L: four' ((olha para E ))
- E: number four (+) ah: so (+) which one' (+) Lincoln''
- C: no (+) ((ri))
- E: no Lincoln and Jonas are out
- C: [I think it can be Elena
- L: yes Elena (+)number four Elena' ((olha para E))
- C: because he has a (+) a husband to (+) take care (+) of her children
- E: but look (+) the children are two and three (+) don't you think they need (+)
- C: yes
- E: a mother's care''
- C: but (+) so we're going to put Franklin here ((ri))
- E: what about Carlos'' [he's just
- C: [he's ten]

E: this is not a big deal ((ri))

C: ah: I don't I don't agree (+++) I don't know

L: (( who's the first ))

E: I think it's more important to have a mother to kids  
that are only two and three (+) than just (+) a boy  
((sorri))

A: I agree with you

E: the two two children needs more care (+) they cannot do  
anything,

C: I don't know ((ri))

E: what do you think Luciana''

L: ah: ((pensa))

E: number four

((professora torna a aproximar-se))

T: are you stuck with the others''

E: yes

C: no

L: Helen Jackson

E: Helen Jackson ((fala em voz baixa))

L: ya

C: I (+) she's a widow

A: but she a WAY-DO

E: she's a WIDOW

A: widow''

E: ya

A: widow''

E: ya widow

A: she is unployed

E: who's going to take CARE of the children (+)

A: [ya]

E: if she dies

T: that's right (+) who's going to take care of the children if she dies' do you think

C: [ya: she must be first]

T: a man will be in charge of the children''

A: not first she must be second

C: I think FIRST

A: SECOND

C: I think she must (+) be(+) FIRST not SECOND ((sorri))

T: OK (+) so you think Helen and Franklin are important ((olha para a folha))

E: yes

C: I think Carlos too

T: Carlos

E: that's a (+) he's just a child (+) what can a child do NOTHING ((gesticula))

C: I don't agree((acena a cabeça))

T: Wait a minute (+) what about Elena''

L: four'' ((olha para E))

C: Elena

E: no (+) I think third (+) because (++)

A: yes third

E: two and three children(are made) (+) two children and

C: and

L: Franklin Johns

T: no no (+) wait a minute (+) you eliminated Jonas number first

E: and number five

T: and number five

C: ya

T: so you left the fourth (+) what about the fourth''

C: I think it must be Franklin

L: yes (+) me too

A: I don't think I think Franklin must be first ]

E: [I think it must be Carlos]

A: yes (+) let's put Carlos then ((riem))

L: no ( +++ )

T: so you don't think age (+) you should (+) in Franklin]

L: [we could put Franklin ]

T: should be a decisive factor'

E: no:

C: I think ((acena com a cabeça))

L: ok we can put Franklin

C: [he's unmarried (+) he's not going to be

E: and Carlos is just a child ((gesticula))

C: ya (+) don't you think of his mother''

E: don't you think

C: ya

E: don't you think these child children

C: [ya (+) I was talking (+)  
it must be Franklin (+) because he don't have (+) a  
child (+) a child (+) children (+)

L: he's unmarried

C: he's unmarried (+) he doesn't have

A: Carlos is not important to all the world (+) he's



important only for his father (+) for his family

C: no: ((acena com a cabeça))

T: not necessarily (+) he can be a great doctor (+)

E: we never know

T: we never know

A: but we already have a GREAT SCIENTIST here (+) we CANNOT eliminate HIM (+) so so easily ((ri))

T: right (+) you have a great scientist (+) but you're also taking a child (+) we don't know what future he is supposed to have ((C acena afirmativamente))

A: you're bad girl ((ri))

T: no no not bad girl (+) I join your point of view (+) it's very important (+) he's an important bacteriological disease doctor

C: ((acena negativamente)) I was trying to talk it eh: (+) other person can (+) take (+) his part

T: his research

A: how do you know

C: he he doesn't work alone (+) it's impossible

A: he's the leading he's the leading

T: authority (+) authority (+) but not the only one (+) he's the leading authority but not the only one (+) there's always someone else ((professora levanta-se e passa a conversar com o grupo de pé ))

E: and Carlos can also be a bad doctor (+) who knows (+) he wants to be a doctor (+) who knows

A: he can be a killer

E: but who knows what will happen in the future

((riem; a professora afasta-se do grupo e passa a liderar a interação, solicitando que todos os grupos apresentem os resultados obtidos na discussão))

C: first Ellen (+) ok""

L: Ellen first

E: Ellen first

C: do you agree''

E: ya (+) Ellen first

A: Ellen second (+) not first

E: but they want Carlos (incompreensivel)

C: second Franklin ok''

A: that's better

E: Ellen first (+) Franklin second

V- TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS ALUNAS  
PARTICIPANTES DAS INTERAÇÕES E DA PROFESSORA  
APÓS A PROJEÇÃO DO VÍDEO

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO COM COMENTARIOS DOS ALUNOS  
ENVOLVIDOS NA INTERAÇÃO A AO ASSISTIREM AO TAPE

ALUNAS: A,C,H,L PESQUISADORA: P

DURANTE A PROJEÇÃO DO FILME

E: eu sempre faço perguntas(+)peço opinião(+)

(( após desligar a televisão ))

P: o que que é E ''

E: que eu tô sempre perguntando opinião do grupo

P: do grupo

A: a voz dela parece mais segura(+)parece que ela não tem medo de falá né'

C: é

P: você sente isso''(+) por que você fez isso ''em que sentido você faz as perguntas'na tentativa de quê ''

E: de vê a opinião (++)não sei se também minha voz tá perto do microfone

(( mais adiante, durante a projeção ))

C: eu misturo português com inglês C: que briga(+)meu Deus

# APOS A PRIMIRA PROJEÇÃO

P: o que vocês acharam''

C: uma briga muito feia

P: uma briga muito feia (+) se vocês tivessem que definir o nível de proficiência de vocês na língua inglesa (+) como vocês definiriam'' C ''

C: o meu é de médio prá baixo

P: e você A (+) sem modéstia

A: eu acho que baixíssimo

P: não

C: não (+) nem tanto

E: tem muita gente pior que a gente

C: é isso que eu acho

A: não sei se é porque eu falo muito com ela (+) vejo a pronúncia dela (( aponta para E ))

C: se for por isso também eu vou me considerar baixíssima porque a C (+) qualquer sabe muita gente que já foi já saiu (+) fluência eu também não tenho quase nenhuma ué (+) mas eu me esforço pra fazê o melhor (+) então por isso eu me considero de médio prá baixo não totalmente baixo

A: então médio prá baixo

P: A médio prá baixo (+) e você L''

L: médio prá baixo

P: e você E ''

E: Ah:

A: se você se considerar de médio pra baixo

E: média

P: você tem que ser sincera

C: ué quem tem domínio

- C: fluiu (+) porque foi vocabulário simples não havia nada de muito diferente(+)
- E: não tivemos que preparar nada (+) agora se fosse para ir falá alguma coisa lá na frente (+) dá uma palestra
- C: aí eu era baixo prá baixíssimo((ri))
- E: aí era uma coisa que tinha que prepará(+) lê e estudá aí
- P: sei e você L'' você sentiu dificuldade para se expressar ou não'
- L: não porque era simples né'' não era nada agora se fosse prá fazê uma coisa sozinha (+)por exemplo né'
- C: eu acho que uma outra coisa que influencia muito a gente é que sabe (+) que na sala todo mundo entende assim você sabe que mesmo que você não consiga falá nada no inglês (+) pode falá português que eles vão te entendê(+),isso te dá muito mais facilidade ainda(+),e se você não soubé tem a L ainda prá perguntar(+)eu acho que isso dá mais facilidade ainda prá você
- P: a professora se aproxima duas vezes do grupo e participa da interação(+)no momento em que ela se aproxima(+)vocês ficam inibidas''
- G: não
- C: com ela não (+)com a L não
- E: eu acho assim que se ela vem e pergunta tudo bem(+),se ela vem só fica ouvindo eu acho que dependendo da pessoa pode ser que ela se iniba (+) agora se ela vem perguntando(+),querendo saber opinião
- A: ajudando
- E: ajudando é uma coisa(+) agora se ela vem e fica parada aí eu acho que
- L: o relacionamento que ela tem com a gente num deixa assim
- C: num deixa (+)não tem necessidade
- P: ela cria um ambiente bem propício vocês consideram para a aprendizagem né'
- C: demais (+)Nossa Senhora (+)me bota o J.C. lá na frente prá ver se eu falo alguma coisa (+) não abro nem a boca
- A: eu acho que também porque a gente se deu bem porque às vezes (+++)

P: fala mesmo o que você acha A

A: às vezes juntam pessoas que não estão a fim de falar(+) então não vira nada (+) todo mundo fica quieto se vai ficá falando sozinha (+) com todo mundo com a cabeça noutro lugar(+) esse grupo esse grupo deu certo(+) porque tinha alguém que puxava

P: quem puxava''

A: a E

P: você achou que a E puxava''

A: eu achei principalmente quando ela ia fazendo as perguntas (+) era como se ela tivesse dizendo oh gente vamo falá né'

P: e com relação(+) por exemplo(+) à quantidade de fala de cada uma

C: como assim

P: digamos a quantidade de turnos utilizados por cada uma

C: turno'

P: de conversação

(( silêncio das alunas ))

P: ah:: eu fiz um levantamento e observei(+) por exemplo(+) que quem falou mais foi a C (+) seguida da E(+) em terceiro lugara A e a L falou MUITO pouco

E: não dava pra escutá a voz dela direito(+) ela estava sentada longe do microfone

P: Não eu transcrevi a fala de vocês inteirinha(+) deu para ouvir o que ela falou(+) ouvi essa gravação um monte de vezes

C: aí quanto erro

E: por que L''

L: não sei(+) não lembro de jeito nenhum

P: depois vocês vão se ver de novo(+) preste atenção nesse ponto(+) se vocês tivessem que se definir(+) digamos assim(+) como uma pessoa tímida(+)

C: isso eu não sou

P: extrovertida(+)mais ou menos tímida como vocês se definiriam''

A: depende da situação e do lugar onde eu estou

E: é

L: ainda mais falando inglês

P: no grupo(+) dentro da aula

C: eu não me considero tímida

L: às vezes é o próprio assunto(+) por exemplo como você falou que eu falei pouco né'

P: é

L: às vezes era o assunto sabe as vezes era uma coisa assim eu não sabia o que falá nem em português (+) não lembro eu sei que era até você pensá sabe nem em português sabe'

P: não que você tivesse se sentido constrangida no grupo

L: não não

P: ninguém''

G: não

P: vocês se sentiram plenamente à vontade no grupo '

A: totalmente

L: acho que depende do assunto e mesmo nas outras atividades (+)tinha alunos que eram mais

C: tem uma coisa também(+) eu acho que você tá ali prá falar inglês (+)não adianta você ficá tímida (+) sabe ficá aí porque não sei que lá (+) tem que falá você tá ali prá aprendê(+ ) não é prá (+) se você fala errado tudo bem sabe(+ ) corrige(+)

E: eu acho também que tem o que a A falou(+) se você tá num grupo em que o pessoal tá a fim de participá (+)a conversação rende(+) agora se você fala alguma coisa e ninguém fala nada (+)é claro que você vai ficá de boca fechada

C: é lógico

P: e vocês acham que ESSE TIPO de atividade propiciou



BASTANTE a fala' fez vocês falarem bastante' a L já acha que não né L'

L: é desse aí não lembro

P: você vai ver de novo e depois vai falar (+) e vocês o que acham''

C: nossa (+) ajuda pra caramba

P: esse tipo de solução porque essa atividade aqui é do tipo de "decision-making discussion" né'' vocês teriam que tomar uma decisão(+) realmente

A: eu acho que ajudou bastante justamente porque a gente não estava concordando(+) a gente estava tentando convencê a outra(+) e isso que proporcionou um número de diálogo maior

P: é o próprio tipo de atividade então' (+) né' (+) porque dificilmente num mesmo grupo todos tenham a a mesma opinião(+) é exatamente o fato de vocês terem que discutir que faz vocês falarem bastante então''

C: então eu acho que foi outra coisa também porque teve essa discussão(+) porque não pode realmente ser timidez (+) tudo bem eu não concordo com ela(+) mas não vou falar porque tenho vergonha(+) não pode(+) eu vou abaixá a orelha(+) também não (+) não é verdade''

P: vocês estavam com muita preocupação em não errar ou não'' estavam preocupados com a precisão ou não'' ou estavam mais envolvidos

C: eu não eu quero é falá

A: eu acho que a gente estava mais envolvido em passá o que a gente estava pensando(+) é um pouco mais difícil argumentá em inglês(+) ainda mais quando a gente estas tendo que brigá né'' ((incompreensível))

P: então vocês acabaram se envolvendo na na argumentação na atividade e esqueceram da precisão'

C: eu reparei(+) eu falei muita coisa errada aí(+) bastante sabe' (+) erro de coisa assim

E: era assim só uma conversa entre nós quatro(+) né' (+) não era uma conversa na frente

c: aí você

H: de professores né' (+) aí tem que pensá duas vezes antes de falá

P: e será que é produtivo se ter que (+) por exemplo(+)na aprendizagem você ficar tão preocupado assim(+)com a precisão

A: eu acho que não

C: é e não é

L: eu já fico preocupada(+) eu fico assim(+) cuidadosa para não falá errado sabe(+)eu prefiro falá pouco e falá certo(+) eu prefiro assim

P: no grupo(+) nos grupos

L: em geral (+) é depende do do assunto (+) eu já prefiro assim (+) falá pouco e falá certo

#### APOS A PROJEÇÃO PELA SEGUNDA VEZ

P: como é que foi como é que você vê seu desempenho C

C: como assim ah ((ri))não sei (+) eu acho que eu procuro entendeu fazê o melhor que eu posso (+) falá o mais que eu posso(+) porque é importante eu falo

P: nessa atividade específica

C: eu não parei um minuto de falar (+) eu sou eu sou muy chata ((ri))eu tenho que convencê os outros do que eu acho que é certo(+)então eu tenho que falá senão não vai dá certo

P: e você gostou da atividade

C: eu gostei

P: A o que você acha

A: do meu desempenho né

P: é

A: ah: eu acho que eu poderia ter falado mais ((ri))

P: ah é

A: eu acho que poderia ter falado mais(++) eu acho que eu repeti muito(+) fiquei batendo na mesma tecla (+)

P: por que será

C: isso eu também quanto a

A: não não quanto ao vocabulário eu bati sempre na mesma tecla

C: quanto ao vocabulário eu também

A: quanto ao vocabulário eu percebi (+) que eu não tenho medo de errar(+) por exemplo tem uma hora que eu falei acho WAYDO e ela corrigiu (+) ficou natural (+) não teve problema (+) porque a gente sempre faz isso né(+) a gente está na mesma classe(+)

E: eu acho que a correção não atrapalha

P: então a correção não atrapalha né^^

G: é

P: e a do professor porque tem uma hora que ela corrige a C

C: child numa boa não me atrapalhou em nada

P: child e depois ela fala her e você também se autocorrige (+) há uma fala simultânea(+) vocês falam her simultaneamente (+) numa boa a correção da professora

C: numa boa (+) nossa

P: numa boa dentro do grupo ou numa boa na classe como um todo

C: numa boa numa classe como um todo

E: numa boa dentro do grupo

C: numa classe como um todo também

L: depende

E: depende

A: eu não generalizo não

E: não sei depende do jeito que a pessoa fala eu não gosto

L: tem gente que fica

C: não estou falando numa classe estou falando do tipo assim entendeu na sala de aula com a professora L entendeu não só nós quatro(+) na classe(+) normal(+) prá mim é normal

P: e você A o que você ia falar a respeito da correção''

A: eu acho que depende do grupo eu aceito a correção lógico(+) se não foi dito com arrogância(+) sabe porque tem duas críticas(+) aquela que é construtiva que nem ela fez que nem a L faz e tem aquela que é da pessoa que quer se mostrar superioridade

C: aí eu também não gosto (+) num precisa (+) também eu acho que mesmo na turma nunca teve isso

P: e você acha que isso pode ocorrer no relacionamento aluno /aluno (+) não precisa ser no relacionamento professor/aluno'

A: pode ser no relacionamento aluno/aluno(+)professor/aluno(+) é a maneira como a pessoa se coloca

P: você concorda E ''

E: ah: sim (+)eu me lembro até de um professor com a gente(+)a aluna estava lendo(+) ele foi corrigindo (+)falou que era uma coisa que ele assim lembra que ele já tinha falado no ano anterior em fonética o ano inteiro

C: isso é (+)eu nem ligo mais

L: (incompreensível)

E: depois disso a aluna simplesmente fechou a boca e não falou mais

C: é ué (+) isso acontece com a gente também sabe mas eu nem ligo mais porque

P: a L tem uma maneira diferente de agir

L: é bem mais

E: bem diferente

C: não é (+) a L ela não passa imagem DE PROFESSOR (+) porque que nem (+) vamo dá nome (+) o JC (+) a gente tem aula com ele (+)é uma coisa super contraída (+) ele ele é autoritário(+) totalmente entende'(+) e com a L não (+) você não sabe (+) você pergunta (+)e com ele não(+) ele fica nervoso(+)sabe'(+) não sei(+)

L: sei lá (+)porque ele já explicou

C: mas ele explicou (+)mas não custa também

L: ele acha que

- C: a gente tem que sabê TUDO o que ele disse NA PONTA DA LINGUA (+) não pode ter uma falha(+) nada
- A: parece que o objetivo da L é outro também(+) ela não quer ficá pegando erro de gramática(+)ela qué desinibi(+)ela qué que a gente simplesmente fale(+) a correção vai vir depois
- P: isso (+) o objetivo dela não é esse
- A: não é ver se usou s na terceira pessoa ou não(+) ela qué que a gente desiniba e fale então(+)acho que esse objetivo também(+)se você fica cortando muito a pessoa se inibe né
- P: e como é que você vê seu desempenho E
- E: ah: foi o que eu já falei(+)eu acho que procurei fazê as perguntas prá dinamizá(+) prá não ficar muito parado
- P: eu já vi você como uma organizadora porque em vários momentos você organiza a atividade(+) levantando tópicos para serem discutidos
- E: foi bem sem querê (+) sem intenção
- P: talvez pelo seu próprio temperamento(+) você se considera líder
- E: não
- P: você não(+) mas alguém te considera
- L: como ela tem facilidade com o curso ela vai ajudando
- P: não necessariamente L
- A: eu acho que isso é o grupo(+)sabe porque(+)eu estava lembrando um dia eu peguei um grupo que ninguém falava(+)aí eu pensei(+)se eu não puxá esse carro(+) ninguém vai falá nada(+)eu começava a falá(+) e aí eu ficava falando sozinha ali
- P: não é o caso do grupo de vocês
- A: não foi o caso(+) então eu acho que vai muito do grupo
- P: não é o caso porque no grupo de vocês tem mais de uma líder(+) a C por exemplo
- C: nossa (+) é que eu falo muito(+) é diferente(+)eu não que eu me considere(+) eu gosto de falá (+) não gosto de ficá parada(+)

- E: eu também não (+) vai vê que todo mundo é líder então
- L: líder não é que tem autoridade
- P: não estou dizendo que o líder é autoritário (+) estou dizendo que há pessoas que normalmente sem querer se impor acabam tomando na liderança do grupo(+) não é um aspecto negativo
- C: não não tô tomando do lado negativo
- P: a mim sua condução da atividade me pareceu liderança H
- A: não é assim(+) a gente é muito amiga(+) temos um grupo de quatro(+) estamos sempre juntas(+) fazemos trabalhos juntas(+) e ninguém impõe nada a ninguém
- P: você não a considera líder então'
- A: não (+) aqui sim
- P: e no grupo''
- A: no grupo sim (+) porque eu acho que ela tomou uma posição de liderança (+) pelo fato de sabê mais pelo fato de ter experiência no exterior
- E: mas também depende da pessoa (+) porque se é uma pessoa que sabe a língua mas é uma pessoa retraída (+) sei lá(+ )eu não tenho esse problema(+ )eu falo mesmo
- L: a F (+) ela sabe muito inglês mas é muito tímida(+ ) quase não fala
- P: você acha então que é devido ao conhecimento da língua e ao temperamento ao mesmo tempo''
- E: a pessoa
- P: você não se considera líder''
- E: eu gosto de falar'
- P: se eu te disser que nos outros grupos eu também observei tal postura sua
- E: ai meu Deus(+ ) vai vê que nos outros grupos precisasse de alguém que tomasse a frente(+ ) e ninguém se dispunha(+ ) então
- P: mas foi muito sacrificio de sua parte''
- E: ah: não (( todas riem )) é uma coisa mais organizada

- A: mesmo prá levar a atividade prá frente (+) na aula de inglês ela é muito interessada(+) ela não se conforma das pessoas ficarem quietas(+) isso na nossa classe tem bastante(+) isso incomoda ela
- P: e você L''
- L: eu acho que eu falei muito pouco mesmo
- P: falou pouco
- P: por que'' lembrou agora'
- L: sei lá (+) depende da hora
- P: você é de falar bastante ou de falar pouquinho
- C: bastante(+) fala mais
- L: eu falo normalmente(+) mesmo na aula (+) mas aí não sei(+)eu estou mais calada do que as outras
- C: tem dia que você levanta inspirada prá falá(+) mas também tem dia que você não quer nem
- L: também é bem assim
- P: será que é porque elas falam muito e você não achou espaço'
- L: tem dia que a gente não tem vontade de discutir
- P: você reparou L que você não argumenta'
- L: eu não
- P: eu observei isso você se posiciona sem argumentação enquanto que as outras três argumentam o tempo todo
- C: e brigam ((riem))
- L: eu acho que eu não estava muito a fim de discuti
- P: há momentos também que há sobreposição de vozes(+)você começa a falar
- L: é eu falo muito baixo
- P: você começa a falar baixo e a C começa a falar por cima
- ((riem))
- P: por que você se dirigia sempre à E' será que porque ela

estava organizando''

L: não sei

A: se a pessoa sabe bem a língua ela tem segurança ela tem interesse de se desenvolver(+) ela vai falá (+) se ela é muito tímida ela não fala

C: eu não acho tanto pelo fato de ter segurança (+) eu não tenho segurança prá falar as coisas que eu falo(+) falo coisas erradas mas falo

A: você tem segurança sim(+) você não tem medo de falá

C: medo eu não tenho mas não porque eu saiba

E: mas você tem seguranças sim

C: eu quero falá(+) eu quero(+)eu tenho que falá

P: por que você quer falar' por que você tem que falar'

C: porque eu adoro falá nossa(+)é uma coisa(+) sabe porque eu penso muito assim(+)isso vai me ajudá muito(+)e depois que eu vou fazê(+)depois que eu saio daqui(+) eu não vou ter com quem falá(+) eu vou falá com quem(+) com a parede(+) ela não vai me respondê

P: você não vê (+) por exemplo(+) a fala como uma maneira de te ajudar a dominar a língua'

C: isso que eu tô falando(+) quando eu sair daqui eu não vou ter com quem conversá(+) eu não vou ter com quem aperfeiçoar (+) se eu não fizer isso aqui dentro(+) aí eu não vou conseguir fazer nada

P: no momento em que vocês estavam interagindo vocês percebiam os erros umas das outras ' ou não'

C: eu estava tão entretida em convencer que o menininho deveria ganhar o coração que nem

P: você não percebeu e você '((olhando para H )

E: a não ser o caso em que eu corriji ela

A: foi o tipo de erro porque eu falei muito alto(+) ficou muito claro doeu o ouvido dela

E: foi o tipo de erro de pronúncia (+) agora se fosse um erro de gramática(+) de s eu não teria observado

C: é mesma coisa de child



A: a E tem liberdade prá me corrigir também

P: eu escolhi esse grupo para estudar por várias razões e dentre elas pelo fato de ter duas alunas do curso de Letras e duas do curso de Tradução(+)as informações que recebi foram que havia uma certa rivalidade entre os alunos de Tradução e Letras(+) pelo fato dos primeiros terem um número maior de aulas de inglês(+)como vocês vêem isso''

A: depende da pessoa(+) eu não sinto isso

C: não é pessoa é do curso

E: isso existe

P: dentro do grupo existiu''

A: não existiu

C: dentro do grupo não eu acho que não há necessidade disso(+)estamos todos no mesmo barco

L: no começo existiu na sala(+) agora não(+) pelo tipo de aula

C: dentro da sala isso diminuiu bastante com o passar do tempo

E: dentro da sala prá mim nunca teve

C: dentro da classe prá mim nunca teve

E: um dia eu fui conversá com uma menina da Tradução e então eu disse(+) você vai estar na minha classe de conversação de inglês(+) e ela respondeu(+)não(+) você é que vai estar na minha classe(+) a gente percebe que tem problema

A: a gente tava um pouco com medo no começo das aulas(+)mas qualquer mistura de classe dá problemas(+)simplesmente porque as pessoas não se conhecem ainda

P: vocês acham que vocês deslancharam bastante''

E: na primeira aula estava todo mundo preocupado(+) com medo de falar

A: tem muita gente pior que a gente

P: a heterogeneidade é boa ou ruim''

A: depende (+) prá quem sabe bastante é ruim(+) porque tem que ficá(+)sabe(+)ficá num nível mais baixo(+)agora prá quem não fala bem

E: eu acho que quem não fala bem mas pelo menos tenta é uma coisa(+) agora se não fala nada

C: se põe na cabeça que não sabe falá

P: e no teu caso E você que já morou fora você tem um nível de proficiência mais alto(+)você acha que esse tipo de aula é interessante para você''

E: ah: sim prá praticá porque aqui no no nosso curso é a única disciplina que dá prá você falar porque nas outras não se fala

P: e mesmo você sabendo mais(+) num grupo você acha que aproveita''

E: lógico

#### CONVERSA COM A E H DEPOIS DA SAIDA DE L E C

P: vocês acharam que a L ficou tímida no grupo de vocês''

A: eu acho que sim (+)ela não é de falá muito

H: eu também acho que sim(+) eu participei de outros grupos com ela e ela não é de falá muito

P: eu acho que ela ficou tímida perante vocês três

A: não acho que ela FICOU tímida (+) eu acho que ela E tímida

P: ela tem menos desembaraço com a língua que vocês''

E: tem

A: tem

P: então vocês acham que ela participou menos por timidez(+)e ter um nível de proficiência mais baixo dentro do grupo''

E: ah:sim (+) ela nem se mexe muito na cadeira(+) fica mais contraída

A: ela não estava à vontade no grupo apesar de estar com a C no grupo(+) ela é amiga dela

E: nos outros grupos ela fala sempre pouco e seu nível de proficiência é o mais baixo dentro do nosso grupo

**TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO COM COMENTÁRIOS DA PROFESSORA APOS A PROJEÇÃO DO VIDEO COM AS INTERAÇÕES SELECIONADAS PARA ESTUDO:**

**GRUPO A**

P: pesquisadora

L: professora

P: como é que você vê o desempenho das alunas no primeiro grupo?

L: dali(+)daquele grupo a A é a aluna mais forte

P: ah é: ela é uma aluna o que média' boa'

L: ela é uma aluna boa(+)sempre participa(+)ela tem um ouvido bom(+)e ela tem ela escreve direitinho(++)depois da A a C tem um vocabulário bom(+)mas a C é extremamente tímida e ela quando ela se aperta(+) ela fala português (+) a P é a que tem mais dificuldade(+)mas talvez a M seja a que mais se esforça mais ali(+) a a M faz MUITA força (+) todas as tarefas ela faz (+) ela nunca deixa de entregar nada certo'(+) a P também(+) da P eu não posso falar nada não(+) a A(+) nenhuma das três(+)a C é a mais relaxada

P: elas estão em que ano no segundo'

L: no segundo ano

P: então elas têm um nível de proficiência na língua médio(+) digamos assim

L: têm têm

P: médio'

L: médio

P: você diria que as três têm um nível médio e a A tem um nível melhorzinho'

L: é (+) a A tem um nível um pouco melhor

P: e com relação (+) por exemplo ao tipo de pessoa(+) são tímidas essas meninas ou não'

L: são(+) a A ela tá começando a se soltar(+) é o segundo ano né'(+) no primeiro ano era uma turma assim EXTREMAMENTE quieta(+) quase ninguém falava(+) desse desse grupinho

né' (+) ah: então (+) agora no segundo ano a A tá começando a se soltá (+) as outras ainda estão BEM::recatadas (+) ainda não estão muito:: "they don't dare too much" ((ri))

P: ok elas estão bem entrosadas nesse grupo você achou''

L: estão (+) no grupo tão

P: porque são amigas (+) talvez'

L: ainda eu acho que a "outsider" aí é a C

P: ah é' ainda'

L: a C é (+) a C é "outsider" na classe em geral (+) ela participa na classe mas ela tá sempre meio alheia

P: sei sei

L: em todo em qualquer grupo que ela entre ela é ela é sempre um "outsider" (+) num tá muito entrosada

P: sei sei

L: quer dizer ela ela se dá bem com todo mundo mas (+) ela mantém a distância

P: lembra ela queria desistir no curso né' (+) mas parece que aqui ela tá com a turma dela (+) parece que ela tá bem né' (+) até que ela falô bastante né' você não achou''

L: é (+) pelo que ela costuma falá (+) até que ela participou bastante

P: será que é porque pelo fato delas serem da mesma classe (+) do mesmo nível''

L: ela ficou mais à vontade

P: você acha''

L: acho (+) a C é tímida demais (+)

P: a C né' e e a M também né''

L: é (+) mas elas estão com as companheiras de classe (+) a M senta ao lado da P (+) são amigas (+) a M senta do lado da A (+) então ajuda bastante (+) porque elas estão formando um grupo ali como elas formam na próprias sala de aula (+) elas passam o dia juntas (+) então estão acostumadas uma com a outra (+) fazem trabalhos juntas

P: certo

L: agora por isso que eu tô falando(+)ali a "outsider" é a C e mesmo assim ela está participando por ser esse grupo

P: você observou nas outras interações que essas meninas ficaram mais retraídas''

L: aí é aquele negócio que a gente já falou (+) depende do grupo(+) a A participa em quase todas interações mas quando tem um pessoal muito bom a M e a P e até a própria C tem a tendência a a segurar um pouco(+) não participam tanto(+) dentro do grupo que elas consideram homogêneo(+) com todo mundo no nível(+) elas falam mais(+) aí não têm problema

P: obrigada L

## GRUPO B

P: o que você achou desse grupo''

L: eu achei muito interessante(+) agora tem uma outra coisa(+) que a gente já comentou antes(+) tem duas turmas aqui(+) de Letras e de Tradutor(+) e são inclusive rivais(+)você pode vê que elas têm a tendência a (+) a L quase não fala nada(+) mas ela fica sempre do lado da C(+)as duas ficam juntas parece que contra a E e a A(+)né''(+) você viu que até a E e a A pensavam uma coisa e a L e a C tinham outro ponto de vista(+)

P: é

L: mas achei que elas não falam português(+) interessante

P: o tempo todo elas só falam inglês(+) erram bastante(+) mas não usam o português(+) há muitos casos de autocorreção e somente um caso de correção por parte do colega(+) não há também negociação de significados (+) esse grupo você vê como heterogêneo''

L: sim

P: se você definisse o nível das alunas' como você definiria a E''

L: muito bom

P: a C ''

L: médio

P: a A''

L: bom

P: melhor que a C'

L: melhor que a C

P: e a L'

L: a L: a L é a mais fraquinha(+) L seria mais ou menos do nível da M (+) daquele pessoal (( L refere-se ao outro grupo analisado ))

P: e os temperamentos''

L: L é tímida(+) C não tanto

P: e a E''

L: de maneira nenhuma

P: a E é líder' você a considera líder''

L: ela se impõe bastante né' eu considero

P: será que ela se impõe e ela lidera porque sabe mais''

L: não (+) eu acho que é da personalidade dela (++) além dela ter personalidade mais forte (+) eu acho que também sabe bastante(+) então ela é mais segura

P: mas o trabalho dela é um trabalho útil dentro do grupo

L: é

P: como você vê a atitude dela dentro do grupo''

L: nesse caso ela ficou um tipo de monitor né (+)direcionando as perguntas

P: mas ela deixou que as pessoas falassem'

L: certo certo

P: e o comportamento da L no grupo '

L: a L:(+) a L quase não participou(+) ou a atividade não foi do agrado dela

P: ela falou que não estava a fim naquele dia(+) será que é isso mesmo' ou talvez ela tenha se intimidado no grupo''

L: a L não seria de falar em qualquer jeito e em qualquer situação(+) é muito difícil(+) ela é quietinha

P: ela é muito quieta

L: além de que ela é tímida(+) ela é do tipo que se ela começa a falar e outra pessoa fala ela pára na mesma hora(+) e deixa a outra pessoa falá

P: aconteceu isso várias vezes no grupo

L: e ela faz isso na classe

P: ah é

L: ela senta do lado da C e de uma menina que fala bem(+) já morou nos Estados Unidos mas é tímida também(+) agora se a L tá falando e a C fala ela cala a boca na mesma hora e o mesmo acontece quando a outra menina fala

P: nesse grupo quem falou mais foi a C(+) seguida da E(+) depois a A (+) e a L muito menos(+) somente 27 vezes(+) ela usou de argumentações apenas duas vezes(++) você sentiu que as alunas estavam envolvidas na atividade

L: tavam (+) tavam bastante(+) tem hora aí que elas ficam empolgadas((ri))

P: você achou que com sua presença os alunos se inibiram

L: não (+) eu acho que não(++) chegando mais próximo do aluno você não inibe(+) quando existe distância o grupo se intimida(+) então você vai lá quando é chamada ou prá ver se está indo tudo bem

P: você achou o grupo entrosado apesar de pertencerem a cursos diferentes

L: sim

P: você acha que a L ficou afastada por esse motivo

L: não não (+) você vê que ela ficou do lado da companheira dela o tempo todo

P: é(+) da C

L: é mas não não houve um atrito entre os alunos dos dois cursos

P: não né

L: não

P: de acordo com minha análise a L é tímida e tem um nível de proficiência baixo por isso participa pouco

L: é

P: ela é insegura né

L: é

P: a C ela tem um nível razoável(+) e ela é muito atirada

L: olha a C é mais desinibida (+) acontece que eu não sei se o nível na escrita é muito diferente não viu

P: na escrita

L: a C e a L não têm um nível muito diferente não

P: sabe o que a L disse (+) ela quer falar pouco e certo(+) então ela tá muito presa(+) com medo de errar(+) então ela fala menos prá não falar errado(+) já a C não tá nem aí(+)

L: hum hum

P: ela vai soltando(+) vai falando

L: é ela qué falá

P: e elas acham que o caminho é realmente esse

L: é a C pegou mais o espírito da coisa

P: exatamente(+) a L ainda não

L: a L é insegura(+) mesmo quando está trabalhando na sala(+) a idéia é não forçar também(+) o aluno só deve falar quando ele se sente bem falando(+) apresentando uma variedade de atividades pelo menos em algumas delas o aluno vai gostar(+) vai se encaixar(+) vai falar mais que em outra(+) que ele fale um pouco porque ele não tem chance nenhuma de falar numa sala de aula comum(+) normal

P: no teu curso normal também não

L: não (+) no curso acaba tendo que falar porque a gente tem umas atividades de fala/responde, fala/responde(+) troca (+) quem respondeu faz a pergunta

P: mas você não trabalha com grupo na tua aula normal

L: não normalmente mas tem uma parte das atividades que tem "pair work" e "group work "

P: algumas vezes



L: é

P: numa semana(+) quantas vezes

L: não (+) toda toda aula tem uma atividade mas não é só conversação(+)tenho reading(+) tenho alguns exercícios de gramática então tem outras coisas que eles fazem em grupo

P: ah sei

L: mas o próprio método faz o aluno falar(+) então todos eles falam em todas as aulas(+) nem que seja a frase obrigatória

P: ah sei

L: a C fala sempre porque ela é bem desinibida(+) agora a L só quando é obrigada quando eu peço para falá(+)na sala de aula comum eu tenho os voluntários obrigatórios(+) na aula de conversação só chamo os voluntários(+)eu não quero inibir o aluno(+)quero o aluno descontraído.

P: ok L (+) obrigada

**TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO COM COMENTARIOS DAS ALUNAS  
ENVOLVIDAS NA INTERAÇÃO B APOS ASSISTIREM AO VIDEO**

I: investigadora

C (ausente na projeção), M, A, e P : alunas participantes

I: vocês perceberam alguma organização na fala de vocês''

M: primeiro eu falei(+)depois a A (+) a P (+) e a C(+)  
depois essa ordem ficou bagunçada

I: como''

M: cada um falava o que queria

I: por que será que aconteceu isso'' será que foi por causa  
do tipo de atividade''

A: eu acho que sim (+) porque cada um tinha que falar sobre  
si primeiro e depois ficou mais livre(+) cada uma ia  
completando o que a outra dizia

I: é legal esse tipo de atividade''

N: é

I: esse tipo de atividade faz falar mais''

A: eu acho que sim

P: tem que falar porque

A: eu acho que é mais fácil(+) é mais difícil ficar fazendo  
exercício que tem que pensá(+) porque aquele lá na hora  
de expor é bem mais difícil(+)eu acho que tema assim (+)  
o que você acha do governo^(+)assunto pessoal(+) falar  
sobre a família(+) fica mais fácil

I: tem que ser um assunto de domínio de vocês

A: é

I: o tipo de vocabulário que vocês usaram foi fácil para  
vocês''

M: foi (+) quando a gente não sabia a gente perguntava à

colega(+) ou então falava em português mesmo

P: ou então gesticulava (+) todo mundo gesticulou bastante

I: você reparou quando você gesticulou dizendo (+) "I don't know how to to" e recebeu o auxílio da A"

P: reparei

I: isso é legal"

P: eu acho (+) se a outra pode ajudar (+) tudo bem

I: vocês repararam que vocês usam várias expressões em português(+) por que vocês não pediram o auxílio da professora quando não conseguiram resolver o problema dentro do grupo"

A: é que a gente tava tão envolvida na atividade (+) é mais rápido usar a palavra em português mesmo

M: as vezes não dá tempo porque a outra já começa a falar

A: as vezes a professora tá longe ou tá ocupada com outro grupo(+) por isso é que eu acho que tem muito aluno na classe

P: também dá prá entender (+) isso não atrapalha a nossa compreensão

I: como vocês definiriam o nível de proficiência de vocês"

M: aqui na faculdade a gente não fala(+) então eu acho que eu já soube mais inglês(+) hoje meu nível é

A: eu acho assim (+) que nesse curso que a L tá dando nós temos oportunidade de falar inglês mas como é muito aluno eu acho que num tem aquela coisa de (+) se fosse pouco aluno a gente já chamava ela e pronto(+) numa classe de dez alunos(+) eu acho que o professor deve ficar junto

P: eu também sinto falta

I: e o professor não inibe o aluno"

M: no meu caso não

A: eu acho que não(+) eu acho até melhor

M: o professor vai corrigindo

I: com todos os professores de vocês(+) vocês sentem assim ou só com a L""

A: porque o JC fala Português na sala(+) mas ele é um ótimo professor

I: vocês deslancham mais quando falam dentro dos grupos ou na frente do professor''

A: o problema é que na classes da L tem que ser no grupo mesmo

I: a minha pergunta é se vocês se sentem mais à vontade falando entre vocês no grupo ou na classe como um todo com o professor aqui na frente'

A: na classe como uma todo eu me sinto mais segura (+) porque eu sei que se eu fizé um erro ela vai me corrigir

I: então você acha bom ser corrigida''

A: eu acho (+) eu acho que a correção é a melhor coisa

I: que tipo de correção''

P: quando a gente tenta falar(+) ela entende e repete de forma correta

M: quando eu fazia Inglês fora minha professora não deixava passar uma palavra sem corrigir

I: vocês acham que todo mundo encara a correção numa boa''

A: eu acho que sim

P: normal

I: quando a professora vem e participa do grupo de vocês vocês aceitam bem ou se inibem''

A: a presença dela não muda nada

I: não muda nada''

M: não

P: não

I: vocês sentiram-se à vontade no grupo''

M: sim

I: por que''

A: porque todo mundo é igual(+) todo mundo se conhece

I: todo mundo é da mesma classe''

P: é

I: vocês acham que num grupo homogêneo vocês tem oportunidade de crescer ou isso só acontece no grupo misto''

M: é legal ficá no misto prá ouvir gente que fala melhor que a gente(+) mas depois eu tenho que falá(+) vou falá errado(+) aí eu vou ficá com vergonha

P: eu fico com vergonha de falá com gente que sabe mais(+) aí eu quase não falo

A: sabe qual é o problema com o pessoal que sabe mais^(+) é que ele vai falá mais e as vezes não dá chance prá quem sabe menos

P: outro dia fiquei num grupo desse(+) eu mais escutei que falei(+) fiquei inibida

I: você se considera uma pessoa tímida''

P: ah: eu sou

I: e você M''

M: eu também (+) não muito mas sou

A: eu também sou

I: num grupo de gente desconhecida vocês se retraem''

M: é

P: é

I: alguém falou mais no grupo de vocês''

A: não

I: foi equilibrado(+) vocês repararam que há momentos em que a palavra é dirigida à P e à A rouba-lhe o turno''

A: eu sempre faço isso (+) mesmo quando estou conversando com as minhas amigas(+) quando eu vejo eu já falei(+) eu até interrompo as pessoas(+++) eu acho que nessas conversas é assim mesmo

I: vocês perceberam que vocês erraram bastante''

M: é

I: e isso atrapalhou a comunicação''

M: não

I: quase não há casos de correção entre vocês(+) vocês repararam''

A: eu gosto que me corrige(+) mas tenho medo da pessoa não gostá de ser corrigida

I: mas vocês perceberam os erros das pessoas na interação''

M: eu percebi

A: eu também mas não corrijo

I: vocês observaram que vocês se auto-corrigem muitas vezes'' isso é positivo''

M: é (+) por isso que é bom ter oportunidade prá falar(+) a gente fala(+) ouve e tem a possibiliddade de corrigir

I: e a C ' ela estava bem entrosada no grupo de vocês''

A: eu achei

P: tava sim

A: (incompreensível) eu tava no grupo também(+) a menina não deixava ninguém falá (+)era SO ELA (+) teve uma hora que até a L tava corrigindo e ela foi só ela que fez o negócio(+)ela liderou e fez um monte de coisa errada(+)ela falava e a gente falava não não é isso (+) e ela falava a coisa de novo(+)teve uma hora que eu não agüentei e falei SHUT UP (+) mandei ela calá a boca (+) ela não deixava ninguém falá(+) era eu e a C (+) a C não abriu a boca

I: quem é ela'(+) posso sabê ''

A: eu não sei o nome dela(+) ela tá no terceiro ou no quarto ano de Tradução(+) eu não sei o nome dela

M: tem pessoas que lideram mais(+) nem sabem tanto mais mas lideram(+) é o caso dessa menina

I: quem mais é assim''

A: a E mas a E eu moro com ela(+) então eu sei menos que ela mas eu converso com ela(+) mas ela dá oportunidade para os outros falarem(+) ela organiza a atividade(+) ela não inibe a gente

I: a formação do grupo é decisiva então(+) é isso que vocês

acham''

- A: eu acho que é importante incentivar os mais  
quietinhos(+) dar oportunidade prá todo mundo falá
- I: e vocês corrigem os colegas'
- M: corrigir não
- A: quando eu conheço a pessoa eu falo(+) se eu não conheço  
eu não falo nada
- I: quando a C disse (+)péra aí deixa eu pensá (+) a M fez  
uma pergunta prá ela em inglês (+) foi prá ela não  
continuar a falar português''
- M: não acho que foi só prá ajudá(+) prá fazê ela falá  
porque todo mundo já tinha falado
- I: existe uma rivalidade entre Tradutor e Letras(+) vocês  
confirmam isso''
- M: da minha parte não
- A: prá mim também não (+) tanto é que há um pessoal da  
Tradução que se acha muito bom (+) mas não são todos
- I: vocês acham que houve problema de relacionamento''
- A: muito pouco
- P: quase não houve
- I: é só isso gente(+) obrigada