

Universidade Estadual de Campinas

**VARIABILIDADE DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDER  
LÍNGUA ESTRANGEIRA NA SALA DE AULA**

**Nelson Viana**

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

Campinas, 1990

este exemplar é a redação final da dissertação defendida por Nelson Viana

aprovada pela Comissão Julgadora

11/08/90  
Almeida

V654v  
v.1  
12359/BC

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

CANDIDATO: Nelson Viana

BANCA EXAMINADORA

-----  
-----  
J. C. Almeida Filho  
-----

## AGRADECIMENTOS

AdeValde, meu pai	Odete	
EduArda, minha mãe		
CaRmen		
RosIta, por isso	Luís Paulo	ELiza
HelenaA, o sorriso	Rajan	SIlvia
Bete	JOhn	Nadir
LIm	Leandro de La	Carlinhos
		OIGuita
ELiana	Jonquiere	ZEzé
		DÜdu
RIta	WilSon	HelenA, dançando
Douglas	AStrid	
DAdá	Cláudio	Jose Carlos
Cláudia	A Gessy	Marisela
TEca	Bronze	Dayse
	Molles	MaRilda
Dalila		Ana Elisa
Carolina	VilmA	HeleNa, sorrindo
	P	Gessy, professora
Maria Cecília	Rita	LurdEs e Dito
João Bosco	Helena, brincando	Bibi
Ernesto	Na sala	DiRce
KátIA	anDando	Adevalde e
EdiValdo	AngEla	Eduarda
AnA Sílvia	CaRol	
Ç		Ao C N P Q
X	A meus pais, pela vida	pelo apoio
IOne	Ao José Carlos, pelo incentivo	financeiro
Aos colegas do programa de LA, pela amizade		

# I N D I C E

Página

RESUMO .....	1
--------------	---

## CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO .....	2
1.1. Justificativa.....	3
1.2. Problema .....	4
1.3. Objetivos .....	5
1.4. Organização da Dissertação .....	6

## CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA .....	8
2.1. A Pesquisa em Linguística Aplicada .....	8
2.2. O Uso de Dados Introspectivos em Pesquisas de Aprendizagem de LE .....	14
2.3. A Pesquisa em Aprendizagem de Língua Estrangeira: O Uso de Diário de Estudos .....	18
2.4. Explicitação e Discussão dos Procedimentos Metodológicos da Pesquisa .....	25
2.4.1. Descrição Específica do Contexto de Coletas de Dados .....	30
2.4.2. Contexto de Coleta de Dados - Histórico de Estudos do Sujeito de Pesquisa ..	34

## CAPÍTULO 3

A PESQUISA EM MOTIVAÇÃO .....	39
3.1. Etimologia .....	39
3.2. Uso Popular do Termo .....	41
3.3. Psicologia e Motivação .....	43
3.3.1. A Teoria Associativa de Motivação .....	43
3.3.2. A Teoria do Impulso Propulsor (Drive) .....	44
3.3.2.1. Skinner e a motivação .....	45
3.3.3. A Teoria Cognitiva .....	47
3.3.4. A Teoria Humanística .....	48
3.3.5. A Motivação em Carl R. Rogers .....	52
3.3.6. A Teoria Relacional de Nuttin .....	54
3.4. Psicanálise e Motivação .....	58
3.5. Psicologia Educacional - Motivação e Aprendizagem ...	60
3.5.1. Aprendizagem Significativa - A Psicologia Educacional de Ausubel .....	64
3.5.1.1. Aprendizagem Significativa - Fatores Motivacionais .....	66
3.6. Educação e Motivação - A Concepção de Motivação de Paulo Freire .....	68
3.7. Motivação e Aprendizagem de Língua Estrangeira .....	70
3.7.1. Introdução .....	70
3.7.2. Conceituação .....	71
3.7.3. Pesquisas na Área .....	72

## CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS .....	91
4.1. Categorização .....	91
4.2. Motivação com Relação ao Aprendizado da Língua:	
Quadro de Fatores .....	95
4.2.1. Fatores Externos .....	97
4.2.1.1. Aspectos negativos .....	97
4.2.1.2. Aspectos positivos .....	98
4.2.2. Motivação com Relação ao Aprendizado da Língua:	
Discussão dos Fatores Influenciadores .....	99
4.3. Motivação com Relação ao Povo e ao País Falante da-	
Língua-Alvo: Quadro de Fatores .....	101
4.3.1. Fatores Externos .....	102
4.3.1.1. Aspectos negativos .....	102
4.3.1.2. Aspectos positivos .....	102
4.3.2. Motivação com Relação ao Povo e ao País	
Falante da Língua-Alvo: Discussão dos Fatores	
Influenciadores .....	103
4.4. Motivação para a Aula: Quadro de Fatores .....	104
4.4.1. Fatores Linguísticos .....	105
4.4.1.1. Aspectos negativos .....	105
4.4.1.2. Aspectos positivos .....	107
4.4.2. Fatores Metodológicos .....	110
4.4.2.1. Aspectos negativos .....	110
4.4.2.2. Aspectos positivos .....	111

4.4.3. Fatores Físico-Humanos .....	112
4.4.3.1. Aspectos negativos .....	112
4.4.3.2. Aspectos positivos .....	113
4.4.4. Fatores Físico-Ambientais .....	113
4.4.4.1. Aspectos negativos .....	114
4.4.4.2. Aspectos positivos .....	114
4.4.5. Fatores Sócio-Ambientais.....	115
4.4.5.1. Aspectos negativos .....	115
4.4.5.2. Aspectos positivos .....	116
4.4.6. Motivação para a Aula: Discussão dos Fatores Influenciadores .....	117
4.4.6.1. Aspectos negativos .....	117
4.4.6.2. Aspectos positivos .....	132
4.4.7. Motivação para a Aula: Aspectos não Registrados no Diário .....	138
4.5. Motivação para a Realização de Tarefas de Casa: Quadro de Fatores Influenciadores .....	141
4.5.1. Fatores Linguísticos e Metodológicos .....	141
4.5.1.1. Aspectos negativos .....	142
4.5.1.2. Aspectos positivos .....	143
4.5.2. Motivação para a Realização de Tarefas de Casa: Discussão das Influências .....	144
4.6. Análise dos Dados: Conclusão .....	146..

## R E S U M O

Esta pesquisa focaliza a motivação para o aprendizado de língua estrangeira, procurando descrever e analisar o que ocorre com essa variável durante o processo de aprendizagem. A preocupação central está voltada para uma subcategoria da motivação para aprender línguas, que é a motivação para a aula de língua estrangeira. A hipótese de trabalho é de que essa subcategoria passa por frequentes alterações pela influência de fatores que se inter-relacionam na situação de sala de aula. A pesquisa busca conhecer quais são esses fatores e quais as suas implicações para a atuação/participação do aluno na sala de aula, local de valor significativo para as pesquisas em ensino/aprendizagem de língua estrangeira, por constituir-se como o ponto principal, e, às vezes exclusivo de contato do aprendiz com a língua-alvo.

Ao tentar acompanhar a motivação durante o processo, esta pesquisa considera o aspecto dinâmico dessa variável, que geralmente é negligenciado uma vez que a maior parte das pesquisas abordando esse assunto, preocupa-se com verificar a motivação num dado momento do processo e procurar correlações com o resultado da aprendizagem.

Esta pesquisa, de base qualitativa, utiliza dados obtidos por técnicas de introspecção, no caso, um diário de estudos em que o sujeito de pesquisa descreve como está se sentindo durante as aulas de um curso de russo.

A análise dos dados aponta para um quadro de fatores tais como: lingüístico, metodológico, físico-humano, físico-ambiental, sócio-ambiental e externo, que se inter-relacionam e influenciam o nível de motivação do aluno negativa ou positivamente. A participação do aprendiz nesse processo de oscilação da motivação foi evidenciada no sentido de verificar que ele atua sobre a situação de sala de aula e atribui valores de relevância ou de não-relevância aos conteúdos e procedimentos metodológicos propostos e/ou ocorridos nesse ambiente formal de aprendizagem de LE. Essa atribuição de valores parece ter como base, as idéias e/ou concepções do aprendiz, do que seja aprender LE.

## CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO .....	148
5.1. A Pesquisa em Motivação e o Ensino de Línguas .....	150
5.2. Sugestões para Novas Pesquisas .....	155
5.3. Considerações Gerais .....	156

BIBLIOGRAFIA .....	158
--------------------	-----

## APÊNDICE 1

Diário de Observação das Variáveis de Atitude e Motivação	165
---	-----

## Convenções e Símbolos nas Transcrições dos Dados

- . pausa curta
- .. pausa média
- ... pausa longa (mais ou menos 1 segundo - será repetida para o caso de pausas maiores)
- - - silabação de palavras
- interrupção da fala (no meio ou final de palavra)
- no final de um turno e começo de outro indica não- interrupção
- ( ) fala provável
- / / falas simultâneas
- ((inint)) fala ininteligível
- (( )) relatos de ocorrências não verbais/comentários/explicações que se fizeram necessários.
- : alongamento de vogal - repetido conforme necessário
- ? mantido nas interrogações
- [ ] transliteração de palavras russas
- P professora
- L professora (quando chamada pelo nome)
- VA vários alunos
- A1 / A8 identificação dos alunos de 1 até 8
- NI aluno não-identificado

#### Notas sobre as transcrições:

- Foram mantidos traços da oralidade como omissão do "r" final, troca de "l" por "r" e outros, por tratarem-se de características do ambiente e portanto importantes na análise dos dados desta pesquisa.
- Sempre que necessário, as falas em russo estão acompanhadas de tradução em português.
- A numeração de dez em dez na margem esquerda é recurso para facilitar a localização dos turnos no material gravado.
- Algumas convenções utilizadas foram extraídas de Van Lier (1988)
- As falas em russo estão manuscritas por dificuldades de obtenção de recursos técnicos e humanos para digitação / datilografia.

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

A pesquisa em aprendizagem de língua estrangeira (LE, daqui por diante), tem apresentado nos últimos vinte anos uma preocupação maior com as diferenças individuais dos aprendizes, considerando-as como fatores significativos na determinação do sucesso ou fracasso na tarefa.

Skehan (1989), analisa e discute trabalhos relevantes realizados na área (os mais significativos serão apresentados no capítulo 3, juntamente com outros não mencionados por esse autor), e reafirma a sua importância como um campo a ser ainda muito pesquisado. Segundo esse autor, as maiores áreas onde os aprendizes diferem uns dos outros são: aptidão linguística, motivação e estilo cognitivo, e controle individual sobre o aprendizado.

As variáveis como aptidão linguística, atitudes para com a língua-alvo e para com países e povos falantes dessa língua, motivação e fatores de personalidade tem sido pesquisadas e discutidas, evidenciando a sua importância no processo de aprender LE. Alguns resultados dessas pesquisas serão discutidos também no capítulo 3.

## 1.1. Justificativa

Nas pesquisas realizadas em torno das diferenças individuais na aprendizagem de LE, a variável "motivação" está sempre representada e considerada como muito importante para o processo. (Gardner & Lambert, 1972; Lukamani, 1972; Wong-Fillmore, 1979; -- Bialystock, 1980; Rubin, 1975; Stern, 1975; Gardner, 1985 e 1988; Reves, 1987, entre outros).

De acordo com Schumann, J. (1980), há esperança de que "quando os fatores motivacionais forem bem entendidos, estaremos aptos a elaborar programas de ensino de línguas que possam gerar atitudes e motivação que conduzam à produção de bilíngues."

Ao se considerar o ensino de LE em ambiente formal de sala de aula, o fator motivação é de grande importância, pois o contato do aprendiz com a língua-alvo ocorre principalmente (quando não exclusivamente) nesse cenário e por isso é necessário que o aluno queira ou se motive a interagir com o conteúdo aí introduzido, para que a aprendizagem se desenvolva. Pressupõe-se dessa forma, que a motivação deve levar à interação e nesse relacionamento aprendiz-insumo, a aprendizagem ocorra.

Assim, é importante que se conheçam os fatores que influenciam a motivação para a interação com o insumo, em seu local e momento de ocorrência: a sala de aula, ambiente no qual deve ocorrer até mesmo a motivação para as tarefas de casa.

## 1.2. Problema

Autores importantes na área de ensino/aprendizagem de LE, como os citados na página anterior, em pesquisas que incluem a variável "motivação", tratam-na geralmente como uma variável estática, ou seja, aplicam testes para verificar sua existência ou não, considerando-a como fator relevante para o processo. Isso, leva à desconsideração do contexto sala de aula durante o processo de aprendizagem, considerando-se somente uma motivação geral para o aprendizado que vai influenciar o resultado, o produto.

Esta pesquisa pretende analisar uma subcategoria da motivação para o aprendizado de LE, que é a sua manifestação em sala de aula para a realização das tarefas e interação com o conteúdo dessa LE, motivação essa que não tem sido considerada pelos pesquisadores da área e que será postulada neste trabalho como de extrema relevância para levantamento/conhecimento e análise de fatores que podem influenciar a variável e que podem ser gerados por procedimentos e conteúdos utilizados em sala de aula, sendo portanto passíveis de reflexão e alteração para um melhor aproveitamento em termos de aprendizagem.

A motivação para a aula é considerada neste trabalho como subcategoria, pois entende-se que ela depende de uma motivação geral para o aprendizado da língua, que levou o aprendiz até a sala de aula.

### 1.3. Objetivos

O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar a variável "motivação" na sala de aula de LE, para verificar como ela se apresenta ao longo do processo de aprendizagem e quais os fatores que a influenciam positiva ou negativamente.

Esse acompanhamento sistemático do percurso dessa variável deverá fornecer subsídios importantes para que se possa refletir sobre os fatores influenciadores da motivação e sobre suas inter-relações, entendendo-se que as suas variações podem ter causas múltiplas em algumas manifestações. O conhecimento e a análise desses fatores poderá oferecer às pessoas relacionadas com a área de ensino/aprendizagem de LE, uma visão mais detalhada de suas influências, proporcionando-lhes a oportunidade de reflexão sobre como tentar extrair da sala de aula, o melhor proveito possível para que a aprendizagem seja mais eficiente e significativa, uma vez que externamente, a motivação, postulada nesta pesquisa como ponto de partida para a interação com o conteúdo e atividades das aulas, parece oferecer possibilidades de ser parcialmente orientada

#### 1.4. Organização da Dissertação

Esta dissertação será organizada da seguinte forma:

##### - Capítulo 1: Introdução

Nesse capítulo são apresentados: uma breve introdução da área a ser pesquisada, a justificativa para o trabalho, o problema investigado, os objetivos e a organização da dissertação;

##### - Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa

Contém uma resenha bibliográfica sobre a pesquisa em Linguística Aplicada, uma discussão sobre o uso de dados introspectivos em pesquisas da área, uma resenha bibliográfica comentada sobre a pesquisa com o uso de "estudo de diário" na área de ensino/aprendizagem de LE e a explicitação e discussão dos procedimentos metodológicos adotados bem como a descrição do contexto de coleta de dados e um histórico de estudos do sujeito desta pesquisa

##### - Capítulo 3: A Pesquisa em "Motivação"

Oferece um panorama geral de diferentes visões dessa variável em psicologia, uma visão geral de como ela tem sido abordada em psicologia de ensino/aprendizagem e por último, uma abordagem dessa variável no contexto específico de ensino/aprendizagem de LE;

#### - Capítulo 4: Análise dos Dados

Esse capítulo apresenta uma proposta de categorias para análise dos fatores influenciadores da motivação, e em seguida, passa ao levantamento e discussão dos aspectos positivos e negativos responsáveis pela oscilação da variável, com algumas considerações teóricas e hipotéticas;

#### - Capítulo 5: Conclusão

Nesta última parte são retomados os resultados principais evidenciados pela pesquisa, com referência às manifestações da variável motivação, e que podem ser considerados relevantes na preparação e realização de aulas e na indicação/determinação de tarefas para casa, bem como sobre a importância e necessidade de um bom conhecimento acerca das necessidades, interesses e características dos aprendizes. Além desses resultados que são mais diretamente relacionados com o processo de ensino/aprendizagem de LE na sala de aula, são retomados também os aspectos metodológicos da pesquisa com sugestões para novas investigações na área.

Observação. Esta dissertação apresenta dois apêndices: um diário de estudos e cinco aulas transcritas. O diário ficará no primeiro volume juntamente com os capítulos e as aulas transcritas ficarão no segundo volume.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 2.1. A Pesquisa em Lingüística Aplicada

Conforme relata Moita Lopes (1988:3), "a pesquisa nas ciências sociais tem seguido a tradição positivista das ciências naturais, isto é, tem adotado o método experimental, através do qual o pesquisador tenta prever os efeitos de uma variável particular tendo outras variáveis determinadas sob controle. Assim, em Lingüística Aplicada, a pesquisa tem normalmente seguido as linhas desta tradição (cf. Allen & Davies, 1977; Hatch e Farahdy, 1982, entre outros)."

Essa tradição de pesquisa segundo Moita Lopes (op.cit.) envolve a realização de experimentos, ou seja, a testagem estatística de hipóteses. No entanto, esse mesmo autor reconhece uma mudança recente, isto é, um apoio para as pesquisas de base qualitativa, que leva em consideração as características do contexto social. Para a Lingüística Aplicada, na área de ensino/aprendizagem de línguas, isso significa "observar o que está acontecendo na sala de aula através dos olhos dos participantes (isto é, professor e alunos)."

Segundo Long (1980:1), com referência ao ensino/aprendizagem de LE, as pesquisas experimentais

"tend to suffer from the investigator's inability to control what goes on inside the classroom".

A aceitação de um novo paradigma também é mostrada por Cohen (1989). Ele diz que "a pesquisa em Linguística Aplicada vinte anos atrás era predominantemente quantitativa ... experimentos com amostragens aleatórias, os quasi-experimentos, os testes objetivos e a análise estatística de multivariância." Segundo ele, as pesquisas de natureza qualitativa começaram a surgir no final da década de setenta "em meio a muito debate". Cook & Reichardt (1979; apud Cohen, 1989) escreveram sobre possibilidades e vantagens de combinação dos dois paradigmas pois, segundo eles, ambos tem limitações e a combinação dos dois pode levar a estudos mais completos.

Também nessa linha de tentativa de uso conjunto dos dois paradigmas numa mesma pesquisa, está Ochsner (1979). Ele faz um estudo sobre as duas tradições de pesquisa, a hermenêutica e a nomotética, e procura mostrar possibilidades de uso conjunto, ressaltando os cuidados que devem ser tomados pois:

"to force these methods together would only bastardize them" (Ochsner, 1979:64)

O que ele propõe é dividir a aquisição de segunda língua em duas partes e tentar por um lado explicá-la como uma entidade fí-

sica e por outro entendê-la como motivos simbólicos.

Crowle (1976:13; apud Ochsner, 1979:64), afirma que

"Because [experimental and ethnographic research] are so different, it is impossible to work or think in both styles at once, but it is possible with careful gear-changing to alternate between them".

Parece porém, que há dificuldade na adoção de paradigmas diferentes na mesma investigação, porque o pesquisador pode acabar considerando mais o paradigma de sua formação maior, ou seja, por mais que ele tente utilizar os dois igualmente, acabará privilegiando um deles. A adoção de paradigmas de bases diferentes envolve portanto, uma boa formação do pesquisador em ambas as tradições.

Na questão da sala de aula no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, a abordagem qualitativa parece ser superior para explicar os fenômenos que ocorrem no processo, pois conforme Moita Lopes (op.cit.: 6), a investigação não-experimental tem uma natureza prospectiva, no sentido de que implica em progressos contínuos na inovação dentro do contexto real de sua aplicação.

é importante ressaltar, concordando com Cook & Reichardt (1979:16), que a situação de pesquisa é muito importante e portanto:

"the choice of research method should also depend at last partly on the demands of the research situation at hand."

Cohen (1989) relata ainda uma outra importante transformação recente nas pesquisas em Linguística Aplicada: a mudança do foco de análise em direção ao processo ao invés de se analisar o produto numa tentativa de se reconstruir o processo.

Essa análise do processo volta portanto a tocar a questão do contexto de realização, ou seja, reafirma a importância da sala de aula na situação de aprendizagem formal de LE. Van Lier (1988) confirma e ressalta essa importância ao dizer que não se deve apenas coletar os dados na sala de aula, mas também interpretá-los no contexto de sua ocorrência, que é a própria sala de aula, a qual, segundo ele, deve ser considerada com uma realidade própria e, portanto, o foco da investigação deve ser tudo ou parte do que ocorre nesse contexto. Ele defende a pesquisa etnográfica com importantes argumentos, (op.cit.xvi),:

"Ethnographic classroom research directly illustrates classroom methodology, and is therefore of immediate relevance to classroom teachers. This relevance is twofold: firstly, reports of ethnographic research will give teachers insights into what happens in classrooms, so that they can compare this with their own classroom and, secondly, it is research that can be conducted by teachers themselves in classes which they are currently teaching."

Para reforçar seus argumentos, (op.cit.idem), esse autor cita Bailey (1985:118).

"... the findings of classroom-centered research may be more directly applicable to teachers' needs than other types of second language research. Ultimately these findings will help teachers and researchers alike to better understand the teaching and the learning processes, thereby facilitating that process in all complexities."

Long (1980:30), define a pesquisa em sala de aula de LE como:

"research on second language learning and teaching, all or part of whose data are derived from the observation or measurement of the classroom performance of teaching and students."

Uma vez que o contexto sala de aula é de tanta importância, esperava-se que um grande número de pesquisadores se dedicasse a investigar esse cenário de forma sistemática, oferecendo um panorama que servisse de comparação e reflexão para professores, outros pesquisadores e demais pessoas relacionadas com a área de ensino/aprendizagem de LE. Porém isso não ocorre e o próprio van Lier (op.cit.:23) o reconhece:

"we ... have the curious situation that most second-language acquisition theorizing ignores the L2 classroom as a relevant source of data and as a relevant place to apply findings."

é perceptível então a necessidade de pesquisas na sala de aula de LE, para que, através de um acompanhamento sistemático e com a utilização de instrumentos que possam captar esse contexto da forma mais abrangente possível, se possa oferecer explicações de toda a complexidade envolvida no fenômeno que se verifica ao longo do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira em ambiente formal.

Entre os instrumentos de coleta de dados mencionados por van Lier (op.cit.), Moita Lopes (op. cit.) e Long (op.cit.) na pesquisa etnográfica, estão: gravações (em áudio ou em vídeo), observação, questionários, entrevistas, elicitaciones e diários de estudo ou de ensino. O enfoque desta dissertação é no uso de diário de auto-observação de estudo, conforme será discutido adiante.

## 2.2. O Uso de Dados Introspectivos em Pesquisas de Aprendizagem de LE

Uma vez considerada a importância da sala de aula nas tendências de mudanças de base paradigmática (quantitativa para qualitativa) e de foco (do produto para o processo) nas pesquisas em aprendizagem de LE, é importante ressaltar as limitações da técnica de observação convencional de procedimento e comportamento de alunos e professores nesse cenário formal de ocorrência do processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Cohen (1989:3),

"as observações de sala de aula podem registrar os movimentos físicos dos alunos - acenos de cabeça, sorrisos, movimentos de olho, conversas -, porém não conseguem captar facilmente o que e como pensam, ou como estão se sentindo (grifo meu). Segue daí que as observações a respeito de comportamento de aprendizagem de língua são geralmente limitados àqueles alunos que falam na sala. Tais observações nada informam em relação aos alunos que permanecem em silêncio, e nos dizem muito pouco a respeito daqueles que participam da aula."

O grifo é concernente para esta pesquisa que visa analisar exatamente isso: como o aluno está se sentindo na aula, o que po-

derá dar uma dimensão do nível de motivação desse aluno para participar das atividades propostas e quais os fatores que podem estar influenciando a oscilação (se ocorrer) desse nível.

Para responder a essa lacuna da observação convencional, as técnicas de coleta de dados introspectivos começaram a ser utilizadas nas pesquisas de segunda língua (Schumann F, 1980; Bailey, 1980; Cohen, 1984 e Faerch & Kasper, 1987) entre outros.

Grotjan (1987), em análise do status metodológico dos métodos introspectivos relata que esses métodos tem sido objeto de fortes controvérsias na história da psicologia, principalmente entre behavioristas e cognitivistas (cf. Boring, 1953; Liberman, 1979 e outros; apud Grotjan, 1987). Para Grotjan, essa controvérsia tem sido retomada na história recente da LA, quando os métodos introspectivos começam a ser utilizados. Para ele, uma resposta precisa para a questão do uso desses métodos depende dos objetivos da investigação.

Isso pode ser entendido da seguinte forma: Se, por exemplo, uma pesquisa tem o objetivo de analisar estratégias de aprendizagem e/ou fatores afetivos do aprendiz no processo de aprendizagem de LE, os métodos introspectivos certamente serão propícios, uma vez que nem todas as estratégias e/ou fatores relacionados à afetividade podem ser observados externamente conforme foi colocado anteriormente na citação de Cohen (1989)

Cohen (1987) também menciona as controvérsias do uso desses métodos dentro da psicologia e relata que eles parecem estar recebendo apoio de um respeitável grupo de psicólogos cognitivistas como Bakan (1954), Radford (1974), White (1980) e Ericsson & Simon (1980, 1984). Nas pesquisas em segunda língua, segundo Cohen (op.cit.) a objeção ao uso de dados introspectivos se dá pela concepção de que muito do aprendizado de línguas ocorre a nível inconsciente e portanto é inacessível. Seliger (1983) (apud Cohen, 1987), vê os relatos verbais quando muito como uma fonte de informação sobre como os aprendizes usam o que eles aprenderam e não como um meio de descrever como os sistemas responsáveis pelo desempenho de interlíngua se internalizam.

Porém, mesmo que essa crítica possa ser tomada como válida (o que não ocorre conforme será visto adiante), no caso de fatores afetivos ou mais especificamente no caso da pesquisa para esta dissertação, o relato verbal pode ser um instrumento eficaz na coleta de dados porque o que se quer observar aqui é a motivação para as tarefas/atividades de sala de aula e/ ou de casa, ou seja, como o aluno reage a isso e portanto, ninguém melhor que o próprio envolvido na tarefa para relatar o que está sentindo ou qual o seu nível de motivação para as tarefas propostas e/ou negociadas para realização como parte do processo de aprender LE em ambiente formal de sala de aula.

Cohen (1987) relata a perspectiva de White (1980) e concorda com este ao admitir que, ainda que muito do que processamos é

feito inconscientemente, nós subestimamos a extensão do processamento consciente e a razão que ele dá para isso é que nós simplesmente não colocamos atenção aos nossos processos conscientes. Isso, de acordo com Cohen (op.cit.), assinala a natureza da tarefa de relato verbal que irá ditar o grau de atenção que colocamos em nossos processos mentais. Esse mesmo autor (1989), menciona as três categorias básicas de relatos verbais mais utilizadas pelos pesquisadores na aprendizagem de línguas. Essas categorias são: o auto-relato, a auto-observação e a auto-revelação. De acordo com Cavalcanti (1989), que denomina essas categorias de técnicas introspectivas, as suas definições são as seguintes.

"(1) auto-observação (introspecção propriamente dita) - O analista-observador relata seus próprios eventos mentais.

"(2) auto-relato ou autopercepção (retrospecção) - Os sujeitos contam sua experiência ao pesquisador/analista.

(3) pensar alto (protocolos verbais ou análise de protocolo) - os sujeitos pensam em voz alta enquanto realizam uma tarefa." ( Este procedimento, denominado por Cohen (1989) de "auto revelação", consiste no desvelamento do tipo stream-of-consciousness de processos de pensamento enquanto se presta atenção à informação com a qual se está interagindo).

Pesquisas diversas utilizando esses procedimentos introspectivos de coleta de dados em tarefas específicas de LE, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos ou sociais e que oferecem um panorama da experiência com essa metodologia de pesquisa, estão relatadas em Faerch & Kasper (1987), para quem o uso dos métodos introspectivos representa uma maneira promissora de se conseguir a reconstrução dos processos dos aprendizes.

Uma vez delineada a importância e as características principais dos métodos introspectivos na pesquisa de aprendizagem de segunda língua, pode-se passar agora a uma discussão analítica com relação ao instrumento específico e principal da metodologia de coleta de dados desta dissertação, que é o "diário de estudos".

### 2.3. A Pesquisa em Aprendizagem de Língua Estrangeira com o Uso de Diários de Estudo

Como já foi visto no item anterior, uma das técnicas de pesquisa introspectiva é o uso de diários ou estudo de diários, onde o aluno registra aspectos do seu aprendizado que pode ser em termos cognitivos ou afetivos. Esse tipo de instrumento pode ser utilizado também pelo professor para registrar aspectos relacionados à análise do processo de ensino.

Esse procedimento que tem sido bastante utilizado embora haja poucas publicações a seu respeito, tem recebido bastante apoio dos pesquisadores da área de segunda língua como será visto adiante.

Os trabalhos mais importantes com o uso de diários, ou pelo menos os mais difundidos conforme se nota pela bibliografia de pesquisadores que tratam do uso dessa técnica, são os de Schumann, F (1980) e o de Bailey (1980). A primeira relata a análise das observações registradas em diário durante o aprendizado de Farsi (ou Persa) em três cenários distintos: (1) em ambiente formal de sala de aula na Universidade da Califórnia; (2) na Tunísia e (3) em ambiente natural no Irã. Ela registrou em seu diário, as impressões e reações pessoais com relação às culturas estrangeiras, à língua-alvo e aos métodos de instrução. O resultado foi a revelação de um número de fatores psicológicos que foram considerados como variáveis pessoais em Schumann & Schumann (1977, apud Schumann, F. 1980). Numa análise preliminar, eles identificaram seis das variáveis pessoais:

"nesting patterns, transition anxiety, reactions to pedagogical techniques, motivation for choice of language learning materials, desire to maintain one's own language agenda and eavesdropping vs. speaking as a learning strategy."

As variáveis "nesting patterns", no sentido de preocupação com a ordem do local de moradia e "transition anxiety", no sentido de preocupação com a viagem tanto no aspecto emocional quanto no aspecto burocrático, estão diretamente relacionadas ao contexto específico da coleta de dados quando envolvia uma viagem ao Irã para permanência de dois meses, mas as outras variáveis podem ser tidas como prováveis também em outros contextos de aprendizagem de LE.

Para ressaltar a importância do trabalho de Schumann, F. (op.cit.), é interessante utilizar o que ela própria diz na conclusão:

"now I realize that what I have learned is how I learn second languages. This is certainly significant in and of itself, a tool that learners can use to discover the facts about their own language learning is certainly valuable."  
(Schumann, F. 1980:56)

Essa mesma autora propõe uma valiosa sugestão de encaminhamento para pesquisas nessa linha, que é a necessidade de desenvolvimento de métodos que possam agregar os dados de estudos de diário, para que se possa chegar a algumas generalizações, partindo-se das individualidades

Pesquisas nessa direção, certamente são de bastante valor, para que se possa dimensionar aspectos da aprendizagem de forma

que eles possam servir de base para mudanças qualitativas nos procedimentos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de LE, uma vez conhecidas as variáveis mais importantes que podem afetar esse processo.

O trabalho de Bailey (1980) tem um cenário um pouco diferente. Trata-se da aprendizagem de francês em ambiente formal de sala de aula e com o objetivo principal (inicial, como ela própria reconhece) de se preparar para um exame de tradução requerido pelo programa de doutorado em LA na Universidade da Califórnia. Ela registrou as reações pessoais às situações de aprendizagem que incluíam além da sala de aula, as tarefas de casa, os comerciais em francês na televisão, as conversas com amigos e as festas da classe. Essa autora foi além do que se propôs inicialmente, pois registrou também as observações sobre os demais participantes das aulas, relatando momentos diversos do contexto, que incluiu até mesmo uma discussão entre alunos e professora sobre um teste aplicado por esta, e que gerou um clima de tensão na sala de aula. Entre os resultados obtidos com a análise dos dados, Bailey verificou a influência do ambiente físico (disposição de cadeiras na sala), a importância do ambiente social (que pareceu a ela mais importante do que o ambiente físico), a preferência por um estilo democrático de ensino e a necessidade de ser bem sucedida e de ter seu trabalho ou seu desempenho reconhecidos pelo professor. Além disso, o trabalho relata outros aspectos importantes como o papel do professor e sua preocupação com os alunos. O objetivo inicial dos registros, conforme a própria au-

tora, era documentar as estratégias pessoais de aprendizagem mas como ela mesma reconhece, tais estratégias foram logo ofuscadas pelos registros sobre o aspecto afetivo na situação de aprendizagem de língua. Ela sublinha a importância do uso dessa técnica introspectiva de coleta de dados, ao dizer:

"I hope that more people involved in language learning will explore the possibilities of keeping a journal, because it seems to hold considerable promise both as a research tool and as an aid to self-awareness."

O valor desse instrumento de coleta de dados está enfatizado também por outros pesquisadores, conforme se pode verificar com as opiniões abaixo:

"though of necessity anecdotal and subjective, diaries can provide much information about what motivates learners and teachers in a classroom. They are thus particularly valuable for insights into affective and personal factors that influence interaction and learning"

(van Lier, 1988:66) (grifos meus)

Os grifos referem-se de maneira particular ao objetivo desta pesquisa, no sentido de se tentar observar e analisar os fatores que motivam ou desmotivam o aluno na sala de aula de LE.

"the diary studies so far have been particularly interesting because of the light they have cast on personal variables in language learning." (Long, 1980:23)

Isso é corroborado por Bailey & Ochsner (1983:191), ao dizerem:

"certainly one important contribution of the diary studies lies in what they can reveal about personal variables in second language learning, acquisition or teaching variables such as cognitive styles, affective factors, decisions making, sources of stress and motivational factors."

Ao retomar a discussão sobre essa técnica de pesquisa, van Lier (1988:29), afirma:

"... diary studies look like an extremely promising source of insights into the classroom language learning process."

Bailey & Ochsner (1983), fazem uma revisão dos trabalhos com a utilização de estudos de diário e procedem a uma listagem das atividades que devem ser realizadas para as pesquisas dessa natureza. Eles retomam a importância da pesquisa com o uso de diários, mencionando que o propósito básico desse tipo de investigação é gerar novas hipóteses e sugerem assim uma revisão dos estudos realizados como uma forma de gerar mais hipóteses. Eles

definem estudo de diário como um relato da experiência de ensino ou de aprendizagem de segunda língua, em que o professor ou o aluno registram em primeira pessoa, aspectos relacionados a fatores afetivos, estratégias de aprendizagem e as suas próprias percepções da experiência, com a característica central de ser um estudo introspectivo. Segundo esses autores, os procedimentos que os pesquisadores envolvidos com essa técnica deveriam usar são: fornecer um relato de sua própria história de aprendizado (ou ensino) de língua(s); registrar sistematicamente os eventos, detalhes e impressões sobre a experiência de língua em que está envolvido; revisar as passagens do diário, para troca de nomes e substituição de informações que possam ser extremamente embaraçosas para conversão pública; estudar as passagens/registros, procurando exemplos e eventos significativos e interpretar e discutir os fatores identificados como importantes. Outro aspecto a ser ressaltado a partir das observações desses autores, é a necessidade de se manter os dados na primeira pessoa e eles questionam: "Por que despersonalizar o pessoal?", entendendo que o relato em terceira pessoa pode oferecer complicação ao leitor, além de aumentar a distância entre autor e leitor. Com referência à essa questão de personalização do sujeito de pesquisa que utiliza diários de estudo, é importante registrar que o histórico do aprendiz no caso desta dissertação, será descrito em primeira pessoa por consideração à relevância dos argumentos dos autores acima.

Eles também se reportam à necessidade de publicação do diário juntamente com a análise, enfatizando:

"what we need is the characterization of the author - a persona to identify with - who shows us how he interpreted the events."

Além disso, eles ressaltam a necessidade de uma boa descrição do contexto de coleta de dados, tanto física quanto social. Um outro aspecto já mencionado como importante por Schumann, F. (1980), é retomado por Bailey & Ochsner (op.cit.): a necessidade de agregação dos resultados.

Conforme já mencionado neste item 2.3., há vários trabalhos envolvendo o uso de estudos de diário, porém poucos foram publicados. Isso é possível de se averiguar, numa análise da bibliografia dos trabalhos de Bailey (1980), Schumann, F. (1980), e Bailey & Ochsner (1983), sendo que estes últimos reconhecem esse fato em seu trabalho.

#### 2.4. Explicitação e Discussão dos Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

No sentido de Long (1980), essa pesquisa é de observação-participante ou etnográfica, isto é, o observador toma parte regular nas atividades que está estudando. O objetivo não é testar hipóteses mas descrever todos os aspectos da experiência com o máximo de detalhamento possível. Os dados foram coletados na for-

ma de um diário de observações. De acordo com Long (op.cit.) há uma diferença importante entre a "etnografia normal" e os estudos de diário, pois neste último, o objeto de estudo tem sido o próprio diarista que suplementa a observação, de forma introspectiva como dispositivo de coleta dos dados. Durante dezesseis aulas de russo (quinto semestre) a que compareci no período de 28 de setembro a 12 de dezembro de 1989, procurei observar minhas reações na aula com relação ao conteúdo e à metodologia e o meu envolvimento e participação, para verificar aspectos influenciadores da minha motivação para as atividades de sala de aula. Durante as aulas, tomei pequenas notas. Após as aulas, no fim da tarde, à noite ou até no dia seguinte em alguns casos, transformei as notas de observação em relato na forma de um diário. Esse procedimento segundo a classificação verificada em Cohen (1989), colocado dentro de relatos verbais, é denominado "auto-observação", que "diz respeito ao exame de um comportamento de língua ou no momento de sua ocorrência ou enquanto a informação ainda está na memória a curto prazo, isto é, introspectivamente, ou depois do evento, isto é, retrospectivamente (depois de mais ou menos vinte segundos). A retrospectiva pode ser imediata (dentro de, digamos uma hora do evento) ou protelada (algumas horas, dias, ou mesmo semanas depois." No caso dos registros para esta pesquisa, houve introspecção e retrospectiva, pois às vezes, fatos não anotados mas observados em sala de aula foram recobrados na redação do diário, o que está de acordo com Cohen (1981), ao dizer:

"Actually what starts as introspection may end up as retrospection - a recollection of the experience after the event."

No tocante à coleta de dados em sala de aula, é importante lembrar que na pesquisa de base qualitativa como foi visto anteriormente, o contexto deve ser considerado em toda a sua extensão, e assim, no caso de aprendizagem de LE em ambiente formal de sala de aula, os dados devem ser coletados aí, porque é esse o local principal de contato entre o aprendiz e a língua-alvo.

Foram feitos dezesseis registros em sala de aula e apenas quatro fora desse contexto, sendo um referente à realização de tarefa de casa (a única que fiz no período de coleta de dados), um encontro com um falante nativo de russo e não-falante de português, e duas leituras de cartas de pessoa que está estudando em Moscou. O diário trata sempre das minhas reações e impressões nas aulas, tanto físicas quanto afetivas, sendo o aspecto físico mais restrito à disposição. A extensão do diário em sua forma redigida não foi padronizada.

Um problema a ser observado com essa técnica de coleta de dados, é que ela se transforma numa tarefa (observação introspectiva e tomada de notas) que deve ser realizada enquanto se está participando do processo de aprendizagem, ou seja, há duas tarefas simultâneas. Isso é ressaltado por Long (1980:30):)

"participant diary studies ... involve the researcher in two related but separated tasks: keeping a diary and learning (or teaching) a second language. This is obviously a "plus" as far as their potential for revealing insights into language learning is concerned, but the divided attention resulting from the dual activity could constitute a considerable obstacle to the study of classroom processes. One solution might be for the researcher to enroll in a class operating at a lower level in the language concerned than that at which he or she is already comfortable."

A colocação do problema é sem dúvida importante, porém a solução proposta não seria viável para o caso desta pesquisa, pois frequentar aulas de um nível inferior a aquele que o aluno considera o seu nível de proficiência e desempenho, já seria um fator que certamente atuaria negativamente em sua motivação. A solução encontrada foi procurar fazer notas curtas, com palavras-chaves para direcionar a posterior redação, deixando assim mais tempo livre para as atividades da própria aula. Outro fator que contribuiu nesta pesquisa no tocante as anotações que precisam ser feitas na aula, foi o fato de ser a professora uma pessoa bastante tolerante, o que me deixava à vontade para fazer perguntas no caso de ter perdido alguma informação tida como importante durante minhas anotações. Além disso, o ritmo das aulas não era constituído de um bombardeio de conteúdo, não tendo havido portanto problemas sérios para a realização da dupla tarefa.

Para esta pesquisa, além dos dados coletados através de diário de observações introspectivas conforme explicitado acima, que foi o instrumento principal, uma outra fonte importante de dados foi considerada. Foram gravadas em áudio, cinco aulas durante o período citado anteriormente, as quais foram depois transcritas por mim mesmo, para uma comparação com os dados do diário, no sentido de se tentar verificar onde exatamente ocorreram as alterações na motivação, de forma que fosse possível fornecer ao leitor, condições de ter acesso direto ao cenário, o que pode dar a ele uma visão mais abrangente do todo da sala de aula e do mesmo tempo de aspectos específicos no tocante à atividades propostas e/ou desenvolvidas e conteúdo.

O problema com as transcrições foi no sentido de escrever tudo o que era falado em russo, pois para o momento da aula a compreensão global era suficiente e para a transcrição era necessário mais que isso e em alguns casos foi imprescindível um esforço extra, principalmente em se tratando de assuntos gerais, brincadeiras, piadas e outros conteúdos desse tipo, que surgiam espontaneamente em sala de aula, sem vínculo direto com o conteúdo dos materiais didáticos em estudo no dia. Esse fato porém não deve afetar a análise dos dados a não ser para confirmar e/ou oferecer uma precisão maior de que parte da aula foi responsável por determinada variação na motivação. O que pode ter sido afetado por essa tarefa de transcrição das aulas é o aprendizado, uma vez que a minha exposição, o meu contato com o insumo dessas au-

las foi repetido, isto é, o contato com o conteúdo se deu na sala de aula no momento de sua ocorrência, no momento de transcrição das aulas (que geralmente exige que se ouça várias vezes o mesmo trecho) e no momento de organizar os dados (datilografia). Quanto à influência na motivação, os dados serão úteis para identificação de momentos específicos da aula que foram considerados no diário e até mesmo para verificação e análise de dados que não foram registrados no diário e que por sua vez podem ser relevantes para a pesquisa. As transcrições podem ainda, como uma fonte mais abrangente das ocorrências de sala de aula, oferecer uma amostra da participação dos outros alunos, no sentido de engajamento verbal nas aulas.

#### 2.4.1. Descrição Específica do Contexto de Coleta de Dados

Conforme Bailey & Ochsner (1983), é importante no estudo de diário, uma descrição minuciosa do contexto de coleta de dados, pois como foi visto anteriormente, na pesquisa de base qualitativa, os elementos contextuais são considerados significativos pois eles influenciam o processo.

No segundo semestre de 1989, cursei o quinto semestre de língua russa, a nível de extensão universitária, num curso com quatro horas semanais, às terças e quintas-feiras, no horário das doze às catorze horas.

O número de alunos nessa turma é oito. Todos são de nível universitário (graduação ou pós) e já conhecem/sabem pelo menos uma LE. Os alunos são: A1, formado em letras e direito, estuda várias línguas e vai seguir a carreira diplomática estando já aprovado em concurso público para isso; A2, aluno de graduação em Física, e sempre tem contato com físicos soviéticos que visitam o instituto onde ele estuda; A3, doutora em engenharia de alimentos e professora universitária nessa mesma área. Ela é a aluna mais idosa na turma, tendo aproximadamente sessenta anos (Os demais alunos têm entre vinte e vinte e cinco anos). A4, aluna de graduação em matemática; A5, aluno de graduação em linguística, conhece estruturas básicas de várias línguas, inclusive latim, área em que vai fazer o mestrado no próximo ano; A6, professora de piano e de escola infantil, já foi também professora de inglês; A7, aluno de graduação em matemática aplicada, e A8, que sou eu, professor de inglês e mestrando em Linguística Aplicada, na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

É importante levantar o fato de que nesse semestre de coleta dos dados, fiz quatro cursos no programa de mestrado em Linguística Aplicada e ainda: fiz o curso de língua russa, lecionei inglês no período noturno, fiz um curso de inglês no horário das

oito às onze e quarenta aos sábados e lecionei russo para principiantes aos sábados das doze e trinta às catorze horas. Esses dados são importantes na consideração da análise da pesquisa, pois os registros do diário refletem bastante o cansaço físico, que vai afetar a motivação na sala de aula.

As aulas de russo (cenário de coleta dos dados) são ministradas em uma sala ampla, que possui um bom equipamento de som, televisão e vídeo-cassete, sendo que desses equipamentos apenas o gravador foi utilizado no semestre em questão. Os alunos normalmente sentam-se em frente à mesa da professora, formando um semi-círculo extenso pelo pequeno número de alunos e isso é devido ao fato de que normalmente os alunos não se sentam um ao lado do outro a não ser para tarefas/atividades que o exijam, pois pelo fato de haver várias carteiras, os alunos normalmente sentam-se em uma e colocam o material na outra ao lado. Muitas carteiras ficam vazias e os alunos A1 e A3 geralmente sentam-se atrás dos demais.

Há um clima de bastante liberdade em sala de aula. Conversa-se sobre vários assuntos; a aluna A3 quando fuma, levanta-se e fica em pé ao lado de uma janela participando do que está sendo discutido na aula; alguns alunos saem antes do término da aula para almoçar ou entram com atraso, não havendo portanto autoritarismo por parte da professora que é bastante extrovertida e alegre, o que gera um clima agradável e ameno na sala de aula.

O relacionamento da professora com os alunos é bom e pode-se até dizer, minimamente assimétrico, isto é, há bastante liberdade, muitas brincadeiras e todos (alunos e professora) se mostram bem à vontade na sala de aula. Ela é bastante tolerante quanto às tarefas de casa, pois creio, que reconhece que os alunos de um modo geral têm pouco tempo disponível fora da aula para realização de tarefas.

A sala tem algumas goteiras, mas isso é mais um motivo de brincadeiras do que de incômodo. Pela porta e através das janelas de vidro, podem ser observadas algumas árvores e o lugar é geralmente tranquilo, podendo-se às vezes até mesmo ouvir alguns pássaros que fazem seus ninhos por perto.

Entre os alunos parece haver também um bom relacionamento. Todos se mostram bem alegres na aula e parecem ficar bem a vontade. A1 é um pouco quieto; ele começou a vir às aulas nesse semestre embora já tenha estudado anteriormente com essa mesma professora dois anos atrás e portanto com outra turma. A4 já faz curso nessa turma desde o primeiro semestre e apesar de parecer à vontade, está geralmente quieta. Ela é descendente de japoneses. Os demais alunos conversam mais um com o outro, fazem brincadeiras e às vezes almoçam juntos.

Há muitas brincadeiras verbais na classe, das quais várias são iniciadas pela professora que sempre fala mais do que os alunos e ela própria reconhece isso pois diz que fala muito e perce-

beu isso quando filmaram uma aula de natação em que ela estava participando e quando viu o filme, verificou que só se ouvia a voz dela o tempo todo. As aulas de russo geralmente transcorrem em clima de bastante humor porque ela está sempre falando alguma coisa engraçada.

O horário das aulas é que não parece muito favorável (12 às 14h), porque ou os alunos estão com fome porque ainda não almoçaram ou estão com sono porque almoçaram pouco antes de vir para a aula.

#### 2.4.2. Contexto de Coleta de Dados - Histórico de Estudos do Sujeito de Pesquisa

Sou professor de inglês e ao terminar minha graduação em Letras em 1984, queria aprender uma outra LE, além do inglês e do espanhol, sendo que essa última eu havia estudado fora da universidade nos anos de 1982 e 1983. Em 1986 estudei alemão por um semestre e fiz também um semestre de francês, mas a inclinação maior era para estudar a língua russa. Procurei na época uma entidade de ensino de russo em Campinas-SP, mas estavam sem professor e também não tinham o primeiro volume do material que vendiam para estudos como auto-didata, sendo que não aconselhavam a comprar o segundo volume da série sem ter tido contato com o primeiro. No final de 1986 vi um anúncio de jornal sobre um curso de alfabetização em língua russa e o fiz, completando as oito aulas

que compunham essa etapa. Em 1987 iniciei o primeiro estágio (que é o subsequente à alfabetização) e desde então continuo estudando esse idioma. Em termos de motivação inicial, pode ter sido algo relativo a sistema político e uma visão idealizada de igualdade, pois eu nunca tivera contato anterior com essa língua e nem mesmo me lembrava de tê-la ouvido. Quando procurei a União Cultural Brasil-União Soviética de Campinas para fazer o curso, soube da possibilidade de se conseguir uma bolsa de estudos para cursos em Moscou e isso certamente deve ter contribuído para elevar e manter o meu nível de motivação em relação ao idioma russo, embora através dos professores e informações sobre o país recebidas através de livros, jornais, revistas e televisão, a visão idealizada já estivesse alterada.

Essa parte de descrição é importante e o fato de já levar consigo um pouco de análise, no caso o aspecto influenciador da motivação, confirma o que disse Moita Lopes (comunicação pessoal durante o curso: "Seminário Avançado em Língua Língua Estrangeira" realizado na Unicamp nos meses de janeiro e fevereiro de 1990): "descrição e análise não estão separadas"...

A primeira professora que tive era russa, bastante exigente em vários aspectos como pontualidade, realização das tarefas de sala de aula e de casa, participação em aula, "não fazer perguntas tolas" etc, sendo também muito responsável em seu trabalho. O início das aulas foi um tanto difícil mas com o conhecimento entre os alunos e a professora, o clima em sala de aula começou a

ficar com um nível menor de ansiedade. O grupo ficou bastante unido, tendo gerado boas amizades e ao término do primeiro semestre todos tiveram um excelente aproveitamento dos livros 1 e 2 utilizados naquele período, o que deixou a professora bastante feliz com o grupo. Porém, sendo demitida essa professora, o grupo se desfêz porque alguns alunos se recusaram a estudar se não fosse com ela. Fiquei uns meses sem professor até que veio um aluno do quarto ano do curso de russo da USP. Ele, diferentemente da professora anterior, se prendia muito ao material adotado, que continha uma acentuada quantidade de explicitação gramatical principalmente a partir do terceiro volume, e corrigia muito a pronúncia dos alunos o que não era um procedimento frequente por parte da professora russa. Estudei com esse professor os volumes três e quatro da série "Russo sem Mestre". Em 1988 cursei o livro quatro da referida série na União Cultural e comecei o Russo II a nível de extensão universitária. Eram então duas abordagens diferentes. Na universidade não se enfatizava a gramática explícita o que ocorria frequentemente no outro curso. O grupo na universidade era de aproximadamente vinte alunos e na União Cultural havia apenas três alunos na turma em que eu estava.

No segundo semestre de 1988, quando o professor da União Cultural afastou-se, ficamos alguns meses sem professor nesse estabelecimento mas eu continuei o curso da universidade. Em 1989 veio outro professor para o grupo em que eu estudava na União Cultural. Era um colombiano, aluno de doutorado em engenharia mecânica e que tinha estudado em Moscou durante sete anos. Assim,

novamente eu tinha aula nos dois lugares e agora havia uma certa integração porque embora esse novo professor continuasse a utilizar o material adotado pelo instituto, material esse estruturalmente baseado, ele não se detinha nas explicações gramaticais. Ele mesmo não gostava de fazê-lo e além disso, uma nova aluna do grupo, uma senhora (de sessenta e quatro anos) da Bielo-Rússia que deixara sua terra como foragida aos catorze anos e estava agora tentando recuperar seu conhecimento do idioma russo tendo já aprendido alemão e português em ambiente natural (está no Brasil há quase cinquenta anos e é casada com um alemão), sempre dizia num português carregado com sotaque alemão: "o senhor não me vem com gramática porque eu não gosto; Eu não preciso de gramática pra aprender a falar." Com esse professor, estudamos os livros 5 e 6 no primeiro semestre de 1989 e muito do conteúdo da aula era retirado da própria situação de conversas da sala de aula, sobre as pessoas que ali estavam. Porém, tendo terminado o doutorado, esse professor voltou a seu país e novamente ficamos sem professor na União Cultural. Fui então convidado e aceitei lecionar o curso de alfabetização e o primeiro estágio para alunos daquele estabelecimento, o que ainda estou fazendo, continuando também como aluno no curso de extensão na universidade.

Apesar de ter agora uma visão diferente sobre a União Soviética e apesar de ter verificado que não é tão fácil conseguir uma bolsa de estudos para esse país como me pareceu no início do curso, continuo estudando e com muito interesse o idioma russo, tendo uma atitude bastante positiva com relação às músicas con-

temporâneas e aos filmes russos aos quais tenho tido acesso. A frequência com que ouço essas músicas e assisto esses filmes foi menor durante o semestre de coleta dos dados, face à limitação de tempo pelas atividades desenvolvidas, mas mesmo nesse contexto de atividades diversas, continuo tendo muito interesse por línguas estrangeiras, que é a área em que desenvolvo meus estudos e pesquisas. Com relação ao idioma russo tenho ainda muita vontade de aprendê-lo bem.

## CAPÍTULO 3

### A PESQUISA EM MOTIVAÇÃO

#### 3.1. Etimologia

A palavra "motivação" vem sendo registrada nos dicionários de português como: "exposição de causas, de motivos, explicação. De "motivar" e sufixo "ção". (Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa, 1974); "(motivar + ção). Ação de motivar; exposição de motivos ou causas; emulação para realizar algo". (Lusa - Grande Dicionário da Língua Portuguesa, 1970); ou ainda, de acordo com o "Novo Dicionário Aurélio, 1986": "1- ato ou efeito de motivar; 2- exposição de motivos ou causas; 3- conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo."

A origem da palavra, de acordo com as fontes consultadas, remonta ao vocábulo "motivu" do latim tardio, que por sua vez é relativo a movimento, "que move", "causa, razão, móbil", "motu", "movere, mover", "é o que move alguém a fazer alguma coisa", ou de acordo com o Grand Dictionnaire Universel Du XIX Siècle de 1874, "raison déterminant, cause qui porte ou pousse à l'action." Ainda de acordo com essa fonte, foi encontrada a seguinte explicação para o vocábulo que no francês ficou "motif": "a vontade,

diz Kant ... é a faculdade que possui um ser, de se determinar conforme suas representações; essas representações das quais pode se determinar um ser racional é o que na linguagem comum é chamado de razão de agir ou motivos. É possível ver, através dessa simples definição, que o estudo filosófico está intimamente ligado ao estudo da vontade. Alguns filósofos... distinguiram os motivos daquilo que eles chamam os "móveis". Para eles, os móveis são as razões de agir tiradas da sensibilidade, e os motivos são, ao contrário, as razões de agir, orientadas pela inteligência."

De acordo com o acima exposto, percebe-se que o porquê do comportamento já é preocupação antiga, embora de acordo com Maluf & Malufe (na apresentação de Nuttin, 1982), o uso popular do termo "motivação" data somente do início do século XX. Como termo da linguagem da psicologia, verificou-se que a palavra ganha curso a partir de 1940, originando a elaboração de vários sistemas teóricos, que de acordo com os autores acima, "tem oscilado sempre entre posturas de caráter predominantemente mecanicista ou cognitivista." Eles reconhecem que o conceito de motivação vem "ganhando novas dimensões com as contribuições das abordagens cognitivistas em psicologia, bem como com os avanços da chamada psicologia humanista."

### 3.2. Uso Popular do termo

É comum a verificação do uso do termo "motivação", principalmente no ambiente educacional, onde frequentemente se ouve reclamações de professores, no estilo: "eu faço de tudo, mas os alunos não tem motivação", ou "não consigo motivar os alunos", e assim por diante. No contexto escolar, o emprego do termo é quase sempre referente a uma disposição em forma de atenção, que o estudante deve revelar em suas atitudes em sala de aula, para ser tido como um aluno motivado. Dessa forma, o termo tem sido utilizado como sinônimo de estímulo (embora essa palavra tenha uma conotação de determinação externa), impulso, entusiasmo, interesse, vontade, prontidão, para mencionar os usos mais comuns.

Para esta pesquisa, será procurado um rigor maior na determinação do termo, não em sentido de definição pois esse nível não foi atingido nem mesmo nos estudos específicos sobre a variável na psicologia, mas em sentido de se determinar fatores que possam atuar como constituintes ou como influenciadores da motivação para atuação na aula. Não se pretende entretanto, fugir muito ao sentido de uso geral desse termo, para que se possa evidenciar situações verificadas cotidianamente nas salas de aula e refletir sobre a sua importância no contexto de aprendizagem e especificamente no processo de aprendizagem de LE. Para isso, a explicação contida no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda de 1986, é bastante significativa ao referir-se à motivação como: "conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem

fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo", embora se mostre um pouco restrita no que diz respeito à participação do próprio indivíduo na sua conduta.

A seguir, será apresentada de forma panorâmica, uma visão de diferentes teorias de motivação, ressaltando-se, de acordo com Fiedler (1982:151), o cuidado que se deve ter com o emprego do termo "teoria" ao estudo da motivação. Segundo esse autor, "embora a rigor se acredite que "teoria" não possa ser anteposta à "aprendizagem", "motivação", "personalidade", e outras, quando se aplica nestes casos está se querendo prevenir o leitor para o fato de que o assunto tratado será exposto com algum grau de sistematização, isto é, que no campo em questão o conhecimento já tenta ultrapassar a fase do conhecimento intuitivo ou assistemático".

Deve ser também esclarecido que as visões serão apresentadas de forma resumida, não se pretendendo aqui analisá-las, mas apenas registrar as diferentes hipóteses sobre o construto motivação. Para o trabalho desta dissertação, os fatores dessas hipóteses que se apresentarem como mais relevantes na análise dos dados serão retomados e discutidos juntamente com a análise servindo para explicitar procedimentos motivacionais efetivamente ocorridos na sala de aula de LE, oferecendo assim a possibilidade de se delinear o porquê de certas atitudes dos estudantes..

### 3.3. Psicologia e Motivação

Vários estudos tem sido realizados na psicologia a respeito da motivação. A primeira obra a se dedicar exclusivamente a esses estudos, de acordo com Puente (1982:15), foi de Young em 1936, com o título "Motivation of Behavior".

Serão mencionados aqui, alguns dos trabalhos sobre a motivação que tiveram maior repercussão e são, portanto, considerados mais significativos como posições teóricas para a área e para este trabalho.

#### 3.3.1. A Teoria Associativa da Motivação

De acordo com Puente (1982:9), "um dos mais antigos princípios da causalidade é o princípio da associação. Remontaria às ideias de Aristóteles, ressuscitadas no empirismo inglês, com John Locke. Este princípio sugere que, se um acontecimento "b" seguir contínua e frequentemente a um acontecimento "a", deverá na apresentação de "a", seguir "b". Segundo Puente (op.cit.), esse princípio foi assumido pelos psicólogos funcionalistas na explicação para o hábito. Essa teoria está relacionada com a busca na determinação dos estímulos capazes de produzir uma resposta.

### 3.3.2. A teoria do Impulso Propulsor (Drive)

Surgiu como substituta à idéia dominante de instintos da psicologia clássica. essa teoria se liga diretamente aos behavioristas e a partir dela o termo instinto tem sido visto com mais cautela pelos psicólogos.

Vários estudos comportamentais foram feitos em laboratório nessa fase. Entre os nomes ligados a essa teoria estão: John Dollard, Neil E. Miller, Kenneth W. Spence e Clarck Leonard Hull, sendo este último de grande importância, embora como reconhece Puente (1982:10), o sistema de comportamento proposto por ele é bastante complexo para que possa ser apresentado de maneira resumida. O drive responderia pela instigação, sustentação, regulação e organização do comportamento, e sua teoria poderia ser resumida através de dois enunciados: a) o organismo somente age para efeito de reduzir drives; b) atividades seguidas de redução de drives são reforçadas. Nessa fase, vários experimentos foram realizados com animais, privando-os por exemplo, de alimentação.

### 3.3.2.1. Skinner e a Motivação

Skinner situa-se, de acordo com Puente (1982:19), dentro de uma teoria de tipo "S-R" (estímulo - resposta), cujas hipóteses são de incentivo.

Segundo Lipp (1982:186), Skinner não abordou diretamente o conceito de motivação em seus inúmeros livros, sendo esse termo explicitamente ignorado por ele. Isso porque, conforme essa autora, "recusando-se a falar sobre motivação, Skinner explica o comportamento humano complexo como determinado por contingências de reforçamento." Assim, Lipp (op.cit. ), inclui em seu artigo, os princípios e leis operantes para verificar como "uma análise funcional do comportamento dos membros de uma comunidade é suficiente para explicar o que os outros teóricos chamam de motivação."

Skinner baseia suas idéias e hipóteses em experiências controladas, e aqui o questionamento a ser feito é: até que ponto é possível controlar o comportamento do ser humano? Nesse sentido, a teoria de Skinner não resiste, pois nem sempre ocorrerá uma mesma resposta para um determinado estímulo. Para ele, até mesmo um comportamento inexistente no repertório de uma pessoa pode ser modelado. Com base em suas idéias, Skinner juntamente com G. Holland postulou o uso da instrução programada e da máquina de ensinar.

No tocante ao ensino de LE, é bem conhecida a adoção dos princípios behavioristas para formação de hábitos tanto por professores como por produtores de materiais didáticos. Por um bom período de tempo, especialmente entre os anos de 1960 e 1970, os métodos estruturais dominaram o ensino de LE, numa combinação especial com os princípios da psicologia behaviorista, gerando um ensino onde os alunos repetiam exaustivamente exercícios estruturais para mecanização/automatização da língua-alvo.

Voltando à Lipp (op.cit.), para Skinner, "o conceito de motivação não tem utilidade, já que o comportamento humano, chamado por outros teóricos de "comportamento motivado", é, de acordo com ele, aprendido e pode, portanto, ser explicado como o resultado de reforçamento." De acordo com a autora acima, a teoria de Skinner baseia-se nos seguintes pressupostos: 1) o comportamento humano é aprendido através de condicionamento respondente ou através de condicionamento operante ("respondente" inclui respostas que são eliciadas e "operante" corresponde a respostas que ocorrem sem a presença de um estímulo específico); 2) o comportamento do organismo obedece à leis específicas, o que permite sua predição e controle; e 3) o meio ambiente pode agir de três modos distintos na determinação do comportamento humano, ou seja: a) na modelagem e na manutenção do repertório de comportamento, que torna cada membro de uma espécie um indivíduo; b) no modo em que proporcionará a ocasião que dá margem à ocorrência do comportamento e, c) através da ação seletiva que ele teve durante a evo-

lução das espécies, a qual determina a constituição genética humana.

Na teoria dos reforços, a personalidade representa apenas "... um sistema unificado de respostas, que pode ser explicado como uma tendência do organismo a emitir determinados comportamentos em situações semelhantes" e "qualquer comportamento humano pode ser explicado em termos da história de reforçamento, constituição genética e estado de privação do organismo." (Lipp, 1982:199)

### 3.3.3. Teoria Cognitiva

Nessa teoria, o comportamento é considerado como sendo dirigido por um propósito. Segundo Puente (1982), "isto significa que todo comportamento é dirigido pela possibilidade de antecipar os fins a atingir."

De acordo com Puente(op.cit), um dos nomes ligados à teoria cognitiva é Lewin, que fundamenta-se no enfoque gestáltico, considerando "a totalidade das forças que estão atuando sobre a pessoa em determinado momento quando procura compreender e produzir o comportamento." As diferenças individuais tornam-se significativas dentro dessa teoria, porque "a totalidade das forças" dependerá de cada indivíduo em cada momento, enfatizando segundo

Puente (op.cit., 1982:19), o valor motivacional da organização mental (percepção, conhecimento, expectativa, assim como discrepâncias entre essas variáveis a serem adquiridas ou já adquiridas).

Conforme Maluf (1982:108), os cognitivistas "voltaram-se para os processos do pensamento, procurando compreender como é que as pessoas decidem sobre o que fazer."

#### 3.3.4. A Teoria Humanística

A preocupação maior da teoria humanística está voltada para a totalidade da pessoa, tanto do ponto de vista das forças inatas, quanto das experiências vividas. (Maluf,1982:108).

O principal nome relacionado a essa teoria é o de Abraham H. Maslow, que de acordo com Puente (1982), situa-se dentro de uma concepção mentalística ou fenomenológica, formulando hipóteses humanísticas, focalizando a psicologia da personalidade e as relações que esta tem com diversos problemas filosóficos.

O próprio Maslow (1970:ix), reforça a natureza profundamente holística da natureza humana, em contradição à abordagem atomística-analítica dos behavioristas e da psicanálise freudiana. Segundo ele,

"the whole individual is motivated rather than just a part of him. In good theory there is no such entity as a need of the stomach or mouth, or genital need. There is only a need of the individual. It is John Smith who wants food, not John Smith's stomach. Furthermore satisfaction comes to the whole individual and not just to a part of him. Food satisfies John Smith's hunger and not his stomach's hunger."

Com respeito a esse exemplo, ele continua:

"... the fact that when an individual is hungry he changes not only his gastrointestinal function, but in many, perhaps even in most other functions of which he is capable. His perceptions change (he will perceive food more readily than he will at other times). His memories change (he is more apt to remember a good meal at this time than at other times). His emotions change (he is more tense and nervous than he is at other times). The content of his thinking changes (he is more apt to think of getting food than of solving an algebraic problem). And this list can be extended ..."

A teoria de Maslow assume que a motivação é constante, infinita, flutuante e complexa e que é uma característica quase universal de praticamente qualquer estado do organismo.

Quanto à prática de experimentos com animais para estudos do comportamento humano, Maslow argumenta que a teoria da motivação deve ser mais antropocêntrica que animalcêntrica.

Ele ressalta ainda (pág. 28) a importância do contexto ambiental afirmando que "qualquer teoria de motivação tem que levar em conta não apenas o ambiente mas também o próprio organismo, o papel da determinação cultural."

É também importante acrescentar, que Maslow menciona a "possibilidade de obtenção" (possibility of attainment) como um aspecto importante da motivação, que tem sido negligenciado por muitos psicólogos. Entende-se por esse aspecto, o fato de que o homem manterá sua motivação ao perceber que o que ele está buscando é atingível. Em termos de aprendizagem de LE, é possível mencionar pessoas que se desmotivam porque acham que nunca conseguirão aprender a língua-alvo.

Para Maslow, há uma hierarquia de necessidades básicas, que o ser humano é motivado a suprir. São elas: necessidades fisiológicas (devidas à deficiência) tais como fome, sede, repouso, sexo; necessidades de segurança (proteção, ordem, preferência pelo que é rotineiro, conhecido, crença numa religião, ciência ou filosofia que organize o universo); necessidade de amor e posse (afirmação social, afeição, ligação, raízes); necessidades de estima (auto-estima, respeito por parte dos outros) e necessidades de auto-realização (self-actualization) (desenvolvimento dos va-

lores do ser, talentos, potencialidades e capacidades). De acordo com Mosqueira (1982:33), o significado de "self-actualization" que ele utiliza em português como "auto-atualização", como o próprio Maslow diz, pode ser mais indicado do que definido, chamando a atenção do leitor no sentido de esclarecer que "auto-atualização não é o mesmo que equilíbrio ou estado final de coisas; é, ao contrário, um processo dinâmico e ativo no decorrer da vida de uma pessoa." Talvez por esse motivo ele prefira a tradução "auto-atualização", uma vez que "auto-realização" parece sugerir um aspecto estático. Mosqueira (op.cit.), reconhece a motivação como um processo "eminentemente interno e subjetivo", que "pode ser orientada para o crescimento ou (orientada) por deficiência e difere bastante ao assumir uma ou outra dimensão."

Para sustentar o fato de não se oferecer uma definição de motivação neste trabalho, é importante ressaltar o que Mosqueira (op.cit.:27) salienta a respeito de definição e delimitação do termo.

"os vários autores que tentaram definir e delimitar a motivação, encontraram nessa tarefa, sérias dificuldades, consequência da busca exclusiva de critérios comportamentais externamente observáveis. O critério original e até hoje usado, à exceção dos psicólogos comportamentistas, é o critério subjetivo. Maslow, na sua "Introdução à psicologia do ser" (1968, p.48), diz textualmente: "sou motivado quando sinto desejo, ou carência, anseio ou falta. Ainda não foi desco-

berto qualquer estado objetivamente observável que se relacione decentemente com essas informações subjetivas, isto é, ainda foi encontrada uma boa definição comportamental de motivação."

### 3.3.5. A motivação em Carl R. Rogers

Na orientação de Carl Rogers, segundo Puente (1982), a referência à motivação foi feita apenas como a um pressuposto teórico, embora nos estudos recentes dentro do rogerianismo, as variáveis motivacionais não sejam apenas suposições aceitas mas construtos de ordem operacional, pretendendo-se controlar e medir a variável e não apenas supô-la. Fiedler (1982) também reconhece que Rogers não aborda a questão da motivação de maneira sistemática, mas assume uma posição que admite pressupostos básicos.

Elementos importantes em sua linha de pesquisa, ocorrem no período de 1940-1945: "o crescimento (growth) é resultante de impulsos positivos, em direção à novas metas, satisfazendo o indivíduo" (Rogers, 1942, p.39 e 211 - apud Puente, op.cit.:129). Nessa mesma página, esse autor diz que em 1946, Rogers refere-se a "uma tendência geral da pessoa para o crescimento, à qual integrou necessidades (needs) ou motivos, tanto fisiológicos como psicológicos. conscientes (aware) como não conscientes (unware),

através de conflitos, bloqueios de necessidades básicas e satisfações."

A hipótese do crescimento, a tendência atualizante, fundamenta a teoria rogeriana. Essa é a tendência básica do organismo para se atualizar, manter e realçar. Segundo Puente (op.cit. :131),"é uma tendência para a maturação, para a auto-realização, para uma maior diferenciação, para a independência ou auto-responsabilidade, para o auto-governo, para a auto-regulação, para a autonomia, para a socialização, para o crescimento, para uma autodeterminação integral, para o desenvolvimento ou desenvolvimento maduro etc. ... a tendência atualizante é provedora de força propulsora de vida, sendo também direcional ou dirigida para um fim, o de seu crescimento."

A formação de Rogers é freudiana e portanto o seu quadro referencial teórico remete a Freud: "necessidades, tensões, redução de tensões, satisfação, subjacente na sua teoria da motivação." (Puente, op.cit:131).

Segundo Fiedler (1982:156), a motivação em Rogers "aparece como manifestação de tendência à realização expressa como "força motivadora" (caráter energético)" e "o comportamento motivado é determinado a partir da mediação de processos cognitivos interver-nientes como:

- percepção que o indivíduo tem de si e do mundo,
- percepção de auto e heteroconsideração,

- grau de sua disponibilidade frente à experiência organísmica (abertura à experiência) e por processos inatos energizadores e reguladores como: - a tendência à realização e - processo de avaliação organísmica."

No rogerianismo, a pessoa é o autor do seu desenvolvimento, que não está portanto subjugado simplesmente a um determinismo biológico.

### 3.3.6. A Teoria Relacional de Nuttin

Essa teoria é concebida, segundo Maluf & Malufe (na apresentação de Nuttin, 1982), como "uma rede de interações comportamentais entre a pessoa e seu mundo, ... em termos de estruturas dinâmicas concretas meio-fim cognitivamente elaboradas sob a forma de planos e projetos, nas quais se encontra inerente uma perspectiva temporal de futuro." Segundo o próprio Nuttin (1982:11), "a psicologia está chamada a estudar o comportamento, não como uma simples reação a um estímulo, mas como a ação de uma personalidade que age no mundo para nele realizar seus projetos." O comportamento, de acordo com esse autor, "não é apenas um padrão de reação motora a um estímulo físico, mas uma relação significativa com uma situação significativa."(p.20).

Essa relação talvez possa remeter à idéia de que quando o aluno atua de determinada maneira na sala de aula de LE, ele está se relacionando cognitivamente com essa situação e respondendo a ela, em certo grau, de acordo com suas próprias concepções do que seja relevante para a sua aprendizagem da língua-alvo.

Isso pode ser entendido pelas palavras do próprio autor da teoria, ao dizer (p.21): "o que se chama experiência, estar ciente de (awareness), consciência etc. ... nada mais é que um certo grau de funcionamento cognitivo implicado no comportamento, isto é, no fato de que eu me encontro uma situação (perceptual ou imaginária) e faço algo nessa situação que tem um certo significado para mim."

Na teoria de Nuttin, os processos de pensamento, especialmente a elaboração cognitiva das necessidades desempenha papel fundamental. Em resumo, conforme Nuttin (1980 apud Maluf, 1982:101), "teremos:

- um sujeito em situação
- que age sobre
- o estado de coisas percebido
- com vistas a um estado de coisas concebido (fim)
- que se realiza mais ou menos no resultado obtido."

Segundo Maluf (op.cit.:102), "o aspecto dinâmico desse comportamento é a motivação, que deverá ser estudada no quadro dessas relações e não só em termos de estimulações bioelétricas dos

centros nervosos ou de estados químicos dos tecidos orgânicos."

A página 105, continua ela: "a motivação, vista como o aspecto dinâmico da relação comportamental, não é uma variável que se apresenta periodicamente, desencadeando ações isoladas. Ao contrário, ela é uma orientação dinâmica, de caráter contínuo regulando o funcionamento do indivíduo em interação com o meio. A motivação exerce assim a função de ativar e dirigir o comportamento." Além dessa função, é reconhecido ainda "o papel de agente de regulação exercido pela motivação sobre o comportamento, de modo contínuo. Assim, o ato motivacional concreto será visto também como regulador que determina a alteração de uma direção, o estabelecimento de um fim a ser alcançado, a intensidade de um esforço e assim por diante. (idem,105). "O objeto-fim de uma atividade define o sentido objetivo do ato e ajuda a compreender o sentido da ação do sujeito; e ele que caracteriza a ação específica da variável motivacional ao nível psicológico." (idem, 106).

Essa teoria parece oferecer respostas se não completas, pelo menos satisfatórias às oscilações da variável motivação na sala de aula, pela forte consideração da presença do elemento cognitivo nas relações indivíduo-ambiente, pois ainda de acordo com Maluf(1982: 107), "é assim que uma importante parte do comportamento individual e social é motivada por estruturas cognitivas: convicções, ideologias, concepções de vida. O processo de elaboração cognitiva das necessidades permite ao homem desenvolver formas concretas e personalizadas de satisfação das suas necessidades em função das concepções que ele tem de si mesmo e do mundo. Nessa

perspectiva deve ser entendida a "força das idéias" ou ideologias, vistas como realizações, ao nível cognitivo, de um estado de motivação. A "ideologia" representa, para o indivíduo e para a sociedade, o mundo tal como ele deve tornar-se para que as relações indivíduo-ambiente possam dar satisfação às necessidades cognitivamente elaboradas; designa o ambiente concebido, ou seja, o estado de coisas para o qual tende a ação do sujeito a partir do ambiente percebido e elaborado. A carga motivacional da ideologia aumenta quando o indivíduo se sente engajado pessoalmente..  
." Assim, "é a significação pessoal dada pelo sujeito à situação que determinará seu comportamento motivado." (Maluf, op.cit. :108).

É importante acrescentar no entanto, que essa significação pessoal representa o conhecimento, a experiência, o crescimento do sujeito, enquanto parte de uma sociedade.

### 3.4. Psicanálise e Motivação

O termo motivação não é citado na psicanálise; ele aparece aí sob o conceito de "desejo" e portanto só pode ser totalmente compreendido pela perspectiva da psicanálise, relacionado com outros de seus conceitos.

Não se pretende aqui buscar esse relacionamento e explicar a concepção de desejo, mas apenas esboçar a posição central ocupada por esse fator, através do ponto de vista de alguns autores sobre princípios psicanalíticos.

De acordo com Puente (op.cit.:12), "o princípio básico da psicanálise é de que todo comportamento é determinado. ... as forças propulsoras instintuais fornecem as bases para a teoria. Representadas mentalmente por desejos, essas forças lutam por sua expressão. Os desejos persistem até que o desejado seja alcançado, quer diretamente quer substitutivamente."

O que se pode depreender da visão psicanalítica, é que o desejo não se manifesta no sujeito só quando o sujeito diz o que está sentindo; o que poderia ser entendido com referência a pesquisa sobre motivação na sala de aula de LE, que aquilo que o sujeito diz que está sentindo pode estar ligado a um desejo inconsciente, o qual não é explicitado. O inconsciente estaria operando o tempo todo e portanto sem possibilidade de se controlar efetivamente o que está sendo aprendido ou não, porque entre o con-

teúdo apresentado e a aprendizagem, estaria o desejo, atuando inconscientemente. Isso na prática pode ter a aparência de supostos esquecimentos, que seriam mais tarde recobrados pelo inconsciente, área em cujos processos os teóricos da psicanálise concentraram suas preocupações, conforme assinala Maluf (1982:108).

Na análise de Puente (op.cit.:130), para Freud, "há no organismo uma regulação automática no sentido de redução de tensão desagradável ou de produção de prazer, conduzindo o organismo do estado de instabilidade para o de estabilidade. Em síntese: as necessidades originam uma tensão, que se torna desagradável para o organismo; segue-se a este aumento de tensão uma descarga ou redução de tensão e, conseqüentemente, um estado de prazer ou de satisfação." A questão do desejo é então dinâmica pois é resultante de conflitos e de decomposição de forças.

Relacionadas à variável "desejo", aparecem termos como pulsão ou moção pulsional, sendo esta, a ação em ato, considerada no momento em que uma modificação orgânica a põe em movimento. Ela seria então o próprio desejo enquanto buscando a satisfação.

Para o trabalho proposto nesta dissertação, a psicanálise poderia oferecer uma outra forma de se ver os dados, a partir da tentativa de se delinear uma perspectiva de observação e análise de caráter inconsciente, mas embora não se rejeite a possibilidade de haver contribuições interessantes de tal análise, o foco de análise aqui é exatamente do ponto de vista consciente de acordo

com aquilo que o sujeito de pesquisa está sentindo ou percebendo que sente no momento da aula e portanto, haverá a busca de respaldo teórico nas teorias psicológicas quando se entender que elas são relevantes na análise dos dados, que poderão oferecer a possibilidade de novas hipóteses específicas com relação ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

### 3.5. Psicologia Educacional - Motivação e Aprendizagem

O problema levantado nesta dissertação com referência à variável motivação é que ela tem sido estudada apenas como um construto existente ou não, sem referência a um quadro de dinamismo que operaria em termos de reações/ações, atitudes ou disposição para as atividades em sala de aula. Na verdade, esse problema reflete o que tem ocorrido na psicologia, principalmente em termos de aprendizagem que é um campo forte nos estudos da variável motivação. Esse problema é colocado por Martins (prefácio do livro "Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação, de 1982:8, Editora Autores Associados e Cortez Editora):

"Os psicólogos sempre estiveram mais preocupados com a pergunta teórica sobre o comportamento que com a aplicação dos resultados de seus estudos, que poderiam ser de grande interesse para os educadores. Procuravam responder como os alunos percebem e aprendem, deixando para um segundo plano o processamento e a retenção. Da mesma forma interessava-lhes

mais como um organismo é levado a ação do que o modo como as práticas motivam os alunos." (grifos meus).

Segundo ele reconhece, há um hiato entre as teorias da motivação e sua aplicação direta às situações educacionais.

Serão abordadas a seguir algumas considerações sobre a motivação pela psicologia educacional.

Conforme Kuethe (1977), o termo "motivação" é utilizado como se houvesse um acordo sobre seu significado quando se diz por exemplo que: "o primeiranista de faculdade queixa-se de não ser motivado para dedicar mais tempo aos estudos", ou "Sally é bastante inteligente para realizar o trabalho, mas não tem motivação suficiente." O interesse principal de Kuethe, diz respeito ao que ocorre na sala de aula e para discutir isso, ele diz que "um indivíduo é motivado quando revela, por palavras ou atos, que deseja alcançar alguma meta." Motivar um indivíduo é, segundo ele, "aumentar a sua necessidade de alcançar uma meta, ou criar tal necessidade se ela não existia. A meta é o incentivo da conduta motivada, e a necessidade específica é o motivo dessa conduta."

Kuethe (op.cit.), assinala a questão do interesse do aluno, afirmando que "quando uma situação absorve a atenção de alguém, há aprendizagem." "Quando os estudantes estão interessados num tópico, desejam saber mais a seu respeito, e essa necessidade intrínseca só pode ser satisfeita pela aprendizagem."

Ao tratar as variáveis de sala de aula que influem na motivação, Kuethe (op.cit.) menciona a questão de metas a serem atingidas, por exemplo, notas que podem funcionar às vezes como uma meta, motivando os alunos a novos esforços. Ao falar sobre as fontes redutoras de motivação em sala de aula, ele cita o tédio, a frustração e a fadiga. No caso da frustração, o estudante pode estar descontente com o seu progresso. Uma questão importante que esse autor coloca, é a distância entre o indivíduo e a meta, isto é, às vezes as metas estão demasiadamente distantes psicologicamente para manterem o esforço no presente.

Para Green (1968), o problema motivacional depende de variáveis como: impulsos, necessidades e objetivos dos estudantes, personalidade do professor, pressão do ambiente, matérias curriculares, as atitudes e a lei do efeito. Como lei do efeito ele considera aquilo que se segue ao que o homem faz, uma reação advinda da ação. As variáveis segundo ele, não atuam independentemente. Quanto ao uso de prêmio e castigo da teoria behaviorista para modelar a motivação, ele acha que é uma atitude limitada porque os efeitos motivadores dessa prática podem variar de um aluno para outro, especialmente quando a informação fornecida pelo prêmio ou castigo é baixa. Isso refere-se à questão de notas e/ou conceitos, quando não há comentários explicativos para o aluno, do porquê daquele valor.

Com base em pesquisa, Green (op.cit.) coloca que "parece evidente que os comentários apropriados podem melhorar o efeito motivador das notas e, em especial, podem mitigar os efeitos indesejáveis das notas negativas."

Segundo Galloway (1976:237), "a melhor aprendizagem possível só ocorre quando os alunos prestam atenção e respondem à sequências bem organizadas de instrução. O fazê-los prestar atenção e responder à instrução e dar valor à aprendizagem requer mais do que uma apropriada organização do conteúdo. É também um questão de motivação, disciplina e diferenças individuais."

Reconhecendo que há diversas opiniões a respeito do que motiva os alunos com relação a dar atenção, ele faz uma síntese de algumas dessas opiniões, mencionando: a) tendências inatas, (motivação como força interna - impulso), aludindo-se a Freud, Maria Montessori, Jean Piaget e Jerome Bruner; b) teorias de redução do impulso ou de satisfação de necessidade, referindo-se a David McClelland, Atkinson e Abraham Maslow com sua pirâmide de hierarquia das necessidades, enfocada anteriormente, e c) a motivação e a ciência do comportamento, referindo-se mais especificamente a Skinner e enfatizando as regras de reforço, com cujas opiniões ele parece concordar.

Galloway assinala por exemplo, que na linguagem cotidiana do professor, a preocupação com a motivação está relacionada a descobrir como fazer que os alunos dêem atenção e respondam apro-

priamente às tarefas de aprendizagem de modo que a própria aprendizagem se torne uma fonte de motivação." A opinião dele parece estar delineada nas seguintes palavras. "o que acreditamos sobre a causa do comportamento relaciona-se com o que fazemos para tentar mudar o comportamento." (p.237).

O que se percebe com esse autor no entanto, é que pelo menos, a motivação é aceita como parte significativa do processo de aprendizagem, ou seja, está havendo um progresso maior na consideração dessa variável, pois já toma como relevantes as questões das necessidades básicas de Maslow. Isto significa que o fator motivação humana deve ser considerado através de estudos com o próprio ser humano, contrariamente à posição de Bugelski (1956), que em seu livro "Psicologia da Aprendizagem", quando se refere à questão motivação, reporta-se com frequência aos experimentos realizados com animais e conclui que "as questões motivacionais são ... nocivamente inoportunas."

### 3.5.1. Aprendizagem Significativa - A Psicologia Educacional de Ausubel

O fato de se colocar a teoria de Ausubel (1980), em item à parte dos demais estudados, deve-se ao enfoque dado por ele, juntamente com Novak e Hanesian às questões educacionais.

Essa teoria difere-se das demais, principalmente porque não parte de resultados de experiências com animais e não trata de relatos de casos; ao contrário, numa abordagem de base amplamente cognitiva, os seus autores ressaltam elementos relativos à aprendizagem humana em sala de aula. O processo de aprendizagem é enfocado nessa teoria, cognitivamente e, numa redução da teoria a uma frase proposta no próprio livro, "o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.(p.12).

De acordo com Moreira e Masini (1982:4), numa análise da teoria da aprendizagem significativa, uma de suas bases é:

"novas idéias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcione dessa forma, como ponto de ancoragem para as novas idéias e conceitos."

A aprendizagem significativa, segundo esses autores, pressupõe que:"a) o material a ser aprendido seja potencialmente significativo para o aprendiz, isto é, relacionável à sua estrutura de conhecimento de forma não-arbitrária e não-literal (substantiva); b) o aprendiz manifeste uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva e não-arbitrária à sua estrutura cognitiva."

Embora o foco dessa teoria seja primordialmente cognitivo, ela tem fortes componentes afetivos e seus autores dedicam uma parte (a terceira) aos fatores afetivos e sociais na aprendizagem.

### 3.5.1.1. Aprendizagem Significativa - Fatores Motivacionais

De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980), o domínio dos fatores afetivos e sociais influenciando a aprendizagem é menos decisivo do que a estrutura cognitiva, a prontidão, a habilidade intelectual, a prática e as variáveis instrucionais. Porém, eles reconhecem que as características motivacionais de personalidade, de grupo, sociais e do professor são suficientemente importantes para merecerem a mais "séria consideração".

Embora os autores acima se refiram de maneira geral à educação que impõe o currículo, é importante ressaltar o que afirmam sobre o papel da motivação, para que se deprenda daí, um significado específico para a aprendizagem de LE.

"A motivação, embora não indispensável à aprendizagem limitada a curto prazo, é absolutamente necessária para o tipo de aprendizagem continuada, envolvida na tarefa de dominar o tema de uma dada disciplina. Seus efeitos são amplamente mediados através de variáveis intervenientes como focalização da atenção, persistência e crescente tolerância à frustração." (p.331). (grifos meus).

Os termos grifados acima parecem responder diretamente à preocupação central desta dissertação. No caso de aprendizagem de LE em ambiente formal de sala de aula, é amplamente aceito que se trata de um processo contínuo e quase nunca de curta duração, envolvendo portanto a necessidade da variável motivação em nível positivo, principalmente no sentido de focalizar a atenção para o envolvimento com o conteúdo da língua-alvo apresentado nesse ambiente.

Segundo os autores da teoria significativa, as variáveis motivacionais e de atitude "não estão diretamente envolvidas no processo de interação cognitiva. Elas energizam e aceleram esse processo durante a aprendizagem por aumentar o esforço, a atenção e a prontidão imediata para a aprendizagem." (p.338).

Ausubel (1978), categoriza as variáveis de aprendizagem em "intrapessoais" e "situacionais", estando no primeiro grupo, variáveis como: cognitivas estruturais, aptidão, habilidade intelectual, fatores de atitude e motivação e fatores de personalidade. No segundo grupo estão a prática, a organização dos materiais de instrução, fatores sociais e de grupos e características do professor.

Torna-se relevante salientar, que no tocante à aumento da motivação em sala de aula, os autores da teoria da aprendizagem significativa consideram que "o objeto de uma determinada tarefa de aprendizagem deve sempre ser tornado o mais explícito e específico possível", e no caso de objetivos de caráter não-prático ou remoto, "a relação entre as tarefas de aprendizagem e outros tipos de conhecimento e capacidades intelectuais deve ser salientada." Argumentam ainda, os seus autores, a necessidade de se levar em conta "as mudanças de desenvolvimento e as diferenças individuais nos padrões motivacionais."

#### 2.5. Educação e Motivação - A Concepção de Motivação de Paulo Freire

Considerou-se importante refletir aqui a concepção de motivação de Paulo Freire, por apresentar uma visão bastante instigadora da questão em termos gerais de ensino e que pode também ser tomada para a área de LE.

Numa discussão entre Freire & Shor (1987:14), quando Shor hipotetiza uma razão para a falta de motivação dos estudantes em sala de aula, entendida por ele como o "rigor", no sentido de ser "uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa", Freire faz a seguinte observação:

"Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação! ... Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar."

Na continuação do diálogo entre os dois educadores, Shor faz a seguinte consideração:

"Gostaria de acentuar que a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele."

(grifos meus)

O que se pode depreender dessa posição para a aprendizagem de LE, é que o aluno tem que reconhecer nas atividades que lhe são propostas, a importância do que vai aprender. Isso porém, dependerá certamente dos objetivos do estudante e das concepções e idéias que ele próprio tenha da importância daquele conhecimento. Essas concepções e idéias relacionam-se diretamente com a experiência de vida do sujeito e aparecerão portanto na forma de

relação entre ele e o mundo, o que englobaria aspectos da teoria relacional de Nuttin sobre motivação.

Uma vez que o aluno veja um significado na atividade em que está sendo inserido, ele vai interagir com o seu conteúdo e a motivação estará junto com essa interação.

Nesse sentido, poderia ser enfatizado o que apresenta Marcowski (1989:107): "each lesson has to bring a problem to be solved. In this way motivation will be present and guaranteed throughout the lessons. The topics must be related with the student's interests."

### 3.7.- Motivação e Aprendizagem de Língua Estrangeira

#### 3.7.1. Introdução

Os estudos de motivação na aprendizagem de LE são relativamente recentes. Segundo Kelly (1969), como um conceito chave na teoria de ensino, é um termo do século XX, e especificamente em aprendizagem de línguas foi examinado durante os anos 50 (1950), por Lambert, que distinguiu dois tipos de motivação: instrumental e integrativa.

Geralmente esses dois conceitos tem aparecido com referência aos estudos de Gardner & Lambert (1972) quando parece que adquiraram maior consistência e difusão. A partir disso, vários pesquisadores tem desenvolvido trabalhos incluindo a variável motivação. Geralmente os estudos dessa variável tem sido realizados dentro de uma área maior nas investigações sobre ensino/aprendizagem de LE, que se referem à diferenças individuais ou ainda especificamente ao domínio afetivo ou fatores afetivos.

### 3.7.2. Conceituação

Na Linguística Aplicada, uma definição geral para o termo motivação é:

"the factors that determine a person's desire to do something."

(Longman Dictionary of Applied Linguistics, 1985)

Porém, um conceito ou definição de motivação, como foi visto anteriormente, é uma questão delicada e trabalhosa, e nesse sentido, na área de LE pode-se verificar os trabalhos de Gardner & Lambert especificamente e de outros pesquisadores com referência a essa variável hoje aceita na pesquisa em LE como muito significativa para a aprendizagem.

### 3.7.3. Pesquisas na Área

Para Skehan (1989), em trabalho sobre as diferenças individuais na aprendizagem de segunda língua, as maiores áreas onde os aprendizes se diferem são: aptidão lingüística, motivação e estilo cognitivo e controle individual sobre o aprendido.

Para esta dissertação, o interesse está voltado especificamente para a questão da motivação, embora ela esteja relacionada como por exemplo com o estilo cognitivo.

Os pesquisadores da área de ensino/aprendizagem de LE, ao se referirem à variável motivação, reportam-se invariavelmente a Gardner & Lambert (1972) com mais frequência e/ou (1959), e à distinção entre motivação integrativa e motivação instrumental. Em suas teorias de aprendizagem de segunda língua (1972), expandidas para LE (1983), a motivação integrativa está relacionada ao desejo de fazer parte da comunidade que fala a língua-alvo, a identificação com o seu povo, sua cultura, costumes e tradições, enquanto que a motivação instrumental está relacionada a um caráter prático de uso da língua, ou seja, alguma vantagem específica trazida pelo conhecimento/domínio da língua-alvo.

Os trabalhos utilizando ou discutindo essa dicotomia, tem apresentado resultados que em alguns casos são controversos. Segundo Brown (1987), esses dois tipos de motivação não são necessariamente excludentes e para Stevick (1976), dependendo das circunstâncias, a motivação pode ser tanto instrumental quanto integrativa. Isso é corroborado por uma pesquisa de Araújo (1981) com uma população de alunos da Universidade Federal da Paraíba, onde a autora constatou a existência de motivação instrumental, integrativa e também integrativa-instrumental, referindo-se nessa última alternativa, à pessoas que tinham necessidade de conhecimento do idioma para boa atuação profissional e que ao mesmo tempo declaravam atitudes que envolviam identificação com a cultura da língua-alvo.

Lukamani (1972), diz que motivação significa muitas coisas para diferentes pessoas e que ela aceita para o propósito de seu trabalho (análise correlacional de tipo de motivação e níveis de proficiência em inglês, por alunos falantes de marathi, Índia), os dois maiores tipos "sugeridos por Lambert em 1959", embora reconheça que a classificação não é necessariamente uma dicotomia pois muitos alunos dão razões que se sobrepõem às duas categorias. Nesse trabalho, os níveis de motivação instrumental correlacionaram significativamente com os níveis de proficiência em inglês, isto é, "the higher their motivation to use English as a means of career advancement, etc., the better their English Language scores." Isso de certa forma, se opunha ao que era mais forte na época, ou seja, a defesa de que a motivação integrativa

correspondia a um melhor nível de aprendizagem e desempenho.

Spolsky (1989), reconhece a importância da variável motivação no processo de aprender línguas e retoma alguns trabalhos realizados na área, comentando sobre a questão integrativa versus instrumental. Ao falar sobre motivação, ele se reporta primeiramente a Carrol (1962) que sugeria os seguintes fatores críticos na aprendizagem: aptidão, oportunidade ou método, e motivação, funcionando este último em termos de previsão do tempo que o aluno iria dedicar à tarefa de aprender.

Spolsky (op.cit.), retoma que para Gardner & Lambert, a motivação vem da atitude (e isso será considerado nesta dissertação, no sentido de se relacionar a atitude do sujeito com relação ao conteúdo e à metodologia da aula, com a motivação para as tarefas e atividades), e as atitudes por sua vez, poderiam ser de dois tipos significantes: atitudes com relação ao povo que fala a língua-alvo e atitudes com relação ao uso prático que o aluno assume como possível, daquilo que está sendo aprendido.

Ao analisar a sequência dos trabalhos de Gardner & Lambert, especificamente sobre a distinção instrumental/integrativa, Spolsky diz que nos primeiros trabalhos, era assumido que a orientação integrativa era melhor do que a instrumental, ou pelo menos que ela era necessária para se alcançar uma proficiência próxima da proficiência nativa na pronúncia e no sistema semântico. Em trabalhos posteriores (1977), procurou-se a influência da

motivação, a nível de abranger todos os aspectos do aprendizado de língua e chegou-se a um acordo de que as medidas de desempenho/proficiência estavam substancialmente relacionadas com as de atitude e motivação, e em 1985 Gardner defende que a motivação integrativa facilita a aquisição de segunda língua.

Gardner (1985 apud Spolsky 1989) formalizou seu trabalho no que chama agora de modelo sócio-educacional, com quatro variáveis resumindo diferenças individuais: inteligência, aptidão linguística, motivação e ansiedade situacional. De acordo com esse modelo, a motivação é influenciada por dois tipos de atitudes. O primeiro é "integratividade" (integrativeness), definido como um conjunto de atitudes relacionadas a grupos e línguas estrangeiras em geral, assim como atitudes com relação à comunidade específica da língua (que estuda) e orientações integrativas para aprender a língua. O segundo tipo agrupa as atitudes com relação à situação de aprendizagem como um todo, incluindo o professor e o curso. A motivação possui então três componentes: atitude com relação à segunda língua, desejo de aprender a língua e esforço feito para aprendê-la. Skehan (1989) representa a equação proposta por Gardner (1985), da seguinte forma:

"motivação = esforço + desejo de alcançar um objetivo + atitudes"

Na equação de Gardner, alguns dos componentes do "esforço" são: "bons hábitos de estudo", "desejo de agradar o professor ou

os pais" e "pressões sociais, incluindo provas e recompensas externas". No contexto específico dos dados desta dissertação, esses componentes não parecem ter muita relevância, um vez que se trata de estudantes adultos e que escolheram por decisão própria o estudo da língua-alvo, não havendo nenhuma obrigatoriedade curricular e aparentemente nenhuma preocupação em agradar pais ou professor, mas agradar a si mesmos. Quanto aos "bons hábitos de estudo", o próprio aluno pode decidir o que é relevante para que se disponha a utilizar seus esforços (ver teoria relacional de Nuttin). Com relação à questão das provas, parece ser um pouco mais complicado se houver uma consideração de que alunos em geral não gostam de fracassar, mas pode-se entender de uma outra forma. O aluno adulto pode estar consciente de que determinado aspecto ou atividade desenvolvida em sala de aula não será relevante para seu aprendizado e poderá utilizar como parâmetro de controle de seu desenvolvimento, a auto-avaliação ou desempenho em situações que requeiram o uso dos conhecimentos da LE, ou ainda poderia surpreender por exemplo uma deficiência de conhecimento da gramática explícita, com um bom conhecimento/compreensão global de texto.

Retomando a questão da distinção entre as orientações de motivação, Spolsky (op.cit.) remete ao trabalho de Clément & Kruidenier, de 1983, que discutem algumas das ambigüidades nas definições de motivação instrumental e integrativa. Concordando com o papel das diferenças culturais e contextuais, eles se propõem a clarificar as suas definições. Fizeram uma pesquisa com estudantes de contextos diferentes (mono ou multiculturais) e

concluíram que "não há justificativa clara para a crença na universalidade e na exaustão da distinção integrativa/instrumental.

É importante que para Spolksy (op.cit.), a motivação é expressa pelas estratégias e pelo comportamento dos estudantes numa situação específica de aprendizagem (p.157). Isso realça em parte, a necessidade de se pesquisar o que é proposto nesta dissertação: o que ocorre numa situação específica de aprendizagem, embora seja interessante questionar o fato desse autor considerar a motivação como expressa pelas estratégias e comportamento. Não seria isso um pouco limitador? O aluno pode apresentar um comportamento que demonstra ao professor, que ele está participando da aula, como por exemplo, movimentando a cabeça em tom afirmativo quando o professor questiona se está entendendo, e no entanto, ele pode estar internamente desmotivado para aquela atividade ou procedimento. É possível acreditar que os estudos de diário podem reduzir essa limitação, pois o sujeito poderá explicitar aquilo que está sentindo na aula e que conforme foi argumentado por Cohen (1989), esse comportamento não se revela a nível observacional para o pesquisador que se utiliza da observação convencional.

Embora Spolsky (op.cit.:159) coloque que há uma limitação no trabalho de Gardner, por não demonstrar a relação entre meio-social e atitudes, é possível perceber essa relação num trabalho de Gardner com Smythe e Clément (1979), onde pesquisam a relação de uma série de variáveis atitudinais e motivacionais, com o desem-

penho em francês num programa intensivo e observam os efeitos do programa sobre essas variáveis. Os resultados sugeriram o forte papel do contexto sócio-cultural dos indivíduos, influenciando os efeitos das características de atitude e motivação na aprendizagem e os efeitos do aprendizado nessas características.

Quanto a outras pesquisas envolvendo o estudo das diferenças individuais e afetividade na aprendizagem, pode ser observado que todas dedicam uma parte à questão da motivação. Krashen (1982), menciona como variáveis afetivas: a motivação, a auto-confiança e a ansiedade, consideradas como elementos importantes no processo de ensino-aprendizagem de LE. Schumann, J. (1980), em seu modelo esquemático do modelo teórico de Gardner & Lambert de 1974, considera entre as diferenças individuais, a inteligência, a aptidão e a motivação. Segundo Brown (1987), motivação é o termo abrangente mais usado para explicar o sucesso ou o fracasso em qualquer tarefa complexa e um número de fatores instrucionais, individuais e sócio-culturais afetam a motivação.

O que se pretende nesta dissertação, é verificar quais são esses fatores, uma vez que os pesquisadores somente referem-se à existência da motivação e alguns dizem que ela é influenciada por alguns fatores, mas não apresentam esses fatores de forma prática, ou seja, analisados na relação com o seu contexto, e isso é um aspecto importante pois como afirma McDonough (1986:148),

"just as motivation is certainly important for any learning operation, so it is important to attempt to find out some acceptable answer to the question of relative contributions, because the designers of future language instruction (both materials writers and trainers of teachers) need to know what aspects of motivation are amenable to manipulation and when and where and how."

Ao oferecer uma análise dos fatores que influenciam a motivação durante o processo de aprendizagem na sala de aula, esta pesquisa poderá oferecer contribuições para respostas parciais a essas questões. A parcialidade deve ser ressaltada porque a motivação é entendida aqui, como um elemento de diferenças individuais e portanto responde sobre um contexto específico.

Wong-Fillmore (1979), analisa a aquisição do inglês em ambiente natural, por cinco crianças falantes de espanhol. Embora o contexto de coleta de dados seja bem distinto do que é tomado nesta pesquisa, é importante ressaltar que entre outros resultados significativos, essa autora destacou o sucesso alcançado pela criança Nora, e os fatores apontados como influenciadores: "uma combinação especial de interesses, inclinações, habilidades, temperamento, necessidades e motivação que constituem sua personalidade."

Bialystock (1980), parte de uma opinião amplamente aceita, tanto por pesquisadores quanto por professores e até mesmo alunos

de LE, de que há estudantes que são bem sucedidos e outros fracassam na tarefa, e faz considerações sobre alguns fatores que devem influenciar os resultados diferentes. Entre os fatores apontados por ele, são registrados alguns com referência à individualidade como: conhecimento de mundo, conhecimento de outras línguas, estratégias de aprendizagem e traços de personalidade, motivação, atitude e aptidão, dando importância relativa a esses dois últimos., o que faz acreditar que a concepção dele com referência à atitude é diferente da concepção de Gardner & Lambert, para quem a atitude é um forte componente da motivação.

McLaughlin (1978), também atribui papel relevante às "variáveis do nível de ansiedade, atitudes, motivação, permeabilidade do ego, distância social, inibição, auto-consciência e outros."

Rubin (1975) e Stern (1975), em seus trabalhos que procuram delinear o perfil do bom aprendiz de línguas, ressaltam características e estratégias de aprendizagem do aluno de línguas que é considerado "bom". No que se refere especificamente à motivação, Stern não chega a ser explícito no uso do termo, mas recorre ao conceito de "orientação integrativa" de Gardner & Lambert, que pode implicar em "atitude favorável com relação à língua"; e Rubin (op.cit.), afirma que o "bom aprendiz" é dependente de pelo menos três variáveis: aptidão, motivação e oportunidade.

Para van Eck (1976), a motivação parece ser entendida em termos de motivo, razão ou finalidade para estudar a língua, pois

ele relaciona essa variável, à pergunta: "Why are they (os estudantes) learning the language?"

Segundo Sanchez Perez (1982), motivação, atitude e finalidade são conceitos muito estreitamente unidos entre si, não se podendo desligar a motivação e a atitude da finalidade pela qual se aprende um idioma. Seu trabalho embora mais teórico, considera importante a função do professor como elemento que pode influenciar a motivação, reconhecendo no entanto que ele não é o único responsável pelo nível dessa variável, uma vez que se deve considerar também outros elementos como: a procedência do aluno, seus problemas familiares e pessoais, condição social, idade e outros. De suas considerações a respeito de motivação, é relevante ressaltar que ele realça a necessidade de o professor ser honesto com o aluno e não criar ilusões para ele, com palavras que o levem a uma falsa idéia de que aprender um língua é uma tarefa fácil.

Reves (1987), analisa a aquisição de hebraico por crianças inglesas em Israel, a partir de dados de fontes múltiplas e controlando diversas variáveis, obtendo entre outros resultados importantes, a conclusão de que os índices de motivação foram claramente expressos nos diários e respostas em entrevistas dos dois alunos bem sucedidos. Esses dois aprendizes revelaram e expressaram atitudes positivas e forte motivação, enquanto que os dois aprendizes que obtiveram menos êxito, mostraram claramente a falta de motivação instrumental ou integrativa.

Em Ely (1986), o poder da motivação refere-se ao grau de desejo de um indivíduo para aprender a língua-alvo e em seu modelo teórico de pesquisa, essa variável influencia diretamente a proficiência e também indiretamente, uma vez que ela pode levar o aluno à participação em sala de aula. Uma restrição à sua pesquisa, é vista no sentido de que os dados de participação em sala de aula foram coletados por observação convencional, verificando-se o número de vezes que o estudante respondia ou fazia perguntas, etc.

Skehan (1989), apresenta um panorama do que tem ocorrido na pesquisa em diferenças individuais nos últimos vinte anos (aproximadamente). Ele apresenta quatro modelos contemporâneos de aprendizagem de segunda língua: 1) o modelo "monitor" ou "Language Two" de Dulay, Burt e Krashen, 1982; 2) "O modelo do bom aprendiz" (The Good Language Learner), proposto por Naiman, Frolich, Todesco e Stern em 1978; 3) "O modelo interacional" (interactional model), proposto por Carrol em 1960, e 4) "O modelo disjuntivo" (disjunctive model), que é consistente em segunda língua, com a posição de Skehan 1986. A consideração da motivação como uma variável importante, está presente em todos os modelos, explícita (nos três primeiros) e implicitamente no último.

Na questão específica de motivação, Skehan (op.cit.), inicia suas considerações, abordando a questão da hipótese intrínseca, na qual o estímulo poderia ser o interesse inerente porque as sa-

las de aula ou as situações de aprendizagem poderiam ser atrativas, e a questão da hipótese resultativa, ou seja, a motivação influenciada pelo sucesso. Na abordagem da pesquisa contemporânea sobre motivação, ele se reporta a Gardner & Lambert 1959, 1972, a Gardner 1985, e a vários outros trabalhos que esses pesquisadores vem desenvolvendo na área. Ele também discute a questão da distinção integrativa/instrumental, salientando algumas pesquisas feitas a partir dessa teoria, como a de Barley 1969, 1973, Clément et al. 1978, Glikzman 1976, Naiman et al. 1978 e outros, e discute o modelo educacional de Gardner 1985, que engloba segundo ele, as seguintes variáveis em termos de definição de motivação: atitudes, intensidade motivacional e desejo de aprender a LE.

Skehan também aborda a dicotomia "causa" ou "efeito" com relação à motivação e menciona como apoio à interpretação dessa variável como resultado de sucesso e aprendizagem, os trabalhos de Burstal 1975, de Hermann 1980 e Savignon 1972; e como apoio para a hipótese da motivação como causa, o trabalho de Gardner 1985. O que Skehan conclui é que as evidências são discrepantes e isso torna o julgamento difícil.

De acordo com Howard (1989), ao considerar um modelo de expectativa de motivação e suas implicações para a educação de adultos (não especificamente para LE), o desempenho bem sucedido nas tarefas iniciais de aprendizado motivam o aprendiz a trabalhar rumo às tarefas subsequentes.

Em LE, um trabalho importante com referência a esse tópico, é o de Strong (1984), que numa pesquisa que comparava crianças de nível iniciante e de nível avançado de estudos de inglês, para examinar a relação entre motivação integrativa e proficiência, com falantes de espanhol em sala de aula dos Estados Unidos, obteve resultados que apoiam a noção de que a motivação integrativa segue-se à aquisição de segunda língua, mais do que a promove.

Essa questão parece ser ainda mais complexa do que sugerida nessa discussão de causa ou efeito, pois entendendo-se que a variável motivação é tomada como fator afetivo, pode ser que não seja só a aprendizagem que possa influenciá-la ou ser influenciada por ela. O trabalho de Figueiredo (1989) apresenta um quadro bem complexo para considerações. Numa pesquisa que objetivava interferir no processo de aprendizagem de alunos considerados "maus-aprendizes", através de apresentação e explicitação de estratégias de aprendizagem, ou seja, interferência no domínio cognitivo, um dos primeiros resultados observados foi em termos de mudança de comportamento na sala de aula, apresentando implicitamente um aumento no nível de motivação. Isso implica que pode ter havido influência na motivação através do domínio afetivo, pelo fato de haver alguém que demonstrava preocupação por eles e os valorizava através de um tratamento mais pessoal.

A respeito de alteração na motivação ao longo do processo de aprendizagem, há um trabalho de Kraemer e Zisenwine (1989). Segundo esses autores, há poucas pesquisas sobre mudanças nas atitudes

e motivação durante o período de estudo. Eles se propõem então, a analisar essas variáveis e suas alterações durante o processo. Isso não significa porém, uma análise como a que é proposta nesta dissertação, pois eles não analisam as alterações que ocorrem no momento das aulas mas as que podem ser registradas ao longo do processo. O trabalho deles é, no entanto, bastante significativo. Primeiro por sua própria questão de pesquisa e segundo porque traz registros de outras pesquisas com preocupações sobre a variação de atitudes, em datas que antecedem os trabalhos de Gardner & Lambert. Eles referem-se a Jordan (1941) e Jones (1949), que verificaram a redução nos alunos pesquisados, do nível de atitudes de ano para ano com relação ao aprendizado de LE. As razões encontradas para isso foram a gradação das dificuldades e a falta de utilidade da LE sentida pelos alunos que a estudavam como componente curricular.

Eles reportam-se também à uma pesquisa de Gardner de 1985, com alunos Canadenses das séries 7 a 11, estudando francês por dois anos, cujos resultados mostraram uma redução na motivação, nas atitudes com relação à situação de ensino e à integratividade, de ano para ano. Gardner sugere entre outras possíveis causas, o fato de que com a maturidade, o aluno vai adquirindo uma visão mais crítica da situação de ensino, o que parece ser bem plausível.

A pesquisa de Kraemer e Zisenwine, envolveu 1252 alunos das séries 4 a 12, estudando hebraico em escolas judaicas na África

do Sul e obteve resultados que comprovaram a redução de atitude e motivação de um ano para outro. Entre outras causas, advoga-se o fato de que estudar línguas estrangeiras em níveis mais avançados é uma tarefa difícil.

Pesquisando a motivação a partir de uma perspectiva de distância cultural, Svanes (1987), analisou a aquisição de Norueguês por estudantes estrangeiros em universidade daquele país, envolvendo 167 estudantes e obteve os resultados seguintes: os europeus e americanos eram mais integrativamente orientados e os estudantes do Oriente-Médio, Ásia e África eram mais instrumentalmente orientados. Os europeus obtiveram notas mais positivas e os asiáticos mais negativas. Porém, segundo o autor, a distância cultural ofereceu melhor predição da variação do que as variáveis de motivação.

Quanto a trabalhos realizados no Brasil com relação à variável motivação, verifica-se o de Araújo (1981), o de Tílio (1981) e os de Roa Polanco (1987 e 1989). Entre eles, o de Tílio é o menos diretamente relacionando com a variável, embora seja importante pois considera a variável "atitudes", que de acordo com Gardner & Lambert é componente da motivação.

Tílio (op.cit.), realizou uma pesquisa envolvendo 3884 sujeitos, entre professores secundários e universitários e estudantes universitários e de oitava série, para investigar as atitudes com relação ao ensino/aprendizagem de inglês e às culturas de

língua inglesa. Entre outros resultados, delineou-se uma atitude positiva com relação aos itens acima, relacionada ao uso do inglês em músicas, filmes, etc.

No trabalho de Araújo (op.cit.), foram analisadas estatisticamente, a atitude e a motivação de 748 estudantes universitários na Universidade Federal da Paraíba, matriculados em cursos de inglês, e entre os resultados obtidos, pode-se ressaltar uma atitude relativamente favorável com relação à língua inglesa e a seus povos, uma variabilidade na motivação para níveis mais baixos de acordo com o aumento na variável idade, o que foi atribuído ao desejo de melhorar o prestígio e a posição social ou o salário e uma maior resistência à mudanças sociais e culturais. O nível de motivação foi analisado por idade, curso, nível de escolaridade (graduação ou pós), conhecimento / tempo de estudo anterior da língua, o fato de estar des/empregado e outros. Os resultados mostram elementos importantes para serem considerados numa avaliação do ensino de inglês no país, embora contenha elementos característicos do contexto específico de pesquisa.

O que se percebe porém, e que já foi anteriormente mencionado, é o fato de que há muitas pesquisas sobre a variável motivação mas elas não se propõem a observar como a variável se manifesta em sala de aula, face às ocorrências desse contexto. Em geral a motivação é tratada como uma variável estática, que existe ou não, tem uma ou outra orientação (integrativa e/ou instrumental) e influencia o processo de aprendizagem bem como o nível de

aprendizado. Veja-se como exemplo bem típico, o trabalho de Morcello (1988).

Exceções ao tratamento estático sobre a variável motivação, reconhecidamente importante para a aprendizagem, são os trabalhos de Roa Polanco (op.cit.). Em Roa Polanco (1987), a pesquisadora reflete sobre a sua aprendizagem de português como segunda língua, em ambiente fomal de sala de aula, através de estudo de diário. A análise concentra-se nas implicações entre o insumo linguístico e o filtro afetivo, e apresenta como um dos resultados, o seguinte:

"essa conformação do filtro é transitória, já que muda na medida em que a qualidade e a maneira de apresentação do insumo ...satisfacem as necessidades e expectativas do aprendiz."

A conformação a que a autora se refere, relaciona-se com o filtro afetivo, ( Krashen, 1982), e pode ser entendida como uma configuração positiva de fatores afetivos como motivos, necessidades, atitudes e estados emocionais. Essa configuração positiva facilitaria a aquisição. A motivação é entendida no filtro afetivo, conforme Dulay, Burt e Krashen (1982), como o incentivo, a necessidade ou o desejo que o aluno tem de aprender a segunda língua. O trabalho de Roa Polanco (1987), oferece uma boa perspectiva de dinamismo da motivação, ao sugerir essa instabilidade na conformação do filtro afetivo.

Em seu trabalho de 1989, numa pesquisa em cursos de inglês instrumental na Colômbia, os dados também evidenciam uma relação direta entre o grau de aceitabilidade dos materiais usados no curso e o grau de motivação dos alunos, ou seja, uma relação direta entre o insumo e o filtro afetivo.

Para Krashen (1982, apud Roa Polanco, 1989:61), se o filtro estiver baixo (negativamente configurado) (baixa motivação e atitudes), não importa a compreensibilidade e/ou relevância do insumo: não haverá aquisição. Isso oferece uma noção do valor atribuído à motivação na teoria do filtro afetivo.

Roa Polanco (1987) hipotetiza que o próprio insumo, as condições de sua criação em classe e a maneira de sua apresentação, bem como qualidade e a quantidade do insumo, influenciam a atitude e conseqüentemente a motivação do aluno. Em 1989, ela considera que a motivação e o interesse podem ser influenciados com a ajuda do professor.

O que se considera no entanto, questionável em seu trabalho, é o fato dessa autora mencionar (1989:146), que os estudantes com atitude positiva e que dizem estar motivados, se apresentam mais dispostos para aceitar qualquer tipo de insumo e realizar qualquer atividade na sala de aula (hipótese que ela corrobora à página 167). Isso porém deveria ser atenuado, uma vez que o aluno pode, de acordo com suas concepções de aprendizagem de língua, recusar-se internamente a fazer determinada tarefa (dado esse de

mais difícil acesso, a não ser através de uma orientação introspectiva, ou se o aluno manifestasse sua opinião na sala de aula), e realizá-la apenas por pressão do sistema educativo, o que não implicaria em aceitação mas em obediência, pois o fato de ser motivado para aprender uma LE não significa que o aluno deixará de refletir sobre a validade das atividades propostas para a aprendizagem. Essa questão porém, não é suficiente para sobrepor-se à importância do trabalho dessa pesquisadora, cuja análise de dados, reflexões e resultados são muito significativos, no sentido de recobrar o aspecto dinâmico do processo de aprendizagem de língua estrangeira, ressaltando implicitamente a necessidade de conhecimento dos aspectos que influenciam a motivação, para propiciar uma configuração favorável do filtro afetivo, permitindo assim uma maior eficácia na aprendizagem.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DOS DADOS

#### 4.1. Categorização

A hipótese de trabalho desta dissertação é de que existe uma subcategoria da variável motivação para a aprendizagem de língua estrangeira, que seria a motivação para atuação na sala de aula, atuação essa entendida como a interação entre o estudante e o conteúdo. Essa motivação seria responsável pelo desenvolvimento do processo de aprendizagem em ambiente formal, uma vez que vai gerar o esforço necessário para que o aprendiz direcione sua atenção e energia para as atividades da sala de aula, local principal e, às vezes exclusivo de contato do aluno com a língua-alvo.

Essa motivação é aqui hipotetizada como oscilante entre níveis altos e baixos, pela influência de fatores específicos cujos papéis constituem o objetivo principal desta pesquisa. É assim que se indaga neste trabalho quais os fatores que influenciam a motivação na sala de aula.

A análise dos dados evidenciou a necessidade de se considerar três manifestações de motivação, a saber:

- motivação com relação ao aprendizado da língua , onde são consideradas as atitudes do sujeito com referência à língua-alvo;.
- motivação com relação ao povo e ao país falante da língua-alvo , em que são levantadas e analisadas as opiniões e atitudes do sujeito, e as possíveis alterações detectadas durante o período de coleta de dados, e
- motivação para a aula , que poderia ser reconhecida como uma subcategoria da motivação geral para o aprendizado da língua-alvo onde serão observadas, levantadas e analisadas, as ações, reações e atuações do sujeito frente ao insumo apresentado e construído e à metodologia utilizada na sala de aula, buscando-se uma sistematização de fatores que influenciam essa variável tanto positiva quanto negativamente.

Outro aspecto a ser considerado, vinculado à motivação para a aula e também evidenciado pelos dados, é a motivação para a realização de tarefas de casa, uma vez que essa motivação parece ter necessidade de ocorrência na situação de sala de aula quando as atividades são propostas, em termos de se apresentar ao aluno, tarefas que ele próprio entenda como significativas ou que o professor possa explicitar a sua relevância para o processo de aprendizagem da LE.

Para levantamento e sistematização dos fatores influenciadores dessas manifestações da motivação, foi observada a necessidade de se propor uma categorização, uma vez que não foi encontrada nenhuma na bibliografia da área. A análise dos dados evidenciou a necessidade de se propor fatores como:

1) **Lingüísticos**, que conterão aspectos do conteúdo ocorrido/apresentado na sala de aula e do relacionamento do aluno com esse conteúdo, sendo este último elemento da relação, considerado em termos de previsibilidade pelo tópico/material da aula e também de imprevisibilidade ou não-programação que seria relacionado à brincadeiras e interações ocorridas em LE, a partir de elementos da sala de aula. Também será considerado como fator lingüístico, o conteúdo que apresenta aspectos culturais, ainda que realizado em língua materna;

2) **Metodológicos**, contendo considerações acerca da influência dos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula para apresentação e implementação do conteúdo;

3) **Físico-humanos**, com análise da influência do estado físico/disposição física do aprendiz;

4) **Físico-ambientais**, que considerará os aspectos físicos da sala de aula;

5) **Sócio-ambientais**, abrangendo considerações acerca do relacionamento humano entre professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula, e

6) Externos, em que será analisada a influência de fatores externos à sala de aula, com a consideração de informações e notícias sobre o povo, o país e a língua, veiculados por pessoas fora da sala de aula, jornais, revistas, músicas, e filmes.

Para maior organização e sistematicidade, os fatores serão classificados e discutidos separadamente, sempre que possível, embora não se esteja com isso, querendo entender ou demonstrar que eles atuem independentemente. Muitas vezes eles são interdependentes ou estão inter-relacionados e essas características deverão ser levantadas e consideradas na discussão.

A análise dos dados leva em conta a importância das diferenças individuais no aprendizado, e reconhece portanto que os fatores que atuam positivamente para um aluno, podem atuar de maneira diferente para outro.

Nas seções seguintes serão tratados o levantamento e análise dos fatores influenciadores das manifestações de motivação mencionadas anteriormente. Esse trabalho será realizado em duas seções. Na primeira será dado um panorama geral de caráter descritivo-analítico especificando características de cada um dos fatores influenciadores. Na segunda será feita a discussão desses fatores no contexto de sua inter-relação. Os fatores influenciadores são analisados em termos de aspectos negativos e positivos, que devem ser entendidos como redutores ou ampliadores do nível de motivação, respectivamente

#### 4.2. Motivação com Relação ao Aprendizado da Língua:

##### Quadro de Fatores

Essa variável que tem sido estudada com mais frequência em pesquisas sobre motivação na aprendizagem de LE (Gardner & Lambert, 1972; Araújo, 1981; Tíllio, 1981; Gardner, 1985; Reves, 1987, entre outros), refere-se às atitudes do aprendiz com relação à língua-alvo. Geralmente os estudos têm tratado dessa variável de forma a verificar a sua existência ou não, ou o seu comportamento durante o processo de aprendizagem de línguas (Gardner, Smythe e Clément, 1979; Kraemer e Zisenwine, 1989), e utilizado a distinção integrativa/instrumental para classificá-las e elaborar correlações com o nível de aprendizado.

Neste trabalho, considerando-se a aprendizagem de LE, entende-se que a motivação para o aprendizado da língua é importante no sentido de ser a responsável ou direcionadora, para levar o aluno à busca de um curso e conseqüentemente a um contexto de aprendizagem, independente de ser instrumental ou integrativamente orientada.

No caso desta dissertação, que propõe a observação da variabilidade da motivação, o objetivo central é focalizar a motivação para a aula, entendendo-se que a motivação para o aprendizado da língua foi o elemento detonador da decisão de empregar os seus esforços para aprendê-la.

O contexto desta pesquisa envolve alunos adultos em situação de aprendizagem de LE como matéria que eles decidiram estudar e portanto entende-se que a variável motivação para a língua não deveria sofrer alterações drásticas durante o processo, pois parece haver uma motivação subjacente dirigida desde dentro do indivíduo para a realização da tarefa de aprender.

Os dados mostram que essa variável, no contexto específico desta pesquisa, mostrou-se de fato menos oscilante. O histórico do sujeito de pesquisa evidencia uma atitude bastante positiva com relação ao aprendizado da língua russa, que se manifesta no gosto pela língua, por sua música e por seus filmes.

Os fatores que parecem ter influenciado para a variação dessa motivação durante o período de coleta de dados são aqueles categorizados como externos.

#### 4.2.1. Fatores Externos

##### 4.2.1.1. Aspectos negativos

Alguns registros do diário evidenciaram aspectos negativos, influenciando a motivação para o aprendizado da língua. Eles se referem geralmente a informações recebidas sobre a situação do país da língua-alvo.

Em 30/09, os registros do diário indicam um certo desânimo para a aprendizagem da língua russa, face à informações recebidas através de cartas de uma brasileira que na época estudava em Moscou. As cartas informam sobre problemas como falta de papel, atraso na medicina e desorganização na recepção aos estudantes estrangeiros. O aspecto forte da carta é verificado pelo próprio diarista, e refere-se ao fato de que a pessoa que escreve está vivenciando as situações e por isso tem certa autoridade para abordar o assunto. Isso parece influenciar, embora não a ponto de anular mas apenas de alterar temporariamente a orientação na motivação, uma vez que os registros referem-se a uma mudança em sua manifestação inicial, que correspondia a um objetivo declarado de estudar em Moscou por vários anos.

Na aula de 03/10 há uma nota sobre a impressão causada pelo relato da professora sobre a situação da economia e da sociedade soviética, a partir de informações recebidas de um professor vi-

sitante russo. A nota diz: "esse relato ... me decepcionou um pouco. Percebo que isso afeta meu interesse em ir para lá com finalidades de estudo. Apesar disso, continuo gostando da língua russa e quero continuar a aprendê-la."

Isso parece confirmar que, quando há uma motivação alta para a aprendizagem da LE, essa motivação não se altera facilmente por fatores externos e também não há evidência de que aspectos negativos da sala de aula a tenham influenciado.

#### 4.2.1.2. Aspectos positivos

Entre os fatores externos, verificou-se que foi positivamente influenciador na motivação para o aprendizado da língua, o encontro com o referido professor russo em 10/10. Esse encontro funcionou como uma avaliação do desempenho, o que é reconhecido nos registros do diário de 10/10.

A referência feita ao gosto pela música e pelos filmes russos (no histórico de estudos e no diário dos dias 30/09, 05/12 e 07/12), também podem ser considerados como aspectos positivos de fatores externos, uma vez que esses fortes elementos no sentido de conteúdo da LE podem ser obtidos fora da sala de aula e podem atuar de maneira natural no aprendizado, uma vez que ouvir música e assistir a filmes são atividades que normalmente fazem parte da vida das pessoas.

A mesma estudante brasileira cujas informações veiculadas em cartas lidas em 30.09 surtiram um efeito relativamente negativo na motivação para o aprendizado da língua, em outra carta de 12/12, apresenta um conteúdo que atua com certa carga positiva sobre a mesma variável. Essa outra carta, embora continue falando de problemas como filas, dificuldades para se fazer compras e para alojamento, transmite um pouco de otimismo a respeito da vida em Moscou e isso volta a energizar positivamente a motivação, conforme registro do diário: "novamente volto a animar-me."

#### 4.2.2. Motivação com Relação ao Aprendizado da Língua:

##### Discussão dos Fatores Influenciadores

Conforme colocado anteriormente, essa variável parece estar menos exposta a alteração durante o processo de aprendizagem, pelo menos quando sendo considerada neste contexto de aprendizes adultos que escolheram estudar essa LE.

O trabalho de Kraemer e Zisenwine (1989) apontou resultados diferentes em contexto de crianças e adolescentes estudando hebraico como disciplina curricular obrigatória, o que sugere que em cada contexto a variável poderá se comportar diferentemente.

O fato de se tratar de estudantes adultos poderia servir como questionamento à permeabilidade da variável a fatores externos como as informações obtidas através de cartas. O que pode explicar isso no entanto, é o fato de tratar-se de um país cujas informações só há pouco tempo tem chegado até nosso país de maneira mais direta, ou seja, através de reportagens de televisão e de jornais. Mesmo assim, o fato de receber as informações através de uma pessoa conhecida, parece merecer maior confiança e explicar a influência das cartas da estudante brasileira que estava em Moscou.

O que se conclui da influência de fatores externos na motivação para o aprendizado da língua nesta pesquisa, é que, embora essa influência ocorra, como já foi discutido, o estudante adulto parece saber lidar melhor com ela, de forma que a motivação fique menos vulnerável as suas influências.

Assim, essa variável da qual depende a continuidade do processo, ou seja no caso da LE, a continuidade no processo de frequentar aulas e dedicar-se à interação com o conteúdo através das atividades e tarefas, parece ser relativamente estável, o que sugere a necessidade de uma preocupação maior com as ocorrências influenciadoras da motivação para a aula, que determinarão o esforço de interagir com o conteúdo da LE para a aprendizagem.

Embora não haja evidência nos dados desta pesquisa, é importante colocar que a motivação para a aula talvez possa influen-

ciar a motivação para a aprendizagem da língua, pois se um aluno passar muito constantemente só por manifestações negativas em sua motivação para a aula, ele provavelmente poderá desistir de estudar a língua. Em termos práticos isso significa que se um aluno, durante o período de permanência na sala de aula não sentir que o material que está estudando é relevante, que a metodologia adotada está positivamente contribuindo para seu processo de aprendizagem, ou então encontrar problemas motivacionais constantes em alguns dos outros fatores discutidos neste trabalho, ele poderá desenvolver uma atitude negativa com relação à língua e consequentemente uma motivação negativa estável para aprendê-la.

#### 4.3. Motivação com Relação ao Povo e ao País Falante da Língua-Alvo: Quadro de Fatores Influenciadores

Essa variável é entendida como o resultado das atitudes dos aprendizes de LE, com relação ao país e ao povo que fala a língua-alvo.

A primeira evidência dos dados revela que as ocorrências na sala de aula não parecem conferir muita influência a essa variável. Outra evidência é de que essa variável é mais influenciada por fatores externos.

#### 4.3.1. Fatores Externos

##### 4.3.1.1. Aspectos negativos

Embora a variável seja considerada tanto com relação ao povo quanto com relação ao país, é perceptível a existência de uma diferença entre os dois alvos da motivação. Por exemplo, as cartas de XZ que falam sobre as dificuldades do país, parecem ter influenciado a atitude com relação ao país, mas não com relação ao povo.

Assim também, as informações sobre os problemas da União Soviética, dadas pelo professor russo e que foram veiculadas pela professora na aula de 05/10, parecem ter tido um impacto negativo sobre uma visão estereotipada de um país sem muitos problemas e atuou portanto, nas atitudes com relação ao país mas não com relação ao povo soviético.

##### 4.3.1.2. Aspectos positivos

Nesse item também foi considerada a diferença entre atitudes com relação ao país e com relação ao povo da língua-alvo. O registro que representa a influência positiva mais importante de

fatores externos, refere-se ao encontro com o professor falante nativo de russo e não-falante de português. Esse acontecimento representou para o sujeito de pesquisa o primeiro contato com um soviético, com exceção do contato inicial nos estudos da língua, com uma professora que era também russa, havendo porém uma significativa diferença, pois a professora tinha completo domínio da língua portuguesa.

O aspecto positivo, por sua vez, foi influência da cordialidade e boa disposição manifestadas pelo referido professor durante o encontro e a conversa. Esse aspecto porém, relaciona-se mais diretamente à atitude com relação ao povo, que foi positivamente energizada.

Não parece ter havido registro que possa demonstrar influência positiva diretamente ligada às atitudes com relação ao país, a não ser as observações contidas no histórico de estudos que salientam a admiração do sujeito de pesquisa pela arte (música e filmes) soviéticos.

#### 4.3.2. Motivação com Relação ao Povo e ao País Falante da Língua- Alvo: Discussão dos Fatores Influenciadores

Como foi verificado, parece existir uma diferença entre atitudes com relação ao povo e atitudes com relação ao país da língua

gua-alvo. De certa forma, parece que a atitude com relação ao país está mais ligada ao tipo de governo e regime político, e as atitudes com relação ao povo parecem estar mais relacionadas a uma idéia de como é esse povo, de como é a sua vida, vista como sendo regida pelas determinações da política de seu governo. Assim, as duas coisas se mostram bem diferentes e talvez isso possa explicar o fato de que notícias desastrosas sobre a economia, por exemplo, tenham tido maior repercussão sobre as atitudes com relação ao país e a conversa com o professor russo mais repercussão sobre as atitudes com relação ao povo.

Embora só os fatores externos tenham sido ressaltados, há uma certa participação do fator lingüístico, quando por exemplo, a professora comenta aspectos da cultura russa na aula de 05/12. Assim, o fator lingüístico pode também influenciar a variável em estudo neste item, uma vez que há textos (material didático) que também trazem informações sobre o povo e o país, explícita ou implicitamente.

#### 4.4. Motivação para a Aula: Quadro de Fatores Influenciadores

A motivação para a aula foi observada como a que mais se altera durante o processo, porque reage às configurações específicas de cada aula.

Os fatores verificados como responsáveis por essa oscilação no contexto desta pesquisa, são os seguintes:

- lingüísticos,
- metodológicos,
- físico-humanos,
- físico ambientais, e,
- sócio-ambientais.

Entre eles, os fatores lingüístico e metodológico foram os mais observados nos registros, embora isso deva ser relativizado na discussão abaixo, a qual analisará as influências desses fatores, considerando seus aspectos negativos e positivos separadamente.

#### 4.4.1. Fatores Lingüísticos

##### 4.4.1.1. Aspectos negativos

De forma geral, a análise dos dados sugere apenas três aspectos dos fatores lingüísticos atuando negativamente para efeito do nível de motivação do sujeito de pesquisa (A8 na transcrição das aulas). Esses aspectos referem-se: i) ao conteúdo apresentado de forma descontextualizada, para exploração de elementos gramaticais (registros do diário em 5/10, 10/10, 19/10, 31/10), que se relaciona de certa forma com o aspecto metodológico; ii) ao conteúdo acima do nível de compreensão e proficiência do aluno (re-

gistros em 24/10, 26/10, 9/11) e iii) conteúdo em excesso numa mesma apresentação (23/11).

Embora os aspectos acima sejam configurados como fatores lingüísticos, isto é, relacionados conforme a categorização proposta, ao conteúdo apresentado na aula, eles relacionam-se de certa forma com o fator metodológico.

No caso da apresentação de conteúdo descontextualizado (entendido nesse item específico como frases isoladas), o fator lingüístico fica prejudicado pois perde-se um panorama de suas possibilidades contextuais de realização. Porém, o fator principal que parece ter feito com que esse conteúdo atuasse negativamente na motivação, relaciona-se ao aspecto metodológico que envolvia a explicitação gramatical de forma acentuada, como se pode observar por exemplo, pela transcrição da aula de 31/10 que evidenciará uma discussão gramatical durante toda a aula, em torno principalmente de duas frases.

Quanto ao segundo aspecto negativo, a apresentação de insumo não compreensível (Krashen, 1982), ele pode ter atuado negativamente na motivação por gerar ansiedade, uma vez que a maior parte do léxico no caso observado não era conhecido. A evidência disso no diário verifica-se com as expressões de "angústia" e "incômodo", que pode ser corroborada pelas falas de outros alunos, que pedem para parar de ler e pela própria atuação deles na leitura, que se mostra lenta, vacilante e com acentuada dificuldade. Na

aula transcrita de 09.11, A5 no turno 102, depois de uma leitura realizada com vacilações pede: "manda outro lê", e A1, o próximo leitor lê também com bastante dificuldade, vagarosamente e às vezes silabando as palavras, o que pode ser verificado entre os turnos 107 e 152.

O terceiro aspecto negativo, conteúdo em excesso numa mesma apresentação, refere-se a uma lista de vocabulário com três páginas. Embora o tópico tenha sido de interesse pois tratava-se de vocabulário sobre eleições e portanto relacionado a um assunto bastante discutido naquele período que era de eleições presidenciais no Brasil, o excesso de vocabulário atuou negativamente, não conseguindo despertar a motivação (cf. registros do diário de 23/11). Esse aspecto será retomado adiante para verificação de sua inter-relação com os fatores físico-humano e metodológico.

#### 4.4.1.2. Aspectos positivos

Os conteúdos introduzidos e implementados na sala de aula, foram de maneira geral evidenciados como positivos para atuação no nível de motivação. A referência aos fatores lingüísticos de atuação positiva para a motivação do sujeito de pesquisa foi verificada como englobando as seguintes características: interessante, contextualizado, verossímil, relevante, vinculado à realidade, transmissor de informações culturais e apropriado ao nível

de conhecimento/desempenho do aprendiz. Essas características são observadas nos conteúdos apresentados em forma de textos narrativos, diálogos, músicas, histórias em quadrinhos e discussões.

Os conteúdos das aulas foram geralmente recebidos como interessantes e positivamente influenciadores da motivação. Os registros desses aspectos estão nas seguintes datas:

- 28/09, onde há uma narrativa sobre a própria professora, em que o assunto é tido como contextualizado e um texto sobre um vizinho exótico que faz ginástica na porta de sua casa;
- 12/10, um texto sobre inauguração de um cinema;
- 17/10, texto sobre uma mulher jovem que já é deputada;
- 19/10, um dicionário de obscenidades cujo conteúdo foi tido como relevante principalmente para o caso de se viajar para o país da língua-alvo, quando o conhecimento desse aspecto da língua se faz mais necessário face ao valor ofensivo de certas expressões, perguntas sobre profissões dos alunos e de pessoas de sua convivência cujo conteúdo está vinculado à realidade;
- 24/10, assunto interessante com um texto sobre diferença entre a escrita e a pronúncia (embora a extensão do léxico desconhecido tenha interferido negativamente);
- 07/11, diálogos para prática oral em pares;
- 09/11, um texto cujo assunto era interessante mas que foi prejudicado também pela extensão do léxico desconhecido e um outro que foi considerado interessante (um pouco engraçado) por ser verossímil e apropriado ao nível de proficiência dos alunos, em que Antón conta como conheceu a sua esposa;

- 23/11, tópico de acordo com o momento político do país - eleições - que só foi prejudicado talvez pelo excesso de vocabulário novo e talvez pelo fator metodológico que exigia dos alunos um trabalho individual por escrito respondendo à perguntas;
- 28/11, texto sobre um congresso de medicina em Moscou, sendo uma parte em forma de diálogo e transmitindo informações sobre a educação na União Soviética;
- 30/11, informações culturais sobre o país, mesmo que em língua materna foi considerado interessante, e estória em quadrinhos com linguagem atual;
- 05/12, música com letra para acompanhar e cantar, texto sobre um cidadão soviético que captou através de rádio amador, os primeiros sinais transmitidos pelo Sputnik após seu lançamento, e informações culturais sobre tradições e costumes russos veiculadas em língua materna com expressões em russo e
- 07/12, músicas.

Como se observa, o fator lingüístico teve características geralmente positivas como influenciador da motivação, conforme registros do diário. Portanto não parece residir aí o problema principal da variabilidade da motivação mas sim na sua implementação, ou seja, é geralmente na realização das atividades com o conteúdo lingüístico, que a ocorrência dessa variabilidade parece se dar.

#### 4.4.2. Fatores Metodológicos

##### 4.4.2.1. Aspectos negativos

Os fatores metodológicos, entendidos aqui como a maneira de apresentar o conteúdo e as propostas de atividades para sua implementação, foram verificados nos dados como os mais influenciadores da motivação durante as aulas.

Os aspectos negativos poderiam ser resumidos na seguinte classificação:

- 1) realização de exercícios apenas com foco na forma;
- 2) explicitação gramatical de texto cujo conteúdo já foi entendido;
- 3) discussão gramatical em torno de conteúdo descontextualizado, frases;
- 4) leitura em voz alta de texto com conteúdo acima do nível de proficiência dos alunos;
- 5) compreensão de texto frase por frase;
- 6) explicitação gramatical em ritmo que não propicia tempo ao estudante para que ele atue sobre o conhecimento;
- 7) apresentação de conteúdo através de listas de palavras, ou seja, muita informação descontextualizada.

8) realização de tarefa escrita individual para entregar no final da aula e,

9) pouca produção/interação na língua-alvo.

Os registros relativos a esses aspectos estão no diário dos dias 28/09; 05/10; 10/10; 12/10; 17/10; 19/10; 24/10; 26/10; 31/10; 07/11; 09/11 e 23/11. Exemplos: 28/09: "hoje o trabalho com ele (o texto) é explicitação de itens gramaticais (em que caso gramatical as palavras estão). Não presto muita atenção porque se fala muito em acusativo, genitivo, prepositivo, instrumental, e que por se tratar de verbo de movimento o caso varia." e 17/10: "não foi muito motivante/interessante porque não era necessário que se explicitasse a gramática para compreensão do sentido do texto.

#### 4.4.2.2. Aspectos positivos

Os aspectos positivos dos fatores metodológicos evidenciados como influenciadores da motivação para as atividades da sala de aula foram:

- 1) compreensão oral de texto cujo caráter "mais dinâmico" da atividade foi ressaltado no diário;
- 2) compreensão de texto gravado em áudio e reprodução oral subsequente ao nível de produção do aluno;

- 3) realização de diálogos em pares, com apoio em roteiro; cujo caráter de dinamicidade e participação dos alunos é enfatizado pelos dados;
- 4) leitura em voz alta, de texto coerente com o nível de proficiência do aluno;
- 5) foco de compreensão no significado e não na forma;
- 6) apresentação de músicas com letras para o aluno acompanhar e cantar.

Esses aspectos positivos foram evidenciados nos registros do diário dos dias 12/10, 17/10, 07./11, 09/11, 23/11 e 07/12. Exemplos: 12/10: "houve exercícios de compreensão de textos nos quais a professora fazia perguntas e nós respondíamos. Acho bom fazer esse tipo de compreensão de texto oralmente porque é mais rápido" e 07/11: "Voltamos a uma lição ... para fazer a parte ... "vamos conversar" que tinha ficado por fazer. Foi muito interessante. (sempre gosto dessa parte ...) ... fizemos os diálogos atuando com papéis diferentes."

#### 4.4.3. Fatores físico-humanos

Os registros sobre esses fatores reportam-se à disposição física do aluno durante a aula. Embora haja poucos registros desses fatores, isso é uma questão que deve ser entendida de forma relativa, como será visto adiante.

##### 4.4.3.1. Aspectos negativos

Os fatores físico-humanos tem registro no diário em apenas duas aulas: 24/10 e 23/11. Para avaliação desses dados, é necessário que se leve em conta o histórico do sujeito de pesquisa, onde se registra a intensa atividade desenvolvida no semestre de coleta dos dados. Assim sendo, o fator cansaço inevitavelmente teria sua participação na motivação, e claro que de forma negativa, conforme o diário pode confirmar.

A influência do sono e do cansaço refletem-se de forma explícita na sala de aula e essa ocorrência pode levar sem desvios para a questão de satisfação das necessidades básicas proposta por Maslow (1970), que é a base da pirâmide em sua teoria holística da motivação humana, apresentada no capítulo anterior.

#### 4.4.3.2. Aspectos positivos

Explicitamente não há nenhum registro do fator físico-humano atuando positivamente na motivação, o que de certa forma é estranho, mas por outro lado é aceitável e a hipótese para a aceitabilidade seria de que nas aulas em que não se sentiu interferência desse fator, ele certamente deve ser tido como necessidade satisfeita.

#### 4.4.4. Fatores físico-ambientais

Foi considerada neste item, a questão da disposição física da sala de aula, bem como os recursos oferecidos por ela.

#### 4.4.4.1. Aspectos negativos

Apenas em 28/09 há um registro explicitamente referente à interferência negativa do fator físico-ambiental. A aula está sendo, nesse dia, realizada fora do local regular e esse novo ambiente que é uma sala de aula convencional, é um espaço muito grande para poucos alunos (07 até então) no curso. O fato do espaço ser muito grande obrigou a professora a elevar muito a voz e isso produziu eco na sala, dificultando a compreensão e transmitindo a idéia de ambiente menos descontraído. No diário, essa ocorrência está registrada no começo e no final da aula.

#### 4.4.4.2. Aspectos positivos

Não há registros no diário, de interferência positiva desse fator sobre a motivação. Isso poderia levar a uma falsa idéia de que esse fator não é relevante para a motivação.

Como se pode observar pela descrição do contexto de coleta de dados, a sala onde as aulas regularmente ocorrem, é uma sala, espaçosa, com janelas amplas e equipada com televisão, vídeo-cassete e um moderno equipamento de som. Isso pode sugerir que se trata de um ambiente propício para uma aula formal de LE, e talvez seja exatamente por esse aspecto positivo quase constante

(uma vez que quase todas as aulas foram dadas nessa sala) do fator físico-ambiental que não tenha havido registros de sua ocorrência, podendo se entender aí também uma necessidade básica (conforto) satisfeita.

#### 4.4.5. Fatores sócio-ambientais

Com referência a esse fator, são centrais as preocupações com o relacionamento aluno-aluno e professor-aluno, entendendo-se que esse relacionamento é ponto relevante de definição do clima social da sala de aula.

##### 4.4.5.1. Aspectos negativos

Há registro no diário, de aspectos negativos do fator sócio-ambiental nas seguintes datas: 28/09, quando o professor, provavelmente por influência do fator físico-ambiental negativo (sala muito grande), fala em voz muito alta e gera um tom agressivo, e em 23/11, quando os alunos estão respondendo individualmente a uma série de perguntas que deverão entregar por escrito no final da aula. O diário registra uma certa falta de colaboração entre os alunos e isso pode estar relacionado ao fator metodológico, isto é, se os alunos têm que entregar individualmente a tarefa e por escrito, cada um concentra-se no seu trabalho, não deixando espaço para interferências externas, que seriam as possíveis dú-

vidas de seus colegas, e certamente por estar consciente de que não quer ser incomodado, o aluno procurará também não incomodar o colega com suas questões.

#### 4.4.5.2. Aspectos positivos

Há vários registros sobre a favorabilidade do ambiente na motivação para a aula. Basta verificar as notas do diário nos dias 12/10, 26/10, 03/10, 28/11 e 07/12. Os aspectos positivos do fator sócio-ambiental estão relacionados a:

- 1) ambiente descontraído;
- 2) comemoração de aniversário;
- 3) clima agradável de camaradagem com bastante brincadeiras e,
- 4) clima de bastante descontração favorecido por realização de diálogos na língua-alvo entre os alunos.

Observa-se nas transcrições das aulas que o papel do professor é extremamente importante para o fator sócio-ambiental e seus aspectos positivos, seja pelo fato de iniciar as brincadeiras, seja pelo de permiti-las, isto é, dar liberdade aos alunos. Esses dois traços estão contemplados nos dados desta pesquisa. As aulas transcritas oferecem sinais inequívocos do clima de descontração, com a professora sempre fazendo brincadeiras, contando alguma anedota, e os alunos sempre rindo e/ou fazendo brincadeiras também, demonstrando que estão se sentindo à vontade. Consta-se pela transcrição das aulas, fortes traços de uma oralidade

de ambiente familiar, em tom jocoso, sem preocupações com traços formais. Essa característica parece favorecer o ambiente de sala de aula, deixando transparecer um tom de informalidade, que pode levar o aluno a sentir-se seguro.

#### 4.4.6. Motivação para a Aula:

##### Discussão dos Fatores Influenciadores

#### 4.4.6.1. Aspectos negativos

O levantamento dos fatores influenciadores da motivação com aspectos negativos, evidenciou que o ponto principal dessa influência foi a explicitação e/ou discussão gramatical que foram enfatizadas no semestre de coleta de dados, e que podem ser observadas indiretamente pelos registros no diário e diretamente pelas aulas transcritas que servem como uma amostragem do desenvolvimento da matéria.

Assim, os fatores lingüístico e metodológico foram os mais frequentes nos registros do diário e podem ser considerados relativamente como os principais fatores de influência na variável motivação para a aula. A relativização deve-se ao fato de que foram poucos os registros de aspectos negativos oriundos dos fatores físico-humano, físico-ambiental e sócio-ambiental, o que pode

ser entendido de acordo com a teoria da motivação de Maslow (1970), que essas necessidades estariam satisfeitas quando não houve registro de sua manifestação. Isso equivale a dizer que o fator físico-humano seria o fator principal a influenciar na motivação para a aula, pois depende primordialmente da disposição física do aprendiz, o surgimento da vontade de se dedicar, de voltar a atenção para os estudos na sala de aula, ou seja, primeiramente o aluno deve estar fisicamente bem disposto e alimentado.

É interessante ressaltar essa relação, pois a ocorrência de motivação baixa para as atividades de aula registrada em 24/10, quando o aprendiz estava com "sono, cansaço e dor de cabeça", foi decorrente da necessidade de repouso não-satisfeita e assim, dificilmente o fator metodológico conseguiria interferir positivamente. O registro dessa data permite a associação de dois outros fatores, o lingüístico e o metodológico que também contribuíram para baixar a motivação. O fator metodológico influenciou negativamente porque a professora pediu para os alunos lerem em voz alta, um texto cujo conteúdo temático, embora interessante, situava-se bem acima do nível de proficiência da classe. A isso se somava uma atividade demorada de compreensão frase por frase.

Certamente, nesse dia os três fatores contribuíram negativamente, mas é relevante apresentar o que ocorreu em 23/11 para que se possa observar que o fator físico-humano pode ter sido o preponderante nesse dia e que dificilmente os fatores lingüístico e metodológico conseguiriam atuar positivamente.

Na aula de 23/11, o fator lingüístico foi caracterizado no diário como elemento positivo para a motivação, uma vez que se referia ao assunto mais discutido naquele período, ou seja, as eleições presidenciais. Naturalmente, tratando-se de um grupo de alunos adultos, esse tópico era de bastante interesse mas a aula não conseguiu motivar o sujeito de pesquisa. O que se observa com as notas do diário e com o conteúdo das aulas transcritas, é que o fator metodológico também influenciou negativamente pois existia uma tarefa a ser cumprida individualmente. Tal tarefa consistia em responder perguntas sobre preferências e expectativas com relação às eleições devendo ser entregue no final da aula e realizada com consulta às três folhas de vocabulário que tinham sido apresentadas pela professora. O fator metodológico pode ter contribuído, no sentido de despertar a individualidade e portanto conforme foi anteriormente colocado, cada aluno teria que cumprir sua tarefa e não queria ser importunado pelos colegas, e da mesma forma não fazia perguntas, se tinha dúvidas. O sujeito de pesquisa fez perguntas ao aluno-monitor mas esse não se dispôs a colaborar muito pois também tinha pressa de acabar sua tarefa. Os registros do diário desse dia, levam à evidência de um fator sócio-ambiental de características negativas, uma vez que o fator meto-

dológico não direcionava os estudantes para a tarefa cooperativa que a professora propôs antes de sair da sala, conforme se verifica no turno 119, onde ela diz que os alunos podem conversar uns com os outros, perguntar e pedir ajuda para realização dos exercícios.

Os exercícios não pareciam ser nem tão difíceis nem tão extensos que não pudessem ser realizados durante a aula, pois somente sujeito de pesquisa e outros dois alunos não conseguiram terminá-los e os levaram para fazer em casa. Nessa aula, o fator físico-humano está negativamente representado pois há registro de sono e cansaço no diário, onde se lê: "estava extremamente cansado", "quase dormi porque ninguém conversava", "o sono vinha forte" e "do jeito que eu estava não conseguia produzir nada".

No final dessa aula, após término da gravação, a professora reclamou que preparou tanto a aula e não conseguiu motivar os alunos.

Atribuir a desmotivação totalmente ao fator metodológico não parece correto, porque ao fazer essa tarefa em casa, os registros no diário mostram bastante satisfação com a tarefa, que foi então feita num contexto onde não há registro de cansaço. Isso sugere que esse fator foi preponderante na realização, ou melhor, na não-realização da tarefa na aula, uma vez que o conteúdo é registrado como relevante e atual (eleições), o que equivaleria a dizer que o fator físico-humano negativo transformou o fator lin-

güístico positivo em negativo, com apoio e não por causa exclusiva do aspecto negativo verificado no fator metodológico.

Retomando a relativização da influência dos fatores lingüístico e metodológico, cabe agora uma análise da influência dos fatores físico-ambiental e sócio-ambiental.

Satisfeitas as necessidades básicas de repouso e alimentação, um outro plano seria o do conforto do espaço físico e do ambiente social em que se está inserido. Assim, apesar de só haver um registro negativo do ambiente físico (sala de aula muito grande e que obrigou a professora a elevar muito a voz em 28/09) e dois registros de ambiente social negativo (ambiente com tom agressivo dada a elevação da voz da professora em 28/09 e falta de cooperação entre os alunos na realização de tarefas individuais em 23/11), é aceitável a idéia de que esses dois fatores se somariam ao fator físico-humano para juntos gerarem um estado emocional propício para lidar com os fatores lingüístico e metodológico, o que evidenciaria a inter-relação de todos esses fatores. O aspecto emocional do indivíduo que chega à sala de aula também não está registrado nos dados, o que equivaleria a dizer que não houve nenhuma ocorrência no período de coleta de dados que transtornasse emocionalmente o sujeito de pesquisa, e caso houvesse algum registro desse aspecto, ele também poderia ser considerado como uma variável para otimização ou não, do fator sócio-ambiental, que naturalmente seria afetado se o aluno estivesse com seu lado emocional negativamente energizado, ainda que

toda a situação de sala de aula pudesse oferecer condições para favorecer essa variável.

O ambiente físico pode não ter tido outros registros, exatamente pela qualidade de conforto oferecida pela sala onde as aulas são dadas, que já foi descrita anteriormente.

Quanto ao papel do fator sócio-ambiental, ele deve ser considerado como de muita relevância, pois contém parcialmente o regulador do nível de ansiedade dos alunos, que pode auxiliá-los para se sentirem livres ou reprimidos para a participação. Nesse fator parece estar o professor com um papel fundamental, uma vez que ele é tido por convenções educacionais, como responsável pela sala de aula. Papel tão importante quanto o da atuação do professor e seu relacionamento com os alunos, é o do relacionamento aluno-aluno, que também pode permitir ou bloquear a participação, no sentido de engajamento verbal na aula.

O fator sócio-ambiental seria responsável então pela satisfação das necessidades de conforto, auto-estima e de respeito das demais pessoas, de acordo com a teoria de Maslow (op.cit.). A partir disso, o ambiente estaria propício a dar um lugar ao aluno. É importante salientar no entanto, que essa satisfação parece ser obtida à medida que o aluno atua na sala de aula e sente que sua atuação é considerada e respeitada pelos demais participantes, isto é, professor e alunos.

Terminada a discussão sobre a relatividade da influência dos fatores lingüístico e metodológico, já se pode voltar a uma análise mais detalhada e específica da influência desses dois fatores que foram os mais realçados no diário de estudos, como responsáveis pela oscilação da variável motivação. O fato de terem sido os mais evidenciados só os coloca como principais, na medida em que forem aceitas como subliminares, as satisfações das necessidades requeridas pelos fatores físico-humanos, físico-ambientais e sócio-ambientais.

Os fatores lingüístico e metodológico estão bastante inter-relacionados e devem ser discutidos portanto, dentro de um panorama de inter-dependência.

O aspecto negativo mais evidenciado como influenciador da motivação nesta pesquisa foi o excesso de preocupação e explicação e/ou discussão com foco na estrutura da língua. Os dados do diário registram um efeito negativo muito grande dessa prática de sala de aula na motivação do sujeito de pesquisa. Os fatores lingüísticos que em sua maioria parecem ter sido positivos conforme já foi apresentado anteriormente, tornaram-se muitas vezes negativos, influenciados por esse aspecto do fator metodológico.

Em 28/09, há uma referência ao desânimo causado pelo excesso de exercícios estruturais, que acabou levando o sujeito de pesquisa a desistir de fazê-los. Isso será retomado e discutido na análise da motivação para as tarefas de casa. Nesse mesmo dia, há

registro de motivação baixa, ainda que o fator linguístico tenha sido considerado positivo, porque a aula é dedicada em grande parte a questões estruturais que envolvem verbalmente a professora, A3 e A5.

Com respeito à redução no nível de motivação, as anotações de diário, apresentam os seguintes registros: "Eu entendi o texto todo sem necessidade de explicitação da gramática e por isso não me preocupo muito em estar sempre atento"; "não presto muita atenção, porque se fala muito em acusativo, genitivo, prepositivo, instrumental, e que por se tratar de verbo de movimento, o caso varia." e "na verdade não gosto muito da tabela (de declinações) e procuro não consultá-la."

Esses registros refletem a concepção geral de aprender e devem ser entendidos como já foi anteriormente ressaltado, num contexto de diferenças individuais.

Registros de outras datas evidenciam e confirmam a influência negativa da explicitação gramatical na motivação do sujeito de pesquisa.

Em 05/10, constata-se a seguinte nota: "é torturante ouvir essas discussões cheias de regras e exemplos". Essa nota refere-se a uma discussão entre a professora, A3 e A5 sobre a forma breve dos adjetivos em russo, que prosseguiu até o final da aula. A atividade principal dessa aula foi a realização de exercícios

do tipo "siga o modelo" utilizando as referidas formas breves.

Em 10/10, a aula girou em torno de um trabalho em grupo para transformar os adjetivos de um texto em adjetivos curtos. No grupo do sujeito de pesquisa, ficaram além dele, A7 que não apresenta muito engajamento verbal quando a questão nas aulas é gramatical e A3 que está sempre empenhada em discussões estruturais. A3, segundo o registro, foi fazendo todo o trabalho sem a participação do sujeito de pesquisa e de A7. Também consta nessa data, a observação de que foi muito pequena a produção oral na LE nesse dia, tanto por parte dos alunos como por parte da professora, o que também contribui para a desmotivação.

A explicitação gramatical como aspecto negativo para a motivação do sujeito de pesquisa, é registrada ainda nos seguintes dias:

- 12/10, onde a preocupação com a estrutura seguiu-se a uma atividade de compreensão oral de texto;
- 17/10, quando o registro menciona que não era necessário que se explicitasse tanto a gramática para compreensão do sentido do texto;
- 19/10, aula em que é importante frisar que a discussão gramatical foi iniciada por A3 e que traz como registro de motivação baixa, a seguinte observação: "Procuro não acompanhar a discussão, que é muito detalhada pelo que se pode perceber pelos nomes de casos (gramaticais) que as duas (professora e A3) estão usando.";

24/10, aula em que o fator lingüístico apresenta duas características diferentes num mesmo texto. Por um lado, o assunto é considerado interessante e por outro, o léxico é registrado como difícil, isto é, está acima do nível de proficiência dos alunos. Embora nessa aula o fator físico-humano negativo (sono, cansaço) pareça ter sido o principal responsável pela motivação baixa, é interessante discutir a influência sob outras perspectivas. No sentido de Krashen (1982), para que o "insumo" seja compreensível, ele deve ser apresentado num esquema de "i+1", onde "i" significa o que o aluno já conhece/domina e "1" representa o fator desafiador, o conhecimento novo, o que implica em dizer que o insumo deve estar um pouco acima do conhecimento atual do estudante. Essa hipótese já teria sido anteriormente tratada, quando se considera a teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel, Novak & Hanesian (1980), pois o que eles afirmam é que se deve partir daquilo que o aluno já conhece e ensiná-lo de acordo com isso. Nessa teoria cognitiva, o que eles chamam de "subsunçores", que é o conhecimento que o aluno já possui, servirá de ponte entre o conhecimento atual e o novo. Isso parece ser compatível com a proposta de Krashen para LE, e de acordo com a análise dos dados desta pesquisa, há confirmação de que seja uma questão importante, pois o que se verificou nessa data de 24/10, é que o nível de dificuldade estava bem acima do que poderia ser considerado "i+1" e isso gerou uma queda no nível de motivação. Essa queda é registrada no diário em 24/10: "... o léxico desconhecido é muito extenso e isso torna a leitura muito difícil e irritante porque perde-se o sentido geral." Mas pelo fato de se entender

que o fator físico-humano negativo foi bastante forte nesse dia, é interessante verificar mais detalhadamente o que se registrou em 09/11 no diário e que se encontra diretamente observável na transcrição dessa aula.

No diário, ao mencionar as leituras que os alunos fizeram a pedido da professora, foram feitos os seguintes registros: "A5 leu uma parte (com bastante dificuldade) e pediu para que a professora indicasse outra pessoa para continuar. Outro aluno (A1) continuou, também com dificuldade. É angustiante ler em voz alta, um texto além da nossa capacidade de compreensão. Várias palavras desconhecidas oferecem muita dificuldade. Mesmo sem estar lendo em voz alta, fico angustiado e me sinto como que "espremido" ao tentar acompanhar a leitura, pronunciando em voz baixa."

A transcrição da aula oferece confirmação dessa acentuada dificuldade e aquilo a que o sujeito de pesquisa se refere como sentir-se "espremido", o que pode ser entendido como alta ansiedade criada pelo texto, ao se observar os turnos entre os quais A3 e A1 estão lendo (respectivamente turnos 59-102 e 107-152).

A professora também reconhece que o texto está confuso e apresenta esse reconhecimento nos turnos, 27, 43, 58 e 155, onde aparecem respectivamente as seguintes observações: "realmente eu li umas três vezes..sabe?", "cê sente do que se trata mas vira uma confusão", "vamo lê de novo? Só que ocêis lêem porque eu tô péssima pra lê." e "não é que ficou complicado . é que ficou

atrapalhado pra lê .. não ficou confuso de lê?"

No turno 102, A5 pede à professora que mande outro aluno ler e no turno 155, ele diz que o texto tem "muitas palavras desconhecidas". No turno 65, A8 que é o sujeito de pesquisa, diz que se ele fosse ler, iria demorar bastante.

O que se pode entender aqui é que também o fator metodológico influenciou o aumento do nível de ansiedade, pois a leitura em voz alta tem um caráter de exposição de desempenho pessoal a julgamento da classe, e como o texto era difícil, o desempenho provavelmente seria (como foi) baixo, deixando os alunos ansiosos.

A aula de 31/10 foi considerada como desinteressante e nesse dia os fatores lingüístico e metodológico parecem ter convergido para uma negatividade conjunta, transmitida pelo diário. O foco na estrutura foi dirigido para o estudo do condicional em russo, com base em frases (principalmente em duas) descontextualizadas. Numa análise específica dessa aula, para um trabalho de levantamento de aspectos de abordagem de ensino, Viana (1990) verificou que essa aula foi totalmente ocupada pela discussão sobre o uso do condicional, feita com base em seis orações descontextualizadas e duas extraídas de um texto, sendo que esse total de orações foi o resultado da discussão gerada pelas duas primeiras. A discussão foi mantida principalmente por A5 e pela professora. Alguns outros alunos também participaram um pouco, verbalmente, e o fato curioso é que nesse dia, A3 (que sempre discute sobre ques-

tões gramaticais) quase não participou e evidenciou o porquê somente na parte final da aula.

Viana (op.cit.), verificou que nessa aula foram utilizados vinte e nove termos gramaticais, que numa contagem de frequência global dos dados, somaram-se cento e dezesseis. É importante salientar, que A5 foi o responsável pelo uso da maior parte desses termos e que a professora prosseguiu a discussão até o final da aula, apesar de ressaltar implícita ou explicitamente a importância do uso e do contexto (turnos: 94, 181, 201, 203, 205, 209, 230, 254, 265, 342, 352, 364, 427, 436, 463, 478 e 481), com frases como: "o que vai é o uso mesmo" e "... pra mim nunca foi um problema .. eu adorava falá assim (e diz uma frase condicional em russo) ... pronto! acabou! ... ficava claro .... agora eu nunca pensei se era mais hipotética, se era menos hipotética...". Outros alunos também enfatizaram a necessidade de consideração de um contexto.

No diário, há também registros da importância do contexto ressaltada pela professora. "Não me ocupei muito com a discussão porque percebi que num contexto as frases não gerariam nenhuma dúvida. Até gostei quando a professora disse que o "uso" é mais importante do que o conhecimento da estrutura, pois também penso assim."

Esse enunciado "também penso assim", reflete, no sentido da teoria relacional da motivação de Nuttin (1982), que o aluno está

atuando de forma analítica sobre a situação, que nesse caso inclui as atividades e conteúdo que lhe são apresentados. Sua motivação é, dessa forma, o resultado do seu relacionamento com a situação, englobando suas crenças, ideologias e concepções, e especificamente nesse contexto, as suas concepções do que seja aprender língua estrangeira. Portanto, ele reagirá de maneira positiva para a interação com o conteúdo na aula, quando as propostas de trabalho corresponderem às suas concepções.

Isso parece não descartar a possibilidade de ação do professor sobre suas concepções, no sentido de ser possível a explicitação da importância e/ou da eficácia dos procedimentos adotados e do conteúdo apresentado, no relacionamento com o processo de aprendizagem com a língua-alvo.

É interessante notar por exemplo, que não foi somente o sujeito de pesquisa que apresentou motivação baixa nessa aula de 31/10. Numa observação da participação verbal de A3 nessa aula, verifica-se que ela esteve calada a maior parte do tempo, só respondendo quando a professora lhe pergunta porque ela não está "brigando", i.e., polemizando aspectos de gramática. As suas respostas evidenciaram que também ela estava desmotivada pelas sutilezas gramaticais em discussão. Nos turnos 453, 455 e 457, ela diz respectivamente: "olha: eu tô concordando com todo mundo.", "é hipotética e acabou." e "ah: eu não vejo aqui nem presente nem passado nem futuro . acho que não é importante isso." No final dessa aula, todos os alunos e também a professora, concluíram que

a discussão não tinha sido relevante.

Em 07/11, os dados mostram um aspecto importante para procurar responder à atuação negativa da explicitação gramatical sobre a motivação do sujeito de pesquisa. "Parece que estou equipado com algum dispositivo anti-explicação gramatical, que não é a mesma coisa que anti-gramática. ... Percebi hoje algo que me parece interessante. O que não gosto e do que me defendo, é acompanhar o raciocínio (geralmente rápido) da professora quando dá a explicação gramatical. ... acho que a gramática pode aparecer depois do uso e com o oferecimento de tempo por parte do professor, para que os alunos pensem e/ou discutam para que eles mesmos possam procurar entender a estrutura quando essa compreensão for necessária, devendo contar para isso com a ajuda do professor como orientador e não como precursor veloz do caminho."

Esse registro do sujeito de pesquisa na descrição de sua auto-observação, parece confirmar a observação de Moita Lopes (1989:03), de que "nenhuma descrição é desprovida de subjetividade", sendo portanto necessário reconhecer nos dados acima, que eles já são interpretações, ao mesmo tempo que descrições.

Uma análise da aula desse dia permite verificar que a professora fez repetidamente longas explicações gramaticais e um registro no diário evidencia a baixa motivação do sujeito de pesquisa para se envolver nessa aula: "A5 e A6 engajaram-se um pouco na discussão gramatical mas eu e os outros permanecemos em si-

lêncio. As vezes tento processar as explicações, mas desisto em seguida.”

O que se pode avaliar nos registros e na análise da aula, é que o professor, numa preocupação de explicitar bem a estrutura, acaba repetindo a mesma explicação várias vezes e gera turnos extremamente longos em que até ele mesmo parece se perder um pouco. Nessa aula, a mesma explicação sobre o genitivo plural, foi feita diversas vezes, o que se pode verificar nos turnos 328, 330, 332, 369, 375, 381, 416, 427, e 429. Em quase todos esses turnos, a professora enfatiza que não existe a forma do genitivo plural “mshelovekov”. Isso parece gerar um paradoxo, pois para que o aluno fixe a não-existência dessa forma, o professor a enfatizou tanto que ela agora existe, isto é, se essa palavra não existe na língua russa, não seria conveniente utilizá-la, pois ela é irreal. Explicações longas e detalhadas parecem propiciar uma idéia de complicação do item em estudo e o aluno parece não se predispor a ficar atento a uma fala com essas características. Exemplo desse tipo de explicação pode ser verificado no turno 414 da professora em 07.11.

#### 4.4.6.2. Aspectos positivos

Os registros evidenciam que em se tratando de fatores linguísticos, quase todos os textos influenciaram positivamente a motivação, sendo que em vários casos, como já foi visto, o fator

metodológico negativo se sobrepôs a isso. Mas o que importa aqui, é discutir o que atuou positivamente para a motivação. Conforme discutido anteriormente, para que o fator lingüístico e o metodológico sejam considerados positivos, os outros fatores analisados, i.e., os fatores: físico-humano, físico-ambiental e sócio-ambiental, seriam considerados necessidades já satisfeitas.

Os textos em geral, conseguiram despertar a motivação, pelos aspectos já citados no ítem "4.4.1.1.- Aspectos Positivos" Alguns exemplos são: um texto sobre um vizinho exótico (28/09), um texto sobre a professora (28/09), um texto sobre a inauguração de um cinema (12/10), aula em que o fator metodológico atuou também positivamente, em forma de compreensão oral, que para o sujeito de pesquisa parece ser uma tarefa mais dinâmica.

Em 17/10, também se observa registros dos dois fatores (lingüístico ou metodológico), atuando positivamente para a motivação de A8, com atividades de compreensão oral de texto gravado em áudio para ser recontado pelos alunos. O que se pode verificar é que o estilo de aprender de A8 envolve situações em que a participação do aluno é mais ativa, em termos interacionais, como nesse dia em que a tarefa era ouvir, compreender e falar, com atividades comuns na conversação do dia-a-dia, como por exemplo, recontar um fato.

Ainda nessa data, um dicionário de obscenidades foi apresentado por A3, e discutiu-se a relevância de se conhecer também es-

se aspecto da língua-alvo para compreensão do valor cultural de certas expressões. Quanto a esse material, é válido ressaltar que o fator sócio-interacional, que considera traços do relacionamento professor -aluno e aluno-aluno na sala de aula, é o que pode ter permitido que ele fosse apresentado na aula.

Com referência ainda a aspectos positivos para a motivação nessa aula, foi registrada a aproximação do conteúdo em estudo, com a realidade dos aprendizes. No caso, foi a transferência dos nomes de profissões para se falar de pessoas próximas aos alunos como familiares e amigos.

Esse registro parece evidenciar que quando o conteúdo permite ao aluno falar de coisas de sua realidade, a tarefa fica mais significativa, ou seja, torna possível a realização de enunciados verossímeis.

As tarefas que permitem aos alunos a utilização oral da língua-alvo, foram evidenciadas como altamente motivadoras para o sujeito de pesquisa. A aula de 07/11 traz esse registro quando menciona a realização de diálogos entre os alunos, mesmo sendo essa atividade realizada com apoio em texto escrito. Há evidências na transcrição dessa aula, de uma maior participação verbal dos alunos, ou seja, o professor não dominou o tempo da aula como geralmente ocorre quando há muita discussão gramatical (veja 31/10).

Ao realizar atividades de diálogos, os alunos se revezam e atuam com nomes diferentes, brincam com os novos nomes e parece que participam com mais naturalidade, ou seja, de forma mais descontraída.

A aula de 09/11, também tem registrados no diário, momentos em que os fatores linguísticos e metodológicos convergiram para um aspecto positivo. Essa ocorrência se deu durante a realização de leitura de um texto sobre "Antón", contando como conheceu sua esposa. Nesse dia é ressaltado no diário, que o trabalho com o texto foi bom por não ter retornado às explicações gramaticais. Isso leva à conclusão de que para o sujeito de pesquisa, o fator metodológico tem um papel que pode sobrepor-se ao fator linguístico, isto é, o texto é e continuará sendo motivador, desde que não se procure analisar detalhadamente a sua estrutura.

O estilo de aprender desse aluno, parece envolver uma hierarquia de valores na compreensão de texto. Nessa hierarquia, a compreensão global ocuparia um lugar superior não havendo necessidade de estudos detalhados da estrutura. Registros para essa evidência estão no diário em: 28/09: "Eu entendi o texto todo sem necessidade de explicitação da gramática e por isso não me preocupo muito em estar sempre atento", e em 17/10: "não foi muito motivante/interessante porque não era necessário que se explicitasse a gramática para a compreensão do sentido do texto."

Os tópicos que possibilitam a discussão de fatos da vida política do país parecem ser bastante motivadores para alunos adultos, conforme registro no diário em 23/11, cujo tópico foi baseado nas eleições presidenciais do Brasil. Sem dúvida, esse tipo de tópico pode permitir que os alunos (adultos principalmente), possam expressar o que Bailey (1980) chama de pensamentos adultos na língua-alvo. Parece que a motivação se energiza positivamente nessa situação, pois mostra a língua-alvo como uma nova possibilidade de expressão do pensamento. O tópico porém, deve ser, além de interessante, atual e pessoalmente significativo. Deve também, estar aliado a uma metodologia que possa manter essas características de relevância do insumo.

A aula de 28/11, também registra, segundo o que se avalia do diário, que as atividades de compreensão oral de texto e de recontar o seu conteúdo foram bastante motivadoras.. Essa aula evidencia que uma das características importantes para que o insumo seja motivador, no caso desta pesquisa, é o fato do texto apresentar um conteúdo que tenha informações culturais sobre o país da língua-alvo. Dessa forma, unem-se o valor lingüístico e o valor informativo num mesmo conteúdo e o aluno parece sentir que a língua-alvo não é apenas um objeto de estudo mas também um meio de obtenção de conhecimentos.

Outros exemplos de conteúdo cultural (informações sobre tradições e costumes) dos falantes da língua-alvo, atuando positivamente para a motivação na sala de aula, são registrados em 05/10,

30/11 e 05/12. Em 05/10, por exemplo, os registros sugerem que os alunos se interessaram bastante em saber sobre o professor russo e fizeram bastante perguntas à professora. Parece que esse tipo de conteúdo, ainda que veiculado em língua materna, é um fator lingüístico que atua positivamente na motivação dos alunos.

O entretenimento também é evidenciado pelo diarista como um fator positivo em sua motivação quando apresentado sob a forma de histórias em quadrinhos e músicas para ouvir, acompanhar e cantar (registros em 30/11, 05/12 e 07/12 no diário).

O valor pedagógico dessas atividades parece ter reconhecimento por parte do sujeito da pesquisa. Há registros no diário de que alguns alunos participaram efetivamente no dia da apresentação das músicas, cantando juntos.

É válido salientar, no entanto, que dos registros consta que nem todos os alunos tiveram a mesma participação verbal nesse dia. Essa ocorrência pode evidenciar que a motivação oscila a nível pessoal, isto é, num quadro de relacionamento de variáveis, onde se incluem as diferenças individuais.

#### 4.4.7. Motivação para a Aula: Aspectos não Registrados no Diário

A análise das aulas gravadas em áudio e posteriormente transcritas, permitiu a verificação de aspectos relevantes para a motivação na sala de aula, e que não foram registrados no diário. Para tratar dessa questão, é necessário que o sujeito de pesquisa entre em primeira pessoa para falar sobre os aspectos que não foram registrados por ele no diário, mas que foram considerados positivamente motivadores no contato com os dados, no momento de transcrição das aulas.

Um desses aspectos refere-se aos momentos em que a professora explica ou conta algo, faz perguntas, faz brincadeiras com ou sem relação com o conteúdo programado da aula, na língua-alvo, ou seja, quando a interação na sala de aula se dá através da LE.

Esse aspecto foi detectado por mim enquanto sujeito de pesquisa, de forma mais concreta, ao ouvir e transcrever a aula de 23/11, quando no início houve uma discussão sobre as eleições e boa parte dessa discussão ocorreu em russo. Também no final da aula, foi interessante a brincadeira que a professora fez com A2, pois quando esse aluno disse que tinha terminado os exercícios, ela perguntou-lhe em russo: "Você já terminou?" (turno 130). "como você conseguiu?" "de onde você copiou?".

As aulas registram vários desses momentos, o que pode ser verificado em 31/10, 07/11 e 09/11. O início dessas aulas geralmente ocorre dessa forma, o que é motivador para mim pois gosto muito quando a comunicação é efetivada em russo. Especificamente na aula de 09/11, houve bastante interação em língua russa e no momento da transcrição me senti satisfeito ao lidar com aquele conteúdo. Na aula de 07/11, registra-se várias explicações da professora na LE até o turno 327, o que também sinto como motivador.

Em 31/10, foi utilizada uma expressão que eu não esqueci mais, relacionada ao contexto de se encontrar uma pessoa que não se vê há bastante tempo. A professora usou essa expressão para recepcionar A1 quando esse aluno chegou à sala de aula. contextu- lizadamente para cumprimentar A1 quando esse aluno chegou na au- la.

Outro fato evidenciado pela transcrição das aulas, é que a professora também percebe algumas manifestações da motivação dos alunos. Em 31/10, quando a aula foi centrada na discussão sobre a estrutura do condicional em russo, a professora diz no turno 522: "... quem tá desatencioso ho:je terrivelmente . que não vai con- seguir aprender nada da aula ... sabem quem é? é o A8".

Como pesquisador, é possível verificar através das transcri- ções, que na aula de 23/11, em que houve grande parte dedicada à realização de exercícios escritos (responder perguntas sobre as

eleições), ocorre entre os turnos 202 e 233 uma interação interessante entre a professora e o sujeito de pesquisa (A8, nas transcrições), que não foi registrada no diário. A professora está olhando as fotos da filha de A8 e a conversa em russo gira sobre esse assunto.

A hipótese que se pode colocar para esse momento, relaciona-se à impossibilidade de controle consciente total do aluno sobre o aprendizado. O que pode ter ocorrido, é que o assunto sendo tão significativo para A8, fez com que ele não se conscientizasse de que a interação estava ocorrendo na LE, pois naquele momento estaria sendo mais importante falar sobre um assunto pessoalmente envolvente (e, portanto, motivador) do que preocupar-se com quaisquer aspectos formais da língua-alvo..

As outras ocorrências não registradas no diário e que também se relacionam com a interação professor-alunos na sala de aula, poderiam ser entendidas da mesma forma que essa de 23/11 ou ainda poderia ser aventada uma outra hipótese para explicação. Os aspectos negativos teriam influenciado tão fortemente a motivação, que poderiam ter ofuscado o valor motivacional positivo de algumas ocorrências.

Quanto ao fato mencionado pelo sujeito de pesquisa de que ele não esqueceu a expressão que a professora usou para cumprir A1, parece haver uma hipótese para essa aprendizagem que se justificaria pelo uso altamente contextualizado que a profes-

sora fêz da expressão, uma vez que esse aluno A1 não vinha às aulas há bastante tempo, como se pode observar na transcrição da aula.

De qualquer forma, vale ressaltar que a transcrição das aulas foi de grande valor para complementar os dados obtidos com o diário e para enriquecer a reflexão a que se propõe fazer este trabalho.

#### 4.5. Motivação para a Realização das Tarefas de Casa:

##### Quadro de Fatores Influenciadores

Essa variável é vista aqui como uma extensão da motivação para a aula, se for considerado que a motivação para a realização das tarefas de casa também deve ocorrer no cenário de sala de aula.

##### 4.5.1. Fatores Lingüísticos e Metodológicos

Nos registros sobre tarefa de casa, os dados sugerem a influência dos fatores lingüístico e metodológico que podem ser levantados e discutidos conjuntamente dada a sua grande interdependência.

#### 4.5.1.1. Aspectos Negativos

Na primeira aula registrada no diário, verifica-se um dos aspectos negativos para a realização de tarefas de casa, que está relacionado tanto ao fator lingüístico (frases descontextualizadas) quanto ao fator metodológico (exercícios estruturais em excesso). O excesso de exercícios propostos (20 páginas) aparece explicitamente como o maior responsável pela baixa motivação no seguinte registro: "Quando comecei a fazer os exercícios na semana anterior, estava até bem estimulado. Comprei caderno novo, encapado e comecei a escrever. Após fazer vários deles (sete folhas de caderno, ou seja, catorze páginas), comecei a me cansar e verifiquei que não havia feito nem um terço dos exercícios contidos naquelas folhas."

Em 12/10, a referência à tarefa de casa também demonstra que o aluno não está motivado para realizá-la. Trata-se de exercícios estruturais, que segundo o registro, a professora diz para não fazermos mecanicamente ..., mas para pensarmos em cada um na hora de fazê-los. Ela diz que não é para decorar mas para aprender de tanto olhar/consultar a tabela (de declinações). Novamente então, o fator lingüístico e o metodológico convergem para uma influência negativa na motivação.

Em 17/10, a tarefa proposta é recontar por escrito, o conteúdo de um texto que foi estudado na aula. Esse mesmo tipo de

atividade é proposto como lição de casa em 09/11, data em que são apresentadas três atividades para casa: 1) fazer uma pequena história, recontando um texto; 2) procurar no dicionário as palavras desconhecidas do texto e 3) preparar dez perguntas sobre um texto lido em aula, para um aluno fazer ao outro na aula seguinte

No registro referente à tarefa de recontar o texto, o aspecto negativo está relacionado à maneira como a atividade foi proposta que segundo a observação, "pareceu uma coisa meio ao acaso, sem refletir sobre a validade da realização ou não.

Esse tipo de tarefa onde o aluno deve escrever um texto baseado no que foi discutido na aula também é apresentado em 28/11, sem observação por parte do diarista do grau de motivação para a sua realização.

#### 4.5.1.2. Aspectos positivos

A única tarefa de casa explicitamente mostrada pelos registros como positivamente influenciadora, foi a leitura de duas folhas de histórias em quadrinhos, relacionada primeiramente ao fator linguístico (material registrado como interessante no diário) e depois ao fator metodológico (leitura para compreensão geral).

#### 4.5.2. Motivação para a Realização de Tarefas de Casa:

##### Discussão das Influências.

Já foi anteriormente discutido e deve ser aqui ressaltado, que a motivação para a tarefa de casa parece depender também das ocorrências de sala de aula por exemplo, a maneira como a tarefa é proposta, i.é., com ou sem explicitação dos seus objetivos e com a relevância que ela terá para o aprendizado do aluno.

Quanto ao primeiro aspecto negativo mencionado, o excesso de exercícios é importante a consideração que Ausubel, Novak e Hanesian (1980:307) fazem a esse respeito, evidenciando o seu caráter de influenciador da motivação: "A quantidade de material contida numa dada tarefa de aprendizagem - ou seja, o tamanho relativo da tarefa - é uma consideração importante ao planejar o ensino e ao organizar planos de exercício. O tamanho da tarefa influencia a estrutura do material e a sua dificuldade, assim como a motivação do aluno."

O outro aspecto negativo relevante para discussão aqui, é o fato observado nos registros que evidenciam uma certa ocasionalidade nas propostas de atividades para casa. Isso é uma influência negativa, pois o aluno relaciona-se com a tarefa proposta e acaba decidindo por si, de acordo com suas concepções de relevância para o aprendizado, fazer ou não fazer tal tarefa. Voltando às considerações de Ausubel, Novak e Hanesian (op.cit. 359), "o ob-

jetivo de uma determinada tarefa de aprendizagem deve sempre ser tornado o mais explícito e específico possível.”

O momento na aula em que são feitas as propostas de tarefas de casa é muito importante, devendo explicitar ao aluno que o professor já pensou sobre aquela atividade e confia em seu valor pedagógico, valor esse que deveria ser perceptível ao aluno..

Na sequência dos registros, observa-se, com relação às tarefas de casa, que elas não são retomadas nas aulas seguintes. Há registros sobre as propostas de atividades, mas não se volta a falar nelas nas aulas subsequentes

Outro fator observado e que certamente atua como aspecto negativo na motivação para as tarefas de casa, é que há uma certa irregularidade em sua distribuição, ou seja, há várias aulas em que nenhuma tarefa foi proposta e há aulas, por exemplo, a de 09/11, em que três tarefas são apresentadas.

#### 4.6. Análise dos Dados: Conclusão

A análise dos dados evidencia que a motivação para a aula é a que mais se altera durante o processo de aprendizagem de LE. A motivação com relação à aprendizagem da língua é uma variável mais estável e responsável pela motivação para a aula, podendo ser também influenciada por aquela, se houver uma energização negativa muito constante oriunda dos fatores lingüístico, metodológico, físico-humano, físico-ambiental e sócio-ambiental. A motivação com relação ao povo e ao país da língua-alvo, mostrou-se influenciável diferentemente por fatores externos, sugerindo a necessidade de consideração específica para atitudes com relação ao povo e atitudes com relação ao país, estando a primeira mais relacionada a uma imagem das pessoas, feita por informações, filmes, músicas e falantes nativos com quem o aprendiz tem contato e a segunda referindo-se mais especificamente aos dirigentes do país e seu sistema político e econômico.

A motivação para a aula foi a que se mostrou influenciável por um número maior de fatores, a saber: lingüístico, metodológico, físico-humano, físico-ambiental e sócio-ambiental, sendo os três últimos considerados como necessidades básicas para uma possível otimização dos outros dois que ocorrerá a partir do relacionamento do indivíduo, com suas idéias, ideologias, crenças e concepções de um lado, e o contexto situacional de outro lado.

Embora os fatores tenham sido tratados separadamente, eles foram evidenciados como altamente interdependentes, e o fato de tratar-se de aspectos externos, não retira o caráter de participação do aprendiz no relacionamento com esses fatores e na consequente oscilação da motivação. Entende-se, portanto, que essa variável oscila a nível de indivíduo, devendo então essa pesquisa ser considerada num contexto de diferenças individuais, em que cada aprendiz tem seu próprio estilo, suas preferências e suas concepções implícitas ou explícitas, intuitivas ou sistemáticas de aprender uma LE.

## CAPÍTULO 5

### CONCLUSÃO

Neste capítulo serão retomados os resultados principais da pesquisa, ressaltando as suas implicações para o ensino de línguas e para a realização de novas investigações.

Este trabalho revelou aspectos significativos da variabilidade da motivação para aprendizagem de língua estrangeira em sua manifestação na sala de aula, local principal, e às vezes exclusivo de contato do aluno com a língua-alvo.

A análise dos dados mostrou que os fatores influenciadores para a variabilidade da motivação atuam muitas vezes de maneira interdependente, o que confirma a necessidade de centralização da pesquisa no todo da sala de aula. Aqui deve ser salientado que, embora os dados tenham sido agrupados por fatores influenciadores, a discussão dos mesmos revelou o seu caráter de inter-relação.

A pesquisa mostra que no contexto em investigação, adultos aprendendo uma LE, o aluno parece atuar diretamente sobre os fatores da sala de aula, e nessa atuação, cria-se um relacionamento entre o aprendiz e a situação, onde o primeiro busca no segundo, elementos que respondam às suas ideologias, concepções, idéias, desinteressando-se pelo que ele considera não-relevante em termos de conteúdo e atividades da LE.

Entre as manifestações de motivação analisadas, a saber, i) motivação com relação ao aprendizado da língua, ii) motivação com relação ao povo e ao país falante da língua-alvo, e iii) motivação para a aula, verificou-se que esta última manifestação apresenta-se como a que mais se altera durante o processo de aprendizagem da LE. A influência para essa alteração apresentou-se como decorrente de fatores lingüísticos, metodológicos, físico-humanos, físico-ambientais e sócio-ambientais, que geralmente atuam de maneira conjunta. Entre esses fatores, os dois primeiros mostraram-se como relativamente os mais influenciadores porque suas ocorrências são frequentes, isto é, manifestam-se em todas as aulas. Portanto, esses dois fatores apresentam-se como os mais diretamente responsáveis pela variabilidade da motivação na sala de aula.

A importância dos outros fatores: físico-humanos, físico-ambientais e sócio-ambientais, deve-se à hipótese de que eles proporcionariam um estado geral propício para a otimização dos fatores lingüístico e metodológico. Essa otimização ocorrerá ou não, dependendo do resultado do relacionamento entre o aprendiz e a situação. Uma vez que a situação ofereça elementos que analisados pelo aluno, apresentem-se como relevantes, interessantes e eficazes para a sua aprendizagem, o nível de motivação se energizará positivamente. Essa oscilação positiva pode também ocorrer quando a situação apresenta-se significativa em si mesma e consegue envolver o aluno de forma que o conteúdo seja mais importante do que as questões formais.

Considerada como uma extensão da motivação para a aula, a motivação para a realização das tarefas de casa mostrou-se também influenciável pelos fatores lingüístico e metodológico, ou seja, as tarefas devem ser explícitas quanto aos seus objetivos e relevância para o processo de aprendizagem para que a motivação se energize positivamente.

As outras duas manifestações da variável motivação, i.e., o resultado das atitudes com relação à língua-alvo e ao seu povo e país, mostraram-se nesse contexto de aprendizes adultos, como menos oscilantes. Com base nos dados, ficou evidenciado que elas se alteram por influência de fatores externos, referentes à informações veiculadas por outras pessoas, jornais, revistas, filmes e outros meios de comunicação, além do contato com falantes nativos da língua-alvo.

### 5.1. A Pesquisa em Motivação e o Ensino de Línguas

Neste item do trabalho, serão retomados os elementos sugeridos pela pesquisa como relevantes para reflexão e implementação por parte de pessoas diretamente envolvidas com o ensino/aprendizagem de LE, como professores, alunos-professores, coordenadores de cursos de formação de professores de LE e professores de Prática de Ensino e Supervisores de Estágio de LE.

Esses elementos poderiam ser divididos em duas partes, ficando a primeira vinculada à análise da aprendizagem e a segunda relacionada aos aspectos da aprendizagem de LE ressaltados por esta pesquisa e que devem servir como subsídio para encaminhamentos de melhoria da prática profissional do professor de línguas.

Quanto à primeira parte, a pesquisa evidencia a importância da reflexão sobre a aprendizagem a partir da auto-análise, para verificação de variáveis que se manifestam no processo e influenciam a motivação na interação com o insumo, o que poderia por sua vez influenciar o aprendiz.

Assim, seria interessante que os professores de LE se auto-avaliassem/observassem numa situação de aprendizagem de LE, pois essa tarefa certamente poderia contribuir para iluminação de aspectos do processo de ensino/aprendizagem de LE que se manifestam cotidianamente e mesmo assim não chegam a ser questionadas sistematicamente, como é o caso de saber de que forma o aluno se sente com relação à proposta de determinadas tarefas e à apresentação de determinados conteúdos. A tarefa de auto-observação poderia levar o professor a repensar procedimentos metodológicos que ele mesmo utiliza e a considerar as características do processo, do ponto de vista de aprendiz.

Na questão específica de explicitação gramatical que a pesquisa evidencia como portadora de um elemento complicador que é gerado pelo excesso de detalhes e pela preocupação excessiva do

professor em explicar minuciosamente, o professor atuaria de forma crítico-analítica enquanto aluno e poderia ainda utilizar-se de outro procedimento para atuação, que seria uma auto-crítica analítica. Tal tarefa poderia ser realizada através de gravações que o professor poderia fazer de suas próprias aulas, que serviriam depois como fonte de dados para investigação das características de suas explicações na aula.

A técnica introspectiva de auto-observação no processo de aprendizagem, poderia ser colocada por professores de Prática de Ensino aos seus alunos-professores como proposta de trabalho para que eles pudessem registrar suas reações em sala de aula enquanto alunos, para posterior reflexão sobre os fatores que estariam influenciando a sua participação e motivação nas aulas, podendo se obter daí, elementos para um estudo crítico sistemático, delineando um quadro de fatores que podem atuar negativa ou positivamente no aluno durante a aula. Naturalmente, esse quadro representaria e refletiria elementos de características individuais, mas a discussão com grupo a respeito das conclusões poderia ser altamente benéfica no sentido de despertar criticamente o futuro professor, uma vez oferecida a possibilidade de ter acesso à manifestações gerais que ocorrem em cada aprendiz. Esse trabalho certamente mostraria uma variedade de reações com alguns traços comuns. Além disso, o aluno-professor estaria aguçando sua percepção das ocorrências com alunos na sala de aula, pois à medida que tenta se auto-observar/analisar, invariavelmente acabará observando também as ocorrências com os colegas de turma, embora

estas fiquem restritas ao que pode ser captado pela observação externa convencional. A discussão dos resultados seria então um ponto instigante para análise e comparação das observações.

Quanto aos aspectos verificados por esta pesquisa como relevantes para reflexão por parte de pessoas envolvidas no processo de ensino de LE, evidencia-se a necessidade e a importância de alguns procedimentos do professor na sala de aula, no sentido de observar elementos que podem influenciar a motivação do aluno para as atividades de aprendizagem. Esses elementos podem ser sumarizados pela importância conferida por evidências da pesquisa, às seguintes atitudes do professor:

- conhecer a concepção de aprender LE de seus alunos;
- estar atento para perceber como o aluno está se sentindo na aula;
- estar consciente da importância do fator sócio-ambiental e do papel do professor na otimização desse fator.;
- estar atento para evitar elementos complicadores em suas explicações;
- refletir sobre a eficácia, relevância e valor educacional de seus procedimentos metodológicos, tentando responder a si mesmo para que servem as atividades que ele propõe para realização em sala de aula ou em casa;
- perguntar a si mesmo, se acredita nos procedimentos metodológicos que adota;
- explicitar aos alunos os objetivos das atividades propostas, ou seja, mostrar-lhes a utilidade de sua realização para o processo

de aprendizagem, com referência às atividades propostas para sala de aula e para casa;

- propor tarefas que o próprio aluno possa sentir como significativas, ou que ele, professor, possa facilmente explicitar o valor para o processo de aprendizagem;

- entender que nem todos os alunos reagirão de uma mesma maneira à aula preparada;

- entender que um aluno poderá ter atitudes diferentes na apresentação da mesma atividade;

- ter em mente que a concepção do que é importante para o professor pode não ser a mesma que a do aluno;

- aceitar que o aluno reagirá de acordo com suas convicções e crenças no relacionamento com os vários fatores da sala de aula;

- refletir sobre a influência de fatores da sala de aula sobre a motivação do aluno;

- reconhecer quando a falta de motivação é devida à necessidades básicas não satisfeitas, como fome, cansaço, hostilidade ambiental ou outros;

- abrir espaço para o aluno manifestar suas preferências e concepções de aprendizagem da LE e,

- refletir com os alunos sobre as preferências deles.

Algumas dessas atitudes já trazem implicitamente uma sugestão de encaminhamento; outras não, como é o caso de complicações oferecidas por explicações do professor na aula, e especificamente com relação a conteúdo formal. A sugestão é realizar esse tipo de explicação, quando for necessária, de maneira mais esquemática

e limitando-se à palavras chaves para a sua compreensão. Além disso, essa explicação deve ser realizada em ritmo que permita ao aluno acompanhar o raciocínio do professor, pois o que se verificou nesta pesquisa, é que o professor, conhecedor mais profundo do aspecto formal em discussão, realiza a sua explicação ao ritmo de seu próprio raciocínio que já conta com um estudo anterior daquele item.

Porém, tratando-se de elementos para reflexão, cada professor poderá orientar-se de acordo com o produto de suas próprias considerações da análise dos dados, para posicionar-se em sala de aula.

## 5.2. Sugestões para Novas Pesquisas

Com referência à pesquisa em si e à metodologia de coleta de dados adotada, os resultados oferecem contribuição importante, pelo fato de evidenciarem a possibilidade da utilização de dados de diário de estudos, combinados com a transcrição de aulas gravadas em áudio, que se mostrou um procedimento eficiente para captar aspectos específicos das aulas.

A experiência desta pesquisa sugere a utilização de sua metodologia como técnica eficiente para pesquisas futuras que tenham por objetivo a investigação de como os alunos se sentem em sala de aula e como reagem às atividades e ao conteúdo proposto,

apresentado ou ocorrido naquele cenário de ensino/aprendizagem de LE. As técnicas acima mostraram-se também eficazes para estudos dos fatores que influenciam o nível de motivação e de engajamento do aluno na aula. Tais pesquisas poderiam complementar o que se discute neste trabalho ou questioná-lo, uma vez que em cada ambiente as manifestações poderão ser diferentes. O que se sugere aqui, é a realização de pesquisas com o uso dos procedimentos nesta dissertação, envolvendo mais de um sujeito, para se obter uma maior abrangência de elementos e se confrontar as influências a partir de perspectivas múltiplas. Os dados obtidos com um número maior de sujeitos poderiam enriquecer os estudos sobre motivação na aprendizagem de LE, contribuindo para um quadro mais abrangente de fatores influenciadores e de possíveis encaminhamentos para se extrair desses estudos, elementos vantajosos para a sala de aula.

### 5.3. Considerações Gerais

Os resultados desta pesquisa oferecem aspectos significativos para o ensino/aprendizagem de LE em ambiente formal de sala de aula, à medida que consegue explicitar alguns fatores envolvi-

dos no relacionamento que ocorre nesse ambiente entre o aprendiz e o conteúdo e metodologia, evidenciando influências na motivação para interação com a LE.

A relevância de se pesquisar a motivação na sala de aula de LE, deve-se ao fato de que nesse contexto ocorre a maior parte de contato do aprendiz com a língua-alvo.

A variabilidade da motivação no ambiente formal foi evidenciada neste trabalho como influenciada por fatores lingüístico, metodológico, físico-humano, físico-ambiental e sócio-ambiental, sendo que os dois primeiros são mais recorrentes pois manifestam-se em cada aula registrada nos dados. O conhecimento desses fatores bem como outros não registrados nos dados desta pesquisa constitui-se como elemento importante para o processo de ensino/aprendizagem por revelar elementos que podem ser melhor trabalhados no sentido de se obter situações que favoreçam positivamente o aprendiz.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram a necessidade de se apresentar aos aprendizes, conteúdo e procedimentos metodológicos cuja relevância seja perceptível a eles ou então que o professor explicita os objetivos e o valor das atividades que propõe tanto para realização na sala de aula quanto para casa. Uma vez que o aluno veja na tarefa ou atividade, aspectos de relevância para sua aprendizagem, ele se motivará para a interação com a LE e isso provavelmente o conduzirá à aprendizagem.

## BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. & HANESIAN, H. Psicologia Educacional. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, D.P. "Excerpts from Ausubel, D.P., J. Novak and H. Hanesian. Educational Psychology: A cognitive view". 2.ed. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.
- ARAÚJO, F.R. Attitudes, motivation, and Foreign Language Learning: Research Conducted at Federal University of Paraíba, Brazil. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 1981.
- BAILEY, K.M. & OCHSNER, R. "A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science?" in K.M. Bailey, M.H. Long & S. Peek (orgs.) Second Language Acquisition Studies. Rowley, Mass: Newbury House, 1983.
- BAILEY, K.M. "An introspective Analysis of an Individual's Language Learning Experience" in R.C. Scarcella & S.D. Krashen (orgs.) Research in Second Language Acquisition. Rowley, Mass: Newbury House, 1980.
- BIALYSTOCK, E. "A Theoretical Model of Second Language Learning". in K. Croft (ed.) Readings on English as a Second Language. Boston: Little Brown & Co., 1980.
- BROWN, D.H. Principles of Language Learning and Teaching. 2.ed. New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1987.
- BUGELSKI, B.R. Psicologia da Aprendizagem. São Paulo: Cultrix, 1956.
- CAVALCANTI, M.C. Interação Leitor-Texto: Aspectos de Interpretação Pragmática. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- COHEN, A.D. "Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada: Mudanças e Perspectivas", Trabalhos em Linguística Aplicada. 12: 1-14, 1989.

- COHEN, A.D. "Using Verbal Reports in Research on Language Learning".  
in Second Language Research. C.Faerch e G. Kasper (orgs.)  
Clevedon: Multilingual Matters, 1987.
- COHEN, A.D. & ROSENFELD, C. "Some uses of mentalistic data in Second  
Language Research" Language Learning, 31 (2): 285-313, 1981.
- COOK, T.D. & REICHARDT, C.S. (Orgs.). Qualitative and Quantitative  
Quantitative Methods in Evaluation Research. Washington D.C.:  
Sage Publications, 1979
- DULAY, H.; BURT, M. & KRASHEN, S. Language Two. Oxford: Oxford Uni  
versity Press, 1982.
- ELY, C.M. "An Analysis of Discomfort, Risktaking, Sociability and Mo  
tivation en L2 Classroom", Language Learning, 36(1): 1-24, 1986.
- FAERCH, C. & KASPER, G. "From Product to Process- Introspective Met  
hods in Second Language Research" in C.Faerch & G.Kasper  
(orgs.) Introspection in Second Language Research. Clevedon:  
Multilingual Matters, 1987.
- FIEDLER, A.J.C.B.P. "Estudo Sistemático da Motivação Humana na  
obra de Carl R. Rogers" in M.de La Puente (org.) Tendências  
Contemporâneas em Psicologia da Motivação. São Paulo: Editora  
Autores Associados e Cortez Editora, 1982.
- FIGUEIREDO, M.R.M. O Averso do Bom Aprendiz: uma tentativa de in  
tervenção Sistemática no processo de aprendizagem de L2. Dis  
sertação de Mestrado. UNICAMP, 1989.
- FILLMORE, L.W. "Individual Differences in Second Language Acquisi  
tion" in C.J.Fillmore, D.Kempler & W.S.F.Wang (orgs.) Indivi  
dual Differences in Language Ability and Language Behavior.  
New York: Academic Press, 1979.
- FREIRE, P. & SHOR, I. Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor. 2.ed.  
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GALLOWAY, O. Psicologia da Aprendizagem e do Ensino. São Paulo: Cultrix, 1976.
- GARDNER, R.C. "The Socio-educational Model of Second-Language Learning: Assumptions, Findings and Issues." Language Learning. 38(1):101-126, 1988.
- GARDNER, R.C., LALONDE, R.N. & MOORCROFT, R. "The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations", Language Learning, 35(2):207-227, 1985.
- GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 1972.
- GARDNER, R.C., SMYTHE, P.C. & CLEMENT, R. "Intensive Second Language Study in a Bicultural Milieu: An investigation of Attitudes, Motivation, and Language Proficiency" Language Learning 29(2):305-320, 1979.
- GREEN, D.R. Psicologia da Educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- GROTJAHN, R. "On the Methodological Basis of Introspective Methods" in C. Faerch & G. Kasper (orgs.) Introspection in Second Language Research. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1987.
- HOWARD, K.W. "A Comprehensive Expectancy Motivation Model: Implications for Adult Education and Training", Adult Education Quarterly. 39(4):199-210, 1989
- KELLY, L.G. 25 Centuries of Language Teaching. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1969.
- KRAEMER, R. & ZISENWINE, D. "Changes in Attitude toward Learning Hebrew in a South African Setting". Language Learning 39(1):1-14, 1989.

- KRASHEN, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.
- KUETHE, J.I. O Processo Ensino-Aprendizagem. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.
- LAMBERT, W.E. Language, Psychology, and Culture. Stanford: Stanford University Press, 1972.
- LIPP, M.N. "Teoria do reforço de B. F. Skinner" in M. de La Puente (org.) Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação. Editora Autores Associados e Cortez Editora, 1982.
- LONG, M.H. "Inside the "Black Box": methodological issues in class room research on Language Learning", Language Learning, 30 (1): 1-42, 1980.
- LUKAMANI, Y.M. "Motivation to Learn and Language Proficiency", Language Learning, 22 (2): 261-273, 1972.
- MACOWSKY, E.A.B. English Language Teaching at the 6th N.R.E. Monografia, Universidade Federal de Maringá-PR, 1989.
- MALUF, M.R. "A concepção relacional da motivação humana segundo J. Nuttin" in M. de La Puente (org.) Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez Editora, 1982.
- MARTINS, J. "Prefácio" in M. de La Puente (org.) Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez Editora, 1982.
- MASLOW, A.H. Motivation and Personality. 2.ed. New York: Harper & Row, Publishers, 1970.
- MCDONOUGH, S. Psychology in Foreign Language Teaching. 2.ed. London: Allen & Unwin, 1986.
- MCLAUGHLIN, B. "The Monitor Model: Some Methodological Considerations" in Language Learning. 28 (2): 309-332, 1978.

- MOITA LOPES, L.P. da "Repensando Métodos de Investigação na sala de aula de Inglês: Entre o produto e o processo de Ensino/Aprendizagem" Trabalho apresentado no VIII ENPULI, Brasília, 1988. (mimeo).
- MOITA LOPES, L.P. da " LP de Ensino de Leitura em Inglês em Escolas Públicas de 1o. Grau: Análise de alguns dados etnográficos." Trabalho apresentado na IV Anpoll, PUC- São Paulo, 1989. (mimeo)
- MOREIRA, M.A. & MASINI, G.F.S. Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.
- MORELLO, J. " Attitudes of Students of French Toward Required Language Study" Foreign Language Annals. 21(5):435-442, 1988.
- MOSQUEIRA, J.J.M. "A Motivação Humana na Concepção de A.A. Maslow" in M de La Puente(org.) Tendências Contemporâneas em Psicologia Motivação. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez Editora, 1982.
- NUTTIN, J. "Consciência e Personalidade", Estudos de Motivação Humana. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1982.
- OCHSNER, R. "A Poetics of Second-Language Acquisition" Language Learning. 29(1): 53-80, 1979
- PUENTE, M. de La "Estudo Crítico-Histórico da Motivação Humana em Carl R. Rogers". in M. de La Puente (org.) Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez Editora, 1982.
- REICHARDT, C.S. & COOK, T.D. "Beyond Qualitative versus Quantitative Methods" in T.D. Cook & C.S. Reichardt (orgs.) Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research. Washington D.C.: Evaluation Research Society, Sage Publications, 1979.
- RICHARDS, J; PLATT, J. & WEBER, H. Longman Dictionary of Applied Linguistics. England: Longman, 1985.

- REVES, T. "Individual Differences in Language Learning: The Initial Stages" Trabalhos em Linguística Aplicada, 10:37-54, 1987.
- ROA POLANCO, D. "Fatores do Insumo Lingüístico e Filtro Afetivo num Curso de Português para Estrangeiros". UNICAMP, 1987 (mimeo)
- ROA POLANCO, D. Afeto e Insumo Lingüístico no Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira de Tipo Instrumental na Colômbia. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1989.
- RUBIN, J. "What the "good language learner" can teach us" Tesol Quarterly, 9(1):41-51, 1975.
- SANCHES PEREZ, A. La Enseñanza de Idiomas. Barcelona: Hora S.A., 1982.
- SCHUMANN, F.M. "Diary of a Language Learner: a further analysis" in S.D. Krashen & R.C. Scarcella. Issues in Second Language Research. Rowley, Mass: Newbury House, 1980.
- SCHUMANN, J.H. "Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition" in K. Croft (org.) Readings on English as a Second Language. Boston: Little Brown & Cia, 1980.
- SKEHAN, P. Individual Differences in Second Language Learning. London: Edward Arnold, 1989.
- SPOLSKY, B. Conditions for Second Language Learning. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.
- STERN, H.H. "What can we learn from the good language learner?" Canadian Modern Language Review, 31, 1975.
- STEVICK, E.W. Memory, Meaning and Method. Rowley, Mass: Newbury House, 1976.
- STRONG, M. "Integrative Motivation: Cause or Result of Successful Second Language Acquisition" Language Learning 34(3), 1987.

- SVANES, B. "Motivation and Culture Distance in Second Language Acquisition", Language Learning, 37/3: 341-359, 1987.
- TILIO, M. I. C. "Culture Identity and Foreign Language Teaching: Attitudes towards English-Speaking people and their culture" Revista Unimar, 3, 1981.
- VAN ECK, J. A. The Threshold Level. 5.ed. Hong Kong: Longman, 1987.
- VAN LIER, L. The classroom and the Language Learner. New York: Longman, 1988.
- VERNON, M. D. Motivação Humana. Petrópolis: Editora Vozes Ltda. 973.
- VIANA, N. "A Abordagem Refletida na/pela Aula de Língua Estrangeira". UNICAMP, 1990 (mimeo)
- WONG-FILLMORE, L. "Individual Differences in Second Language Acquisition" in C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S. Y. Wong. (orgs.) Individual Differences in Language Ability and Language Behavior. New York: Academic Press, 1979.

DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DAS VARIÁVEIS DE ATITUDE E MOTIVAÇÃO NO  
PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

CURSO DE LÍNGUA RUSSA - QUINTO SEMESTRE

HORÁRIO: TERÇAS E QUINTAS-FEIRAS - 12 AS 14 H

Síglas utilizadas:

A1 até A8: identificação dos alunos do curso

XZ - estudante brasileira em Moscou

FY - estudante e professor de russo

AK - Professor russo que esteve como visitante no curso de  
Linguística da Unicamp durante o semestre de coleta dos  
dados

Observação: Palavras ou letras da língua russa foram transli-  
teradas e colocadas entre aspas.

AULA Nº 1

28.09.89 - QUINTA-FEIRA

A sala onde temos aulas regularmente hoje está ocupada, e então fomos para outra. Esta é muito grande para um número de alunos tão pequeno. A professora está falando muito alto e produz eco na sala. Fica confuso para entendê-la.

A aula começa com a correção de uma tarefa de casa (que eu não fiz) e com a apresentação de uma nova tarefa no mesmo estilo da que foi corrigida. Explico: a professora criou duas histórias (pequenas narrativas) sobre uma pessoa que está sempre doente e que já sofreu algumas intervenções cirúrgicas. (Todos os alunos sabem que ela mesma, a professora, é a personagem que serviu de inspiração para a história e por isso parecem gostar). Eu gostei do texto mas não da atividade proposta. Nós devemos preencher lacunas com as palavras dadas entre parênteses, nos diversos casos gramaticais que a construção das sentenças exigir. As palavras são sempre dadas no nominativo.

Na primeira história, as palavras em sua maioria são referentes às partes do corpo humano, ora internas, ora externas. A professora fez a tradução delas na aula anterior quando propôs a tarefa, mas eu não saberia dizer o nome de nenhuma sem voltar a olhar para a lista de palavras.

Na segunda estória, a personagem começa a fazer, por indicação médica, alguns exercícios físicos, por exemplo natação. Também aqui há vocabulário sobre partes do corpo humano mas boa parte do texto é sobre ginástica. Ao final de cada texto também há algumas perguntas para serem respondidas a título de compreensão após a leitura. Quando eu for fazer os exercícios em casa, direi mais sobre suas características. Esqueci de fazer o primeiro (que era para esta aula) porque havia muitos (muitos mesmo) exercícios para serem feitos e que foram entregues antes desses da estória da professora. Quando comecei a fazer os exercícios anteriores na semana passada, estava até bem estimulado. Comprei caderno novo, encapeli-o e comecei a escrever. Após fazer vários deles, sete folhas de caderno, ou seja, catorze páginas, comecei a me cansar e verifiquei que não havia feito nem um terço dos exercícios contidos naquelas folhas (xerox de livro em inglês para ensino de russo - 8 páginas). Esses exercícios foram entregues pela professora em uma aula, além de mais 12 páginas entregues em outra aula da semana anterior. Os exercícios são do tipo:

01- coloque as formas apropriadas das palavras dadas entre parênteses. Use as preposições: "NA" ou "V";

02- responda afirmativamente;

03- responda às questões na forma negativa, usando as palavras entre parênteses.

(Todos os exercícios tratam de algum caso gramatical. São geralmente frases e quando aparece algum texto pequeno, é para tradução).

Ao fazer os exercícios estruturais, percebo que quando se trata de coisas que eu já aprendi a falar e já usei, não encontro nenhum problema e não é preciso ficar pensando que caso é para realizá-los. Quando o vocabulário ou a estrutura são desconhecidos, tenho que voltar à explicação gramatical para ver as regras.

Voltando às observações da aula, percebo que repeti (em voz baixa) a expressão "crome tovo", para desfazer o significado que erradamente eu tinha aprendido para ela em alguma situação anterior. Seu significado é: "além disso" e eu a havia retido como "exceto isso".

Na apresentação da nova tarefa, a professora entrega a continuação da estória sobre sua saúde. Em seguida, começa a trabalhar com um texto extraído do manual para ensino de russo chamado: "Língua Russa para Todos". O texto é da lição 32, mas não é sequência do último texto que estudamos desse livro, porque ela usa textos variados. A estória aqui é sobre um homem que é tido pelos vizinhos como exótico porque faz ginástica na porta de sua casa. É até interessante, embora seja artificial, isto é, seu conteúdo não é próximo de nossa realidade. Ouvimos a gravação desse texto na aula anterior e hoje o trabalho com ele é explicitação de itens gramaticais (em que caso gramatical as palavras estão). Não presto muita atenção porque se fala muito em acusativo, genitivo, prepositivo, instrumental, e que por se tratar de verbo de movimento o caso varia.

Percebo que apenas dois alunos (A3 e A5) discutem com a professora, ora concordando, ora discordando na nomeação dos casos. Eu entendi o texto todo sem necessidade de explicitação da gramática e por isso não me preocupo muito em estar sempre atento. Alguns casos ou algumas estruturas já estão familiares de tanto que ouvi falar e às vezes presto atenção. Percebo que às vezes comparo com algum modelo que está internalizado e também participo dizendo em que caso está.

Faço uma pergunta sobre uma forma que eu sei usar mas que não segue a regra apresentada para os casos. A professora só diz que é exceção e que com essa palavra, "casa", é sempre diferente mesmo.

A professora reforça (porque já explicou várias vezes) a variação que existe no uso da preposição "sobre" devido à questões fonéticas. Para mim essa explicitação-reforço era desnecessária porque já acostumei a usá-la, sem ter problemas.

Os dois alunos que participam mais da discussão gramatical são: A5, estudante de um curso de linguística; e A3, professora universitária. Ela insiste na nomenclatura gramatical e quando eu apresento uma dúvida, ela me pergunta onde eu coloquei a tabela gramatical com as declinações, que ela me deu. (Na verdade, não gosto muito da tabela e procuro não consultá-la).

Enquanto continua a explicitação texto afora, a professora escreve mais exemplos na lousa. Não os copio porque percebo que é mais fácil aprender a usá-los do que aprender seus nomes. Com essa atividade, a aula prossegue até o final, sem que eu me sinta motivado a participar. O ambiente da sala de aula hoje não me pareceu tão leve e descontraído como costuma ser. Creio que é pelo tamanho da sala, que obriga a professora a falar muito alto. Percebi que repeti várias vezes em voz baixa, a palavra "parece", do texto de hoje, por ser de difícil pronúncia em russo.

#### LEITURA DE CARTAS DE XZ

30.09.89 - SÁBADO

Gosto muito da língua russa e quero continuar estudando-a, aprendendo-a. Tenho vontade de fazer um curso de especialização em Moscou ou talvez o doutoramento em ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Minha atitude com relação ao país, à língua e ao povo de lá, tem sido quase sempre positiva. Sempre há algumas restrições, é claro; afinal trata-se de uma cultura diferente da nossa. Hoje porém, sinto que fiquei bastante alterado ao ler as duas cartas de XZ que foi para lá estudar filologia com uma bolsa de estudos que conseguiu através da União Cultural Brasil-União Soviética, onde leciono russo para principiantes.

Talvez a carta tenha influência do choque cultural, mas várias partes me obrigam a repensar algumas visões estereotipadas que tenho. Minha primeira surpresa: Ela escreve "bem apertadinho e pequeno" na primeira carta porque "falta papel em Moscou" e a folha em que ela escreve foi dada por um outro estudante estrangeiro. A segunda carta é escrita num guardanapo de restaurante que ela guardou porque já sabia que dificilmente conseguiria outro papel para escrever. Nunca pensei na possibilidade de falta de papel na União Soviética, uma vez que tenho conhecimento de que é a maior publicadora de livros do mundo.

Também foi um pouco inesperado, saber que quando XZ foi fazer exames médicos, para coletar sangue eles usam um "estileti-zinho" para um pequeno corte na ponta do dedo. Ela diz que preferiria nunca ir ao médico lá, porque é "tudo muito atrasado". Ela diz também que a cidade não é tão bonita como parece pelos cartões postais; tem construções muito velhas e feias; também fala da desorganização na recepção aos estudantes estrangeiros: não aparecia ninguém e ficaram todos sem rumo.

As cartas, embora não contenham palavras tristes, trazem palavras com grande carga de tristeza e decepção.

Minha atitude com relação à língua não parece ter sido alterada. Continuo a achar a língua bonita e a gostar de ouvi-la falada ou cantada mas alguma coisa me desanima com relação ao es-

forço, ao trabalho, ao tempo que é dispendido para se aprender uma língua estrangeira, ao saber que no país onde a falam há tantos problemas. Estou confuso mas vou continuar estudando. Esse choque deve passar logo. XZ também diz que a comida lá não é boa e que não há muitas opções, mas sei que não posso me deixar influenciar pela visão de outra pessoa, embora isso seja difícil, pois entendo que ela faia com a autoridade de quem está vivenciando e eu sinto as coisas sem vivenciá-las, com base em informações.

03.10.89 - TERÇA-FEIRA

(Falttei à aula)

05 de outubro de 1989

A professora relatou parte de sua conversa com o professor russo (AK). Esse relato nos deu informações sobre problemas da economia e da sociedade soviética e me decepcionou um pouco. Percebo que isso afeta meu interesse em ir para lá com finalidades de estudo. Apesar disso, continuo gostando da língua russa e de continuar a aprendê-la.

Depois desse relato da professora e das respostas que ela deu as nossas perguntas, ela distribuiu umas folhas com exercícios do tipo: "siga o exemplo". Em seguida passamos a trabalhar

com as folhas que tratam da forma breve dos adjetivos. Foi feita a explicação gramatical, ou melhor, algumas explicações e aí começaram as discussões sobre estruturas, entre A5, a professora e A3. É torturante ouvir essas discussões cheias de regras e exemplos.

Nas minhas anotações sobre a aula consta a seguinte observação: "entendi com os exercícios, quando sai o "o" e o "e" do masculino". Decepção: na hora em que estou escrevendo este diário (dia seguinte ao da aula), já não consigo lembrar nada sobre essa regra. Definitivamente, não é com o estudo e explicitação de regras que eu aprendo.

Prossegue até o final da aula, a discussão sobre a forma breve dos adjetivos, com a explicação de que para formá-los deve-se usar tal letra porque em tal e tal ...

AULA Nº 3

10.10.89 - TERÇA-FEIRA

A aula de hoje foi cansativa e me fez perder o interesse. A professora pediu para trabalharmos em grupos e a tarefa era transformar os adjetivos de um texto, em adjetivos curtos, levando-se em conta que nessa forma "breve", o adjetivo só pode ser usado como predicativo.

No meu grupo ficaram: A3, que demonstra gostar muito do aspecto estrutural da língua e tem tabela de declinação para todos os casos gramaticais, e A7, que não me parece também, assim como eu, ser muito admirador de estudos gramaticais. O que ocorreu, é que A3 se adiantou e foi, regra após regra, transformando o texto todo sem nossa participação e deixando algumas dúvidas para discutir com a professora que deixou a sala por uns momentos. A professora por sua vez, quase nada falou hoje em russo e nem nós, os alunos, a não ser alguns adjetivos que apareceram nos exercícios. Não creio ter aproveitado muito a aula de hoje, porque o conteúdo ficou fragmentado e sem sentido.

CONVERSA COM PROFESSOR RUSSO (AK) NA UNIAO CULTURAL BRASIL-URSS

10.10.89

Hoje foi um dia especial para avaliação do meu aprendizado de língua russa. Tive meu primeiro contato com um falante nativo de russo e não-falante de português. Encontrei-me com o professor AK, que se mostrou muito simpático, alegre e disposto a conversar. O início da conversa em russo foi fácil. Porém, depois de uns quinze minutos mais ou menos, comecei a ter uma sensação de desconforto, porque o meu vocabulário estava se repetindo bastante. A conversa continuou em inglês, com alguns trechos em russo. Logo no início de nossa conversa, ele sutilmente fez uma correção

do que eu havia dito. Acho que não vou mais esquecer a correção. Eu disse a ele que sabia o seu nome pois já o tinha visto na porta de sua sala e para dizer isso utilizei a expressão "v dvorie". Ele respondeu: "ah, na dvorie". O meu erro tinha sido pelo uso da preposição que acabava dando o sentido de que tinha visto o nome dele "dentro da porta" e não "na porta".

Apesar de não ter conseguido manter a conversa em russo o tempo todo, fiquei satisfeito por perceber que consigo estabelecer a comunicação e compreender bastante do que é falado nesse tipo de interação face-a-face, pois o contexto parece favorecer. Outro fato interessante ocorreu quando lhe fiz a pergunta: "você já tomou café?", que seria facilmente aceita e entendida por um brasileiro naquela situação, como um convite para um cafezinho. Ele entendeu, porém, que eu queria saber se ele conhecia café, se ele já havia tomado café ... alguma vez na vida.

Essa experiência de conversa com um falante nativo de russo, foi importante, pois, melhor do que qualquer avaliação formal, ela me possibilitou a verificação do meu conhecimento e desempenho nessa língua, numa situação real, refletindo sobre minhas possibilidades e limites na modalidade oral.

AULA Nº 4

12.10.89 - QUINTA-FEIRA

Nesta aula, houve exercícios de compreensão de texto, nos quais a professora fazia perguntas e nós respondíamos. Acho bom fazer esse tipo de compreensão de texto oralmente porque é mais rápido. O texto é sobre a inauguração de um novo cinema, com muitas festividades e formalidades. Certamente é diferente do que acontece na atualidade aqui no Brasil, onde o cinema não tem mais o mesmo prestígio por causa da televisão e do vídeo-cassete. Pode ser que em Moscou seja diferente.

Em seguida, a professora começa a explorar gramaticalmente o texto e pede para descobrirmos o caso gramatical numa determinada frase, olhando a tabela de terminações. Algumas perguntas são feitas e mais explicações gramaticais aparecem. A estrutura enfatizada na lição é a forma negativa do verbo haver no passado e no futuro com frases do tipo: "na nossa rua não havia (não haverá) cinema". As estruturas são diferentes nas duas línguas (português e russo). Em russo pede-se o caso genitivo e isso é demasiadamente enfatizado pela professora. Creio que não há necessidade para tanta ênfase.

Como tarefa de casa, deveremos fazer uma série de exercícios estruturais com esse item estudado. A professora diz para não fazermos mecanicamente os exercícios, mas para pensarmos em

cada um na hora de fazê-los. Ela diz que não é para decorar, mas para "aprender" de tanto olhar e consultar a tabela. Confesso que não entendi então o uso do verbo aprender.

Como sempre, a aula correu em clima de bastante liberdade, propiciando a descontração dos alunos na sala.

AULA Nº 5

17.10.89 - TERÇA-FEIRA

A primeira parte da aula foi boa. Ouvimos três vezes a gravação de um texto que fala sobre uma mulher jovem que já é deputada. Depois de ouvi-lo, recontamos a estória, com adaptações ao nosso nível de produção oral.

Em seguida, como a professora percebeu que bastante coisa não tinha sido entendida pelos alunos, pediu para fazermos a leitura do texto e depois para olharmos a parte escrita enquanto ouvíamos de novo a gravação (agora pela quarta vez). Depois disso foi feita a compreensão frase por frase com algumas explicações gramaticais. Essa parte não foi muito motivante/interessante porque não era necessário que se explicitasse a gramática para compreensão do sentido do texto.

Como tarefa de casa nós deveremos recontar (de forma escrita) o conteúdo do texto trabalhado nessa aula.

AULA Nº 6

19.10.89 - QUINTA-FEIRA

Uma aluna mostra um dicionário de obscenidades russo-inglês. Surgem alguns comentários dos alunos e da professora sobre a importância de se conhecer também esse aspecto da língua estrangeira que se está aprendendo, principalmente se a pessoa tem pretensões de viajar para o país que a fala, pois pode ser que alguém diga uma ofensa sem que o visitante (desconhecedor daquele aspecto linguístico) possa entender.

Depois disso, a aluna A3 faz uma discussão gramatical com a professora. Procuro não acompanhar a discussão que é muito detalhada pelo que se pode perceber pelos nomes de casos gramaticais que as duas estão usando.

Em seguida, a professora faz uma explicação sobre o uso do caso instrumental com referência ao que a pessoa deseja ser ou o que a pessoa é, ou o que o pai faz, etc, em frases do tipo: "quero ser engenheiro": "meu pai é astronauta", e assim por diante.

Quando as perguntas para exemplificar o caso são sobre as pessoas que estão na sala, ou seus familiares, amigos, esse con-

teúdo fica mais interessante. Talvez seja porque se torna significativo, uma vez que diz respeito a coisas que vivenciamos.

Passou-se em seguida à explicação e exemplificação do uso de comparativos.

Como tarefa de casa, a professora pediu que fizéssemos uma lista de comparativos. Não vou fazer porque penso que não adianta ter uma lista de palavras fora de contexto porque assim não aprendo.

Durante uma discussão gramatical entre A3 e a professora, essa aluna diz: "-posso falar prá eles que em russo tem 4 participios-passado?". A professora diz que esse fato não tem problema. Também acho que não tem problema; não importa se tem 1 ou 4 participios, não estou preocupado com isso. O que eu quero é usar as palavras e tentar me comunicar sem que para isso seja necessário ficar fazendo mentalmente operações esquemáticas de estruturas gramaticais.

Depois a professora diz que a única maneira de aprender palavras novas é "enfrentar" um texto difícil com muitas palavras desconhecidas.. Não concordo com isso, nem mesmo com a escolha lexical feita pela professora para colocar a questão sobre a aprendizagem de novas palavras. O termo "enfrentar" sugere uma batalha e isso não é muito animador. Quanto ao termo "difícil", acho que não pode também ser um texto que apresente muita difi-

culdade porque pode gerar desmotivação, face a uma sensação de incompetência.

AULA Nº 7

24.10.89 - TERÇA-FEIRA

Decididamente não é bom estar numa aula quando não se está fisicamente bem disposto. Minha cabeça dói, o sono chega incontavelmente porque estou muito cansado. Não consigo me concentrar.

A professora perguntou se os alunos leram o texto em casa, mas só um o fez e ninguém procurou as palavras desconhecidas no dicionário conforme ela pediu. O assunto do texto é interessante porque discute a questão da diferença entre pronúncia e escrita das palavras. O problema é que o léxico desconhecido é muito extenso e isso torna a leitura muito difícil e irritante porque perde-se o sentido global.

Uma das notas que fiz durante a aula diz o seguinte: "que sono! como é difícil assistir aula dessa forma!". Creio que quando isso acontece, poderíamos ou deveríamos sair da sala um pouco. A maneira como a aula foi conduzida não conseguiu me despertar.

A professora também não estava com total domínio do léxico desse texto e consultou o dicionário algumas vezes. Alguns alunos também fizeram o mesmo.

Foi feita também alguma explicação gramatical, mas a ênfase recaiu numa demorada compreensão frase por frase do texto. Acho que dormi um pouco porque tenho anotações que não consigo entender. As vezes, são riscos perdidos que escorregaram durante o sono e em uma das vezes é uma frase: "leitura em grupo com explicação gramatical como fim e como processo do encontro mais espaçado entre família" Não entendi o que significava tal nota, mas entendo que dormi nessa parte da aula.

Ao olhar as traduções que escrevi ao lado de várias palavras no texto, percebo que não consegui aprender a maior parte delas.

AULA Nº 8

26.10.89 - QUINTA-FEIRA (1ª GRAVADA EM AUDIO)

Hoje foi a comemoração do aniversário de A5 que é monitor da professora e isso fez com que o tempo de aula ficasse reduzido a mais ou menos trinta minutos. Esse tipo de socialização acho que é importante porque faz aumentar o relacionamento entre os

alunos, gerando um clima de maior confiança porque as pessoas ficaram conhecidas.

Quanto à aula, novamente o conteúdo principal foi um texto difícil a nível lexical e estrutural. Trata-se da primeira parte de um texto sobre um russo que vai para a Inglaterra e seu nome é sempre pronunciado de uma maneira diferente e errada. No fundo, a questão ainda é a diferença entre a pronúncia e a escrita como no texto anterior. A aluna A3 questionou bastante os aspectos gramaticais do pequeno trecho que foi estudado hoje, cujo conteúdo não foi muito interessante.

O clima social durante a aula, propiciado pela comemoração do aniversário do aluno-monitor, foi de bastante descontração.

AULA Nº 9

31.10.89 - TERÇA-FEIRA

A aula de hoje foi desinteressante mas com um final interessante com relação ao conteúdo, analisado por outro aluno.

O monitor, a pedido da professora, escreveu três frases na lousa com o uso de "se". A partir disso, começou a explicação do uso do condicional. Após a explicação, houve uma discussão a respeito de uma diferença sutil entre o que ela entendia e o que o

A5 entendia pela tradução de duas das frases: "Irei ao cinema se puder" e "Iria ao cinema com você se (eu) tivesse tempo".

Não me ocupei muito com a discussão porque percebi que num contexto as frases não gerariam nenhuma dúvida. Até gostei quando a professora disse que o "uso" é mais importante do que o conhecimento da estrutura, pois também penso assim.

Quando a professora olhou para mim, acenei com a cabeça como se estivesse entendendo mas realmente não consigo me concentrar para entender tanta sutileza gramatical. Entendi as frases que foram colocadas na lousa dessa vez e as que se seguiram, apesar de não participar da discussão. Só não acredito que saberia usá-las, porque nada fizemos para produzi-las. Portanto, quanto à compreensão, creio não ter problemas. A professora ressalta durante a aula, a importância do contexto para compreensão.

Não entendo porque até alguns alunos que não participam muito quando se discute a gramática, estão engajados na discussão de hoje. Interessante é que A3, a aluna que parece gostar de gramática, uma vez que sempre se engaja e, às vezes, até mesmo suscita discussões desse aspecto, não está participando da discussão de hoje. No final da aula entendo o porquê. Essa aluna, também ressaltando a importância do contexto, diz que não é preciso se preocupar com essas minúcias porque quando for para usar aprenderemos e se for para entender também vamos conseguir.

No final da aula, todos (inclusive a professora) concluíram que não é importante e/ou válida tanta discussão sobre isso porque o que importa é o uso. Como sempre, houve bastante brincadeiras, mas mesmo assim, o excesso de preocupação com a estrutura durante a aula, foi cansativo.

AULA Nº 10

07.10.89 - TERÇA-FEIRA

Voltamos a uma lição cuja parte gramatical e textual (explicitação-compreensão) já foi feita em semanas anteriores. Voltamos, para fazer a parte (dovaiti po-gavarim) "vamos conversar", que tinha ficado por fazer. Foi muito interessante. (sempre gosto dessa parte das lições que ela tira do manual: "língua russa para todos"). Nós, alunos, fizemos os diálogos atuando com papéis diferentes.

Aprendi a expressão: "Iá vam zavíduiu" (eu te invejo) e acho que não vou esquecê-la porque relaciono o som "zavíduiu", com a palavra "envídia" do espanhol e também porque gostei bastante da sonoridade da expressão. Após a leitura pelos alunos, que foi interessante e movimentada porque a professora e os alunos brincaram e riram bastante, começamos num clima descontraído, a lição 33. A professora deu explicações gramaticais sobre o caso genitivo plural. Foi complicado ou pelo menos me pareceu assim. Parece que estou equipado com algum dispositivo anti-explicação

gramatical que não é a mesma coisa que anti-gramática. A professora me faz uma pergunta e eu digo que não sei. Ela afirma: "você sabe!" e eu digo que não aprendi pela explicação gramatical.

Percebi hoje algo que me parece interessante. O que não gosto e do que me defendo, é acompanhar o raciocínio (geralmente rápido) da professora quando dá a explicação gramatical. Sei que é importante saber um pouco da gramática para se obter certa segurança no uso da língua, mas acho que a gramática pode aparecer depois do uso e com o oferecimento de tempo por parte do professor, para que os alunos pensem e/ou discutam para que eles mesmos possam procurar entender a estrutura quando essa compreensão for necessária, devendo contar para isso com a ajuda do professor como orientador e não como precursor veloz do caminho.

Os exemplos foram lidos e mais explicitação gramatical foi dada. A5 e A6 se engajaram um pouco na discussão gramatical mas eu e os outros permanecemos em silêncio. As vezes, tento processar as explicações, mas desisto em seguida.

AULA Nº 11

09.11.89 - QUINTA-FEIRA

A aula começou hoje às 12:40 porque a sala estava sendo ocupada por um grupo de estudos. Retomamos um texto que teve sua primeira parte discutida em aula da semana anterior. Só hoje recebemos cópia dessa segunda parte do texto e havia certa curiosidade nos alunos para estudá-la.

Porém, trata-se de um texto cujo nível lexical e estrutural está bem adiante de nossa compreensão. Além disso, o assunto também é complicado. Trata-se de um professor russo que está em Londres e tem dificuldade para conseguir que os ingleses pronunciem seu nome corretamente apesar de escrevê-lo com caracteres latinos. O problema tratado é o fato de se escrever de uma maneira e se pronunciar de outra. O texto acaba concluindo que a língua inglesa é complicada em sua pronúncia por ser diferente da escrita e haver muitas variações.

A professora fez um leitura desse texto em voz alta e depois pediu a alguns alunos para lerem-no também em voz alta. A5 leu uma parte (com bastante dificuldade) e pediu para que a professora indicasse outra pessoa para continuar. Outro aluno (A1) continuou, também com dificuldade. É angustiante ler em voz alta um texto além de nossa capacidade de compreensão. Várias palavras desconhecidas oferecem muita dificuldade. Mesmo sem estar lendo

em voz alta, fico angustiado e me sinto como que "espremido" ao tentar acompanhar a leitura, pronunciando em voz baixa.

Sinto que todos os alunos se sentem incomodados com a leitura embora haja interesse para compreensão. A compreensão não foi das melhores mas foi o suficiente para pegar a idéia geral do texto. Há muitas palavras novas e desconhecidas para nós, mas mesmo assim, o texto é bom e os alunos até falam em procurar no dicionário as palavras desconhecidas, o que a professora aprova e deixa como tarefa de casa. O que gostei hoje é que não houve preocupação com explicitação da gramática mas apenas com o sentido geral do texto.

Também como lição de casa, deveremos fazer uma pequena história com palavras próprias, recontando o texto. Acho que será difícil se nos prendermos a detalhes, caso contrário será possível fazer tal tarefa sem muitas dificuldades. O que não foi bom é a forma com que a professora determinou a lição. Pareceu uma coisa meio ao acaso, sem refletir sobre a validade da realização ou não.

Depois desse texto, voltamos para a lição 33, cuja parte gramatical foi vista em 07.11. Hoje fizemos a leitura do texto (um pouco engraçado) que fala sobre "Antón" e como ele conheceu em Leningrado, a mulher que agora é sua esposa. A professora pediu-me para ler a primeira parte. Que bom ler um texto quando ele está no nível de nosso conhecimento, com poucas coisas novas! é

possível deduzir o que não sabemos. Há uma sensação agradável (talvez de alívio) que percebo pelos comentários de outros alunos, por ser um texto mais fácil. Também não houve retorno à explicitação gramatical sobre esse texto. Que bom!.

À medida que termina de ler o texto e como lição de casa deveremos preparar dez perguntas sobre a estória lida, para fazermos um ao outro na próxima aula.

14.11.89 E 16.11.89

NÃO HOUVE AULAS - SEMANA DE ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS

21.11.89 - TERÇA-FEIRA

(faltei à aula)

AULA Nº 12

23.11.89 - QUINTA-FEIRA

Senti que a aula de hoje não foi muito proveitosa. Percebi que a professora preparou-se bastante para a aula e esperava um pouco mais de participação, de ânimo por parte dos alunos para realização das atividades propostas. Esta aula, está sendo a primeira a que eu compareço após as eleições. A professora preparou uma lista com 3 páginas de vocabulário relacionado ao tema "eleições", com a respectiva tradução.

Aprendi palavras importantes como "voto, votar, eleições, presidente, prefeito, deputado", e enunciados interessantes para falar a respeito disso, tais como: "votei em ... no primeiro turno.", "meu candidato foi (ou não foi) para o segundo turno" e outros enunciados nesse estilo.

Houve então uma discussão (às vezes em português, às vezes em russo) sobre as preferências quanto aos candidatos e o porquê de ter votado em um ou em outro.

Em seguida, recebemos um questionário com 15 perguntas sobre as eleições, onde deveríamos expressar nossas opiniões, expectativas e justificativas quanto à escolha dos candidatos, sobre a validade de votar ou anular o voto, etc.

Não sei por que mas a aula foi desanimada e parece não ter atingido os objetivos que a professora pretendia. Senti que ela ficou desapontada porque a aula não conseguiu movimentar os alunos ou despertar-lhes o interesse apesar da importância e atualidade do tema.

No meu caso posso justificar que não me interessei muito porque estava extremamente cansado e enquanto respondíamos as perguntas quase dormi porque ninguém conversava e então comecei a perguntar sobre umas construções para o aluno-monitor, que não parecia estar muito disposto a responder, dada a pressa que ele

também tinha de acabar suas próprias respostas. Conclusão: acabei pedindo à professora que me deixasse terminar as respostas em casa e ela concordou. Até também pedi para terminar a atividade em casa. Antes do meu pedido tentei me concentrar, me esforçar para responder mas o sono vinha forte. Como é ruim essa situação de não poder fechar os olhos por uns cinco minutos pelo menos, pois do jeito que eu estava não conseguia produzir nada.

A professora reclamou que os alunos estão desinteressados e que ela preparou tanto a aula e não conseguiu nos motivar.

AULA Nº 13

28.11.89 - TERÇA-FEIRA

A aula de hoje foi bem estimulante. A professora como sempre, esteve fazendo algumas brincadeiras e nos deixou bem à vontade.

Foi interessante porque foi compreensão de texto, com conteúdo bom. Ouvimos a fita três vezes sem ter acesso ao texto escrito. Da primeira vez me distrai um pouco e quase não entendi. A segunda vez que ouvi, já sabendo que se tratava de um congresso de medicina em Moscou, entendi quase todo o texto. Ao final da terceira apresentação desse texto em áudio, até brinquei com a professora quando ela perguntou sobre a compreensão. Uma aluna

disse ter entendido dois terços e eu disse ter entendido três terços. Eu estava falando em tom de brincadeira mas na verdade tinha entendido o texto em sua quase totalidade e o relatei quando a professora solicitou que alguém o fizesse. Não o recontei totalmente porque fiquei preocupado com o fato de que não deixaria nada ou quase nada para os outros alunos falarem. Ainda que me faltasse a segurança lexical, não me preocupei e quando não sabia a palavra em russo, acabava dizendo-a em português mesmo. Percebi que A3, que participa bastante quando se discute gramática, fez menos comentários hoje e quando os fez, mostrou explicitamente sua preocupação com as declinações na realização de seus enunciados, comentando em voz alta o raciocínio gramatical que fazia para verbalizar o pensamento sem erros formais.

Eu não me preocupei muito pelo fato de falar sem erros, porque o fato de ter entendido o texto animou-me para participar da aula. Aprendi algumas palavras novas. Agora, quanto às estruturas não sei dizer se aprendi, sei que não tenho problema para compreensão desse texto.

Após os comentários estimulados por perguntas da professora, recebemos o texto escrito. Foi feita uma leitura em voz alta por três alunos que se mostraram bem à vontade na realização dessa atividade. No texto era narrada a realização de um congresso de medicina em Moscou com participantes estrangeiros, e trazia um diálogo entre um médico de Moscou e outro inglês, que fazia perguntas sobre a Universidade Estatal de Moscou, seus alunos, etc.

O assunto do texto gerou uma conversa muito interessante com informações sobre a educação em Moscou, o número de professores, de alunos, a questão de bolsas de estudo e outros assuntos dessa área. Foi muito boa a aula hoje porque além do aspecto linguístico do texto, obtivemos informações culturais sobre a educação soviética.

Para a próxima aula, deveremos escrever uma narrativa com base nesse texto, sobre a Universidade de Campinas. Creio que essa tarefa poderá ajudar para o aprendizado do léxico da lição de hoje.

28.11.89

(Fazendo a tarefa proposta na aula do dia 23.11)

Acabei de fazer os exercícios propostos no dia 23 para realização na sala de aula e que eu pedi para fazer em casa. Trata-se de perguntas sobre as eleições presidenciais. Gostei muito de fazer essa atividade. Acredito que no dia da aula, nós (os alunos) não ficamos motivados porque não tivemos tempo para tomar conhecimento de tudo que constava na lista feita pela professora (o vocabulário sobre eleições, partidos, etc) e também porque praticamos pouco oralmente.

Hoje, ao fazer os exercícios, confirmo que aprendi umas cinco palavras que estão mais diretamente ligadas ao tema. Acho que uma lista muito grande de palavras novas como a que recebemos, passa uma impressão de baixo domínio léxico e isso acaba desestimulando, a não ser que as usemos bastante. Assim, a solução para isso poderia ser a dedicação de um tempo maior para relacionamento dos alunos com o novo vocabulário, através de discussão e orientação para uso dos novos itens.

AULA Nº 14

30.11.89 - QUINTA-FEIRA

Hoje tivemos apenas dez minutos de aula. A sala estava ocupada por outras pessoas e isso atrasou o início. Além disso, nós estávamos interessados em saber sobre o professor russo que está dando um curso na Unicamp desde o final de agosto de 89 como professor-visitante. Nossa professora esteve com ele na terça-feira e conversaram bastante. Queríamos saber a opinião dele sobre o Brasil e informações sobre a União Soviética. Isso tomou praticamente a aula toda. No final, a professora distribuiu xerox de uma estória em quadrinhos, com duas páginas, extraída de uma revista soviética que ela ganhou do referido professor.

Apesar de ter sido só dez minutos, aprendi algumas expressões que não vou esquecer, como: "A vció já" (tudo eu), "kudá

tebiá bóg naciót" (pra onde Deus está te levando?, no sentido de: até onde você vai?) e "kudá glazá gliádiat" (até onde a vista alcançar). Achei as expressões interessantes e por isso memorizei-as. Senti-me bem na tentativa de ler o texto porque sei que foi extraído de revista nova e portanto traz um tipo de linguagem bem atual e normal, ou seja, não-simplificada.

Em casa deveremos procurar ler essa estória por inteiro. As figuras provavelmente deverão ajudar na compreensão.

AULA Nº 15

05.12.89 - TERÇA-FEIRA

A aula começou atrasada porque a sala onde as aulas são dadas regularmente estava ocupada.

A professora pediu ao aluno-monitor para buscar um gravador para ouvirmos música no final da aula. Isso me deixa com uma boa expectativa. Gosto muito de músicas e aprendo muito com elas, por exemplo, pronúncia e léxico. Geralmente quando ouço uma palavra ou expressão que já ouvi anteriormente em uma música, recobro rapidamente seu significado sem problemas.

Começamos a aula com um texto sobre um cidadão soviético que captou através de rádio amador, os primeiros sinais quando o Sputnik foi lançado. A palavra "amador", ficou na memória, pois

estou escrevendo o diário hoje 07-12 e ela me vem claramente.

A professora leu o texto em voz alta duas vezes. Entendi bem o sentido; só umas três ou quatro palavras eu não sabia. Na atividade de compreensão, a professora as explicou juntamente com outras que os demais alunos não tinham entendido. Ela explicou o significado evitando a tradução literal da palavra "prinimáti", um verbo cujo significado em português não me lembro mais; do substantivo "sputnik" (companheiro), que eu já sabia e "Diód Moróz" (que eu fixei bem) e significa o papai Noel deles. A professora também fez um relato do sentido, ou melhor, da falta de sentido de natal para os russos, falando sobre a data que o papai Noel deles simboliza. Essa data corresponde à passagem do ano. Foi bom saber disso pois são tradições culturais diferentes das nossas. Houve mais algumas explicações mas todas relacionadas com o significado do texto. Achei bom que não ficou explicitando gramática hoje, naquele estilo de dissecar cadáveres.

Além fez um comentário qualquer sobre uso de genitivo plural com advérbios como "muitos, quantos, pouco-intensidade e poucos-quantidade". Isso foi quando se falou sobre a matéria que vai cair na prova marcada para o dia 19 de dezembro.

Ainda antes da música, a professora falou sobre o linguista russo que esteve como visitante na Unicamp e que voltou para seu país na última semana. Ela falou sobre a maneira como ele se despediu, pedindo em meio à confusão de última hora (característica

de viagens), que todos se sentassem e fizessem silêncio. Então ele fez um agradecimento a todos pela colaboração e amizade. Essa parte foi boa, pois mais uma vez ficamos conhecendo alguma coisa com relação aos costumes deles.

Finalmente chegou a hora da música. Nós todos recebemos a letra e é uma que eu já conheço e da qual já sei uma tradução aproximada. Só houve tempo para tocar uma vez, mas mesmo assim procurei acompanhar atentamente e tentei cantar junto.

Após a música, A3 que esteve examinando suas folhas de exercícios e anotações de aula durante o tempo em que ouvíamos a música, fala da exigência de preposição em alguma construção que eu não entendi porque não estava muito atento.

A aula terminou rapidamente porque já estava na hora de outra turma utilizar a sala onde estávamos. A música não foi para fins didáticos específicos; nós simplesmente a ouvimos acompanhando a letra.

AULA Nº 16

07.12.89 - QUINTA-FEIRA

Não saberia dizer se e o que aprendi na aula hoje. Começamos efetivamente a aula um pouco tarde, depois que a professora, apoiada em um levantamento feito pelo aluno-monitor, apresentou a

matéria que deveremos estudar para a prova, ressaltando que deveremos estudar e rever a parte do caso que se usa com "katorij" (o qual).

A aula foi inteiramente apresentação de músicas. Ouvimos nove músicas típicas infantis (embora algumas tenham melodia um pouco diferente da minha concepção de música infantil) para escolhermos aquelas que gostaríamos de trabalhar em sala de aula. Gostei de umas três, porque as outras me pareceram ter uma letra muito boba. Prefiro música popular contemporânea e sem coral. Ouvimos também duas músicas "adultas" (não sei se o termo é apropriado): uma que é bem conhecida "noites de Moscou" e outra que não era conhecida dos demais alunos: "maestro". Todos os alunos tinham a letra da primeira delas "noite de Moscou" e a professora pediu que cantássemos juntos com a gravação. Antes que ela pedisse eu já estava cantando e então mais dois alunos começaram. Os outros três não cantaram; eu percebi que eles apenas acompanharam a letra da música na folha. (Nessa aula havia 06 alunos).

Ninguém fez nenhuma pergunta gramatical hoje. A3 não veio à aula. A professora fez uma tradução da música (tradução aproximada segundo ela mesma). Em seguida, ouvimos a música outra vez e cantamos (novamente só 03 cantaram: A1 e A6 e eu). Creio que para os que não cantaram, a aula não foi muito interessante. Acho

que faltou uma atividade direcionadora porque eles ficaram muito apáticos na aula, apenas escutando a música. Para mim, a aula foi boa porque certamente o contato com as músicas deve ter colaborado pelo menos para a compreensão ou tentativa de compreensão oral de palavras e/ou frases das canções.

#### LEITURA DE NOVA CARTA DE XZ

11.12.89

Encontrei-me hoje com FY, um estudante de russo que leciona também na União Cultural Brasil-União Soviética de Campinas, tendo sido professor de XZ que agora estuda em Moscou. Ele me mostrou a carta que acabou de receber dela. Já não traz a amargura das primeiras cartas que eu li. Falá de dificuldades para se comprar as coisas, filas, problemas de alojamentos e outros, mas ela já está superando a barreira da língua e se mostra bastante animadora para que FY também vá para Moscou fazer um curso de aperfeiçoamento do conhecimento do idioma russo. Ela diz que pessoas que sabem menos russo do que esse professor, tem conseguido bolsa para aperfeiçoamento e que ele também pode conseguir uma. XZ fala ainda que esse curso possibilita viagens turísticas muito interessantes pelo país.

Novamente volto a animar-me, mas alguma coisa agora mudou. Já não me sinto atraído para estudar lá por vários anos como gostaria anteriormente. Acredito que um curso de aperfeiçoamento do

conhecimento da língua é interessante, mas um curso de pós-graduação por vários anos já não parece ser muito animador, tendo em vista tantas dificuldades existentes por lá, como por exemplo o que XZ diz a respeito do valor da bolsa de estudos que é pequeno. Embora nós também estejamos em dificuldades aqui no Brasil, há um fator amenizador que é a segurança de se estar com a família e com pessoas conhecidas.

Universidade Estadual de Campinas

VARIABILIDADE DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDER  
LÍNGUA ESTRANGEIRA NA SALA DE AULA

Nelson Viana

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

Campinas, 1990

*Nelson Viana*

V654v  
v.2  
12360/BC

16.08.90

*A. Almeida*

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

2º VOLUME

TRANSCRIÇÃO DE AULAS GRAVADAS EM ÁUDIO

## Convenções e Símbolos nas Transcrições dos Dados

.	pausa curta
..	pausa média
...	pausa longa (mais ou menos 1 segundo - será repetida para o caso de pausas maiores)
- - -	silabação de palavras
-	interrupção da fala (no meio ou final de palavra)
-	no final de um turno e começo de outro indica não-interrupção
( )	fala provável
/ /	falas simultâneas
((inint))	fala ininteligível
(( ))	relatos de ocorrências não verbais/comentários/explicações que se fizeram necessários.
:	alongamento de vogal - repetido conforme necessário
?	mantido nas interrogações
[ ]	transliteração de palavras russas
P	professora
L	professora (quando chamada pelo nome)
VA	vários alunos
A1 / A8	identificação dos alunos de 1 até 8
NI	aluno não-identificado

#### Notas sobre as transcrições:

- Foram mantidos traços da oralidade como omissão do "r" final, troca de "l" por "r" e outros, por tratarem-se de características do ambiente e portanto importantes na análise dos dados desta pesquisa.
- Sempre que necessário, as falas em russo estão acompanhadas de tradução em português.
- A numeração de dez em dez na margem esquerda é recurso para facilitar a localização dos turnos no material gravado.
- Algumas convenções utilizadas foram extraídas de Van Lier (1988)
- As falas em russo estão manuscritas por dificuldades de obtenção de recursos técnicos e humanos para digitação / datilografia.

## ÍNDICE

	Página
- Aula de 26/10/89 .....	01
- Aula de 31/10/89 .....	28
- Aula de 07/11/89 .....	60
- Aula de 09/11/89 .....	97
- Aula de 23/11/89 .....	124

- 078 01-P mas é isso aí: agora já acabou a festa do A5 ..A5; temos que esperar  
mais um ano seu aniversário
- 080 02-A3 e gostei
- 03-P oê adorou a festa né?
- 04-A5 foi de arromba
- 05-P ahn?
- 06-A5 foi de arromba
- 07-P foi de arromba . só que faltou música luzes pisca-pisca ... né?  
escuridão ...((inint)) .. meninas depois eu acerto com vocês as  
copas ... ..
- 08-NI ((inint))
- 09-A3 todos vão faltá agora ((risos)) até o fim do ano
- 10-P agora A3 vai explicá o *bo neptax* pra gente porque: uma vez que  
ela me deu a coisa ((o livro "a coisa")) ela é culpada direta por  
tudo que tá acontecendo ...
- 11-A3 L. eu não pesquisei
- 12-P que horror:A3 eu tava contando com você quando eu li a coisa ontem
- 13-A3 mas eu acho que foi/ que é realmente a explicação que eu dei ...  
você tem duas opções ... então ele fala das duas a primeira ...  
/fica esse: das duas incluídas/
- 14-A6 /((inint))/
- 15-A3 ou não é isso?
- 090 16-P será? eu não sei
- 17-A3 porque ó: ele explica .. aqui o que pode acontecê .. né? .. e depois  
ele fala .. na primeira
- 18-P na primeira é: aí sim mas /você pode sê que ((inint)) tenha outra  
explicação/
- 19-A3 /((inint))/
- 20-P e a gente põe assim porque deu vontade
- 21-A3 será que é exceção isso?
- 22-P eu sei lá ... .. eu sempre falei *bo neptax* mas nunca parei pra  
me perguntá/porque que falava/
- 23-A3 /ah: você sempre 'você usa I?/
- 24-P a gente usa *bo neptax bo bnopax bo npepax* .. mas eu nunca  
parei pra me perguntá mas agora eu também quero sabê porque: que  
eu falo ... .. porque que eu uso no plural? ... .. né?

e não uso no singular? ...

25-A8 a situação ((inint'))

26-P é: ((inint))

27-A8 que hora que cê fala?

28-P ah: dependendo do que eu tô contando pra vocês .. quando eu vou falá qualquer coisa aqui em primeiro lugar aconteceu isso depois isso/((inint)) /

29-A3 /toda vez/que você fala em primeiro lugar você fala *bo nepbx* ?

30-P *bo nepbx* ... ..

((alguns comentários em voz baixa entre alunos - inint))

cê tá interessando / a gen- entendendo a gente (a fala) a mesma linguagem /((inint))/

31-A3 /eu pensei que ((inint))/

((VA continuam conversando em voz baixa))

32-P a gente fala /*bo nepbx bo bomepax*/

33-A3 /((inint))/

34-P às vezes cê pode falá assim tem *chararo* né? *uz nepbozo paga*

tudo bem mas aí cê tá usando *c 3* tudo bem ... da primeira vez

mas quando você fala usando o *bo* e o verbo você usa *bo nepbx*

... mas eu nunca me liquei pra isso .. aí quando cê chamou a atenção foi que eu vi que realzante tá no plural ...

35-A6 porque é: ...

36-P e por que que tá no plural?

37-A3 eu tô sentindo plural ... .. ((inint))

38-P pode sê que a lógica dele seja essa .. você vai enumerá uma série de coisas então o primeiro cê fala isso depois o segundo o terceiro ... né? então: porque ele vai enumerá ... mas se você fala ...

39-A3 não: mas

40-P tem tanta gente que quando cê vai falá em primeiro e porque cê vai enumerá os outros .. então por causa de ser vários você usa o plural?

41-A3 não: ... porque mesmo você pode usá esse em primeiro lugar só pra salientá algo importante sem sê enumeração ....

42-P é:

43-A3 e nesse caso você também não ((inint)) ... ..

sim porque-

44-P -/dependendo eu usaria/

45-A3 -/((inint))/ outras coisas/se você a torna mais importante do ((inint))

- 46-F /você falaria/ dependendo da situação
- 47-A3 então é isso .. embora seja mais importante do que as outras .. mas não é a mais importante . é única
- 48-P é: ... .. então todo mundo .. *AB* *amo amo?* ( o que é isso?)  
 ((VA riem - alguns comentários simultâneos - inint))
- 49-A3 ah:: mas eu não acredito .. quantos anos ele tem?  
 ((risos))
- 50-P ô; a gente podia ensinar russo com isso não?  
 ((P refere-se a uns bonecos que *AB* usa para dar aula para crianças e com os quais *AB* estava brincando))
- 51-~~A8~~ *A8* é: eu tava tentando aqui ô: ((movimentando o boneco como se ele estivesse falando))/ *a meda* / (eu te ...)
- 52-~~A8~~ /cê se esconde embaixo da mesa I/
- 130 53-~~A8~~ *A8* ((ainda movimentando o bonequinho completa a frase)) *adito* (amo)
- 54-A3 eu quero vê como cê faz o gutural aí
- 55-~~A8~~ *A8* o gutural é-
- 56-P -quem fêz os bonequinhos?
- 57-~~A8~~ *A8* ela
- 58-A6 ((inint))
- 59-A3 isso daí a gente compra .. eu vi isso aí na feira hippie também
- 60-A6 ((inint))
- 61-A8 *Q*  
 ... ..
- 62-A3 não sei não: a *A6*
- 63-p cê usa pra fazê o que?
- 64-A6 ah: às vezes pra dá aula . a gente fala alguma coisa . põe os bonequinhos ... eles gostam . eles ((inint))
- 65-P ai que gracinha . vou adotá um-
- 66-A3 -só pra chamá a atenção né?
- 57-P eu vou adotá isso no meu um ((curso russo I)) cêis são muito infantis .... tá bom cêis não precisam arranjá .. cê sabe aquela piada do Egito .. eu não aguento ... o Egito se comprometeu a pagá a dívida externa do Brasil ...
- 140 68-~~A8~~ *A8* o Egito?
- 69-A6 como?
- 70-P desde que a gente devolva a múmia pra eles ((risos)).. é verdade .. eles falaram que pagam a dívida externa ((risos)) devolvemos o Ramsés III ((risos))

- 71-A6 ((voz baixa)) até parece que ele vale tudo isso  
72-P é forte  
73-A6 até parece que a múmia vale tudo isso  
((risos))  
74-P essa é boa ... .. ceis não acham ?  
75-A7 /essa aula tá muito ((inint))/  
76-A8 /((inint))/ socialização  
77-A3 e o *makob* cê sabe o que que é?  
78-P eu não: cê sabe? ... *As* você achô? .. que agora já passou a sua festa de aniversário ... *bo nepax bo bmapax* e o *makob* que agora tá preocupando a gente  
79-A3 esse *makob* aqui .. é fogo viu  
150 80-P eu já ouvi falá em *makob* eu preciso descobri-  
81-A3 -ah já?-  
82-P -quais das situações ... não: mas em escrita eu digo em escrita .. não na fala .. certo? ... .. pode sê ((inint)) né? mas a gente tem que sabê porque que aparece .. bem . então: olha gente quando aparece na escrita é assim mas pra falá a gente não usa .. agora *bo nepax bo bmapax* a gente usa pra falá .. sabe onde eu acho que deve tê? é que eu contava com você ((E)) é que eu chego em casa e penso assim .. a ((inint)) tá lá embaixo . a coisa tá aqui em cima ((referência ao livro "a coisa" que ela está lendo)) .. eu fico com a coisa ou vou pegá a ((inint)) .. aí eu fico com a coisa e não pego a ((inint)) .... a culpa é dele .. ceis tão perdido se eu não lê até domingo a coisa ((risos)) .. cê tem certeza que a última folha do segundo volume não tá em branco não é E? ((risos))  
160 .. ainda bem porque senão ((inint))  
83-A3 eu acabei antes de ontem de lê  
((alunos conversam entre si))  
84-P porque depois de tudo isso  
85-A3 não: porque em casa nós agora andamos comprando livro em sociedade ... depois a gente troca ... então nós compramos um em sociedade depois compramos mais um e decide qual fica pra quem ... .. eu comprei a coisa não foi sociedade .. quando eu vi a coisa eu falei esse daqui não dá pra comprá em sociedade porque vamos tê que ficá assim: um lê .. dois lê ao mesmo tempo ... .. ah: mas a pressão é muito grande .. eram três pessoas todo dia perguntando como é que é? acabou? ((risos)) e as três brigando pra vê quem lia primeiro das três

... .. aí então eu li muito depressa o volume número dois  
 ((inint)) minha filha começô a lê o dois: pra depois lê o um ...  
 pra não perdê tempo ((risos))

86-P parece aquele negócio ((inint)) entra na metade do filme pra depois  
 vê o começo de novo ... lá em casa eu dei uma intimação ontem  
 .. falei olha gente eu: não quero sabê se alguém emprestou (chicata)  
 pra alguém .. eu tô pagando dez: pau: pra esse livro aparecê aqui  
 em casa de novo .. eu não vou perguntá: ... o R falou assim ..  
 jura mãe? ((risos)) ... ((inint)) porque? .. pô pai eu podia ir  
 até a livraria e perguntá o preço .. se fosse /cinco cruzado/ ((risos))

87-A3 /((inint))/ deixa ele perguntá o preço

180 88-P não: mas cê imagina como o menino dá prá negócio? .. ele deve tê  
 algum sangue que não é/((inint))/

89-A3 /é seu mais novo?/

90-P é: ... mãe eu vou lá . se for cinco eu ganho cinco .. o Al virou  
 pra ele e falou assim: mas é uma besta mesmo ((rindo)) .. isso  
 não custa menos que cinquenta ... ((risos)) mas eu achei engraçado  
 o raciocínio rápido dele pra ele ganhá dinheiro ... o negócio dele  
 é ganhá dinheiro

91-A3 ce sabe que minha filha menor aprendeu a tabuada /somá e subtraí/

92-A5 /((inint))/-

93-A3 eu mandava na vendinha com o dinheiro ela vinha com o troco ... ela  
 aprendeu a somá e subtraí com o troquinho ... ela tinha nove anos  
 ((inint)) ela já pensava em juros ((risos))

94-P não: o R é tão terrível que se derem bala pra ele ele fala pra  
 moça eu não quero a bala porque com a bala eu não posso vir aqui  
 comprá de novo .. se eu viê aqui e te dé a bala você aceita? ..  
 não: outro dia ele diz que deixou a moça do supermercado louca .  
 porque ela não tinha cinquenta centavos ou qualquer coisa assim .  
 mixaria pra dá pra ele /e ele que:ria/

95-A3 /é problema do supermercado. desconta/ é problema do supermercado  
 .. desconta ...

96-P porque ele tem razão né?-

97-A1 -claro-

98-P -ele deve tê ouvido em algum lugar mas se cê chega e fala eu quero  
 isso . não tenho os cinquenta centavos dou uma bala ... a moça não  
 vai aceitá

99-A3 não:/a moça não ((inint))/

- 100-p /mas se ela não/ tem o troco ela te oferece bala .. e ele implicou que a moça tava perdendo a paciência ((inint))
- 101-A3 ele tá certo
- 102-P ficou uma semana sem voltá naquele supermercado que ele .. aí briga .
- 103-A3 mas ele tá certo . o supermercado tem que dá o desconto se não tem o troco
- 103-P é:
- 104-A3 não pode cobra a mais .. isso é lei:
- 105-P ((inint)) e ele não queria bala
- 200 106-A3 e ainda quando oferece é porque às vezes ela joga já junto com .. dá dez cruzados /((inint))/
- 107-A3 /ah não: devolve/
- 108-A8 já joga ali em cima ou caixa de fósforos
- 109-A3 devolve
- 110-A8 nem fala se vai aceitá ou não
- 111-P é: ainda mais tava uma criança ela ainda falou eu dô bala ... mas: ele gosta daquelas bala porcaria que ela deu? ainda se fosse chocolate ou um doce mais caro eu ainda aceitava cê entendeu? mas a bala ele não queria ele falou não: porque se eu vié aqui com bala ninguém vai aceitá ... diz que a/armou um borocoxô com a moça um escândalo que eu fico imaginando ... ele resolve falá bravo
- 112-A3 mas tem um gerente lá no supermercado pra resolvê esses problemas
- 113-P é
- 114-A3 se ele ganhá pouco não é problema nosso .. ele que reclame do ordenado ... ..
- 210 115-P então ninguém procurou o *bo nepbac* nem o *bo bmoipa* e nem o *makob* ?
- 116-A3 será que *makob* quer dizer alguma outra coisa? ... é uma palavra nova \* talvez não tenha nada a vê com o *mak* .
- 117-P co::mo? *kak-je* ?
- 118-A3 é: o mau dicionário aqui esse daqui não tem mas eu vô procurá em casa no dicionário ... talvez seja uma outra palavra o *makob* .
- 119-P ((inint)) prêmios para a A3
- 120-A3 cê não trouxe aquele dicionário monstro?
- 121-P eu trouxe /cê qué vê o *makob* ?/
- 122-A3 /seu cinquenta e sete mil/ ((dicionário de 57.000 palavras))
- 220 123-P *makob* ... vamo vê ... .. ((inint))

- 124-A5 talvez não seja palavra declinada .. seja  
125-P é mak ou mok ?  
((respostas simultâneas como mak e makob))  
126-A3 makob .. eu preciso ((inint))  
127-P vai vê que não: ... .. makob ...  
128-A3 tem?  
129-P tem  
130-A3 ((em tom de surpresa)) olha aí  
131-P tal: ((risos))  
132-A3 é a mesma coisa que mak então?  
133-P tal: ((inint)) todos são assim .. todos são iguais .. oh Deus meu/oh:  
230 134-A3 /((inint))/ olha aí  
135-P eu sou honesta . quando eu erro eu assumo  
136-A3 ((inint))  
137-P é:  
138-NI ((inint))  
139-P ((inint)) ... .. A5 me auxilie  
140-A3 ((inint)) é/pronome/  
141-A5 /pronome/  
142-P pronome .. aquele determinativo . determinante . tal ((alunos discutem - inint)) ba ou makabu todos são assim  
143-A3 eu já não vou usá mais mak: pra dizê: o tal vou usá o makob:  
240 144-P ah: mas olha como fica feio .. kmo ou makob? pode usá .. não é pra . pra pra fala .. kmo ou makob a tradução é quem é ele que dizê kmo ou makob ... ..  
((alunos falando entre si))  
145-A3 substitui o mak e o makou então?  
146-P não: acho que ele não substitui .. gozado . kokobo tá escrito que é khoukhou que dizê . só pra escrita .. no makob não ... mas não é praticamente usado . olha o makob também é ((inint))  
147-A3 se ele equivale ao makou equivale ao makob ?  
250 148-P ahn? .. é: .. mas pra mim A5 ele não é usado na: ... .. então já descobrimo uma coisa ... makob .. não tá declinado em caso nenhum  
149-A3 não .. não .. deixa eu entendê .. certo a coisa  
150-P mas ninguém tá ligando .. ninguém tá ligando  
151-A3 ó-ó- olha o seu monitor futuro aqui ó:  
152-A7 ((inint - rindo))

- 153-P ocê acha que cê vai perdê o seu cargo antes de assumir meu /((inint))/
- 154-A7 /((inint))/
- 155-P ((ritmo bem rápido))  
olha: nós demoramo tanto pra convencê ele . só falta agora dizê assim . não: agora não vai ganhá mais . o menino dá um tiro na cabeça mata nós ... ((mais lento)) então: *makob* graças a **A3** que é nossa contribuidora aqui oficial não está em nenhum caso . ele pode sê usado como *makou* .. então cê pode falá *Kms smo makob?* mas é horrível .. pra mim isso não se usa na: linguagem falada ((VA fazem comentários simultâneos - inint))  
... linguagem falada é mais é ..
- 156-A3 ((inint))
- 157-P pra mim você usa mais na linguagem ..
- 158-A3 ceis notaram que nós tamo começando a aprendê sinônimos .. em russo?
- 159-P ai /que fenômeno . eu adorei/
- 160-A3 /isso pra mim é/ um grande ((inint))
- 161-P eu também acho que ceis progrediram muito ... ..  
((alunos estão conversando - voz baixa - inint)) ... .. os exercícios acabaram? eu sei que eu não corriji mas eu corrijo amanhã
- 162-A7 ah: não tenho caderno porque ((inint))
- 163-A3 eu fiz profissões **L** ((lista de profissões que a P pediu como tarefa))
- 164-P compra outro ((risos)) ((P pede a **A7** que compre outro caderno pois ela não corrigiu os exercícios dele - o tom é de brincadeira))  
senão cê fica me pressionando ((continuam os risos)) . eu sob pressão eu não funciono
- 165-A3 ((entre os risos de VA)) I ... eu fiz tudo ...
- 270 166-~~A7~~ eu também não ((referência ao trabalho sob pressão))  
((os alunos continuam rindo))
- 167-A3 eu fiz todas as ((inint))
- 168-P quais profissões **A3?**
- 169-A3 eu fiz *noçap* vamo fazê força com as profissões?
- 170-P mas acho que primeiro eles eles tinham que tê .. como que nós vamo fazê ((grita)) cadê a nossa louisa? ((risos))
- 171-A6 sumiu  
((comentários de alunos))
- 172-A3 vamo fazê força com as profissões?
- 173-P vamos ... você mata todo mundo

- 174-A3 *novap*
- 175-N *novap?*
- 176-A3 *novap*
- 177-P *я знаю* (eu: sei:)
- 178-A8 candidato do PT ... ..
- 179-A3 não é povão não . é *novap* [pôvar]
- 180-P *novap* ((inint))  
 ((alunos repetem a palavra e conversam entre si))
- 280 181-A3 isso é necessário . mesmo sem sê profissão todos temos necessidade
- 182-P ô: depende .. não vai começá entrá em coisas assim .. porque fica chato dentro da aula né? ((risos))
- 183-A3 nunca ninguém fritou ovo na vida? ... ..
- 184-NI nada
- 185-A3 nem fez café?
- 186-N ah ((inint)) ?
- 187-A3 é: cozinheiro
- 188-P **A3** tem gente com o dicionário aberto  
 ((risos))
- 189-A3 é: esse é difícil . *саговник*
- 190-P ((bem alto)) *я: знаю:* (eu: sei::)
- 191-A3 *саговник*
- 192-A8 *саговник*
- 193-A5 ((inint))
- 194-P tem a palavra já no meio ... da pro cê descobri
- 195-A3 *саг - /овник/*
- 196-NI /((inint))/ vem de sadismo?  
 ((risos))
- 197-P *саговник*
- 198-A5 ((inint)) ((risos))
- 199-A3 tem o *саг* (jardim)
- 200-P lembra do *детский саг*? (jardim de infância)  
 ((VA e P falam ao mesmo tempo - inint))
- 201-A8 *саг* .. lembro . ah: */саговник/*
- 202-A6 */саговник/*
- 203-P *саговник* é o que eu tô precisando ... cê não é pra ir lá em casa arrumá o meu *саг*?

- 204-A1 ((inint)) joga água na ((inint))
- 205-P ah: isso eu também sei ..... eles já não aprendem nada ... os monitor vão tê que procura depois .. *нбар* e *каговник*
- 206-A8 *нбар* и *каговник*/((inint))//
- 207-A3 /*реpmêxник* / (desenhista) *реpmêxник*
- 208-P eu acho que eu sei porque eu sei o que é *реpmêx*
- 209-A1 *реpmêxник*
- 210-A3 é: é outro .. já é quase sinônimo de outra palavrinha que nós conhecemos
- 300 211-P de *художник*?(pintor) mas eu acho que tem uma diferença aí
- 212-A3 tem . um é ((inint))
- 213-P o *художник* é pintor ...
- 214-A3 ah: ((inint))
- 215-P pintor . e esse aí não é desenhista? (( enquanto P fala ouve-se a voz de alguns alunos conversando - voz baixa - inint))
- 216-A3 desenhista projetista-
- 217-P -é
- 218-A3 tem um difícil .. bom . o *врач* (médico) e o *машин* (motorista) e o ((inint)) isso é: .. agora tem um quente aqui
- 219-NE deve sê o ((inint))
- 220-P padaria
- 221-A3 *normalbex*
- 222-P ah: eu sei (( enquanto isso vários alunos conversam))
- 223-A3 [potchitalinói]
- 224-P não é [potchitalón?] ah: não o cara ((inint))
- 225-A3 é *normalbex* [potchitalón]  
((repete a palavra mais duas vezes))
- 226-P *normalbex*
- 227-A3 *normalbex*
- 228-P como é que fica o acento?
- 229-A3 não: o acento tá no último ô ...
- 310 230-P *normalbex* .. *normalbex*
- 231-A3 ah: *normalbex* [patitalton]
- 232-P *normalbex* [patitalton]
- 233-A3 *normalbex* [patitalton]
- 234-P ... mas é a profissão ..
- 235-A3 vem de *norma* (correio) ((inint))

- 236-NI então:
- 237-A1 ((inint))
- 238-P não: ~~normalbok~~ é:: o carteiro .. certo?
- 239-A3 é o carteiro .. normalbok
- 240-P mas eu acho que não é bem a profissão: ..
- 241-A1 ((inint))
- 242-A2 é o carteiro ... se carteiro é uma profissão
- 243-P então: mas nós aprendemos no livrinho como  
 .. normalbok [pochitaliôn]
- ((as várias repetições da palavra foram devidas à dúvida na pronúncia, sendo esta última a correta))
- 244-A3 eu vi no ((inint))
- 245-P vai vê que tem outra ...  
 ((alunos conversam entre si))
- 246-A3 e прогавец alguém lembra?
- 320 247-P я знаю /я знаю/ (eu sei eu sei)
- 248-A8 /я знаю/ (eu sei)
- 249-A3 прогавец?
- 250-A8 га (sim) I. прогавецкая русским здесь
- 251-A5 ((inint))
- 252-P я не прогавец (eu não sou balconista)
- 253-A8 ah га (sim)  
 ((alguns comentários simultâneos - inint))
- 254-P я преподаю (eu leciono) но я не продаю  
 /(mas eu não vendo)/
- 255-A3 /когда мэр.. /
- 256-A8 я перепутал (eu confundi) я думал что это  
 (pensei que isso fosse)
- 257-P кем (não) это переводчик ((apresentou a palavra tradutor))
- 258-A8 переводчик
- 259-A6 que que é прогавец ?
- 260-A5 ((inint))
- 261-P /прогавец /
- 262-A3 /когда /
- 263-P ((inint))
- 264-A3 ((continua falando algo - inint))
- 265-P é когда мы покупаем (quando você compra)

- 266-A3 *одежда* (roupas)
- 267-A5 ((inint))
- 268-A8 ((inint))
- 330 269-P *это (наука пюнка)*  
(VÁRIOS FALAM AO MESMO TEMPO - ININT))
- 270-A3 *деп/esta é difícil . hein?*  
((alguém faz um comentário - inint - outros riem))  
.. *canoштик* .... ele  
foi meu sócio ...
- 271-P *ah: vem de canoa* ((inint))
- 272-A6 sapateiro
- 273-P sapateiro ... .. *о прогавез* (balconista) as meninas não  
entenderam ... tem *прогавез* e *прогавишса* ...
- 340 274-A3 *ah: este aqui é quente hein ... .. a l sabe o que é ... .. похарошник*
- 275-P / *похарошник* /
- 276-A3 / *похарошник!*
- 277-P *é: .. de похара.. eu sei*
- 278-A3 *é: é isso aí mesmo ... .. похарошник ... .. quando cê  
.. como é que é?*
- 279-P quando ocê *уверѣт* (morre) ocê *покупаем* (compra) jazigo  
na *кладбище* (cemitério) aí precisa de um *похарошник*  
(coveiro) pra fazê a:--
- 280-A6 - creído .. não tem uma profissão mais bonita não?  
((risos))
- 350 281-A8 parteira ((risos))
- 282-A3 depois tem o *косметическѣ* ((final da palavra é inaudível))
- 283-P ((voz baixa - repete a palavra))
- 284-A3 essa daqui esse final eu que inventei . eu já tô inventando
- 285-P ahã
- 286-A3 ((inint)) porque *косметика.. космѣ* / ah: como é que nós  
fizemos esse negócio mesmo?
- 287-P /mas podia sê *космет -* /
- 288-A3 /a culpa é dele / ((risos))
- 289-P não: .. *косметическѣ* é adjetivo ... ..
- 290-A3 é por isso que eu pus o *шник* no fim .. /*косметш -* /
- 291-A5 /((inint))/
- 292-P mas o que que ocê qué /dizê/

- 360 293-A3 /рес/шник... cosmeticista . um cosmeticista  
 294-P um cosme- será que lá tem cosmeticista?  
 295-A3 tem  
 296-P porque oê não procurou estilista --  
 297-A3 -/ah nós temos/-  
 298-P -/alfaiate/  
 299-A3 tem um muito bom aqui ... .. um ... .. ..по.. портниха  
 .. портниха  
 300-P портниха  
 301-A3 портниха .. а портниха.. ahn: работаем  
 302-NI -((inint))-  
 303-A3 - одежду  
 304-P ahn: .. será? mas pode sê muitas coisa aí  
 370 ... .. ..  
 305-A3 ah sim mas não ма (nós)  
 306-P não ма  
 307-A3 не ма  
 ... .. .. .. ahn ((vos baixa - inint)) она делает  
 308-P она делает? (ela faz?)  
 309-A2 готовим (prepara)  
 310-A3 делает (faz)  
 311-P готовим (preparar) não dá готовим é ((inint))  
 312-A3 é делает mesmo  
 313-A6 делает ((inint)) ?  
 314-A3 é: ... uma costureira  
 315-P é: mas depois tem outras palavras sem sê costureira não tem? ((inint))  
 316-A3 ((inint))  
 317-A6 /cortadeira/  
 318-A3 /modista/  
 380 319-P modista  
 320-A6 costureira  
 321-NI ((inint))  
 322-P /((inint))/  
 323-A3 /((с-и-га-во-з))// ..сидавор... сидавор... сидавор  
 324-P я не знаю что это (eu não sei o que é isso)  
 325-A3 contabilista  
 326-P aí que horror  
 327-A3 /сидавор/

- 328-F /mas é *ча - ча* / que nem diz *считайте* você lê só *ш*  
 ((som ch)) /*читайте* você lê só *читайте* /
- 329-A3 /ah ... *ш* ... *ш* /
- 330-A2 ((inint))
- 390 331-P ((inint))
- 332-A3 e quem sabe o que é *домашняя работа* (dona de casa)
- 333-P *я знаю* (eu sei)
- 334-A3 /ah: ((inint)) /
- 335-A8 /*домашняя* /
- 336-P /*домашняя* /
- 337-A3 *домашняя*
- 338-A8 *работа*
- 339-A3 *работа* ... .. aí ... o seu ... .. cê sabe o que é ... ..  
 cê sabe?
- 400 340-A5 ((inint))
- 341-A3 ((inint))
- 342-P mas ela ainda faz .. e o resto?
- 343-A5 eu tentei /((inint)) /
- 344-A6 /((inint)) /
- 345-A3 ó: nós dois fizemos ...
- 346-A5 é: eu tentei ((inint))
- 347-P ah: *я забыл потому что я читала а букв* (eu esqueci porque eu  
 li a coisa)
- 348-A5 ((inint))
- 349-P ((inint))
- 350-A5 o que que é ((inint))
- 351-P ((inint)) é aventura ... as aventuras ...
- 352-A5 ((inint))
- 353-P é:
- 354-A5 o que que é ((inint))
- 410 355-P não são: .. não é maravilhoso .. é uma coisa que ocê fica ((inint))  
 admirado?
- 356-A5 admirado?
- 357-P pode sê admirado ...
- 358-A5 admirado não dá
- 359-P ((inint)) ... .. o dia que ceis ficarem mais alfabetizados-
- 360-A3 *мистера* ... alguém sabe o que é *мистера* (Mr)
- 361-A5 *мистера* ((corrigindo a tonicidade))
- 362-P *мистера*

- 363-A3 ((inint))
- 364-P claro que é: ((inint)) .. prá combina ((risos))
- 365-A3 e o que é o: Aivenói?
- 420 366-A5 Aivenói?
- 367-A3 mr Aivenou
- 368-A5 é do: daí tem que vê ((inint)) /
- 369-P /é o sobrenome/ dele
- 370-A3 é nome pessoal?
- 371-P o nome dele é Ivanóv ...
- 372-A3 ah:
- 373-P só que ele foi pra Inglaterra e escreveu em caracteres/latinos /
- 374-A3 /Aivenói/
- 375-P então ele escreveu ((soletrando)) / I - v - a - n - o - v /
- 376-A3 /((inint))/
- 377-A5 depois os ingleses chegavam pra ele e falavam assim: good morning mr Aivenou ((inint)) ((enquanto A5 está falando isso, ouve A3 lendo o texto russo vagarosamente e em voz baixa)) .. aí quando ele voltou pra casa ((inint)) diferente aí ele mudou de novo e deu uma confusão
- 430 378-P ai que confuso que é esse texto .. você gostou?
- 379-A5 achei engraçado
- 380-P ((ri ironicamente)) ha - ha - ha - ha
- 381-A5 ((inint))
- 382-A5 o::lha mas essa daqui tá gostosinha
- 383-P é: porque não foi essa que eu escolhi
- 384-A3 o::lha ((lê)) *говорят что некого в Англию  
привезли отсюда русские ...*  
(dizem que nunca um russo foi para a Inglaterra)
- 385-A5 *русские путеш* (viajante)
- 386-A3 *русские путеш* (viajante)
- 440 387-P é aquele que *русские путеш* (viaja)
- 388-A3 é: ... *английский язык он отчасти знал ... отчасти*  
seria felizmente?
- 389-P *отчасти?*
- 390-A3 é: felizmente *знал* (sabia) .. *но дело разговаривать ...*  
*французского носил саунто обаннуто Уланов* a:he-ha por  
450 isso que ele leu e fez a festa ... então ((inint))

- 391-P ó: tem que lê pra próxima aula essa parte que eu trago a outra ... /se oceis gostá/
- 392-A3 /((inint))/
- 393-P enquanto eu procuro o *во первых* e o *во вторых* que pelo jeito ninguém /se dignou não é?/
- 394-A6 /((inint))/ termina
- 395-A3 o que que é ... cê entendeu o *покад* .. *покадобилось* ?
- 460 396-A5 ah: mas eu não entendi também esse aí
- 397-P *понрависам* ? vocês sabem
- 398-A5 não: *покадобилось*
- 399-P *покадобило*? ... é uma coisa de que .. ele precisava
- 400-A3 era necessário?
- 401-P era necessário ..
- 402-A3 ((lendo)) *когда в гостинице покадобилось записать эту фамилию в книге при: - ез-жающих*
- 470 403-P onde ceis tão?
- 404-A5 quinta linha
- 405-A3 ((em tom de surpresa)) o que é isso ?
- 406-P ((inint)) ((relê o trecho)) *покадобилось записать эту фамилию*
- 407-A3 *приезжающих*
- 408-A3 é um daqueles participio?
- 409-P é: daqueles ... *в книге приезжающих*
- 410-A3 *он*
- 411-P da *книга* daqueles que chegava né . cê tinha que escrevê no livro ... ((silabando)) *по-раз-ма-с-ли*
- 480 no:ssa esse eu não sei ...
- 412-A3 *поразили* ... .. как
- 413-P *поточнее* que dizê -
- 414-A3 -aqui é um-
- 415-P -uma coisa *по*/precisamente . depois vem *поточнее* .  
*передать русские звуки английским*
- 416-A3 ah: ele precisou fazê a:
- 417-P *латинскими буквами* (letras latinas) и *записал как гуал*/

- 418-P não é kakovo agora nós que erramo /é kakovo / ((tônica na última ))
- 419-A3 /((inint))/  
 420-P é de kakoe-
- 421-A3 - pois é:: de kakoe passou pra kovo
- 422-P fica kovo .. vazo vê se tem kakovo ... ..
- 423-A3 ((inint))
- 424-P ô: é [kakô] ou [kokô] ?
- 425-A3 é [kakô] mesmo .. sem [kokô]... .. /ah é ./
- 426-P /é [kakô] mesmo/  
 427-A3 ((inint))  
 428-A7 ((inint))
- 429-P tem ..
- 430-A3 ahn?
- 431-P ((inint)) ((lendo))  
 (( MT E V conversam - inint))  
 é como [kak]...
- 432-A3 ah:: olha eu já:: daqui a pouco eu tô fazendo doutorado em russo  
 mesmo ((inint))
- 010 433-P mas aqui tá escrito кнжкнжкнжк viu /кнжкнжкнжк ((inint))/  
 434-A3 /((inint))/  
 ....
- 435-P a escrita . que não usa na fala ..каково же было его удивление  
 ... cêis entenderam o que é kakovo? ... ..  
 ((relê a frase do texto))  
 каково же было его удивление - когда утром коридорный ((inint))-
- 436-A3 -que que é удивление I? é do удивительно? (de surpresa)
- 437-P é: tá: удивление... когда утром коридорный /((inint))/  
 438-NI /((inint))/  
 439-P ((lendo)) доброе утро мистер Аивену  
 (Bom dia senhor Aivenou)  
 .. ((ri)) ... ..
- 020 440-A3 утро ... ôpa . o que que é o: коридорный ?  
 441-P alguém que passava pelo коридор (corredor)  
 442-A1 ((inint))  
 443-P ou alguém que limpa o коридор

- 444-A3 no corredor?
- 445-P no corredor ... porque não podia sê alguém que tava passando ((inint)) sabia o nome que tava no livro .. então algum funcionário do hotel ... .. é alguém que limpa o corredor
- 446-A5 это такое странно?  
(o que significa [stranã]?)
- 447-P странно? та не знаешь что такое странно?  
([stranã]? você não sabe o que significa strana?)
- 448-A5 странно
- 449-A3 странно é cognato não é?
- 450-A7 /com dois ene/
- 451-A5 /com dois enes e o/
- 452-P /[stranã] é cognato/
- 453-A3 cognata
- 454-P cognata
- 455-A5 estranha?
- 456-P é::: ...
- 457-A3 ((inint))  
(várias falas simultâneas A8, P, A3 e A5))
- 030 458-P uma coisa estranha . ô: как странно aí: como isso é estranho
- 459-A3 ((inint))
- 460-A8 pode falar também я . я преподаю португальский как иностранная язык .. não pode?  
(Simultaneamente A3 está conversando com A5 -inint))
- 461-P я преподаю
- 462-A8 я преподаю португальский как иностранная язык  
(eu ensino português como língua estrangeira)
- 463-P как иностранной язык
- 464-A8 иностранной
- 465-P я преподаю португальский как иностранной язык
- 466-A3 olha que construção bonitinha
- 467-A5 ((inint))
- 468-P o que?
- 469-A3 depois quando ((inint))

- 470-P ((continua a ler o texto))  
 странно... подумал Иванов... Я же написал совершенно точно Иванов  
 (estranho ... pensou Ivanov ... eu mesmo escrevi Ivanov)  
 ... может быть на английским слух это слово  
 как-нибудь несоразно звучит  
 (pode ser que para o ouvido inglês isso não soe bem)
- 040 471-A3 e aqui é Auvanoi?  
 472-P /Ауваной или кажется лучше?/  
 473-A5 /(((inint)))/  
 474-A3 /или кажется лучше/  
 475-P ну что же ... что город то: коров... коров - коров  
 ((colocando a tônica corretamente nessa terceira repetição da  
 palavra коров ))  
 ... que коров ? ... ..
- 476-A3 но же что .. город  
 477-P ((repete o trecho))  
 ну что же .. это город тоже -  
 478-A3 -costume?  
 479-P коров ... será que é?  
 480-A5 que que é город ?  
 481-P город сê sabe .. que tem carro .. Москва (Moscou) ... ..  
 ... .. кто ::: (mas) ...
- 482-A3 eu não tenho ((inint))  
 050 483-P коров ... caráter ... ah: tem a expressão что город го коров  
 segundo é: é: é /o santo/  
 484-A3 /dá lugar pra costume/  
 485-P segundo é o santo ... é o santo son las cortinas  
 ((vários risos))  
 486-A3 como é que é? ((ri))  
 487-P tá escrito aqui ... ((lendo num dicionário de russo-espanhol))  
 según es: el santo son las cortinas  
 488-A3 de acordo com o santo é a roupa .. se veste o santo-  
 489-P -de acordo com a roupa  
 é  
 490-A3  
 491-A8 isso aí é uma expressão ((inint)) ((vários comentários simultâneos))  
 492-P que que сê tá rindo?  
 493-A5 achei engraçado

- 494-P ah é? ((inint)) daqui a pouco mesmo .. que que cê achou engraçado?
- 495-A5 cortina
- 496-P cortina? eu pensei que cê tinha achado engraçado minha pronúncia ..  
porque é perfeita ((risos))
- 497-A3 no:ssa sem erro .. óh:
- 498-P ficou espantado não ficou? que nível o meu
- 060 ... falta de vergonha ((risos)) ((continua a ler o texto))  
*coûque & becmudrab/on cnpocul*
- 499-NI ((inint))
- 500-A3 ah::::: saindo pro vestibulo ... ..
- 501-P é gerúndio-
- 502-A3 -saquei hein?
- 503-P *coû ... também tava na cara né? que cê tá pro vestibulo cê tá /saindo/*
- 504-A3 /não . eu já/ mas escuta .. esse foi o único gerúndio que eu aprendi  
que é do *ugmu /uga/..*
- 505-P /uga/
- 506-A3 *npuugmu .. /npuga /*
- 507-P /npuga /
- 508-A3 que é quase ((inint))
- 509-P mas os outros gerúndios são todos com .. gerúndio é mais fácil  
que participio entende? ((volta à leitura do texto)) *coûque &*  
*becmudrab* (agora eu já sei porque que o:45 gostou do texto ...  
070 *becmudrab ... on cnpocul knury u nepegeral*  
*впечатлнтого запись на Авенон ...*  
*он cnpocul knury ?*
- 510-A3 ele pediu o livro
- 511-P *cnpocumb* não é pedir .. é perguntar
- 512-A3 ah: ele perguntou . opa mas *knury* no acusativo?
- 513-P é
- 514-A3 /((inint))/
- 515-P /podia sê/*on npocul knury* . ele pediu . tudo bem . aí diria se/  
deve sê erro de impressão ... ..
- 516-A3 ele pediu-
- 517-P -o *knury & nepegobu/ nepegeral /впечатлнтого/*
- 518-A3 /((inint))/
- 519-P não: *nepegeramb* é você *geramb* (fazer) outra vez ...  
*nepegeramb* .. não é *nepobogu*
- 520-A3 refêz

- 080
- 521-P refêz ..молодец (muito bem) .. ele refêz o *взрашннтоу замка*  
 на Аѳвену ... .. *после прогулки он вернулся /домой/*
- 522-A3 /ah:::/ o *взраш-нто-то*
- 523-P é: o *взраш-нто-то*
- 524-A3 é o de ontem?
- 525-P *га* (sim)
- 526-A3 hu::m
- 527-P de *вчера* (ontem)
- 528-A3 e *замка* o: escri/ o: escrito de ontem né?
- 529-P é: ... *наАѳвену*
- 530-A3 Аѳвену ... ah::: agora que deu mais confusão ainda
- 531-A6 ((inint))
- 532-A3 *после ...*
- 533-P *ã-hã*
- 534-A3 *прогулки*
- 535-P *после прогулки он вернулся домой /коридорный/*
- 536-A3 /ele foi pra casa/
- 537-P *коридорный* acho que é o homem que fica parado lá na ((ri bastante))
- 538-A3 pode sê né?
- 539-P ((rindo)) o *ко/*
- 540-A3 o porteiro .. o porteiro? ... o porteiro é o *коридорный* ?
- 541-P ((rindo)) é o que toma conta das chaves ... como é que chama?
- 542-A1 chaveiro
- 543-P mas se não fica no *коридор* não tem ((rindo)) esse título .. é que eu  
 vou pela raiz da palavra .. e entro pelo cano ... ou porque é  
 090 *коридорный* vem de *коридор* eu tenho certeza
- 544-A1 ((inint))
- 545-P é o chaveiro ... .. *А5* se diverte .. *А5* não trabalha mas  
 ele se diverte
- 546-A3 como é que é quem fica com a .. é o porteiro que fica com as chaves
- 547-P Imagina .. o porteiro não fica na porta ... ..
- 548-A5 ((rindo)) então o *коридор* (corredor) não fica na ((inint))  
 ((risos de VA))
- 549-A8 é a porta do corredor L ?

- 550-P que corredor? quando cê entra no hotel cê não tem lá .. cê tem o *becmu-drau* .. cê tem o *becmudrak* depois no final do *becmudrak* cê tem o homem que fica com as chaves ... depois cê sobe a escada e nem toma o elevador e vai pro *коридор* .. o *коридор* pode tá até noutra andar ... por isso que o negócio pra mim tá confuso
- 100 551-A3 mas aquilo ali é a portaria do hotel /não é?/  
 552-NI /((inint))/  
 553-P *коридор* ((aumenta o tom de voz - várias pessoas estão falando ao mesmo tempo)) é corredor mesmo ou passadilho .. passadilho não ((risos)) ((inint)) ((risos)) *коридорный* de corredor ... *коридорная система* .. sistema de corredores ... ((risos)) mozo ... mozo com z .. ((lendo no dicionário de russo-espanhol)) .. é hotel ((P e VA riem e fazem comentários))
- 554-A3 Lá não é assim ... é mo:zo  
 555-P mozo  
 556-A3 o z é na língua assim ((P A3 e NI falam ao mesmo tempo - inint))
- 557-A5 mas isso na Espanha  
 558-A8 na Espanha  
 559-P mas também eu não quero falá dialeto por aí assim mozo de hotel: .. mozo de hotel é uma tradução péssima né? /porque cê pode até pensar outra coisa/  
 560-A5 /((inint))/  
 561-A3 /((inint))/ são os boys né?
- 110 562-P não: pode sê moço que tá disponível pá: né? ((muitos risos)) pras moças que vão ... o moço já tá lá no hotel .. a moça vai tê que falá muito mo:zo ((risos)) não dá prá tê moço de hotel né? tem recepcionista que nem ela falou e pode sê o: recepcionista e a: recepcionista
- 563-A5 aí no caso ((inint))  
 564-NI ((inint))  
 565-P aqui e a:?
- 566-A5 não: o: deve sê ((P ri))  
 567-A3 ((lendo no texto))  
 568-P não: é o . é ele porque é o *коридорный* ... как:: то сомнительно  
 569-A3 сомнительно?

- 120 570-P *Сомневаюсь* é: dúvida ... .. *Сомневаюсь* ... *Сомневаюсь* *мелко*  
dúvidosamente? acho que é desconfiadamente . acho que falô esse  
homem é louco vai vê que ((inint)) /tá mudando o nome/  
571-A3 /é: dúvidosamente é:/ *говорил берен*  
572-P *мистер Эберн*  
573-A3 é:  
574-P *не совсем уверенно проговорил ... он ... ..*  
que que é *проговорил*? ... .. eu não sei porque é de *говорит*  
575-A5 que parte?  
576-P ahn?  
577-A5 onde tá?  
578-P *не знаю* (não sei)  
579-A5 não é: inteiramente?  
580-P *проемани* é quando você lê através de: ... .. *я проемани книгу*  
quê dizê eu: fui através das folhas até o final .. esse negócio  
dessas preposições me mata ... e *проговорил* .. vou através de  
alguma coisa? de microfo/-  
581-A5 -cê gritava pra gente de lá que tinha um vidro ((risos))  
130 582-P ele é tão engraçadinho ... eu desconto na próxima aula .. cêis vão vê só  
((risos)).. ((repetê várias vezes o início da palavra)) .. *про* .  
*про* . *про* ainda bem que não tá passando/cê não tá gravando  
mais né? ... .. ((risos))  
583-A5 cê que pensa  
584-P eu acho que essa mulher é louca .. *про* ((risos))  
585-A6 *про* ?  
586-P *про*: eu ainda não achei ... ((vai falando as letras do alfabeto  
enquanto folheia o dicionário)) *а б в г* eu preciso decorá  
esse alfabeto ... .. que cêis tão rindo?  
587-NI ((inint))  
588-A6 uê: ... ..  
589-NI ((inint))  
140 590-P *про* .. já achei *про* .. se eu falá mais uma vez eu vou batê  
em mim mesma .. não tem *про*: .. é claro ... cê tem *про* aí o: A?]  
591-A3 uhm uhm  
592-P também não ... nós temo que procurá só o *про* ((prefixo da palavra))  
593-A3 aqui eu não tenho

- 594-P npo pra vê quais são as funções do npo ... tem uma escova de dentes que chama pró não tem? ((pró corresponde ao som do prefixo npo do russo))
- 595-A3 tem
- 596-P npo mais o bnumeu tâtátátá ((lendo no dicionário)) /((inint))/
- 597-A3 /((inint))/ah: lá tá ((inint))
- 598-A8 deve muito . em cima isso aí ...
- 599-A5 ((voz baixa)) que que é ke cbruu
- 600-P pró e contra ... é que ele tá nra-~~avpuxuxuxu~~ npo ((inint)) mas com zobopumb deve ter . ele deve mudar gente um pouco o sentido de zobopumb eu vou tentá procurá depois no zobopumb ... o prefixo npo zobopumb ... ele falô .. mas talvez ele tenha falado assim com ele já tava com muita dúvida tenha alguma algu/detalhezinho nesse modo de falar/
- 150 601-A3 /não: ... não:/totalmente ... o que é o yberenu? é:/corretamente?/
- 602-P /((inint))/ é você acredita ... yberenu /((inint))/
- 603-A3 /não totalmente/ certo?
- 604-P sem convicção
- 605-A3 é:
- 606-P o /npo zobopu/
- 607-A3 /estar falando/ com ele .. eu vi aqui um npo em outros verbos . é estar com: . o verbo ... .. estar falando com ele ... ..
- 608-P pode sê .. porque se tem zobopumb u zobopumb que é falá um pouquinho
- 609-A3 tem o que é iniciar com o verbo .. como é que é? é o: começar conversar .. .. tem um que é começar /conversar/
- 160 610-P /zobopumb / (falar)
- 611-A3 não é zobopumb ?
- 612-P não: ... .. o zobopumb você fala até o final
- 613-A3 fala até o final ... mas tem um que é começar ... quando cê puxa a conversa com alguém a ((inint))
- 614-P ahn:: e zobopumb é você falá um pouquinho ... embora no seja prefixo de verbo de movimento pra indicá o começo de uma ação ... 2 noúgy é o começo da ação mas com verbo de movimento ...
- 615-A3 é: e tem um . é: outro dia eu encontrei um verbo que é começar . puxar conversa . começar a falar com alguém .. é um zobopumb diferente também

170

616-P quem descobrir o *зоборумб* ((inint)) descobrir o que esse *чпо* tá fazendo aí ... ganha meio ponto a mais na nota .. cêis vão passã direto desse jeito ... ..

617-A6 ((inint)) meio ponto

618-P ((continua a leitura))

*Иванов погнул брови*

619-A3 ele per - perdeu ...

620-P não: *погнул* ó: a minha *брови* tá aqui

621-A3 ahn:: ... sobrolho? .. testa?

622-P não ((NI diz algo ao fundo)) essa é a *брови* (sobrancelha)  
*Он погнул* .. fêz assim ó:

623-A3 prendeu .. levantou

624-P *га* (sim) ((inint))

625-A3 ah. então: .. é o sobrolhos

626-P sobrolhos .. vão me deixá louca ... *что так?* ... ..

627-NI *агагна или уже и Аивену...* não é *Аивену* é?  
/((inint))/

180

628-A8 /é sim/

629-NI é isso mesmo

630-A3 é *Аивену* /и нравиться/

631-P /*нравиться* ?/ ah: porque antes ele escreveu Ivanov . aí eles mudaram pra Aivenou né agora que: o cara falou Aivenou meio assim falou uai agora também o Aivenou não agrada pra eles ... .. *нелено*

632-NI que que é *нелено*

633-P *ну ладно* (então vamos)

634-A3 pu::xa *ну ладно* que coi:sa

635-P é: mas antes tem *нелено*

636-A3 ah: mas eu vô falando já l .. pu::xa que coi:sa ... *нелено*

637-P *Будь по-вашему* Eivenu ~~мк~~ Eivenu ... é que se pra: pra ele mas usando a segunda pessoa para vô não é? vai sê Aivenu então que seja Aivenu .. o homem já tá concordando com qualquer coisa ... procura *нелено* aí ... .. *Он снова потребовал книгу* ah: não: ... *зачеркнул старое и нах-нах-му-рив лоб* agora é: ... franzindo aqui o *лоб* ... *нахмурил лоб* ó: ficou cheio de: rugas aqui

190

638-A7 um *лоб* ?

639-P esse é *лоб* ... que nem eu quando /eu tô brava/

640-A3 /((inint))/

641-P *нахмуриб лоб... написал* Eivenu ... ai meu Deus .. daqui a pouco vai sair Eideuvás aqui .. céis vão vê só ... ((risos)) qué vê .. A3 fica louca ...

642-A3 /ê: de novo/

643-P *потребовал* ... ..

644-A3 acho que: pegou o livro aqui

645-P não: é exigir ... não sei porque não sou eu né? *требовали* e *потребовали* ... ai:: *сегодня будет дождь* (hoje podia chover) *вечером* (à tarde) ...

646-A3 é:

647-P *защипнул* -- *защипнул* ó: fêz assim com a caneta ó: *пхи пхи*

648-A3 rissou?

649-P não: *защипнул*

650-A7 ((inint))

651-P *старое и нах-нахмуриб лоб* ó: esse é o лоб ó: ... ele fêz assim ó: ...

652-A3 ah: agora é pra /cima/?

653-A6 /((inint))/

654-P não: deixa esse aqui . não é esse agora é o лоб ... *нахмуриб* franzindo .. é que nem eu tô ficando toda franzida ... ((risos)) *нахмуриб лоб написал* Eivenu... ..

655-A3 aí: meu Deus -

656-P - ((volta à leitura)) *нахмуриб тот же служацкий вошёл в его номер* .. ainda bem que não é o *коридорный* de volta né? ... /*служацкий вошёл в его номер*/

657-A3 /((repetindo algumas palavras))/

658-P с рас - с растерянной

659-A3 растерянной?

660-P *лицом* ... ..

661-A3 *лицом*

662-P по-ту-пять в зенито -- он про-бу não: *пробор/проборнал*

663-A3 ((inint))

664-P que que é *растерянной* mesmo? ... .. é com uma cara não muito agradável que ele tá falando .. não consigo achá a palavra ... .. esse *тот же служацкий вошёл в его номер* .. pra mim esse *тот* é o *коридорный* ... .. é aquele же

- 230
- 665-A3 ahn:
- 666-P sem querê entrou no: *в его номер... с растерянным лицом*  
 ... .. é que o *лицом* não me satisfêz mas eu: .. preciso procurá a  
 palavra em casa
- 667-A3 *лицо* não é cara?
- 668-A5 ago:ra-
- 669-A8 -não: é rosto
- 670-A3 ah: sei
- 671-A5 como será que ((inint))
- 672-P cara se fosse o cavalo do/não mas minha cachorra tem rosto  
 ((inint))
- 673-A3 ((inint))
- 674-P a dengosa tem rosto sim
- 675-A3 ah ah ah perplecho ((pronunciado com o som ch)) ((rindo))
- 676-P perplecho com o perplecho *лицо* (rosto)
- 677-A3 desnorteado perplexo confuso desnorteado
- 678-P é: depende do conteúdo .. da con/continuação da estória que nós vamo  
 sabê se é desnorteado ou se é perplexo  
 ((M e X conversam - inint))  
*номынак в зенито* é quando cê faz assim ô: acho que era a cara  
 mesmo que era um cavalo ... *номынак в зенито*
- 240 679-A3 ah: é isso mesmo é?
- 680-P é: ((inint)) todo ajeitadinho ... .. *подручанин* é falá alguma  
 coisa . eu tenho certeza mas ... ..
- 681-A5 \*/((inint))/  
 682-P /((inint))/  
 683-A3 sinto muito . eu vou colocá pisoteando  
 684-P ai: pisotesando ficou um pouco forte... .. ahn?  
 685-A5 como será que o cara chama o outro?  
 686-P não sei mas se ocêis são curiosos assistem-  
 687-A3 -cê vai trazê o restinho ((da estória)) pra nós?-  
 688-P -na próxima terça-feira continuação de mais um /capítulo da novela/  
 689-A3 /cê vai trazê pra nós a ((inint))/  
 690-A8 /((inint))/  
 250 691-A3 esse texto aí eu gostei porque tem palavras /desconhecidas .. mas tem  
 uns trechos conhecidos/  
 692-A6 /e qual que ó verbo .. *подручанин* ? /

- 693-A3 já é animador não é?
- 694-P *продеруа маме* eu acho que é ...
- 695-A3 sonde que tem esse *продеруа маме* ?
- 696-P essa última palavra
- 697-A3 ah: isso aí depois eu vejo em casa
- 698-P eu também vejo em casa .. gente terça-feira que vem é aula nor-mal: quinta-feira que é o feriado né?
- 699-A3 é:
- 700-P eu queria sabê como é que ocêis vão ficã no/na semana da eleição
- 701-A8 eu vou trabalhá na eleição
- 702-P que felicidade não? porque os alunos da manhã disseram que é assim: vê se é verdade pro cêis me dizerem se eles não tão mentindo ... eles são sacana

260

F I N A L

AULA DO DIA TRINTA E UM DE OUTUBRO DE 1989 - 31/10/89

- 1 - P "*сегодня 31/10/89 зюга*" (Hoje é 31 de outubro de 1989)  
"*урок русского языка*" (aula de língua russa)
- 2- A3 "*девятно...*" . (vigésima .. )
- 3- P "*самая хорошая преподавательница*" (a melhor professora do instituto)  
"*в институте*"
- 4- VA ((alunos riem))
- 5- P "*самые плохие студенты*" (os piores alunos)
- 6- A3 que lição é hoje LP?
- 7- P não tem que lição é hoje ainda .. eu só pus "*какой сегодня число*"  
(qual é a data de hoje)
- 8- A3 ((bem baixinho)) ah: "*какой сегодня*" (qual hoje) ..

- 9 - NI tem aquela outra piada  
 10- P ele não trouxe aquela ... se você não apagar ..  
 11- A5 eu tenho uma melhor  
 12- P eu tenho uma melhor mas só vou contar depois que a fita for desligada ..

110

- 13- A1 oi::L ((entrando na sala))  
 14- P ::i "сколько лет сколько зим" (há quanto tempo)  
 15- A3 "сколько лет сколько зим" é "сколько" ...  
 16- P é expressão .. não tem ..  
 "сколько лет сколько зим"  
 dos anos e quantos invernos ... né? uma expressão que tem muito tempo ..  
 "сколько зим". não dá pra traduzir .. no:ssa donde cê apareceu?  
 17- A3 .. nós dizemos quantos quantos verões porque o verão prá nós é mais importante  
 18- P u acho que nós não dizemos . dizemos?  
 19- A3 as poderíamos dizer .. dá prá entender a expressão .  
 20- A depois de um longo e tenebroso inverno  
 21- A3 as vocês já não conheciam?  
 22- A1 u acho que já ((inint))  
 23- A3 utros cursos né? então faz tempo que você não vem aqui  
 24- P não mas ele já começou fazer esse agora Eni .. e ele se ausentou por um tempo .  
 25- A ((inint)) desenferrujar

020

- 26- VA ((inint))  
 27- A3 ((inint)) você é ((inint)) L?  
 28- P eu sou mas sei que na verdade ((inint))  
 29- VA ((inint))  
 30- P "Пожалуйста" (por favor) "Кто будет читать?" (quem vai ler?)  
 31- A8 A5  
 32- P vamos fazer de conta que essa é uma aula de verdade, que ele tá gravando né  
 ((alunos riem))  
 "Кто будет читать" (quem vai ler?)  
 33- A3 "я поеду в кино" ... (eu irei ao cinema ...)  
 34- A5 читать что: " (ler o que?)  
 35- P что я написала в доске" (o que eu escrevi na lousa)  
 36- A8 предложения? " (oração?)  
 37- P "предложения, да: " (oração .. sim)

38- A5 (lê) "я поеду в кино если у меня будет время"  
(eu irei ao cinema se eu tiver tempo)

030

39- P agora eu tenho que virá pra ela .. vê aqui .. meninas "читайте пожалуйста"  
(leiam por favor) . por que que vocês não sentam prá lá? elas tão torta ali .  
"Да?" (sim?)

"Что написано?" (o que está escrito?)

40- NI ((repete a frase da professora)) "Что написано?" (o que está escrito?)

41- A6 ((lê a frase do quadro em voz bem baixa))

42- P "да: -- а что это такой? ... е: см "

(sim: e o que isso significa? sei )

((silêncio - risos))

43- P é a conjunção condicional não é? .. dá prá entender a oração?

44- VA dá:

45- P sem problemas? "молодцы:" (excelente) .. "ва очень умные"  
(vocês são muito inteligentes)

todo mundo trouxe os livro ... olha .. o A8 não vai ((inint)) estudar durante a aula hoje

((risos))

040

"а сейчас ... .. посмотрим" (e agora ... .. vamos ver) ... ..  
... .. ((silêncio))

46- A3 parece que eu tô aprendendo aqueles participio do inglês

47- A8 ((inint))

48- A3 ((inint))

49- P "а сейчас" (e agora?)

50- A3 "я пошёл бы с вами в кино если у меня было время"  
(eu iria ao cinema com você se eu tivesse tempo)

51- P "да" (sim)

"что это такой?" (o que significa isso?)

qual a diferença entre a primeira e a segunda?

050

"какая разница?" (qual é a diferença?)

52- A8 "какая рас:ница?" (qual é a diferença?)

((o aluno não entendeu o significado em português?))

53- P "какая разница?" (qual é a diferença?)

54- A3 "расница?" (diferença?) ((também sem entender a a palavra em português))

55- P "что такой расница?" (o que significa "расница?") ... ..

((silêncio))

56- A3 "я поеду" ... (eu vou) ... presente

57- P "да" (sim)

- 58- A3 'g nouêl' ... aí fica condicional ... eu iria =  
 59- P com você ao cinema ... e daí: ...  
 60- A3 se eu tivesse tempo/  
 61- AB /eciu / (se)  
 62- A3 /mas aí/é uma coisa que pode ser que já aconteceu  
 (silêncio)  
 63- P é: /eu iria/  
 64- A3 ((inint))/ no condicional né?  
 65- NI eu iria?  
 66- NI /eu acho que aí pode sê ... /  
 67- NI /((inint)) /  
 68- P /tanto ((inint))/como pode ser futuro ..

160

- 69- A3 há uma condição .. eu iria  
 70- NI futuro ou ((inint))  
 71- P olha gente .. é muito difícil eu explicar prá vocês porque ontem eu \*\* juro  
 que eu preparei essa aula \*\* fui procurar toda a explicação mas acontece que  
 quando a gente procura explicação a coisa fica confusa porque na hora que eu  
 leio eu entendo perfeitamente ((rindo))/isso aqui/  
 72- A3 /eu entendo também/  
 73- P aí: tá na hora .. é: então eu não sei até que ponto vocês querem alguma  
 explicação porque essa explicação fica assim: ... não existe em russo .  
 subjuntivo . então a gente usa uma oração composta com subordinada do  
 condicional e o tempo correspondente ((enfaticando as palavras)) ... aí  
 fica aquele rolo . cê tá entendendo? ...  
 74- A3 é: mas é fácil  
 75- P aliás: até meu filho menor me ajudou com o futuro do pretérito do substan--  
 do subjuntivo e o futuro do pretérito do indicativo que não vinha .. no final  
 eu já tava fazendo confusão  
 ((alguns alunos estão conversando - inint ))  
 76- A3 A5 .. eu queria é: ((inint))  
 77- A5 não: ((inint))/  
 78- P /que eu queria fazê uma/  
 79- A3 /c bavi? / (com você: ?)  
 80- P "c bavi (com você) porque aqui "g nouêl" (eu iria) com você . né? com ((inint))  
 o "bavi" (vós - o sr.) .. segunda pessoa do plural: ...  
 ( A5 conversando - inint))

070

81- P então é "с модоу" (com você) mas isso é ((inint)) só ... isso aqui não tem problema se bem que eu acho que nada tem problema mas assim o uso do "ѡа" (partícula condicionante) com o "еси" (se) que é diferente da— só da condicional que é o "еси" (se) . seria um subjuntivo condicional mas eles não tem um subjuntivo em russo ...

82- A4 ((inint))

83- P então eles usam o que: .. uma oração com a conjunção subordinada .. oração com conjunção subordinada o "еси" (se) . certo? .. e usam o "ѡа" também .. e o verbo vem no passado .

080

84- NI ainda bem que não tem subjuntivo

85- A3 agora o que eu/

86- P /mas também tem/tanto participío que seria preferível tê o subsun— subjuntivo e não tê aqueles participío . ...

87- A3 eu acho interessante o uso do "ѡа" (verbo ser no passado) neutro ...

88- P ah não .. o "ѡа" neutro já tá naquela explicação nessa da outra aula .. lembra? porque nessa oração você tem sujeito mas nessa você não tem ((prova- velmente apontando para o quadro)) olha . tá:

"у мене" (expressão usada para significar: eu tenho) né . aí você . não o sujeito . você usa /

89- A3 o "ѡа"

90- P o "ѡа" na terceira pessoa no neutro . na primeira tem . olha " " cê vê? . tá concordando claro . aí o "я" (eu) que tá falando é o masculino "я пошел ѡа с вами в кино еси ѡа у мене ѡа время " (eu iria com você ao cinema se tivesse tempo)

090

... qué dizê . prá mim seria assim .. eu eu teria ido com você no cinema se eu tivesse tido tempo ou mesmo .. eu iria com você no cinema se eu tivesse tido tempo . vê? é diferente do daqui ... ahn? .

91- A4 se eu tivesse tido ...

92- P se eu tivesse tempo .. mas não sei porque o "ѡа" parece que me dá mais: sabe?

93- A4 dá impressão de passado?

94- P é: .. tivesse tido tempo ... .. então na verdade pra fazê essa bendita tragédia que tá aí . cê entende? que eu não sei se a gente pode chamá bem de tragédia . você faz o verbo com a partícula "ѡа" . então você tem "сшопел ѡа" (olharia) "пошел ѡа" (iria) "пшел ѡа" (veria) prá fazê o condicional .. agora você tem que usá ele sempre nesta forma aqui . você tem que usá o passado do verbo com o "ѡа" e mais a conjunção

100

"*еслу*" (se) também acompanhada do "*да*" .. "*еслу да*" sempre . gozado que eu não tive problema lá também ((referência ao tempo em que viveu em Moscou)) porque . aí eu gostava muito de usá por causa dos "*да да*" .  
cê pode inverter também . "*еслу у меня было время я пошёл бы к вам в к*"  
(se eu tivesse tempo iria com você ao cinema) . tanto faz a ordem das coisas . aí eu queria trazer pro: português mas eu aí eu precisava do meu ajudante perto né? porque eu queria trazê comparando com português . mas aí eu comecei fazê confusão . eu:: fazê confusão . por exemplo se a gente tivesse assim .. vou pôr: .. eu acho que é mais fácil trabalhar com exemplo porque fica ..

110

95- NI

mais fácil?

96- P

"*еслу да*" (se) olha mais uma inversãozinha . "*еслу да ... у меня*"  
(se ... tivesse) — eu vou tirá do livrinho de russian exercises . vou tirá alguns exercícios .. prá vocês fazerem na ((inint)) de exercício e guardá porque aqui o que vai é o uso mesmo . senão vai ficá confuso ..  
"*еслу да у меня было ... время ... а ... да ... много читал*"  
((escrevendo na lousa))

120

"*еслу да у меня было время а да много читал*"

((lendo)) (se eu tivesse tempo, leria muito)

tá vendo A3? outra vez na primeira onde não tem sujeito . cê tá com o "*было*"!

97- A3

/umbum/

98- P

e aqui: "*я да много читал*" (leria muito) o "*читал*" (ler) concordando com o sujeito aqui . podia sê "*читала*" (eu li - sujeito no feminino) também . tanto faz . ... segundo a tradução que consta do: livro de onde eu tirei é assim .. ahn .. se eu tivesse tido . se eu tivesse tempo eu leria muito . ahn A6?

130

99- A3

se eu tivesse tempo eu leria muito

100- P

eu leria muito . então . se eu tivesse seria o pretérito . nosso pretérito do subjuntivo . é isso?

101- A6

não .

102 - P

não?

103- A6

se eu tivesse tido

104- P

acho que eu falei pro meu filho (se eu tivesse tido . e se eu tivesse tempo .. como que fica? . o que seria prá nós?

105- A6

pretérito?

- 106- KI pretérito
- 107- P ai: eu faço confusão com esses tempos verbais ... sabe? em qualquer língua . em qualquer língua pra mim . verbo é uma tragédia . Ahn?
- 108- MT ((inint))//
- 109- A2 /pretérito/imperfeito ...
- 110- P não . mas é se eu tivesse
- 111- A7 ((inint))
- 112- P se eu tivesse tempo eu leria muito

140

- 113- MT não . se eu tiver tempo ...
- 114- A2 subjuntivo
- 115- A6 subjuntivo
- 116- P é: isso que eu tô perguntando . se é pretérito do subjuntivo
- 117- A2 é
- 118- P se eu tivesse tempo eu leria muito .. agora leri:a . seguindo a indicação do meu ajudante em casa era futuro do pretérito do indicativo . certo?
- 119- A2 certo .
- 120- P mas quer dizer que prá nós o . o correspondente nosso do português . do começo é subjuntivo .. agora o russo não tem subjuntivo . certo?
- 121- A3 hã:/
- 122- P não tem subjuntivo .. então eles chamam isso sabe de que: vê? no: livro que traz explicação em português eles chamam de subjuntivo condicional mas aí vem escrito .. o russo não tem subjuntivo .. como não tem subjuntivo? então acho que é porque não tinha um modo de ... associá prá aproxima da gente . então seria condicional mesmo . só que não é só . vocês viram? não é só o uso da conjunção condicional . aqui é uma condição ... eu irei ao cinema . porque faz do ((inint)) futuro . né? e eu irei ao cinema se eu tiver . se eu tiver não: . como fica . se eu: terei?
- 123- A2 se eu tiver
- 124- A6 se eu tiver . futuro
- 125- P se eu tiver . no futuro? porque aqui tá assim: se eu tiver tempo . certo? tá simplesmente como uma condição . agora aqui não: .. (eu iria) quer dizer . é uma condição . mas com outro tipo de:: é:: .. estrutura . também é uma condição . certo? mas é com o uso do verbo no passado e do "se" e usando também a conjunção condicional que tá aqui .

150

- certo? . com o uso do passado do: . do verbo no passado . "я пошёл  
*да с вами в кино если бы у меня было время*"
- (eu iria ao cinema com você se tivesse tempo) . no fundo eu acho que não  
 existe muita diferença . vocês acham que existe? . quanto ao sentido?
- 126- A2 sentido não .
- 127- A3 é: . entre a primeira e a segunda?
- 128- P é ... .. eu acho que essa reforça mais a condição . dá um reforço pra  
 condição .. é o que eu sinto quanto eu uso "да" . agora o que as duas estão  
 impondo é uma condição porque o: lha . eu irei ao cinema se eu tiver tempo e  
 aqui: eu iria com você ao cinema se eu tivesse tempo ou se eu tivesse tido  
 tempo ... no fundo o significado aí é o mesmo . quer dizer a pessoa não foi ..
- 129- A3 o resultado é o mesmo
- 130- P certo o resultado é o mesmo . agora essa construção é mais bonita .  
*"я пошёл да с вами е: см да у меня было время"*  
 (eu iria com você se: eu tivesse tempo)
- 131- A3 eu acho que na primeira há mais confusão né? . eu vou a . é: e eu irei ..
- 132- A4 mas eu acho que não tá pro futuro ((inint)) já aconteceu
- 133- P bem . é: talvez esse detalhezinho aqui no .. eles dizem que no bendito  
 do subjuntivo está assim é: pra não mudar nem as palavras .. denota uma  
 ação possível que se realizará ou pode já ter sido realizada ((inint)) .  
 aqui realmente . vai . não aconteceu . aqui pode . "я пошёл да  
*с вами в кино*" / (eu iria com você ao cinema) /
- 134- A6 esse aqui pode ser /
- 135- P "если да у меня / (se eu tivesse)
- 136- A6 tanto passado quanto futuro .
- 137- P tanto passado quanto futuro . é: mas deixa eu sentir a relação ..  
*"я пошёл да ... с вами в кино если да у меня было время"*
- 138- A5 (aí é da) segunda com "да" pode ser I : uma relação futura? ou não?
- 139- P pode . uma coisa que já aconteceu . já se realizou ou ou uma ação possível  
 de ser . que se realizará .
- 140- A6 com o "да" ?
- 141- P com o "да" /
- 142- A5 e com o verbo nesse tempo?
- 143- P nesse tempo . nesse tempo porque toda vez que você usa o "да" o verbo vem  
 no passado .
- 144- A5 então . ali tá escrito . eu iria com você ao cinema se eu tivesse tempo

- 145- P      é: se eu tivesse tempo .
- 146- A5     como ficaria eu irei ao cinema se eu tiver tempo . daí seria a primeira não é?
- 147- P      é: eu iria . lá tá iria também
- 148- P e NI - //não//não//
- 149- A3      é eu irei-
- 150- P      -lá é eu irei . lá é o perfeito . eu irei ao cinema se eu tiver tempo
- 151- A3     acho que a primeira/não . agora ali é o "nouggy" (irei - aspecto perfectivo não é "совершеннѣи"? (perfectivo)
- 152- P      péra aí:
- 153- A3      então é futuro
- 154- A3      eu irei ao cinema se tiver/
- 155- P      eu irei ao cinema . na de cima?
- 156- A3      isso . é a de cima
- 157- P      eu irei ao cinema se eu tiver tempo
- 158- A5      então . aqui ela tá dando a idéia de futuro e não tem o "δG."
- 159- P      não tem o "δG."
- 160- A5      agora a debaixo não é uma idéia claramente de passado .
- 161- A6      não mas pode ser de futuro também
- 162- A5      eu . eu
- 163- A3      não não olha
- 164- NI      ((inint)) /eu iria . não/
- 165- A7      /eu iria mas eu não tenho/
- 166- A3      /mas é uma ação passada/
- 167- NI      não .
- 168- A4      se fosse na próxima sexta-feira . eu iria se eu tivesse tempo
- 169- A3      na próxima sexta-feira é eu irei
- 170- A4      não mas / é eu tenho
- 171- A6      se eu tenho certeza que eu não vou ...
- 172- A3      eu acho que a primeira é uma decisão . é uma condição e a segunda é explicativa . eu iria se eu tivesse tempo . eu concordo com ele . é uma coisa que já foi
- 173- P      e se fosse assim:
- 174- A6      não: por exemplo/
- 175- A5      não: cê tá pensando no português/
- 176- A6      se amanhã ((inint))
- 177- A5      eu tô falando do russo . esse ((a professora ri)) tipo de construção você

pode fazer em português:-

- 178-P -cêis acham ((inint))/
- 179-AS ceis acham que pode fazê em russo?
- 180-AL eu acho que é o mesmo sentido
- 181-P segundo consta dos autos . dos laudos . ela dá tanto uma idéia de uma ação que: ou de uma ação possível que se realizará ou já pode ter sido realizada em certas condições /((alguns alunos NI conversam entre si - inint))/ eu acho que aí a gente tem que ver o con-texto . certo? aqui nós támo vendo a oração ...
- 182-AS mas aí . tá escrito aí que pode/
- 183-AL /cê usaria : L: . no futuro?/
- 184-AS /ser usado no futuro/
- 185-P "я пошла с вами в кино" (eu iria com você ao cinema) sim porque a pessoa me convidou pra ir por exemplo no domingo -
- 186-AL e você sabe que não pode/
- 187-P e não vai dá pra eu ir . entende? é um convite pro domingo . (eu falo) . pô . "я пошла с вами в кино если у меня было время" (eu iria com você ao cinema se eu tivesse tempo) sabe mas tenho a impressão que não vou ter tempo . quer dizer . é por isso que eu acho que ela não chega a ser definitiva porque vai: i que algumas condições no contexto que ela esteja muda e derrepente eu posso ir .
- 230 188-AS então é por isso que você tá sentindo . é: em vez dela ser eu iria com você ao cinema se eu tivesse tempo . você falou aquela hora que você não sei porque tá sentindo que é eu teria ido com você ao cinema se eu tivesse tido tempo .. então quando ela se refere ao passado .. no português é essa construção que você achou que ela aparece aí/
- 189-P certo
- 190-AS quer dizer eu teria ido . lá no passado quando você ((inint))/
- 191-P lá no passado
- 192-AS se eu tivesse tido /naquela época/
- 193-P /se eu tivesse/tido tempo
- 194-AS agora quando ela se refere ao futuro é eu iria . certo? ao cinema com você se eu tivesse tempo . daí cê tava indicando ((inint))
- 195-P certo/
- 196-AL e eles não tem essa diferença?
- 197-P ahn?

198-A6 e eles não tem essa diferença?/

199- A5 /não/

200- A6 na hora de formá a frase/

201-P na hora de falá: olha . vê o que eu tô falando . eu tô dizendo em relação ao contexto . que eu acho que é também o jeito que eles pensam que é o jeito que eu pensaria . quer dizer . dependendo de quando a pessoa me convidou eu diria pra ela .. "я пошла бы с вами в кино но: если бы у меня было время" (eu iria com você ao cinema mas: se eu tivesse tempo) mas isso quer dizer que não tô dando uma negativa também *я пошла бы с вами в кино* . porque se acontecer alguma coisa e "у меня будет время" (eu tiver tempo) "могу я могу" (então eu irei) ... dá pra sentir? porque quando eu leio eu sinto isso na frase . "я пошла бы с вами в кино если бы у меня было время" (eu iria com você se eu tivesse tempo) .. quer dizer . eu tô querendo ir mas eu tô sem tempo . agora se derrepente eu conseguir resolver as coisas então eu posso dá uma outra resposta (pra ele)

202-A5 eu sinto isso na primeira não na segunda

250

203-P não? na primeira não . "я пошла бы в кино если у меня будет время" (eu irei ao cinema se tiver tempo) . pra mim eu sinto ela bem neutra assim . tô quase certa que eu não vou ter "время" (tempo) mesmo . sabe quando ocê tá dando o fora n'arguém? eu usaria a primeira ...  
... ..

204 A5 porque .../

205-P assim que ocê não qué . cê fica assim meio sem graça . então cê não qué dizê não logo pra pessoa mas no fim cê já qué dá uma saidinha porque a resposta vai ser não . certo? a: "я пошла бы в кино если у меня будет время" (eu iria ao cinema com você se eu tivesse tempo) . tá entendendo? mas tá dando a entender que se a pessoa telefoná de novo eu vou / ela vai entendê que eu vou dizê que eu não tenho tempo . isso eu sinto na primeira . na segunda eu sinto que pode havê uma mudança ... eu posso mudá/mudá de idéia ... ((inint)) que é pela sensibilidade . que quando ocê vai vê todas as explicações que tão no livro a coisa fica um ro:lo terrível . agora a gente volta pro texto e eu peguei um texto do "русский язык для всех" (língua russa para todos) ((nome de um conjunto de livros didáticos )) também . um texto que tem/ se bem que eles trazem isso/ eles vão tratá disso no texto e aparece . acho que uma vez só no texto em si ... em todo caso acho que dá pra gente ... senti um pouquinho a diferença . e se fosse assim:

260

270

"Я... nowél " . agora cêis vão (vê) comigo ... ..

280

... ..

"a mirac " (e agora) ãhn Marcos? ... ..

290

206-A5 é ((inint))

207-P "Я nowél ба с вами в будущую субботу в кино если да у меня будет время"

(eu irei com você no próximo sábado ao cinema se tiver tempo)

208-A5 porque que você ((inint))

209-P ah: porque aí eu botei direto futuro . porque no "Будущую субботу "

(próximo sábado) agora tá claro . no outro não tava . o outro nós

precisamos um contexto pra sabê em que situação que a pessoa disse isso .

agora já ficou bem mais claro porque não tá só . "Я nowél ба с вами "

(iria com você) tá . já tá escrito . "в су-гу-ую субботу " ( no pró-

xi-mo sábado) в кино если да у меня будет время" (ao cinema se eu

tiver tempo) . ainda surge um problema ... apesar do convite ser pro

futuro . tá tudo no futuro . a pessoa precisa ver se "Будет время или нет "

(terá tempo ou não) .

210-A1 não é certeza que a pessoa não vai né?

211-P não . aí é que eu digo . eu acho que ela ainda pode mudá da idêia .

eu não sinto que ela não vai

212-A1 porque se . se ela tivesse alguma possibilidade de ir acho que usaria

o primeiro ahm: "Я nowél в кино в будущую субботу если у

меня будет время" (eu irei ao cinema no próximo sábado se eu tiver tempo)

310

213-A5 eu também sinto isso porque a possibilidade é dada na primeira . inclusive

essa interpretação tá de acordo até com nomenclatura desse tipo de oração

ela se/

214-P jura?/

215-A5 chama de hipotética

216-P ãhn?/

217-A5 por se referir à hipótese que pode ou não se concretizar . na primeira

é: pelo menos eu vou falar prá você em português ... se eu tiver . como

é que é? se eu ... /

218-MI ((em voz baixa)) eu irei ao cinema

219-A5 se eu tiver tempo eu vou ao cinema . se eu tiver tempo eu irei ao cinema .

tá implícita aí uma idêia que é hipótese . ela é possível de ser realizada

enquanto na segunda .. certo? é uma hipotética irreal ou impossível .

quer dizer . o tempo verbal utilizado . certo? dá idéia de que a ação é: a pessoa não tem tempo ...

220-P eu sei mas quando cê tá pensando no tempo verbal . cê tá pensando em português . não tá?

221-A<sup>s</sup> eu tô pensando em português mas ali o verbo aparece no passado também

222-P certo mas isso não quê dizê nada por ((inint)) o verbo possa estar no passado . tá no passado .

223-A<sup>s</sup> não . mas a coisa fica mais remota . a possibilidade fica mais remota ...  
((silêncio))

330

224-P eu não sei: . eu continuo com a mesma sensação quando eu falo . agora . o livro não traz esse tipo de: . sabe? o que a gente tá sentindo ou não . a primeira é uma condição e a outra é o bendito do subjuntivo condicional . cê vê que no russo não tem subjuntivo . certo? eles não trazem assim . vamo dizê . diz simplesmente que é uma ação ... é: .. denota uma ação pos-sí-vel . veja bem . possível .. que se realizará ou pode já ter sido realizada . então aí não vai bem dentro do que cê falou que fica mais difícil porque ela é .. uma hipotética o que?

340

225- HI irreal

226- P irreal

227- A<sup>s</sup> /não não/

228- P /pra eles parece que não é/

229- A<sup>s</sup> /não/

230-P se bem que tá escrito .. em certas condições .. eu acho que isso também depende de um contexto

231- A<sup>s</sup> não . o que eu tava falando é só: . é só que: essa idéia que eu posso ir . posso ir com você ao cinema . eu sinto mais na primeira mas tá dentro disso que eu falei

350

232-P não . tá: mas é interessante o ... porque o que eu sinto e o que você sente ... .. se bem que o livro não traz, o que a gente sente ou deixa de sentir ((rindo)) em relação à uma oração . entende? ... .. aí deixa eu ver se tem mais alguma aqui interessante

233- A<sup>s</sup> L: . eu tenho uma frase aqui desse ... dicionarinho ...

234-P fala

235-A<sup>s</sup> "если бы не грога он пошёл бы гулять"  
(se não fosse a chuva ele iria passear)

236-P "если бы" (se ...) ...

237-A<sup>s</sup> e ele dá . ele fala . se não fosse a chuva ele iria passear

238-P fala de novo

239-A<sup>s</sup> "если бы не грога" / (se não fosse a chuva) /

360

240-P "не дождь"  
241-AJ é: "он пошёл бы гулять" (ele iria passear)  
242-P "если бы не дождь он пошёл бы гулять" (se não fosse a chuva ele iria passear) ... .. que que ocêis acham? deixa eu escrever ...  
é: .. "не дождь" mesmo? não é "нет дождя" (( a mesma expressão "não chover" porém declinada)) ... com "не" (não) só? ... ..  
((escrevendo na lousa))

370

"если... бы" vamo vê essa aqui ... "не дождь... он... пошёл бы гулять?" certo? "он пошёл бы гулять" ( se não fosse a chuva ele iria passear) . e agora . essa daqui . o que que cês acham?  
"считас как вы думаете?" (agora o que vocês acham) ...  
"или вы не думаете?" (ou vocês não acham?) ... ..

380

"если бы не дождь он пошёл бы гулять"  
(se não fosse a chuva ele iria passear) ... .. não sei porque pra mim quando ele fala assim "если бы не дождь он пошёл бы гулять" (se não fosse a chuva ele iria passear) . mas isso pra mim não implica certamente que se "не было дождя" (não chovesse) "он" (ele) ele teria ido realmente ... "он действительно пошёл бы гулять" (ele realmente iria passear) ... "если бы не дождь он пошёл бы гулять" ( se não fosse a chuva ele iria passear) ... talvez por causa desse "бы" que aparece depois do "пошёл бы" (iria) . sabe? que me dá uma sensação também de:/

390

- 243-A5 ((inint))  
244-P duma condição . é:  
245-A5 então . mas é o fato de ((inint)) ((tosse)) praticar ou não a ação é: acho que ((inint)) separado dentro daquilo que ele disse . quer dizer . o que ele disse dá uma idéia . agora se ele vai ou não fazer aquilo ...  
... ..  
400  
246-P é: mas aí tanto faz porque cê falou que da primeira você acha que ...  
247-A6 ((baixinho)) é positiva  
248-P é o que?  
249-A6 é positiva ... e com o "если бы" (se) não seria positiva ... foi isso ..  
... então seria mais negativo ...  
((silêncio))  
250-A6 mas poderia ...  
251-A4 ((baixinho)) poderia ..

410

252-P mas poderia claro . é o fato que ele disse que ela pode se realizar ou já se realizou ... vê? ele nunca diz que pelo que tá escrito . nunca ele diz que ela não . não acontecerá

253- NI é

254-P certo? ela já se realizou ou ela poderá ser realizada em certas circunstâncias .. pra mim esse certas circunstâncias já é dentro dum contexto ... que é só aí que nós vamos saber se a coisa se realizou ou realmente se ela não se realizou ou se ela se realizará mesmo .. é só um contexto que vai dá pra gente ... .. porque pode acontecer muita coisa né? que nem "еще до не гонго он нешел до зыемб" (se não fosse a chuva ele iria passear)mas aí parou a "гонго" (chuva) . chegou algum amiguinho dele pra brincar e . já viu . ele não foi "зыемб" (passear?) . isso vai dizê pra nós quem:?: o contexto ... .. certo? . **A3** por que você ((inint)) ((alguma coisa dita em russa e não entendida pelos alunos))

420

255 A3 eu tô procurando umas coisa aqui

256 A5 por que você deu esse ((inint))

257- NI ((inint))

258- A5 sim mas/

259-P sim mas você pensou em que na hora do exemplo?

260-A eu pensei que a chuva que é o impedimento ...

430

261-P ah . o momento sim pro momento sim . a chuva tá sendo um impedimento

262-A1 porque eu achei curioso que ele tá usando a negativa né? . então eu tô achando que ele iria passear .. =

263-F = se não fosse a "гонго" (chuva) mas porque "ужем гонго" (está chovendo) ... "не пошел" (não foi) ... "еще до не гонго он нешел до зыемб" (se não fosse a chuva ele iria passear) ... não: . é interessante saber o que vocês tão sentindo porque .../

440

264 A6 eu acho aquele ((inint)) "в кино" (ao cinema) eu acho que ((inint)) que eu posso ir ... ..

265-P "еще у меня будет время" (se eu tivesse tempo) quer dizer . você irá no cinema se aquilo que você tá . por exemplo . uma coisa que tá fazendo um trabalho que oê tá fazendo . se você acabá esse trabalho até lá . você vai tê tempo livre então você irá . é isso então? não é uma negativa total ..

266-A6 não . eu acho que há chance . a possibilidade de ir

- 267-P cê acha que há chance?
- 268-A6 é ((inint))
- 269-P ((inint))
- 270-A6 > modo de dizer que cê vai . que cê pode ir
- 271-P ou que você gostaria de ir
- 272-A6 é . cê pode vê que o outro . eu acho que já ... já vai ...
- 273-P "я хотела с вами в кино сходить"/  
(eu iria com você ao cinema se )/
- 274-NI ((inint))/
- 275-P por que que eu sinto que tem mais ((inint)) da segunda? A3: que que  
você sente? ... .. ela não sente ...
- 276-A3 cê queria este "с" aqui?
- 277-P não . o "я поеду" (eu irei)
- 278-A3 aquela anterior/  
(o aluno M discute com outro aluno em voz baixa - inint - enquanto os  
outros prosseguem )
- 279-P "в кино сходить и мне будет время"  
(ao cinema se eu tivesse tempo)
- 280-A3 ((inint)) o interesse é mais é impossibilidade
- 281-P da primeira?
- 282-A6 da primeira?
- 283-A3 não . a primeira é "несовершенное" (imperfeita). a segunda é explicativa
- 284-P você não acha que na primeira . por exemplo . ela tá . a pessoa tá  
querendo dizer . ela tá fazendo trabalho . certo? então se esse trabalho  
não tiver terminado ela não vai poder ir mas se terminar então ela iria/  
ela irá.
- 285-NI ela irá.
- 286-P ela irá
- 287-A3 ((inint))/
- 288-P / ((inint / simplesmente era uma condição dela/
- 289-NI ((inint))
- 290-A3 mas é muito possível
- 291-P é com uma condição mas uma coisa que é possível e a outra é tremendamente  
impossível . não tem jeito .
- 292-A6 ((inint)) (uma desculpa)
- 293-P uma desculpa
- 294-NI ((inint)) /

295-NI /((inint))/  
480

296-P "я пошёл бы с вами" ((em voz mais baixa))  
если у меня было время "(eu iria ao cinema com você ... se eu tivesse tempo) ... .. "я пошёл бы с вами в субботу" (eu iria com você no próximo sábado ao cinema se tivesse tempo)

297-A1 também . é a mesma

298-A3 é . aqui diz que a oração "я пошёл бы с вами в кино если у меня было время" (eu iria com você ao cinema se tivesse tempo) pode referir-se ao presente . passado e futuro o qual depende do sentido geral da situação

001

299-P "если бы у меня было время" (se eu tivesse tempo) ...  
bem . tudo bem . mas aí tem uma complementação .. no: caso do  
"ва знает вчера к мне приехала мама и я встретил её"  
(sabe que mamãe veio ontem e eu a recebi)  
"к мне приехала мама" (minha mãe veio) ...  
quem entendeu? ... ahn A5 ?

300-A5 eu não/

301-A3 ((inint)) "мама" (mamãe)

302-P "я пошёл бы с вами вчера в кино если бы у меня было время ... (том) но как ва знает вчера к мне приехала мама и я встретил её"  
(eu teria ido com você ontem ao cinema se eu tivesse tido tempo  
mas como você sabe mamãe veio e eu a recebi)

303-A6 então não foi

304-A5 não entendi a segunda parte

305-P foi isso que eu pedi pro cê ouvir porque era essa segunda mesmo  
"но как ва знает вчера к мне приехала мама и я встретил её"  
(mas como você sabe minha mãe veio e eu a recebi)

010

- 306-X o que que é "встретил"? ( receber - no contexto da oração em análise)
- 307-P encontrar ... .. e "приехала"? (veio)
- 308-A3 deu pra/entender bem/
- 309-A6 /minha mãe veio me visitar/
- 309-P /deu?/ certo . e aí "он встретил её" (ele a recebeu) certo?  
então você tem aí a explicação do porque que ele não pôde .  
"я пошёл бы с вами вчера в кино если бы у меня  
было время но к мне приехала мама и я встретил её"  
(eu teria ido com você ao cinema se eu tivesse tido tempo mas minha  
mãe veio me visitar e eu a recebi)
- 310-A3 então . aí a ação ficou ((inint)) no passado
- 311-P ela era no passado e ela realmente não se realizou porque  
"он встретил маму и не (получил) ((inint)) ... (ele recebeu a mãe  
e não (recebeu) ... aqui dá (bem) pra ver que a ação ...  
é no passado-
- 312-A3 é no passado-
- 313-P -é no passado e ela não se .. realizou mesmo
- 314-PI ((inint))
- 020 315-P certo?
- 316-A5 então vai vê que a ((inint))
- 317-P eu acho que depende de/
- 318-A5 ((inint))
- 319-P eu não sei . eu (presinto) agora num /como vocês estão sentindo  
diferente eu preciso vê com mais .. vê outros/
- 320-A5 /não ((inint))/((respondendo alguma coisa ))
- 321-P /exemplos/
- 322-A7 ((inint))
- 323-P ah: certo . mas eu não sou perfeita . então é importante eu ouvir  
também o que vocês ...
- 324-A3 ((inint))
- 325-P a essa daqui . olha . "если бы": A6: presta atenção .  
A5 "если бы ты не уехал Лондон на маму  
бы кончить вашу работу"  
(se você não tivesse ido a Londres nos poderíamos ter terminado seu  
trabalho)
- 030 326-A3 eu não entendi
- 327-P "да" (sim) . deu pra guardá ou prefere ./
- 328-E /"если"/ (se)

- 329-P /"если бы ты не уехал"/ (se você não tivesse ido)/
- 330-A3 /Лондон/ (Londres)
- 331-P "Лондон . ма могли бы кончить нашу работу"  
(Londres . nós poderíamos ter terminado seu trabalho)
- 332-A3 ahã
- 333-A5 acho que tá no "бы"
- 334-P oê acha que tá no "бы" ?
- 335-A5 eu acho que tá
- 336-P pra mim não . tá claro que o "работа-" (trabalho) não foi terminado .  
"потому что он уехал в Лондон" (porque ele foi a Londres) ... mas  
ele já voltou . oê tá entendendo? porque o "уехать" é ir e/  
337-A3 /voltar/  
338-P /vir/ a pessoa tá falando pra ele agora . numa coisa que ele fez já .  
"если бы ты не уехал в Лондон ма могли бы кончить  
нашу работу"  
(se você não tivesse ido a Londres nós poderíamos ter terminado seu  
trabalho) . quer dizer . mas não deu pra "кончить нашу работу"  
(terminar seu trabalho) .. "почему?" (por que?) ...  
"Потому что он уехал в Лондон ...  
(porque ele foi a Londres ) ... .. pra mim tá claro ... ..  
vamo escrevê pra ... vê se ocêis meditam ... ..
- 339-A6 não apaga a última não
- 340-P não? ... .. ó:: "если ... бы ты ... не уехал ((inint)) в Лондон  
(se você não tivesse ido (( inint)) a Londres) . quer dizer que os  
dois estavam fazendo um trabalho juntos . aí derrepente esse teve  
que ir até Londres e voltar . certo? "ма могли бы кончить  
нашу работу" (poderíamos ter terminado seu trabalho)
- 341-A3 "я бы мог" ou "мог бы"? ((expressando dúvida quanto ao local  
de colocação da partícula - antes ou depois do verbo))
- 342-P "работу .. ма могли бы ... ..  
(trabalho - nós poderíamos ) ((essa última parte em resposta à pergunta  
de E)) . então . pelo que dá pra vê do ((inint)) que eles tavam fazendo  
o trabalho juntos . aí ele teve que ir e voltar . ele tá falando agora  
pra ele ... tem que entregar o trabalho amanhã ... ele tá dizendo ...  
aí ó:: agora é tarde porque ((inint)) "если бы ты не уехал  
в Лондон ма могли бы кончить нашу работу"  
(se você não tivesse tido a Londres nós poderíamos ter terminado  
seu trabalho) . mas como ele "уехал" (foi) passou dois três dias lá

040

050

060

- só voltou hoje . então não deu pra: acabar . é assim que eu ... sinto
- 343-A3 então . esse daí tá se referindo a uma ação do passado
- 344-P uma ação do passado . uma ação que não se realizou ... mas que poderia ter se realizado ... "если бы он не уехал в Лондон"  
(se ele não tivesse ido a Londres) "но как он уехал в Лондон"  
(mas como ele foi a Londres) "мы не могли бы кончить нашу работу"  
(não poderíamos ter terminado seu trabalho) ... eu tô pondo agora .
- 345-A8 como que você traduz então? se você não tivesse voltado de Londres ..
- 346-P a: i eu não consigo traduzir . na hora que eu traduzo ((inint))
- 347-A5 se você não tivesse ido a Londres ... poderíamos
- 348-A8 ou voltado ..
- 349-P nós poderíamos .. ter terminado?
- 350-A5 terminado ... seu trabalho
- 351-A8 se não tivesse ido ((inint)) já voltou
- 352-P é: se ele não tivesse ido . porque ele já voltou . cê tá entendendo?  
como "уехал" não é ir voltar? ele já tá aqui . então a pessoa tá falando depois que a pessoa . que ele voltou . se você não tivesse ido nós poderíamos ter terminado ... o trabalho mas nós não (pudemos)
- 353-A3 e faltou a pessoa dele

070

- 354-P isso . agora ficou claro ((inint)) . mas eu não consigo . na hora que eu traduzo não parece que fica tão ... perde um pouco da força
- 355-A2 pode ser: se você não fosse a Londres nós poderíamos terminar o seu trabalho
- 356-P não porque se ele não fosse . você tá .. tá falando com ele agora porque ele vai tomá o avião daqui a uma hora ... ou vai tomá amanhã cedo .. e o verbo "уехал" significa que você foi e você já voltou . são aqueles que tem duas direções ((em russo - inint)) que se chamam . você vai e você: volta .
- 357-A1 então o verbo ajuda a entendê . só que vai no ((inint))
- 358-P bem . nessa daqui pelo menos ajudou um pouco
- 359-A2 no caso dessa oração . o sentido é absoluto . não vai depender do contexto . ela já - o contexto dela/
- 360-P /já tá nela . todo o contexto tá nela/ então você pode vê/
- 361-A2 /no caso das outras não?/
- 362-P o outro a gente precisou usar o "Сыгравшего субботу" (próximo sábado)

080

como complemento pra ela ficá um pouco mais clara pra gente . certo?  
... .. mas então o importante é saber o que? que em russo existe uma  
oração condicional seguida com a/

363-A3 subjuntiva . sem subjuntivo  
((risadas))

364-P não ... existe uma oração ((ri)) entende? . que a gente usa .. a  
conjunção se . que é uma oração condicional . certo? então é período  
composto com uma oração condicional . mas elas usam também o "Ѣ" <sup>6</sup>  
com o "екау Ѣ" (se) como condicional . eu não vou chamar de subjuntivo  
condicional porque nós támo chamando em português . que também exprime  
condição . só que é uma condição que se realizará ou já se realizou em  
certas condições ... pra mim pa- ... eu sinto como se fosse um reforço  
maior da condição .. certo? ela tá mais reforçada ... talvez eu tenha  
falado errado quando eu falei aquela primeira vez porque eu falei em  
reforço da condição aqui . mas eu disse aqui a gente ia dá mais (no)  
fora né? . veja bem que é incoerente . que aqui a condição pra mais  
reforçada . você vai dizê um não . mas aqui . pra mim a condição  
aqui fica mais forte . então se a condição é que limita o que outro  
quer realmente de fato ou você aceitar ou não o convite . então acho  
que eu fui incoerente quando eu falei . não fui não?

365-NI ((inint)) na primeira acho que não

366-P a primeira é mais suave a condição porque se essa reforça mais .. eu  
sinto um reforço maior aqui .. então cairia no que o Marcos falou ...

367-A5 o que?

368-P que você disse que a outra era mais impossível de se realizar . .  
(não caiu ) num impossível? que eu não falei impossível mas eu sinto  
um reforço maior na segunda .. então pra mim . na segunda . as  
as condições de condição .. não ((ri)) e a condição aí tá mais forte  
do que na primeira ... eu até que falei que não sabia se era porque  
aparece o "Ѣ" depois aí/

369-A6 tem um impedimento né?

370-P ahn?

371-A6 tem um impedimento

090

100

110

372-P ah: mas a de cima também tem um impedimento .. mas não soa tão forte ... ((alguém tosse)) ((inint)) não era ser positivo . porque se o reforço da condição pra mim é maior na segunda então claro que é menor na primeira . então a primeira seria mais positiva que nem cê falou . haveria mais possibilidade da pessoa ir .. então na segunda como a condição tá mais forte o impedimento taria mais forte . se o reforço é maior da condição ... .. então as duas são condicionais . certo? cêis podem usar uma e podem usar a outra . agora cêis tem que sabê o que:?? quando cêis usam o "Ѣ" o verbo vai vir no: passado . certo? e vocês vão ter que usar conjunção "ecum" (se) junto . "ecum Ѣ" . e "навѣт Ѣ ecum Ѣ" (iria se) . pode ser "cumper Ѣ ecum Ѣ" (assistiria . se) . "умал Ѣ ecum Ѣ" (leria . se) ... sempre o verbo vem no passado com a partícula "Ѣ" e a conjunção condicional com o "Ѣ" também ...!... agora pega aquele exercíozinho do "збыку" e da "быка" (sons e letras) e vamo encontrá onde tem "ecum Ѣ" (se) lá .  
 ((silêncio - som de papéis))  
 ãhn? ...

373-NI nós vamo direto pro ((inint))

130 374-P A3: . você não vai brigá: A3?

375-A3 não . eu tô ((inint))

376-P mas gente sempre briga Eui .. ... eu tirei a segunda parte do Aivenau pra dá pra vocês brincarem . tá?

377-NI que legal:

378-P foi esse texto aí . eu já não sei se é Aivenau . Ivanói . entendeu? eu li a segunda parte . cêis vão adorá: porque é uma confusão tão grande ...

379-A2 maior ainda?/

380-F ele foi procurá um lingüista ele chamou . chamou o lingüista de Knifi porque tava escrito knife ((pronúncia em inglês) na lista ... telefônica . aí o inglês começou a explicar pra ele que em inglês o k no começo cê não pronunciava e deu um rolo . e ele explicou tanta coisa que ele falou que bastava . que ele não queria mais sabê . ((ri)) sabe? ... que o e no começo da oração . que no meio ficava dum jeito . não . eles são em todo o meio? não . vai . em algumas palavras é pronunciado . cê sabe "книга" (livro) em russo . mas é assim? bem . depende . entendeu? ((professora e alguns alunos riem))

140

então . no fim . ele ficou meio louco e resolveu deixar tudo como  
tava ..

381-A8 ele chamou quem . do que ?

382-P ele procurou o nome de um lingüista .. e chamou ele de Kinifi .  
kinifi mesmo . aí ele falou que o nome dele não era Kinifi ((inint))  
porque o ká no começo não se pronuncia . começou ((inint)) o nome  
dele e explicar . entendeu né?

383-A5 cê trouxe a segunda parte?

150

384-P trouxe ... pra vocês brincarem ... e aí? quem achou? . o "во первом  
в (попытке) " ( em primeiro ou ((léxico desconhecido)) ) . a Eni  
teve a bondade de: ... procurar pra gente ... agora tinha um ...  
uso do "да " aí ... ..

385-A3 ((inint))

386-P não sei ...

387-VA ((inint))

388-A5 isso . depois de "во первом" (em primeiro)

389-P isso . depois do "во первом " (em primeiro) . "КОРЕКТО " (claro) .. parece que é a única vez que aparece não é? .. . o do "во втором " (em segundo) não aparece?

160

390-A7 é na 42?

391-P não . só no ...

392-NI ((em voz baixa)) quarenta e dois quinto parágrafo

393-P quarenta e dois quinto parágrafo .. . "вопрос этот надо разделить на два " ( a questão precisa ser dividida em duas) .. aí vem: "во первом месте и " (em segundo mais fácil) . vamos deixar o "и" de fora por enquanto . hein? nós támo só com o . o "было да " ((verbo ser no passado mais a partícula condicionante)) . tira o "и" . vai ... "лучше было бы писать если бы каждый русский писал так как он произносит" (seria mais fácil escrever se cada russo escrevesse como pronuncia) ... lingüistas em ação ... quantos lingüistas — temos na sala? .. dois e a entendida A6

170

394-A6 tem muito linguarudo ((inint))

395-P não . mas você também ((inint)) "лучше было бы писать если бы каждый русский писал так как он произносит" (mais fácil seria se cada russo escrevesse como pronuncia) ... .. cêis podem invertê também ..

"если бы каждый русский писал так как он произносит  
каждое слово бы -- писали?" (se cada russo escrevesse como pronuncia  
seria mais fácil .. escrever?) ... pode ser? ... ..

396-A5 "он бы написал как он произносит  
(ele escreveria como pronuncia)

397-NI "не " (não ) ((inint))

398-P "нет " (não ... ..)

399-A6 ((inint - em voz baixa))

400-A5 ((inint - em voz baixa))

180

401-P "каждое слово бы ((tosse)) писали если бы каждый русский писал так  
как он произносит " (seria mais fácil escrever se cada russo escrevesse  
como pronuncia)) . cêis acham que é uma coisa que tá se referindo ao  
presente passado futuro ... ..

190

402-A3 se cada ... se cada russo?

403-P se cada .

404-NI se cada russo escrevesse como se pronunciasse ..

405-P como se pronuncia ... .. mas deve sê-

406-A6 = seria .. é

407-P eu também iria pelo seria ... ..

408-NI ((inint))

409-P "напиши " (escrever) ... que que cêis acham? .. Eni: ...

200

410-A3 acho que aqui é só hipotético também

411-P não: é hipotético mas cê acha que ela tá se referindo ao futuro ou  
ao presente ao passado ... .. aqui é hipotético mesmo porque cê sabia  
que seriam duas perguntas e ele vai . essas duas e ele faz suposições  
a respeito ... .. que cê acha A8 ? ... ..

412-A8 mais fácil seria ... .. seria . não é ((inint))

413-P mas e aí? cê acha que é presente passado futuro ... ..

210

414-A8 aí o ((inint) não seria (futuro) ...

415-A6 não é: o futuro ...

416-P então que que seria ... quer dizer . que que seria ((risadas de vários  
alunos))

417-A3 é passado ... ..

418-P passado .. é?

419-NI futuro do passado-

420-A3 =não vai ((inint)) passado

- 421-A2 nem aconteceu
- 422-P /não . nem aconteceu/
- 423-A3 /nem aconteceu/
- 424-P mas e se ele supuse- asi eu já ia falá .. como que era ...
- 425-NI supusesse mesmo
- 426-A3 ((inint))
- 427-P certo .. mas ((inint)) ((ri)) depois cê encaixa no contexto .. aí nós sabemos .. que não aconteceu ... que ele só levantou duas suposições ... tudo bem .. nós lemos já ((inint)) ... .. mas se aparecesse essa oração por exemplo sozinha .. "летте δαυο δα νυααηт εεηη δα κοαααη πυαααηη νυααη μαα καα .. μαα καα οη ηρουαααααη ... καα οη ηρουαααααη" (melhor seria se cada russo escrevesse como pronuncia) ... dá certo eu pegá essa oração solta que nem nós pegamos as outras ... solta ...
- ... .. A 2 ... .. quero a opinião de todo mundo ... .. A 7 ... .. Vladimir dois ... ((risadas))
- ((inint)) ... A 5 "αμο μα καα γεααηη η νυααηηη ηυααηηη ηυααηηη" (o que você está fazendo e escreve escreve escreve?) ((risadas de outros alunos))
- 428-A5 tô reescrevendo um conto e traduzindo
- 429-P ah: "ηααηηη (μαα γεααηηη)" (é proibido fazer isso)
- 430-A5 ((inint))
- 431-A6 ((ri))
- 432-P agora ((rindo)) cada um sente uma coisa
- 433-A5 é: ele não pronuncia como ele escreve ... então seria: a melhor seria mais fácil se ele pudesse escrever como ele pronuncia ... ele não pode .. então seria ..
- 434-P claro . independente de sê hipótetica ou não
- 435-A5 é . hipotética é
- 436-P não . é: mas nós tamo pegando ela fora . nós não temo o contexto .. não sabemos se ... .. cês acham que é seria também ? ... ..
- 437-NI (deve sê)
- 438-NI acho
- 439-P é: todo mundo acha . que é seré .
- 440-A6 = é seria =
- 441-P = mas a : A 6 acha que não é futuro . ... ..
- 442-A6 é futuro do pretérito
- 443-P é futuro do pretérito .. tá entendendo?

220

230

240

- 444-A5 ((inint))
- 445-P ah . mas é um tipo de futuro .. não é passado ... não é mais passado
- 446-A6 /mas não vai acontecê /
- 447-P /mas não é presente/ certo ... não vai acontecê . então qué dizê que /cê pode dizê /
- 448-A5 /não/
- 449-P que dentro da própria oração . você já tem . vamo dizê uma suposição não é? dentro da própria oração
- 450-A5 quando vai no futuro qué dizê que a hipótese ((inint)) agora que ela vai ou não acontecê?
- 451-A6 , ((inint))
- 452-P tudo bem . a hipótese se refere ao futuro . tá ? A3: o que que ocê acha?
- 453-A3 olha: eu tô concordando com todo mundo  
((risos))
- 454-P ((rindo)) é porque já é hipotética mesmo que você ((rindo)) tá concordando
- 455-A3 é hipotética e acabou:
- 456-P tudo bem . é hipotética mas não é por aí A3
- 457-A3 ah: eu não vejo aqui nem presente nem passado nem futuro . acho que não é importante isso ... ..
- 458-P não sei se é tão importante assim /
- 459-A3 /cê acha importante sim/
- 460-P /não . não sei se é/
- 461-A3 pro entendimento ... ..
- 462-NI ((bem baixo)) é condicional
- 463-P eu não sei porque toda vez que você for usar ou for aparecer já vai . você vai já usá a condicional com o "se" né? . então já é uma coisa que impõe uma certa condição . então cê não sabe se vai acontecê ou não . então cê só vai sabê pelo ... pelo contexto . ou pelo que eu vou acabá de te falá ...
- 464-7A ((inint))
- 465-P ((aumentando o volume da voz)) se eu complementá com outra coisa né?
- 466-A7 ((inint)) a gente falando sempre complementa ((inint))
- 467-P aí . então . por isso que pra mim não ((tosse)) é importante mas /
- 468-A6 precisa sabê que é condicional?
- 469-P é: precisa sabê que é condicional . então você começa já na condição

250

260

- 470-A3 então será hipótese
- 471-P não é hipótese ((inint)) cismaram que é hipótese .. quem foi o primeiro que falou em hipótese ? o A5 falou que era tudo hipotético
- 472-A3 não . hipótese dentro de matemática e ((inint))
- 473-NI o A5
- 474-P (tem um outro aqui) ((inint)) ... ..
- 475-A5 cê acha que a coisa tá sendo jogada fora do tempo ((inint)) ... que seria uma hipótese/
- 476-A6 /é uma hipótese/
- 477-A5 né?
- 478-P mas que dependendo /do contexto/
- 479-A3 /((inint))/ complemento ((inint))
- 480-NI condição
- 481-P ((tosse)) você sabe que se é uma coisa passada .. ou se é uma coisa

270

280

que vai se realizar no futuro ... e pode até saber se ela se realizou ou não .. (que) naquela oração que: "я пошла в кино в кино в кино -- ну не знаю .. я пошла в кино в кино в кино и мне было очень интересно"

(eu teria ido . com você ao cinema mas ontem veio - eu teria ido ((colocando o verbo no feminino)) ontem com você ao cinema se eu tivesse tido tempo mas minha mãe veio e eu a recebi) .. aí pelo próprio complemento você sabe que a ação não se realizou ..... agora as outras cê fica sempre na dúvida .. uma vez que ela é condicional eu acho que sempre vai dar dúvida ... .. não acham? . toda condição não é uma hipótese A5?

... nem toda hipótese é uma condição é? ... toda condição é uma hipótese?

290

- ... .. todo mundo que usa chapéu de cozinheiro é cozinheiro ? ...
- Einstein usava chapéu de cozinheiro ((inint)) ... .. é por aí? ...
- ... ((rindo)) ((inint)) por aí .. quem topa por aí? .. eu estou preocupada quando a A3 não briga .. quando a A3 não briga alguma coisa ((rindo)) tem não é A3? . quando ela fica muito quieta é porque alguma coisa tá errada ... ..
- 482-A5 então . coloca assim que a determinação do tempo vai ser dada no texto em que aparece o caso né?
- 483-P ahm: fala de novo (eu não escutei direito)
- 484-A5 a determinação do tempo onde (vai) vai se realizar a hipótese vai ser dada no texto ou no /((inint))/

- 485-P ah: "Эмо ма не знаем" (isso você não sabe) . pode ser que soltem assim-
- 486-A5 = então . .... quer dizer a princípio ela é ambígua .. agora usada em determinado contexto ela se de-
- 487-P =sambígua .. vamo vê se ela desambígua quer dizer umbígua (pode sê) que aí vez de umbígua a ((inint)) falava é umbigo - como que é umbigo em russo que nós vamo falá em russo ... .. "я забвля" (eu esqueci)
- 488-A5 não é ((inint)) não?
- 489-P ãhn?
- 490-A5 ((inint))
- 491-P "Нем . я не знаю" (não . eu não sei) ... .. ã:::em vamo vê se nesse texto ela desambigua .. ó: gente
- 492-NI ((inint))
- 310 493-P vamo vê se ela é ambígua ou se ela desambígua ... vamo vê logo ... aqui nesse pedaço . eu vou lê um trecho . não vou lê o texto inteiro ... prestem atenção "внимание" A3" (atenção A3) ... .. ((inint)) cês vão entendê tudo porque cês são "умные . прекрасные и хорошие студенты" (inteligentes, bonitos e bons estudantes) ... onde eu vou começá . .. tenho que começá ((inint)) ((lendo))
- "Одна девушка сразу понравилась Антону . Наверно она тоже только сейчас пришла потому что около неё стоял человек . он поставил человек около касса и спросил девушку в какой театр она советует ему пойти" (uma moça logo agradou Antón . provavelmente ela também tinha chegado agora porque perto dela estava uma mala . ele colocou a mala ((dele)) perto do caixa e perguntou à moça a qual teatro ela o aconselhava a ir)
- 494-A3 "она советует /ему пойти /" (ela o aconselhava ir)
- 495-P /ему пойти" / (o a ir)
- "девушка ответила что е:::сли бы она пришла в Ленинград первый раз то сначала пошла бы в консерваторию . ведь в Ленинграде такой прекрасный дирижёр Евгений Иванович" ... .. (a moça respondeu que se::: ela estivesse em Leningrado pela primeira vez . primeiramente iria ao conservatório pois em Leningrado estava o maravilhoso maestro Eugênio Miravinski) ... ..
- 496-NI ((inint))
- 497-P ambígua ou desambígua ? ... .. cês prometê que cês só lêem esse trechozinho eu dô pro cês ... tá? . não pode lê o resto do texto

porque senão/((inint)) /

498-A3 /mas lê/ esse trechozinho não adianta L ... ..

499-P mas para você analisar "novina da escu da"

(eu iria se) ... o problema todo nosso A3 é o "novina da escu da"

340

(eu iria se) ... que dizê eu não sei ainda se é um problema . pra mim não é problema .. eu acho que eu criei um problema pra vocês .. aii eu me sinto tão realizada hoje ...

500-A3 ah: L

501-P e desde quando diz que o professor era pra esclarecer e não pra confundir

502-A3 olha . essa lição tem no livro não tem?

503-P tem . é a: trinta e três ... .. espero que os alunos ((inint)) no livro ... os bons alunos usam o ... .. ((tosse)) .. é pra olhá no ... "как они познакомились" (como eles se conheceram) ... .. tem o 1º parágrafo . "второй" (segundo) . no "третьий" (terceiro) parágrafo ... ..

350

504-A3 "один два три" (um dois três)

505-P depois do "около касса стояло несколько человек" (perto do caixa havia poucas pessoas) . vai . podemos começar por aí .

"третьий" (terceiro) parágrafo ...

"около касса" (perto do caixa) . olha . é "около чего?"

(perto do que?) . que que é "около?" (perto) ...

506-NI "около около" ((repete duas vezes a palavra perto))

507-A6 ((bem baixinho)) perto

508-P próximo . perto

360

"около касса" (perto do caixa) cês sabem o que é "касса"

(caixa) ... tá no desenho . "стояло несколько человек . Одна девушка сразу направилась к Антон . вероятно она только могла сейчас пришла потому что около неё стоял человек . он поставил человек около касса и спросил девушку в какой театр она собирается идти пойти ... девушка ответила что если бы она пришла в Ленинград первый раз то сначала пошла бы в консерваторию как в Ленинград такой прекрасный город Евгений Евграфович" (não havia muitas pessoas perto do caixa . uma moça logo agradou

Anton . provavelmente ela também acabava de chegar porque perto dela havia uma mala . ele pôs a mala ((dele)) perto do caixa e perguntou à moça a qual teatro ela o aconselhava a ir ... a moça respondeu que se ela estivesse em Leningrado pela primeira vez . primeiramente iria ao conservatório porque estava em Leningrado o maravilhoso maestro Eugênio Miravinski ) ... ..

"ga?" (sim?) ... agora cês podem ler esse pedaço aqui vinte vezes e vê se ela ambiguiu desambiguiu se o texto ajudou ... .. sozinho seria como? "если бы она пришла в Ленинград первый раз по старой памяти бы и консерваторию"

(se ela estivesse em Leningrado pela primeira vez primeiramente iria ao conservatório) ... vamo vê ela sozinha e depois vamo vê ela em relação ao texto ... ..

- 509-A3 vamo falá: "касса много человек". não tinha ninguém né?
- 510-P não:: tinha "несколько человек" (poucas pessoas)
- 511-A3 uns tantos?
- 512-P alguns ... ..

- 513-A3 e por que "он поставил ?" (ele colocou)
- 514-P ah: porque tava pesado e ele não queria ficar segurando
- 515-A3 ah:
- 516-P "очень тяжелый чемодан потому он поставил на пол"
- ( uma mala muito pesada porisso ele colocou no chão ) ... ..
- "около касса " (perto do caixa) não é? ... ..
- "7mo (( inint)) ew чемодан"
- ((inint))

- 517-NI ((inint))
- 518-P ah deve ter . nenhum lugar é perfeito ... .. é que não foi por causa disso . eu que tô dando a minha interpretação né
- A6 A6? . é porque tava "очень тяжелый" (muito pesada) o "чемодан" (mala) .. fh:: A5 ... ..

- 519-A5 ((inint))
- 520-P "7mo me не понимаю ?" (o que você não entendeu?)
- 521-A5 ((inint))
- 522-P "me понимаю ?" (você entendeu? "много" (excelente) ... .. quem tá desatencioso hoje terrivelmente que não vai conseguir aprender nada da aula "потому что" (porque) ((audível mas não entendido - em russo) . "знаете кто" (sabem quem é?) "Эмо" A8 "
- 523-A8 é que eu não achei minha casa essa noite e fui dormir tarde
- 524-P "7mo " (o que?)
- 525 A8 não achava a minha casa ((rises)) eu mudei domingo e não achava a minha casa

- 526-A4 ((rindo )) ai meu deus  
 527-P " npabga? ma nepebuquia u nepenymal bcã? "  
 (verdade? você mudou e confundiu tudo?)  
 528-A8 eu cheguei à meia-noite . aí eu pego o ônibus errado  
 ((risos))  
 529-A3 mas você não mudou . não fez a mudança?  
 530-A8 eu fiz mas eu sempre pego um ônibus pra ir pra lá que passa em  
 frente e ontem eu peguei outro . aí fui pará em outro lugar .  
 pegá ônibus pra volta . aí parei num ponto não aparecia ônibus  
 não aparecia taxi e o pior é que se aparecesse também eu não  
 sabia o endereço  
 ((risadas))  
 531-A5 ((inint))  
 532-P " ma ne cyuacuequuu? "  
 (você não está louco?) ahn?  
 533-A3 " ne cyuacuequuu? " (não está louco?) . lembra de ((inint))  
 cyuacuequuu? " (louco)  
 534-A8 lembro  
 535-A5 isso no começo da pós hein  
 536-F no começo da pós . no final então ele não vai achá nunca  
 537-A3 quando ele começá escrevê a tese ...  
 538-A5 a hora que o taxi chegou lá na frente . pelo que eu falei dos ônibus  
 que eu tinha tomado . eu tinha passado lá perto três vezes  
 ((risadas))  
 539-A3 e tinha mesmo? depois cê conferiu?  
 540-A8 eu não tenho certeza porque eu não tava entendendo aqueles prédio  
 541-A3 ((inint))  
 542-A5 iê não bebeu não ?/  
 543-P /((inint))/  
 544-A8 não . eu tava voltando da aula  
 545-P que aula que deve tê sido  
 ((risos))  
 546-A3 também: Indaiatuba  
 547-P "ny umô da " (então vamos) ...  
 548-A6 é a "neplaví paz " ((inint - muito baixo))  
 (primeira vez)  
 549-P é: a "neplaví paz " ((inint)) ... .. o que? .... eu acho isso tão  
 simples . não sei porque vocês tão fazendo tanta ((inint))

420

430

440

550-A3 /eu também/

551-A6 /não: é/

552-A3 acho simples isso aqui ... eu não tô preocupada

553-A5 acho que tá . acho que deveria fixá é a estrutura/

460

554-P (claro) que eu falei ((rindo bastante)) ele está condicionado à conjunção e existe aquele outro tipo de condicional que você usa a conjunção é: condicional junto colocando o "Ѣ" que é a /fórmula/

555-A3 /(((inint)))/

556-P mas aí todo mundo começô a dizê que era hipotética que era ambígua que era não sei o que: que era mais positiva que era mais negativa que era não sei o que . ó:/

557-A3 ó: ó: lingüista é um perigo

470

558-P entendeu? então eu falei agora eu vou ((rindo)) vamo vê .. eu não vejo problema nenhum aqui... .. pra mim isso nunca foi um problema ... foi um problema quando eu comecei a ler no livro e tinha um pedaço escrito assim: o subjuntivo futuro traduz-se em russo pelo futuro do aspecto perfeito ((rindo)) imperfeito .. eu falei: que rolo meu deus . "я пошёл бы если бы у меня было время если бы у меня не было время я не пошёл бы "

(eu iria se tivesse tempo se eu não tiver tempo eu não irei) . acabô:

480

... .. eu adorava falá assim " я пошёл бы если у меня бы- было бы время .. если у меня не будет время я не пошёл бы "

(eu iria se tivesse tempo . se eu não tiver tempo não irei) .

pronto acabô: ... era pôr um monte de "Ѣ" e tava ótimo o negócio ..

né? ficava claro .. agora eu nunca pensei se era mais hipotética se era menos hipotética/

FINAL

01-P урок русского языка седьмого ноября тысяча девятисот восемьдесят девятого года ...  
(aula de russo do dia sete de novembro de mil novecentos e oitenta e nove)  
спасибо (obrigada)

02-A8 покажите (não há de que)

03-P не за что (não há de que)  
(risos)

04-MI пойдём дальше (continuemos)

05-P пойдём дальше (continuemos) crianças .. que nós não podemos perdê  
empo ((tosse)) ... Кто уже читал дома гобай те поровину  
от: урока 32?

(quem já leu em casa o "vamos conversar" da: lição 32?)

... .. Кто уже смотрел картинку?

(quem já olhou a figura?) ... .. картинку .. картинку (figura)

Вот это картинка ô: (veja . isto é uma figura) ((P mostra para  
evitar tradução)) ... .. Это картинка ... .. Какая

010

Это картинка? (isso é uma figura - que figura é essa?) ...

Кто мне скажет? (quem vai me dizer?) ... .. ah! AB Какая это  
картинка AB (que figura é essa AB?)

6-A8 у меня нет этой ((inint)) (eu não tenho essa)

7-P у тебя нет ... .. почему? ... (você não tem? - por que?)  
та же .. та забыл? (você não .. você esqueceu?)

8-A8 да (sim)

9-P покажите ... .. Это очень плохая ((inint)) ... ..  
(espere ... .. essa está muito ruim)

10-A5 (inint))

11-P потому что это плохо (é porque essa é ruim) потому что  
очень плохая (por isso que está muito ruim) ... .. Но смотрите.  
у А1 там есть книга .. это очень красивая ..  
да А1?

(nas vezes com o A1 .. lá tem o livro .. está muito bonita ((a figura))..  
certo A1?

12-A1 да (sim)

13-P покажите им (mostre para eles) ... ..

020

ah: o A1 показывает (está mostrando) .. сê/ва не хотят смотреть?  
(você não querem olhar?) ((a referência é à figura de dois bailarinos))

- ... .. ahn; **A8**.. сидите там рядом с Мариа Терезой  
 (sente-se lá ao lado da **A8**) потому что у нее есть (porque ela tem)  
 ((inint)) ... ..  
 ((ALGUNS ALUNOS ESTÃO CONVERSANDO - INIET))  
**A7** та може не прийти ?  
 (**A7** você também não trouxe?) (( o xerox do texto))
- 14 **A7** я забыла ((inint)) (esqueci)  
 15 **P** та забыла в квартиру? (você esqueceu no apartamento?) ... ..  
 16 **A7** да (sim)  
 17-**P** о **A8** забыла . (esqueceu) ... он тоже забыл в библиотеку ((risos))  
 это очень плохо (isso é muito mal) ((rindo)) .. да? (certo?)  
**A6** не забыла (não esqueceu) а . а **A6** никогда не забывает  
 ничего конечно . она самая хорошая студентка  
 (a **A6** nunca esquece nada . claro . ela é a melhor estudante ) ...  
 I тоже забыла ? (também esqueceu?) ...
- 18-**A4** да (sim)  
 19-**P** это очень (isso é muito)  
 20-**A8** я думал что мы кончим ((inint))  
 (eu pensei que tivéssemos terminado)
- 030 21-**P** та думал ? ((fala bem depressa)) как та думал очень плохо  
 потому что мы не кончили .. я : не забыла .. вот какая  
 хорошая преподавательница .. я всегда знаю .. что я делаю .. на урок ...  
 да **A8**?  
 (você pensou? você pensou muito mal porque nós não terminamos .. eu: não  
 esqueci .. veja que boa professora ... eu sempre sei .. o que eu faço .. na  
 aula ... certo . **A8**) ... .. **A6**
- 22-**A5** может (pode)  
 23-**P** иногда (de vez em quando) ((aumentando o tom de voz)) ... а какая  
 это картинка? это красивая - интересная . не интересная .. плохая?  
 ... .. (mas como é essa figura? . bonita . interessante . desinteres-  
 sante .. feiz? )
- 24-**A5** /интересная / (interessante)  
 25-**A8** /красивая / (bonita )  
 25-**A6** /красивая / (bonita)  
 26-**P** и она не уже не девушка но ... красивая ... она уже не  
 катается на конках ... .. А кто она? ... ..  
 ... .. Irina -  
 (e ela já não é moça mas é bonita ... .. ela já não patina ... ..  
 ... .. e quem é ela? ... .. Irina)

- 27-VL -Irina?
- 28-P Irina Radnina e он? (ele)
- 29-A8 Radnina? ((inint)) он (ele)
- 30-P Конечно Саша .Александр .. ((risos de alunos))  
(claro que é sacha . Aleksandr ) .. Александр Зайцев (Aleksandr Zaitsef) ... они были чемпионами мира (eles foram campeões do mundo )  
... вы не поняли ? (não entenderam?)
- 040 31-WI нет (não)
- 32-P Нет? (não?) ... .. что они делают (o que eles estão fazendo?) ... .. они катаются на конках (eles estão patinando) .. ((voz mais alta)) молодец (muito bem)
- Аб ..какая она умная (como ela é inteligente )они катаются но сейчас / ah: знаете они муж и жена (eles estão patinando mas agora/ ah: saibam que eles são marido e mulher ) ... ..они уже были (eles já eram) давным давно муж и жена ( há muito tempo marido e mulher) но у них не было детей потому что они катаются на конках .. а сейчас они не катаются больше и у них уже есть мальчик (mas eles não tinham crianças porque eles patinavam ... mas agora eles já não patinam e eles já tem um menino ) потому что пока ((inint)) занимаются ( это ) спортом ей нельзя забеременеть . (porque .. enquanto se pratica esse esporte é proibido engravidar) ... .. потому что пока она занималась спортом она не забеременела (por isso enquanto ela praticava esse esporte ela não ficou grávida) ... а у меня есть в журналь а текст где показывают она и её сын (e eu tenho numa revista um texto onde mostram ela e o filho ) и она сейчас преподаёт (e ela agora ensina) ... ((inint)) ... ..
- 050 33-A8 она преподаёт ? (ela ensina?)
- 34-P она преподаёт ... ela ensina ((inint)) não o катаётся (patinar) mas .. а: ... ((inint)) ... não é só катаётся катаётся (patinar patinar) é катаётся (patinar) даётся:do né?-
- 35-A6 -é-
- 36-P -fazendo aquelas acrobacias ... .. ((inint)) .. porque cê vê? eles não tão/eles а:они не только катаётся (eles não patinam apenas) ...катаётся (patinar) é quando você pega o конки (patim) e vai а катаётся (patinar) .. eles to:ca uma música .. então tem que сê de acordo com o ritmo .. tem que сê uma coisa assim coerente ..
- 060

- não pode ((inint)) ritmo lento e ocê dando pirueta ((várias risadas dos alunos)) quê dizê: tem que sê uma coisa toda coordenada
- 37-A6 ((inint))
- 38-P ahn?
- 39-NI ((inint))
- 40-P ((voz baixa)) pode sê ...
- 41-NI tem um nome ((inint))
- 42-P ((inint)) *второй .. дажкн искать это в словаре .. да ? ... искать где ? .. в словаре .. да А6 ?*  
 (segundo ... precisa procurar no dicionário ... certo ? ... procurar onde? .. no dicionário .. certo **A6?**) ((reforço de estrutura))  
 ... eu tô com todas as prepositivo e genitivo do teu caderno aqui ...
- 43-A6 ((inint)) ((risos de VI))
- 44-P *а вторая картина ? кто это ?* (e a segunda figura? quem é?)  
 ((alunos em silêncio - tosse ...)) ... cêis não sabem "то такая вторая" (o que significa "вторая") ((segunda))
- 45-A6 Olga
- 46-A8 *да* (sim)
- 47-A6 Korbut
- 48-P Olga? Korbut ... кто она ? (quem é ela?)
- 49-VA ((inint))
- 50-A7 гимнастка (ginasta)
- 070 51-P *она советская гимнастка.. а вы видели когда она занималась .. это спортом?*  
 (ela é ginasta soviética ... e vocês viram quando ela praticava esse esporte?)
- 52-NI ((inint))
- 53-P *не видели ?* ((com surpresa)) (não viram?) *по телевизору она дажкн показыватом* (pela televisão devem tê-la mostrado)
- 54-A1 é que aqui fala Korbut ((tônica na 2ª sílaba - em russo é na 1ª))
- 55-P ahn?
- 56-A1 na televisão eles falam Korbut
- 57-P Korbut .. é ((bem rápido)) por aí vocês já sabem que é ela ... né?  
 ... .. vamo lá ... .. eu quero que a **A6** me ajude .. pra próxima aula pá procurá uma lista de palavras que eu te dô no final da aula ... tipo candidato . debate . urna . eleição . /voto/
- 58-A6 /não tem/ nada disso já ((rindo))  
 ((outros alunos também riem))

- 59-P ahr? mau бгю ... mau бгю (lá tem. lá tem) **AB** .. я не знала  
(eu não sabia) porque eu era иностранка (estrangeira) e иностранка  
(estrangeira) não: não vota .. o:lha e falta palavra .. entendeu? pra  
080 gente podê falá um pouquinho pá te/ cêis vão fazê uma composição de:  
60-A6 matéria  
61-P é: dos candidatos .. entendeu? analisá cada um / se tem определеннй  
характер (caráter decidido) .. какой кандидат имеет  
определеннй характер?(que candidato tem caráter decidido?)  
62-A8 o Covas ..  
63-P o Covas  
64-A6 Eneás ((risos))  
65-P Какой кандидат не имеет: em niente?(que candidato não tem: nada?)-  
65-A6 -((inint))-  
66-P - Какой плохой - почему? (qual é ruim . porque?) .. tem umas  
coisinha assim.. que pode .. aí fica interessante ... eu vô fazê de  
tudo pra podê dá aula ... .. vamos / o **AB** скажи что ему надо  
его (falou que ele está oheio) ((inint)) ... да (certo?)  
67-A8 надо его ? ((repete a expressão dita pela P indicando que não a  
entendeu))  
68-P надо его .. você tá por aqui: ó: ... давай же поговорим  
(vamos conversar) ((referência à parte da lição que tem esse título))  
... Кто читает давай же поговорим?. (quem lê o vamos conversar?)  
dona **AB**  
69-A6 eu já li o outro  
70-P неужели не ((inint))(proibido não).. неужели ((inint)) потому что  
090 N даже уже знает о чём мы говорим (proibido ((inint)) porque o N até  
já sabe sobre o que nós estamos falando ) ... .. vocês pararam de  
olhá isso .. sabe porque? .. nós falamos muito do **гаржи** do  
интересней . lembra? e aí todo mundo resolveu fale.não: falei vou  
trazê outro texto ((tosse)) ... que cêis tavam traumatizados ((inint))  
((tosse)) mas também se você viu **AB** não tem importância потому что  
лучше не если **A7** слушает ещё раз . не если **AB** слушает  
ещё раз .. мне было здесь и **A4** тоже слушает... и так  
конечно тебе неужели та только будет лежат .. да? и **A4** читает ..  
ce não acha? ((inint)) да: - вам **AB** . **AB** начинай .. право. правильно /  
ah: Нет .. так спрашиваем и а **AB** отвечает ... ..  
(porque é melhor nem que o **A7** escute mais uma vez . nem que o **AB** escute mais  
uma vez . o **A1** não estava aqui e a **A4** também escuta .. e você . claro .

. é proibido . você só ((estrutura não entendida)) certo? a **A4** lê ..  
vamos **A6**. começe . alto correto / ah não: você pergunta e a **A6**  
responde .

- 100 71-A8 играю . правильно (alto . correto)
- 72-P е хорошо (e bem)
- 73-A5 ((voz baixa)) А вы занимаетесь спортом?  
(você pratica esportes?) какими видами спорта вы занимаетесь?  
(que esporte você pratica?)
- 74-A6 летом я играю в волейбол и плаваю . а зимой катаюсь на коньках  
(no verão eu jogo voleibol e nada . na primavera patino)
- 75-P конках ((corrigindo a pronúncia de **A6**))
- 76-A6 конках [kankar] . А вы чем увлекаетесь? (e você . o que  
o agrada?)
- 77-A5 Я играю в теннис (eu jogo tênis)
- 78-P когда вы играете в теннис .. зимой или летом?  
(quando você joga tênis? na primavera ou no verão?)
- 79-A5 никогда (nunca)  
((Alguns alunos riem))
- 80-EI ((inint))
- 81-P потому что интересная что она читала .. да?  
летом я играю в волейбол (porque é interessante o que  
ela leu .. no verão eu jogo voleibol) .. que dizê ((inint)) там не  
будет играть в волейбол .. зимой (você não pode jogar voleibol  
na primavera можно если на стадионе закрыт (pode se o estádio  
for fechado . certo?) ... там будет кататься на конках  
а: летом (você pode patinar ... ah: no verão) ... только если  
будет конки закрыт (só se a pista for coberta) как они делают  
в Shopping (como eles fazem no Shopping) .. lembra? вы не помните?  
(vocês não lembram?) /((inint))/  
/((inint))/  
82-A6 /((inint))/  
83-P если закрыт можно .. да?
- 110 84-A6 ((inint)) конках ((inint))
- 85-P ahn?
- 86-A6 е конках? ((inint))
- 87-P лэ е конках também não е? não е patim?
- 88-A6 não . mas ((inint)) лёд (gelo)
- 89-P tanto faz .. sempre е лёд . (gelo) pode сê artificial ou pode сê  
натуральный (natural).

- 90-A6 ((inint)) o patim pode sê /de roda ou de ((inint))/
- 91-A7 /de roda ou de ((inint))/
- 92-F sabe que é engraçado? que *маи а нурога не бугера* (lá eu nunca vi) o patim com rodinha-
- 93-A6 -ahn-
- 94-F -porque acho que eu fiquei ((inint)) usam sempre no inverno o outro .. do gelo .. então eu nunca vi o de rodinha ... mas a gente pode pesquisá né H? ((não tem ninguém com esse nome na classe)) .. patins de rodinha ((VA rien)) ... H .. coitado do AT.. o H (pode vê que) tá falando mal de mim .... cé já anotou o que precisa fazê .. pra não esquecê?
- 95-A7 ah: tem o AS ((várias risadas dos alunos e da P))
- 96-F o::lha .. *какой он такой* AS (como ele é ruim) ó: ((inint))  
 120 *давай давиме* (vamos adiante) e *Алимаем* (lê) e o AT ((com ênfase no nome do aluno)) *омбераем* (responde) *потому что сейчас* ((inint)) (porque agora)
- 97-A1 *Здравствуйте Васили Николаевич .. как ваши дела?* (bom dia Vassili Nicolaievitch . como vão as coisas?)
- 98-A7 *неважно Алексеи Федорович .. я плохо себя чувствую* (nada bem Aleksei Fiodorévitch .. eu me sinto mal)
- 99-A1 *а вы пойдете к... врачу?* (e você foi ao médico?)
- 100-A7 *да . я неважно* ((com erro na sílaba tônica)) *был у врача .. он говорит нужно заниматься .. спортом .. это в мойи... то... возрасте* (sim eu estive no médico .. ele me disse que preciso praticar esportes ... isso na minha idade)
- 101-F ((corrigindo a pronúncia)) *возрасте* [vóprastie]
- 130 102-A7 *возрасте*
- 103-A1 *да . я думаю что врач прав . мне уже .. сем ...* (sim . e eu acho que o médico está certo . eu já tenho se...)
- 104-F *семдесят лет* (setenta anos)
- 105 *семдесят лет . а я прекрасно себя чувствую ... потому что что .. каждое утро делаю зарядку .. летом я играю в теннис . а зимой а::: хожу на лыжах .. лыжах ... и вам советую ... делайте зарядку каждое утро .. будет себя хорошо .. хорошо чувствоват .* (setenta anos . e eu me sinto muito bem .. porque toda manhã faço ginástica .. no verão jogo tênis e na primavera patino ... eu te aconselho .. faça exercícios toda manhã .. você se sentirá bem)

- 106-P 140 *увеселовант .. ((inint)) бурлит (ничемь маломе)  
знаем? та похожемь это у меда сужаюмь лет ..  
ва не думаемь это он буаюдем маломе?  
(não parece que ele tem setenta anos . sabe? vocês não acham que parece mais jovem?)*
- 107-A5 *га (sim) ((inint))*
- 108-P *а: ва думаемь это похоже это: у А ...  
сужаюмь лет?  
(vocês acham que o A1 parece ter 70 anos?)*
- 109-NI *((inint))*
- 110-P *нет? (não?)*
- 111-A1 *тô conservaю /нэ?/*
- 112-A6 */э:/*
- 113-P *((inint)) маломе .. это потому что он занимаюмь спортом  
(mais jovem ... isso porque ele pratica esportes) .. потому нам  
нужно занимаюмь спортом га? (por isso precisamos praticar  
esporte .. certo?) правда? (verdade?... ) а сейчас (e agora) о А7  
е о: А8 vão fazer mas mudando os nomes .. não tem А7 Nicolaievitch ..  
um é А8 e o outro é А7 . pode inventá а: а омучомо (patronímico)  
que quisé e pode mudá as ida:des aí: о que precisá de mudá vocês  
mudam .. mas é coisa rápida . um já vai perguntando e o outro já  
responde pra mostrá como seus неро/ neurônios trabalham rapidamente  
.. правда? (certo?)*
- 114-NI *((inint))*
- 115-P *нэ: э já: сейчас же (agora mesmo) ... .. acho que vou té que  
мехэ no cronômetro do meu relógio ...*
- 116-A8 *о de segundos нэ?*
- 117-P *ола:ро que é о de segundos*
- 118-A8 *Знабемьбуемь А7 Vladimirovitch как ваши ((rindo)) гера?*
- 119-A7 *гавно мех! ((leu errado))*
- 120-P *((corrige)) важно .. ((vários risos de alunos)) só se for  
негавно э задюм (faz tempo que eu adosci) но сейчас у меня  
всэ нормальнэи (mas agora está tudo normal) .. aí pode ... ..*
- 121-A7 *важно ((faltando a primeira sílaba)) Aleksei Gorbatchiov?  
(vários risos de alunos)*
- 122-P *нэ э Aleksei .. o nome dele э А8  
(risos)*

- 123-A9 mas não pode mudar?
- 124-P pode . mas ele falou **A7** Vladimirovitch -
- 125-A9 -ah tá
- 126-P e você fala **AB** Gorbatchov
- 160 127-A7 **AB** Gorbatchov ((VA riem)) я никак себя чувствую  
(eu me sinto mal)
- 128-N А вы пойдете к врачу?.. А вы: пойдете к врачу ((ri  
((tom interrogativo com correção ))
- 129-A7 да . я недавно ((com erro na tonicidade))
- 130-P ((corrige)) недавно
- 131-A7 недавно был у врача ... (há pouco estive no médico))  
он говорит мне нужно заниматься-заниматься  
спортом . это в моем -то возрасте  
(ele disse que eu preciso praticar esportes . isso na minha idade)  
... .. возрасте (idade)
- 132-A8 да .. я думаю что врач прав .. мне уже  
пятнадцать лет а я прекрасно себя чувствую потому  
что каждое утро делаю зарядку .. летом я играю  
170 в теннис . а зимой хожу на лыжах .. и вам  
советую /советую .. делайте зарядку каждое утро ..  
будете себя хорошо чувствовать .  
(certo . eu acho que o médico está certo . eu tenho quinze anos já  
e me sinto muito bem porque toda manhã faço ginástica . no verão  
eu jogo tênis e na primavera patino . e eu te aconselho . faça  
ginástica toda manhã .. você se sentirá bem )
- 133-P у тебе уже на сколько лет? (você já tem 15 anos?)
- 134-A8 да (sim)
- 135-P mas com quinze não precisa por уже (já) .. né? .. que dizé  
у меня только пятнадцать лет а я вон как молоде  
например десять лет потому что я занимаюсь  
спортом ...  
(eu tenho só 15 anos e pareço ter menos por exemplo que dez anos ..  
porque pratico esportes ... como eu .. vocês não estão vendo?)
- 136-A8 пятнадцать não é 50?
- 137-P não: пятнадцать é quinze . por isso que уже (já) /((inint))  
пятьдесят
- 138-A8 пятьдесят .. пятьдесят (cinquenta)  
(( A CONFUSÃO SE DEU PORQUE **AB** FALOU EM RUSSO QUINZE ANOS PENSANDO  
QUE ESTAVA FALANDO CINQUENTA )

- 139-P tá vendo? потому.. та перепутаемы всё а они  
тоже пугатом всё девушки  
(depois .. você confunde tudo .. eles também confundem tudo)
- 140-NI ((inint))
- 141-P ah: АБ надо внимательно слушать (precisa prestar atenção)  
...
- 180 142-AB да (sim)
- 143-P дальше пожалуйста (continuemos por favor) .. а АБ спрашивает  
(pergunta) а а АУ отвечает кратко правильно и хорошо  
(responde alto correto e bem) ... ..
- 144-АУ Здравствуйте -- Здравствуйте
- 145-P какой здравствуйте? (que oi?) это потому что АБ будет тоже отвечать  
(isso porque a АБ responderá também)
- 146-АУ ah: esse de baixo já?
- 147-P да конечно.. нет.. вот это  
(sim claro .. não .. este) ... .. когда большой мальчик  
спрашивает .. когда маленькие девочки спрашивают  
.. это наши ((inint))  
(quando o garoto grande pergunta .. quando as meninas perguntam ...  
essa é a nossa)
- 148-АБ ((em voz bem baixa - lê))  
врач посоветовал мне заниматься спортом  
(o médico me aconselhou a praticar esportes)
- 190 149-АУ прекрасно. какими же видами спорта та будешь заниматься?  
(muito bom .. que esporte você praticará?)
- 150-АБ шахматами (xadrez)
- 151-P шахматами((corrigindo a pronúncia))
- 152-АБ шах!
- 153-P só que não é какой же вид спорта ((corrigindo a pronúncia de АУ do  
turno 149)) é какой же вид спорта та будешь  
заниматься? шахматами... Это очень хороший спорт  
(que esporte você praticará? xadrez ... esse é um esporte muito bom)  
...
- 154-АБ пра que esse ((inint))
- 155-P ahn?
- 156-АБ ((inint))
- 157-P потому что: это (porque::) .. я хочу (por exemplo)  
((inint)) да? (eu quero ((inint)) certo?)

- Я занимаюсь шахматами (eu jogo xadrez) ... ..
- 158-NI ((inint))
- 159-A6 é: é:-
- 160-P -é-
- 161-A6 -por que tá /шахматы? /
- 162-NI /((inint))/
- 163-P porque é шахматы .. é всегда множественное число  
(sempre no plural) .. então заниматься тем (praticar o que?)  
200 ele pede instrumental . e como шахматы não tem singular então  
tem que ficar шахматами mesmo
- 164-NI ((inint))
- 165-P шахматы ... .. давшие показания (continue  
por favor) Кто еще? (quem mais?) o A5 e o A8
- 166-A8 Здравствуйте Анна (oi Ana)
- 167-A5 não: é eu que começo ((risos))  
Здравствуйте Верочка (oi Verinha)
- 168-A8 Анна Петровна вы прекрасно выглядите / вы же  
я вам завидую (Ana Petrovna você está com uma  
aparência maravilhosa .. eu te invejo)
- 169-A5 да Верочка ((rindo)) я очень хорошо чувствую  
потому что занимаюсь спортом .. каждый день  
делаю зарядку .. летом мы ходим  
((vacila na tonicidade da última palavra e confirma com a professora))  
ходим ?  
(sim Verinha eu me sinto muito bem porque pratico esportes . toda  
manhã eu faço ginástica .. no verão
- 170-P ходим
- 210 171-A5 мы ходим в походы .. плаваем .. зимой  
ходим на лыжах .. катаемся на коньках  
(fazemos caminhadas . na primavera vamos esquiar . esquiemos com patins)
- 172-P хорошо (certo) e a /о я вам завидую?... ..
- 173-NI ((inint))
- 174-P А что ты делал? ты переводил?  
(Alô que você fez? você traduziu?)
- 175-M кем (não)

- 176-F очень плохо (muito mal) Кто не знает что такое забудуто ?  
(quem não sabe o que significa "забудуто"?) *ва* помните когда  
мы читали текст *высский* и *иш* (vocês lembram quando lemos o texto  
) что *девушка* *маи*  
*гаше* (que as moças lá até ... ) não: acho que não era David  
.. que dizê será que era David? ...
- 177-A6 ((inint))
- 178-P não: que *а другая* / у *ней* было очень много детей и  
220 *сама* и *мама* и *юра* : ... (потому что) они не знали  
как называться ((inint)) ... .. она *гаше* забудует ..  
*она гаше* ... como é que era? ... .. não era no passado . не  
поминит *АБ*? ... (não lembra *АБ*?)  
( *а outra* /ela tinha muitas crianças *Sacha* e *Macha* e *Iura* ... (porque)  
eles não sabiam como chamar ... ((inint)) *ея* até inveja ...  
*гаше* забудует ((inint)) потому что у *ней* в семье есть  
*сама* и *мама* и *лариса* и *таня* и *всё* и  
(até inveja ((inint)) porque ela tinha na família *Sacha* e *Macha* e  
*Larissa* e *Tânia* e todos) что *ма* / *макоч* ... .. я забудуто ?  
... .. um:: provérbio ... ..
- 179-NI do outro
- 180-P alguma coisa do outro? ... ah: não é bem .. é?
- 230 181-A1 mas é no mau sentido ou é no bom sentido?
- 182-A6 /é: nunca tem bom sentido/
- 183-P /ah: eu acho que não tem mau nem bom/...
- 184-A1 porque aqui/-
- 185-F agora se você забудует (inveja) alguém porque ele/ela tem uma  
casaco grande .. porque essas coisas .. aí eu acho que não é muito  
bom porque cê tá: atrás de coisas materiais ... agora aqui é: *ва*  
*прекрасно* *ваглядите* (você está com ótima aparência) .. я *ваи*  
*забудуто* (eu te invejo) ... .. mas acho que não é: não  
é bom .. aqui é bom
- 186-A8
- 187-P что *макоч* ? (o que significa?) se ninguém souber eu quero  
tradução ... .. que o *АИ* *соч* (tem) ele *имет* что в *тетраде*  
(*АБ* *ри*) ... потому что *АБ* уже читал и он уже знает  
(ele tem no caderno ... porque o *АБ* já leu e já sabia) ... *АБ*:
- 188-A5 ((em voz baixa)) eu tenho um ditado-
- 189-P ô: fala
- 190-A5 mas no ditado não aparece/

- ((P 2 ALGUNS ALUNOS CONVERSAM - ININT))
- 240 191-A5 não: é mais ou menos assim . aquela famosa estória do cachorrinho  
((continua em voz baixa - inint))
- 192-A6 não: eu tenho aquela((inint))
- 193-P ãhn?
- 194-A6 a bela adormecida e os sete anões
- 195-P eu conheço por ((inint)) ((risos e comentários))
- 250 ... .. *... .. no máximo A1 (por favor A1)*
- 196-A1 ãhn? provérbio?
- 197-P não: o que você escreveu aí
- 198-A1 ah: mas ((inint))
- 199-P não .. mas ((inint))
- 200-A1 é invejar
- 201-P mas aí não fica bem aqui ... .. quem tudo quer .. quem quer o dos outros perde o que é seu .
- 202-A5 ah: mas isso aí é ((ruído - inint))
- 203-P ah: mas é invejou ...
- 204-NI ((inint))
- 205-P é: ele queria mais ... isso não é dizê que ele inveja .. eu acho ...  
... tinha a galinha do vizinho ((inint)) isso não implica em inveja
- 206-A6 não: ((inint))
- 207-P implica?
- 208-NI não ((inint))
- 260 209-P (( faz um comentário inint. - alunos riem )) ... *he znato* ... (não sei)  
*ba gyaeme rno ga um nem?* (você acham que sim ou que não?)  
... .. ((voz bem alta)) ah: *ba (furo) he gyaeme*  
(você não acham nada) que coisa .. *bce cnam zget* (todos estão dormindo aqui)
- 210 A7 *A gyaeme rno ga* (eu acho que sim)
- 211-P *zopaus* (muito bem) até que enfim V mas: *rno má gyaeme?*  
(o que você acha?) ... .. que você *zabugjem zabugjem*  
*colegy korga má* ((inint)) (inveja o vizinho quando) ... ..  
*nem* (não) ((inint))
- 212 A6
- 213-P no verbo?
- 214-A6 ((inint))
- 215-P eu não sinto como sendo inveja
- 216-A5 ué: não sendo inveja pode ser o que?

270

((inint))

((vários comentários de alunos - inint))

217-P

mas o fato de ser melhor: não é que ocê tá tendo inveja ... a não ser que ocê é uma pessoa muito ((inint)) ((risos de alunos))

мы радио (vamos continuar) ((ri)) другая страница (outra folha) страница 288 ((em russo)) ... ((repete o número da folha em russo)) ... ((inint)) ...

((alguns comentários de alunos ao fundo)) ... ô Al tudo que ocê

переводил (traduziu) не показывайте и показывайте (não mostre ao AB por favor) ... ((AB está sentado ao lado de Al) entra o Al) туманом (lê) e a Al ombraem (responde)

280

218-A1

вот это ? (cito?)

219-P

((repete o número da página em russo) 288

220-A1

когда вы идёте?/não: куда вы идёте? (quando você vai/ não: para onde você vai?)

221-A4

на Москву-реке (ao Rio Moscou) ((com erro na última palavra))

222-P

реку ((corrigindo))

223-A4

реку .. пойдём ... пойдём-те вместе .. с ва/ на-ми (ao rio Moscou .. vamos conosco)

224-P

с нами ((correção da pronúncia)) (conosco)

225-A1

А что мы будем там делать? (o que vamos fazer lá?)

226-A4

говорят там холодно плавают ((erro na tonicidade - pôs na 2ª) (dizem que estão nadando lá)

227-P

((inint)) vou mandá tirá todos os acentos ((referência aos acentos que são colocados especialmente para evitar erros na tonicidade das palavras))

((risos))

228-A1

как плавают ? идём через ... температура . минус ((vacila)) пятна/ пятна/ пятна градусы (como na:dam? está nevando ... a temperatura está 15 graus negativos)

229-A4

да . да (sim . sim) есть чудаку [tchudaku] чудакки [tchudaki] ((ri)) .. которые плавают зимой в москве-реке когда идём через и температура минус ((vacila p/falar o número))  
нет/ нет?

(tem uns excêntricos que nadam na primavera no rio Moscou .. quando está nevando e a temperatura está menos ...)

- 230-F *пятнадцать* (quinze)
- 231-Ж *пятнадцать... (quinze) например (por exemplo) Алексей*  
300 *Фёдорович (Aleksai Fiódorovitch)*
- 232-F *Фёдорович (Fiódorovitch) ((correção de pronúncia))*
- 233-A4 *Фёдорович ... из .. из тридцати второй ((tônica na 2ª sílaba))*
- 234-F *второй ((corrigindo))*
- 235-A4 *второй квартира (do apartamento trinta e dois)*
- 236-A1 *Алексей Фёдорович? тогда я поеду с вами ... поусопто*  
(Aleksai Fiódorovitch? então eu vou com vocês .. assistirei)
- ... ..
- 237-F *хорошо (muito bem) ceis tavam tão entusiasmado потому что*  
*он угём плавать (porque ele vai nadar) айн: на Москву - реку*  
(no rio Moscou) *и угём сuez и минус 15 градусов температура*  
(e está nevando e a temperatura é de 15 graus negativos)
- 310 *тем que levá a AV porque se jogá ela com essa temperatura ((risos))*  
*ela é capaz de ficá animada ... .. вам нужно пойти к врачу..*  
*я уже был у врача ... ((repetindo frases do texto))*  
(você precisa ir ao médico .. eu já estive no médico) (( essas frases
- vêm abaixo do diálogo e são modelos do exercício número 1))
- давай А7 (vamos А7) ... .. ма тоже Brutus?*  
(você também Brutus?) oh: Нет (não) ...
- 238-A7 ((lê))
- Нине нужно пойти ... ..*  
(Nina precisa ir ... ..)
- 239-F junte a preposição com a vogal
- 240-A7 *к учительнице (até à professora)*
- 241-F *е: .. потом (depois) ... .. смотрите о пример (veja o exemplo)*  
((lê outra vez o exemplo)) *вам нужно пойти к врачу.. я уже*  
*был у врача... ..*
- 320 242-A7 ((voz baixa)) não entendi não
- 243-F *А8: не: пожалуйста А8 (não: espere А8) ó А1: ма уже сделал всё ?*  
((inint)) (você já fez tudo ((inint)) ?)
- 244-A1 Нет (não)
- 245-F *ah: Нет (não) И пожалуйста (por favor) Нине нужно пойти*  
( Nina precisa ir ...)
- 246-A8 *пойти: ... ((vacila))*
- 247-F *к учительнице.. (até à professora) assim ó: сê тем que*  
uni o: a preposição com a primeira vogal

- 248-A8 К учительнице
- 249-F К учительнице ... .. говорите громко А8  
(fale alto А8 porque isto ninguém vai ouvir sua voz) ... ..
- 330 250-A8 ((inint)) já tá completado  
((MP ri bem alto e outros alunos também riam))
- 251-P ((bem alto))  
Кто ((inint)) понял? (quem (( )) entendeu?)  
((referindo-se ao exercício proposto))
- 252-A6 ((em voz baixa lê o exercício sem completar a lacuna))
- 253-F у учительки: ?
- 254-A8 учительницы ... ..
- 255-P quem dá mais?
- 256-A6 é у? [u?]
- 340 257-F не знаю (não sei) ... .. é у кого (a quem) né? então  
é родительный падеж (caso genitivo) porque é у врача (do médico)  
ноги/идти у учительницы ((inint)) та сделал ставку  
упражнения АБ где родительный падеж .. ты не помнишь?  
(você fez tantos exercícios АБ com o genitivo .. você não lembra?)
- 258-A6 ((inint))
- 259-P учительницы ... да (certo?) ... да А5 ... дальше п  
считас та (continue А8 .. agora é você) ... ..  
учительнице é когда
- 260-A8 esse é б?
- 261-P ahn?
- 262-A8 б? ((referindo-se à terminação da palavra))
- 263-F учительницы
- 264-A8 ((voz bem baixa)) foi isso que eu falei
- 350 265-F то: же? (também?) а я не слышала . я слышала е .. учительнице  
(mas eu não ouvi . eu ouvi e учительнице)
- 265-A8 é
- 267-P ah: тогда ваша произношения очень плохая потому что ..  
потому что звук это одно а буква это другой . да А6?  
(então a sua pronúncia está muito ruim porque . porque o som é um  
e a letra é outra . certo А6?)  
((essa última observação refere-se ao texto da aula anterior que  
discutia o problema da escrita e da pronúncia)) ... .. дальше А8  
громко правильно и хорошо (continue А8 ... alto correto e bem) ... ..

- 265 A8 тебе нужно пойти ((vacilante)) к дире - дире к - то-му ...  
(você precisa ir ao diretor) ((pronunciou com erro a última palavra))
- 269-P директору
- 270-A8 директору
- 271-P тебе надо (você precisa) ((inint))
- 360 272-A8 т.б.: т.б. уже был у директора
- 273-P у директора ((em tom de correção a professora repete o final da frase que estava correta))
- 274-A8 у директора
- 275-P т.б.: т.б. тебе нужно пойти (você precisa ir) о игри е К..  
К кому.. я уже был у кого... ..  
(eu já estive com quem ... ..)
- 276-XI пойти
- 277-P К кому... вы игри у кого.. да?  
((referência às estruturas enfatizadas pelo exercício))  
... ((chama o aluno)) A7.
- 278-A7 Максиму нужно пойти к бабушке... он уже был у... бабушки!  
(Maksim precisa ir até a avó ... ele já esteve com .. a avó?)  
((tom interrogativo no final pedindo confirmação da estrutura usada))
- 279-P пос:ле (após:) К 2 и X
- 280-A7 -ah é-
- 370 281-P -никогда б а и (nunca se usa o б mas sim o и )
- 282-A7 бабушки
- 283-P бабушки. да (avó - sim) Это орфографический закон  
(essa é uma regra ortográfica) и она учила как так читала текст  
(e ela aprendeu enquanto lia o texto)... Звук это одно а буква это другой  
(o som é um e a letra é outra) и мне пришлось читать еще  
раз потому что АВ всё переписала в тетради.  
(e eu precisei ler mais uma vez porque АВ copiou tudo no caderno)  
((inint)) правильно .. да АВ? (corretamente .. certo АВ?) ...
- 284-A6 ((inint))
- 285-P АВ преподаёт русский язык сейчас (АВ está ensinando russo agora)
- 380 у неё есть ((inint)) студентка .. да АВ?  
(ela tem ((inint)) estudante .. certo АВ?)
- 286-A6 нет (não)
- 287-P Нет. конечно (não. claro) дальше (adiante) ...  
каким видом спорта они занимаются АВ?  
(que esporte eles estão praticando АВ?) ((resposta de acordo com figuras)

- 288-A8 Виктор играет .. в футбол  
(Victor está jogando futebol)
- 289-F в футбол .. дальше М.  
(futebol .. continue M)
- 290-A5 Лариса играет теннис  
(Larissa está jogando tênis)
- 291-F А6
- 292-A6 Алексей Фёдорович делает зарядку  
(Aleksai Fiódorovitch está fazendo ginástica)
- 293-F молодцы (ótimo) ... ah:: A7
- 294-A7 Иван Иванович и Антон Николаевич играют в шахматы  
(Ivan Ivanovitch e Antón Nicolaievitch estão jogando xadrez)
- 295-F в шахматы (xadrez) ... хорошо (certo) porque é играть  
(jogam) играть в что? шахматы (Jogam o que? .. xadrez) ...  
390 смотрите(olhem) ah я смотрю (eu vou olhar) aqui A6 .. почему?  
(por que?)
- 296-A8 ((inint)) играет (joga)
- 297-F ahn?
- 298-A8 играет .. всегда играет в?  
(joga .. sempre joga ?) (( pergunta sobre o uso da preposição  
com o verbo jogar))
- 299-F sempre . во что .. é в alguma coisa . . . . .
- 300-A6 e termina com T só? шахмат
- 301-F шахматы com G porque é plural ... oh: шахматы .. só tem  
plural .. então veja .. no предложении падеж (caso prepositivo)  
vai ficar шахматами .. porque женщина (mulher) seria  
женщинами ... .. se for masculino .. que nós não sabemos porque  
400 ali tá no plural com G aí tanto faz pode ser tanto (страха) como se  
(страхи) .. feminino . masculino .. se for por exemplo стол  
(mesa) é столами ... então шахматы.. шахматами... да A6?  
.. понятно? (entendido?) ele não tem singular .. deve ser por causa  
do número de pedras .. да?(certo?) ... .. ботинки (calças) não tem  
singular porque tem duas pernas ... que que cêis tão rindo? ((risos))  
.. туфли (sapatos) não tem singular porque são dois pés
- 302-A1 ботинки tem duas pernas .. pra ((inint))
- 303-F что такое ботинки?(que significa ботинки?) ...  
(VA - comentários - risos)
- 410 é isso daí ... e eles usam no plural .. porque acho que ботинки com uma

perna só tem que sê singular .. eu não sei .. sabe? aí .. precisa vê a parte histórica da gramática histórica do ((inint)) que chegou ..  
туфли (sapatos) .. em português também .. oê fala sapato ou fala sapatos? ..

- 304-NI ((inint))  
305-P e calça?  
306-A8 calça  
307-A6 é  
308-P mas às vezes-  
309-A6 -((inint)) ... ..  
310-P será?  
311-A5 de vez em quando fala calça-  
312-P -mas eu quero sabê qual o certo  
313-A1 eu acho que é plural  
314-P plural .. o certo?  
315-A1 minhas calças  
316-A6 ((inint))  
317-P meus óculos .. oê tá falando dum óculos não tá? .. oê não fala meu óculo  
420 ... .. cadê meu óculo? ... não dá ((risos)) só se for .. aí tem que ser ((inint)) que a gente punha assim ...  
((VA - comentários - inint))  
e binóculo? ... binóculos tem que sê sempre plural .. nós temos que procurá isso по-русски (em russo) как будет (como será?) binóculo?  
.. ceis podem procurá outras coisas com би na frente ((risos)) certo?  
eu já sei até o que o AB vai procurá porque ele так смешная штука (riu tão alto) ну ладно (adiante) ... com isso .. ah: домашнее задание (lição de casa) ..... que a A6 ((inint)) só только (apenas) a A6 потому что я не знаю как AB... AB пишет потому что уже не помню как его букву ... (porque eu não sei como o AB escreve porque eu já não lembro como é a letra dele) знает? (sabe?) какая у него орфография (como é a ortografia dele) я уже не знаю (eu já não sei) потому что (porque) //((inint)) /  
318-A6 /Os caderno ((inint))/  
319-P да? (certo?) я только знаю орфография A6 (eu só conheço a ortografia da A6) ((risos e comentários - inint)) там тоже A7? (você também A7?) где упражнения? (onde estão os exercícios?) ... .. из учебника (do manual) Russian Exercises ((risos)) где они?

- 440 320-A4 где? (onde?) ... ..
- 321-A8 ((inint))
- 322-P это всё будет контрольная работа .. знаете?  
(isso tudo será avaliação .. sabe?) ... .. pra домашнее задание я хочу что бы remainede вот этом разговор о втором о до зграбамбуине о куда бы идёте  
(para tarefa de casa eu quero que vocês leiam esses dois diálogos ... e segundo o do oi e o ... para onde você está indo ... ) esses dois .. например пятьсот раз (por exemplo 500 vezes) não: пятьсот раз (500 vezes) ((corrigindo a estrutura da expressão anteriormente produzida)) пятьсот раз (500 vezes) ... leiam leiam e contém uma estorinha de: vocês ... sobre vocês -
- 323-NI -((inint))-
- 450 324-F -usan:do esse vocabulário aqui ...
- 325-A4 sem: diálogo?
- 326-P sem diálogo .. uma nar-ra-ti-va ... да? (certo?) понятно?  
(entendido?) .. pra quinta-feira
- 327-A8 com esse габайме? ((nome da parte do texto que contém os diálogos))
- 328-P não: já falei . com o número dois о до зграбамбуине (oi) e aquele lá куда бы идёте (para onde você está indo?) que é do неплатье на Москву-реку (nadar no rio Moscou) ... минус 15 градусов (15 graus negativos) .. só esses dois .. leiam esses dois пятьсот раз (500 vezes) .. não existe разов viu AB .. eu fui procurá .. é один раз (uma vez) ... два три четыре раза (duas, tres, quatro vezes) пять (cinco) em diante volta pra раз .. como человек (pessoa - cidadão) não tem человек ((AB faz um comentário simultâneo - inint)) ... vem человек . человека e depois volta pra: человек ... ..
- 460 329-A6 ((inint))
- 330-P люди é o plural de человек .. mas quando você quiser fazê por exemplo .. o: genitivo .. o plural de человек pra fazê человек não tem
- 331-A6 aí volta?
- 332-P volta pra человек .. сколько человек? (quantas pessoas?) e não сколько человек ... .. вот какая работа (esse é o trabalho) ... сейчас пожалуйста возьмите (agora por favor peguem) ... .. урок номер тридцать три (lição número 33) ... ..
- 470 ... а сейчас мы будем читать грамматику (e agora vamos ler a gramática)

- потому что вы уже читали текст  
(porque vocês já leram o texto) ... вы помните что вы читали  
текст? (vocês se lembram de que leram o texto?) ... .. ah?
- 333-A6 ... почему вы читали текст? (por que vocês leram o texto?)  
ah ((inint))
- 334-P потому что мы хотели встретиться если было бы ...  
если у меня было бы время я пошел бы с вами в кино  
... да? вот это конструкция ... та была на прошлом занятии L?  
(porque nós queríamos achar ((a frase)) se eu ... se eu tivesse tempo  
iria com você ao cinema ... certo? veja essa construção ... você estava  
na aula passada A4?)
- 335-A4 hum:?
- 336-P та была на прошлом занятии?  
(você esteve na aula passada?)
- 337-A4 ((inint))
- 338-P нет? (não?)
- 339-A4 да (sim)
- 340-P да? (sim?) е почему та смотришь ((inint)) и не понима  
что ((inint)) ... та смотришь так пусто  
(e por que você está olhando e não entendeu o que .... assim com modo ..  
((AN si baixinho))
- 341-P нет? (não?)
- 342-A4 нет (não)
- 343-P ((voz em ritmo bem rápido)) ah: depois da aula eu também quero falar  
490 com você tá? дума receita que eu quero que она me dê ... não precisa  
ficar preocupada ... ahnt: ... начинайте A7 (comece A7) ... ..  
граматику (gramática) мы уже читали текст (nós já lemos o  
texto) .. а сейчас (e agora) ((bem rápido)) que é па та em gramática  
та todo mundo читаем текст (lendo o texto) та читали текст я  
думаю один два раз (nós lemos o texto eu acho que uma ou duas vezes)  
только чтобы найти если бы у меня было время  
(só para achar se eu tivesse tempo) да? (certo?) потом мы читали  
еще раз (depois nós lemos mais uma vez) сначала смотри  
граматику (vejamos a gramática) ... e aí ... будет легче  
понимать текст (será mais fácil entender o texto)
- 344-NT ((inint))
- 345-P да : можно (sim: pode)
- 500 346-A7 я пошел бы с вами (eu iria com você) ((tônica na 2ª sílaba))

- 347-F porque с вами ? ((repetindo a tonicidade dada por A7) ((inint))
- 348-A7 с вами
- 349-F с вами
- 350-A7 в театр ((risos)) ... если бы у меня был ... билет ?  
(com você ao teatro se eu tivesse ... ingresso?)  
((confirmando a pronúncia da última palavra com a F))
- 351-F билет .. só que ((bem rápido)) тебе надо читать громко  
(você precisa ler alto) assim: ((em voz bem alta repete a frase))  
Я пошёл бы: с вами в театр если бы: у меня был билет ...  
(eu iria ao teatro com você se eu tivesse ingresso)  
oh: a ênfase .. да? (certo?)
- 352-A7 ((continua))  
на ... остано... вке автобуса ... стояло ?  
(no ponto de ônibus ... ) ((pede confirmação da última palavra quanto à pronúncia))
- 510 353-F стояло
- 354-A7 стояло несколько ((com a tónica na 2ª sílaba)) человек  
(tinha muitas pessoas)
- 355-F да (sim) ... ((rele a frase)) на остановке автобуса  
стояло несколько человек .. что такой стояло?  
(no ponto de ônibus tinha muita gente .. o que significa стояло?)  
... .. ah: ты знаешь что такой остановке автобуса ты  
не знаешь? (você sabe o que significa "ponto de ônibus" não sabe?)  
или у тебя есть машина? (ou você tem carro?) у тебя  
есть машина?(você tem carro?)
- 356-III ((inint))
- 357-F тогда ты знаешь (então você sabe) скажите .. на остановке  
автобуса есть скамейка? : ( diga ... no ponto de  
ônibus tem banco?) .. de madeira ou de pedra
- 358-III тем lugar que tem
- 359-F иногда (às vezes) а когда нет? (e quando não?) ... ты  
стоишь (você fica em pé) ... ты не сидишь (você não se senta)
- 520 360-III hum ((confirmando))
- 361-F так я сижу (como eu estou sentada) а так я стою (e como  
eu me levanto) ... один час два часа три часа пока ты  
ждишь автобус .. да? (uma hora duas horas três horas enquanto você  
espera o ônibus .. certo?) здесь на: остановке автобуса  
стояло несколько человек ... почему стояло МТ?

(aqui no: ponto de ônibus tinha bastante gente em pé ... porque  
стояло AB?) ((a pergunta feita à AB é sobre o porquê do uso do  
neutro no verbo)) ... средний род (gênero neutro) ... ... третье  
лицо (terceira pessoa) ... единственное число (singular)  
... ..

530

362-A6 é neutro ((inint))

363-P да (sim) это средний род (esse é o neutro) третье лицо e  
единственное число (terceira pessoa e singular) .. да-? (certo?)  
почему? (por que?) será que não tem que vê alguma coisa com  
aquele было que nós vimos antes? ... lembra aquele было neutro  
.. que aparecia ...

364-A6 é porque ele pode ser com несколько ?

365-P com несколько ? não: .. Я думаю что нет (eu acho que não)  
porque olha pelo que nós sabemos ... что мы знаем (o que nós  
sabemos) ... depois de несколько (poucos) nós usamos o que?  
родительный множественное (genitivo plural) да? (certo?)  
да AB (certo AB) depois de несколько мы используем родительный  
множественное число? (depois de poucos nós empregamos  
genitivo plural?)

366-AB не знаю (não sei)

367-P ты не знаешь? Конечно ты знаешь (você não sabe? claro que sabe)

368-AB não sei

550 369-F еѣ fala assim сколько журналов e как сколько журналов ..  
сколько стаканов ... .. сколько картинки .. сколько  
посллов ((inint)) сколько писем ... é sempre родительный  
множественное число ... (genitivo plural) ... .. сom  
о несколько тоже (poucos . também) ... só que o человек  
(pessoas) .. você vê que o человек você tem один человек два человек  
три человека четыре человека ... пять volta  
шесть человек .. да? (certo?) .. это множественное  
число да AB? (é plural . certo AB?) человека .. então стояло  
porque que não tá стояль so é множественное число?  
(plural) ... .. Я так думаю ... знаешь  
(eu penso assim .. sabe?) как ((inint)) я хочу с вами  
смотрит это правда pois потому что было проблема  
когда был было и была и были .. помнишь? вот это ..  
как хорошо что AB делает упражнения .. потому что она  
сделала упражнения и тогда ((inint)) вот это проблема ...

570

почему было они был и я не были и я их видел  
почему .. помнит ? не помнит ?

370-F (да) (sim)

371-P Не помнит ... и это может (видеть) тоже сама  
580 ... или нет ... .. ((inint)) подлежащая ..  
кто такси подлежащая ? ... .. где подлежащая ?  
.. на остановке автобуса в именительный падеж ? это  
именительный падеж ? ... .. именительный .. é:  
590 nominativo? на остановке автобуса это именительный падеж ?  
нет? несколько человек .. это именительный падеж ?  
.. нет .. então não pode ser o mesmo caso do был было и были ?  
.. почему мы используем там было mas não был или были  
A6?

600 372-A6 porque aqui não tinha sujeito

373-P não tinha sujeito não era .. a oração era ((inint)) sem sujeito ..  
então a gente usava o verbo no neutro na 3ª pessoa do singular ..  
e eu pergunto не можем быть это тоже сама ?  
(não pode essa ser também?) ... .. não é o mesmo caso? ... ..

374 A6 ((inint))

... ..

375-P não . mas aí não importa .. lembra? ele tá declinado .. toda vez que  
610 a palavra funciona como sujeito ela tem que tá no nominativo ... se não  
ela não é sujeito ... como ele tá depois do несколько ele tá o  
человек no родительный множественное число (genitivo  
plural) ... на остановке автобуса é где não é? .. предложный  
падеж (no ponto de ônibus é onde - caso prepositivo)  
... стояло .. claro que você vai perguntar кто стояло  
(quem estava em pé) mas .. em português ... em russo ((ri-inint))

620 é que vai aparecer o несколько .. несколько ... чего ?  
... да ? человек ... .. então não tem nada do  
именительный падеж (nominativo) não tem sujeito ... ..  
não é uma coisa que a gente aprendeu desde o começo? o sujeito tá  
no именительный падеж (nominativo) ... ele não pode estar  
declinado ... senão ele é complemento de alguma coisa ... ..  
lá em cima tem problema? .. на outra não .. Я помел да с вами

630 в театре .. por que? porque tem Я (eu) .. Я помел .. o sujeito  
aqui é esse Я que tá falando .. é мужской род (masculino) porque  
aparece помел ((verbo conjugado no passado - masculino)) .. se fosse

- я женский пог (eu - feminino) seria я женщина да с вами .. ga? ((inint))
- 376-A5 então: ((tosse)) .. ela não tem é: ela não não tem sujeito .. sintático mas semanticamente é aquela ((inint)) que tava ali
- 377-P /claro ... concordo/
- 378-A5 /quê disse ((inint))/
- 640 379-P isso ..era do sintático que nós estávamos falando ... ..
- 380-A9 é: olhando ((inint))
- 381-P mas a ideia é: né? porque era os *маленько людей* (poucas pessoas) que tavam lá de pé .. concordo plenamente mas aí quando cê vai vê a oração em russo você tem que vê o problema dos casos ... .. é que nem semanticamente .. a ideia .. o sentido tá aqui ... mas sintaticamente não tem não .... é: porque ((inint)) justamente a análise sintática quando ((inint)) objeto indireto.... objeto direto ... ((inint)) do português era assim a ((inint))
- 382-MI avaliatura ((inint)) final
- 383-P imagina a loucura facilita .. é muito mais fácil depois pro cê sabê aqui...
- 384-A4 ((inint))
- 385-P *umo? um?* (o que o que?)
- 386-A4 eu tô falando pra ele que a análise sintática fica pra recuperação ((inint))
- 660 ((VA E FRIEM))
- 387-P *и чувствуем уже надо* (e se sente mal) *а потом есть* (e depois tem) *какой-то - какая-то - какой-то e какие-то* que vai aparecer aqui mais pra baixo que é facinho .. ele não tem problema nenhum .. é que nem o *если бы* que a gente fez aquele drama ... *е мы игнорируем проблему и потом не было ... проблема* (nós fizemos o problema e não havia ... problema) *давайте покажем* ... *читайте* **AB** (continue por favor .. leia **AB**) *правильно и хорошо* (alto correto e bem)
- 670
- 388-A8 ((inint))
- 389-P ((inint)) **AB** *у меня* ((inint)) ... .. ((ri alto)) ((em voz bem baixa)) *я пойду* (eu irei) ((refere-se ao início do trecho que **AB** deverá ler)) ... ..
- 390-AB *я пойду с вами в кино если у меня будет билет* (eu irei ao cinema com você se tiver ingresso)

Я пошёл бы с вами в кино если бы у меня был билет  
(eu iria com você ao cinema se eu tivesse ingresso)  
но у меня нет билета  
(mas eu não tenho ingresso)

((P II))

391-P Это ты глубокий? vai... é profundo... diz a variedade am:  
Я пошёл бы с вами в кино если бы у меня был билет  
((rindo bastante)) но у меня нет билета ((ri bem alto))  
(eu iria ao cinema com você se eu tivesse ingresso mas eu não tenho  
ingresso)... algum problema? *повсемно о с башу* (entendião o "com você"?  
é que nem o *кофе с молоком* (café com leite) só que é com  
pronome agora ((inint))

392-KI ((inint))

393-P *га Ага? рис с картошкой* (arroz com batata)... *Я наизы*  
*с вами* (eu iri com você ou convosco) *с маёвн* (com você ou  
contigo)

394-A8 *с вами* ((inint))

395-P *с маёвн*

396-A8 *с маёвн*

397-P agora vamos analisar... fazé uma análise *губокая* (profunda) aqui  
a respeito do quadrinho... quem vai me explicar? ó::: **A5...**

700

*га А5?...*

398-A5 não vou passar vergonha?

399-P *Я гыуато тме кем* (eu acho que não) *Я* (eu) ((inint)) ((ri))

400-A5 é que toda vez que cê manda eu pra lousa eu passo vergonha ((ri))

401-P ((inint))/não se deprecie menino!

402-A5 /((inint))/

710 403-P não se deprecie

404-A5 *на османовке сносам маювн* (no ponto há pessoas) ((tosse

405-P tá

406-A5 *-на османов!*

- 407- A5 não é o nominativo ? se ele tivesse no nominativo então haveria ((inint))
- 408- P ((inint)) eu acabei de falá ((inint)) ((ri bem alto))
- 409- A6 ((inint))
- 410- P é óbvio porque não tem o sujeito então fica no . na terceira pessoa do tá . pode sê eu vou só escrevê isso ... viu ((risos)) eu vou esquecer e vou fazê confusão de novo *это (чужестранка) такой такой учебник.. знаете?((inint))*
- 411-NI o que que é .. ((refaz a pergunta em russo )) *это такой* ((inint))
- 412- P é uma / alguma coisa assim terrível mas não é bem que horror .. ((inint)) ... ..
- 413-A1 mas *человек* e *люди* ... pode usá um quanto o outro ou não?
- 414-P aí é que tá .. pelo que eu entendi eu tive olhando hipótese ... pode . se usá a palavra *человек* ... *человек* . o nominativo dela é *человек* .. então *один человек* .. *два три четыре* é *человек* *пять* (cinco) em diante ele não tem a forma *человеков* .. então cê pode usá *человек* mesmo ... agora se você quisé substituir pelo *люди* .. o genitivo plural de *люди* é *людей* .. então cê pode usá um ou outro ... .. se você quisé usá *человек* **Аб** cê não pode por *человеков* .. cê usa a forma *человек* ... não existe *человеков* ... agora se você quisé usá o *люди* .. então existe a forma no plural do *люди* /se bem que se usá *люди* é incoerente porque o plural de ... *человек* é *люди* ... mas deve sê alguma parte de gramática histórica que se manteve .. então você usa *человек* em vez de usá o *человеков* ... se você quisé substituir .. então quando cê tinha *человек* você qué respondê com *люди* ... tudo bem .. aí cê vai tê que usá *людей* .. no caso de ((inint)) o ... .. plural ... genitivo plural de *люди* que é *человек* ... não pode falá assim ó: que antes eu tinha pensado assim ... *человек* é sinônimo ... plural de *человек* é *люди* .. então toda vez que eu quisé usá o plural do *человек* eu vou por o correspondente *люди* e faço *людей* .. mas pelo que eu tive vendo não funciona assim .. fui vê o uso mesmo o uso .. não funciona assim ... ((inint)) se a pessoa responde assim/usa *человек* .. se você quisé você pode usá *людей* mas se cê quisé respondê com *человек* cê responde com *человек* mesmo .. não é: o-bri-ga-tório

010

020

030

você mudá o *человек* o plural dele que é *люди* e aí usá o *людей* no genitivo plural ... não é obrigatório .. cê pode usá eu um ou o outro ... .. *поняли* ? (entendido?) *да АЧ?* (certo *АЧ?*) cêis vão fazê os exercícios que a *АВ* fez que eu entreguei pra vocêsia .. quem não tá com tempo pega a parte de genitivo plural ... .. tá? ((inint)) a *АВ* me empresta o caderno dela pra eu corrigi o de vocêsia ... porque eu já fiquei quase louca .. então eu vou pelo dela ... há muitos interessantes . cê tem que vê a embananção que deu até na minha cabeça ... ..

... *остало* então ... *десять людей* e *много людей* и: и *человек* ... *десять человек* *много человек* ... só que eu achei que esse quadrinho não ficou claro ... .. pra mim: esse quadrinho não tá claro ... .. e pra vocêsia? *АВ как та думает?*

040

(o que você acha?)

415- A5

que que é *несколько* ? ((inint)) alguns alguns ... ..

416- P

eu acho que se *por* *несколько* põe .. *человек* pra todos esses põe um outro traço e põe *людей* ... .. porque aqui tá parecendo que com *несколько* você usa *человек* ... com *десяти* e *много* você usa *людей* ... .. não tá parecendo? ... ..

*да АВ?* ... *не да* ... *что ты не понимаешь?* (o que você não entendeu?) ... ..

050 417-NI

((inint))

418-P

*Кем* (não) *почему?* (por que?)

419- NI

((inint))

420-P

*Кем* (não) ... .. *урок русского языка только* (aula de russo só ((inint)) ) ... .. quem vai falar alguma coisa? .. fala em português o que cêis acham ... ..

... ..

421- A5

eu tinha pensado que *несколько* ((inint)) que dizê

422- P

*несколько* é ((inint))

060

... .. *десяти* nós sabemos que com o numeral cardinal .. nós usamos o que depois? .. genitivo plural ... né? ... se for da palavra *люди* nós vamos tê que usá *людей* .. porque o genitivo plural de *люди* é *людей* ... ..

...

423- A5

((inint))

424- P

não: ainda não ... .. não: eu acho que o quadradinho não tá claro

... ..

425- A7

/((inint))/

- 426- A6 /é: eu não vejo ((inint)) de baixo não
- 427- P não: eu vejo aqui é: do jeito que eles tão apresentando ...  
 070 *несколько* com *ребек* aqui do lado parece que com o *несколько* você usa o *ребек* ... porque tem essa nuance do *могу* ser plural de *ребек* .. que aqui se tivesse colocado outras palavras talvez ficasse mais fácil
- 428- A6 é: mas aí ((inint)) gente não é? ... dez pessoas *штора*..
- 429- P ah: mas *несколько* é muito relativo .. também depende do contexto depende do referencial de cada pessoa . pra um : *несколько* pode ser dez .. se você tinha com pessoas numa reunião: ... não é? e dez ficaram pra discuti cê vai dizê *несколько ребек* ficaram pra discuti porque eram cem são dez aí: é *несколько* .. não que seja *штора* talvez *штора* fosse cinquenta .. isso é muito relativo . aí eu acho que fica muito ((voz baixa)) *адкомпактнее* (abstrato) ... então: o negócio tá aqui como o *могу* é plural de *ребек* parece que como tá na mesma linha ... que *несколько* você usa com *ребек* .. *геометрия* cê usa com *могу* e *штора* cê usa com *могу* .. quando nos exercícios seus que eu corrigi .. aparece o *штора* com *ребек* ... .. então eu não gostei do: o quadradinho em si ... que pusesse *ребек* aqui no meio e outro traço no meio e *могу* ou uma chave em vez de um traço .. pra mostrá que : pode se usá todos eles com: todos .. se alguém quisê fazê alguma pesquisa em casa ganha meio ponto e mais na nota ... meio ponto hein ... meio ponto não é 0, 00002 não é 0, 00025 é meio ponto ... ..
- 080 430- A6 ((inint))
- 431- P pra vê se vocês descobrem mais alguma coisa .. o uso de *штора* . de *маю* .. de *несколько* . de um modo geral ... se tem mais alguma regrinha se não ... .. sou aberta a todas as sugestões
- 432- A5 ((inint))
- 433- P isso foi o que eu deduzi também . mas quem sabe .. vocês procuram . quem sabe procurando ainda tem / eu vim lembrando deu um nó na minha cabeça porque eu tava pensando uma coisa e depois quando eu vi os exercícios dela eu fui obrigada a: resolvê ... .. certo? ... .. bem . ninguém chegou à conclusão nenhuma? ... .. A8 na próxima aula eu quero que cê traga a pesquisa ... ..
- 434- A8 na: próxima semana
- 435- P não: porque na próxima semana parece que não vai tê aula

- 436- NI ((inint))
- 437- P por causa da eleição
- 438- A6 como que é próxima mesmo?
- 439- P следующая
- 440- A8 следующая
- 100441- P следующая ... следующая  
 ((comentários de alunos - inint))  
 на следующая é когда (quando) на следующую неделю  
 (na próxima semana) ...
- 442- A7 сл --
- 443- P ((silabando)) сл-ду-щую
- 444- A7 следующую e é следующая ou следу-
- 445- P - não: é porque é когда com когда a gente usa o внимательный  
 (acusativo) на следующую неделю (na próxima semana)  
 я не знаю но может быть .. не будет урок  
 (eu não sei mas pode ser .. que não haja aula)  
 ... не ((inint)) но говорят что будет каникулы  
 (não ((inint)) mas dizem que será férias) ... ..  
 ((comentários de alunos - inint))  
 e na quinta-feira quem viajou não vai volta ... quem foi não volta  
 na quinta ... .. porque se não já não tá na terça é porque teve que  
 ir pra muito longe
- 446- NI então não volta né?  
 ((alguns comentários - inint))
- 447- A8 e depois vai tá acompanhando o
- 110 ((A6 ri))
- 448- P конечно .. ah tem конечно (claro) это ((inint)) ... ai  
 Бог (Deus) ((alguém tosse)) vamos ((inint)) o que vai dá ... ?  
 ((inint)) ... .. Бог : pra Deus ajuda a gente ... ..  
 se não nós vamos entrar tudo no golpe do baú ((risos)) ну давай  
 давайте (vamos prosseguir)
- 449- A8 posso fazê só um comentário?
- 450- P gabau (vai) tá gravando?
- 451- A8 tá
- 452- P A8 fazê um comentário porque ele que ((risos)) porque a aula é  
 séria ((risos)) это серьезный урок (essa é uma aula séria) ... eu  
 tô com aqui ó: pra falá alguma coisa ((alunos riam))

- 453- A8 eu tava preocupado com esse negócio do Sílvio .. Santos ((inint))  
mas é que a gente não vê pelo lado que/ do pessoal que vota nele  
energia também né? é: eu comecei vê por causa de uma faxineira  
120 lá da fepasa que ela falou que ela não vai votá no Sílvio não  
porque ela não acha que ele não seja competente .. ele é competente  
sim . mas ela não vai votá porque se ela votá e ele ganhá ele pára  
de apresentá o programa do domingo e aí o Gugu vai apresentá e ela  
não gosta dele ((risos))
- 454- P cê sabe . não: mas cê sabe que foi por aí também ((alunos riem e  
comentam - inint))
- 455- A8 a gente não costuma -
- 456- P -mas eu já pensei em algo parecido quando o outro candidato o  
candidato que eu conheço muito porque tá gravando .. candidato à  
reitoria eu não votei nele porque eu achei que devia continuá com  
o consultório e não: ((risos)) a gente ia perdê ... sabe .. eu levava  
130 em conta outras coisas que eu acho que a pessoa era muito é um excelente  
é:: profissional e isso ia se perdê durante os anos que ficasse porque  
aí é só política mesmo você sabe né? e eu não gostava do outro ((inint))  
porque foi uma coisa aberta e ele falô assim ((inint)) pra mostrá o  
que o assistente falou .. sabe tem essa parte e é uma perda assim  
muito grande então né ((risos)) mas o ((inint)) dela que é só porque  
ela não gosta do Gugu é interessante . muita gente vai pensá desse  
modo
- 140 ((continua a conversa entre P e alunos sobre as eleições num clima  
a de descontração))
- 155
- 457 - P o A8 tá querendo saí pela tangente com os comentários dele sabe  
por que? .. porque tudo que eu pergunto pra ele ele tá na lua  
458- A8 não ((inint))  
459- P não entendi  
460 - A8 eu se esforço  
461- A6 ((risos)) eu se esforço  
462- P eu se esforço ((risos)) é o Lula dois ele ((risos )) ((inint))  
nós vamos se esforçá . sabe? ... depois que eu li ((inint)) eu  
não fico mais ((inint))
- 160 463- A6 ((inint)) ((ri))  
((várias risadas e comentários entrecortados - gargalhadas -  
alguns minutos - inint))

- 464- P ((rindo)) eu sei que eu tô atrapalhando mas nós temos que estudar porque se não tivé aula a semana que vem são duas aulas a menos eu já perdi tudo as minhas contas aqui
- 465- N duas aulas a menos
- 170 466- P é bastante coisa sim em matéria do que a gente qué dá . *garuuu A6 Oer*  
(prossiga A6) (Alek) ..
- 467- A6 *Oer meoe...*
- 468- P *Oer*
- 469- A6 ((lê))  
*Oer меде звонилa какай-то девушка -- она оставилa свой телефон ...*  
(Alek uma moça telefonou para você .. ela deixou o telefone) ... ..
- 470- P *и гаруу ?*
- 471- A6 *а тã не знаеиш кто это?*  
(você não sabe quem é?)
- 472- P ((inint)) *Oer меде звонилa тем o телефон... o telefone fez assim trint: ... acho que é a mama .. меде звонилa какай-то девушка ... какай-то ?*
- 473- NI *какай-то?*
- 474- P *какай-то . она оставилa свой телефон ...*
- 180 ... *qué dizê o свой de quem?*
- 475- NI ((baixinho)) *dela*
- 476- P *dela ... потому что может быть он не знает номер еѐ телефона (porque pode ser que ela não saiba o número do telefone dela) ... então она оставилa номер телефона (ela deixou o número do telefone) да ? ... а он спрашивает (e ele pergunta ) тã не знаеиш кто это? (você não sabe quem é?) e ela responde não: não sei . а она сказала кем я не знаю donde vocês chegam à seguinte conclusão que vocês são tudo умные (inteligentes) .. где мои умные студенты? (onde estão meus alunos inteligentes?)*
- 477- A8 ((inint))
- 478- P *тã ((inint)) это тã не знаеиш а какай-то ..*  
como que chama isso em português? ... .. é indefinido não é? não tá indefinido?
- 479- NI ((inint))
- 480- A4 ((inint))

- 481- P ((inint)) você pega o телефон (telefone) faz assim faz assim  
faz assim e trim: do outro lado que dizê .. cê звонил (telefonou)  
190 pra alguém... às vezes cê faz você faz assim assim e assim e faz trim  
e ninguém atende .. você звонил (telefonou) do mesmo jeito .. certo?  
оставил ...
- 482- NI оставил ...
- 483- P оставил é deixar ... свой телефон .. eu falei кому-то  
что может быть он не знает какой номер телефона...  
возможно сказала... .. ( pode ser que ele não saiba o número do  
telefone dela ... então ela falou) ela não оставил свой телефон  
(deixou o telefone dela) .. ela não foi até a casa dele e trouxe  
o телефон (telefone) né A5? pra ele ligá: ((A8 ri alto))  
o номер do телефон ... ga? ( o número do telefone . certo?) tá  
pensando o que? que ela entrou ele não tava . ela falou ó: o meu  
о мой телефон и оставил свой телефон и пошел прочь  
(meu telefone e deixou o telefone e depois foi embora)  
((inint)) ((risos))
- 484- A5 não: não pensei nisso
- 485- P ah конечно (claro) ((inint)) гуар нем viu A6? o A5 pensou  
200 que ela tinha levado o телефон (telefone) lá .. pra mãe dá o  
recado
- 486- A8 ela deixou o telefone lá  
((risos))
- 487- P ele não pensou que era o номер do telefone (número)  
((inint))
- 488- NI ((várias risadas e alguns comentários - inint))
- 489- P aí o que que tá escrito embaixo? именной (nominativo) ...  
какой-то quando for мужской род (gênero masculino) какая-то  
quando for женский род (feminino) какое-то quando for  
средний род (neutro) и какие-то quando for: множественное  
число (plural) .. винительный (acusativo)  
olha que lindo ele declina ... ((risos)) какой .. . какой-то  
какое-то e каких-то tá? .. obviamente tem os outros .. cêis  
podem fazê de lição de casa ...
- 210 490- A5 é tó mesmo que fala?
- 491 - P não sei .. acho que é tá .. eu falei tó e tá? какой-то [tá]  
какая / não: é какая-то [tá] девушка .. pode sê que no  
masculino fica кое-то [tô] pá combiná: porque em português tem  
((ri)) mas какой-то [tá] tá esquisito ...

- kakou-mo *мабрук*... acho que é kakou-mo [tá] A5 *слушаю* me  
a *пчонка* (escute a fita) pra vê se cê descobre alguma coisa ...  
tem a fita na sua casa dessa lição?
- 492-A5 ((inint))
- 493-P serve .. ((inint)) oheio de *магнурку* (disco)
- 494-A5 ((inint))
- 495-P ai: meu Deus: ((risos)) ((inint)) *магнитофон* (gravador) ...  
*можга слушаю* *згед* A5 (então escute aqui A5)
- 496-A5 - ga- (sim)
- 497-P - ah *это очень трудная работа* (é um trabalho difícil) ((inint))  
220 *богатый* - *на богатый* ? (rico .. você é rico?)
- 498-A1 L . é tá viu
- 499-P é tá?
- 500-A1 tá aqui no dicionário tem a pronúncia
- 501-P tem a pronúncia *про мужской* ? (masculino)
- 502-A1 kakou-mo [tá]
- 503-P era o que eu pensava tinha que sê tá ((risos)) apesar de não  
concordá com a ((inint)) ... gente é tá ... .. entenderam?  
oh: ... ((alguns comentários de alunos - inint)) é kakou-mo  
*какая-то* - *какое-то* agora é tudo tá porque se o kakou é tá  
todo o resto é tá ... *какие-то* também ... ((P tosse várias vezes  
e diz)) faz parte da aula ((risos)) *я кашлю* (eu estou tossindo)
- 504-A8 *кашлю* ?
- 505-P *кашлю* .... (estou tossindo)  
230 *потому что у меня грипп* (porque estou com gripe) ...  
*я болею* (estou doente) ... *потому что у меня есть насморк*  
*я не выгляжу молодым сегодня* .. *я выгляжу очень*  
*(бедная)* (por isso que eu estou me sentindo mal e eu não pareço  
mais jovem hoje ... estou com a aparência lastimável)
- 506-NI *нет* (não)
- 507-P скажи что га (diga que sim) ... *я выгляжу*  
*бедная* (pareço mal) га (certo?) não tô que nem defunto? ...  
*я не выгляжу как Улисс* ? (não estou parecendo o  
Ulisses?)  
Ulisses?)
- 508-A8 *нет* (não)
- 509-P *нет?* (não?) *можга я выгляжу адя хорошо* (então eu me sinto bem  
..... *главга* *га* A7 *читаю* (continue A7 leia) ... ..  
*читаю* *га* (leia a continuação) ... ((A6 ri))

- 510-A7 onde?
- 511-P где? (onde?)
- 512-A7 около .. ou около? ((dúvida quanto à tonicidade))
- 513-P около
- 514-A7 около нашего ((tônica na 1ª sílaba))
- 515-P нашего ((em tom de correção com a tônica na 2ª sílaba))
- 516-A7 нашего ((repete a pronúncia da professora com a tônica na 2ª sílaba . rindo pede confirmação))
- 517-P нашего ((tônica na 2ª)) não: нашего ((tônica na 1ª))
- 240 ((VA riem)) eu vou mandá tirá os acento do livro
- 518-A7 около нашего дома построили кинотеатр  
(perto de casa construíram um cinema)
- 519 -P хорошо (muito bem) где дом? (onde é a casa?) ... ..  
понятно что такой около?(está claro o que significa около?)  
... ..
- 520 NI ((bem baixinho repete a palavra)) около
- 521-P что такой около ?- (o que significa около?)
- 522-NI -((inint))-
- 523-P А8 что такой около (o que significa около?)
- 524-A8 около é: perto?
- 525-P não: fala que não é далеко (longe) ((P pretende evitar tradução))  
... .. можно идти пешком (pode ir a pé) ... .. иногда ехать  
на автобусе (às vezes de ônibus) потому что это около  
(porque é perto) да? (certo?) .. и после около какой падеж  
лишь спользуем? ? (e depois de "после" que caso usamos?) ...  
... .. родительный (genitivo) ... около чего ...  
(perto de que) около нашего дома да? (perto da nossa casa ..  
certo?) дальше А6 (continue А6) eu vou dá o segundo que é очень  
трудный (muito difícil) pra А6 ... ..  
e что é: que que é esse negocio de что?
- 526-A6 ((baixo)) genitivo
- 527-A4 genitivo . около чего (perto do que?) ... .. cê vê pela terminação  
boba ah lá: нашего дома ... ..
- 529-A6 ((lê)) это дирижер (esse é um maestro)
- 530-P хорошо А6 (muito bem А6) ... дальше . там же А4  
(continue . leia А4)... .. a А4 não tá entendendo nada ...  
ela não tem o papel? ... дальше .. (continue) lá em cima ((inint))

- 531 -A4 Это ((lento)) рос-ти-ница (isso é um restaurante)
- 532 -P рос-ти-ница. много АА (muito bem) прекрасно (maravilhoso) viu? как девушки хорошие студентки (como as garotas são boas estudantes) вы тоже студентка (você são mais estudantes) ... .. еще очень рано А7 (ainda é muito cedo А8) почему ты хочешь идти? (por que você quer ir?) ты хочешь идти в туалет? (você quer ir ao toalete?) ... ..
- 533 -A7 Я хочу ... обедать (eu quero ... almoçar)
- 534 -P но очень рано.. еще нас и тридцать девять минут (mas é muito cedo .. ainda é 1:39)
- 535 -A7 Я - меня - мне нужно... учу..(preciso estu..)
- 270 536 -P учусь (estudar)
- 537 -A7 учусь (estudar)
- 538 -P ((inint)) обедать или учусь ((risos)) (almoçar ou estudar?)
- 539 -A7 ((inint))
- 540 -P а саша ... хорошо (está bem) ну дажно (em frente) вы дадитепись: меня дома (faça por escrito em casa) pra quinta-feira ... один два три четыре (1, 2, 3, 4) ... .. письменно (por escrito) ... понятно (entendido) Это такое письмо А8 (o que significa "por escrito" А8)
- 541 -A8 да (sim)
- 542 -P очень хорошо (muito bem) ... e a: pesquisa do сколько - мало e много e несколько ? ... .. да ? (certo?) ... do человек
- 543 -A7 é: do человек e do люди .. aí você descobrindo o человек e o люди automaticamente tá tudo o resto ... ..
- 545 -A6 isso pra outra semana né?
- 546 -P почему (por que) pra outra semana?
- 280 547 -NI ((inint))
- 548 -P bem . eu posso deixá a pesquisa mas eu vou cobrar a pesquisa .. prá: depois das eleições ... после выборов (depois das eleições) ... eleição é выборы ...
- 549 -A8 pesquisa pra eleição ((inint)) ((risos e comentários))
- 550 -P 17 de dezembro as aulas vão acabá . dezanove . aí vai tê um dia de feriado antes de votá ... um dia de feriado depois que votá .. vai perdê mais duas ...

- 551-A6 as aulas vão até quando 1?
- 290 552-P 19 de dezembro graças a Deus é só ((inint))
- 553-AS ((inint))
- 554 -P então ... porque aí: em janeiro a gente pode tirá férias ... ..  
 ... .. tá? ... vocês/la noureu um ba ne noureu?  
 (entenderam ou não entenderam?) ... .. ((alguns comentários de  
 alunos - inint)) vê se ceis voltam mais animadinhos hein? querem  
 que eu traga guaraná em pó pro ceis tomarem? ... .. ((comentários  
 de alunos - inint)) ... .. gente é a aula ou ceis tão cansados mesmo?  
 eu tô cansada ((inint))
- 555-A6 ((inint))
- 556 -NI ((inint))
- 557-P ba nouer k bparay ? (você foi ao médico?) ...
- 558 -A1 qa (sim)
- 559-P qa .. a dar y bpara ... (sim . estive no médico) ...  
 ((vários comentários simultâneos- inint)) rmo bparckagal?  
 (o que o médico disse?) rmo meda ((inint)) rirkoe ....  
 kema . Me ((inint)) rirkoe ?... .. pneumonia ... né?  
 rmo y meda ecme? .. rpuun ? ( o que você tem? .. gripe?  
 a rmo? ( o que?)

FINAL DA AULA

- 001 1-VA ((RISOS))
- 2-P что? (o que?)
- 3-A8 какой сегодня число? (que dia é hoje?)
- 4-P сегодня девятого ноября тысяча девятсот  
восемьдесят девятого года - урок русского языка ... ..  
(hoje é nove de novembro de mil novecentos e oitenta e nove -  
aula de língua russa ) ... ..
- что мы будем читать? (o que nós vamos ler?)
- решим или не решим? (decidiram ou não decidiram?)
- 5-NI я решил (eu decidi)
- 6-A6 ((em voz baixa)) решила (decidi)
- 7-P что ты решил? (o que você decidiu?)
- 8-NI Айвену ((nome do personagem do texto dado na aula anterior))
- 9-VA ((em voz baixa)) Айвену
- 9-P почему все ((ruído)) читают Айвену? (por que todos  
((inint)) ler Айвену?)
- ты тоже А6? (você também А6?)
- а ты тоже А7? (você também А7?)
- 10-A6 ((inint)) não
- 11-VA ((inint))
- 12-P foram todos induzidos pelo А5 . só um ((inint)) aqui  
((VA conversam entre si))
- 13-A5 я хочу знать конец (eu quero saber o fim) ((inint))
- 14-P hu:::m ((tom satírico))
- 15-A4 все (tudo) ((inint)) все (todos) ((inint))
- 16-P ah ga (sim) я хочу знать конец чего-то ((inint))  
(eu quero saber o fim do que . o que ((inint)) )
- 010 17-A6 я скажу? (eu falei?)
- 18-P ((inint - ruído simultâneo))  
(( VA CONVERSAM ))
- 19-P (( em voz mais alta))  
ну давай (então vamos)  
ва хотите что (я и я) читать или вы читать сами?  
(vocês querem que eu leia ou vocês lêem sozinhos?)
- 20-VA ((diversos comentários em voz baixa - inint))
- 21-NI читаем? (lê?)

- 22-F нет - вы хотите что бы я читала или не бы читала?
- 23-NI вы читаете (você lê)
- 24-F я читаю - хорошо (eu leio - está bem) вы помните? (você  
 lembra?) вы помните с другой стороны? ... ..
- 25-NI до Айвену?
- 26-NI hum hum ((negação))
- 27-F ((começa a ler - vagarosamente))  
 С добрым утром ... мистер Айвену  
 (bom dia Sr Ivenu) ... é Ivenu mesmo não é? que dizê .. eu fa-  
 eu faço uma confusão na hora de lê .. Ivenú  
 ((retoma a leitura))  
 Иванов бесильно откинулся на спинку кресла .  
 нет . подумал он .. тут что-то не так -  
 почему они всё время коверкают мою фамилию ?  
 надо прежде чем её писать . посоветоваться с  
 каким-нибудь здешним языковедом . он попросил  
 справочник и найдя там адрес лингвиста по  
 фамилии knife . eu vo. lê do jeitinho que tá aqui ((lê kinifi))  
 ((alguns alunos riam)) направился к нему . интересно . как  
 проша их беседа? ((P comenta: нет как (não é kak) . repete a  
 frase e continua)) всего вернее . вот как ((repete)) вот как  
 здравствуйте мистер Книфе ((rindo)) возможно сказал  
 Иванов .. алло: бодро ответил ((rindo)) профессор  
 здравствуйте . но моя фамилия не Книфи  
 kinifi меня зовут Наиф naif .. Наиф?  
 Однако вот тут написано ... 0::: ..  
 засмеялся . Наиф .. написано .. но ведь  
 вы же в Англии .. у нас пишется  
 одно . а вы говориваете нето совсем  
 иное .. мы пишем "knife " kinifi  
 потому что это слово . обозначающее  
 нож . пришло к нам из древнегерманских  
 языков .. там оно звучало как "книф" kinifi  
 ни даром даже французы именуют ((vacila um pou  
 nessa última palavra)) перочинный ножик ((comenta))  
 é kanif? como que é isso? ou é canif? como é que tá aqui? tá em  
 latina não tá?

020

030

040

- 28-NI tá  
 29-P kã - ka - /kanif/  
 30-NI /kanif/ ((inint))  
 31-P oê viu? tinha que ter posto o acento né? . a sílaba tônica .  
 ((retoma a leitura))

но буква "к" перед "н" у нас не баговаривается  
 а буква "и" ((vacilante)) баговаривается ((normal))  
 а буква "и" баговаривается как "аи" ..  
 всегда? удивилась Иванов .. это вы: нет  
 совсем не всегда .. с негодованием вскричал  
 ((rindo)) профессор .. в начале слова она  
 произносится как "и" : ((lentamente))  
 "импотед" . . . . .

058

- 32-NI импотед  
 33-P импотед.. como é que é?  
 34-A5 импотед  
 (silêncio)  
 35-P mas não tem nada depois  
 36-A5 ((inint))  
 37-A6 quer dizer que o "i" tem a mesma pronúncia ((inint))  
 38-A5 a-hã:  
 39-F в.. начале (но começo) .... é como é mesmo o: произносится  
 как "и" (pronuncia como i) então ele fica импотед  
 [impóted] não é? импотед que é ввезённай.. инфлекси  
 ((repete a última palavra)) несидимай ... quer dizer os  
 dois pronuncia com "i"  
 40-NI [infléksbol]  
 41-P ahn? ((repete a palavra agora corretamente) e continua a leitura))  
 инфлексибл . несидимай .  
 но в начале . тут уж всегда так? .. ни  
 в каком случае: например слово ..  
 060 железо .. произносится "аизк" o: iron não é?  
 aqui seria iron não é?  
 42-Vi iron ((pronúncia em inglês))

- 43-P iron ((continua a leitura)) "Ice" лёд.. "ais" ... Я хотел сказать: в начале некоторых не чисто английских заимствованных слов .. но таких у нас добрая половина .. помни?
- Более или менее ... о Иванов сказал  
 (fala o Ivanov) ((comenta a professora e prossegue a leitura))  
 как же у вас тогда означается ((titubeia)) звук "и"  
 звук "и"? да проще простого: тысячу различных способов  
 ((a professora traduz rindo essa última parte)) tem mil  
 070 possibilidades diferentes ((repete a expressão em russo))  
 тысячу различных способов ((e continua)) иногда как  
 я вам уже доложил через обаянное "и" на  
 его называем "ай" на пример "indigo" "индиго"...  
 иногда через "е" букву "е" на как раз зовёт "и"  
 - вот слово "evening" "ивининг" вечер ... в нём первое  
 "е" означает "и" второе "е" ровно ничего ((rindo))  
 не обозначает а "и" в последнем слоге ((comentário: sílaba  
 é sílaba)) опять - таки читается как "и".  
 ((rindo, a professora diz))  
 080 olha eu cheguei à conclusão que o russo é mais fácil que o inglês ...  
 porque quanto mais eu leio mais confusão eu faço ((continua a leitura))  
 Впрочем - иной раз ((P traduz)) em outra vez em outro  
 lugar. вместо "и" пишется два "е" слово "to sleep"  
 спать надо читать "elip" "спид" скорость пишется  
 ((P pergunta)) como é que pronuncia isso? ((e continua))  
 44-NI speed  
 45-P speed . А то ещё для этого прекрасно употребляется  
 сочетание из двух букв ((P diz em português)) então a  
 união de .. combinação de duas letras )) "e" и "a" ..  
 буквы "a" на для удобства называем "эй":  
 ((P pede ao aluno A5 que leia a palavra em inglês))
- 090 46-A5 dealer  
 47-P dealer .. это "дилэ" купец . A5:  
 48-A5 dealer  
 49-P não: o outro ((vários risos))  
 50-NI é deacon  
 51-A5 /ah bom/

- 52-P /aqui é deacon?/ é deacon?
- 53-KI deacon ... читается
- 54-P porque em russo é дякон [diákon]... .. como que é o primeiro?
- 55-KI deacon ((pronúncia em inglês))
- 56-P deacon .. porque eu vou ler o дякон (( continua a leitura))  
 читается как "диакон" или . если нам этого  
 недостаточно . через посредство буква "у"  
 которая в английском языке носит  
 название ((diz em português)) eu vou lê "uai" .  
 é "uai"? например .. quem lê? ((para que alguém a palavra em  
 inglês))
- 100 57-A8 prosperity
- 58-P isso . "просперити" произвотани . ну . а затем аі o outro  
 gritou ((em voz bem alta)) довольно . довольно - воскликнул  
 Иванов .. ну и провали сами . это же не орфография  
 а адский лабиринт . профессор Хауф пожал  
 плечами ((tosse)) o Хауф fêz assim: ((relê rapidamente  
 o último trecho)) довольно . довольно .. воскликнул  
 Иванов .. ну и правописание . это же не  
 орфография .. а адский лабиринт .. ..  
 лабиринт адский é inferno nê? de адский  
 labirinto infernal .. а орфография (ortografia) ... tô  
 achando que é pior do que a nossa ortografia . essa daqui .. realment  
 eu li umas três vezes .. sabe? cê sente do que se trata mas vira  
 uma confusão que numa hora cê usa "i" depois ce usa "ai" depois  
 no meio depois no começo tem uma que tá lá no meio que não se usa  
 pra nada ... vamo lê de novo? só que océis lêem porque eu tô  
 péssima pra lê .. давай А5 (vamos А5) começa . vamo lê por  
 pedacinho
- 110 59-A5 ((tosse)) ((começa uma leitura lenta))  
 с добрым утраи... мистер Ивану . Иванов десильно .  
 ... ai meu Deus ...
- 60-P откинулась
- 61-A5 кинула
- 62-P откинулась
- 63-A5 ((prossegue sem atender à correção))  
 на спинку кресло
- 64-P hum
- 65-A5 нет подушка он

- 66-F ó: ..A5 um minutinho .. essa Кресла que seria uma ((inint))  
e essa é a спинка da Кресла .. um lugar onde você encosta
- 67-RI hum:
- 68-P é: спинка откинувшая é: vamo dizê que ele tivesse sem muita  
força e ele se encostou assim ó: .. nas costas da poltrona né?  
Иванов бессильно откинулся на спинку Кресла
- 69-A5 ((prossigue a leitura))  
нет . подумал он что-то не так .. почему они во  
время Коверкатом моего фамилию? надо.. прежде  
чем её писать посоветоваться с какими-нибудь  
... .. здешними языковедом .. он попросил принести  
справочник((lê com a tônica na 2ª sílaba e se auto corrige  
relendo com a tônica na 1ª sílaba))справочник и куда  
там .. адрес лингвиста по фамилии Knife ((lê  
erradamente a próxima palavra)) напра.. направился  
к нему .. интересно
- 70-P ((interfere corrigindo em voz alta ))  
направился
- 71-A5 направился
- 72-P направился ele dirigiu-se a ele
- 73-A5 hum hum
- 130 74-P claro que foi através do telefone  
((silêncio))
- 75-A5 ((prossigue))  
интересно как прошла их беседа беседа ? ((sem o tom  
interrogativo assinalado no texto)) всего вернее вот как
- 76-P /qué dizê que/
- 77-A5 /вот как/
- 78-F como será que foi o ((inint)) o:lha .. ahn:: na realidade ..  
qué dizê . totalmente verdadeiro . veja como ele foi ..  
всего вернее вот как . foi assim que deu .. a  
conversa . que aconteceu . a conversa entre eles ... ..
- 79-A5 continua?
- 80-P да (sim)
- 81-M Здравствуйте мистер [Kinifi] ... вежливо .. сказал  
Иванов .. ало .. бодро ... бодро ответил  
профессор .. Здравствуйте . но моя фамилия

- не книфе [Knifi] . меня зовут наиф [naif]  
 Наиф? однако вот тут .. написано .. о: засмеялся  
 140 Наиф.. Написано (Ab consulta P)) однако?
- 82-P однако
- 83-NI ((inint))
- 84-P não: однако seria .. acho não sei .. однако .. é que não tá escrito desse jeito .. однако вот тут написано .. e aí o Knife riu porque ele falou написано .. qué dizê ele tava confundindo o que? пронаписание com a: pronúncia .. com o som .. eu acho que é isso .. однако mas vou ver .. o вежливо .. bem .. ((inint)) ele falou delicadamente e outro respondeu assim Бодро .. sabe .. não é com má educação mas .. o outro falou вежливо assim: delicada suave .. o outro respondeu ... com força assim né .. com mais: .. impetuosidade ... cho vê o однако pra vê direitinho ... ((procurando no dicionário)) ... .. porque eu entendi e não fui procurar .. eu sigo o conselho da A<sup>18</sup> né A4 .. однак ... .. não obstante .. apesar .. é .. contudo ... contudo вот тут .. é isso que nós támo falando .. contudo aqui tá escrito knifi né . porque o outro falou que o nome era Knifá .. e contudo вот тут написано e o outro já interrompeu na hora do Написано
- 150 85-A5 tá parecendo piada do português ... .. continua?
- 86-P continua  
 ((os outros alunos permanecem em silêncio))
- 160 87-A5 о: засмеялся Наиф .. написано но ведь в же в Германии . у нас пишется одно а вговаривается нечто . совсем иное .. мы пишем "knife" потому что это слово обозначающее нож пришло к нам из древнегерманских ((lê com dificuldade a última palavra)) германских ((repetindo o final da palavra))
- 88-P древнегерманских ((com menor dificuldade)) языков там оно звучало как "книф" недаром даже французы а и имеют перочинный ножик ((lê com acentuada dificuldade - vagarosamente essas últimas palavras)) "canif" но буква К .. ou kā? .. ká?
- 170 90-P к : é: к ((procurando pronunciar só a consoante))

- 91-A5 ((continua a leitura))  
 перед "и" у нас не вогваривается а буква "и"  
 вогваривается как "ai" ... всегда? удивился  
 Иванов ... что вы нет совсем не .. não: ... что вы?  
 como que é aqui? ((inint))
- 92-P é.i mesmo ..
- 93-A5 что вы
- 94-P нет совсем не всегда
- 95-A5 нет совсем не /всегда/
- 96-P /porque cê vê/ e na .. o: o .. o Ivanov queria pegá isso como regra  
 ... então ele pegava essa regrinha .. então ele queria sabê se  
 era *всегда* (sempre) que nem a gente que qué fazê uma regra ..  
 mas de repente o outro falô que não né?... .. . . .
- 180 98-A5 ((prossegue a leitura))  
 с негодованием вскричал профессор .. в начале  
 слова она произносится как "и" илнотэд  
 /введенный/  
 /она/
- 99-P /она/
- 100-A5 инфлексив несгибаемый  
 ((lê a última palavra com erro na sílaba tônica e se auto corrige))  
 несгибаемый
- 101-P é несгибаемый ((tônica na 4ª sílaba)) pra mim é  
 несгибаемый viu ((tônica na 3ª sílaba)) ... .. .
- 102-A5 manda outro lê L.  
 ((A6 RI))
- 103-P почему? (por que?)  
 ((A6 RI))
- 104-P A6
- 105-A6 não::
- 106-P A1
- 107-A1 ((lê com bastante dificuldade, vagarosamente e às vezes silabando  
 as palavras))  
 но .. в начале .. тут уж *всегда* так .. ну .. в конце  
 .. случаи .. например слова "iron" железо  
 про-из-носъ  
 произносится
- 108-P произносится

- 109-A1 про-из-но-ится "аизн" "ice" лиз "аис" ..  
 Я хотел сказать.. в начале нека.. Некотро  
 ((leu errado e procura corrigir))  
 некоторых не.. чисто английских.. замест-  
 -вованных слов. но таких у нас добрая половина.. понаши
- 200 110-P ahn: tá bom . para só um pouquinho aí.. aí ele explicou e falou  
 que Я хотел сказать que dizê в начале некоторых  
 ((erro na tonicidade ao pronunciar essa última palavra)) не чисто  
 английских заместованных слов que dizê: no  
 começo é:: de algumas ah: palavras .. que não são:: ... ahn:: ...  
 gozado .. не .. чисто é limpo
- 111-A5 puramente
- 112-P puramente não:  
 que dizê palavras que vem de outras /línguas/
- 113-A5 /ahn/
- 114-P né? .. de outras origens .. mas aí ele falou но таких у нас  
 добрая половина que dizê .. eles tem mais do que a metade  
 das palavras nessas condições .. então que também não daria pra  
 dá: ... uma indicação pro outro .. ainda perguntou .. cê entendeu?  
 porque não daria pra falá .. então: ahn: em tais palavras ..  
 porque tem mais do que a metade delas .. ... ..
- 210 115-NI ((inint))
- 116-P ahn?
- 117-NI ((inint)) половина (metade)
- 118-P que palavrinha?
- 119-A8 половина (metade)  
 ((P tinha confundido o som da palavra russa половина (metade)  
 [palavina] com palavrinha))
- 120-P половина .. gente acho que eu tô com .. é половина é  
 metade ... ((inint)) orelha ... .. eu não tô conseguindo lê  
 direito e não estou conseguindo ouvir ... ..  
 давай А (prossiga А)
- 220 121-A1 eu ainda?
- 122-P конечно (claro)
- 123-A1 é:: более или менее как же у вас .. озна-чается звук "и"  
 ((sem o tom interrogativo assinalado no texto)) звук "и"? да:  
 чаще .. прос- простого тысячу раз-м-чких  
 ((repete a palavra)) различных спосо- способов

- 124-P e é o *проще простого* .. é o mais simples hein ..  
*проще* já é fácil e *просто* é uma coisa simples ..  
então seria o mais fácil . o mais simples de todos . é o i  
230 mas .. ã: tem *тысячу различных способов* só tem mil possibilidades ((rindo)) diferentes  
((alunos também riem))
- 125-A5 ((inint)) difícil
- 126-P imagi:na ...  
((silêncio))
- 127-A1 ((continua a leitura))  
иногда как я вам уже говорил . через бук-венные "и"  
на его называем "ай" напри - например "indigo"  
индиго .. é:: иногда через "е" букву "е" на  
240 как раз зовём "и" вот слово "evening" ивнинг  
.. вечер .. в нём первое "е" озна-чает "и"  
второе "е" равно ничего не обозна:чает а "и"  
в последнем слове опять таки читается как "и"
- 128-E *да* (sim) que é assim . evening .. o "e" você pronuncia "i"  
no começo .. o segundo "e" равно ничего aí ele não . não  
significa nada . certo? porque cê fala o [ivnin] cê praticamente  
250 não fala .. o segundo ... "e" e: ... o: na última sílaba outra  
vez você vai lê o "e" как .. como o "i" ((inint)) ele já é  
mesmo "i" o "i" como "i" aí ((repete uma parte do texto))  
в последнем слове опять таки читается как "и"  
[i] outra vez .. então o primeiro "e" você lê "i" ... .. o  
segundo ... deixa eu vê onde tá escrito evening que eu perdi ...  
... .. o segundo "e" você não... ele não: não significa nada  
260 .. e o último "i" você pronuncia como "i" ... .. certo? ... cêis  
tão entendendo né? ... aí que horror ... *да* (sim) Aí ?
- 129-A1 ((retoma a leitura titubeando no início))  
в . впрочем иной раз вместо "и" пишется два "е"  
слово "to sleep" спать надо читани [slip] спид ..  
скорость пишется "speed" .. а то ещё для этого  
прекрасно у-у-упо-тредиа-употредиа ((erros nessa  
última palavra))
- 130-P употребляется



- é:::: .. não tá nem em parênteses ... .. também eu não sei que que ele tá seguindo porque aí ele escreveu как "дикон" ó: com os caracteres cirílicos em aspas também ... ну лагно ...
- 310 150-A1 *продолжай показывать А1* (pois bem . continue por favor A1)  
 151-P *например prosperity .. например prosperity ..*  
 152-A1 *"просперити "проц-ветание .. ну: а затем ...*  
 152-A1 *е ele ia continua né .. а затем .. que dizê outro exemplo né?*  
 320 152-A1 *довольно довольно вос-км-кнул вос-воскликнул*  
*Иванов ну и право-писаше((com erro na tonicidade)) это же*  
*не орфография а .. а-адский лабиринт-професс*  
*Наиф покал мехам... ..*
- 153-P ((em voz bem alta)) *поняли ? (entenderam?)* bem. cêis não queriam sabê o fim da estória? naquele começo/tava bom né?/
- 154-A6 /(( inint))/ bom
- 155-P não é que ficou complicado . é que ficou atrapalhado pra lê .. não ficou confuso de lê?
- 156-A5 depois é muitas palavras desconhecidas
- 157-P ahn?
- 158-A5 tem muitas palavras desconhecidas
- 159-P muitas?
- 160-A5 mas é a /primeira vez/
- 161-A8 /é difícil / pra lê .. né?
- 162-NI ((inint))
- 163-A8 tem muitas palavras/((inint))/
- 164-P /não/: pra mim eu tava dizendo que tava difícil pra lê porque eu tava fazendo umas confusão com o inglês ((inint-ndo))
- 330 165-A8 não: pra nós não .. se eu fosse lê eu ia pará um monte de tempo aí
- 166-NI é muito ((inint))
- 167-P ((inint)) é um texto bem adiantado .. não é como aquele ali *как они познакомились* (como eles se conheceram) ((nome de um texto de outra aula )) né .. apesar dele ainda ser um texto pra estrangeiro
- 168-A6 (pra)estrangeiro que sabe mais do que nós
- 169-NI ((inint))
- 170-P é:

- 171-A6 pra vê que tem estrangeiro que sabe mais do que nós  
 ((ALINHOS CONVERSAM ENTRE SI - ININT))
- 172-P umo umo (o que o que) ((inint)) .. umo (o que) ((inint))  
 ((fala com certo tom musical))
- 173-A1 ((inint)) cê tem notícia daquele dicionário da biblioteca?
- 174-P não
- 340 175-A1 porque sumiu
- 176-P sumiu:?
- 177-A1 sabe aquele antigo? .. pelo menos essa semana eu procurei  
 três vezes e não encontrei
- 178-P um velhinho assim .. gordinho?
- 179-A1 é
- 180-P eu usei ele uma vez que eu fui lá
- 181-A5 é russo-português? dá uma olhada na parte de dicionário de  
 português porque eu achei .. tinha um que . eu lembro que tinha  
 procurado . não achei .. eu fui achá ele na parte de português ...  
 no português - russo .. e tá na parte de dicionário de português .
- 182-A1 quê dizê que não é russo-português?
- 183-A5 não .. eu vi um lá português-russo ... não . esse que cê tá  
 falando eu sei .. o velho né?
- 184-A1 é
- 185-A5 eu tô falando de um outro que eu encontrei ((inint))
- 186-A1 ah:
- 350 187-A5 de português-russo .. eles colocaram na parte de português ..  
 dá uma olhada lá
- 188-A1 eu vou dá uma olhada lá .. mas mesmo assim acho que desapareceu  
 esse outro e sumiu também um volume .. sabe aquele russo-russo?
- 189-P um grandão?
- 190-A1 verde
- 191-P é .. que eu tive lá trans/ agora eu tava lá transliterando ..  
 eu tive lá transliterando os título pra elas poderem/ transliterei  
 um monte mas ainda falta um monte pra eu ir lá
- 192-A então: . . sumiu também o último volume ...
- 193-P porque/ não: mas lá não tinha .. quando eu fui ((inint)) parece que  
 tinha quatro e faltava um volume ou tinha três e faltava um ... e  
 eles não compraram todos os volumes porque eu me lembro quando eu  
 fiz porque eu falei olha tá faltando um volume aqui

- 194-A5 ah: ainda não tinha?
- 195-F não tinha .. porque acho que se tinha quatro tavam faltando dois ou se tinha cinco tavam faltando três .. então eu queria deixá tudo em ordem pra eles com o tomo 1 . 2 . 3 e: não tava ..
- 196-NI ahr
- 197-P falei .. ela falou que não sabia onde tava ... ..  
*ny raghu.. na uma eu sei paz um ba dygeu me ((inint))*  
*aboum covame ( então: vamos ler mais uma vez ou vocês vão (me recontar) com as próprias palavras)... .. quem quisé ir em casa procurar palavras no dicionário pode .. porque tem muita palavra aqui que eu não procurei*
- 370 198-A1 eu acho que ele quis com isso mostrá que o russo não é ... tão difícil né e desmistificá né ../que /
- 199-NI /((ri))/
- 200-A5 /((inint))/
- 201-A1 o inglês é fácil e o russo é difícil
- 202-P mas por /((inint))/
- 203-A5 /((inint))/
- 204-A6 /((inint))/ porque se a gente ouvisse mais o russo (como a gente ouve) o inglês .. fosse até mais fácil ... ..
- 205-P não. e eu acho que ele tá/ aquilo que ele quis mostrá
- 206-A6 /((inint))/
- 207-A5 /((inint))/
- 208-A6 ah mas cê nunca sabe como pronuncia ...
- 380 209-A5 agora tem uma coisa . ele complicou mais ainda  
 ((VA CONVERSAM SIMULTANEAMENTE))
- 210-A1 não é tão complicado assim né
- 211-A6 é ./cê não sabe ((inint))/
- 212-A8 /acho que ele ficou explicitando muito /
- 213-NI /é/
- 214-A8 /é de ouvir/
- 215-P não. sabe o que aconteceu? acho que /tudo começou com aquela primeiro texto/
- 216-A8 /((inint))/
- 217-P esse é continuação da/ não é bem continuação .. *збык это одно*  
*a: dyklo это другое (a pronúncia é uma e a escrita é outra)*  
 /prá mostrá a diferença //
- 218-A6 /((inint))/ 110

- 219 porque a gente nunca quis/ a gente acha que o som e a letra é a mesma coisa . a gente quis escrevê do mesmo jeito ... então veio aquele primeiro exemplinho mostrando .. depois veio esse
- 390 textozinho .. então ele quis mostrá realmente .. então cê fica pensando .. cê tava falando russo .. então o russo ... não tava fazendo confusão com o nome dele? ... ele não tava entendendo porque cada vez que ele dizia um nome os caras diziam outro nome .. então ele resolveu se informá porque não é possível .. alguém tá fazendo alguma coisa .. então foi procurá o que? .. um linguista ... e aí eles dão ênfase novamente porque ele diz não: mas ah: *nanucoko* (escrita) porque tá escrito .. mas o problema é que não é por aí que a gente vai .. não é o que tá escrito é o que você vai falá ... porque ele falou [kinifi] o
- 400 outro falou [naif] .. ele falou mas [naif] é? .. não é isso que tá escrito aqui .. (pra ele) o homem dá aquela volta de novo .. pro cê voltá naquele textinho primeiro *збык это слово а збык* *гнур* ... (a pronúncia é uma e a escrita é outra) então a gente pá: .. chamá a atenção cê tinha que salientá bem .. então ele pegou e: ... salientou bem ...
- 220-A6 mas pro inglês é do jeito que tá escrito lá embaixo
- 221-NI ((inint)) ...
- 410 222-P ah: eu não sei mas eu acho que por exemplo .. é que nem *culpeço* pra vocês lerem é porque eu não sei direito /porque /
- 223-A6 /então: porque/((inint))
- 224-P a pronúncia então: .. uma vez também eu posso confundir ... quando eu vô falá com outro alfabeto né? . mas: eu às vezes não sei .. então pra não falá uma coisa .. aquele dia que eu falei o nome daquele autor daquele livro ... ..
- 225-A5 ((inint))
- 226-P o vermelho e o negro ...
- 227-A5 ah:
- 228-P eu não me lembro como eu falei mas eu lembro que ocê corrigiu
- 229-A5 ((inint))
- 230-P é: eu não me lembro ... entende? porque realmente você não sabe ... ..
- 231-A6 então ((inint))

- 232-P agora lá. a criança já cresce ouvindo . que dizê . cresce ouvindo o som . então acho que depois ela faz associação com a palavra .. que nem vocês fizeram com o russo .. cêis não começaram a falá? .. depois não foi automático quando cêis passaram a lê?
- 233-A6 L bem: automático ((riem bastante))
- 234-P não: pensa bem .. é que vocês/ .. só o A1 tá aqui daquele grupo né? .. o A7 e a A4 .. e muitas coisas vocês passavam e falavam só por vê o começo da letra que cêis não sabiam como era o resto .. e aos poucos a coisa vai tomando ... .. corpo .. que eles não foram alfabetizados ... eles fizeram só a transferência ... certo?
- 430 235-A6 eu também
- 236-P você também tava né A6? .. então eram eles três que tavam os três
- 237-NI
- 238-P agora eu não sei porque .. e quando a criança começa ir pra escola? eu acho que no fundo dá problema pra criança quando ela vai na escola ... como dá em português porque /ela fala dum jeito/
- 239-A6 /((inint))/ que sabê porque que cebola é com c /sapo é com s/
- 440 240-P /aí ela chega na escola e vem escrito tudo outro/ aí ela vai aprendê as regrinhas . agora isso não fica encaixado . cê vai até decorá ... porque vocês não sei/vou fazê uma lista e perguntá: paciência é com dois "s" ou é com "c" eu não lembro como que é ...
- 241-NI ahn:
- 242-A6 ((inint))
- 243-P certo? .. uma coisa que você usa bastante você vai guardá muitos .. vai guardá muitas palavras mas muitas você não guarda ... .. que dizê que ele pensô que tava acontecendo só com o nome dele mas ele fez a mesma coisa com o nome do outro ... .. e ele tava escrevendo o nome dele com caracteres latinos não tava?
- 450 244-NI tava
- 245-P então por que que os ingleses faziam bagunça? ...
- 246-A5 não: eles não faziam bagunça ... é que ele simplesmente ele trans/ ele passou pro cirílico o correspondente em latin ... se .. se um brasileiro fosse lê ..

- 247-P -ahm-
- 248-A5 -diria Ivanóv /agora/
- 249-P /certo/ tava assim ó: ... então vamo pôr aqui pra vê como é  
460 que ficou
- 250-A6 porque o "a" o "i" deles e /"ai"/
- 251-A4 /ai/
- 252-P então. .. era a: ... .. então ele transliterou o latino  
.. então pôs "i" .. assim
- 253-A5 com "w" no final
- 254-P va-nô ... .. porque ele pôs "w" no final ?
- 255-NI porque/((inint))/
- 256-P /porque se ele fosse transliterá/ ele teria que por "v" ((inint))
- 470 257-A5 ah sim: mas ...
- 258-P bem . aí ele pôs assim .. então. se a gente for lê .. nós  
somos falantes de português nós vamos lê Ivan ..
- 259-VA Ivanóv
- 260-A6 não: é Ivanou
- 261-P Ivanou .. Ivanau por causa do "w" ... .. é porque nós só  
vamo lê Ivanov /se for o "v" aqui/
- 262-A6 /ê: ((inint))/ achô que fosse o "v"
- 263-A5 não .. as palavras .. as palavras eslavas ((inint)) eu já vi ...  
autores ((inint))
- 480 264-P quando eles transliteram?
- 265-A5 eles transliteram assim . esse final .. ou é assim ou é  
dois "f"

- 000 266-P eu se fosse escrevê eu ia tê que olhá pra dizê ((inint)) por exemplo se eu pego outro exemplo o que vai tê o som de que .. mas eu preciso usá o vocabulário deles ((inigt)) o vocabulário que você (fez) ...certo? ..*наумно* (entendiço?) cê não vai encontrá a A3 . A8?
- 267-A4 não sei
- 268-Y eu encontro sábado
- 269-P é? será que ela tem a pá/ela tem a primeira parte do Aivencu .. tem? cê podia levá pra ela a segunda? ((alguém tosse)) e falá pra ela que ((inint- alguém tossiu)) *своими словами* (próprias palavras) ...
- 270-A7 não entendi.o que que é pra fazê?
- 271-P é pra você pegá a primeira parte do textozinho e ((inint)) lê ela e fazerem .. lê ela não: lê-la .. lê:: las .. lê:las elas ((alunos riem)) cê lê-las elas e aí: você pega e faz uma estorinha com as suas palavras ... contando o que aconteceu .. mas pode sê assim .. o Ivanov *спрашивает и отвечает* (perguntou) aí o *профессор отвечает* (professor respondeu) .. simples .. usando teu vocabulário .. e esse final aí como tá complicado pega o exemplo do "evening" .. uns dois exemplos só: pra: mostrá que há: .. mudança
- 272-A2 não. é: o nome dele é que ficou complicado ((inint)) tá mais fácil
- 273-P cê acha? ... eu achei que ficou complicado aquele final daquelas explicação ... imagina alguém ainda falando pelo telefone .. ((inint)) duas pessoas conversando sabe? dando um exemplo . vamo dizê assim ... eu acho tanta palavra solta dentro duma oração sei lá mas assim ficou tudo aquelas informação jogada pra ele né? .. a palavra é assim . isso se pronuncia assim ..fica aquilo . ficou muita coisa achei . jogada ... ((ritmo rápido nas últimas palavras))
- 274-A8 L ((confirma o nome de E para quem deverá levar o texto))
- 275-F A3 se não me engano .. é com dois "m" e "y"
- 276-A4 Ô A8 se você quisê eu posso deixá na sala dela .. cê sabe se ela veio pra cá? ...

- 277-A8 não sei .. deixa que eu ((inint))
- 278-L se quisé eu posso deixá lá
- 020 279-As eu vou encontrá ela no sábado
- 280-A4 eu vou deixá lá agora
- 281-A7 ((inint))
- 282-P bem: também se perdê depois essa folha .. se ocê deixá na sala dsla e perdê eu tenho mais ... .. ótimo . cada um leva uma .. toma A4((risos)) *на столе* (você põe na mesa) *а ма гайна ет в субботу* (e você dá para ela no sábado) .. pronto . ela vai tê duas . ela vai tê ((inint)) mais que os outros ... .. *га* (sim?) *а сира* *габай на судгу читамь о: как они познакомились* (e agora vamos .. vamos ler o: como eles se conheceram) vocês vão tirá/ sentir a diferença do texto e do vocabulário ((a referência é ao outro texto que se chama: como eles se conheceram)) ... .. porque depois ceis vão pegá o texto que a A6 ... .. ((inint)) *га* (certo) A6? .. como você foi a única que escolheu da revista o texto que eu pedi ... .. ((referência a uma tarefa pedida aos alunos - P entregou uma revista para cada aluno e pediu-lhes que escolhessem um texto para ser estudado na aula)) .. eu vou dá o texto que a A6 já: está estudando com antecedência e já sabe
- 283-A6 eu já tô estudando? Imagina. ((inint))
- 030 284-P *га . конечно А6* (sim . claro A6) .. você vai já .. vai entendê muito bem ... .. *как они познакомились ...* *я же судгу читамь .. кто будет читамь?* (como eles se conheceram ... eu não vou ler .. quem vai ler?) ((chama um aluno))
- АВ, ..*
- 285-A8 esse texto?
- 286-P *как они познакомились* (como eles se conheceram)
- A8 *ма снмь ?* (AB você está dormindo?) .. to sleep? ..
- Нем? (não?) *ма* (você) como .. que que era sleep mesmo?
- 287-NI sleep
- 288-P sleep
- 289-A8 sorry
- 290-P ((inint)) ((risos))

- 291-A8 é não pede .. não pede? (desculpe?)  
 292-P извините (desculpe)... извиняю (não desculpo)  
 я ((inint))  
 293-A8 obrigado  
 294-P я извиняю (eu desculpo) ... а сейчас (e agora) todo mundo vai achá: nossa como é fácil ... ..  
 295-A8 они... как они познакомились (como eles se conheceram)  
 ((inicia a leitura))

040

• Когда приходят гости Антон Николаевич может  
 • рассказывать как он... познакомился со: своей женой  
 • он приехал в Ленинград на ме-медицинский  
 конгресс. в Ленинграде Антон был первый раз. он давал  
 места посмотреть этот удивительный город.  
 • Особенно он хотел посмотреть Эрмитаж. русский  
 музей. почти в Ленинградские театры. он увидел  
 около во-вокзал - вокзал  
 ((leu com erro a última palavra e P pede para AB falar de novo))

- 296-P еще раз (mais uma vez)  
 297-AS он увидел около во-во-вокзала  
 298-P ah::  
 299-A8 ((prosegue a leitura))

050

театральную кассу и решил сначала купить  
 билет в театр или на концерт .. а потом  
 поехать в гостиницу. около кассы - касса стоял  
 несколько человек. одна девушка сразу понравилась  
 Антону .. наверно она тоже только сейчас приехала  
 потому что около нее стоял чемодан .. он ..  
 поставил чемодан около кассы и спросил девушку  
 а какой театр она советует ему пойти .. девушка  
 ответила что если бы она приехала в  
 Ленинград первый раз. то сначала пошла бы в  
 консерваторию .. ведь в Ленинграде такой  
 прекрасный дирижер Евгений Мравинский

060

- 300-P мравинский ((confirmando a pronúncia de AB)) спасибо  
 (obrigado) пожалуйста AB (por favor AB)

- 301-ET Антон был человек решительный и сразу спросил как зовут девушку но она ничего не ответала ..  
ответала ((erro nas duas vezes em que tentou pronunciar a última palavra))
- 302-P ответала ((corrigindo a pronúncia de А6!))
- 303-A6 ответала - купила билет и ушла.. Антон приехал в гост ((hesita))
- 304-P приехал в гостиницу
- 305-A6 гостиницу. немного расстроенный.. В комнате он открыл свой чемодан и ... вдруг увидел там такие то-то? ((confirma a tonicidade com a professora ))
- 070 306-F то [tá]
- 307-A6 Какие то женские вещи .. ну конечно девушка по о-оши-шке взяла его чемодан
- 308-P é взяла [vizilá].. assim como o "iá" que vem na англійском языке (inglês) você pronuncia como "i" mas você escreve "ia" ... ..
- 309-A6 ((em voz bem baixa repete a parte final da última frase lida e prossegue))  
взяла его чемодан .. Антон обра? ... обрадовалос ((lê com erro))
- 310-F обрадовался
- 311-A6 и решил что теперь он ... .. о-зательно
- 312-P обязательно
- 080 313-A6 обязательно должен найти эту девушку .. он начал звонить во все .. гостиницы около вокзала..  
.. chega ..
- 314-P o: как хорошо (que bom) os estudantes estão todos se rebelando ((VA riem)) contra a mestra .. o meu monitor chega e fala assim: ... hoje eu vô chegá um pouco mais tarde porque eu vô almocá .. eu digo tá: eu te espero . aí ele pensou fechou a porta e falou assim: não: não me espera não porque ao meio-dia eu não vou tá aqui .. cê pode ir subindo ((risos de um aluno)) ... .. falei no::ssa que está acontecendo? .. agora ela fala chega .. eu não vou lê mais ((rindo)) ((alguns alunos também riem))
- 315-A6 não: eu perguntei
- 090 316-P que rebelião meu Deus: do céu .. é: uma vez que a А6 не может (não pode) та читать (você lê) .. ((inint)) ... та хотим что

- (você quer ler?)
- 317-A7 да (sim) ((inint))
- 318-P ((inint)) читай пожалуйста (leia por favor)
- 319-A7 ((lendo))  
у вас живёт симпатичная молодая девушка с  
с-синими? (pergunta a professora)
- 320-P с синими глазами ---
- 321-A7 с синими глазами... .. ему ответили  
((mais lento)) что-то живут какие то девушки —  
девушки но синими глазами .. потом спрашивали  
100 как её фамилия откуда она приехала.. но если бы  
Антон знал её фамилию ((inint))
- 322-P не ведь
- 323-A7 он не знал даже как её зовут и вдруг  
Антон ... .. вспомнил ((inint))
- 324-P вспомнил
- 325-A7 Антон вспомнил что она говорила о  
консерватории .. конечно она пошла в  
консерваторию и Антон поехал туда ... ..  
к счастью ((c/erro))
- 326-P к счастью
- 327-A7 ((inint))
- 328-P ô: se escreve [cia] ((repete)) [cia] mas pronuncia [ша]  
110 ((fala a palavra inteira)) счастья .. então, к счастью
- 329-A7 к счастью девушка действительно была  
на концерте ... а на следующий -- день ..  
они вместе пошли в театр
- 330-P хорошо .. вы всё поняли?  
(muito bem .. vocês entenderam tudo?)
- 331-A6 que que é esse ((inint))
- 332-P что такой класс (o que significa класс?)  
vem de лаза .. se eu .. se ocê fosse uma pirata assim ..  
ocê teria um класс ô: ... aí você tem лаза. синими  
é a:
- 333-A8 ah sim .. aí a pasta sua

- 120 334-P eu procurei uma ((inint)) certo ((inint)).. seria assim ó:  
*синий* .. dessa cor ... .. porque não tem *красные*  
 (olhos vermelhos) ... tem? ...
- 335-A1 não .. a coelha tem
- 336-P quem?
- 337-A1 o coelho  
 ((risos))
- 338-A2 é rosa
- 339-P ah: é rosa .. mais fácil  
 ((ri)) ... .. *желтый* (amarelo)
- 340-A6 ((inint))
- 341-P *желтый* (amarelo) .. tem ... *желтый* . dessa cor da  
 sua blusa ... ..
- 342-A6 tem
- 343-P tem?
- 344-A6 não dessa cor ((risos de VA)) ... mas tem .. o .. é: ..  
 marronzinho bem claro
- 345-P ahã: tem *черный* (preto) .. *каштановый* (castanho) *синий*  
 (azul) *зеленый* (verde) .. né? .. *зеленый* (verde)  
 tem ... .. *зеленый/зе-ле-ный* (verde) ... .. ah: aquele  
 pano la da/mas não daquele tom . o pano do apagador ali ... a:  
 mochila do A7 tem uma parte *синий* (azul) e uma parte  
*зеленый* (verde.) ((VA riem porque ele mostra outra parte  
 da mochila)) ... não: mostra a pontinha que não tá feita né ..  
 não desse tom ... .. mas tem *зеленый* (verde). ...x ...x  
 ((VÁRIAS CONVERSAS SIMULTÂNEAS))
- 346-A6 ((inint)) cor ((inint)) cor
- 347-P ahn:
- 348-A6 ((inint))
- 349-A2 do A7 se diz *зеленый* ( verde )
- 350-A6 do A7 é mesmo azul ou /((inint))/
- 351-P /é: é a cor /
- 352-A6 não . mas tem ((inint))
- 353-P tá no plural porque *красные* (olhos) você usa sempre no plural ..  
 a não ser que ocê seja maneta de *засс...* ((risos))
- 140 354-A6 não .. mas aí a cor *синий* (azul) *синий* (declinada no plural)

- 355-P não .. a cor é *синие глаза* .. eu quero falá dos dois *глаза* (olhos) .. então é *синие глаза* .. aqui como tá no instrumental .. *синими глазами* então mudou .. lembra do exercício que só a A6 fez/...
- 356-A6 ((inint))-
- 357-P -a A6 vai tirá uma nota::::na ((voz bem alta)) no *контрольная работа* (avaliação) .. tô até pensando porque foi só ela que fez .. aquele monte de exercício que me deixou louca .. ((risos))
- 358-A6 aí cê não esquece
- 359-P não . mas eu também aprendi muita coisa ... ..  
... .. algum problema com o *синими глазами*? (olhos azuis ) o que que ocê tava contando aí pra A6?
- 360-A6 não: aí cê falô da cor mas eu tá: é: ...
- 361-P aquela cor lá é *зелёный* (verde)
- 362-A6 é o nome da cor .. pura
- 363-P é a cor: *зелёный - зелёный* é verde como o *жёлтый* é amarelo . *красный* é vermelho .. *синий* é azul ..  
*синий* cê escreve com dois "и" no final porque ocêis tem na tabela da patápova .. tem masculino que é *синий* tem o feminino *синая* e tem o neutro *синее* .. nós tamo usando o *си-ни-я* mas o "ие" não o "ий" ... no *глаза* porque *глаза* é *множественное число* (plural)
- 364-A8 I diminutivo é feito com *маленький* e também tem diminutivo?
- 365-P oo:mo diminutivo é feito com *маленький* (pequeno)
- 366-A8 eu posso falá *маленькая собака* ou falô *собачка* (cachorrinho)
- 160
- 367-P não: cê pode fazê os dois *маленькая собака* ou falá *собачка* ... .. cê pode dizê *маленькая девушка* ou dizê *девочка* (mocinha) ... .. né? .. porque ela é menorzinha ... pro nome é que você não tem .. você tem aqueles outros né?
- 368-A8 *мама* [Macha] é Maria?
- 369-P *мама* é Maria
- 370-A8 e *Сама*
- 371-P é Aleksandr ... e Aleksandra também né? .. vale pros dois ..  
... gênio é de *Евгения*...

- 372-A8 gênio ?
- 373-A5 e Vânia é de ((inint))
- 374-P Vânia é de ((inint')) ... .. Pacha é de Pável
- 375-A6 Pacha? ((rindo))
- 376-P tem outros além de Pacha
- 377-A1 Tânia
- 170 378-P Tânia é de Tatiana .. Nádia é de Nadiejdá ...
- 379-A6 Nadiejdá?
- 380-P Nadiejdá é esperança ... o nome da mulher do Lênin
- 381-NI Nádia também né?
- 382-P eu tenho uma prima Nádia .. mas Nádia é diminutivo pra eles ..  
de Nadiejdá .. tem Galia-
- 383-A1 -de Galina-
- 384-A6 -ah-eu conheço-
- 385-P -Galina ... .. Galina ..... ((risos dos alunos))... tem mais  
quais? ... .. Lara de Larissa ... .. como que é de André? ..  
de Andrei ... .. eu ouvia bastante Andriúcha .. mas aí ficou  
mais comprido né? Andriúcha ... .. de Vladimir é Valódia ...  
... lá não tem Valódia nenhum
- 386-NI lá não encontra Valódia ..
- 180 387-P um monte de Valódia ((risos)) ... .. qual outro?
- 388-A5 Iura ... o de Iura parece que é Iuri ... aí não dá muita  
diferença ... ..
- 389-A1 cê encontrou alguma L lá? ((refere-se ao nome de P))
- 390-P diz que eles/ ((inint)) muitas vezes porque existe parece  
que eles tinham ... .. uma forma arcaica ... um nome L
- 391-A1 mas você não viu nenhuma?
- 392-P nenhuma
- 393-A6 L ((inint)) que eu queria sabê que nome era o meu avô que eu  
nunca fiquei sabendo ... era ... era dois nomes ... um que ele  
chamava em russo
- 190 394-A8 de quem? nome de quem:?
- 395-A6 nome da família dele ... Suom ...
- 396-P como é?
- 397-A6 Suomini
- 398-P Suomini
- 399-A6 em inglês ((inint)) Suomi
- 400-P donde ele é? ... .. ((risos))

- 200
- 401-A<sup>5</sup> cê não sabia ((inint))
- 402-A<sup>6</sup> ((inint)) é no sul .. porque falava ((inint)) acho que era perto de Oda:ssa ...
- 403-P é: porque ali você tem a influência que vai chegando mais do sul ... do Sahara .. dos muçulmanos .. ((inint)) ali... entende? ... ..
- 404-A<sup>6</sup> ((inint)) acho que era ((inint))
- 405-P eu nunca ouvi A<sup>6</sup> .. eu não posso dizê sabe? eu não digo não porque pode sê que eu simplesmente não tenha ouvido ...
- 406-A<sup>5</sup> minha amiga tinha uma/ a mãe dela é russa .. a mulher chama Salamandra ... -
- 407-P --Salamandra-
- 408-A<sup>6</sup> Salamandra
- 409-P ((inint)) muita Lena né .. vem de Helena .. Maria ... Nádia .. Tatiana .. Natacha .. tem um monte de Natacha/ ... .. vem de/
- 410-NI /((inint))/
- 411-P Natália
- 412-A<sup>8</sup> mas a pessoa chama Natacha?
- 413-P não. a pessoa chama Natália ... .. você a chama pelo diminutivo de Natacha ... ..
- 210
- 414-A<sup>8</sup> quê dizê que a pessoa registra pelo ((inint))
- 415-P é: mas é diminutivo ... .. Ni:na .. o diminutivo é Ninotokka .. aí ficou mais comprido .. é um dos poucos que fica mais comprido ... Irina ...
- 416-A<sup>8</sup> Iri:na
- 417-A<sup>6</sup> ((inint))
- 418-P Ira ... ..
- 419-A<sup>6</sup> e de Irene também?
- 420-P de Irene .. de Irene eu não sei
- 421-A<sup>5</sup> /zôia/
- 422-A<sup>6</sup> /((inint))/ zôia ((risos))
- 423-A<sup>5</sup> ele zôia ... é nome ou é ...
- 424-P ((inint)) é zoia mesmo
- 425-A<sup>6</sup> ((inint)) chamado zôia ... zôia  
((vários risos de todos )) quando ele ((risos - inint))
- 426-P /você zoizou?/
- 427-A<sup>5</sup> /((inint))/

- 428-**A6** eram duas/ a zavódra eram gêmeas ((inint))  
 ((CONVERSAS SIMULTÂNEAS ENTRE ALUNOS - ININT))
- 220 429-**A1** Iuria ... ((inint)) esse sala .. o que que ocê falou?
- 430-**A5** Salamandra ... esse deve vir de sala/de Salomão ... ((inint))  
 Salomão
- 431-F Salamandra ... meu Deus: essa eu nunca vi ...  
 ((várias conversas simultâneas - inint))
- 432-F o: lha vocês vão tê uma semana de folga .. vocês já resolveram  
 o que cêis vão fazê? *bakvorai nomarytca* (desligue por  
 favor) ... ((referência à gravação da aula)) ((P ohma **A8** com  
 ênfase )) , *ba kvor-ai*: (desligue)
- 433-**A8** *bakvorai* ((inint))
- 434-P pra ele aprendê assim né?

FINAL

.....

000

- 01-P " «главным образом масса делегатов воссоздать  
губернского ... года»  
(23 de novembro de 1989)  
«у всех в наше настроение ... потому что наш кандидат  
не победил в выборах ... да?»  
(todos com o astral ruim ... porque nosso candidato não ganhou as  
eleições ... certo?)
- 02-A8 "мой победил"  
(o meu ganhou)
- 03-P "какой твой кандидат?"  
(qual é o seu candidato?)
- 04-A8 Lula
- 05-A5 Lula
- 06-P Lula ... ah. "но еще не победил"  
(ainda não ganhou)  
.... "он еще не победил" (ele ainda não ganhou)
- 07-A8 "у первого" (o primeiro)
- 08-P "может быть он будет победителем"  
(pode ser que ele vença)
- 09-A5 "да. да" (sim. sim)
- 10-P "но он еще/он переводит во второе смену.. это уже"  
(mas ele ainda/ele passou para o 2º turno. isso já)
- 11-A5 ((voz baixa - inint))
- 12-A7 ((voz baixa - inint)) ... "а ма... а ма тоже?" (você também)
- 010 13-A8 "тоже" (também)
- 14- "какой твой кандидат?" (qual é o seu candidato?)
- 15-A1 Lula
- 16-P Lula ... "а твой кандидат?" (e o teu candidato?)  
"тоже переводит... во второе смену или нет?"  
(também passou para o segundo turno ou não?)
- 17-A1 ah "нет" (não)
- 18-P "какой твой кандидат?" (qual é o teu candidato?)
- 19-A1 é: Afif

- 20-P Afif ((inint)) "а тваї кандидат с?"
- 21-A2 Roberto Freire
- 22-P "може не перебогил во вторуо смену"  
(também não passou para o segundo turno)
- 23-A2 "може кем" (também não) ((inint))
- 24-P МТ ... "переходил" é: .. vai dum lugar pro outro ((resposta a C))
- 25-A2 "перебогил"
- 26-P então: "го с първогo смена во вторуо смену"  
(do primeiro turno para o segundo turno)
- 27-A2 "га" (certo)
- 28-P А6 "а тваї кандидат?"
- 29-A6 Afif
- 30-P рѠ .. "у нас больше Ариф здесь чем ... другого ((inint))  
(nós temos mais Afif aqui do que os outros )
- 020 ah: V "Какой тваї кандидат?"
- 31-A7 "Я ... .."
- 32-P "За каваї тва голосавал?"  
(pra quem você votou?)
- 33-A7 "я голосавал ... .."
- 34-P за ...
- 35-A7 "за ковас" (em Covas)
- 36-P "за коваса" ((declinando o nome))
- 37-A7 "за кеваса"
- 38-P é за коваса .. за Лулу .. за Колора ... за Franca Montora ((rises))  
cê fala ((inint)) cê entendeu? e eu preciso sabê da Freire porque a Freir  
é neutro e não mudou ((rindo)) за Freire
- 39-A5 за Collor /((inint))/  
/за Freire/ ((ri))
- 41-A5 ((inint)) кем
- 42-P га (sim) .. em princípio га (sim) não é? Maguila e Cova não é a  
mesma coisa?
- 43-A7 "но сейчас ... у меня нет кандидат  
(mas agora não tenho candidato)
- 030 44-P "нет кандидата" ((corrigindo a declinação))
- 45-A7 "кандидата"

"и мн я не знаю ... ah: ... за каваї голосавати"

(e ou eu não sei ... em quem votar)

"и я тоже не знаю"

(e eu também não sei)

"но конечно я сейчас смотрю вся первый debate я не знаю debate на телевизору"

(claro que eu agora vou assistir o primeiro debate não sei debate na televisão)

"когда посмотрим ((inint))

(quando aparecerem)

"ну ладно .. сейчас я читаю

(em frente .. agora eu leio)

((começa a ler a tarefa que se constitui de perguntas sobre as eleições))

"выбора в восьмидесять девятого года"

(eleições de 1989)

"выбора ... когда был первая смена выбора в Бразилии? ... .."

(quando foi o primeiro turno das eleições no Brasil?) ... ..

"какой был ваш кандидат во первая смена ... .. какой партии"

(quem foi seu candidato no primeiro turno?) ... .. (que partido?)

"... сколько голосов он получил?"

(quantos votos ele recebeu?)

"он переходит во вторую смену? на каком месте? ..."

(ele passou para o segundo turno? em que lugar?) ...

"мой кандидат ((tom irônico))

переходит во вторую смену на четвертом месте"

(meu candidato passou para o segundo turno em quarto lugar)

((alguns risos))

"четвертом .. переходит он переходит - да?"

(passar ele passou . certo?)

"потому что уже конил ((inint)) смену а сейчас ((rindo-inir) вторая"

(porque já terminou ((inint)) turno e agora ((inint)) segundo)

"он переходит но на каком месте? ((rindo))

(ele passou mas em que lugar?)

"на четвертом месте да?"

(em quarto lugar . certo?) ... ..

((continua a ler as perguntas))

"когда будет вторая смена выборов в Бразилии?"

(quando será o segundo turno das eleições no Brasil?)

"как вы думаете - кто будет побеждать? Collor или Lula?"

(na sua opinião quem vai ganhar? Collor ou Lula?)

"... вы уже голосовали раньше?"

(você já votou antes?)

ah: "вы голосовали за prefecta за губернатора ... .."

(você votou para prefeito para governador) ... ..

050

"кого вам кандидат поддерживает во вторую смену? ... .."

(quem o seu candidato apoiará no segundo turno?)

"мой кандидат поддерживает во вторую смену.. Лулу ... .."

(meu candidato apoiará Lula no segundo turno) ... ..

"да .. это знаю ((inint)) если хочет поддержать ... .."

(sim eu sei ((inint)) se quer apoiar) ... ..

"вам понравился Роберто Фрейре? Почему вы не голосовали на него?"

(você gosta do Roberto Freire? porque não votou nele?) ... ..

"какая программа у Лулу?"

(qual é o programa do Lula?)

não confunda esse Luli aqui com aquela que vende na feira ... cêis

lembram? pode sê parecido (parecido) mas não é ... ..

"а у Колора?"

(e do Color?) ((qual é o programa?))

"... .. что лучше/что лучший для Бразилии?  
парламентаризм или президентализм?"

(o que é melhor para o Brasil? parlamentarismo ou presidencialismo?)

060

"... .. Будущую преждато будет легко руководить нашу страну!"

(será fácil para o futuro presidente governar nosso país?) ... ..

essa ficou красивая (bonita) ... ..

"какой будет результат голосования"

(qual será o resultado da eleição) ô: eu pus .. mas aqui голосование

ê: ... acho que eu acartei ... .. "я думаю что правда

потому что это = родительский падеж ... .."

(eu acho que está correto porque isso é caso genitivo)

"результат чего?"

(resultado de que?)

"голосаваний" ... ((repete a pergunta))

"какой будет результат голосования ... голосования ...  
какой выигрывает большинство голосов или нет?  
... ..  
(qual será o resultado das eleições ... Color ganhará a maioria dos  
votos ou não?) ... ..

47-A2

"Большинство

48-F

é: maioria ... ..

49-A1

esse tá na lista ou não? ((lista de vocabulário sobre eleições feita  
pela professora e distribuída aos alunos))

50-P

eu acho que não .. mas cêis podem pôr ... aí como eu sou boazinha ...

070

"как вы думаете? неграмотные тоже должны голосовать?  
(na sua opinião os analfabetos também devem votar?)

"... .. неграмотные: aqueles que não sabem ler

которые не умеют читать

51-NI

да (sim) ...

52-P

"по вашему... правильно анулировать голос?... .. ((inint))

(na sua opinião . é correto anular o voto?) ... .. ((inint))

по вашему мнению é: segundo a sua opinião . o: teu modo de pensar

.. правильно анулировать голос или не правильно?... ..

(é correto anular o voto ou não?) ... ..

лучше голосовать за .. за ка-вои и за другого  
или лучше анулировать голос?

(melhor votar em alguém .. no outro ou é melhor anular o voto?)

53-A8

no caso do cê анулировать (anular) тã (você) ... vota  
(para o outro)

080

54-P

não: quando você анулировать (anula) aí você pode votã nos dois ou  
você escreve alguma coisa na cédula ... aí cê anula ..

55-A8

но (mas) o voto -

56-P

-ah: скажи что когда тã анулировать ... ..

(disseram que quando você anula )

não vai pra ninguém ...

57-A2

((inint))

58-P

да да (sim . sim) потому что (porque)

59-NI

((inint))

60-P

.... ele tá querendo sabê se a última pergunta é no geral é: é: quando  
eu fiz eu pensei na ((inint)) ... porque aí é um momento decisivo agora .

090

... agora .. cêis podem respondê em relação a вторая смена

(segundo turno) ou ... e complementã com o geral ... se cê acha que de  
modo nenhum a gente não deve ... никогда не должна анулировать  
голос

(nunca devemos anular o voto)

- 61-AB «сказали что когда мы (disseram que quando nós)  
como é que chama .. votá em branco os votos vão pro que tivé mais
- 62-P *га но когда* (sim mas quando) branco  
(quando você anula . não: certo?)
- 63-A1 ((inint))/*моме*/(também)
- 64-V /parece/ que dessa vez no segundo turno nenhum dos dois vai ficá  
((inint)) nem branco nem nulo ...
- 65-AB não: não existe ... voto branco nem nulo
- 66-P é como se você não tivesse votado?
- 67-AB não: é como se você aceitasse qualquer um dos candidatos . então você:  
o que tivé mais votos fica com aqueles também
- 68-A6 é: ((inint))  
100 ((alguns comentários simultâneos - inint))
- 69-A5 eu acho que não é: segundo o que eu ouvi não:
- 70-A1 o branco na televisão/o voto ((inint)) que ia pro Color?
- 71-AB se o Color tivesse 46% e você vota em branco .. e o Lula 30% os votos  
vão pro Color
- 72-NI ((inint)) com o segundo turno sim
- 73-A2 em branco sempre foi assim . o nulo que não
- 74-A1 ((inint)) assim
- 75-NI ((inint))
- 76-A5 ((inint))
- 77-P *если бюджет (знаю что)*  
(se pudesse (saber o que))  
... .. ((em voz baixa )) *собрались* (bom)  
110 ... .. *а если бюджет равные есть?* (se empatar?)
- 78-A2 *равные есть?*
- 79-P 50% e 50% ... empate
- 80-A2 ((inint))
- 81-P *нет: сказали что более старшим был это (победил)*  
(não: disseram que é o mais idoso)
- 82-A2 *ah ga ga* -(sim . sim) ...
- 83-P - *тогда победитель будет Lula*  
(então o vencedor será o Lula)  
*потому что у него срок три ... года ... а у Каллея срок 4*  
... ..  
(porque ele tem 43 anos e o Color 40 anos) ... ..

га (sim) это мне сказали утром (isso me disseram de manhã)  
"я не знаю если это правда или нет"  
(eu não sei se é verdade ou não)

84-A1 га. это правда ... ..  
(sim . é verdade)

85-P então гавай . начинайте (vamos . comecem)  
((referência à tarefa de responder as perguntas sobre eleições))

120

"я вам да/... достаточное время  
(eu darei tempo suficiente)

... e pode olhá no papelzinho ((lista de palavras - 3 folhas)) que  
vocêis ganharam que é pra usá ...

86-NI "достаточное?"

87-P tempo suficiente

88-NI ((inint))

((ALUNOS COMEÇAM A FAZER OS EXERCÍCIOS))

... ..

89-P e на следующий урок у нас будет вкусная контрольная работа  
(próxima aula teremos uma agradável avaliação)

устная (oral) ...

90-NI когда? (quando?)

91-P na próxima aula .. a respeito das eleições ... ..

92-A5 ((inint))

93-P não: é pra gente aprendê duma vez o ((inint)) eu: nunca mais vou  
esquecê: ... vou pôr aqui: em-parte ... com quem tá a minha lista?

130

94-A8 первая ((inint)) ?

95-P га (sim)

96-A8 ou pra presiden/presidentски? ...

97-P когда было первая смена .. первая вопрос?

(quando foi o primeiro turno .. primeira pergunta?)

когда было первая смена выбора пра? га.

это первая выбора от президент

(quando foi o primeiro turno das eleições pra? sim . essas eleições  
pra presidente) ... ..

98 A8 ((inint)) .... governador я

99-P га (sim) но я говорю а сейчас .. сейчас ... oh: как  
был там кандидат ((inint)) я дальше не спросила здесь пра  
.. я не сказала прежде здесь

(mas eu falei agora .. agora ... oi: qual foi seu candidato ((inint))

eu não perguntei aqui diretas .. eu não falei diretas aqui

140

.... rge nraue? diretas ... porque eu não pus diretas ó:  
korqa São nebaue cuena ladopa e Brazurui  
(quando foi o primeiro turno das eleições no Brasil)

100-A8

ah ga (sim)-

101-P

- é diretas . nra é nraue

102-A8

nraue .. ga

103-A1

ah: I ((inint))

104-P

que jóia viu ((inint))

105-A1

((inint))

106-P

não: pode usá agora se cê quisé prá

107-A1

ah tá

108-P

já que cê fez mesmo

109-A1

então pera aí . deixa eu mudá o: é zero né?

110-P

é: ... .. eu acho mais  
bonitinho usá *непрямые* cê não acha? .. cêis não acham? ...  
... .. *ан А6?* entre *прямые* *есть* e *непрямые* *суть*  
qual que ocêis querem?

150

111-A5

*непрям* —

112-P

porque é não resolvido né . *непрямые* é resolvido ...  
*непрямые* é uma coisa que não tá decidida porque houve empate

113-NI

((inint)) -

114-P

-é: *прямые* igual . *есть* .. contagem igual  
((ALINHOS RESPONDEM ÀS PERGUNTAS - HÁ POUCAS PALAVAS))

160

... ..  
... ..  
... engraçado . o A5 falou assim que vai ficá muito específico .. a A3  
tinha dito que a gente precisava digerir as palavras antes de fazê  
qualquer coisa ... .. três aulas de eleição a A5 disse que precisava  
digerir porque não dava ... .. e ocê disse que tá ficando repetitivo ..  
então não aguento mais

115-A5

não: não é repetitivo

116-P

não: se fica muito específico então cê tá especificando ... é que toda  
vez eu acho palavra nova .. olha achei empate pensando que é desempate  
(( C ri)) como vai sê desempate? ((inint)) ... ..

170

*бу не знаете как я уже заболела* ((inint)) *так много работам*  
(vocês não sabem como eu fiquei doente de trabalhar tanto assim)

... ..

- 117-P é: mas depende da construção que ele for fazê:
- 118-A5 ((inint))
- 180 119-P esse aqui é porque ele tá perguntando *когда* (quando) . tudo bem ...  
 ... ..  
 ... ..
- 190 ((VÁRIOS MINUTOS SEM NINGUÉM FALAR NADA))
- 200 120-A1 ô I: o Afif ficou na frente do Ulisses ou atrás ... você que  
 acompanhou
- 121-P eu acho que ele ficou na frente hein ... não foi? . depois do Covas  
 quem veio?
- 122-A1 Maluf
- 123-P Covas e Maluf .. será que depois era o Afif?
- 124-NI eu acho que sim
- 125-P é porque ele três milhões e pouco ... ..
- 126-A5 как сказать (como fala) ((inint)) ?
- 127-P *продумывается*
- 128-A5 como?
- 129-P *продумывается* só que eu não sei se escreve com e .. é aproximadament  
 210 .. é: ou com i .. *продумывается* ... ..  
 220 ((SILÊNCIO ENTRECORTADO POR ALGUMAS PALAVRAS EM VOZ BAIXA ENTRE OS ESTUDANTE
- 130-A5 ô I .
- 131-P ähn?
- 230 ... ..  
 ... ..
- 132-A1 I como é que fala ((inint))
- 133-P *доре (дере)*
- 134-A1 aproximadamente?
- 135-P aproximadamente é melhor *продумывается* escreve pra mim A5  
 240 *какую похвалю* (escreva por favor) a menina da/ que é  
*продумывается* assim já fica pra vocês acrescentarem aí ... ..  
 é só esse ô: não aperta ((inint)) ... ..
- 136-A6 (como ) põe bastante voto L ?
- 137-P põe: *много голосов* (muitos votos)  
 ... .. *спасибо* (obrigado)
- 138-A5 *похвалю* (não há de que)
- 139-P *не за что* (não há de que)
- 250 ... ..

- 140-A5 a palavra миллион (milhão) ela declina?
- 141-P declina ... é: миллион é мужика́й род (masculino) não é?
- 142-A5 isso
- 143-P então vai ficar миллиона e миллионов  
... ..
- 144-A6 ((inint))
- 260 145-P я могла (eu pude/podia) .. они могли (eles puderam)  
мо-мо é могли
- 146-A6 e он?
- 147-P он? он мог
- 148-A6 мог
- 149-P мог ... .. oh gente .. debate pode ser .. debate ou pode ser спор  
... ..
- 270 150-A2 я не понял десятого вопроса  
(não entendi a décima pergunta)
- 151-P десятого (décima?)  
какая программа у Лупа а у Колора ..  
(qual o programa do Lula e do Color?) ..
- 152-A2 да (sim)
- 153-P é какая программа у Лупа - что он делает .. хочет  
делать ((inint)) реформы ... что он ... ..  
(qual o programa do Lula . o que ele faz .. quer fazer ((inint)) reformas  
... que ele ... .. )
- 154-NI ((inint))
- 280 155-P он сказал что он будет отстранять é: наши ... .. наши  
государственный иностранный долг ... a dívida externa .. он будет  
suspender отстранять mais ou menos assim .. sabe . não é tudo .  
vamos vê os ponto que ele tá falando .. пообещать os работае  
работную плату ... o salário .. um .. dois três coisa ...  
((inint)) mas tem o vocabulário lá atrás ..
- 290 156-NI да (sim)
- 157-P cêis têm que lê... eu tô lendo pra eu guardá  
... ..
- 158-A8 побегуешь é уагол? (verbo?)
- 159-P побегуешь: нет (não) Это существительное  
(é substantivo) .. побегуешь это уагол .. побегуешь  
é aquele que: побегуе ... ..

- 160-A5 что такое nodegumb ?  
 (o que significa nodegumb ?) ...
- 161-P nodegumb ?
- 162-A5 não tô achando aqui
- 300 163-P есть (tem) ((inint)) ôh: nodegum ((inint)) сов -- nodekamb несов  
 e o nodegumb é aquele que nodegumb ... na última linha ...  
 na última página na última linha ... ..  
 ... ..
- 164-A5 как сказать (como fala) ((inint))
- 165-P мне хотелось (eu queria) é melhor usá a expressão ... .. ôh:  
 310 мне хотела куда alguma coisa ... гераль куда ... ..  
 мне хотелось куда
- 166-NI куда é:
- 167-P Lula ((inint)) nodegum .. ahn?
- 168-NI куда é
- 169-P куда é junto ... ..  
 320 я сейчас бегу на митингку потому что  
 я поеду ... ((inint)) но сейчас я приду но вы можете  
 ((inint)) разговаривать спрашивать с АБ как это да с АГ  
 спрашиваем о: А как пишется это? можно разговаривать куда ..
- ((P vai sair uns minutos agora para tirar fotografia e logo voltará  
 e disse que podem se conversar uns cons os outros perguntar e pedir  
 ajuda)) прощаемся -- да?
- 330 170-A5 тогда мне надо написать мне хотелось куда лучше  
 (então eu preciso escrever . eu gostaria que fosse melhor)
- 171-P мне хотелось куда ... куда?
- 172-A5 лучше
- 173-P лучше
- 174-A5 но где это лучше . но где nodegumb  
 (mas onde está esse melhor . mas onde está vencer)
- 175-P ah: eu gostaria
- 176-A5 não não: eu não tô colocando o nome do candidato ... spacinho
- 177-P мне хотелось então fica melhor ao invés de куда o что  
 мне хотелось что
- 178-A5 та - та та бугем
- 179-P o nome lá . vamo dizê o João лучше бугем
- 180-A5 -é-

- 340 181-P - *Скажите, почему бы не comeru сказать имя кандидата?*  
(por que você não quer falar o nome do candidato?)
- 182-A5 não: *Я сказал (eu falei)*
- 183-P *га. но ма сказал очень тихо... Я не знаю почему.*  
(sim, mas você falou muito baixo ... eu não sei porque)
- 184-A5 não: *сô pra pegã a estrutura*
- 185-P *га. но раньше ма сказал тихо тоже ...*  
(sim, mas antes você falou baixo também) ...
- 186-A6 ((inint))
- 187-P *нет (não) Я ((inint)) побегуется никому это ((inint)) Я опочил*  
*можем сказать это терек кандидата доброт ((inint))*  
350  
360 ((P fala várias coisas bem rapidamente .. inint))  
370 ... *Я тогда морга om фотографировать ...*  
(eu vou então ((tirar)) as fotografias) ...  
... *сейчас я пишу (agora eu vou) ((risos)) ((inint))*  
380 ((VÁRIOS COMENTÁRIOS ENTRE P E VA C/ RISOS - ININT - DEPOIS A  
390 PROFESSORA SAI DA SALA E OS ALUNOS TRABALHAM EM SILÊNCIO COM  
A APENAS ALGUMAS TROCAS DE INFORMAÇÕES EM VOZ BAIXA - ININT))  
490  
495 188-P ((retornando à sala))  
*уже я фотографировала*  
(já tirei fotografia)
- 189-A5 *где (onde?)*
- 190-P ah: *где: тебе не надо знать где*  
(ah: onde? você não precisa saber onde)  
*Я сказала что я уже фотографировала .. это всё*  
(eu disse que já tirei fotografia .. isso é tudo)

001

191-A5 кого вашим кандидатом? (quem é seu candidato?) ((inint))

192-P hum?

193-A5 ((inint))

194-P потому что я скала е о поддерживамт е кого ... ..  
eu não podia perguntá kmo вашим кандидатом поддерживаем  
во вторую смену... .. (quem seu candidato apoiará na segundo turno)... ..  
((referência à declinação do pronome quem))

у поддерживамт кого ...

195-A5 ah tá

196-P да? (certo?) ..... потому (por isso) ...  
не пришла как спрашивамт

197-A5 никого не ((inint))

198-P ah да (sim) .. потому что он (porque ele) ...

010

он (ele) ((inint)) ... .. но (inint) что он принимает поддержку  
ahn A5?

199-A5 ((inint))

200-P он не поддерживает ... но он принимает поддержку  
(ele não apoiará ... mas ele receberá apoio) ....

201-A5 да (sim)

202-P om (de) ((mastigando algo - inint)) .... .. Кто это?  
(quem é essa?) ((referência à fotos que A8 está mostrando))

203-A8 Helena

204-P это жена ((inint))

205-A8 ((inint))

206-A5 ((inint))

207-P ela é gorduchinha

208-A8 é:

... ..

020

209-P como põe as fita as coisa na cabeça dela .. se não tem nem cabelo pra  
segurá ((risos)) ... ..

это её мама? (essa é a mãe dela?)

210-A8 кем (não)

211-P bom это другая да? (é essa outra . certo?)

bom это? (é esta?)

212-A8 да. это (sim)

- 213-A5 ((inint)) ... ..
- 214-A8 мой отец и мой брат  
(meu pai e meu irmão)
- 215-P ah это отец и мой брат?  
(esse é o pai e seu irmão?)
- 030 ... .. а где твоя мама? (e onde está sua mãe?)
- 216-A8 а мама не может ir  
hum?
- 217-P hum?
- 218-A8 не может ir
- 219-P она не могла идти?  
(ela não pôde ir?) ... ..  
... .. это здесь в Уиникамп?  
(essa aqui é na Unicamp?)
- 220-A8 нет (não) в Casa Branca
- 221-P ah é? я думала что это ((inint)) в университете  
(eu pensei que essa (fosse) na universidade)
- 222-A8 в университете (na universidade) eu acho tá cedo ainda
- 223-P да я тоже думала  
(sim eu também acho)
- 040 224-A8 ((inint)) Casa Branca ... .. Washington ..
- 225-P вот компания (eis quais) ((inint)) ((risos))
- 226-A8 ((inint))... ((inint)) ... ..
- 050 ((ALUNOS FAZENDO EXERCÍCIOS - POUCAS PALAVAS - ÀS VEZES PERGUNTAS AO P  
060 E ÀS VEZES CONVERSA ENTRE OS ALUNOS - VOZ BAIXA - ININT))
- 070
- 227-P а она ещё плачет много? .. сколько ей сейчас?  
(ela ainda chora muito? .. que idade ela está agora?)  
((referência à criança de AB que P vê nas fotos))
- 228-A8 два! две недели
- 229-P ((corrige a construção)) два недели (2 meses)
- 230-A8 двадцать два дня (vinte e dois dias)
- 231-P ((corrige a declinação da palavra dia))  
двадцать два дня
- 080 232-A8 день - дня
- 233-P день дня потом дней ((mostrando a declinação que a palavra tem no singular e no plural))

- 234-A8 ((inint))  
 ... ..
- 090 ((POUCAS PALAVAS - VOZ BAIXA - INIINT))  
 100  
 105 ((ALGUNS COMENTÁRIOS E RISOS))  
 ... ..
- 110 ((ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS ENTRE P E ALINOS - INDIVIDUALMENTE - VOZ BAIXA))  
 120 235-A2 ((inint)) безграмотнаи (analfabeto)  
 236-P безграмотнаи ((inint)) vão pensá que é de grama  
 237-A2 безграмотнаи  
 238-P безграмотнаи ((P explica o sentido da palavra para não traduzir))  
 ... depois daquela/lembra маленькийи город (cidade pequena) ((inint)) ...  
 de um candidato .. não era o Zamir ... .. он получил очень много  
 130 голосов (ele recebeu muitos votos) потому что ушли народа что  
 нужно голосовать на первое-иия (ensinaram que deveria votar no 1º nome)  
 239-A2 ah ga (sim) ...  
 240-P но они перевернули вот этот голос  
 (mas eles viraram ao contrário os votos)  
 241-A8 ga (sim)  
 242-P они неграмотные поэтому они не знают . знаем? как правильно..  
 лгать голос ...  
 (eles são analfabetos e por isso não sabem . entende? votar corretamente)  
 так или  
 243-A2 ga (sim)  
 244-P o voto não: aí é a cédula né?  
 245-A8 a cédula  
 246-P porque voto é porque você conta ... cédula ... tá vendo? se eu vô  
 escrevê vai dá umas quinhentas folhas .. cada vez aparece  
 /um vocabulário/  
 247-A5 /é: ((inint))/ ... .. руководить это такое?  
 140 (руководить o que significa?)  
 248-P governar  
 ... ..  
 249-A1 I много é declinável  
 250-P много ?  
 251-A1 много  
 252-P é: porque é advérbio . fica много

- 253-A5 aí eu ponho ...
- 254-P *Вопрос* (pergunta)
- 255-A5 ((inint))
- 256-P *Будущему председателю будет легко руководить нашей страной*  
(será fácil ao próximo presidente governar nosso país?)
- ... ..
- 150 257-A5 não entendi ((inint)) ... ((inint))
- 258-P eu tô achando que esse *наша страна* tinha que sê *наша страна*  
... *потому что* (porque) ... o (*номерала*) o *подержавшее*  
o sujeito cadê o sujeito? ... .. *кому будет легко?*  
(a quem será fácil?) ... *Будущему - председателю да? будет легко?*  
*руководить* (ao próximo presidente. certo? será fácil? governar )  
... que dizê o que ele vai *руководить* (governar) mas ele não/  
no sentido como objeto .. acho que é *наша страна*
- 160 ... .. *ка:ша страна* ... *Будет легко руководить*  
*будущему председателю?* ((invertendo a ordem da pergunta))  
... .. é nesse sentido aqui assim dele . vai ser fácil pro novo  
presidente governar o nosso país? mas só que ele/eu acho que tem  
que ficã *наша страна* ((a dúvida é quanto à terminação  
da declinação)) ... .. *как бы думаем?* (o que vocês acham?)  
... .. porque *кому будет?* (pra quem será?) *легко или нет*  
(fácil ou não)
- 259-A5 então seria .. é: ... ..
- 260-P pegã o *руководить* (governar) aqui
- 261-NI ((inint))
- 170 262-P não: mas só dei umas palavra que ocê pode ficã encaiado aí  
que que é *легко?*
- 263-A5 facilmente .. fácil ... ..
- 264-P não: ele tá certo então .. agora eu entendi
- 265-A5 certo . mas agora que ocê falou pra mim eu fui lê e eu tô procurando  
o sujeito ... .. *где* (onde está.) o sujeito? será que é assim mesmo  
que eu pensei na hora que eu escrevi? *кому будет /легко/?*  
(a quem será fácil?)
- 267-A5 /o sujeito/
- 268-P *руководить что?* (governar o que?) .. então o *что* pra mim  
seria o objeto direto

- 269-A5 não: mas o sujeito aí é o *руководить наша страна*  
 (governar nosso país) ... .. né? *руководить как будет легко*  
 180 *будет* ((inint)) *да?* (certo?) . a oração fica como sujeito
- 270-P ah. certo certo . *помому что я не пишу по-португальски*  
 (porque eu não escrevo em português) *я пишу сразу по-русски*  
 (eu escrevo direto em russo) *я не пишу помом ... я пишу на*  
*русском помом а сиюмто ели я писала* ((inint)) eu escrevo em russo  
 e depois eu olho se escrevi ((inint)) ) ... ..  
 ... .. *будет AB?* *будет как плохо когда ма не придет*  
*на урок?* (está vendo AB? está vendo como é ruim quando você não  
 vem à aula) ((refere-se à ausência de AB na aula anterior)) *помом меде*  
 190 *трудно* (depois é difícil para você) *что ма не понимает?*  
 (o que você não está entendendo?)
- 271-AB ((inint))
- 272-P é: eleito
- 273-AB ah tá ((inint))
- 274-A6 ((inint))
- 275-P ah?
- 276-A6 ((inint))
- 277-P é: *страна* (país)
- 278-A6 ((inint))
- 279-P hum?
- 280-A6 ((inint))
- 281-P ((inint)) ... ..
- 282-A6 ((inint))
- 200 283-P não: vem de *страну* ...
- 284-A6 ((inint))
- 285-P ((inint))
- 286-A6 ((inint))
- 287-P gente .. *цѣис* querem sabê como é cédula eleitoral? ...  
*избирательный* . até aí tudo bem ... .. *билетень*
- 288-A6 *билет* . *билет* (bilhete)
- 289-P mas não é de *билет* (bilhete) ((inint)) *билетень* ... *билет*  
 .. *билетень*
- 290-A5 então vê *бюлетин*

- 291-A1 no meu tá escrito *Stollemens*
- 292-P é?
- 293-A1 é
- 210 294-P ((inint)) cédula tá eleitoral né? *избирательный* tudo bem ...  
*Stollemens* ... .. ((inint)) você .. só/não mas podia sê cédula  
*можа*. é parecido ... .. mas qué dizê que a gente pode usá  
*Stollemens* .. agora todo mundo .. não sabe se *Stollemens* é  
*женский род или мужской род*.  
 (gênero feminino ou masculino)
- 295-NI ((inint))
- 296-A6 I o *дамь* (dar) aí pede ... o que?
- 297-P o que que pede o que pra quem?
- 298-A6 o verbo dar
- 220 299-P *я даю это кому* (darei o que para quem)  
 ... .. acusativo e dativo ... *да* (certo) A8?
- 300-A8 *Stollemens* escreve com ((inint))
- 301-P escreve-se *как произносится* (como pronuncia)
- 302-A8 ((inint))
- 303-P *как произносится* ... oh: *я напишу вам*  
 (eu escrevo para vocês)  
 ... ..  
 ab *я не знаю если мужской или женский*  
 (eu não sei se é masculino ou feminino) ... *сейчас я тебе скажу*  
 (já eu falo para vocês) ... .. *я не могу больше наверно*  
*преподавать -- я балета а врач сказал что я всё*  
*время ((inint)) много ((inint)) тогда я не буду больше*  
*работать ... потому что я не могу больше работать без*  
*словаря ... .. я не могу. Это очень тяжело не? тяжело тяжело*  
 (eu não posso mais dar aula .. eu estou doente .. e o médico falou  
 para eu descansar o tempo todo .. eu não poderei mais trabalhar .  
 porque eu não posso mais trabalhar sem dicionário e eu não  
 (carregá-lo) ele é muito pesado)
- 304-A6 ((pede confirmação da pronúncia do início da palavra pesado))
- 240 305-P *та - тяжело* ((inint)) até cansei pra falá isso
- 306-A8 e o espanhol-russo?



- 331-P *находится наверно* (achar provavelmente)  
mas .. *на дуге* posicionar-se ou *дуге в стене?*
- 332-A5 *что такое в стене?* (o que significa?)
- 333-P em cima do muro
- 334-A5 ((inint)) *я дугу* posicionar
- 280 335-P *на дуге?* ((folheando o dicionário)) *где слова* posicionar-se?  
eu deixei tudo preparado hoje pra mostrá que eu sabia tudo essas  
palavras . *сê viu que сê tá fazendo?* ((C ri)) ..por que *сê* que  
posicionar-se? não serve posição? ... .. ((continua folheando  
o dicionário)) .. *положение*... .. vamo vê . po - si -  
290 cionar ... .. procura um sinônimo aí em português  
336-A5 tomar posição
- 337-P ((ri))
- 338-A5 olha em posição
- 339-P posição é *положение* mas aí não/dá pro *сê* fala/
- 340-A5 /((inint))/  
... ..
- 300 341-P eles tem a palavra ((inint)) ... .. tem a palavra ((inint))  
... .. *я в интересного положение*  
(estou em estado interessante) ((inint))
- 342-PI ((inint))
- 343-P não: *интересного положение* não é ((inint))  
((folheando o dicionário)) ... .. *почему нет* posicionar *здесь* ?  
(por que não tem posicionar aqui?) ... .. só pra posição ... ..  
... ..
- 344-A5 ((inint))
- 310 345-P ((inint))
- 346-A1 I dá pra você procura analfabetismo?
- 347-P ((inint)) não servia pra você só analfabeto? ... é *неграмотность*  
termina com *m [t]* e *мягкий знак* (sinal brando)
- 348-A1 ((inint))
- 349-P *видешь как я знаю некоторых слова некоторых* ... .. ((inint))  
*это что? русский - португальский*  
(vê como eu sei algumas palavras ... .. ((inint)) esse é o que?  
russo - português? ) ...
- 350-A1 *да* (sim)

- 320 351-P Нам нужно (nós precisamos) posicionar ... aí esse *на* *положении*  
*положение* ... *здесь* ó:: A5 ((inint)) ... ..  
*положение*... *уже всё?* (já tudo?) (( a um aluno que acabou  
a tarefa)) ... *не верю* (não acredito) *откуда ты переписал?*  
(de onde você copiou?) ... o: vem cá .. ((inint)) ... ..
- 330 ... .. então nós ((inint)) ... .. ah: dá pra estado  
também .. por isso que eu tirei essa palavrinha na/ porque tá em  
estado interessante ... .. tá grá:vido ((alguns comentários e risos))  
... está (*депешу*) ... .. *Конечно* ... .. óh:  
encontrar-se aqui ((inint)) *нахожусь* ... *на* ((inint))  
*положения* ... encontrar-se ...
- 340 352-NI ((inint)) ... .. o: *в интересную* *положение*  
em estado interessante ((risos)) ... ..
- 350 A5 ((inint))  
... ..
- 354-A8 eu posso falar *я знала что он* (sabia que ele ) ... .. não teria  
muitos votos ...
- 355-P *что он* não. *у него* fica melhor ... *я знала что у него не*  
*будет много голосов* (eu sabia que ele não teria muitos votos)  
... .. *многоголос* (muito bem)
- 356-A6 ((voz baixa - inint))
- 357-A2 ((inint))
- 358-P *может* (pode) ... tá esnobando porque tá falando com russo agora  
((refere-se ao aluno A2 que tem conversado com alguns russos que tem  
vindo ao instituto onde ele estuda))  
... ..
- 370 ((HÁ ALGUMAS CONVERSAS EM VOZ BAIXA - ININT))
- 380 359-P tá bom A5.. é alguma coisa
- 360-A7 eu trago na próxima aula tá?
- 361-P por que? tá atrapalhado?
- 362-A7 ((inint))
- 390 ((CONVERSA ENTRE ALUNOS - VOZ BAIXA - ININT))

- 363-P é melhor sabe qual? ((inint)) ... roubaram de mim porque eu tinha perdido aí eu fiquei com essa porcaria que ninguém queria ... ..  
... ((inint))
- 364-NI *До свидания* (tchau)
- 400 365-P *до свидания* (tchau) ô Asê nãõ liga de eu nãõ ir domingo
- 366-A5 ((inint))
- 367-A6 ((inint)) pode terminá na outra aula?
- 404 368-P *Нельзя* .. (proibido)

FINAL