

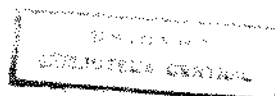
Anabel Deuber

Produção Oral de Alunos Ativos e Reflexivos no
Pequeno e no Grande Grupo em Aula de Língua Estrangeira;
Sua Atitude em Relação ao Trabalho em Pequeno Grupo.

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Linguística:
Ensino - Aprendizagem de Segunda Língua e
Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. John Robert Schmitz

Campinas
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
Departamento de Linguística Aplicada
1997
UNICAMP



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	UNICAMP
N.º	D 486 p
EX.	
TOMBO BC	30644
PROC.	281493
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	28/06/93
N.º CPD	

CM-00098895-0

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

D486p Deuber, Anabel
Produção oral de alunos ativos e reflexivos no pequeno e no grande grupo em aula de língua estrangeira, sua atitude em relação ao trabalho em pequeno grupo / Anabel Deuber. - Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador: John Robert Schmitz
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem.

1. Língua inglesa - estudo e ensino. 2. Ato de fala (linguística). 3. Estilo cognitivo. I. Schmitz, John Robert. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos de Linguagem. III. Título.

ANABEL DEUBER

Produção Oral de Alunos Ativos e Reflexivos no
Pequeno e no Grande Grupo em Aula de Língua Estrangeira;
Sua Atitude em Relação ao Trabalho em Pequeno Grupo.

Orientador: Prof. Dr. John Robert Schmitz

Campinas
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
Departamento de Linguística Aplicada
1997
UNICAMP

53463 009.2

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Arabel Deuber

e aprovada pela Comissão Julgadora em

26/03/97.

Prof. Dr. Selma Robert Schmitz

BANCA EXAMINADORA

*Esta dissertação é dedicada
a Talita
ao Eric e
ao Paulo.*

Agradecimentos

Expresso meus agradecimentos a todos aqueles que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. John Robert Schmitz, por ter compartilhado seu conhecimento, pela paciente orientação, pelas preciosas indicações bibliográficas, pelas palavras de apoio e constante ajuda.

Aos meus ex-alunos, pela disponibilidade, pela ajuda tão prestativa, pela franqueza e transparência no fornecimento de dados.

A Rita Figueiredo, pelo estímulo em um momento decisivo.

À Prof^a. Dr^a. Linda Gentry El-Dash, por ter compartilhado comigo um pouco de sua criatividade.

À Prof^a Dr^a. Denise Braga, pela preciosa colaboração, pelas sugestões tão oportunas para coleta de dados e indicação de literatura pertinente e, além das valiosas observações no Exame de Qualificação, leitura posterior de uma parte deste trabalho.

À Prof^a Dr^a. Eunice Henriques, pela pertinência das sugestões, pela indicação precisa de um caminho acertado no exame de qualificação e pela leitura de uma parte desta dissertação.

A Elizabeth Brown Brizola, pela sua disposição e boa vontade em ajudar.

A Maria Cecília S. Fraga, a companheira desde o início, pela ajuda, pelo estímulo, pelas sugestões.

Aos colegas Douglas A. Consolo, Salette M. A. Giuliano e Maria Lúcia Moraes pela grande ajuda e sugestões.

A Heloisa e ao Juliano pelo apoio técnico; a Conceição, Conchita e Edna pela disponibilidade em ajudar.

Ao Paulo Henrique Deuber, pela programação das tabelas e gráficos.

A Luiza Helena Calicchio Viana, pela amizade e encorajamento constante.

A Dóvis Hindenes, pela ajuda com o trabalho meticuloso com os dados numéricos.

Ao Paulo, ao Eric e a Talita, pelo apoio e compreensão.

Ao Robert, pela valiosa ajuda e apoio sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

A Deus, por ter sido uma fortaleza, sempre presente.

*"Eu sou o teu Deus,
eu te fortaleço,
e te ajudo,
e te sustento
com a minha destra fiel"*

Isaias 41: 10

Sumário

Resumo	10
Introdução	12
1. Novas Concepções de Ensino	
1.1. Tendências Educacionais	15
1.2. Proposta não Diretiva do Ensino Centrado no Aluno	16
1.3. Proposta para Interação na SA Vista em Contexto mais Amplo	16
1.4. A Abordagem Comunicativa	
1.4.1. Implicações Práticas	23
1.4.2. Críticas à Abordagem Comunicativa	24
1.5. Conclusão	26
2. Atos de Fala: Quem tem “A Força” na Sala de Aula?	
2.1. A Estrutura Rígida da SA Conflitante com o Modelo Comunicativo	27
2.2. Assimetria na SA	28
2.3. Assimetria no Gerenciamento dos Turnos	29
2.4. Assimetria na Escolha de Tópicos	30
2.5. Pressão de tempo	30
2.6. Padrão Rígido na Organização do Discurso	31
2.7. Ato Metacomunicativo	32
2.8. Como Distinguir os Diferentes Atos	32
2.9. Conclusão	35
3. Pequenos Grupos	
3.1. O Viés Comunicativo do Pequeno Grupo	38
3.2. O Trabalho em Pequenos Grupos	40
3.3. Trabalho em Grupos no Ensino de Línguas	41
3.3.1. Argumentos Pró Trabalho em Grupos	43
3.3.2. Postura Crítica ao Trabalho em Grupos	45
3.4. Conclusão	
4. Diferenças Individuais	
4.1. Estilos de Aprendizagem	49
4.2. MBTI	50
4.3. Aplicação na Educação	53
4.4. Ativo / Reflexivo	55
4.5. Conclusão	
5. Métodos e Instrumentos	
5.1. Metodologia	58
5.2. Método de Pesquisa	59
5.3. Local e Instrumentos de Coleta	59
5.3.1. Elaboração do Questionário	60
5.3.1.1. Pré -testagem e Reformulação do Questionário	61
5.3.2. Entrevista	62
5.3.3. Escolha dos Estilos a Serem Estudados	62
5.4. Escolha dos Alunos Sujeitos	62
5.4.1. Perfil dos Alunos / Sujeitos	63
5.5. Escolha das Aulas a Serem Analisadas	64
5.5.1. Conteúdo, Espaço Físico, Horário do Curso	64

5.6.	Modelos para Análise do Discurso	65
5.6.1.	Escolha do Modelo para Análise do Discurso na SA	66
5.6.2.	Processo para Conhecer o Modelo	69
5.6.3.	Processo de Testagem e Adaptações ao Modelo	69
5.6.3.1.	Esclarecimento dos Termos Adotados	70
5.6.4.	Processo para Convalidação do Modelo	71
5.6.4.1.	Comparação das Codificações para Convalidação	71
6.	Análise e Discussão dos Dados	
6.1.	Participação Oral dos Alunos na Ordem Unida e nos Pequenos Grupos	74
6.2.	Participação Oral de cada Aluno / Sujeito	93
6.3.	Reação Afetiva / Cognitiva dos Sujeitos à Prática Oral	100
6.3.1.	Dificuldades na Prática Oral	100
6.3.2.	Atitude dos Alunos para com a Gramática / Precisão Gramatical em Relação à Prática Oral	103
6.3.3.	Fatores Afetivos	106
6.4.	Reação ao Pequeno Grupo e Participação Efetiva nessa Formação	111
6.5.	Participação Diferenciada dos Alunos Ativos / Reflexivos	122
	Encaminhamento	126
	Abstract	132
	Referências Bibliográficas	134

Índice dos Anexos

Anexo 1	Códigos de Transcrição	Anexo pg 1
Anexo 2	<i>The Embryonic Category System</i> (Long et al., 1976)	Anexo pg 2
Anexo 3	Processo para Conhecer o Sistema Embrionário de Categorização	Anexo pg 3
Anexo 4	Sistema de Categorização Embrionário - traduzido e adaptado (Deuber, 1995), utilizado na convalidação.	Anexo pg 5
Anexo 5	Sistema de Categorização Embrionário Exemplificado com Falas Tiradas da Transcrição	Anexo pg 6
Anexo 6	Processo de Convalidação do Sistema	Anexo pg 11
Anexo 7	Sistema de Categorização Embrionário - adaptado de Long et al - versão final (Deuber, 1996)	Anexo pg 17
Anexo 8	Roteiro de Entrevista	Anexo pg 18
Anexo 9	Transcrição de Trechos de Entrevistas com os Alunos Sujeitos	Anexo pg 19
Anexo 10	Transcrição da Aula do dia 25/11/94	
	A- PG1	Anexo pg 26
	A- PG 2	Anexo pg 29
	A- PG 3	Anexo pg 33
	A- PG 4	Anexo pg 37
	A- GG	Anexo pg 41
Anexo 11	Transcrição de Aula do dia 07/12/94	
	B- PG 1	Anexo pg 47
	B- PG 2	Anexo pg 50
	B- GG	Anexo pg 53
Anexo 12	Questionário	Anexo pg 57
Anexo 13	"Observation as a Way to Identify Type Preferences" (Lawrence, 1987: 69-77)	Anexo pg 61
Anexo 14	"Learning Preferences Associated with Dimensions of MBTI Type" (Moody, 1988: 391)	Anexo pg 65

Índice das Tabelas

Tabela 4.1.	Características da Extroversão / Introversão (Traduzido de Lawrence, 1987)	53
Tabela 4.2.	Características Observáveis do Aluno Extrovertido (Traduzido de Lawrence, 1987)	54
Tabela 4.3.	Características Observáveis do Aluno Introvertido (Traduzido de Lawrence, 1987)	54
Tabela 4.4.	Características da Introversão e da Extroversão na Aprendizagem de Língua Estrangeira (Traduzido de Moody, 1988)	55
Tabela 5.1.	Perfil dos Alunos / Sujeitos	63
Tabela 6.1.	Número de Alunos Presentes e Número de Alunos Participantes em cada PG e GG	75
Tabela 6.2.	Dados Referentes a Quantidade, Qualidade e Variedade das Falas na Aula "A" nas duas formações : PG e GG	76
Tabela 6.3.	Dados Referentes a Quantidade, Qualidade e Variedade das Falas na Aula "B" nas duas formações: PG e GG	83
Tabela 6.4.	Soma da Variedade nas Falas de cada Sujeito nas duas formações: PG e GG e do Professor no GG	94
Tabela 6.5.	Atribuições dos "Atos Pedagógicos" Dadas a cada Aluno Sujeito nos PGs e GGs	94
Tabela 6.6.	Atribuições dos "Atos Sociais" Dadas a cada Aluno Sujeito nos PGs e GGs	95
Tabela 6.7.	Atribuições dos "Atos Retóricos" Dadas a cada Aluno Sujeito nos PGs e GGs	95
Tabela 6.8.	Opinião dos Alunos / Sujeitos sobre a sua Capacidade de Risco	102
Tabela Anexo 3.1.	Total das Codificações P-S-R e das Codificações Coincidentes, dos Autores vs a Nossa.	Anexo pg -3
Tabela Anexo 3.2.	Total da Variedade de Categorias Utilizadas pelos Autores vs por Nós	Anexo pg - 3
Tabela Anexo 6.1.	Total das atribuições P-S-R segundo os Convalidadores.	Anexo pg -11
Tabela Anexo 6.2.	Variedade Atribuída Segundo cada Convalidador.	Anexo pg -11
Tabela Anexo 6.3.	Qualidade das Falas. Segundo os Convalidadores.	Anexo pg -12
Tabela Anexo 6.4.	Totais de Atribuições Dadas pelos Convalidadores A, B, C e D, e os Níveis de Concordância em Relação à Pesquisadora A, para as Qualidade dos Atos de Fala, da Transcrição Proposta.	Anexo pg -12
Tabela Anexo 6.5.	Variedade de Falas Segundo os Convalidadores.	Anexo pg -13
Tabela Anexo 6.6.	Totais de Atribuições Dadas pelos Convalidadores A, B, C e D, e os Níveis de Concordância em Relação à Pesquisadora A, para a Variedade dos Atos de Fala, da Transcrição Proposta.	Anexo pg -13

Índice das Figuras

Figura 4.1.	Quatro Dimensões do MBTI (Deuber. 1995)	51
Figura 4.2.	As Dicotomias Ação / Reflexão e Objetividade / Subjetividade Imbricadas nas Dimensões do MBTI (Henriques. 1996)	56
Figura 6.1.	Quantidade, Qualidade e Variedade na Produção dos Alunos no A-PG 1	77
Figura 6.2.	Quantidade, Qualidade e Variedade na Produção dos Alunos no A-PG 2	78
Figura 6.3.	Quantidade, Qualidade e Variedade na Produção dos Alunos no A-PG 3	79
Figura 6.4.	Quantidade, Qualidade e Variedade na Produção Oral dos Alunos no A-PG 4	80
Figura 6.5.	Quantidade, Qualidade e Variedade na Produção Oral no A-GG	81
Figura 6.6.	Quantidade, Qualidade e Variedade na Produção dos Alunos no B-PG 1	84
Figura 6.7.	Quantidade, Qualidade e Variedade na Produção dos Alunos no B-PG 2	85
Figura 6.8.	Quantidade, Qualidade e Variedade na Produção dos Alunos no B-GG	86
Figura 6.9.	Quantidade na Produção dos Alunos Discriminada por Turnos Breves e Longos nos PG s da aula "A".	87
Figura 6.10.	Quantidade na Produção dos Alunos Discriminada por Turnos Breves e Longos nos PG s da aula "B".	88
Figura 6.11.	Quantidade na Produção dos Alunos Discriminada por Turnos Breves e Longos no GG das aulas "A" e "B".	89
Figura Anexo 6.1.	Qualidade das Falas - Total das Atribuições P-S-R para Cada Aluno e Soma dos Três. Segundo Cada Convalidador	Anexo pg -15
Figura Anexo 6.2.	Variedade das Falas - Total da Variedade dos Turnos P-S-R separadamente, e da Soma dos Três. Segundo Cada Convalidador, para Cada Aluno	Anexo pg -16

Resumo

As tendências educacionais humanistas, que visam à participação ativa do aluno, à valorização de suas experiências, à comunicação interpessoal - aliadas à teoria dos atos de fala, que apontam para o poder e ação inerentes ao enunciado - foram embasadoras da chamada abordagem comunicativa de ensino de línguas. Entretanto, a sua implementação é dificultada pelas características próprias do ensino formal e do grande grupo, pela assimetria na relação professor / alunos, pelo padrão rígido de interação nesse contexto, pela pressão de tempo / conteúdo. O pequeno grupo surge como viabilizador de alguns desses princípios defendidos por essa abordagem, que são incompatíveis ao grande grupo da sala de aula. Long e Porter (1985) argumentam que a sua utilização pode aumentar a quantidade e qualidade na fala do aluno, tornar a instrução mais individualizada, promover clima mais positivo e motivador.

Com o objetivo de determinar os benefícios do trabalho em pequeno grupo, levou-se em consideração três questões centrais: (a) a participação oral do aluno no pequeno grupo e na classe toda, analisada em três aspectos: quantidade, qualidade e variedade; (b) a atitude do aluno em relação ao trabalho em pequeno grupo e, (c) as diferenças individuais quanto à preferência pela ação ou reflexão que podem favorecer, ou não, as questões elencadas nos itens (a) e (b).

Os dados, coletados no quarto semestre de um curso de língua inglesa, em uma universidade, serviram aos seguintes propósitos: (1) um questionário para identificar e selecionar, como sujeitos, três alunos com preferências nitidamente voltadas para a ação e, três, para reflexão; (2) observação para identificar as preferências individuais; (3) uma entrevista pessoal e diário mantido pelos alunos para apontar os barreiras lingüísticas e emocionais no processo de aprendizagem e revelar a sua atitude em relação ao trabalho em grupos.

Os resultados obtidos confirmam que é, realmente, nos pequenos grupos que os alunos têm participação significativamente maior e mais rica, conforme predito por Long e Porter (1985). Embora o desempenho oral dos alunos ativos tenha predominado, nas duas formações de aula - pequeno ou grande grupo - a distribuição das falas foi muito mais equilibrada nos pequenos grupos. Quanto à atitude dos alunos ao trabalho em grupos, os alunos reflexivos, que praticamente só participam no pequeno grupo, (participaram muito pouco do grande grupo) foram justamente os que manifestaram atitude mais crítica e desfavorável. Os alunos ativos confirmaram o argumento de Long e Porter de que o trabalho em pequenos grupos promova clima mais positivo e motivador. Entretanto esse argumento não deve ser generalizado, porque não se aplica a alguns alunos com acentuada preferência pela reflexão.

Esses dados, mesmo constituindo uma pequena amostra, apontam para os efeitos adversos de se adotar, qualquer que seja, um método padronizado e imposto a todos, sem distinção e respeito pela diversidade quanto às preferências individuais. A obrigatoriedade de produção oral imediata pode minar as atividades de reflexão e de considerações lingüísticas, importantes para os alunos reflexivos, e a insistência no aspecto social, interativo e pessoal, pode causar constrangimento em alunos que prezam a sua privacidade.

Introdução

It takes all sorts to make a world.

English Proverb

Com a divulgação da abordagem comunicativa para o ensino de línguas e sua tendência humanista subjacente, o aluno passa a ser centrado e a ter uma voz participativa. As estruturas autoritárias dão lugar a comportamentos mais progressistas e democráticos e favorecem a interação entre alunos e entre professor e alunos. Entretanto, a própria sala de aula impõe limitações sérias a esse modelo. O trabalho em pequeno grupo surge como solução de aspectos práticos na implementação da abordagem e traz benefícios inegáveis; além de ser recomendado por muitos autores (Rivers 1987, Brumfit 1984, Long & Porter 1985), passa a ser atividade central em muitos livros didáticos.

Não sabemos ao certo, se o pequeno grupo favorece a todos os alunos, considerando a diversidade de fatores cognitivos e afetivos, motivação, idade, traços de personalidade, hábitos anteriormente formados de estudo de língua, entre outros. Intencionamos aprofundar nosso conhecimento sobre os reais benefícios do trabalho em pequeno grupo sem ignorarmos suas limitações. As perguntas que orientam esta proposta são:

1. Como os alunos participam nas atividades do pequeno grupo vs grande grupo?
2. Como os alunos aceitam a atividade em pequenos grupos vs grande grupo?
3. Há características individuais que favorecem ou não a participação (primeira pergunta) ou a aceitação (segunda pergunta) nas atividades do pequeno grupo vs grande grupo? Há alunos que não se beneficiam com o trabalho em pequenos grupos?

Adotaremos a pesquisa participante qualitativa, na qual estaremos envolvidos como professora e observadora, mas optamos por utilizar também uma análise quantitativa para os dados que apresentam a participação oral dos alunos sujeitos. Essa participação será apresentada e analisada em três aspectos diferentes: quantidade, qualidade e variedade das falas. Os dados foram coletados em um curso de inglês, nível intermediário, para universitários, com a utilização de gravações em áudio e vídeo, um questionário e uma entrevista com os alunos.

Organização da Dissertação

Esta dissertação está dividida em seis capítulos além desta introdução, que apresenta as questões e objetivos que direcionarão o trabalho, e um encaminhamento final. Os três primeiros capítulos buscam estabelecer o embasamento teórico necessário à apreciação do pequeno grupo como viabilizador de muitos aspectos práticos da abordagem comunicativa. Assim, consideramos, no primeiro capítulo, três concepções marcadamente diferentes do papel da escola: o modelo de ensino tradicional, com enfoque na transmissão de conhecimentos, atribuindo aos alunos o papel de meros receptáculos do conhecimento que o professor, enquanto detentor de saber e autoridade, deverá transmitir; o ensino não diretivo, centrado no aluno, considerando a importância da intencionalidade, do significado construído e negociado, levando em conta as relações interpessoais na sala de aula (Rogers, 1975); o ensino em sua relação mais ampla, ou seja, abrangendo as implicações sociais, econômicas e políticas (Freire, 1970 e Giroux, 1986). As duas últimas concepções de ensino delinearam novas práticas pedagógicas que enfatizam a natureza ativa da participação dos alunos no processo de aprendizagem e abrem espaço para que falem com suas próprias vozes, comuniquem e autentiquem suas próprias experiências em engajamento interativo e crítico. Essas idéias permearam o ensino de línguas, especialmente nos últimos 30 anos, manifestando-se mais claramente através da abordagem comunicativa. Fazemos um breve histórico dessa abordagem e, concluimos o capítulo descrevendo seus princípios e modo como se manifestam em aspectos práticos na sala de aula.

No segundo capítulo, expomos as dificuldades em implementar a abordagem comunicativa, considerando como barreira a própria natureza do discurso da sala de aula. Esse discurso é, inevitavelmente, assimétrico, caracterizado pelo desequilíbrio ilocucionário, isto é, enquanto há uma ampla gama de atos de fala (Austin, 1962) realizados pelo professor: iniciar e concluir turnos, gerenciar tópicos, informar, explicar, perguntar, corrigir, impelir (Stubbs, 1983); aos alunos, no grande grupo da classe, as possibilidades são restritas e dificilmente se poderá abrir um espaço para a manifestação do princípio apresentado no

capítulo anterior: “façam com suas próprias vozes e comuniquem de forma autêntica as próprias experiências em engajamento interativo”. Outros empecilhos como o efeito auditório (Barnes, 1976) e o padrão rígido da interação em sala de aula (Sinclair & Coulthard, 1975) levam-nos a concluir que a aula no grande grupo não é ambiente propício para a fala interativa e para a expressão plena do indivíduo.

O trabalho em pequenos grupos é apresentado como uma forma de propiciar a manifestação prática de alguns princípios da abordagem comunicativa. Este é o conteúdo do terceiro capítulo, no qual citamos diversos autores que o recomendam (Brunfit, 1984; Rivers, 1987; Long, 1975), uma vez que a interação é considerada por muitos o ingrediente básico para o processo de aquisição de segunda língua e língua estrangeira (Hatch, 1983; Krashen, 1981; Larsen-Freeman, 1986; Rivers, 1987; Long, 1975). Citamos, igualmente, autores que têm uma postura crítica com relação ao trabalho em pequeno grupo e o vêem com certas restrições, uma das quais, a sua incompatibilidade com determinadas pessoas devido a possíveis diferenças de temperamentos e estilos (Prabhu, 1987 e Hyde, 1993).

Com o propósito de avaliar preferências individuais e sua influência na atitude do aluno em relação ao trabalho e à participação no pequeno grupo, optamos por considerar a dicotomia ação / reflexão, que compõe os tipos psicológicos introversão / extroversão, descritos por Jung, levados à aplicação prática e divulgados por Myers e Briggs, principalmente através do instrumento de identificação de personalidade “*Myers-Briggs Type Indicator*”. Elencamos, no quarto capítulo, os tipos psicológicos apresentados no MBTI apoiados nos estudos de Lawrence (1987), aplicados à educação e nos de Moody (1988) e Felder & Henriques (1995), voltados para o ensino de língua estrangeira.

O quinto capítulo inclui o método de pesquisa adotado, a delimitação do local de pesquisa, a descrição dos sujeitos, os instrumentos adotados, a elaboração do questionário, e também visa, mostrar, além da opção por um modelo para análise do discurso na sala de aula, o processo de conhecer, adaptar e convalidá-lo.

No sexto capítulo, apresentamos a resposta à primeira pergunta da pesquisa, ou seja, a participação oral dos alunos sujeitos ativos e reflexivos no pequeno e no grande grupo, seguida pela resposta à segunda pergunta concernente a sua reação ao pequeno grupo. Concluímos o capítulo mostrando as implicações da dicotomia de estilo ação / reflexão na utilização do pequeno grupo, nas aulas de língua estrangeira, e na escolha dos métodos de ensino e dos procedimentos.

Capítulo 1

Concepções de Ensino

*A palavra ... (do discurso na educação bancária)
esvazia-se da dimensão concreta que devia ter
ou transforma-se em palavra oca."
Freire 1970:65*

1.1. Tendências Educacionais

Desde 1930 há um interesse crescente na criação de alternativas ao modelo escolar tradicional. Tais propostas buscando promover maior interação entre aluno e professor e alunos entre si, desenvolveram-se, em parte, com a preocupação em evitar as estruturas autoritárias que caracterizavam o ensino então vigente na sala de aula (doravante SA). A proliferação de tendências educacionais progressistas e mais democráticas, decorrentes dessa busca de propostas alternativas, favoreceu investigações sobre maneiras menos diretivas quanto à organização de SA e o trabalho em grupos passou a ser enfatizado, como uma alternativa mais eficaz de ensino.

Na visão tradicional, a escola é concebida de forma idealizada como fonte inerentemente benéfica, não havendo, portanto, questionamentos quanto a seus conteúdos, metodologia e estrutura. Dentro desse modelo, os educadores são concebidos como detentores da autoridade e do saber e como tendo a incumbência de transmitir conhecimento aos educandos sem considerar seus interesses e necessidades. Embora sobejamente conhecida, é ilustrativa a analogia do copo vazio, representando o aluno que passivamente aguarda ser preenchido pelo saber; e do jarro, ou seja, do professor, como “fonte do saber”.

Essa visão tradicional tem sido amplamente criticada nas propostas mais recentes de educação. De modo geral, poderíamos agrupar essas críticas em duas grandes tendências: uma, mais centrada no aluno, mas especialmente em seu papel na SA; e a outra, que concebe professor e alunos em um contexto sócio-estrutural mais amplo.

1.2. Proposta não Diretiva no Ensino Centrado no Aluno

Essa tendência é apregoada por aqueles que têm a convicção de que o autoritarismo inibe a aprendizagem. Preocupados em desenvolver no aluno responsabilidade e senso crítico, consideram que a aprendizagem se dá como resultado da interação entre as reações afetivas e cognitivas do aprendiz, frente ao material e abordagens pedagógicas a que é exposto. Tais idéias são fundamentadas no movimento humanista dos anos 60 e 70, e têm em Rogers (1975[1969]) um de seus mais expressivos representantes. Seus defensores vêem com olhar crítico a atitude impositiva e dominadora do professor, que favorece, segundo eles, a estagnação na qual o estudante é persuadido, subordinado e ameaçado, não se valorizando a sua identidade, criatividade, reflexão crítica, e iniciativa. Dentro dessa nova orientação, centrada no aluno, o enfoque se desloca do *ensinar* para o *aprender*. Rogers considera que os professores são, prioritariamente, criadores de ambiente propício no qual os alunos aprendem a aprender. A orientação proposta por esse autor, particularmente, contribuiu para que a comunicação almejada entre professor e alunos fosse mais autêntica e significativa. O aluno, liberado do ensino diretivo, no qual tem que simplesmente ouvir, aprender, decorar e repetir o discurso pedagógico, pode assumir uma postura responsável de questionamento, crítica, reflexão, desenvolvimento de suas aptidões, além de tornar possível a busca de sua auto-realização e seu engajamento social.

Embora recupere a importância do papel do aluno na situação de SA, Rogers discute tal papel sem levar em consideração a influência que fatores sociais mais amplos podem exercer na participação dos indivíduos que interagem na SA.

1.3. Proposta para Interação na SA Vista em Contexto mais Amplo

A segunda tendência vê o ensino numa perspectiva que vai além da interação dentro da SA, ou seja, explora o carácter ideologizante da educação considerando suas implicações sociais, econômicas e políticas. Seus defensores descrevem a forma prevalecente da interação entre professores e alunos dentro de uma perspectiva social e política, e entendem que a escola reproduz as relações de poder vs existentes na sociedade de modo mais amplo. Além dessa

crítica, apresentam métodos alternativos que possam dimensionar a educação formal, de modo que esta possa contribuir para a restauração e a transformação social.

Dentro dessa orientação podemos incluir o trabalho de Freire (1970) e de Giroux (1986). Freire, que classifica as relações entre educador e educando como sendo basicamente narradoras ou dissertadoras, denomina educação bancária a estrutura vigente, onde o narrador sempre tem a palavra, e os ouvintes, sempre escutam. Educação bancária, uma vez que o educador *deposita* o conteúdo narrado, cabendo aos educandos guardar, arquivar e, eventualmente, devolver (repetir) tal conteúdo. O "depósito", tal como o copo vazio, não pensa, não cria, não transforma, não contribue, não atua, apenas se deixa preecher. O educador sabe, pensa, narra, tem a palavra, escolhe o conteúdo, que pode não só estar completamente divorciado da realidade do aluno, como também não passar de verbosidade alienada e alienante. Freire mostra que tal prática da educação serve como instrumento eficiente para os interesses das minorias dominadoras que, assim, preservam a ingenuidade dos educandos e os mantêm acomodados ao mundo da opressão. Ele considera que os que têm compromisso com a educação libertadora não podem conceber o homem como um ser "vazio" e eventual depósito, mas como investigador crítico que se sentirá desafiado por uma educação problematizadora. O educador não é apenas o que educa, mas é educado em diálogo com o educando e, desta forma, passa a conhecer a realidade do grupo com o qual trabalha. A educação passa a ser, para ambos, um desafio.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Freire, 1970:64

É assim que, para Freire, a abordagem da educação não é um processo unilateral mas dialético, em que educador e educando estão envolvidos numa aventura de descoberta compartilhada; ambos comprometidos com a libertação humana. O autor da Pedagogia dos Oprimidos vê no processo educacional um instrumento de transformação da realidade do indivíduo e do grupo. Ao contrário de Rogers, a sua é uma proposta mais ampla, na qual nem aluno nem professor é o centro, mas ambos partilham um conhecimento, mas um conhecimento social gerado no processo educacional, cujo conteúdo passa a ser o elemento que permite a relação entre os participantes. A prática educativa, escreve Freire (1991), não deve se orientar no sentido da repetição do presente ou da volta ao passado, mas almejar a transformação do presente visando o futuro. Deve, pois, englobar educadores e educandos, desenvolvendo neles o conhecimento do concreto e do real.

Assim como Freire, Giroux (1986) critica a natureza reprodutora da estrutura sociedade dominante na educação. Ambos convergem na sua crítica à pedagogia internalizadora de modelos geradores de sujeitos que continuam reproduzindo a sociedade e colocam como

alternativa uma visão crítica que contempla possibilidades de envolvimento e luta. A essa nova orientação, denominada por Freire educação libertadora vem articular-se a concepção de resistência proposta por Giroux. Para esse autor, a escola não é apenas um local de dominação e reprodução mas também um espaço de resistência, de ensino, de conhecimento e práticas sociais emancipatórias, um local próprio para a criação de um discurso crítico, que fosse capaz de abrir uma brecha na muralha sócio-econômica permitindo a emergência de princípios que uma sociedade democrática poderia adotar. Essa nova orientação é norteadada por uma racionalidade que tenta delinear a educação para a cidadania, situando-a dentro de uma análise que explora as complexas relações entre conhecimento, poder, ideologia, classe e economia.

Não é nossa pretensão fazer uma resenha exaustiva de concepções de ensino, nem é nossa finalidade traçar um “estado da questão”. Assim, optamos por resenhar a retrospectiva crítica de Giroux, não somente pelo interesse heurístico, como pela orientação prático-teórica para este trabalho. De acordo com Giroux, os enfoques tradicional, liberal e radical diferem radicalmente quanto à concepção do papel do professor, do aluno e do social na interação em SA. O enfoque tradicional mostra as escolas apenas como locais de instrução. Seu papel fundamental é a manutenção da sociedade existente, reproduzindo sua estabilidade e sua coesão. Os valores passados são aceitos de maneira não crítica, não questionados e, portanto, as noções de conflito e ideologia não se colocam. Conseqüentemente, a educação é reduzida à transmissão de conhecimento pré-definido.

No enfoque liberal, por outro lado, considera-se a importância da intencionalidade, da consciência, do conhecimento construído e negociado, levando-se em conta as relações interpessoais na SA. Giroux mostra que, também neste enfoque, o estudo das estruturas sociais não se coloca e tampouco considera a possibilidade de que os significados construídos sejam também reflexos da ideologia dominante.

No enfoque radical, de tradição marxista, são exatamente as questões deixadas de lado nos enfoques tradicional e liberal que são problematizados. O processo de escolarização é visto como reprodutor e mantenedor das relações de dominância, exploração e desigualdade entre as classes. Combatendo a idéia da orientação tradicional de que as escolas transmitiam conhecimento de forma objetiva, os críticos radicais desenvolveram teorias sobre o currículo oculto, identificando os interesses subjacentes às formas específicas de conhecimento e mostrando que as escolas não são meras instituições neutras voltadas para a instrução, mas que suas práticas estão amoldadas ao interesse da cultura dominante. A proposta radical não sugere uma alternativa para a educação. Tal alternativa vem de uma retomada da preocupação humanista na educação. Tal orientação busca pensar os indivíduos como agentes

sociais sem excluir a consciência dos interesses maiores a que a escola serve, e sugere um novo modelo teórico que inclua uma redefinição de cultura e poder e uma compreensão maior das contradições e mediações subjacentes à teoria e prática educacionais.

Em termos práticos, a educação não teria o objetivo de ajustar os alunos à sociedade existente, mas o de estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles fossem compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas opressoras e agir como se de fato vivessem em uma sociedade democrática genuína e sensível às necessidades de todos.

As colocações de Giroux nos levam a uma revisão das práticas pedagógicas, e apontam para a importância de se enfatizar a natureza ativa da participação dos alunos no processo de aprendizagem. Isso significa que os modos de transmissão da pedagogia tradicional devem ser substituídos por relações de SA nas quais os estudantes possam desafiar, engajar-se e questionar a forma e a essência do processo de aprendizagem. Na opinião do autor, as relações em SA devem ser estruturadas de forma a dar aos alunos a oportunidade de produzir conhecimento e aprender a pensar criticamente para que se tornem capazes de narrar sua própria história, mergulhar em sua própria biografia e sistemas de significados. A SA deve dar aos alunos a oportunidade de falar com suas próprias vozes, de autenticar suas experiências e sua realidade.

Em síntese, tanto Freire como Giroux vêem a educação como instrumento que pode possibilitar uma visão que vá além do imediato, em direção ao futuro e à conscientização, como viabilizadora da transformação social, e da criação de um novo conjunto de possibilidades humanas. Em comum com Rogers, percebemos suas críticas ao ambiente de SA e instituição escola e proposta de liberar o aluno do ensino diretivo de modo que tenha espaço para desenvolver plenamente o seu potencial. O que isto significa é que as metas da educação passam a levar em conta as metas dos alunos e não apenas as da escola ou as dos professores. Por outro lado, diferente de Rogers, a emancipação apregoada por Freire e Giroux não se restringe às relações entre visão de indivíduos, mas tenta entender tal relação dentro de um contexto sócio-estrutural mais amplo.

Essa reflexão é pertinente, neste estudo, visto como a SA de fato reflete o desequilíbrio do poder porque tem uma autoridade marcada. A vantagem educacional do pequeno grupo é que abre um espaço em que se delui o poder do professor e ganha poder a voz dos sujeitos que formam o todo na SA. A preocupação geral com o aluno (a sua emancipação, a sua participação ativa, a valorização de suas experiências, a comunicação interpessoal) foi introduzida no ensino de línguas e embasou nova perspectiva de abordagem, novo enfoque no material didático e uma gama inteiramente nova e diferente de atividades em SA. Isso será discutido no próximo capítulo.

1.4. *A Abordagem Comunicativa*

Na seção anterior, expusemos brevemente concepções humanistas do papel da escola. Nesta, veremos como tais idéias têm sido exploradas dentro da abordagem comunicativa de ensino de segunda língua e língua estrangeira (doravante LE), especialmente nos últimos 30 anos. Veremos ainda, como têm sido incorporadas, de forma crescente, dentro de suas versões mais progressistas, no sentido de promover a emancipação do aluno, a sua participação ativa, a valorização de suas experiências e a comunicação interpessoal. No presente estudo, entendemos que a abordagem comunicativa não restringe a linguagem a seu aspecto formal, promove a interação, valoriza o que é autêntico e verossímil, encoraja metodologias que priorizam o aluno e valorizam sua experiência e conhecimento prévio, enfoca mais o processo de ensino/ aprendizagem do que o produto. Uma reflexão mais aprofundada dessa abordagem se faz necessária dado que o trabalho em pares ou em pequenos grupos é o procedimento central, especialmente para as atividades interativas dessa abordagem.

Historicamente, as novas concepções de ensino e a necessidade de capacitar os aprendizes a falar com suas próprias vozes apoderando-se do discurso crítico transformador, levaram professores e lingüistas a perceber as limitações da abordagem tradicional estruturalista. Começou, então a despontar uma nova orientação para o ensino de línguas, com novos métodos¹ mais voltados para o uso. Dentro dessa nova orientação, Wilkins (1976) propôs nova base e taxonomia para o ensino de segunda língua e LE, com conteúdo chamado nocional-funcional, por integrar noções estruturais e funções comunicativas. Pode-se dizer que a proposta desse autor se insere na linha de teóricos, da Grã-Bretanha, que privilegia uma lingüística funcional voltada para a linguagem em uso no ensino de língua; ao contrário dos teóricos dos Estados Unidos, que tendiam a favorecer o estruturalismo e a teoria gerativa transformacional. Brown (1987) escreve que a abordagem funcional teve suas raízes na visão do lingüista F.R. Firth. Segundo esse autor, já em 1964, autores como Halliday, MacIntoch e Strevens afirmavam que é através do estudo da linguagem em uso, que se podem focar todas as suas funções e, portanto, todos os componentes constitutivos do sentido. Baseados nessa

¹ Para esclarecer a confusão terminológica entre as palavras "abordagem" e "método", Richards et al (1993), mostram de forma hierárquica, abordagem como sendo as teorias da natureza da linguagem e de ensino-aprendizagem de uma língua; método, a maneira de se ensinar uma língua; a técnica é a utilização de diversos tipos de atividades na SA. Anthony (1963), em definição clássica, mostra a abordagem como um conjunto de pressupostos que inclui o conceito de linguagem, de ensino - aprendizagem; o método, como o plano geral para se apresentar o conteúdo; as técnicas, como a implementação do método. As técnicas refletem o método que, por sua vez, está embasado na abordagem.

teoria, tais autores, tentaram produzir material didático voltado para as intenções dos falantes os quais incluíam itens relativos às funções, tais como "pedir informação", "expressar a intenção", "pedir desculpas".

Seguindo essa nova orientação, Wilkins propõe uma junção das funções comunicativas às noções estruturais, comumente exploradas nos cursos de LE, uma vez que o ensino restrito do domínio de estruturas linguísticas, não capacitaria os aprendizes, a, eventualmente, engajar-se em comunicação. Ao delinear a nova abordagem, o autor expressa claramente que seu fundamento deriva *da convicção de que o que as pessoas querem realizar através da língua é mais importante do que o domínio da língua como um sistema sem uso* (1962²).

Percebemos igualmente, nessa citação, a influência recebida da teoria dos atos de fala, exposta no livro How to Do Things With Words de Austin (1962). Esse autor opõe-se à noção de que a função principal da linguagem seja retratar o mundo, ou seja, referir-se a ele e descrevê-lo. A linguagem é usada, em primeiro lugar, para realizar ações através da força constitutiva do enunciado, denominada "força ilocucional".

A proposta de Wilkins de integrar as noções gramaticais à nova concepção comunicativa das funções ilocucionárias trouxe grande transformação para o ensino de língua estrangeira. O conteúdo de ensino deixou de ter, como espinha dorsal, as estruturas gramaticais, para ser organizado em termos de funções, ou atos de fala. Este foi considerado o marco inicial do movimento comunicativo que continua até hoje.

Há, pois, uma integração de dois aspectos distintos: o conhecimento sobre a língua e o conhecimento que possibilita ao aprendiz agir e interagir de modo funcional através desta língua, ou seja, saber regras gramaticais e saber usá-las eficaz e apropriadamente em situação concreta de comunicação. Dentro desse modelo, o conceito de "competência comunicativa", termo usado por Hymes (1971), tem sido explorado para acrescentar, ao conhecimento de regras gramaticais, o conhecimento das regras da sociolinguística, ou seja, o fato de um enunciado "ser ou não apropriado" a uma determinada situação de uso. O termo tem sido usado no contexto de ensino de línguas para se referir à habilidade de combinar, com eficácia, o conhecimento das normas linguísticas e os da sociolinguística nas situações de interações.

² As citações de autores estrangeiros serão traduzidas para o português. A citação original estará em notas de rodapé.

The basis for a notional approach to language teaching derives from the conviction that what people want to do through language is more important than mastery of the language as an unapplied system.

Wilkins 1976:42

Considerando-se o teor das propostas originais, nota-se que o movimento comunicativo, no processo de sua evolução e aprimoramento, privilegiou, ao longo dos anos, diferentes tendências e interpretações (Widdowson, 1978; Breen & Candlin, 1980; Littlewood, 1981; Prabhu, 1987). Entre essas ramificações poderíamos destacar o trabalho de Widdowson e Breen & Candlin, por refletirem mais claramente as tendências humanistas.

Widdowson teve um papel de destaque em uma dessas ramificação mais progressistas da abordagem. Ele apontou para a distorção entre os princípios embaixadores e a maneira como se manifestaram na prática, argumentando a favor de uma volta às origens da abordagem para uma retomada crítica de seus princípios, pressupostos e implicações. Criticou a prática, de simplesmente alterar o currículo, antes apoiado nas estruturas gramaticais, para organizá-lo de acordo com itens de funções sem, contudo, propiciar os ingredientes necessários a uma situação de linguagem em uso. Argumentou com clareza em favor da distinção entre forma gramatical (*usage*) e uso comunicativo (*use*), dentro de uma perspectiva mais ampla das habilidades comunicativas que englobam o discurso como um todo. Tais habilidades incluem, além dos elementos lingüísticos e funções, o uso apropriado, o desenvolvimento ilocucionário coerente, a comunicação não-verbal, a interpretação e outros fatores pragmáticos. A proposta curricular inovadora de Widdowson, para contornar a artificialidade do ensino de línguas, foi associar o ensino de LE ao ensino de outra disciplina, de modo a extrair da outra disciplina o conteúdo para as aulas de línguas.

Buscando também aproximar as interações em SA das interações do cotidiano, Breen & Candlin (1980) elegem a comunicação como o centro do currículo, desde que tal currículo seja ditado mais pelo processo do que pelo produto. Isto significa, em termos práticos, que, na aprendizagem de uma nova língua, deve-se priorizar o processo dinâmico da aprendizagem no contexto de SA, utilizando de todo o seu potencial: seus recursos sociais e psicológicos. Estes autores sugerem que os alunos sejam levados a engajar-se livremente em interação comunicativa, depois da qual, o professor poderá trabalhar as áreas que se mostrarem necessitadas de instrução e reparo.

"...em vez de encorajarmos os aprendizes a aprenderem uma língua a fim de se comunicar, possamos encorajá-los a se comunicar a fim de desenvolver sua própria aprendizagem."
Breen et. al. 1979³

³ "...rather than encourage learners to learn language in order to communicate, we may encourage learners to communicate in order to develop their own learning." Breen et al 1979 p. 4

Embora essas duas orientações proponham encaminhamentos práticos distintos, ambas convergem na ênfase na linguagem em "uso". Como coloca Richards & Rogers (1986), o que parece comum dentro do ensino comunicativo a tais versões é a visão comunicativa da linguagem, conceituada como um sistema para expressar significados, cuja função primária é integração e comunicação e cuja estrutura reflete seu uso funcional e comunicativo. Corroborando essa análise, Brown (1987) mostra que essa abordagem tem por característica básica enfocar todos os componentes da competência comunicativa, sem se restringir à competência lingüística e gramatical. Assim, a "forma" não é tida como coluna principal para a organização e sequência do conteúdo. Disso decorre que a fluência, o transmitir, o negociar, o construir o significado são priorizados acima da correção gramatical. Ao aprendiz é dada a oportunidade de usar a língua de forma autêntica, natural, não planejada.

Na parte seguinte deste capítulo, apresentamos esta nova postura que foi e ainda está sendo gradativamente introduzida no nível do planejamento de curso, do material didático, dos procedimentos e atividades em SA e no conceito do papel a ser desempenhado pelos professores e pelos alunos.

1.4.1. Implicações Práticas

Em termos práticos, a adoção da abordagem comunicativa implica levar em conta, nos objetivos do ensino, as necessidades e interesses dos alunos. O conteúdo deve ser, portanto, relevante e, sempre que possível, autêntico. Baseado em textos ou atividades que contenham insumo compreensível, deve promover o uso real da linguagem e refletir também os interesse e as aspirações pessoais do aprendiz.

O ensino da gramática, que tinha uma posição central no Método Tradicional, passou a ter, inicialmente, um *status* incerto e quase foi abandonado devido à convicção de que o seu conhecimento não promove o uso. Atualmente, a gramática vem sendo retomada como parte essencial da competência comunicativa (Littlewood, 1981; Stevick, 1982). A literatura nos mostra, entretanto, que esta questão, sempre presente, ainda não foi bem resolvida. A ênfase recai, ora sobre a forma, ora sobre o conteúdo, sem ter, contudo, alcançando um equilíbrio satisfatório. Hoje se fala em gramática comunicativa, que propõe integrar instrução formal dentro de um modelo comunicativo.⁴ Adeptos de tal abordagem, concordam, no entanto, que, apesar de estruturas e vocabulário serem importantes, não

⁴ Encaminhamos o leitor interessado para: Breyer, P. 1984 *GrammarWork: English Exercises in Context*, Vol 4 Englewood Cliffs: New York: Regents Prentice Hall; Fotos, S. S. 1994 "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness - Raising Tasks" *TESOL Quarterly*, Vol 18, No 2: 323-351; Kirm, E. & D.Jack 1990 *A Communicative Grammar* New York: Mc Graw-Hill

promovem por si sós a competência comunicativa, a qual envolve tanto o uso correto na forma quanto o uso apropriado em contexto social.

No tocante às atividades da SA, dentro da abordagem comunicativa, estabelece-se como condição necessária, comunicação real, na qual a linguagem seja meio para realização de tarefas significativas, relevantes para o aprendiz, além de promover a aquisição. Pressupõe-se que a linguagem que é significativa para o aprendiz sustenta a aprendizagem. A intenção comunicativa é a característica mais marcante das atividades, e decorrendo dela a opção por tarefas relevantes, significativas, verossímeis e plausíveis, que promovam interação e tratem de temas que visam ao crescimento pessoal do aluno.

Quanto ao professor, são muitos os papéis desempenhados por ele na abordagem comunicativa. Para Breen & Candlin et al (1979), ele é o facilitador do processo interativo entre os participantes e atividades/textos, sendo ele próprio um participante. O professor não negligencia sua aprendizagem e cuidadosa experimentação com vistas ao aperfeiçoamento de sua atuação. Cabe também a ele tentar criar ambiente amistoso e franco, de baixa tensão, no qual inibições e grau de ansiedade não dificultem o processo de aprendizagem.

Os alunos, por sua vez, são vistos como comunicadores, engajando-se em interação; negociando significados com colegas; tentando entender e fazer-se entendidos - refletindo o princípio de que é comunicando que se aprende a comunicar. São considerados responsáveis pela sua própria aprendizagem e pelo seu desenvolvimento para a autonomia.

Seus erros são tolerados e vistos como sinais de evolução e progresso. O tratamento dado ao erro é assunto controvertido, contudo, apresentamos a sugestão de Hendrickson (1987) de que os erros que são estigmatizadores, os erros que dificultam a compreensão e os erros que ocorrem com frequência devem ser corrigidos, visto poderem levar à fossilização. Este último tipo de erro nos interessa, porque a possibilidade de fossilização, decorrente dos erros não corrigidos, é uma das restrições ao trabalho em pequenos grupos conforme apresentamos no próximo capítulo.

1.4.2. Críticas à Abordagem Comunicativa

Citamos os autores Tarvin & Al-Arish (1991) e Pennycook (1994) pela sua postura crítica em relação à abordagem comunicativa. Tarvin & Al-rish (1991) argumentam que muitas atividades que visam a competência comunicativa desencorajam a reflexão. Reconhecem que, embora alguns autores vejam a importância de se promover a reflexão nas aulas de línguas, a maioria das atividades requer reações espontâneas e rápidas, e mede a aquisição subconsciente, automática e intuitiva. Os autores perguntam se essas atividades

estariam beneficiando o aprendiz ativo e penalizando o aluno reflexivo. Sem desmerecer o valor das atividades interativas e intuitivas que requerem participação espontânea, mostram a necessidade de se proporcionar tarefas que levem em conta o tempo necessário para a mente do aluno definir, categorizar e abstrair o insumo recebido.

Pennycook (1994) critica a trivialização da abordagem comunicativa, no que compreende a adoção de idéias humanistas; a identificação de aprendizagem de línguas como prioritariamente desempenho oral; a importância dada ao ensino de língua, necessária apenas à sobrevivência; a ênfase na linguagem funcional e pragmática e o valor dado à interação informal. O autor mostra a necessidade de se repensarem as implicações da adoção de uma determinada abordagem, à luz do fato de que uma visão de linguagem comum a determinada cultura pode ser completamente inapropriada para outra. A abordagem comunicativa, considerando algumas das características acima mencionadas, ignora, por exemplo, o fato de que há culturas nas quais o silêncio é preferido, e ainda o fato de que a prática de algumas atividades humanistas nas quais há insistência no aspecto interativo e na troca de informação de cunho pessoal, é uma prática que pode ser inadequada e até ofensiva em determinadas culturas, classes ou pessoas. Daí o risco de que a manifestação prática, em uma determinada cultura, do princípio de centrar o aluno possa ser inapropriada em outra cultura.

O autor amplia suas críticas quando denuncia a própria lingüística aplicada como mantenedora de alguns aspectos do discurso colonizador na prática de ensino de língua inglesa. A maneira como comunicamos, influencia e é influenciada pelas estruturas e forças dos institutos sociais contemporâneos que são imbricados no livro didático, no conteúdo do ensino, na abordagem e metodologias adotada. Juntamente com a pedagogia e conteúdos importados de outras sociedades, vêm valores culturais, razão pela qual o autor faz um apelo aos professores para que, uma vez conscientizados do papel da língua inglesa em termos mundiais, não apresentem a língua divorciada do contexto sócio-econômico, cultural e político no qual estão inseridos.

Pennycook argumenta ainda que a aprendizagem da língua inglesa traz uma grande esperança para a descolonização da mentalidade dos colonizadores, uma vez que o discurso e o contra discurso interagem, criam-se condições favoráveis para um trabalho de conscientização do próprio colonizador. O discurso de resistência tem mais alcance, quando articulado na língua inglesa.

1.5. Conclusão

Iniciamos este capítulo apresentando algumas concepções humanistas e democráticas, tal como foram adaptadas ao ensino de segunda língua e LE, considerando especificamente, a abordagem comunicativa. Descrevendo sua influência nos diversos métodos de ensino de línguas, Stevick (1990) mostra que a característica mais humanista da abordagem comunicativa é a ênfase no *relacionamento*, não entre sentenças e seus significados mas, entre *discurso e vida*; dar aos alunos razões para comunicação, quando eventualmente o desejarem e não apenas instruções de como fazê-lo; valorizar sua realidade social e mental; buscar o que é genuíno e evitar a artificialidade, com atividades que lhes seriam naturais em sua própria língua materna.

Quando Freire (1985) diz que não interessa aos objetivos dos que ditam o currículo propor aos educandos o desvelamento do mundo (ou da vida), mas, ao contrário, propor-lhes que “Ada deu o dedo à arara”, está mostrando algo semelhante. Um exemplo análogo que temos utilizado, em reuniões de TTC (*Teacher's Training Course*) para professores de línguas, foi tirado de um livro didático de português para estrangeiros: “A senhora/senhor está aqui?” pergunta de conteúdo vazio, à qual os aprendizes deverão responder: “Sim, eu estou.”

A contribuição humanista, de linha rogeriana, para a redefinição do processo educacional e a adaptação dos seus princípios ao ensino de línguas, segundo Brown (1987) tem como conceito chave a centralização do aluno, o ideal de que o ele possa ter consciência de seu próprio ego e comunicar esse ego, de forma transparente e autêntica, aos outros. O papel dos professores, refletindo tendências marcadamente humanista, é o de facilitadores que provêm o contexto propício para o desenvolvimento do aluno estando todos engajados nesse empenho. Encerramos o capítulo expondo as críticas de três autores que argumentam a favor da necessidade do respeito às diferenças. Tarvin & Al-Arish (1991) falam de preferências individuais, Pennycook (1994) de diferenças culturais. Mostrando influência de Giroux, aplicada ao ensino da língua inglesa, Pennycook examina formas de entender as implicações culturais e políticas deste ensino, e a possibilidade de conscientizar educadores da língua inglesa da importância de capacitar os aprendizes para um contra-discurso que conduza ao diálogo, e a emancipação.

No próximo capítulo expomos as dificuldades na implementação deste novo modelo devidas principalmente às barreiras impostas pela própria SA, uma vez que a assimetria nas relações professor-alunos, padrão rígido de interação e desequilíbrio na distribuição ilocucionária são inevitáveis.

Capítulo 2

Atos de Fala: Quem tem "A Força" na Sala de Aula?

*Disse Deus : Faza luz. e houve luz.
Gênesis 1:3*

2.1. A Estrutura Rígida do Discurso da SA Conflitante com o Modelo Comunicativo

Uma dificuldade para a implementação do modelo comunicativo, que pode, à primeira vista, parecer paradoxal é a limitação e, por vezes, até o obstáculo que a própria organização e estrutura institucional da SA impõe à manifestação de seus princípios. Neste capítulo, pretendemos mostrar que a natureza do discurso da SA inviabiliza aspectos fundamentais da Abordagem Comunicativa. Percebemos que a sua estrutura limita não apenas a quantidade de produção oral do aluno, mas também a qualidade. Há uma gama muito restrita de funções e atos de fala abertos ao aluno. Levantando hipóteses sobre o que prejudica ou impede maior participação oral, dos alunos, em aula, abordaremos, neste capítulo: o ensino centrado no currículo e a decorrente pressão do tempo, o monopólio do professor, a relação assimétrica entre professor e alunos, o padrão rígido de interação na SA, a pseudo-comunicação, a produção controlada e restrita do aluno, o efeito inibidor da classe (efeito de auditório).

No modelo estrutural, o ensino de línguas se baseava em um contínuo, gradativamente mais complexo, de sistemas sintáticos. A partir dos trabalhos de Austin (1962 e 1975) sobre a teoria dos atos de fala, tem-se uma concepção diferente para o ensino de língua, que leva o enfoque para além do nível da sentença, considerando as ações que os falantes realizam ao utilizá-la. A idéia austiniana de uma relação necessária entre dizer e fazer (dizer é fazer) reconhece, na própria palavra uma força que lhe é inerente. Na verdade, já no grego clássico o conceito de *logos*, além de "palavra", constitui também "sabedoria", "poder criador e direcionador". Para os estoicos, significava a força geradora e ativa. Tanto é assim que, na tradução do Novo Testamento, do original grego, para o Português, *logos* foi traduzida pela palavra "verbo",

provavelmente para enfatizar a noção de ação. Assim, a teoria dos atos de fala traz para o modelo comunicativo, a dimensão dinâmica, ativa e social do enunciado, reintegrando-a aos estudos linguísticos.

Com a divulgação e ampla aceitação do modelo comunicativo de ensino de segunda língua e LE, veio, dessa forma, um interesse crescente em se pesquisar e verificar os aspectos comunicativos e as funções pragmáticas da linguagem para melhor compreensão de como se aprende uma língua e a interação na SA de LE (Larsen-Freeman, 1986; Richards & Schmidt, 1985). Essa foi a intenção de Long et. al. (1976), que interessaram-se em analisar a produção oral de alunos em pares, para averiguar os atos que realizavam. Consideramos pertinente analisar o discurso da SA através dos atos de fala, uma vez que o próprio Wilkins embasou aí a sua proposta de abordagem "funcional", e muitos escritores (Wilkins 1976, Widdowson 1976, Richards & Schmidt 1985) fizeram uso dela no seu estudo do ensino comunicativo. Em Deuber (1993), observamos o ato ilocucionário na fala do professor e as oportunidades dadas aos alunos de praticá-lo na língua alvo.

Nesse estudo, analisamos, uma aula gravada em escola de língua inglesa, nível IV adiantado, o que corresponde a mais ou menos cinco anos de estudo. Eram nove alunos. Aqui cabe dizer que o professor sujeito deste levantamento afirmou estar adotando a abordagem comunicativa, consciente da importância de centrar os alunos e de proporcionar-lhes oportunidades para que fossem comunicadores, engajados em interação e na construção de significados com colegas. Esse professor considera que é no processo de uso da língua, que o aluno desenvolve sua competência comunicativa.

2.2. Assimetria na SA

O padrão de tomada de turnos que predominou nessa aula analisada, foi: Prof, Aluno, Prof, Aluno, Prof, Aluno. O total dos turnos do professor foi 94, praticamente igual à soma dos turnos de todos os alunos: 91 (não incluídas as falas simultâneas ou não indentificadas).

Nesta aula, ficou transparente o que já foi confirmado inúmeras vezes: a organização assimétrica da SA. Pelos estudos e observações de Fanselow (1977), sabemos que o modo de instrução predominante é o tradicional, centrado no professor, chamado "lockstep" (ordem unida)⁵. Esses estudos também indicam que o professor fala pelo menos metade do

⁵ Tradução nossa para lockstep. A palavra "lockstep" é definida no Webster's New World Dictionary como: *a way of marching in such close file that the corresponding legs of the marchers must keep step precisely*. Long e Porter (1985) a definem, em situação educacional, como: *the predominant mode of instruction in which one person sets the same instructional pace and content for everyone*. Em consulta a três oficiais do Exército Brasileiro, fomos informados de que a expressão "ordem unida" designa a marcha na qual uma pessoa dita as ordens que serão obedecidas simultaneamente por todos participantes da tropa em cadência perfeita. O grande dicionário Aurélio traz estas duas definições: *1. formação normal de marcha, de reunião ou de parada dos elementos de uma tropa, com intervalos e distâncias regulamentares. 2. o exercício desta formação e, como exemplo em contexto: "infinitas instruções de ordem unida"*.

tempo de aula e, freqüentemente, chega a dois terços do tempo total. O professor, independente da abordagem adotada, ocupa um lugar, que lhe é dado institucionalmente, e lhe garante o domínio no discurso em SA. É considerado o especialista, o conhecedor, e isso parece criar no aluno de LE uma dependência que poderá atrasar o seu progresso. Na realidade, o aluno também tem seu lugar institucional e observamos que todos participantes obedecem às regras e expectativas mútuas em seus papéis designados.

Pêcheux (1969) fala dessa expectativa, que denomina formações imaginárias, como sendo o lugar, a imagem que os interlocutores atribuem a si próprios e ao outro. O professor e alunos, sujeitos deste estudo, estavam imbuídos de seus respectivos papéis e suas formações imaginárias. Ao professor coube, além do maior número de turnos, a designação dos falantes e com isso, a monitoração de todo o discurso na SA.

2.3 Assimetria no Gerenciamento dos Turnos

O estudo dos atos de fala contempla todo o evento global de fala, incluindo início e encerramento de seqüências de discurso. Muitos são os estudos sobre a tomada de turnos e modo como os falantes se organizam para falar. Em uma relação simétrica, um participante toma o turno quando é nomeado pela pessoa que está falando ou quando se auto-nomeia. Há, freqüentemente, disputa e negociação pelo turno, ocasião na qual os ouvintes ficam atentos a brechas que lhes permitam apoderar-se dele. Pressupõe-se que todos tenham direitos iguais para nomear os outros ou a si mesmos. No entanto, uma análise mais profunda nos indica que o sistema de tomada de turnos adotado depende e faz parte da relação de poder entre os participantes.

Na SA, a relação de poder é acentuada: o controle é do professor e o aluno raramente quebra essa estrutura. Alunos costumam tomar o turno apenas em resposta a uma pergunta dirigida à classe ou nomeando individualmente um aluno. O ato de designar o próximo falante pertence ao professor e o ato de responder/reagir a uma pergunta ou designação pertence ao aluno. Este normalmente não se auto-designa.

Nessa aula verificamos que o professor designou o próximo falante, de forma explícita, poucas vezes. Entretanto, houve muitas nomeações realizadas de forma discreta, como se o professor tentasse minimizar sua autoridade sem, contudo, ter alterada a força ilocucionária do enunciado. Houve casos em que o professor designou o próximo falante apenas com um olhar, o que exemplifica o fato de que o ilocucionário se efetua também de modo não verbal.

O professor, mesmo com tendências democráticas, exerce controle sobre as tomadas de turno, independente de sua autoridade estar mascarada pela polidez. (Este é o lugar que o professor ocupa na ordem unida.) Nessa aula, houve um único caso em que um aluno se auto-designou após solicitar permissão para falar.

Observamos, claramente um esquema de discurso "pingue-pongue", no qual o professor ficou em lugar de destaque em um lado da mesa cabendo-lhe o saque, enquanto os demais participantes se revezam do outro lado. Além de sacar, bater, rebater e estar sempre com a bola, ainda é, ele próprio, o árbitro.

2.4 Assimetria na Escolha de Tópicos

Além da desproporção da fala do professor, há outro aspecto no discurso da SA que reflete ainda mais a assimetria: a escolha dos tópicos. Cabe ao professor o ato de designar quem fala e sobre o que se fala como escreve Fairclough:

Não apenas a tomada dos turnos é reduzida para os alunos mas, também, o conteúdo dos turnos que de fato tomarem: que é, essencialmente, uma resposta relevante às perguntas do professor. Ademais, os critérios de relevância também são do professor! Embora professores façam muitas perguntas, eles podem fazer muitas outras coisas em seus turnos, diferentemente dos alunos. Fairclough (1989)⁶

Para Lorsch (1992), esse aspecto, ou seja, a escolha de tópicos, bem como a prática de tomada e o encerramento de turno são deficientes na aprendizagem e interação do aluno na SA, em decorrência do papel passivo que lhe é atribuído. Enquanto em uma conversação fora da SA os interlocutores estruturam e re-estruturam o discurso, nesta aula, verificou-se o que parece inevitável: na SA, essa tarefa cabe ao professor. Os alunos não introduziram nenhum tópico; falaram somente sobre o que o professor estipulou.

2.5 Pressão de Tempo

Quando se tem uma classe grande e um programa a cumprir, a pressão de tempo é um fator que dificulta, mais ainda, a participação do aluno. Pesquisas de Rowe (1974), White & Lightbown (1983)⁷ mostraram que, se o aluno hesita por um segundo e meio antes de

⁶ *It is not only the taking of turns that is constrained for pupils, it is also the content of the turns they do take: they are essentially limited to giving relevant answers to the teacher's questions. And the criteria for relevance are also the teacher's! Although the teachers do a lot of questioning they can also do many other things in their turns, unlike the pupils.* Fairclough 1989: 135

⁷ Citados por Long e Porter (1985).

começar a responder, faz uma pausa durante sua resposta, ou erra, o professor intervém com um destes atos: interromper, corrigir, repetir / parafrasear a pergunta, indicar outro aluno.

Verificamos que nas pausas dos alunos, algumas vezes, o professor adiantou palavras sem lhes dar a oportunidade de praticar e trazer estratégias que contornassem a falta de vocabulário. Por outro lado, cabe ao professor ensinar vocabulário. Há um equilíbrio e um limite sensato, ainda que sutil e difícil, que deve ser almejado pelo professor, para que não se crie no aluno insegurança e dependência.

2.6. *Padrão Rígido na Organização do Discurso*

Wunderlich (1980) e Richards & Schmidt (1985) afirmam que os atos não são realizados isoladamente. Normalmente são organizados, não em sequência arbitrária, mas em um padrão variável de discurso. Por exemplo, uma pergunta requer uma resposta; uma proposta pede uma apreciação; uma designação do turno solicita que a pessoa nomeada assuma a fala. Widdowson (1978) concorda que as sentenças não expressam proposições independentemente, mas assumem o valor ilocucionário em relação às outras proposições. A interpretação da força dos atos no contexto transacional do discurso depende também da relação social entre locutor e interlocutor.

Uma investigação dos atos de fala leva naturalmente ao estudo da sequência onde se inserem. Sinclair e Coulthard (1975) mostram um padrão muito rígido, seguido por professores e alunos, na sequência do discurso na SA.

Professor pergunta: a abertura

Aluno responde

Professor reage comentando / avaliando

O traço marcante que distingue o discurso da SA é que a iniciação e a reação vêm sempre do mesmo participante. O "iniciar" do professor tem freqüentemente o objetivo de obter contribuições verbais do aluno. Esse iniciar sobressai em relação ao resto da sequência. Wunderlich (1980) aponta várias razões para a valorização do ato de iniciar uma sequência, pelos lingüistas e filósofos nas análises de atos de fala. O ato de fala que inicia uma sequência deve explicitar seu conteúdo proposicional e sua força ilocucionária. Em contraste, um ato de fala no interior de uma sequência pode fazer uso de parte do conteúdo proposicional do enunciado inicial ou anterior. Sinclair & Coulthard (1975) relatam que os alunos raramente fazem perguntas e quando as fazem, é para pedir permissão ou esclarecimentos. Comentam, também, que são freqüentes as "pseudo-perguntas", isto é, perguntas para as quais já se sabe a resposta sendo, portanto, feitas não para se obter

informação, mas para verificar o conhecimento dos alunos. Quanto à avaliação, o terceiro momento do modelo, Lorsch (1992) e Gaies (1985) apontam para o fato de que pode se basear em critérios puramente linguísticos, não atentando ao conteúdo mas à forma. Os estudos de Sinclair & Coulthard (1975) sobre a interação em SA confirmam que os alunos geralmente têm o papel exclusivo de responder a "pseudo-perguntas" e raramente interagem com os colegas em aula, uma vez que ela é centrada na figura do professor. Evidentemente, essa utilização confinada da linguagem, mesmo em aulas de língua, é muito diferente da maneira como ela é adquirida e usada fora da SA.

A aula analisada traz três perguntas dos alunos sendo que uma é de uma aluna pedindo permissão para falar; outra, para pedir esclarecimentos a respeito do procedimento da atividade proposta e, a última, para pedir informação sobre o assunto tratado. O professor fez 38 perguntas. O ato de perguntar, e a força ilocucionária que carrega, pertence sem dúvida ao professor. Foi seu, também, o terceiro momento, o ato de avaliar, de dar o "feedback" esperado. A participação do aluno, na aula analisada naquela ocasião, foi responder e reagir, funções que podem ser consideradas mais restritas.

2.7. Ato Metacomunicativo

A função que Hymes (1971) denominou metalingüística é particularmente relevante na SA. É a linguagem que se volta para a própria língua; que se refere a si mesma. Stubbs (1983) propõe o rótulo "metacomunicação" para toda comunicação sobre a comunicação. Inclui : mensagens sobre o canal de comunicação, averiguar se o canal está e/ou continua aberto, e controle sobre quem e quanto se fala (esta classificação se abre para incluir aspectos, já abordados no item 2.3.). Numa SA, é previsível que os atos metacomunicativos sejam frequentes.

Na aula analisada, a função metacomunicativa foi, previsivelmente, do professor. Professores, e especialmente os de língua estrangeira, costumam constantemente conferir se estão sendo compreendidos, além de monitorarem a fala dos alunos ao corrigir, ajudar, parafrasear, sintetizar, definir.

2.8. Como Distinguir os Diferentes Atos

Visto que, nesta dissertação, intencionamos analisar a qualidade da produção oral do aluno pelas funções, esta distinção é uma consideração relevante, porquanto já prevemos a dificuldade e complexidade envolvidas na tarefa de classificar, em atos, as falas dos alunos.

Uma questão bem articulada por Searle (1976) é que os atos de fala não são equivalentes a sentenças, tampouco a enunciados ou à noção de turnos. Um único turno

monossilábico pode realizar diferentes atos; assim como uma longa sentença pode realizar apenas um. Tal elasticidade torna mais complexa a tarefa de se analisar o discurso da SA em atos. Outras dificuldades são: a necessidade de se levar em conta o ato inserido em uma sequência, a impossibilidade de se recuperar a intencionalidade precisa dos locutores, a necessidade de se ter a percepção da relação social entre eles, a ambigüidade na interpretação dos atos, para citar as mais óbvias. Desde já afirmamos, portanto, que qualquer análise deste tipo será mera aproximação e dará apenas uma idéia geral quanto à variedade de funções utilizadas pelos alunos. Passamos, agora, à descrição dessas dificuldades.

Austin afirmou, no desenrolar da elaboração de sua teoria, que tudo que se profere é ação; quer o tipo de ato executado esteja explicitado com um verbo performativo, quer não. Podemos, então, falar em ilocuções diretas e indiretas, de forma que sentenças que não tenham qualquer indicador de força ilocucionária explícita podem ser usadas para ações. A semântica do ato de fala deve prever que todas as sentenças da linguagem são ambíguas, que todos os enunciados são multifuncionais. O exemplo de Austin (1958) ilustra bem este ponto:

“Declaro que ele não fez isto.”

“Eu argumento que ele não fez isto.”

“Sugiro que ele não fez isto.”

“Aposto que ele não fez isto.”

ou simplesmente;

“Ele não fez isto.”

Esta é uma asserção que pode trazer em si qualquer uma das ilocuções anteriores e provavelmente outras. A teoria se torna mais complexa, visto que as condições de usos adequados, ou seja, as condições de felicidade, deverão ser diferentes, tantas quantas forem as diferentes ações que podem ser realizadas pela sentença.

Alguns lingüistas viram a nova teoria semântica como uma promissora maneira de oferecer uma explicação neutra para as formas não declarativas de sentenças - as interrogativas e as imperativas. As declarativas seriam usadas para dar informação, as interrogativas para pedir informação e as imperativas para pedir ação. Tal designação, no entanto, é simplista e não corresponde à realidade. Quando o professor disse, na aula então analisada:

[-----]

P: why don't we spend a few minutes talking about our projects?

[-----]

P: all the projects are interesting, right Carolina?

[-----]

Utilizou duas interrogativas - e não imperativas - que, contudo, não pedem por sugestão ou por informação. Na primeira, introduziu um tópico, pediu ou estipulou a colaboração e, na segunda, designou o próximo falante. Vemos aqui um exemplo de que os falantes extraem da sentença a informação quanto ao ato realizado e percebem o ilocucionário indireto. Carolina sabia que não deveria responder, por exemplo: "Yes they are" mas deveria falar de seu projeto, como de fato o fez. A perlocução indicou o significado entendido.

Searle (1969) traz considerações concernentes a essa percepção dos interlocutores e apresenta regras subjacentes que fazem com que o enunciado de certas palavras, de uma promessa, por exemplo, seja visto como tal. O referido autor equaciona as regras de realização dos atos de fala, às regras de enunciação de elementos linguísticos, negando, assim, a tendência a divorciar o significado da sentença da situação de uso. Searle aponta, então, para o fato de que os dispositivos convencionais para prometer, pedir, concordar, etc., incluem, além das ilocuições diretas (uso dos verbos performativos), a entonação, tessitura, ênfase ou acento dado às palavras dentro da sentença, e a ordem das palavras. A análise dos atos de fala deve, portanto, mesmo que idealmente, incluir também as circunstâncias, intenções, e expectativas.

As dificuldades em distinguir os atos são trazidas aqui por duas razões. A primeira, para introduzir ao leitor os problemas que serão encontrados na análise e classificação das falas dos alunos, apresentadas no capítulo seis. A outra razão é mostrar que a situação de uso necessária para a atribuição de significados e conseqüente compreensão dos atos não tem na SA o meio ideal. Neste capítulo, foram apontadas restrições, na SA, que limitam a possibilidade deste exercício. As possibilidades se fecham ainda mais, quando o próprio livro didático ou o professor designam, de antemão, uma função que deverá ser praticada.

Desta forma, consideramos que, apesar de a contribuição de Wilkins ter sido valiosa e de os princípios norteadores serem válidos, na prática da implantação, a nova maneira de se organizar o conteúdo a ser estudado, em um currículo funcional-nocional, não deu conta de refletir todo o idealismo apregoado. A maior parte do material didático preparado, segundo esse modelo, conceitua o processo de ensino/aprendizagem como algo externo ao aluno, algo a lhe ser fornecido (a idéia do recipiente do primeiro capítulo). Em uma aula os alunos aprendem a reclamar; em outra, a pedir desculpas, a convidar, e assim por diante. Com o predomínio desse padrão faz de conta, os alunos não costumam interAGIR, de fato, e não há AÇÃO recíproca: tornam-se bons atores de diálogos pré-fabricados ou, quando muito, criam diálogos para praticarem funções pré-determinadas, ao invés de serem participantes em interAÇÃO. Nesta abordagem, o que deveria ser "ato de fala" passa a ser "ato de fazer de

conta" e este passa a constituir a experiência mais freqüente do aprendiz, na língua alvo. A linguagem que usamos tem origem nas raízes de nossa pessoa e personalidade. Se ao aluno não é dada oportunidade de fazer um elo entre vocabulário, estruturas, funções aprendidas e a expressão do sua subjetividade, do seu "ego", as limitações decorrentes são óbvias: não há a prática de comunicação real; os atos de fala são representações de 'script' do outro; a competência estratégica não é ativada; a característica interativa dinâmica e criativa da linguagem fica prejudicada.

2.9. Conclusão

Neste capítulo, introduzimos um resumo da análise dessa aula para demonstrar o que se verificou ao longo do trajeto de nosso estudo: muitos dos pressupostos da abordagem comunicativa são inviáveis pela própria estrutura institucional da SA. Aqui vemos a confirmação de que os esforços no sentido de fazer os alunos participarem mais diretamente no discurso da SA; a necessidade de se ensinar uma língua como uma ferramenta social; a centralização do aluno; a liberdade e flexibilidade para os alunos dizerem o que desejarem dizer - e não o que o professor prescrever, não tem trazido efeito significativo para efetuar mudanças caso se mantenha o molde tradicional de aula, centrada no professor. A ordem unida parece que leva, invariavelmente, à assimetria, qualquer tipo de interação em SA.. Aqui vemos que a boa intenção do professor não foi suficiente para alterar este padrão. A fala do professor, no GG, tem características da fala do líder em um estilo distinto. Rojas (1987) escreve que:

o discurso pedagógico tradicional tende para a monossemia, procura ser unívoco; tem um agente exclusivo - o professor - e aponta para uma única direção: a prevista. [...] A partir do momento em que o professor fecha a porta da sala de aula com um número x de alunos, também se fecha, sobre esta situação tão específica, o cerco das condições de dialogia.
Rojas, 1987:28

Stubbs mostra que é uma fala que apresenta, também, grande variedade de funções.

A fala do professor é caracterizada por uma alta porcentagem de enunciados que realizam certos atos como: informar, explicar, definir, perguntar, corrigir, impelir, ordenar, pedir. É também caracterizada por seqüências de discurso raramente encontradas fora do contexto de ensino.
Stubbs, 1983⁸

⁸ Teachers' talk is characterized by a high percentage of utterances which perform certain speech acts including : informing, explaining, defining, questioning correcting, prompting, ordering requesting. It is also characterized by discourse sequences which have few, if any, parallels outside teaching. Stubbs 1983: 44

Ora, a autoridade lhe é delegada pela própria instituição, logo, a assimetria maior se manifesta no controle do direito de falar. O professor tem o direito de falar e, na hora que desejar, sobre o tópico de sua escolha; dirigir-se a qualquer pessoa da classe, preencher qualquer silêncio; pode usar o volume e o tom de voz que desejar; pode interromper ou restringir o turno de qualquer outro participante e, mais ainda, avaliar e criticar a sua contribuição. Cabe a ele exercer essa autoridade com equilíbrio, de modo a favorecer o aprendizado.

Entretanto, apesar de confirmarmos haver na ordem unida: assimetria, padrão rígido de interação, controle de todo discurso e autoridade institucional do professor, concluimos que esta assimetria é inevitável. O discurso da SA tem suas características próprias. A ordem unida não é ocasião oportuna para fala interativa. O desafio seria, pois, promover a interação e centrar 20 alunos sem que a aula se torne caótica. Na aula, o aluno dificilmente poderá praticar os diversos atos que realiza normalmente em uma conversa fora da mesma porque este é um ambiente distinto e precisa ser respeitado como tal.

Na verdade, há características distintas na interação de qualquer grande grupo. A interação no pequeno grupo difere basicamente daquela do grande grupo. Embora no pequeno grupo, mesmo aquele composto por apenas duas pessoas, haja assimetria nas relações de poder, a interação no GG é diferente, porque a assimetria é inevitável.

Penso que uma situação análoga ilustrativa é o esquema de interação que ocorre em uma festa. Quando um número pequeno de até quatro ou cinco convidados está presente, uma conversa espontânea pode surgir. Todos falam, alguns mais, outros menos: alguns gostariam de falar mais, porém permanecem silenciosos por dificuldade em tomar ou manter o turno, outros preferem ouvir. À medida que convidados e o número de pessoas aumenta, os convidados se dividem espontaneamente em grupos menores, nos quais poderão manter o mesmo padrão de interação. Caso haja necessidade de fazer um comunicado a todos, o padrão vai se alterar. Quando, por exemplo, o anfitrião vier anunciar: "O jantar está servido," por exemplo, ele provavelmente elevará a voz, e tomará um lugar de destaque, de liderança. Para qualquer comunicado, organização ou interação deste grupo como um todo, qualquer que seja o motivo, uma pessoa deverá inevitavelmente liderar. Amado & Guittet (1978) escrevem, sobre dinâmica da comunicação no pequeno grupo, que à medida que o grupo se torna maior, a coesão e o acordo entre os participantes se tornam mais difíceis.

É de se esperar que a interação que ocorre em SA seja diferente das que ocorrem em outros ambientes, mas, o problema, que lhe é peculiar, é que não propicia os ingredientes contextuais e interacionais que fazem do uso da língua um empreendimento relevante (Van Lier, 1988). Equivale a aprender a nadar em terra firme. Na sua proposta de um ensino

comunicativo de segunda língua, ao apontar a importância de enfocar, além da forma gramatical, o uso comunicativo, Widdowson (1978) explicita o que seria o “uso”:

*O uso da língua em discurso é essencialmente um empenho criativo o qual envolve o usuário da língua no elaborar o desenvolvimento proposicional e ilocucionário.*⁹

Seria, portanto, mais sensato aprender uma língua, não como um currículo repleto de funções mas, como meio de comunicação, como meio de realizar ações, um meio de expressar e construir identidades e relações sociais. Faz-se necessário trazer aos alunos atividades em que eles possam se envolver no tipo de interação semelhante ao natural, com uso criativo e espontâneo da linguagem, onde possam praticar a língua alvo: iniciar e encerrar turnos, sugerir tópicos, contradizer, discordar, perguntar, e não apenas responder, concordar. Este é o desafio que nos leva à uma busca de uma perspectiva equilibrada para uma situação que julgamos séria.

Neste capítulo, vimos certas barreiras à realização de alguns princípios da abordagem comunicativos, na SA. No próximo, apresentamos o trabalho em pequeno grupo, como uma solução, como uma possibilidade viabilizadora de alguns desses princípios.

⁹ *The use of language in discourse is an essentially creative endeavour which involves the language user in working out propositional and illocutionary development.* Widdowson 1978:32

Capítulo 3

Pequenos grupos

*The most effective format for students to develop
their oral language skills is the small group.*

Weissberg 1988:6

3.1. O Viés Comunicativo do Pequeno Grupo

Nos capítulos anteriores apresentamos as concepções humanistas na educação; sua influência no ensino de segunda língua e LE dentro da abordagem comunicativa; as dificuldades na sua implementação pelo caráter assimétrico do discurso da SA. Neste capítulo, desenvolveremos dois históricos: o primeiro, o histórico que situa nosso interesse pelo trabalho no pequeno grupo (doravante PG) e o trajeto que nos traz a esta dissertação; o segundo, o da introdução do PG na prática educacional, dentro de um paradigma humanista e, posteriormente, sua introdução no ensino de línguas como viabilizador de muitos princípios da abordagem comunicativa e recomendado por muitos autores (Brunfit, 1984; Rivers, 1987; Gaies, 1985). Esta pesquisa tem seu ponto de apoio nos argumentos pró trabalho em PG em aulas de línguas de Long & Porter (1985). Concluimos o capítulo citando autores que apresentam restrições a seu uso e questionam seus benefícios (Prabhu, 1987 e Hyde, 1993).

Como trabalho de fim de curso para a disciplina "Compreensão e Produção Oral em Segunda Língua e Língua Estrangeira", do programa de mestrado do Departamento de Linguística Aplicada na UNICAMP, em 1989, deveríamos desenvolver reflexão teórica, coletar e analisar dados sobre um problema na prática de ensino de língua. O problema

coletar e analisar dados sobre um problema na prática de ensino de língua. O problema escolhido para aquele estudo na aprendizagem de LE foi a pequena participação do aluno na produção natural e espontânea em SA. As aulas eram, então, baseadas num intenso controle pelo professor. Essa situação perdura até hoje, pois, conforme apresentado no capítulo anterior, os alunos normalmente não costumam iniciar o discurso; são argüídos em questões para as quais já se conhece a resposta, e a eles é dada margem muito limitada de iniciativa individual na produção oral. Ora, esse não é o ideal previsto no paradigma comunicativo, conforme exposto no primeiro capítulo.

No início dos anos 70, ainda dentro do paradigma estrutural do método audiolingual, orientávamos os professores em treinamentos, a abrir um espaço, nas suas aulas, para que os alunos pudessem se engajar em comunicação autêntica. Naquela ocasião, tínhamos a convicção de que mesmo que tivéssemos realizado tudo o que o livro didático nos propunha, ou seja, repetições de sentenças básicas, exercícios de substituições, perguntas e respostas - o nosso ensino estaria incompleto, a menos que déssemos aos alunos oportunidade de utilizar toda aquela bagagem lingüística em produção natural e genuína.

Tendo em vista que a interação na língua alvo deva ser priorizada para que os alunos desenvolvam as habilidades comunicativas e considerando-se o potencial e a importância da cooperação e colaboração entre alunos tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento cognitivo, optamos por refletir na ocasião sobre a interação e produção oral em SA.

Em nosso trabalho intitulado "Participação do Aluno em Grupos Pequenos na Aprendizagem de Língua Estrangeira", observamos a contribuição oral dos alunos na SA, em grupos maiores, isto é, toda a classe (doravante GG) e em PG, com a intenção de verificar como se dava a interação entre eles em cada uma das situações. A análise dos dados nos surpreendeu. O trabalho em grupos pequenos proporcionou ao aluno oportunidade de participação significativamente maior; possibilidade de produção mais variada e a prática de maior gama de funções, além de maior engajamento na negociação dos significados. O dado que mais nos impressionou foi a participação de uma aluna que, em entrevista informal, nos tinha adiantado, voluntariamente, que tinha enorme inibição ao ter que "falar em inglês"; ficava muito tensa nas aulas, gaguejava e, com isso, apresentava uma produção oral muito aquém das suas reais possibilidades. A razão, segundo ela seria, provavelmente, o medo de errar e de se expor perante colegas supostamente mais fluentes. De fato, verificamos na aula analisada que, no GG, essa aluna ficou com um único turno, várias vezes interrompido pelo professor:

P: *yes?*

P: *hum, they shouldn't be punished?*

E: *yeah shouldn't be punished because the:: He steals uh:: to necessity to to life, to live in the city, I think the government uh would be:: change the:: estrutura?*

P: *structure?*

E: *structure uh to:: give the to give the::*

P: *people,*

E: *the people uh::*

P: *condition of*

E: *condition*

P: *to survive.*

E: *survive.*

P: *very good.*

No entanto, no PG de quatro alunos, essa aluna liderou a atividade, tendo a maior participação, com 43% do total. Naturalmente, o PG, menos inibidor, e a ausência do professor, foram fatores propícios para sua liderança.

Em Deuber (1991) cuja proposta foi verificar a coerência entre a abordagem adotada e intencionada pelo professor, no caso, a abordagem comunicativa e seu procedimento em SA, observamos uma ocorrência paradoxal: ao analisar uma aula, verificamos que os momentos que a caracterizaram como comunicativa foram aqueles em que os alunos trabalharam em PG e sem a presença do professor. Foi curioso constatar que esse professor, que tencionava dar uma aula comunicativa, conseguiu-o de maneira mais plena, justamente por sua ausência. Entendemos o que Brumfit (1984) quer dizer ao falar do potencial comunicativo inerente ao PG.

3.2. O Trabalho em Pequenos Grupos

As duas linhas humanistas de educação, expostas no primeiro capítulo, convergem em uma perspectiva única, fazendo do PG um amplo campo de estudo, uma vez que atende a reivindicações de ambas as linhas. É significativo o fato de que tanto Rogers quanto Freire têm, nos grupos de encontro, um meio de viabilizar as suas propostas.

De acordo com Rogers (1978), a aprendizagem é facilitada quando se estabelece um relacionamento interpessoal mais genuíno, mais autêntico e transparente. Visando propiciar comunicação mais autêntica entre as pessoas, o autor criou os grupos de encontro, os *T-groups*, compostos de um PG e no qual, na presença de um "facilitador" e em clima de liberdade de expressão, cada participante é encorajado a deixar cair as suas defesas e máscaras

possibilidades pedagógicas desse encontro pessoa-a-pessoa e mostra que é justamente nas instituições de educação que os grupos de encontro poderão dar origem a mudanças mais criativas.

Freire, por sua vez, trabalha com os grupos operativos onde há discussão de problemas, e cuja intenção, como o próprio nome indica é operar, isto é provocar mudanças e transformação. No ambiente de SA, esses dois aspectos podem se encontrar, uma vez, que além de ajudar os alunos a interagirem de maneira mais autêntica, o PG provê um veículo para o pensamento crítico e para a solução de problemas. O aluno é liberado do papel institucional a ele designado, pode se expressar mais livremente e pode usar a língua, ainda que não a domine, de modo criativo.

Como já pudemos observar, a própria estrutura rígida da interação na SA torna difícil a aplicação dessas novas concepções de ensino. Quanto maior o grupo, mais tende a inibir a individualidade, criatividade e possibilidade de o aluno se colocar como indivíduo. O desafio que temos que enfrentar é, portanto, o de maximizar a liberdade do aluno e promover sua individualidade enquanto integrante do grupo. Em outras palavras: de manter as características pessoais do indivíduo quando em sociedade.

3.3. Trabalho em Grupos no Ensino de Línguas

Ao adaptarmos as idéias de Rogers para o ensino de línguas, passamos a ver a importância de dar ao aluno a oportunidade de comunica-se de maneira livre e não defensiva. Referimo-nos à defesa contra o fracasso, frente às críticas e frente à competição. O ambiente almejado para a SA deve ser amistoso e propício para o desenvolvimento e expressão do aluno. As atividades e o material didático proporcionam, idealmente, oportunidades de comunicação espontânea, nas quais os alunos se engajem e interajam como seres pensantes.

Mais recentemente, e de modo crescente, tem havido muita discussão quanto ao uso de trabalho em PG no ensino de segunda língua e LE. São muitos os autores que o recomendam. Na apreciação dos diversos autores, o PG deve ser situado em relação às outras formações de SA: ordem unida, trabalho individual, trabalho em dupla ou interação professor / aluno. Os autores abaixo citados comentam o PG em relação à ordem unida.

Krashen & Terrell (1983) afirmam que o PG é útil para muitas atividades do método que propõem, o método natural, especialmente para as que visam à aquisição. À medida que os alunos progridem, insumo oportuno pode ser provido pelos colegas nos grupos.

Rivers (1987) considera que a aprendizagem entre colegas significa compartilhar, encorajar e aceitar a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e a dos colegas. Uma

interação envolve mais que expressar as próprias idéias, inclui também compreender as idéias dos outros, negociar significados, interpretar, criar. Atividades partilhadas devem ser utilizadas desde o início da aprendizagem de línguas. A autora fala da importância da interação na SA, fato muitas vezes ignorado pelos professores de línguas, e mostra que é na interação que os alunos podem usar o que aprenderam em uma troca autêntica com real significado. Rivers vê a dificuldade em se implantar este modelo na ordem unida, visto que as aulas/atividades no GG, pela sua própria natureza, não são interativas.

Compartilhando dessa mesma opinião, Gaies (1985) sugere a utilização dos próprios alunos como modelos, fontes de informação, e fontes de insumo, de tal forma que o aprendiz assuma, por vezes, o papel e a responsabilidade normalmente dados ao professor. O autor compartilhando das idéias expostas no capítulo anterior, afirma que:

*"Pela natureza da instrução no grande grupo, sob o controle de uma figura dominante, as condições necessárias para aquisição de linguagem geralmente deixam de existir."*¹⁰

Sua solução proposta é envolver alunos em programas de "tutela" a colegas. Mostra que o envolvimento entre colegas, no ensino de língua estrangeira, traz benefícios tais como: insumo mais individualizado de acordo com as necessidades, o interesse e a compreensão do aluno; maior oportunidade de comunicação genuína; o desenvolvimento do relacionamento interpessoal com colegas; maior motivação; inibição reduzida; fortalecimento do sentido da auto-percepção e do auto-direcionamento. Essas orientações são igualmente associadas à aprendizagem bem sucedida de línguas.

Brunfit (1984) faz considerações sobre o PG como base de atividades para a fluência e como "meio lingüístico natural". Para ele, o maior valor do trabalho em grupo está no fato de que estimula a prática da língua alvo de maneira natural, em discussão e conversação, e cria o contexto para atividades que promovam as demais habilidades.

Kramsch (1985), como Brunfit, percebe o clima interacional do PG e a maneira como os participantes têm a liberdade de tomar o turno ou evitá-lo; manter o turno ou abrir mão dele; iniciar, desenvolver ou concluir um tópico. Kramsch, como Rivers, pondera sobre as limitações da SA convencional, e observa que o controle do professor, na designação dos próximos falantes, desestimula o aluno a ouvir o que os colegas dizem, porque precisa, antes, estar atento ao professor para não ser pego desprevenido. Esse autor (1987) ressalta que, apesar de bem intencionados no sentido de aumentar a comunicação na SA, professores e alunos frustam

¹⁰ "It is in the nature of large-group instruction under the control of the dominant figure of the teacher that the necessary conditions for language acquisition will generally fail to exist."
Gaies 1985:8

os ideais comunicativos, porque seu padrão de interação fica restrito ao modelo institucional. Somente ampliando as opções de discurso na SA, os alunos poderão tornar-se arquitetos ativos na interação.

Em Deuber (1993), vimos confirmadas as limitações do discursos padronizado, apontadas por Kramsch e Rivers. Entendemos que a fluência requer mais do que a habilidade para responder a perguntas, ocasionalmente fazer um relato, uma descrição, ou dar uma informação. A versatilidade de formatos de interação, nos quais a língua alvo é praticada, deve vir ao encontro das necessidades e propósitos dos aprendizes. Restringir a interação de SA a fala com auditório, monitorada e dominada pelo professor, na qual muitos alunos respondem a pseudo-perguntas, não é apenas reduzir desnecessariamente o potencial interacional da classe mas, ignorar as dimensões sociais na aprendizagem de línguas.

Relatamos a seguir, as pesquisas relacionadas ao PG em aula de segunda língua ou LE. Pica & Doughty (1985) testaram diferentes tipos de atividades em ambas as situações: PG e GG. Com relação aos erros cometidos no PG, constataram que a produção dos alunos permanece tão gramaticalmente errada ou acertada como na interação com o professor. O PG proporcionou oportunidades para negociar significados e a prática oral na língua alvo, e receber o “feedback” da eficácia ou não de sua produção. Reconheceram, entretanto, que o uso constante do PG pode limitar o insumo gramaticalmente correto, e levar à fossilização. Esse argumento foi posteriormente retomado por Prabhu (1987).

Na mesma época em que Pica & Doughty concentraram suas observações no tipo de atividade que propicia maior negociação entre alunos. Gass & Varonis (1985) investigaram o tipo de interlocutor - nativo ou não nativo - que propicia maior interação. Observaram que dois falantes não-ativos, quando em comunicação não planejada, se engajam em maior negociação do significado, do que na interação de um falante não nativo com interlocutor nativo.

Bejarano (1987) também constatou o elo entre a abordagem comunicativa e aprendizagem no PG, em uma pesquisa sobre técnicas de aprendizagem. Os efeitos de duas técnicas, utilizadas no PG e no GG, foram apreciados mediante avaliações, às quais os sujeitos foram submetidos. Os resultados indicaram maior progresso na compreensão oral daqueles que participaram da aprendizagem em PG.

3.3.1. Argumentos Pró Trabalho em Grupos

Na revisão bibliográfica, encontramos em Long et al (1976) uma leitura muito apropriada a este estudo. Os pesquisadores relataram maior variedade de atos de fala dos alunos trabalhando em PG que na situação de ordem unida. Julgaram mais significativa a constatação

de maior qualidade, que quantidade, na produção oral no PG. O sistema idealizado por esses autores para a análise do discurso dos alunos, foi o escolhido para esta pesquisa, e será apresentado no capítulo cinco desta dissertação.

Encontramos, igualmente, em Long & Porter (1985), os argumentos mais coerentes pró trabalho em PG. Os autores apontaram as razões da inadequação da SA tradicional para prover comportamento linguístico natural e publicaram resultados apontando cinco argumentos pedagógicos para o trabalho em PG:

- Aumenta a quantidade do uso da língua.

Sustentam que, possivelmente, uma das razões principais do baixo rendimento de muitos alunos de língua estrangeira seja o fato de não terem oportunidades suficientes para praticá-la. Este problema se torna mais sério, quanto maior for a classe.

- Aumenta a qualidade na fala do aluno.

A aula centrada no professor favorece a conversa padronizada e convencional não encontrada fora do ambiente de SA. O trabalho em grupo foge do padrão tradicional de ordem unida tradicional e propicia comunicação face a face, num contexto mais natural de conversação. Os alunos podem se engajar em seqüências maiores que envolvam coesão e coerência, desenvolvendo, assim, a competência no discurso e não se limitando à competência gramatical.

- A instrução mais individualizada.

Por serem mais flexíveis, os PGs permitem aos alunos trabalhar simultaneamente naquilo em que têm mais dificuldade e no que seja do seu interesse, evitando-se, assim, um trabalho desnecessário, e que venha a desinteressar aqueles que não tenham a mesma dificuldade.

- Promove clima mais positivo.

Ao contrário do ambiente público de uma SA no sistema tradicional, a atividade em grupos proporciona aos alunos clima mais íntimo, dando mais apoio ao falante ainda inseguro na nova língua. A ansiedade aumenta com a preocupação em falar corretamente. O PG traz a vantagem de permitir ao falante ser relativamente incoerente e não explícito, porque dá ao aluno a liberdade de tentativa e erro. Não é apenas o tamanho maior do grupo que é desfavorável a um clima mais acolhedor; se os relacionamentos se tornam muito formais, aproximando-se de rituais, também desfavorecem o 'pensar alto', as tentativas e erros, o ser relativamente incoerente.

Barnes (1976) denomina “fala exploratória”, estes primeiros passos em direção à definir os pensamentos e emoções, ao coloca-los em palavras. Barnes argumenta a favor da “fala interior”, este monólogo audível com que se comenta, interpreta, guia e revisa. Tal fala-que é mais para nós mesmos que para o outro, conduz à construção do significado. Barnes apresenta a linguagem de dois modos: a linguagem para a comunicação e a linguagem para a reflexão (a interior), e propõe que haja interação entre ambas uma vez que as funções sociais da linguagem caminham simultaneamente com a construção de significado.

- Motiva o aprendiz.

Em grupos, há maior envolvimento e o ensino alcança nível mais pessoal, tornando os alunos mais livres e desinibidos para participar. Por todas as razões pró PG, expostas nos argumentos anteriores: maior quantidade e variedade na prática oral, prática mais adaptável às diferentes necessidades individuais e clima mais positivo, o PG é, na opinião dos autores, mais motivador para o aluno.

3.3.2. Visão Crítica do Trabalho em Grupos

Quando o ensino é baseado em tarefas, como é o caso do conhecido projeto de Bangalore, no qual o trabalho em PG foi evitado, Prabhu (1987) tem opinião diferente de Long & Porter em relação a utilização do PG e aponta falhas em argumentos articulados por seus defensores. O autor destaca dois aspectos no desenvolvimento do processo interno do subconsciente ao extrair, do insumo, as estruturas linguísticas básicas. Um, é o processo no qual o sistema interno está se firmando e, o outro, o processo no qual está sendo revisto ou estendido. Este segundo processo ocorre quando há uma incompatibilidade entre o sistema interno e a amostra de linguagem a que o aprendiz está sendo exposto; isto é, quando o sistema interno encontra “dados superiores”. Uma vez que, segundo o autor, o insumo mais correto, mais rico é importante para o aprendiz, porque leva à revisão e à extensão de seu sistema interno; o insumo suprido por colegas no PG é considerado, mais pobre e menos desafiador e até menos correto, e assim, pode aumentar o risco de fossilização. Justifica, então, a não utilização do PG explicando que:

Haverá então o risco de fossilização, isto é, de o sistema interno dos alunos se tornar muito firmado, muito cedo e menos receptivo a revisões subseqüentes, quando expostos a dados superiores.

Prabhu
1987¹¹

¹¹ *There will then be a risk of fossilization - that is to say of learners' internal systems becoming too firm too soon and much less open to revision when superior data are available.* Prabhu 1987:82

Um outro argumento questionado por Prabhu, é o de que o PG provê um ambiente de apoio recíproco. Alguns aprendizes consideram mais humilhante errar perante os colegas do que perante o professor. Tal objeção, ao nosso ver, não pode se aplicar à comparação do PG vs GG, uma vez que, no GG, o aluno estaria errando perante maior número de colegas. Prabhu coloca outras objeções, como a preferência de alguns alunos pelo trabalho individual, a inibição de alunos mais tímidos ou individualistas, o gostar ou não dos colegas de grupo. O referido autor considera que, provavelmente, um ambiente mais acolhedor seja aquele no qual o aluno possa ter a opção de trabalhar em grupo ou não. Quanto aos dois argumentos: o aumento na quantidade e qualidade na fala dos alunos no PG mostra que não têm relevância para este projeto.

Hyde (1993) desenvolve algumas questões levantadas por Prabhu, ao analisar o trabalho em pares, a partir de uma perspectiva mais ampla que inclui aspectos pedagógicos, culturais, sociais e psicológicos. De forma crítica, o autor compara o trabalho em pares e PG com o trabalho dos alunos em outras formações da SA e escreve sobre a incompatibilidade de personalidades entre colegas parceiros no trabalho em par, o insumo “inferior” do PG, o fato de haver alunos que preferem trabalhar individualmente e outros que preferem escolher o tópico para conversação de seu agrado. Realça, ainda, aspectos relegados como menos importantes na aula e se resumem à questão da fala do aluno - o que fala, quando fala, com quem fala. Pondera que, no trabalho em pares, mais do que no PG, direitos básicos individuais de escolha podem ser infringidos.

3.4. Conclusão

Em estudo recente e contextualizado para a situação brasileira, Abrahão (1992) verificou a interação aluno vs aluno e descreveu como agem nas atividades em pares e em grupos na aula de língua estrangeira, para fornecer subsídios teóricos que poderiam ser utilizados na formação do licenciando ou professor. Seus dados confirmaram que o trabalho organizado em grupos, para atividades comunicativas, propicia aos alunos mais oportunidades de se expressarem de forma criativa e significativa na língua alvo. A autora aponta duas variáveis determinantes na construção da interação: a formação dos grupos e o tipo de atividade. A formação dos grupos, que envolve aspectos pessoais como personalidade, temperamento e nível de proficiência dos alunos, não entrou no escopo da pesquisa, embora Abrahão considere que talvez seja o aspecto de maior influência na construção da interação pelos alunos no grupo.

São os aspectos de traços de personalidade e estilos de aprendizagem, mais especificamente a preferência pela ação / reflexão, que pretendemos averiguar: como esses alunos reagem ao PG e como participam nessa formação de aula e no GG. Gostariamos de

ver o PG de perto e verificar como ele pode atender às reivindicações das novas concepções de ensino, colocadas no primeiro capítulo: as propostas não diretivas, a concepção de que o autoritarismo inibe a aprendizagem, a liberdade do aluno para refletir, questionar, criticar, participar, contribuir e interagir com professor e colegas. Pretendemos averiguar se, de fato, e para diferentes alunos, manifestam-se no PG, aspectos que refletem essas concepções.

Pelas leituras, reflexões, observação, e pelo depoimento de alunos e colegas, percebemos, cada vez mais claramente, o potencial comunicativo do trabalho em PG. Todavia, temos também observado e conversado com pessoas que preferem não participar no trabalho em grupo. Dos seus depoimentos, alguns dos quais havíamos pedido por escrito, trazemos algumas objeções que transcrevemos abaixo:

Os alunos têm ritmos diferentes, metodologias diferentes; as conversas paralelas e barulho atrapalham me refiro a um silêncio que permita trabalhar de uma forma refletida na sala de aula.

Resposta de um aluno ao ser indagado por que, frequentemente, trabalhava só, enquanto os colegas estavam em grupos.

Há grupos que me fazem sentir bem, e, independente da proposta de trabalho, me sinto empolgada e participo com vontade e ânimo. São grupos cujas pessoas me atraem; existe uma afinidade entre os integrantes. Em outros grupos, participo contrariada, por mera obrigação. Quando uma pessoa resolve tomar as rédeas sem ouvir ou esperar a opinião e contribuição dos demais, sinto-me irritada; também não gosto quando o grupo é apático ou quando o rumo da discussão vai para algum aspecto que não me atrai ou do qual não conheça nada. O grupo deve ter pessoas que democraticamente saibam ouvir; se são todos iguais ou muito diferentes, as pessoas não conseguem entrosar muito bem

Aluna de psicologia falando sobre várias dinâmicas de grupo, dos quais participou

Sinto escassez de insumo num grupo pequeno porque sei que aluno (como eu) erra. Preciso de insumo mais confiável para poder aproveitar.

Linguísta, poliglota, excelente aprendiz de línguas

Prefiro trabalhar sozinho, pois minha educação "infelizmente" foi direcionada para a perspectiva de que o homem é capaz por si só e, fruto do sistema capitalista de sobrevivência, direcionada para a capacidade individual e a competição. Gostaria que essa mentalidade mudasse, afinal, o seu alicerce provém da "educação bancária" que não nos permite uma integração maior e visão de capacitações coletivas.

Aluno de teologia em curso de inglês instrumental

As respostas acima, tão divergentes, refletem diferentes formações, diferentes estilos de aprendizagem, diferentes motivações. Compatíveis com estas diferenças individuais, são os motivos apresentados para as restrições ao PG: razões pessoais, razões interpessoais, razões

que levam em conta aspectos práticos do seu funcionamento, razões lingüísticas e mesmo razões filosóficas.

Intencionamos, pois, investigar mais a fundo os benefícios do PG no ensino de línguas, sem ignorar suas inadequações, especialmente em relação a diferenças individuais.

Neste capítulo, vimos como o interesse pelo PG e sua utilização ganhou força no sistema educacional e, mais tarde, no ensino de segunda língua e LE, como alternativa ao modelo tradicional e por vir ao encontro de novas tendências humanistas de ensino não diretivo, menos autoritário. No próximo capítulo, devemos estabelecer os conceitos teóricos para o estudo das diferenças individuais, enfocando, de forma específica, a preferência pela maneira ativa / reflexiva de processar informação.

Capítulo 4

Diferenças Individuais

*If a man does not keep pace with his companions,
perhaps it is because he hears a different drummer.
Let him step to the music which he hears.*
Henry David Thoreau

4.1. Estilos de Aprendizagem

No capítulo anterior, apresentamos os argumentos de autores favoráveis ao trabalho em PG em aula de LE de outros que questionam a sua eficácia. Há alunos que não apreciam esta formação de SA. Neste capítulo, apresentamos alguns fatores individuais que podem nos trazer subsídios para melhor compreensão da reação dos alunos ao PG e sua participação nele.

Uma questão que nos preocupou durante muitos anos, na nossa prática de ensino de língua estrangeira, foi a procura da melhor maneira de ensinar / aprender uma língua, ou seja, da melhor abordagem. Depois de muita tentativa e erro, concluímos que é um esforço inútil. Hoje, mais experientes e maduros, estamos convencidos de que a busca do melhor método é vã, e por uma simples razão: as pessoas são diferentes. À apreciação de que esta ou aquela abordagem é a melhor, alguém já observou: "Melhor para quem?"¹²

As pessoas diferem, fundamentalmente, umas das outras. Diferem quanto ao gosto, aos propósitos, às motivações, aos valores, aos impulsos, às necessidades, às crenças, à cognição, à percepção, à compreensão, às emoções. Diferem basicamente quanto à personalidade, visto que esta, segundo Krech & Crutchfield (1971), pode ser definida, de maneira abrangente, como a totalidade da constituição psicológica do indivíduo, que inclui traços, habilidades, crenças, atitudes, valores, motivos e formas habituais de ajustamento do indivíduo e a maneira como tudo isto se organiza na pessoa.

¹² Para leituras paralelas sobre o assunto ver N.S.Prabhu (1990) "There is no Best Method - Why?" *TESOL Quarterly*, Vol 24, No 2: 161-176 e H.S. Wrigley (1993) "One Size Does not Fit All : Educational perspectives and Program Practices in the U. S." *TESOL Quarterly*, Vol 27, No 3: 449-465

Com relação a ensino / aprendizagem / aquisição de línguas, qualquer método que esteja bem adequado para atender a alunos de um determinado conjunto de traços e estilos, deverá, sem dúvida, gerar frustração, irritação e dificuldades em alunos cujo estilo tenha orientação oposta. Conseqüentemente, não há um método que se adapte perfeitamente a todos os aprendizes.

É cada vez mais aparente que os elementos de personalidade e estilos dos alunos exercem influência sobre seu desempenho na SA e, portanto, representam um campo promissor para a questão de diferenças individuais e instrução adequada. Pesquisadores na área de educação (Keefe 1987, Keefe & Ferrell 1990, Lawrence 1987) e na área de ensino / aprendizagem de línguas (Moody 1988, Carrell & Monroe 1993, Ehrman & Oxford 1990, Felder & Henriques 1995) estão se interessando por estudar o papel que os estilos cognitivos têm na pedagogia e relevância que as diferenças individuais têm no grau de eficácia dos diferentes métodos de instrução. Temos que reconhecer que a aprendizagem é um empreendimento pessoal de cada aprendiz, e respeitar a singularidade de cada um.

4.2. MBTI

“Myers-Briggs Type Indicator” (MBTI) é um instrumento baseado nos Tipos Psicológicos de Jung, utilizado amplamente em situação educacional, profissional e de aconselhamento familiar, para identificação de 16 tipos de estilos. Jung mostrou que, apesar de as pessoas terem a impulsão-las os mesmos instintos, elas diferem quanto ao tipo de funcionamento consciente, o que denomina tipos psicológicos. Em sua prática psiquiátrica, Jung desenvolveu uma das mais abrangentes teorias para explicar a personalidade e as tendências opostas de percepção. Não é propósito desta dissertação discutir esse tipos, todavia, o que tem interesse para nós é que pessoas com habilidades, necessidades, interesses e motivações diferentes, como apontado por essa teoria, são bem sucedidos ou não, dependendo do contexto escolar.

Isabel Myers realizou estudos e experimentos relativos a esses tipos e, posteriormente, juntamente com sua mãe, K. Briggs, formulou e desenvolveu o MBTI. Realizaram um trabalho marcante durante mais de 50 anos, oferecendo uma perspectiva renovada sobre os padrões adotados pelas pessoas para lidar com seu mundo. Levaram essa teoria à aplicação e hoje, o MBTI é o indicador de personalidade, mais utilizado para o público em geral, nos Estados Unidos, e está, presentemente, sendo divulgado em outros países.

O MBTI foi elaborado para medir quatro dimensões bipolares de estilos: extroversão / introversão; sentidos / intuição; razão / emoção; julgamento / percepção, que perfazem um total de 16 combinações. Myers (1971) mostra as diferenças de "tipo", como diferenças qualitativas na maneira preferencial de percepção / julgamento. O MBTI tenta identificar essas preferências básicas individuais em termos do uso habitual. Em outras palavras, embora as pessoas apresentem ambos os pólos de cada dimensão, elas diferem quanto à maneira de usá-los e a intensidade no uso de cada um.

Cada uma das quatro dicotomias corresponde a uma dimensão da teoria de tipos de Jung. De acordo com essa teoria, toda atividade mental consciente ocorre em dois processos de percepção: o dos sentidos e o da intuição; e dois processos de julgamento: o da razão e o da emoção. Essas são duas dicotomias que indicam a dimensão da estrutura da personalidade. A terceira é a que Jung chamou de extroversão / introversão, e se posiciona em relação às demais da seguinte forma: as pessoas que utilizam o seu processo dominante, principalmente no mundo exterior, com outras pessoas, são consideradas extrovertidas. Por outro lado, as pessoas que usam o seu processo dominante, principalmente no mundo interior, de idéias e pensamentos, são consideradas introvertidas. A quarta dicotomia refere-se à atitude, tomada em relação ao mundo externo: esta atitude é mais baseada no julgamento ou na percepção. A figura 4.1. é nossa maneira de ilustrar as interligações das quatro dicotomias. Uma outra representação esquemática destas dimensões de estilo está na figura 4.2. e será oportunamente comentada.

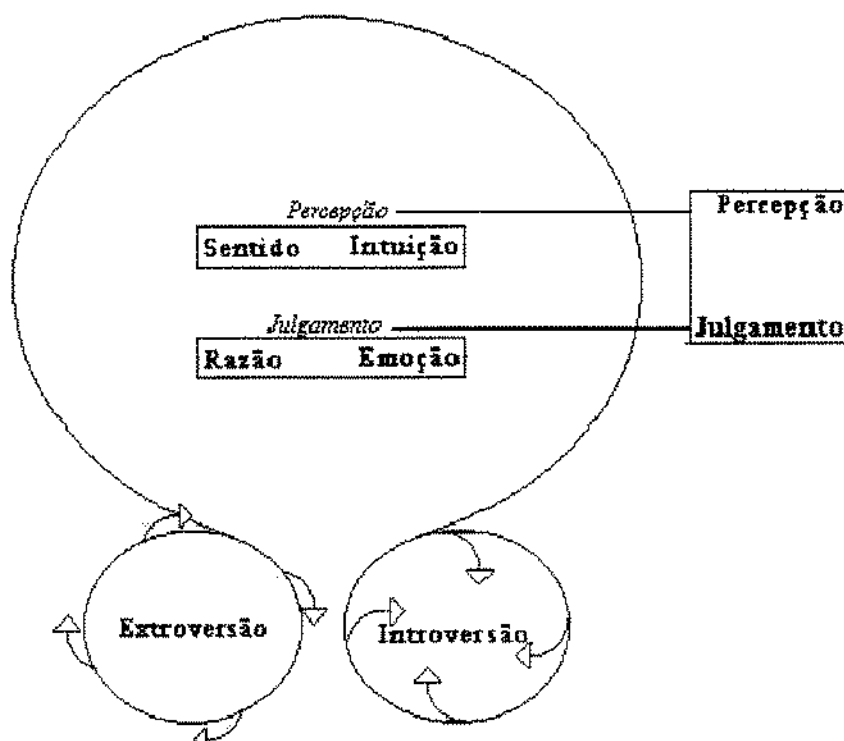


Fig 4.1. Quatro Dimensões do MBTI

Faremos, a seguir, uma breve explicação de cada dicotomia, com destaque maior para extroversão / introversão e a aplicação dessa dimensão à educação (Lawrence, 1987), e ao ensino de LE (Moody, 1988).

Sentido / Intuição

O indivíduo sensorial dirige seu interesse e atenção para a realidade concreta, percebida pelos sentidos, e daí a denominação Sensorial. Está interessado em objetivos tangíveis e explícitos, que possam contribuir para sua visão do mundo físico. Tem os pés no chão, é prático, realista e quer lidar com fatos. Em contraposição, o intuitivo dirige seu interesse e atenção para os resultados de seu próprio processo, que envolve atribuir significado a palavras simbólicas, ver possibilidades ilimitadas, projetar estas possibilidades para o futuro, dar asas à imaginação. É inovador e criativo.

Razão / Emoção

O julgamento pela razão é impessoal, feito objetivamente, e fundamentado na lógica. Almeja a imparcialidade, a ordem e a firmeza. Por outro lado, o julgamento, feito pela emoção, é subjetivo e pessoal. Almeja a harmonia e, portanto, age com empatia, valorizando o relacionamento humano caloroso e confiante.

Julgamento / Percepção

A atitude tomada em relação ao mundo externo, baseada no julgamento, quer pela razão quer pelo sentimento, é providente, bem planejada, organizada, resoluto e direcionada para metas e prazos. A pessoa com este temperamento prefere concluir um projeto antes de iniciar outro. A atitude tomada em relação ao mundo externo, baseada na percepção, seja pelos sentidos ou pela intuição, é mais fluida, flexível e aberta. A pessoa movida por essa atitude, deixa as decisões para depois, porque aguarda mais dados e, por isso, suas decisões tendem a ficar pendentes; prefere “esperar para ver como fica”. Esse indivíduo costuma iniciar vários projetos e trabalhar neles simultaneamente.

Extroversão / Introversão

Esta é, provavelmente, a dicotomia mais amplamente conhecida. A extroversão tem como fonte de energia, outras pessoas e a sociabilidade. A atividade mental é estimulada no convívio com outras pessoas. A pessoa extrovertida é orientada para o mundo objetivo das coisas e dos acontecimentos e tende a buscar variedade e ação rápida, o que pode levar a procedimentos impensados. É sensível à opinião alheia, a qual faz parte integral do seu

referencial. Por outro lado, a pessoa introvertida recarrega as energias na solidão, na quietude. Ela é movida por uma orientação subjetiva, voltada para o mundo interior, de reflexão, atentando para as impressões e conceitos próprios. Depende de seus próprios referenciais e padrões. Reflete antes de falar e prefere trabalhar só ou com poucas pessoas.

Jung (1974 [1920]) criou os termos "extroversão / introversão", a partir do latim, e designou-lhes significados bem definidos, que foram alterados com o tempo. Originalmente, extroversão significava "direcionado para fora" e introversão "direcionado para dentro". Jung esclarece que *todo homem possui ambos os mecanismos - o da extroversão e o da introversão - e somente o predomínio relativo de um deles constitui o tipo* (1974:28). Todos nós utilizamos ambos os pólos de cada dimensão, porém, a nossa reação primeira e mais freqüente estará manifestando o nosso tipo psicológico predominante. A cada dia, voltamo-nos para o exterior, para agirmos no mundo, mas também nos voltamos para nós mesmos, para refletir. Jung reproduz uma definição de Jordan (1896) de que *existem dois caracteres fundamentalmente distintos [...] um em que é forte a tendência para a atividade e débil a tendência para a reflexão; e outro em que predomina a tendência para a reflexão, enquanto o impulso ativo é mais débil* (1974:183). Mostra que o tipo extrovertido caracteriza-se pela rápida reação de dentro para fora, enquanto o introvertido, em vez de manifestar imediatamente suas reações, prefere elaborá-las intimamente, durante algum tempo, para depois se apresentar com um resultado já pronto e concludente.

Lawrence (1987) qualifica a pessoa extrovertida / introvertida, baseando-se em Jung:

Tabela 4.1. Características da Extroversão / Introversão

Extrovertido	Introvertido
Orientado para o mundo exterior	Orientado para o mundo interior
Enfoque nas pessoas e coisas	Enfoque nas idéias, conceitos, impressões próprias
Ativo	Reflexivo
Utiliza a "tentativa e erro" com confiança	Reflete profundamente antes de agir
Procura, no meio, o estímulo	Procura, em si mesmo, o estímulo

Lawrence, 1987:25

4.3. Aplicação na Educação

Lawrence (1987) aplicou essa teoria, de forma prática, à educação, investigando maneiras eficazes de adaptar a instrução aos estilos dos alunos. Ele traz um conjunto de itens, para cada estilo, cujo propósito é ajudar o pesquisador a inferir os estilos dos alunos por meio da observação (Anexo 13). O autor sugere que, no caso de os alunos / sujeitos de pesquisa não terem a possibilidade de ler o MBTI, esse é um instrumento útil para substituí-lo. Apresentamos aqui, apenas os itens referentes à extroversão/ introversão.

Tabela 4.2. Características Observáveis do Aluno Extrovertido

O ALUNO EXTROVERTIDO:
prefere trabalhar com outras pessoas, em grupos grandes
envolve-se em novas experiências
é descontraído e confiante
fala prontamente sobre eventos e idéias
está interessado em pessoas e em suas atividades
oferece prontamente sua opinião
compartilha suas experiências pessoais
quer experimentar novidades e entendê-las
fica entusiasmado com atividades que envolvam ação
indaga sobre as expectativas do grupo ou do professor
tem atenção de curta duração
não gosta de procedimentos complicados e fica impaciente com trabalhos demorados
interessa-se pelo resultado de um trabalho e pelo processo e procedimento para realizá-lo
atende com boa vontade a interrupções
age rapidamente, às vezes, impensadamente
gosta de trabalhar e aprender através de ensaio e erro
comunica-se bem e cumprimenta as pessoas de maneira desinibida

Tabela 4.3 Características Observáveis do aluno Introvertido

O ALUNO INTROVERTIDO:
prefere trabalhar só ou com uma outra pessoa
resguarda-se de novas experiências
dá preferência a trabalhos escritos a apresentações orais
tem melhor desempenho na tarefa escrita do que nas apresentações orais
hesita antes de responder e fica constrangido com perguntas espontâneas
quer entender bem uma tarefa antes de realizá-la
é uma pessoa difícil de entender, é quieto e aparenta ser perspicaz
guarda as emoções para si
prefere, quando possível, estabelecer seus próprios padrões
gasta tempo em reflexão antes e depois de agir
tem um pequeno círculo de amigos, cuidadosamente seleccionados
gosta de trabalhar em ambiente silencioso
trabalha atentamente na tarefa que tem às mãos
trabalha demoradamente em uma mesma tarefa
prefere tarefas mentais
não gosta de interrupções
tende a gastar muito tempo com reflexão, o que atrasa a ação

Baseado em Lawrence (1987), Moody (1988) elaborou um quadro, associando as preferências de aprendizagem de LE às dimensões do MBTI (Anexo 14). A dimensão introversão - extroversão está assim descrita:

Tabela 4.4. Características da Introversão e da Extroversão na Aprendizagem de Língua Estrangeira

Extroversão	Introversão
Fatos específicos	Idéias, relações
Ação Espontânea	Reflexão, profunda concentração
Primeiro, os exemplos	Primeiro, a regra
Falar, discutir com o grupo	Raciocínio verbal / leitura *
Interação social	Trabalha só
Teste oral	Teste escrito
Aplicação prática	Conceitos
Atividade psicomotora	

Moody 1988: 391

Felder & Silverman (1987:675) elaboraram um questionário para verificação do estilo de aprendizagem, com o qual têm substituído o MBTI. As dicotomias, abordadas neste questionário, são: o processo de percepção: dos sentidos ou da intuição; o canal sensorial de percepção: visual ou verbal; maneira preferencial da organização de informação: indutiva ou dedutiva; a maneira preferencial de se processar informação: ativamente ou reflexivamente; a maneira de atingir a compreensão: seqüencialmente ou globalmente. Felder & Henriques (1995) definem dimensões de estilos de aprendizagem considerados relevantes para o ensino de segunda língua e língua estrangeira. Mostram as maneiras pelas quais alguns estilos de aprendizagem são privilegiados pelos estilos de ensino de grande parte de professores de línguas e sugerem maneiras de atender às necessidades de alunos com diversidade de estilos.

4.4. Ativo / Reflexivo

A dicotomia ação / reflexão compõe os tipos psicológicos extroversão / introversão de Jung. Daí vem a designação “processamento ativo”, utilizada por Felder & Henriques (1995), para caracterizar a maneira de processar a informação, por meio da ação no mundo externo: discuti-la, explicá-la, testá-la. O processamento reflexivo, por outro lado, envolve o exame, a análise e a manipulação da informação de modo introspectivo.

* É nosso parecer que o texto de Moody apresenta, aqui, uma errata: o item “raciocínio verbal” deveria ser elencado como característica da extroversão.

Henriques, em comunicação pessoal (1996), sugeriu uma outra interpretação visual para as quatro dicotomias do MBTI, situando, dentro de uma visão global, as dicotomias ação / reflexão e subjetividade / objetividade constitutivas da dimensão extroversão / introversão. Em outro bloco, vê as demais dimensões. Pondera, acertadamente, que nestes blocos, tudo se imbrica porque, na verdade, não existem territórios estanques de personalidade (Figura 4.2.).

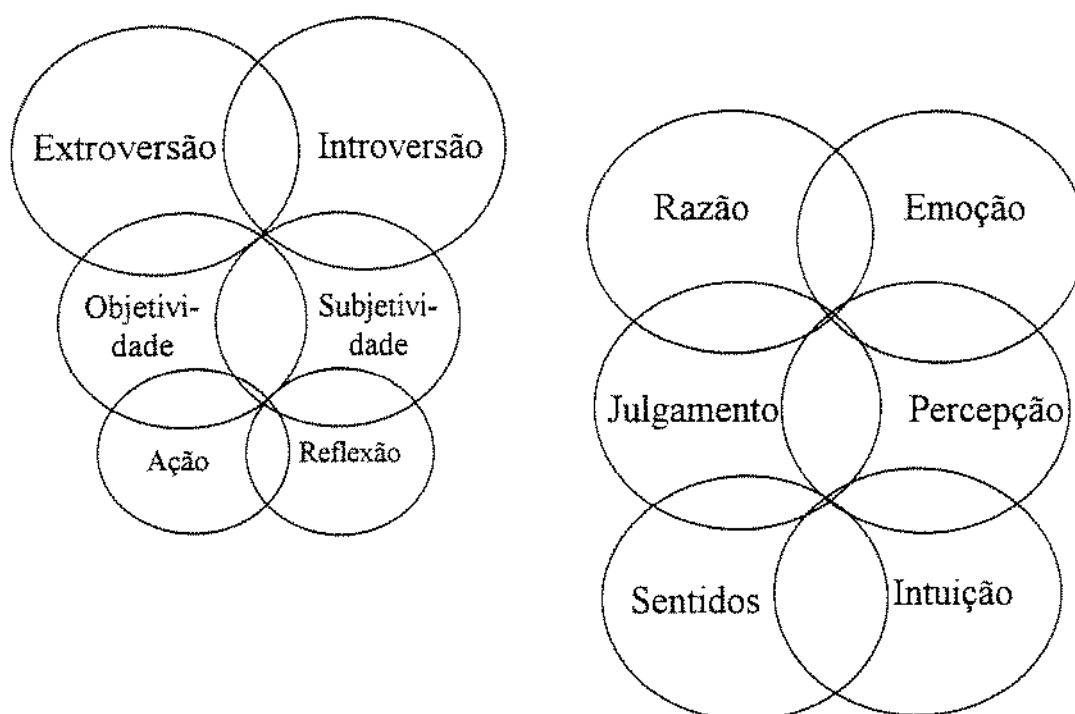


Fig 4.2. A Dicotomia Ação / Reflexão e Objetividade / Subjetividade Embricadas nas Dimensões do MBTI

Sobre as características dos alunos ativos e reflexivos, Felder & Henriques esclarecem que o aprendiz ativo não se beneficia muito em situações que o mantenham passivo; enquanto o reflexivo não é favorecido em situações que não lhe permitam pensar sobre a informação apresentada. Uma afirmação dos autores, muito pertinente para nosso trabalho, é que exercícios em PG podem ser extremamente eficazes para ambos os aprendizes: ativos e reflexivos. Recomendam atividades em grupos, que engajem todos os alunos, não apenas a pequena minoria tipicamente participante no GG.

4.5. Conclusão

Uma vez que, pelo perfil de estilos de um indivíduo, parece ser possível prever, ao menos em parte, as suas realizações acadêmicas, o estudo da sua teoria e prática deve ser parte integrante do preparo de educadores. A questão das diferenças tipológicas e diferenças do "como" e do "porquê" as pessoas aprendem é uma questão que consideramos extremamente séria, porquanto, à medida que o ensino vem ao encontro das preferências de aprendizagem dos alunos, ele certamente se tornará mais eficaz.

Moody utiliza-se de um exercício pitoresco para provar esse argumento sobre a importância em se conhecer e respeitar os diversos estilos. Pede que os leitores mais aventureiros escrevam uma série de informações com a mão que não a mais hábil. Os destros e canhotos, portanto, invertem papéis. Demonstra, com essa analogia física, o que o aluno pode sentir quando exposto a métodos opostos aos de sua preferência natural. Sugere, como solução viável, atividades variadas na aula.

Permitir que os alunos sejam bem sucedidos exige que se lhes permita a utilização de seu modo de aprendizagem, pelo menos, algumas vezes.

Moody (1988) ¹³

Neste capítulo apresentamos os tipos psicológicos do MBTI e os estilos ativo / reflexivo, que optamos por enfocar. No próximo capítulo fornecemos ao leitor uma descrição dos métodos e instrumentos para a análise e interpretação dos dados.

¹³ *Allowing students to succeed requires that they be empowered to use their most comfortable modes of learning for at least some of the time.* Moody 1988: 399

Capítulo 5

Métodos e Instrumentos

*All is mystery;
but he is a slave who will not struggle
to penetrate the dark veil.*

Benjamin Disraeli

5.1. Metodologia

No capítulo anterior, descrevemos os estilos que optamos por estudar, na expectativa de que possam nos dar subsídios para melhor compreensão da reação dos alunos ao trabalho em PG. Neste capítulo pretendemos, na primeira parte, definir os métodos que serão utilizados e, na segunda, descrever o local, sujeitos e instrumentos de pesquisa, bem como o processo de elaboração dos questionários e roteiro da entrevista. Concluimos, descrevendo o processo de escolha, testagem e convalidação do modelo para análise do discurso da SA.

Optamos pela pesquisa etnográfica qualitativa, visto que é nossa intenção compreender e descrever o que ocorre na SA tendo ampliado e apurado esse conhecimento através do olhar do aluno, que se dará a conhecer por um contato maior que permita captar o que tem a dizer em suas próprias palavras. Deste modo, os dados poderão ser interpretados dentro do contexto da própria SA; contexto cognitivo e lingüístico, mas considerado também em sua dimensão afetiva e social.

A etnografia tem sua origem em duas palavras gregas *ethnos* e *graphein* e significa escrever sobre nações, tribos, povos. Erickson (1984) explica que *ethnos* diz respeito a grupo de pessoas, grupo lingüístico e, também, de modo ampliado, a uma rede social que forma uma entidade na qual relações sociais são regradas. Esta rede social pode ser uma tribo, uma fábrica industrial, uma família ou uma SA. A etnografia retrata eventos sem perder a visão do todo. Originalmente foi desenvolvida na antropologia e tem sido progressivamente adotada

nas mais diversas áreas como a sociologia, psicologia, educação e lingüística aplicada. O grande interesse que desperta, deve-se ao fato de oferecer ao pesquisador a possibilidade de investigar questões reconhecidamente difíceis de serem tratadas através da pesquisa experimental, principalmente o estudo relacionado ao comportamento humano em contexto social. Segundo Cavalcanti & Moita Lopes (1991), é uma pesquisa exploratória na qual a teorização é calcada nos dados que exigem a contribuição dos participantes em contexto social, o que permitirá a construção de significados.

5.2. Método de Pesquisa

Pretendemos adotar uma postura aberta, em relação ao que possa emergir dos dados, e flexível, considerando novos caminhos e possibilidades à medida que os dados revelarem dimensões e padrões que possam elucidar a questão estudada. Nossa opção foi a pesquisa etnográfica participante, na qual estaremos envolvidos como professora e como observadora. Utilizaremos, também, dados quantitativos para apresentar a participação oral dos alunos.

Tencionamos trabalhar de forma a construir a realidade da SA, lançando mão de diversas fontes de informação, a fim de desenvolver a compreensão da interação e do comportamento que ocorrem dentro desse contexto.

5.3. Local e Instrumentos de Coleta

Os dados foram coletados em um curso de inglês geral, ministrado pela pesquisadora em uma universidade brasileira. O nível foi intermediário, isto é, o quarto semestre de instrução. Objetivando fazer uma descrição interpretativa dos dados, através de uma visão global da situação e pela triangulação na coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos:

- Coletamos dados em sete aulas consecutivas.
- Mantivemos um diário, durante esse período, com um lançamento, depois de cada aula observada, no qual relatamos as impressões da aula.
- Outro pesquisador esteve presente durante duas aulas, depois das quais trocamos impressões por escrito, em diário dialogado, cujo objetivo foi ter acesso a uma outra perspectiva.
- As sete aulas foram filmadas em vídeo e gravadas em áudio. Durante o trabalho nos PGs, os quais foram gravados em áudio, o vídeo permaneceu fixo, com a lente aberta em um mesmo ângulo, captando dois ou parcialmente três PGs.
- Os alunos mantiveram um diário, com breves comentários, a serem redigidos depois destas aulas. Foi-lhes pedido que escrevessem livremente sobre suas impressões positivas ou negativas em relação ao curso, atividades, livro didático, método e outros aspectos da aula que quisessem comentar.

- Uma entrevista individual com 16 alunos foi gravada, na qual um roteiro flexível de perguntas (Anexo 8) foi seguido. Os próprios alunos direcionaram a sequência, e puderam também acrescentar informações não estipuladas no roteiro.
- Os alunos responderam a um questionário de quatro partes (Anexo 12). Estes questionários foram aplicados em dois dias diferentes: a primeira parte, no meio do período de coleta de dados – os demais, na aula seguinte ao término das gravações.

1ª parte : Questionário - Grau de Apreciação / Grau de Eficácia

2ª parte: Questionário de Perguntas Gerais

3ª parte: Questionário Sobre o Grau de Ansiedade e Capacidade de Risco

4ª parte: Questionário Estilo de Aprendizagem

A utilização de instrumentos variados de coleta possibilitou uma seleção mais acertada dos dados que se mostraram relevantes/irrelevantes para a nossa pesquisa. De igual modo, a redundância nas perguntas deste questionário deverá conferir aos dados maior confiabilidade.

5.3.1. *Elaboração do Questionário*

A 1ª parte, Grau de Apreciação / Grau de Eficácia, foi idealizado a partir da leitura de Schinke-Llano & Vicars (1993), e de Green (1993). Schinke-Llano & Vicars escreveram sobre o filtro afetivo e a interação negociada em aulas de língua estrangeira e Green, sobre as atitudes dos alunos em relação às atividades comunicativas e não comunicativas. Esse levantamento visou responder, em parte, à primeira pergunta de pesquisa: *Como os alunos aceitam a atividade em PG vs GG?*, além de obter informação geral sobre participação oral na SA. Entendemos que essa aceitação pode ser dupla: gostar ou não do PG, considerá-lo eficaz para aprendizagem, ou não.

Na 2ª parte do questionário há sete perguntas abertas, seis perguntas fechadas com duas opções (perguntas ou) e cinco perguntas fechadas com múltipla escolha. As perguntas abertas tinham como objetivo o acesso a uma visão geral do aluno: conhecimento anterior da língua, especificando o tempo de estudo no 1º ou 2º grau ou em escolas particulares de inglês; expectativa quanto ao curso; os hábitos de estudo, o tipo de aula/atividade que consideram produtivas. Uma pergunta, cujas respostas transcrevemos integralmente no capítulo seis, foi especificamente sobre o PG: *Qual é a sua opinião sobre o trabalho em pequenos grupos?* Quanto às perguntas fechadas com duas ou múltiplas opções, deveriam indicar a opinião dos alunos sobre o ensino da gramática, erros, correção e preferência de estilo.

A 3ª parte do questionário foi adaptada de um instrumento de Ely (1988) para medir capacidade de risco, e do *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), de Horwitz

et al (1986), referente ao grau de ansiedade. Foi adaptada e utilizada apenas a parte desse questionário diretamente pertinente à ansiedade relacionada à produção oral na SA.

A 4ª parte que visou determinar as dimensões dos estilos cognitivos: Sensorial / Intuitivo, Visual / Auditivo-Verbal, Indutivo / Dedutivo, Ativo / Reflexivo, foi elaborada a partir de leitura de Felder & Henriques (1995), Lawrence (1987), Myers (1971), e Moody (1988).

5.3.1.1. Pré-Testagem e Reformulação do Questionário

O questionário pronto foi dado a dois universitários para que o lessem e comentassem a formulação, a clareza e a compreensão. Ambos contribuíram com sugestões pertinentes. Aplicamos, então, o questionário revisado a uma classe universitária de 15 alunos, a maioria do curso de História. Após a aplicação, o instrumento foi por eles avaliado o que resultou nas seguintes alterações:

a) Unir duas perguntas em uma pergunta "ou" sobre as dicotomias

Por exemplo: as duas questões

Qual é a sua opinião sobre a aula mais movimentada, com discussões que requerem reações/respostas rápidas?

O que você acha da aula tranquila com tempo para pensar com calma?

foram sintetizadas em:

Você prefere a aula movimentada, que requer reações/respostas rápidas, ou a aula tranquila com tempo para pensar com calma, na qual os alunos têm menor participação oral?

b) Dar mais equilíbrio às perguntas

A questão sobre sentimentos negativos de que os alunos são passíveis durante uma aula foi desdobrada em duas. Sugeriram que uma outra pergunta deveria ser feita sobre os sentimentos positivos também.

c) Que a formulação não privilegiasse uma das dicotomias

A quarta parte do questionário estava dividida e identificada por quatro dicotomias de estilos apresentadas por Felder e Silverman (1987): ativo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal, indutivo/dedutivo. Os alunos comentaram que os dois estilos de cada dicotomia deveriam estar representados e formulados de modo que um não desse a impressão de ser mais atraente do que o outro. A solução proposta e aceita foi reformular alguns itens, tirar os rótulos e misturar as questões das quatro dicotomias.

5.3.2. Entrevista

O propósito da entrevista com os alunos foi ouvi-los confirmar, de própria voz, o seu ponto de vista e sua perspectiva do que ocorre na SA, fundamentando as informações obtidas por meio dos demais instrumentos de coleta. Além disto, há uma outra expectativa, visto que há uma riqueza de informação, que embora relevante, não é observável mas pode transparecer numa entrevista especialmente nos dados concernentes a sentimentos, pensamentos, intenções e emoções.

A entrevista seguiu um roteiro (Anexo 8) de forma muito flexível quanto à formulação das questões e sequência. Foi mais semelhante a uma conversa informal, que se desenvolveu de forma natural e espontânea. O roteiro serviu para, de certa forma, sistematizar o trabalho, no sentido de que todos os itens fossem abordados.

Não iniciamos a coleta dos dados antes de esclarecer nosso interesse, ou seja, revelar aos alunos que se tratava de uma pesquisa sobre a aprendizagem de língua estrangeira com foco específico na produção oral dos alunos em SA, e antes de ter pedido permissão para a utilização dos dados obtidos.

5.3.3. Escolha dos Estilos a Serem Estudados

Nas leituras de Lawrence (1987), Moody (1988) e Felder & Henriques (1995; no final de 1994, quando os dados foram coletados, esse artigo estava no prelo.) e respostas dos alunos aos questionários, a dicotomia de estilos - ação / reflexão - emergiu como sendo relevante para esse estudo. Conseqüentemente, optamos por analisar os alunos que manifestaram tendências bem marcadas em seus dois extremos,.

5.4. Escolha dos Alunos Sujeitos

Levando em conta as respostas aos questionários, verificamos os alunos que se mostraram marcadamente ativos e os que se mostraram marcadamente reflexivos. As perguntas ou itens que foram consideradas para este fim foram:

Da 2ª parte do questionário:

Você gosta de pensar e planejar uma resposta antes de dizê-la em voz alta ou você pensa à medida que fala?

Você prefere a aula movimentada que requer reações / respostas rápidas, ou a aula tranqüila, com tempo para pensar com calma, na qual os alunos tem menor participação oral?

Da 3ª parte do questionário:

Não costumo ser voluntário para responder às perguntas do professor.

Prefiro dizer o que quero em inglês sem me preocupar muito com os pequenos detalhes gramaticais.

Sou do tipo cara de pau.

Da 4ª parte do questionário:

Prefiro processar informação (em contato com o mundo externo) através de discussão e dando explicações orais.

Prefiro processar informação através da introspecção.

A minha aprendizagem é prejudicada em situações que requerem passividade por parte do aluno.

A minha participação na sala de aula se torna mais difícil, à medida que são exigidas dos alunos respostas rápidas, sem lhes ser dado o tempo para refletir.

Costumo responder logo às perguntas do professor sem me preocupar muito com a correção gramatical.

Prefiro considerar cuidadosamente as alternativas, antes de responder a uma pergunta do professor.

Naturalmente as respostas a outras questões que continham informação pertinente a esta dicotomia, os dados obtidos na entrevista, o diário e a nossa própria observação dos alunos, utilizando o *Observation as a Way to Identify Type Preferences* de Lawrence (1987) (Anexo 13) nos confirmaram a escolha.

5.4.1. Perfil dos Alunos / Sujeitos

Tabela 5.1. Perfil dos Alunos Sujeitos

	ATIVOS			REFLEXIVOS		
	Celi	Sue	Vera	Bia	Olaf	Jair
Estu. anterior além do 2º gr.	1 ano	1 ½ ano	nenhum	6 meses	nenhum	6 meses
Local de est anterior	Esc. de Idiomas / aulas particul.	Escola de Idiomas	Apenas colegial	Esc. de Idiomas / aulas particul.	Apenas colegial	Escola de Idiomas
Curso	Pedagogia	Ciências Sociais	Engenharia Computação	Letras	Engenharia Química	Ciências Humanas
Idade	24	26	22	35	23	25
exame oral	70	55	90	88	85	68
exame escrito	88	64	92	98	96	89

Primeira linha - Estudo, além do 2º grau. anterior a este oferecido na universidade, no qual cursam o quarto semestre. A quarta linha traz as notas do Exame Oral, o qual foi ministrado por outro professor no final do semestre. Na última linha, as notas do Exame Escrito Final.

Os alunos, cujos nomes, aqui, são fictícios, foram divididos em dois grupos: os que apresentaram tendências bem acentuadas para o estilo reflexivo - Bia, I, Olaf, Jair e G, e os alunos que se mostraram nitidamente ativos - Sue, Celi, L, D e Vera. Destes dez alunos, foram escolhidos os três, de cada tipo de estilo, que estavam presentes nas duas aulas escolhidas.

5.5. Escolha das Aulas a Serem Analisadas

Das sete aulas gravadas, escolhemos as duas aulas com índice maior de frequência, nas quais três alunos de cada estilo reflexivo / ativo estavam presentes: a aula do dia 25 de novembro e a do dia 27 de dezembro de 1994. Foram feitas transcrições de aproximadamente dez minutos de cada aula em ordem unida, e aproximadamente dez minutos dos pequenos grupos dos quais os alunos sujeitos participaram. Na primeira aula, participaram em quatro PGs e, na segunda, em dois. Temos, portanto, um total de 8 transcrições: cinco do dia 25 / 11 (Anexo 10), e três do dia 07 / 12 (Anexo 11).

Teria sido ideal se todos os grupos tivessem tido o número constante de quatro participantes. Isto, no entanto, não foi possível. Como o número de alunos presentes em cada aula era sujeito a variações e como não sabíamos, de antemão, as aulas que seriam analisadas ou os alunos que seriam os sujeitos, os grupos que se formaram nesses dias foram de três, quatro, cinco e até seis alunos. Isto deverá ser levado em conta na análise da quantidade de fala dos alunos em PG.

5.5.1. Conteúdo, Espaço Físico, Horário do Curso

O livro adotado *Flying Colours*, da Editora Heinemann, aborda de forma equilibrada, estruturas, vocabulário, fonética, funções e, também, atividades interativas, a maioria das quais, conforme indicação do livro, devem ser realizadas em PG ou em pares. Das quatro habilidades, há um destaque maior para a produção e recepção oral. A maior parte da produção escrita é destinada à tarefa de casa. Quanto as leituras, são demasiadamente simples e curtas, como constataram Deuber e Fraga (1996)¹⁴ ao analisar alguns livros didáticos que se apresentam como comunicativos. Verificaram que, na série *Flying Colours*, entre outros, apesar de haver a intenção de integra-la às demais habilidades, a leitura restringe-se praticamente, a fornecer temas para a produção oral, com textos curtos e simples sobre assuntos amenos e não polêmicos, ou trazendo assuntos mais sérios, mas com um tratamento superficial. Vale salientar que, no curso em questão, material complementar de leitura, gramática e atividades interativas foi utilizado.

As aulas desse curso tinham a duração de 100 minutos, com duas aulas por semana, das 12:00 às 13:40, em uma sala espaçosa, clara e bem ventilada, com 18 alunos matriculados.

¹⁴ Deuber A. & M.C.Fraga 1996 *Contribuição da Leitura para o Ensino das Quatro Habilidades*. Comunicação apresentada na 6 Inpla São Paulo

5.6. Modelos para Análise do Discurso

À procura de um modelo de categoria para análise do discurso da aula em LE, que servisse aos propósitos deste estudo, fizemos um levantamento dos mais conhecidos. Nos últimos 30 anos, muitos métodos observacionais têm surgido com diferentes enfoques e abrangência de interesse e diferentes graus de na complexidade de categorias. A maioria consiste, basicamente, em uma lista de categorias predeterminadas de comportamentos considerados relevantes.

No processo deste estudo encontramos em Allwright & Bailey (1991) e Chaudron (1988) leitura esclarecedora. Segundo Allwright & Bailey, os modelos de pesquisa da SA, almejavam, inicialmente, ser uma ferramenta para treinamento de professores na busca de um ensino mais eficaz. Os autores fazem um histórico do trajeto de surgimento e utilização destes modelos que passaram de um enfoque prescritivo para um enfoque descritivo; de objetivos pedagógicos para objetivos de pesquisa. De certa forma, pararam de olhar apenas o professor, com se tudo dependesse dele, e começaram a observar, de forma mais global, o que ocorre na SA e, coletivamente, possibilita a aprendizagem. Essa pesquisa, agora com novo enfoque, desenvolve-se atualmente em várias direções e várias frentes. Podemos, contudo, distinguir tendências gerais: os que vêem a aula de línguas como um evento social, no qual os aprendizes produzem e se desenvolvem através da interação; os que estão mais orientados para a língua e a forma como é adquirida. Os modelos de categorização diferem quanto ao enfoque: alguns descrevem os eventos pedagógicos, outros, o comportamento linguístico, ou, ainda, o aspecto da interação social na SA.

Entre vários modelos de análise, os mais utilizados são os que passamos a descrever.

- Bellack (1966, citado por Long et al. 1976) aparentemente idealizou o sistema mais antigo para análise de interações; o *Bellack's System*, com quatro tipos de turnos pedagógicos: Estruturar, Solicitar, Reagir e Responder.
- Flanders (1960), citado em Allwright & Bailey, elaborou o *Flanders' Interaction Analysis Categories*, FIAC, para determinar os padrões normativos da interação professor-aluno em SA de qualquer disciplina. Consta de uma lista de 10 categorias, sete para o professor e três para os alunos, consideradas essenciais para o ensino bem sucedido. O modelo sofreu alterações por não lidar com situações informais em SA, permanece, porém, um sistema popular utilizado em inúmeros estudos.

- Moskowitz (1971, citado em Allwright & Bailey) expandiu e refinou o FIAC, criando a sua versão *Foreign Language Interaction*, FLint, que foi utilizado para treinamento de professores, especialmente para auto-análise e crítica. Este modelo foi também muito utilizado como ferramenta de pesquisa na busca do que constitui o “ensino eficaz”.
- Fanselow (1977), apoiado no Sistema de Bellack, introduziu o *Foci for Observing Communications used in Settings*, FOCUS, modelo descritivo, intencionado para treinamento de professores e, também, útil para pesquisa de qualquer tipo de interação, não se restringindo à de SA. Este sistema é interessante por distinguir cinco características da comunicação da SA: **a fonte** - quem comunica: professor ou aluno; **o propósito pedagógico**; **o meio** utilizado - lingüístico ou não lingüístico; **a utilidade** - apresentar, caracterizar, diferenciar, etc; e **o conteúdo**.
- Sinclair e Coulthard (1975) idealizaram um sistema de análise hierárquica de unidades com graus de refinamento, cada um possibilitando maior precisão: uma lição é constituída de transações que, por sua vez, englobam as trocas (exchanges) que se subdividem em turnos que, finalmente, se dividem em 22 atos. Vale ressaltar que esses atos não correspondem aos atos ilocucionários de Austin, mas são definidos pela sua função na organização do discurso, de acordo com a relação que estabelecem com o que os precede ou segue.

Os modelos descritos dificilmente poderiam ser aplicados em situações não formais e mais simétricas, como no caso do PG. Por esta razão, escolhemos os dois sistemas que passamos a descrever. Do primeiro, o COLT, utilizamos, de forma adaptada, uma pequena parte para a análise da quantidade de fala dos participantes. O segundo, o Sistema de Categorização Embrionário (*The Embryonic Category System*), foi o adotado para a análise da qualidade na fala dos participantes.

5.6.1. Escolha do Modelo para Análise do Discurso da SA

- O COLT, *Communicative Orientation of Language Teaching*, foi elaborado por Fröhlich, Spada & Allen (1985, citados em Allwright & Bailey) e adapta-se melhor às novas tendências de ensino, uma vez que possibilita a análise de aspectos antes não considerados na pesquisa como, por exemplo, o uso de material autêntico e, o trabalho em grupo, as interações significativas. Está dividido em duas partes: a primeira descreve os eventos em nível de atividades - organização da SA, conteúdo, habilidades envolvidas, material utilizado - e, a segunda, as características comunicativas. Esta segunda parte está subdividida em: Uso de Língua Alvo; Lacuna de Informação; Fala Prolongada; Reação ao Código; Incorporação de Enunciados Precedentes; Iniciação do Discurso; Relativa Restrição da Forma Lingüística.

Adaptamos, da segunda parte, as duas subdivisões: Uso de Língua Alvo e Fala Prolongada. Da primeira, que no modelo consta de duas categorias: a) uso da primeira língua e b) uso da segunda língua, alteramos o primeiro para a inicial **P** para designar os turnos falados em português. Não codificamos os turnos falados em inglês, uma vez que foi a língua mais usada e, codificamos como **M**, os turnos mistos, com o uso de português e inglês.

Utilizamos a subdivisão, “Fala Prolongada”, por achar importante não só o número dos turnos de cada participante, mas também a extensão dos mesmos: se constam de apenas uma palavra, de uma frase ou de turnos nos quais os alunos se engajam em intervenções mais longas. O COLT traz três opções: ultramínimo (*ultramiminal*), mínimo (*minimal*) e fala prolongada (*sustained speech*). Adaptamos, a primeira, para mínimo, visto como a palavra “mínimo” tanto em português como *minimal* em inglês significa o grau menor além do qual não há possibilidade de distinção¹⁵. A adaptação, portanto, foi feita para: participação mínima, média e longa.

MÍNIMA:

Nº1 Consiste em contribuição mínima de uma a três palavras.

Exemplos:	yes	no	I think Brazil
	no	uhm	yes, sometimes
	about food	okay, the next	yes, right

Nº4 A fala que foi ouvida mas não o suficiente para ser compreendida.
Representada na transcrição por ((...)).

MÉDIA:

Nº 2 Consiste em uma contribuição de uma frase de aproximadamente quatro palavras ou mais, uma ou duas orações simples.

Exemplos: what's guest?
do you know what fool is?
you read the next
pride is a noun and proud/pride is orgulho, proud is orgulhoso

FALA LONGA:

Nº 3 Que consiste em duas ou mais orações.

Nº 5 - a) Este é o turno que consiste apenas de uma leitura.

b) Além de uma leitura, inclui uma contribuição do próprio aluno, a qual foi classificada em um dos demais números. Essa contribuição, quando equivalente ao Nº1, foi contada como Nº2, porque uma leitura e mais um turno de produção própria envolve mais do que uma participação mínima, característica de Nº1. Desta forma, os turnos codificados como Nº5b foram também codificados como Nº2, Nº3 ou Nº4.

¹⁵ A definição de *minimal* do Webster's Third New International Dictionary é *constituting the least possible in size number or degree ...; incapable of being further distinguished significantly*. Assim, *ultramiminal* não faz sentido, mesmo em inglês.

Para obter contagem quantitativa, consideramos duas categorias:

Contagem global, soma dos turnos: N°1, N°2, N°3, N°4 e N°5a

Contagem de turnos médios e longos: N°2 e N°3

A leitura foi marcada à parte, pela possibilidade eventual de apresentar algum dado significativo na análise.

O modelo que adotamos para a análise da qualidade das falas dos alunos foi o de Long et al, 1976, denominado Sistema de Categorização Embrionário (*Embryonic Category System*), (O original no Anexo 2). Foi descrito em texto cujo sugestivo título Doing Things with Words indica o enfoque nos atos ilocucionários. Elaborado para uso específico em uma pesquisa que desenvolveram com alunos universitários no México, investigaram a variedade comunicativa na linguagem produzida por alunos, sob duas condições: na ordem unida e em pares.

Os pesquisadores usaram, como parte dos dados, dois modelos já conhecidos: o modelo de Bellack et al (1966), para contagem dos turnos e a sequência de como ocorreram; o de Moskowitz (1976), para obter a quantidade total da participação dos alunos e grau de controle do professor. Esses pesquisadores criaram um novo modelo, uma vez que queriam também estudar os atos que os alunos realizavam na sua fala, e os sistemas existentes na época eram muito limitados para a análise discriminada das falas dos alunos. Basearam-se no FOCUS (Fanselow, 1976) para obter mais detalhes sobre o comportamento dos alunos e, visto que traz mais categorias de enunciados de alunos, em Sinclair & Coulthard (1975) e Barnes & Todd (1975). Constituído de 44 categorias, está subdividido em 17 Medidas Pedagógicas, 13 Habilidades Sociais e 14 Atos Retóricos.

O sistema, entretanto, tem limitações. Uma dificuldade que os próprios autores reconhecem é que diferentes atos podem ser realizados, simultaneamente, num mesmo enunciado. Outra, é que o significado é freqüentemente construído em um bloco maior de diversas falas, o que leva a codificação e a análise segmentada em turnos a serem feitas em detrimento desse significado. Outro ponto para discussão é a tentativa de recuperar a intenção do falante. Flexível e fluida, escapa às categorizações.¹⁶ Outra dificuldade inevitável é o fato de que a lista de atos é incompleta. Os autores sugerem que se acrescentem aos Atos Retóricos, outras classificações, à medida que se fizerem necessárias. Para nós, a maior limitação ao uso deste modelo foi a falta de explicações suficientes, definições e delimitações claras do que consistia cada classificação, tornando o trabalho muito subjetivo e a classificação dos enunciados intuitiva. Esta deficiência tivemos que suprir, na medida do possível, como expomos a seguir.

Encerramos este esboço dos métodos observacionais existentes, apontando para o fato de que não há um que seja completo, ideal, que inclua todas as dimensões potencialmente relevantes no discurso da SA, que contenha categorias bem distintas e mutuamente excludentes. Por outro lado, segundo as críticas feitas principalmente pelos que adotam uma perspectiva etnográfica descritiva, é de que tal completude não deve mesmo ser almejada, porque, qualquer que seja o sistema de categorização predeterminado, criará uma visão

¹⁶ Essas dificuldades já foram apresentadas no capítulo dois, parte XX 2.7. páginas 32 a 34.

afunilada, direcionando o olhar do observador para os comportamentos que coincidem com o esquema estabelecido. Mesmo se houvesse um sistema que apresentasse qualidades que permitissem uma boa e confiável pesquisa quantitativa, com categorias claras, observáveis, contáveis e não ambíguas, o mais provável é que as características mais interessantes da interação da SA estariam excluídas (Van Lier, 1988).

O modelo escolhido, portanto, foi o que consideramos o mais apropriado para este tipo de pesquisa e para o tipo de informação procurada, apesar das limitações apontadas. Qualquer que fosse o modelo certamente não daria conta de abranger toda a complexidade da interação da SA. Aliás, é isso mesmo que torna a pesquisa mais instigante.

5.6.2. Processo para Conhecer o Modelo

O primeiro passo para a utilização do modelo escolhido foi tentar entender bem as categorias. Conforme relatamos, o texto de Long et al não trouxe maiores explicações sobre critérios adotados, definições mais detalhadas das categorias ou distinções mais sutis. A amostra da transcrição não foi longa o suficiente para esclarecer algumas categorias e, das 44 existentes, exemplificou apenas 21.

Das 15 intervenções da transcrição, que publicaram como exemplo da sua aplicação, lemos cuidadosamente a primeira metade. Fizemos então a categorização da segunda metade, para depois compararmos com a dos autores. Estudamos atentamente as categorizações divergentes, entre as nossas, e as dos autores. Repetimos este exercício outras duas vezes, com intervalo de pelo menos três meses, até alcançarmos um grau satisfatório de concordância. Em ambas as ocasiões categorizamos toda a amostra. (Para o leitor interessado, a concordância e as divergências que permaneceram estão no Anexo 3.)

Este procedimento possibilitou um aprendizado útil porque foi o mesmo processo utilizado na convalidação do modelo que descreveremos, oportunamente.

5.6.3. Processo de Testagem e Adaptações do Modelo

Para melhor aprender a utilizar o modelo, testá-lo, esclarecer dúvidas e ajustá-lo, utilizamos as gravações e transcrições da aula do dia 07/12/94. Utilizamos inicialmente o modelo original; contudo, no processo de codificação das transcrições da aula nos PGs e na ordem unida, o modelo foi se definindo de forma mais clara e foi sendo adaptado à medida que percebemos a necessidade de se fazerem alterações. Tentamos limitar estas alterações, expostas a seguir, a um número mínimo possível.

“Medidas Pedagógicas” foram adaptadas para “Atos Pedagógicos” e acrescentadas seis classificações às 17 existentes: **P 18 - Ler**; **P 19 - Afirmar que não sabe ou não entende**; **P 20 - Chamar o professor**; **P 21 - Dar instruções/sugestões de procedimentos**; **P 22 - Verificar a compreensão**. Outra alteração foi necessária para dar maior precisão ao **P 16 - Pedir esclarecimento**, que passou a incluir: pedir confirmação, pedir repetição. “Habilidades Sociais” passaram a ser “Atos Sociais” e acrescidas de **S 14 - Agradecer**. Dos Atos Retóricos, eliminamos, o **R 12 - Categorizar** por considerarmos muito semelhante a **R**

13.- Classificar e acrescentamos sete classificações: “Retratar-se, retirar o que disse”, “Relatar, Narrar”, “Comparar”, “Imitar, representar outro”, “Justificar-se”.

Com uma versão do modelo, muito próxima à que utilizamos no final, começamos, então, o trabalho de codificação das oito transcrições, iniciando com a aula do dia 25/11 para depois recodificar a do dia 07/12. Uma recodificação foi feita duas semanas depois, para confirmação. Nessa confirmação, denominada por Allwright et al (1991) concordância intra-observador, todas as incoerências são verificadas e revistas. Fizemos, ao longo deste trabalho, anotações de exemplos das diversas categorias e esclarecimentos dos critérios das categorias mais ambíguas. O modelo, depois desse processo, em sua forma praticamente final (Anexo 4), foi utilizado no processo de convalidação, juntamente com as anotações. Passamos a seguir, à descrição da convalidação.

5.6.3.1. Esclarecimento dos Termos Adotados

Antes de prosseguirmos, convém esclarecer, a maneira como foram utilizados alguns termos chaves deste e do próximo capítulo. Inicialmente, a adoção, para as subdivisões do inglês: Pedagogical Moves, Social Skills e Rhetorical Acts, da palavra “Atos” para os três tipos de fala, ou seja, Atos Pedagógicos, Atos Sociais e Atos Retóricos, por uma questão de uniformidade e clareza.

Utilizaremos a palavra “turno” para cada contribuição oral. O “ato” é cada categoria do modelo. Poderemos, por exemplo, referir-nos à realização do ato **R1 - predizer**. A expressão “variedade de categorias” deverá designar o número de categorias diferentes que foram utilizadas, entre as 54 categorias especificadas no modelo adotado. A palavra “tipo” designará cada uma das três divisões do modelo: P/S/R. Desta forma, é possível, por exemplo, falar em quatro turnos, nos quais seis atos foram realizados, dentro de cinco variedades de categorias utilizadas, todas do tipo “P”. Esse exemplo foi tirado da transcrição do A - PG 1.

P	S	R			
1.			P: ok? We've been talking about London, Londoners, and Brazilians now	3	1
21			we're going to talk about AMÉricans and Brazilians. read each one and		
22.			tick if it's something Brazilians do or Americans do or both do or neither		
			does. alright?		
9			Celi: I thought it is to uh ((bocejando)) answer	2	2
18			H: "what would an American do? What would a Brazilian do?"	5	3
18			As: ((Alunos leem em voz baixa)) "if a neighbor or friend brings you a piece	5	4
			of cake, you return the dish with something else on it."		

Outra distinção que se faz necessária é entre ordem unida e GG. Ordem unida está definida no rodapé da página 28 e não depende do número de alunos. A ordem unida, o modelo tradicional de ensino, pode ser a estrutura adotada até em uma aula com um professor e um aluno. GG é apenas um grupo numeroso e pode não estar estruturado como ordem unida, no caso, por exemplo, de várias pessoas estarem falando simultaneamente.

5.6.4. *Processo para Convalidação do Modelo*

Uma vez que o modelo original não foi suficientemente demonstrado para que fosse reproduzido, entendemos que está aberto a adaptações e interpretações. No entanto, como almejamos aferir maior validade a este modelo adaptado, reunimo-nos num total de seis horas, com três profissionais, professores de língua estrangeira e pesquisadores na área de lingüística aplicada - um mestrando, um portador do grau de mestre e um doutorando, para submeter o modelo ao seguinte processo:

- Leitura cuidadosa e lenta do SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO EMBRIONÁRIO, em sua versão adaptada (Anexo 4).
- Leitura e discussão de ESCLARECIMENTO DO SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO EMBRIONÁRIO, EXEMPLIFICADO COM FALAS TIRADAS DA TRANSCRIÇÃO (Anexo 5).
- Categorização, feita pelo grupo, de uma página de 56 linhas de transcrição, mediante escuta da gravação. Esta foi uma discussão que incluiu esclarecimentos adicionais e, quando houve consenso do grupo, novas adaptações ao modelo.
- Categorização individual de uma página de 54 linhas de transcrição, mediante escuta da gravação.

Posteriormente, as alterações ao modelo foram feitas, considerando as sugestões oriundas da discussão deste grupo. Decidimos que **S 7 - Fazer referência explícita à contribuição de outro**, não seria utilizado e pela sua semelhança e função, outro mais abrangente seria preferido: **P 7 - Ampliar, uma contribuição anterior própria ou de outro**. Eliminamos **R 4 - Deduzir**, e optamos por colocar este ato com **R 14 - Chegar a uma conclusão**. Eliminamos **R 5 - Induzir**, e o colocamos com **R 6 - Generalizar**. O código **R 4** passou a ser “**Justificar-se**” e o código **R 5** passou a ser “**Fazer zombaria, troça, chacota**.” Acrescentamos aos atos pedagógicos, **P 23 - Fala Exploratória**, para acomodar as falas, nas quais os alunos pareciam estar pensando alto.

Tendo feito todas as alterações, refizemos, pela última vez, a codificação de todas as 8 transcrições, de acordo com o modelo readaptado em sua forma final (anexo 7).

5.6.4.1. *Comparação das Codificações para Convalidação*

Foram realizadas quatro diferentes contagens, explicitadas a seguir, para a comparação das codificações efetuadas pelos convalidadores.

1. Total das atribuições, P-S-R e soma das três, segundo cada convalidador.

2. Total de variedade de categorias, ou seja, o número de categorias P-S-R diferentes, que cada pesquisador utilizou, de um total de 22 P, 14 S e 19 R.

3. Os atos P / S / R, que cada convalidador atribuiu a cada participante, e a soma dos três, segundo cada convalidador, para cada sujeito. Esses dados equivalem ao que foi denominado qualidade das falas. Esta contagem e a próxima recebem aqui o mesmo tratamento que será dado à análise das falas dos alunos sujeitos.

4. Total de categorias utilizadas, isto é, o número de categorias diferentes P / S / R, que cada convalidador utilizou de um total de 23, 14 e 19, respectivamente, para cada sujeito. Na contagem da variedade, apenas “um” será atribuído a cada categoria de atos na qual o aluno tenha participado, independentemente do número de vezes. Se, por exemplo, um aluno teve o total de 12 atribuições, isto é a qualidade das falas, distribuídas em quatro S 5, quatro S 2 e quatro S9, nesta contagem, somará três, número que equivale às três categorias de atos diferentes que realizou.

Resultados

Os resultados das codificações atribuídas pelos convalidadores à **qualidade** das falas de cada aluno foram os seguintes: para os atos de fala do tipo “Atos Pedagógicos”, os valores totais de atribuições apresentaram um coeficiente de variação (C.V.%) de apenas 5,65%, o que significa um nível de concordância de 94,35%. Os resultados das codificações atribuídas pelos convalidadores à **variedade** das falas de cada aluno sujeito, nos “Atos Pedagógicos”, apresentaram o C.V.% geral de 9,82%.

Para os atos de fala do tipo “Atos Social”, considerando a **qualidade**, o C.V.% geral foi de 10,75% e, para a **variedade** o C.V.% foi de 14,74%.

Considerando os “Atos Retóricos”, verifica-se que estes foram os menos registrados pelos convalidadores, sendo que o C.V.% geral para **qualidade** foi de 28,44% e para **variedade**, 30,43%. Nos “Atos Retóricos”, os C.V.% foram os mais elevados, o que pode ser atribuído a dois fatores: o baixo número de ocorrências registradas e pelo fato de ser, dentre os três tipos, o que requer mais alto grau de subjetividade dos avaliadores.

Os níveis de concordância que pudemos observar foram satisfatórios e muito bons, especialmente levando em conta o tipo “Pedagógico”, o mais representativo dos turnos atribuídos, para o qual os níveis de concordância foram acima de 90%.

A atribuição dos códigos foi muito flexível. Não segmentamos a transcrição a ser codificada em atos de fala, e não predeterminamos o número de atos que deveria ser atribuído ao trecho analisado. Desta forma, cada convalidador segmentou, a seu critério, as falas dos alunos, e designou um ou mais atos a esses segmentos. A contagem para fins de concordância,

para cada sujeito, e não na concordância dos mesmos códigos para os segmentos de fala. Conseqüentemente, o nível de concordância almejado poderia ter sido mais alto.

No caso de um grupo de pesquisadores se dispor a utilizar este modelo, adiantamos que haverá necessidade de mais tempo de trabalho conjunto, para atingirem um consenso maior, em vista da extensão do modelo e da ambigüidade de categorias . Devido à falta de familiaridade com o modelo, aconteceu, por exemplo, de um convalidador não codificar **P 18 - Ler**, quando na própria transcrição esta leitura foi marcada. Ocorrências como essa vêm confirmar que este é um modelo que depende, em parte, da interpretação subjetiva. Seria, talvez, um modelo mais adequado, se trouxesse explicações mais explícitas e/ou códigos menos ambíguos.

Neste capítulo foram descritos os sujeitos e os instrumentos de pesquisa a serem utilizados. No próximo, serão apresentados os dados e sua análise.

Capítulo 6

Análise e Discussão Dos Dados

Every man is a volume if you know how to read him.
William Ellery Channing

6.1. Participação Oral dos Alunos na Ordem Unida e nos Pequenos Grupos

Neste capítulo apresentamos inicialmente os dados que respondem à primeira pergunta de pesquisa, que diz respeito à participação dos alunos nas atividades do PG vs GG. Apresentamos um perfil quantitativo da participação oral de cada um dos PGs e GGs, seguido da contribuição de cada aluno sujeito, por ordem decrescente de participação nas duas formações. A seguir, trazemos as entrevistas (Anexo 9) e as respostas aos questionários (Anexo 12) os trechos mais representativos da opinião de cada aluno sujeito sobre a produção oral na SA e, mais especificamente, sobre as suas atitudes em relação ao PG, o que responde à segunda pergunta de pesquisa. Esses dados são cruzados com os dados expostos nas duas primeiras seções do capítulo, ou seja, os dados que respondem à primeira pergunta de pesquisa. Nesta parte, portanto, de certa forma cruzamos os dados da primeira pergunta com os dados da segunda, exemplificando com segmentos da transcrição os aspectos mais evidenciados das diferenças características entre a preferência individual pela ação ou reflexão, e, comentadas à luz de opiniões de diferentes autores.

Apresentamos a participação oral dos alunos em duas aulas: uma, gravada no dia 25 de novembro de 1994, doravante designada por aula “A” e a outra, no dia 7 de dezembro, designada como aula “B”. As transcrições referentes à aula “A” estão nos Anexo 10, e

referentes à aula “B”, no Anexo 11. O anexo 10 contém quatro transcrições dos grupos: A-PG 1, A-PG 2, A-PG 3, A-PG 4, e uma da ordem unida: A - GG. O anexo 11 contém duas transcrições dos grupos: B-PG 1 e B-PG 2 e uma da ordem unida: B - GG.

Como o ideal de quatro alunos em cada grupo não foi possível, conforme exposto no capítulo quatro, estes seis PGs, das duas aulas, tiveram número variado de participantes. A Tabela.6.1. dá um quadro geral do número de pessoas presentes e dos que participaram oralmente em cada um dos PGs e dos GGs.

A participação do professor nos PGs, registrada nos gráficos em cor preta, não será comentada porque foi esporádica, para atender a chamados de alunos ou verificar o desempenho da tarefa. O mesmo pode ser dito da participação de uma observadora / pesquisadora, representada em cor cinza, que esteve presente na aula “B”, e atendeu a pedidos de ajuda dos alunos, no B - PG 1. Os falantes, cuja voz não foi identificada, foram designados por “As”, em cor branca. Estes foram, na maioria, turnos curtos. Portanto, nos gráficos referentes aos PGs, as cores preta, cinza e branca, não devem ser vistas como representando integrantes dos grupos e, sua participação não entrará em discussão.

A participação dos alunos não sujeitos está representada nos gráficos pela cor cinza claro, de forma que a sua participação só poderá ser diferenciada nas tabelas. A participação dos alunos sujeitos, no entanto, esta representada, por cores quentes para os alunos ativos e frias para os reflexivos:

Alunos ativos:	Alunos Reflexivos:
Celi	Bia
Sue	Olaf
Vera	Jair

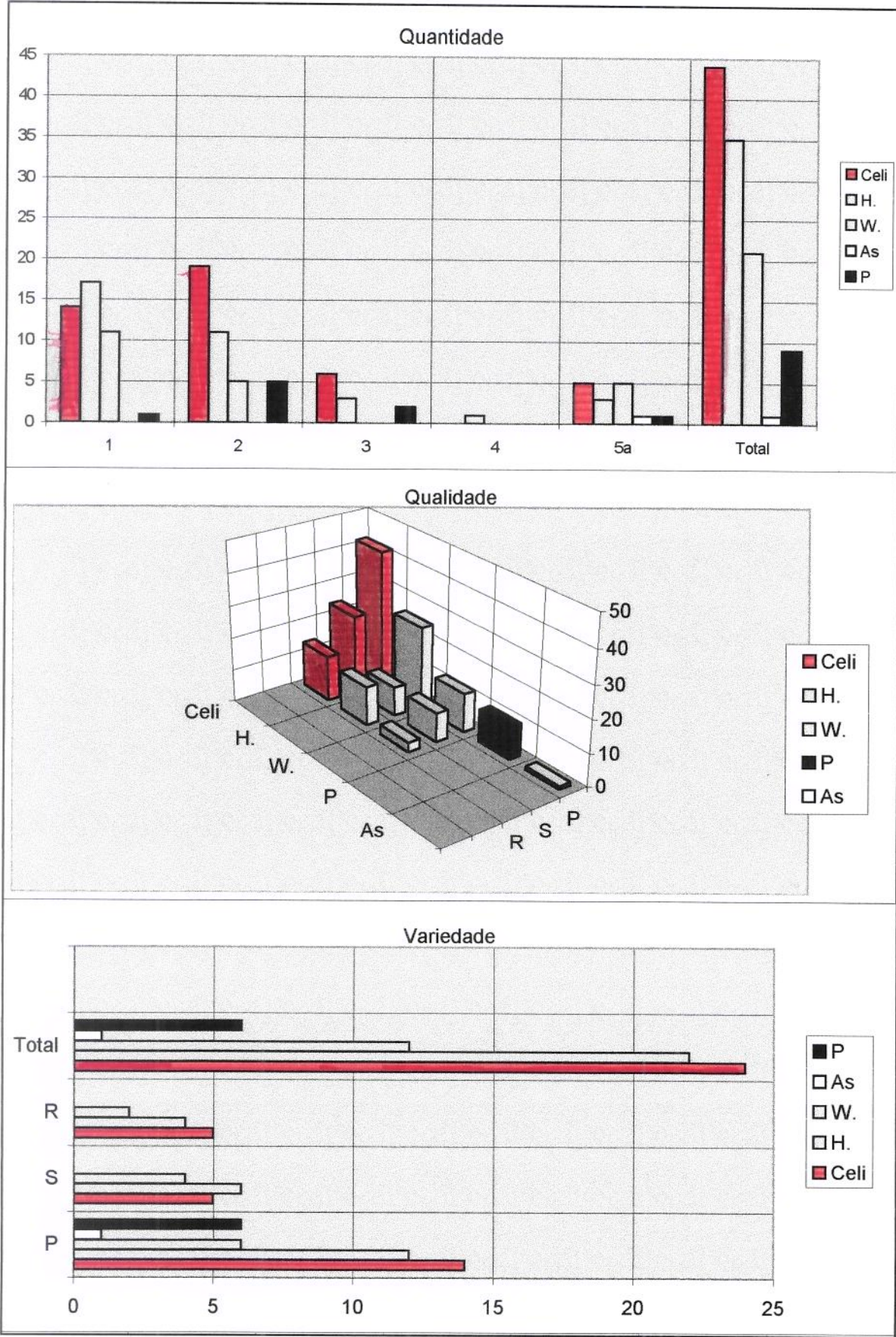
Tabela 6.1. Número de alunos presentes e número de alunos participantes em cada PG e GG

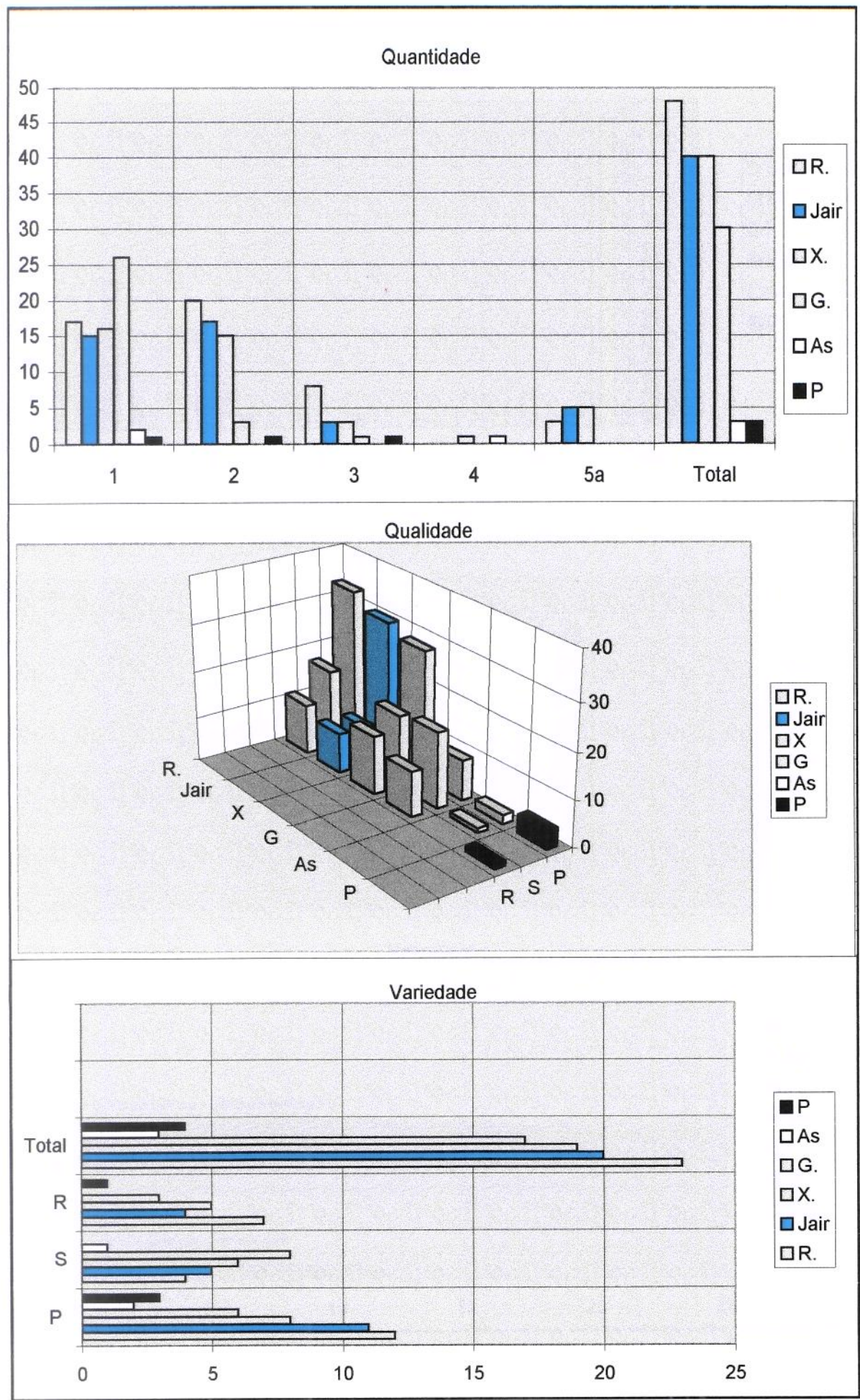
	Alunos em cada Grupo	Número de Alunos Presentes	Número de Participantes
A - PG 1	Celi - H - W	3	3
A - PG 2	Jair - G - R - X	4	4
A - PG 3	Bia-Sue - F - I* - M	5	4
A - PG 4	Olaf - Vera - D - N	4	4
A - GG	Todos	Prof. e 16 Alunos	Prof. e 12 Alunos
B - PG 1	Bia-Celi-Vera- D - L - N	6	6
B - PG 2	Jair-Olaf-Sue - R - W	5	5
B - GG	Todos	Prof- Observadora e 15 Alunos	Prof - Observadora e 8 Alunos

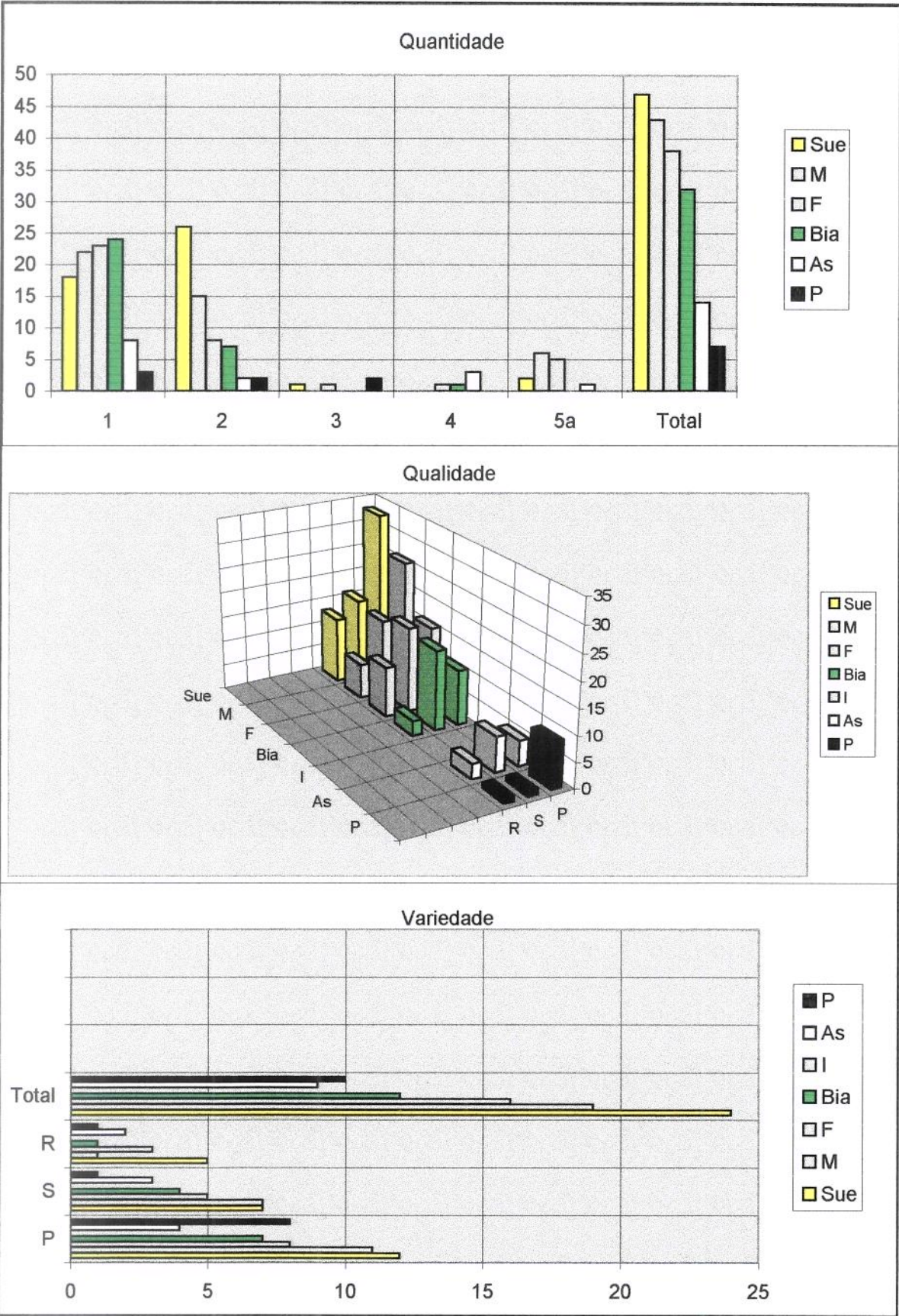
Nas próximas páginas estão as tabelas e os gráficos que apresentam a participação oral, dos alunos na formação PG e da professora e alunos na formação GG, das duas aulas.

Tabela 6.2. Dados Referentes a Quantidade, Qualidade e Variedade nas Falas da Aula "A" nas duas Formações PG e GG.

Quantidade							Qualidade							Variedade						
A-PG 1							A-PG 1							A-PG1						
	1	2	3	4	5a	Total		P	S	R	total		P	S	R	Total				
Celi	14	19	6		5	44	Celi	42	24	14	80	Celi	13	5	5	23				
H.	17	11	3	1	3	35	H.	25	9	12	46	H.	12	6	4	22				
W.	11	5			5	21	W.	12	9	3	24	W.	6	4	2	12				
As					1	1	As	1			1	As	1			1				
P	1	5	2		1	9	P	10			10	P	6			6				
A-PG2							A-PG2							A-PG2						
	1	2	3	4	5a	Total		P	S	R	Total		P	S	R	Total				
R.	17	20	8		3	48	R.	33	17	11	61	R.	12	4	7	23				
Jair	15	17	3		5	40	Jair	30	9	9	48	Jair	11	5	4	20				
X.	16	15	3	1	5	40	X.	28	16	13	57	X.	8	6	5	19				
G.	26	3	1			30	G.	9	17	10	36	G.	6	8	3	17				
As	2			1		3	As	2	1		3	As	2	1	0	3				
P	1	1	1			3	P	4		1	5	P	3		1	4				
A-PG3							A-PG3							A-PG3						
	1	2	3	4	5a	Total		P	S	R	Total		P	S	R	Total				
Sue	18	26	1		2	47	Sue	33	16	13	62	Sue	12	7	5	24				
M.	22	15			6	43	M.	26	15	7	48	M.	11	7	1	19				
F.	23	8	1	1	5	38	F.	16	17	10	43	F.	8	5	3	16				
Bia	24	7		1		32	Bia	11	16	3	30	Bia	7	4	1	12				
As	8	2		3	1	14	As	5	7	3	15	As	4	3	2	9				
P	3	2	2			7	P	9	1	1	11	P	8	1	1	10				
A-PG4							A-PG4							A-PG4						
	1	2	3	4	5a	Total		P	S	R	Total		P	S	R	Total				
Olaf	10	21	3	1	1	36	Olaf	19	11	12	42	Olaf	11	5	6	22				
D.	12	15	6	1		34	D.	19	13	13	45	D.	11	5	6	22				
Vera	19	10	4		3	36	Vera	23	19	7	49	Vera	11	7	5	23				
N.	17	14		2		33	N.	14	9	7	30	N.	8	4	2	14				
As	4			5		9	As	2	4	1	7	As	2	1	1	4				
P	4	11	7	1		23	P	8	12	7	27	P	5	4	6	15				
A-GG							A-GG5							A-GG5						
	1	2	3	4	5a	Total		P	S	R	Total		P	S	R	Total				
P.	19	37	30		1	87	P.	87	24	21	132	P.	18	8	6	32				
As	33	3		7	1	44	As	15	14	8	37	As	5	3	1	9				
Celi	18	10	3	1		32	Celi	16	12	10	38	Celi	8	6	7	21				
Vera	8	6	2			16	Vera	14	2	7	23	Vera	5	2	5	12				
D.	9	5	1			15	D.	9	3	6	18	D.	4	2	6	12				
W.	8			1		9	W.	1	5	1	7	W.	1	1	1	3				
H.	6	3		1		10	H.	6	1	2	9	H.	5	1	1	7				
M.	6	1				7	M.	2		4	6	M.	1		1	2				
Sue	4	2		1		7	Sue	2	1	2	5	Sue	2	1	2	5				
Olaf	1	3		1		5	Olaf	2	1		3	Olaf	2	2		4				
X.	2			1		3	X.	1	1		2	X.	1	1		2				
F.	2					2	F.		1	1	2	F.		1	1	2				
Bia	2					2	Bia	2			2	Bia	1			1				
G.		1				1	G.	1			1	G.	1			1				
R.							R.					R.								
Jair							Jair					Jair								
I.							I.					I.								
N.							N.					N.								
Y	Ausente						Y	Ausente						Y	Ausente					
L	Ausente						L	Ausente						L	Ausente					







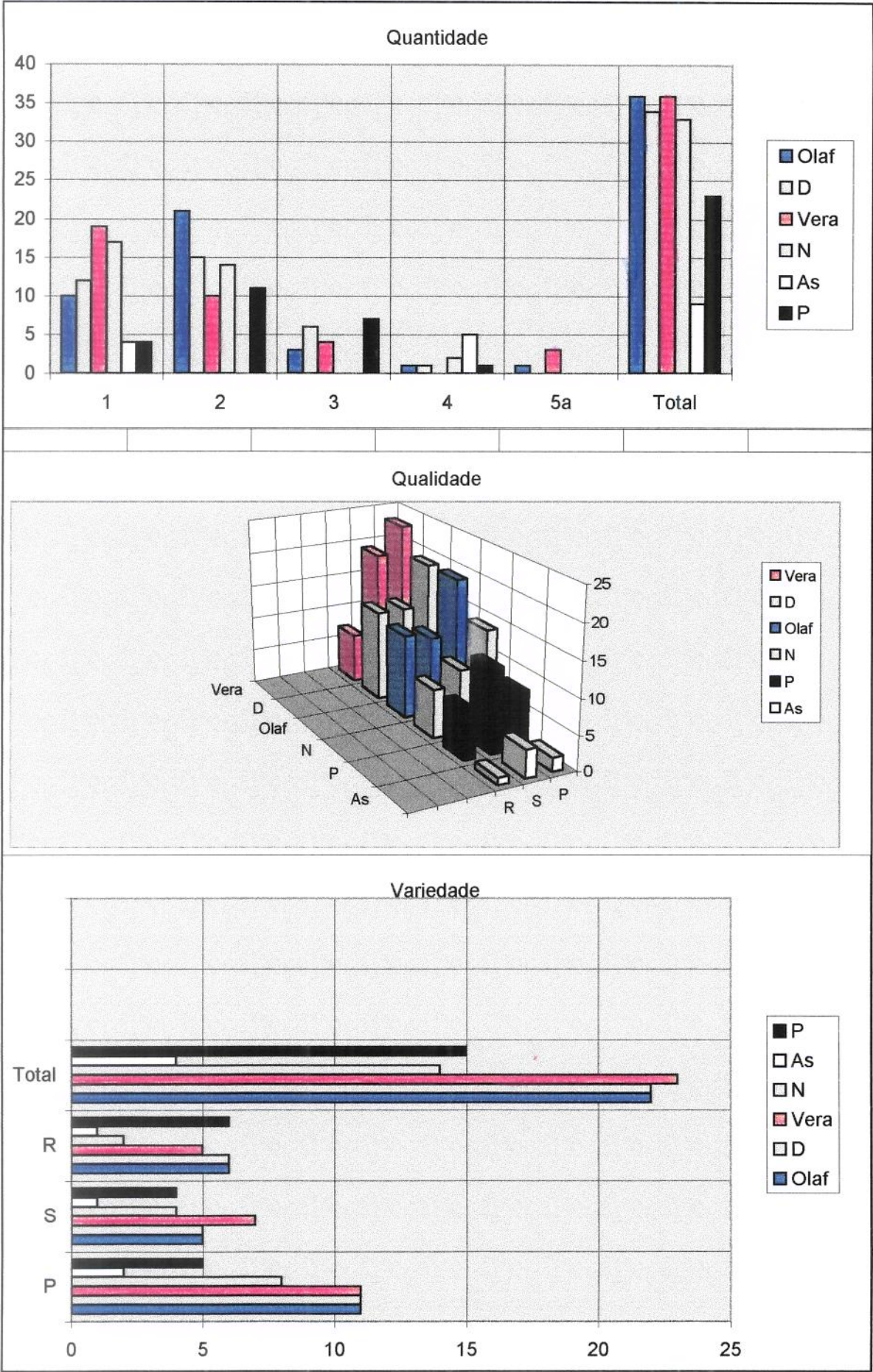
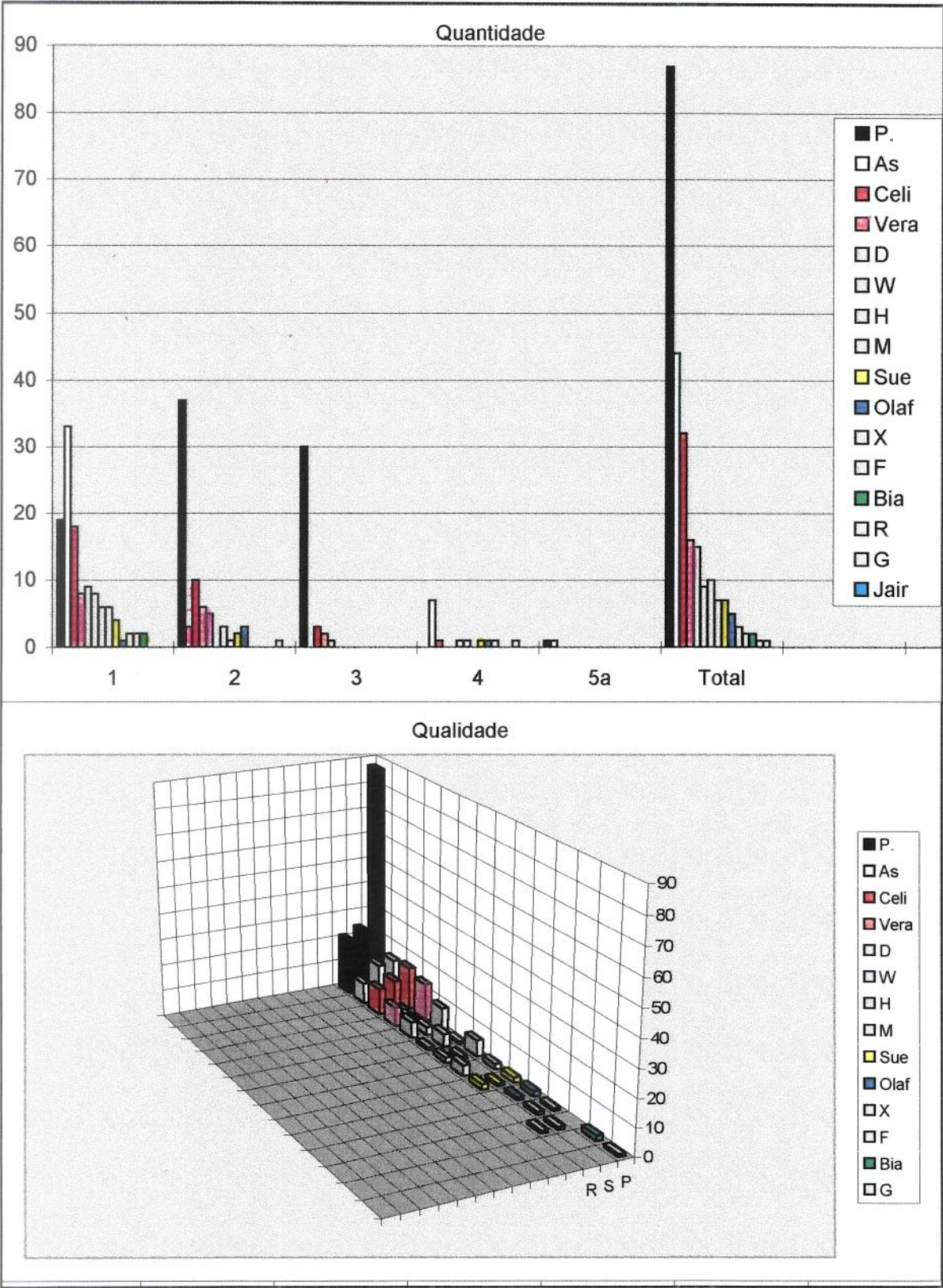


Figura 6.5. Quantidade, Qualidade e Variedade na Produção Oral no A-GG



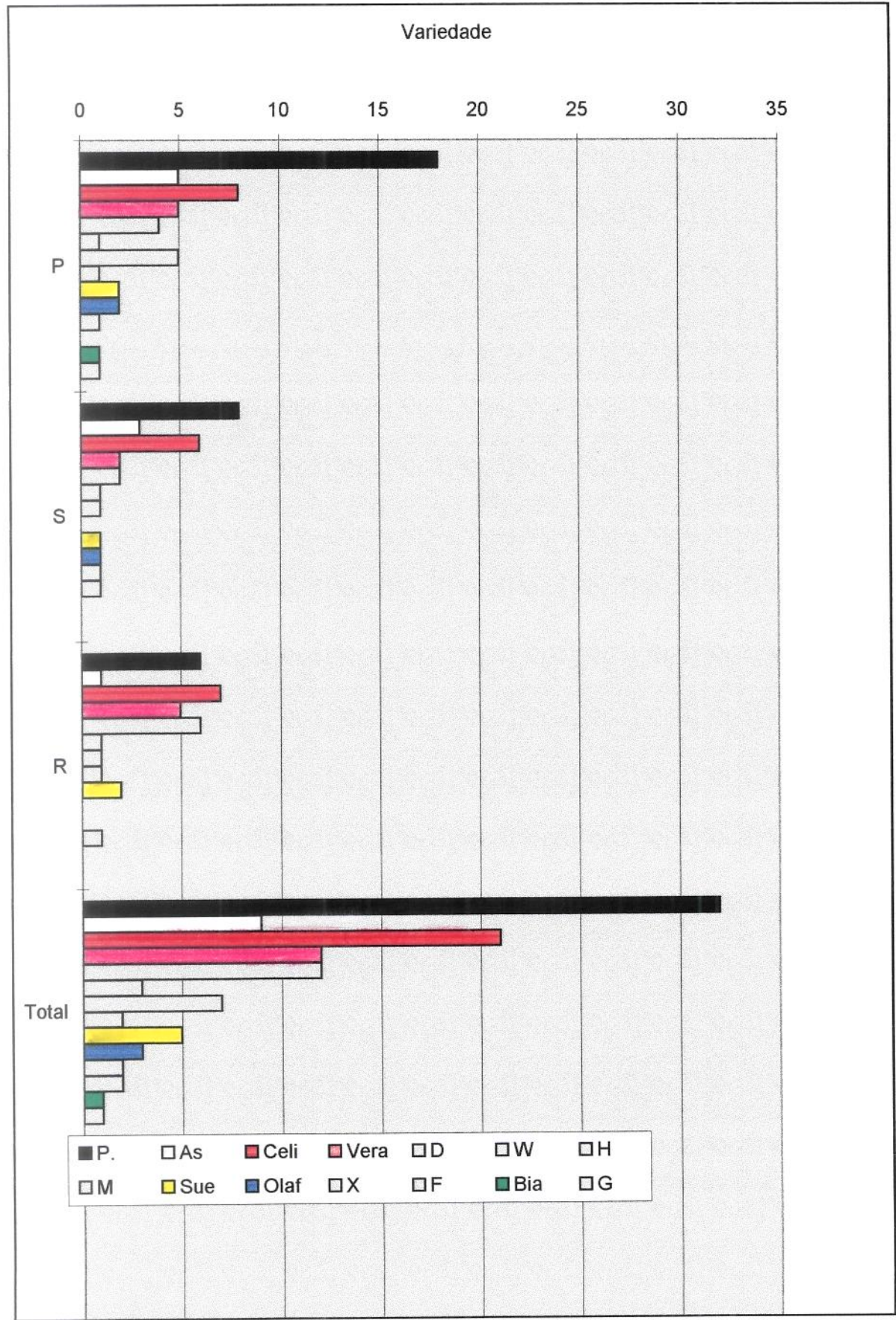
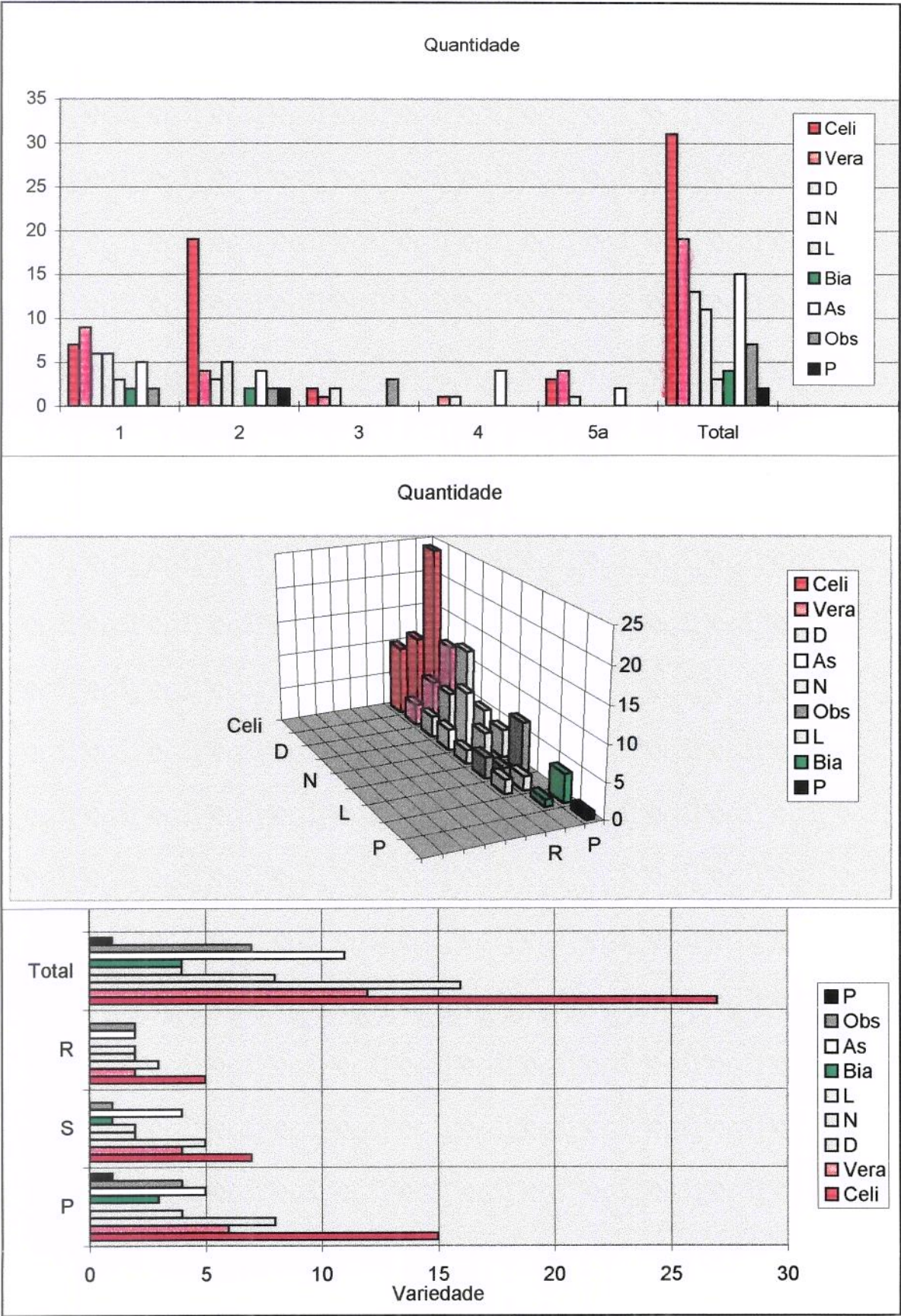
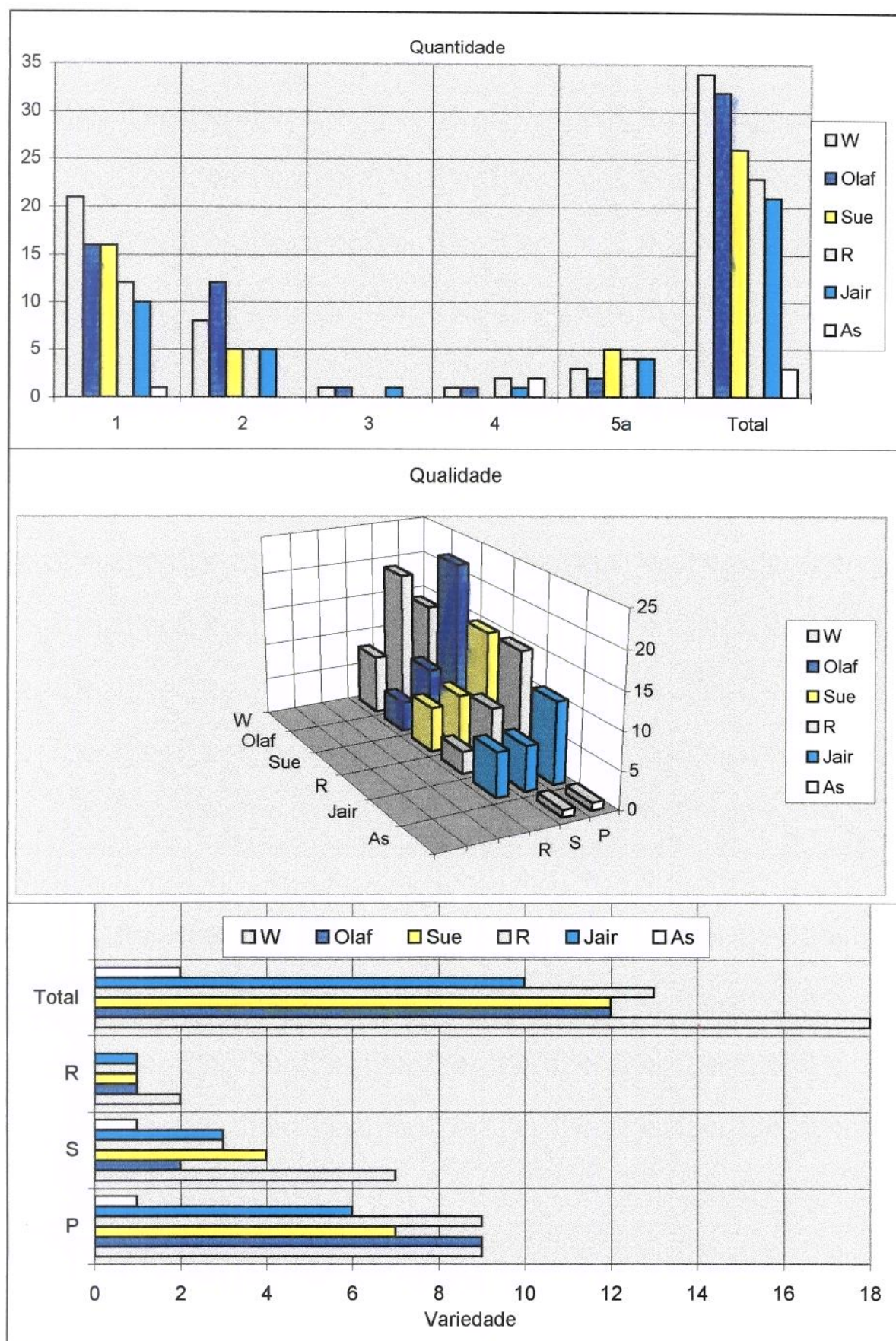


Tabela 6.3. Dados Referentes a Quantidade, Qualidade e Variedade nas Falas da Aula "B" nas duas Formações PG e GG.

Quantidade							Qualidade							Variedade					
B-PG1							B-PG1							B-PG1					
	1	2	3	4	5a	Total		P	S	R	Total		P	S	R	Total			
Celi	7	19	2		3	31	Celi	24	11	10	45	Celi	15	7	5	27			
Vera	9	4	1	1	4	19	Vera	11	6	3	20	Vera	6	4	2	12			
D	6	3	2	1	1	13	D	12	6	3	21	D	8	5	3	16			
N	6	5				11	N	4	4	2	10	N	4	2	2	8			
L	3					3	L		2	2	4	L		2	2	4			
Bia	2	2				4	Bia	4	1		5	Bia	3	1		4			
As	5	4		4	2	15	As	5	8	3	16	As	5	4	2	11			
Obs	2	2	3			7	Obs	7	1	3	11	Obs	4	1	2	7			
P		2				2	P	1			1	P	1			1			
B-PG2							B-PG2							B-PG2					
	1	2	3	4	5a	Total		P	S	R	Total		P	S	R	Total			
W	21	8	1	1	3	34	W	14	19	8	41	W	9	7	2	18			
Olaf	16	12	1	1	2	32	Olaf	22	8	4	34	Olaf	9	2	1	12			
Sue	16	5			5	26	Sue	15	7	6	28	Sue	7	4	1	12			
R	12	5		2	4	23	R	15	8	3	26	R	9	3	1	13			
Jair	10	5	1	1	4	21	Jair	11	6	6	23	Jair	6	3	1	10			
As	1			2		3	As	1	1		2	As	1	1		2			
B-GG							B-GG							B-GG					
	1	2	3	4	5a	Total		P	S	R	Total		P	S	R	Total			
P.	28	21	10		1	60	P.	59	18	12	89	P.	17	8	7	32			
As	9	1				10	As	8	2		10	As	5	2		7			
Obs		4	3			7	Obs	7	3	3	13	Obs	4	3	3	10			
Sue	14	18	7			39	Sue	25	16	9	50	Sue	8	6	5	19			
Y	9	8	3	1		21	Y	14	9	2	25	Y	7	4	2	13			
Celi	5	8		3		16	Celi	7	8		15	Celi	4	7		11			
Vera	5	2				7	Vera	6	2	1	9	Vera	5	2	1	8			
D	3					3	D	2	1		3	D	2	1		3			
N	1	1				2	N	1			1	N	1			1			
W		1				1	W		1		1	W		1		1			
M	2					2	M	1			1	M	1			1			
Jair							Jair					Jair							
Olaf							Olaf					Olaf							
Bia							Bia					Bia							
R							R					R							
L							L					L							
G							G					G							
F							F					F							
H	Ausente						H	Ausente						H	Ausente				
I	Ausente						I	Ausente						I	Ausente				
X	Ausente						X	Ausente						X	Ausente				

Figura 6.6 Quantidade, Qualidade e Variedade na Produção dos Alunos no B-PG 1





86

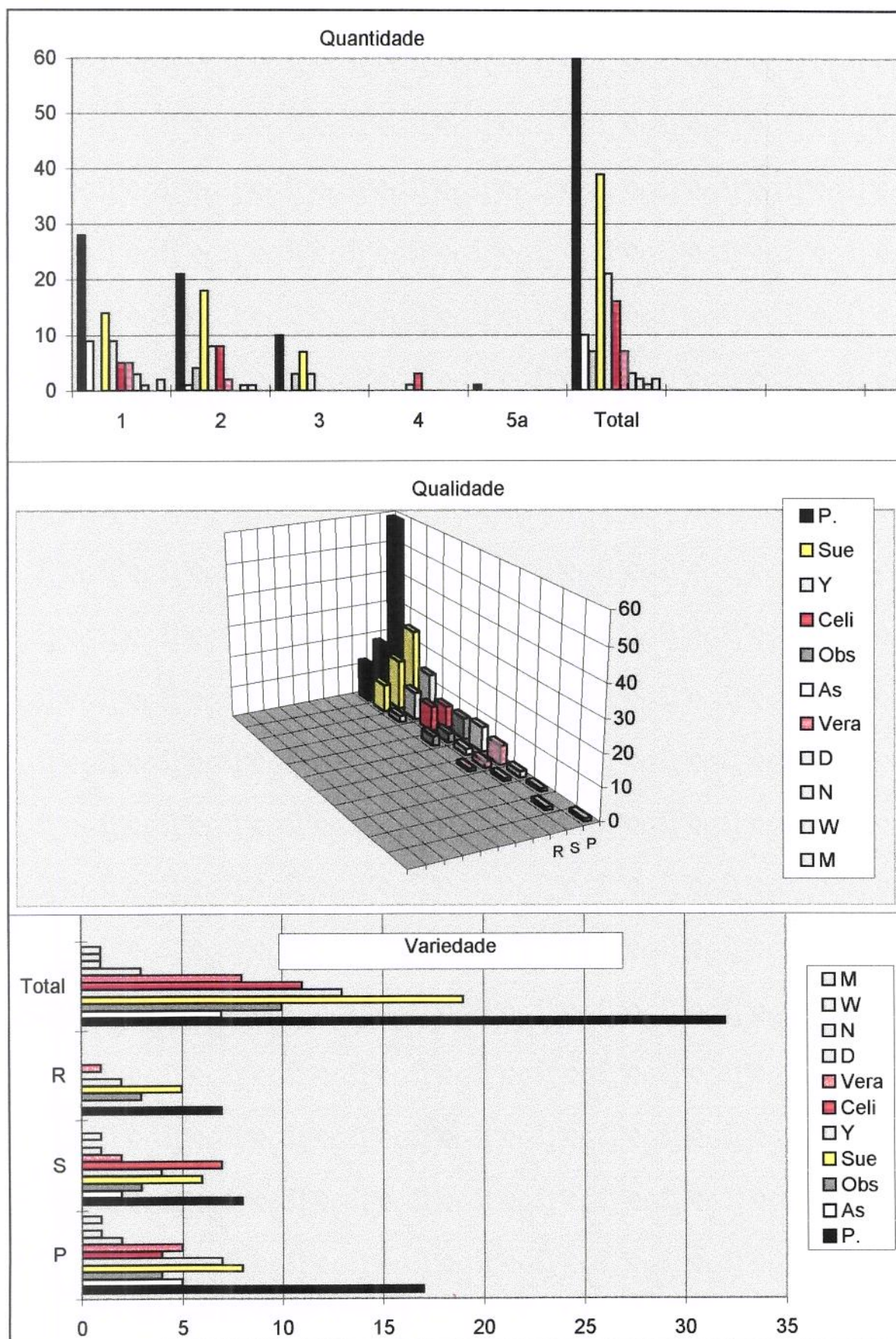
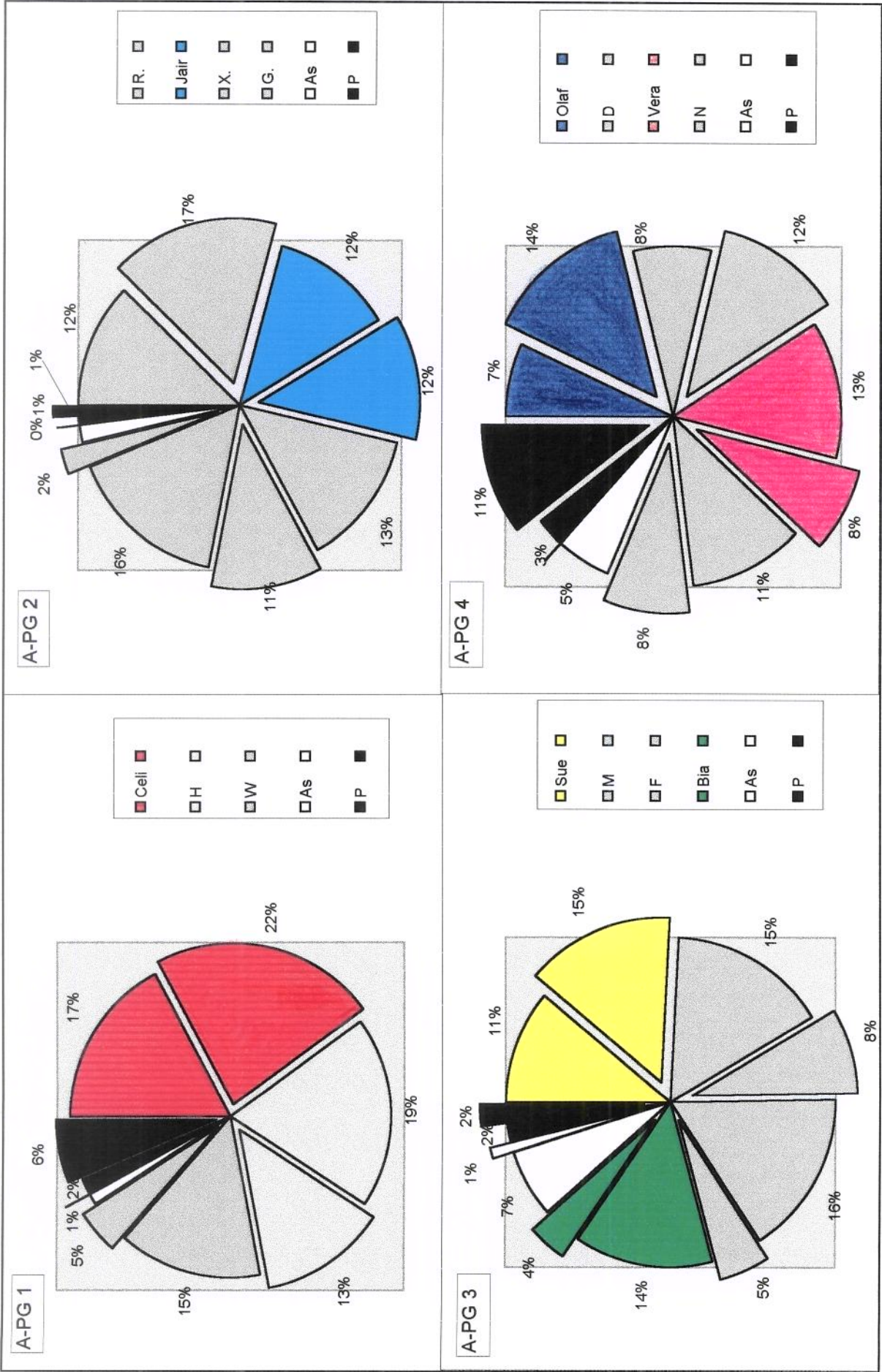


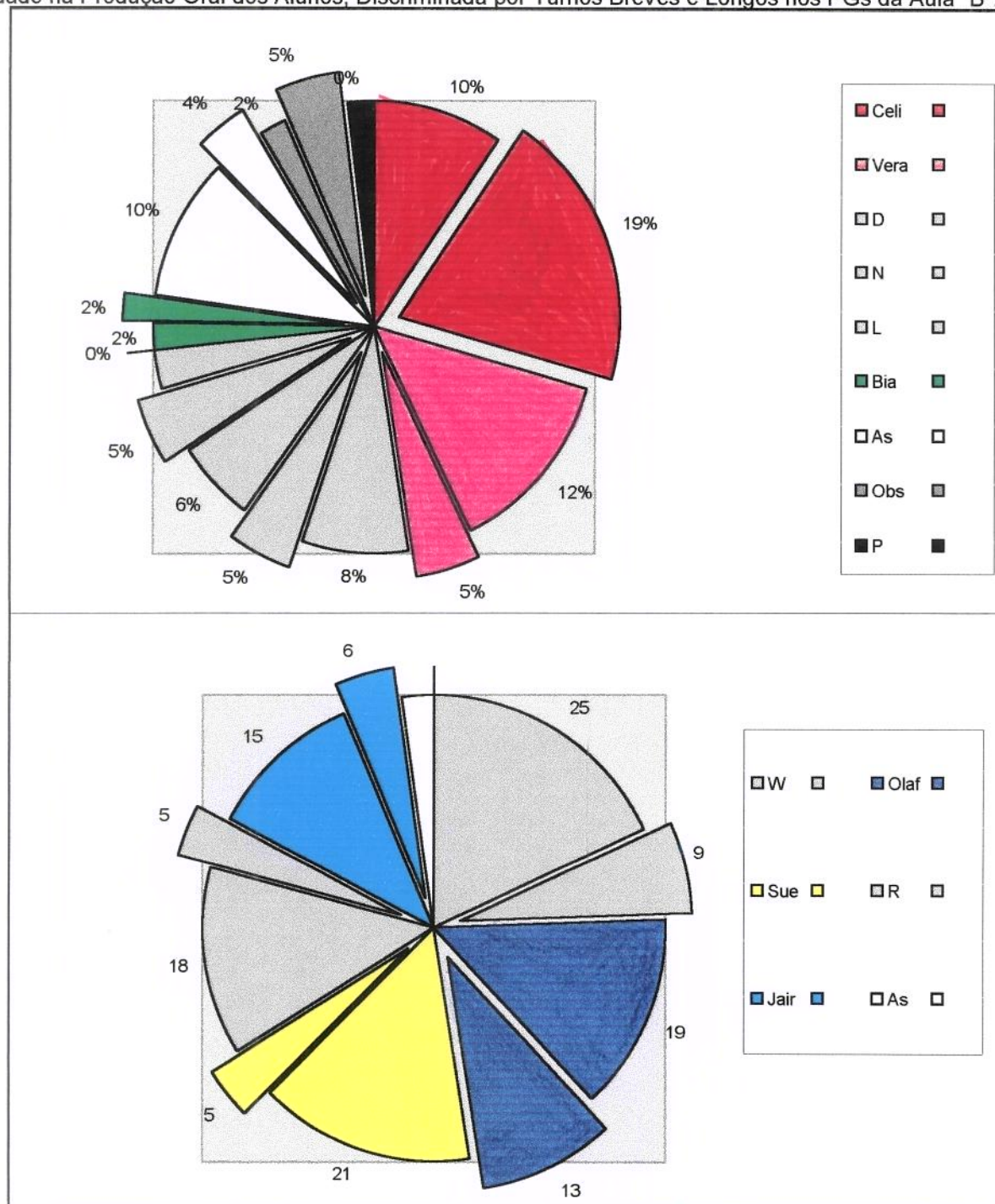
Figura 6.9.

Quantidade na Produção Oral dos Alunos, Discriminada por Turnos Breves e Longos nos PGs, da aula "A".



Os turnos longos estão representados pelas fatias mais afastadas do centro.

Figura 6.10. Quantidade na Produção Oral dos Alunos, Discriminada por Turnos Breves e Longos nos PGs da Aula "B". 88



Os turnos longos estão representados pelas fatias mais afastadas do centro.

Conforme apresentado no último capítulo, o procedimento para análise da produção oral dos alunos, será o mesmo utilizado na convalidação do Sistema de Categorização Embrionário (seção 5.5.5. desta dissertação e Anexo 6). ou seja, em três aspectos, a **Quantidade**, a **Qualidade** e a **Variedade**. Repetimos, aqui, de forma breve, essas informações:

Quantidade

Os turnos estão classificados de 1 a 5a. (nas tabelas 6.2. a 6.3. e nas figuras 6.1.a 6.8.)

- 1** turno mínimos que consiste em uma ou duas palavras
- 2.** turno médio, de uma ou duas orações breves
- 3** turno longo com duas orações longas ou mais de duas orações
- 4.** a fala não compreendida - ((...)) assim sinalizada na transcrição (Ver o Código de Transcrição no Anexo 1)

5 a o turno que consiste em apenas uma leitura

5 b o turno que consiste em, além da leitura, uma contribuição do próprio aluno.

Esta contribuição do próprio aluno, quando mínima, foi classificada como **nº 2** e, quando mais longa, **nº 3**.

Nas figuras F.6.9 a F.6.11, a quantidade das falas é discriminada apenas por turnos longos, que incluem os **nº 2** e **nº 3**, e turnos breves, que incluem os **nº 1**, **nº 4** e **nº 5a**. O total de turnos também é visualizado nesses gráficos.

Qualidade

Denominamos “qualidade” a discriminação das falas por Atos Pedagógicos, Atos Sociais e Atos Retóricos. Quanto falamos sobre o total da qualidade referimo-nos ao total de todos os Turnos Pedagógicos, Sociais e Retóricos.

Variedade

Denominamos “variedade” as categorias de atos que foram atribuídas às falas, isto é, do total de possíveis atos do Sistema de Categorização Embrionário, (23 do tipo P; 13 do tipo S; 18 do tipo R) quantos que foram, de fato, utilizados. Um aluno pode ter realizado, por exemplo, 10 atos Pedagógicos, na contagem de qualidade, todos na categoria **P 18 - Ler**. Na contagem de variedade, apenas um lhe seria atribuído.

Estes três aspectos, **Quantidade**, **Qualidade** e **Variedade**, serão abordados em sequência, nas formações PG e GG das aulas “A” e “B”, e são apresentadas nas Tabelas 6.2 e 6.3 e nas Figuras de 6.1 a 6.8.

As transcrições das aulas, nos Anexos 10 e 11, foram formatadas em seis colunas. As três primeiras se referem aos Atos P/S/R. A quarta coluna traz a transcrição propriamente dita; a quinta, refere-se à atribuição da quantidade de fala - de 1 a 5a, acrescida das iniciais P, quando o aluno falou em português, e M, quando falou nas duas línguas no mesmo turno. A última coluna traz a numeração de cada fala, e esta contagem se inicia novamente a cada situação PG ou GG.

A-PG 1

Neste PG havia apenas três alunos e, somente Celi como sujeito. Essa aluna dominou a conversação, apresentando 39% dos turnos, sendo 22%, isto é, mais da metade de sua participação, de turnos longos e 17% de turnos breves. (Figura 6.9 A-PG 1). Considerando a qualidade da fala, realizou 42 atos do tipo P, 24 do tipo S, e 14 do tipo R. (Tabela 6.2.) Quanto à variedade, não diferiu muito do aluno H (24 contra 22). A aluna Celi se destaca pelo grande número de turnos longos, não usual para alunos em nível pré-intermediário.

A-PG 2

Este PG com quatro participantes, tinha apenas um aluno sujeito: Jair. No total da quantidade de turnos, a participação em número de turnos foi bastante equilibrada pelos componentes do grupo, o que não significa igualdade no tempo utilizado pelas falas. Jair participou com 24% dos turnos, sendo que metade foi de turnos longos, bastante próximo dos alunos R e X. (Figura 6.9, A.-PG2). Na qualidade da fala, Jair foi o aluno que menos realizou atos do tipo S. (Tabela 6.2). Na utilização geral das variedades só utilizou menos categorias do que R. Esse aluno reflexivo teve participação bem equilibrada em relação aos demais colegas do grupo.

A-PG 3

Neste grupo de cinco integrantes, com dois sujeitos, Sue e Bia, a participação quantitativa de turnos foi relativamente equilibrada, com exceção da aluna I que não participou com nenhum turno, quer no PG quer no GG. Sue teve a maior participação com 47 turnos, o que representa 26% do total, Bia com 38, que significam 18%, e M e F, com 43 e 38, respectivamente 23% e 21%. A aluna Sue (como Celi no A- PG 1) tomou a maior parte do tempo, uma vez que os seus turnos longos foram em muito maior número do que os dos demais participantes : 15% para Sue, 8% para M, 5% para F e 4% para Bia. Bia ficou com a menor parcela do total dos turnos e incluindo também os longos.

Na análise de qualidade todos tiveram participação muito próxima no tipo S. Sue teve maior número em relação aos quatro participantes, dos tipos P e R, só sendo superada por F,

em um ato S. Bia realizou o menor número de atos P e R. Quanto à variedade, Sue ficou com a maior diversidade de categorias de atos na sua fala e Bia, com a menor, dos quatro participantes. Nesse grupo, a aluna ativa teve a maior participação e a aluna reflexiva, a menor.

A-PG 4

Este grupo também ficou constituído de quatro alunos, sendo Olaf e Vera, sujeitos. Neste grupo também houve participação muito equilibrada de todos participantes, havendo mais intervenções da professora. Olaf participou com 21% dos turnos e Vera com o mesmo número. Os outros alunos, não sujeitos, tomaram 19 e 20% dos turnos. O que chama a atenção, neste caso, é que Olaf utilizou 14% das falas com turnos longos, ao passo que Vera utilizou 8% (Figura 6.9). Diferiram, também, quanto à qualidade das falas. Vera realizou 23 atos do tipo P, 19 do tipo S e, apenas 7 do tipo R, enquanto Olaf se destacou por realizar 12 do tipo R. Quanto à variedade, houve igualdade entre ambos (Tabela 6.2.). Nesse grupo, a aluna ativa e o aluno reflexivo tiveram participação muito equilibrada.

A-GG

Nesta aula, com 16 alunos presentes, a professora ficou com 36% dos turnos (sendo 28% longos) e 13 alunos tiveram alguma participação oral. Destacaram-se as alunas ativas: Celi, com 13% dos turnos (sendo 5% longos); Vera, também com 6% (3% longos) e, Sue participou com 3% (1% de turnos longos). Olaf participou com aproximadamente 2%, Bia, com 1% e Jair não participou (Figura 6.11, A-GG). Quanto à qualidade, Celi totalizou mais atos P-S-R do que todos os demais alunos. Vera foi a segunda aluna com mais atos do tipo P e R. Na variedade, depois da professora com 32 categorias de atos diferentes, Celi liderou o grupo utilizando 21 variedades diferentes. Vera e D, em segundo lugar, com 12 cada. Celi chegou a ultrapassar a professora na utilização de atos retóricos, Olaf utilizou duas categorias de atos retóricos e Bia 1 (Tabela 6.2.). Nesse GG, as alunas ativas participaram significativamente mais do que os alunos reflexivos.

B-PG 1

Este foi o PG com maior número de participantes - seis alunos. Esta aula contou com a presença de uma observadora, que ocupou o mesmo papel do professor, isto é, participou esporadicamente do grupo, especialmente quando solicitada. Havia três sujeitos neste grupo: Celi, Vera e Bia. Celi dominou a quantidade, a qualidade e a variedade. Na quantidade, ficou com 29%, sendo 19% de turnos longos, enquanto Vera participou com 17% (5% longos) e Bia com 4% (sendo 2% longos). Verifica-se que Celi e Vera, juntas, ocuparam 46% do total

dos turnos (Figura 6.10.). Para qualidade dos turnos, Celi realizou 24 atos do tipo P, Vera 11 e Bia 1; do tipo S, Celi totalizou 11 atos, Vera 6 e Bia 1; do tipo R, Celi totalizou 10, Vera, 3 e Bia, nenhum (Figura 6.6. e Tabela 6.3.). Na variedade, Celi utilizou 27 categorias de atos diferentes; Vera, ficou depois da Celi e da aluna D, com 12, e Bia, juntamente com a aluna N, com o menor número de variedade: 4 (Figura 6.6. e Tabela 6.3.) Nesse PG, verifica-se uma diferença muito grande entre a participação de Celi, com os demais colegas, e uma discrepância significativa entre a maior participação de Celi e a menor de Bia.

B-PG 2

Este grupo ficou constituído de cinco alunos, sendo os alunos sujeitos Olaf, Sue e Jair. Todos os integrantes tiveram participação boa e equilibrada, sendo que a quantidade de turnos foi de 15% a 24%. Olaf ficou com 23%, sendo a maior participação em turnos longos: 9%, enquanto Sue igualou-se a Jair, com apenas 4% de turnos longos (Figura 6.10.) Entre os sujeitos, quanto à qualidade, Olaf destacou-se com 23 atos no tipo P, superior aos demais, que oscilaram entre 11% e 15%. Quanto aos atos dos tipos S e R, e variedade de falas, os sujeitos apresentaram participações bem semelhantes (Tabela 6.3.). Esse grupo teve a participação equilibrada dos dois alunos reflexivos e da aluna ativa.

B-GG

Este grupo ficou constituído de 15 alunos, além da professora e da observadora. Apenas 8 alunos tiveram alguma participação oral, sendo que os três alunos sujeitos reflexivos não participaram oralmente. A professora tomou 36% dos turnos, sendo 18% longos. Dos alunos ativos, destacou-se a participação de Sue, com 23% de turnos, sendo 15% longos, porcentagem muito próxima à da professora. Dos 41% restantes, o aluno Y ficou em segundo maior número, Celi ficou com 10% (5% longos) e Vera, com 4% (1% longos) (Figura 6.11 B-GG). A aluna Sue se destacou, também, na qualidade e na variedade de falas (Tabela 6.3.). Deve-se ressaltar que essa aluna, formada em direito, foi favorecida pelo tema escolhido, visto que a aula versou sobre leis, aplicação das leis e penas criminais.

6.2. Participação Oral de cada Aluno Sujeito

A Tabela 6.4. apresenta os totais de variedade de categorias utilizadas pelos alunos nos PGs e nos GGs.

Tabela 6.4. Soma da Variedade nas Falas de cada Sujeito nas duas Formações PG e GG e do Prof. no GG

Prof.	Número Códigos nas 2 aulas:	CELI		SUE		VERA		OLAF		JAIR		BIA	
		PG	GG	PG	GG	PG	GG	PG	GG	PG	GG	PG	GG
21	P-23	15	10	14	8	12	7	13	2	12	0	8	1
9	S-13	8	9	7	6	8	4	5	2	6	0	4	0
10	R-18	8	7	5	7	6	5	6	0	4	0	1	0
40	Total 54	31	26	26	21	26	16	24	4	22	0	13	1

Do número de códigos de P/S/R/ existentes no Modelo (primeira coluna) quantos foram atribuídos a cada sujeito na formação em PG e GG nas duas aulas.

As tabelas seguintes apresentam a distribuição dos atos na produção de cada sujeito nas duas formações PG e GG, nas duas aulas, e a da professora no GG. Os números de atribuições de atos pedagógicos constam da Tabela 6.5, as atribuições para atos sociais, da Tabela 6.6 e, para atos retóricos, da Tabela 6.7.

Tabela 6.5. Atribuições dos Atos Pedagógicos dadas a cada Aluno / Sujeito, nos PGs e GGs e do Prof. nos GGs

Prof.	Número Códigos	CELI		SUE		VERA		OLAF		JAIR		BIA	
		PG	GG	PG	GG	PG	GG	PG	GG	PG	GG	PG	GG
/	P-1												
///	P-2	///	/			///							
A	P-3	///		/		/		/		/			
	P-4		/										
A	P-5												
A	P-6	///		///			///						
 /A	P-7	///	///		/ 		///		/	/			
A	P-8							/					
A	P-9		/	/		/		/				/	
/	P-10												
/	P-11		/										
/ 	P-12	/				///							
	P-13			///		/	/	/		///		///	
/	P-14			///									
/ 	P-15	/				///		/// 				/	
 	P-16					/			/			/	
/	P-17	/		/			///			/		/	
 /A	P-18		/			///		///		/// 			
	P-19	///			/								
	P-20			/									
/A	P-21												
	P-22							/					
	P-23	/A	/	///				/		/			

Obs. A barra / indica os atos da aula "A", do dia 25 de novembro, e a barra | indica os da aula "B", do dia 7 de dezembro.

Tabela 6.6 Atribuições dos Atos Sociais dadas a cada Aluno / Sujeito, nos PGs e GGs e do Prof. nos GGs

	Número Códigos	CELI		SUE		VERA		OLAF		JAIR		BIA	
I	S-1	////// /I	/I	////// I	IIII	/				/			
AI	S-2	////// I	I	//	II	////// I							
////// II	S-3	I	//I	/	I	//I						//	
	S-4	/	//I	//I		/		/I		//		////// I	
//	S-5	III						/		I			
A	S-6	////// I	////	/IIII	/III	//// III	/I	/// IIIIII	/	/// IIII		////// /	
AI	S-7		/										
	S-8		I										
	S-9												
AI	S-10	II	//II	/		I	I						
	S-11												
/AI	S-12	//// IIII	I	///I	I	///		////		//		/	
////// AI	S-13				IIII	///	/	/	/	/			

Obs. A barra / indica os atos da aula "A", do dia 25 de novembro, e a barra I indica os da aula "B", do dia 7 de dezembro.

Tabela 6.7. Atribuições dos Atos Retóricos dadas a cada Aluno / Sujeito, nos PGs e GGs e do Prof. nos GGs

	Número Códigos	CELI		SUE		VERA		OLAF		JAIR		BIA	
	R-1												
///	R-2	I	/		I	//	//	//					
	R-3	I			I	/	/						
	R-4							///					
	R-5												
	R-6	/		/									
I	R-7	II		/	I								
	R-8	/II	/	/			/	/					
///AI	R-9												
////// IIII	R-10	///	/	////	IIII	/	//I	//		///			
	R-11		/										
	R-12		/										
///	R-13	////// AI	//	//// IIIIII	/	//II		/// IIII		/// IIII		///	
I	R-14												
II	R-15				I								
///A	R-16					/	/	/		/			
I	R-17									/			
/	R-18	/	///		/	I							

Obs. A barra / indica os atos da aula "A", do dia 25 de novembro, e a barra I indica os da aula "B", do dia 7 de dezembro.

Prosseguimos, comentando a participação geral de cada sujeito, por ordem decrescente da quantidade de produção oral: Celi, Sue, Vera, Olaf, Jair e Bia.

CELI

Celi, foi a aluna que mais participou nas duas formações: PG e A-GG. Os dois PGs, nos quais esteve presente, foram os que tiveram distribuição de falas menos equilibrada; a sua parcela foi muito maior do que a dos colegas. Participou com o terceiro maior número no B-GG. Em qualidade, destacou-se especialmente nos turnos longos. (Figuras 6.9 e 6.11). Essa aluna realizou maior qualidade e variedade de atos nos dois PGs e A-GG: nos PGs, utilizou 15 das categorias pedagógicas e, nos GGs, dez (Tabela 6.4). No B-GG, ficou com a terceira maior participação entre os alunos. A análise da Tabela 6.5 indica que Celi realizou maior número do ato **P9 - Expressar Compreensão**, nos PGs. Também se destacou pelo uso do ato **P16 - Pedir Esclarecimento, Confirmação ou Repetição**, nas duas formações.

Quanto ao tipo de ato social, foi a aluna que mais realizou os atos **S1 - Competir pelo Turno**, **S6 - Explicitamente Concordar** e **S12 - Repetir**, nos PGs e, **S3 - Completar o Enunciado de Outro**, **S4 - Contradizer, Discordar, e**, **S10 - Fazer Comentário Humorístico**, nos GGs. Quanto à variedade no tipo social, utilizou oito categorias nos PGs e nove nos GGs (Tabela 6.4). Esta aluna surpreende por ter realizado mais variedade de atos sociais nos GGs do que nos PGs. Para o tipo retórico, utilizou oito categorias de atos nos PGs e sete nos GGs (Tabela 6.4).

A participação oral da Celi foi, portanto muito grande nas duas formações: PG ou GG.

SUE

Esta aluna também apresentou grande participação oral nas duas formações, tanto na quantidade de turnos, quanto na qualidade e variedade (Tabelas 6.2 e 6.3).

No A-PG, liderou em quantidade de turnos e, no B-PG, ficou com a terceira maior participação. No A-GG, não se destacou, apresentando sete turnos mas, no B-GG liderou, tomando 39 turnos, apenas menos do que a professora (Tabelas 6.2 e 6.3), sendo a maioria constituída de falas longas (Figura 6.11, B-GG).

Na variedade de categorias dos atos pedagógicas, utilizou 14 categorias de atos nos PGs e oito nos GGs (Tabela 6.4). Esta aluna realizou mais o ato **P7 - Ampliar uma Contribuição Própria ou de Outro Aluno**, do que qualquer outro aluno, tanto no PG quanto no GG. Nos PGs, realizou mais o **P14 - Dar Informação Requisitada**, e **P19 - Afirmar que não Sabe/ que não Entende**, que os demais alunos (Tabela 6.5).

Quanto à variedade no tipo social, utilizou sete categorias de atos nos PGs e seis nos GGs (Tabela 6.4). Destacou-se no turno **S13 - Confirmar**, nos GGs e, como Celi, pelo uso **S1 - Competir pelo turno** nas duas formações e **S12 - Repetir/Contradizer/discordar**, nos PGs (Tabela 6.6).

Para as atribuições do tipo retórico, usou cinco categorias de atos nos PGs e sete nos GGs (Tabela 6.4). Surpreende por ter utilizado mais categorias de atos do tipo retórico no GG do que no PG. Foi a aluna que mais realizou o ato **R10 - Exemplificar**, nas duas formações. Quanto ao **R13 - Classificar**, igualou-se a Celi, com 12 turnos.

VERA

A participação de Vera foi bastante destacada no A-PG, ficando em segundo lugar no B-PG, depois de Celi, para a contagem geral de quantidades de turnos; porém, em último na contagem de turnos longos (Figura 6.9, A-PG 2 e 6.10, B-PG 1). Nos GGs, apresentou boa participação na aula “A”, com quatro participantes, e discreta, na aula “B”, com seis. (Tabelas 6.2 e 6.3).

Para a variedade nas atribuições Pedagógicas, Vera utilizou 12 categorias de atos nos PGs e sete nos GGs. Foi a aluna que mais realizou o ato **P 12 - Pedir Informação**, nos PGs. No ato **P 2 - Enfocar/ situar a discussão**, igualou-se a Celi e, para **P 18 - Ler em voz alta**, aproximou-se de Celi e superou Sue, nos PGs, com dez realizações deste ato (Tabela 6.5).

Em variedade nas atribuições sociais, esta aluna utilizou oito diferentes categorias de atos nos PGs e, apenas quatro nos GGs. Foi a que mais realizou o ato **S 3 - Completar O Enunciado De Outro** ou com outro falante, nos PGs, igualou-se a Celi para o **S 6 - Explicitamente Concordar** nos PGs, e foi a aluna que mais realizou o ato **S 13 - Confirmar**, nos PGs. Nos GGs, não apresentou nenhum destaque; ao passo que, nos PGs, realizou um número muito maior de atos sociais (Tabela 6.6).

Em variedade do tipo Retórico, a utilização foi, relativamente, pequena, com seis categorias nos PGs e cinco nos GGs (Tabela 6.4).

Das três alunas ativas, Vera é a que apresenta a maior diferença em quantidade, qualidade e variedade entre a sua participação no PG e no GG.

OLAF

A participação deste aluno foi bastante destacada nos dois PGs de que participou, com quantidades de turnos iguais aos demais componentes em um grupo e, com a segunda maior participação no outro, sendo a diferença mínima, entre os dois (Tabelas 6.2 e 6.3).

A observação das Tabelas 6.5, 6.6 e 6.7 mostra, claramente, que este aluno tem boa participação nos PGs mas, quase nula, nos GGs. Quanto à variedade de atribuições pedagógicas, Olaf utilizou 13 diferentes categorias nos PGs e, apenas duas, nos GGs. Apresenta grande destaque para o código **P 15 - Dar informação sobre a língua alvo**, com nove realizações deste ato de fala. Também teve destacada atuação no código **P 18 - Ler em voz alta**. Foi o único aluno a realizar o ato **P 22 - Verificar compreensão** e, juntamente com Celi, a usar o **P 8 - Reformular uma asserção própria ou de outro** (Tabela 6.5).

Na variedade dos atos Sociais, utilizou cinco diferentes categorias de atos nos PGs, com destaque para **S 6 - Explicitamente concordar** e **S 12 - Repetir**. Nos GGs realizou apenas dois atos sociais (Tabela 6.6).

A variedade da realização dos atos Retóricos restringiu-se aos PGs, com seis diferentes categorias. Concentrou-se em **R 13 - Classificar** e foi o único a utilizar o **R 4 - Justificar-se** (Tabela 6.2).

JAIR

O aluno Jair apresentou boa participação no A-PG, com quatro alunos, tomando 40 turnos, e superado apenas pela aluna R.. Não se destacou para a qualidade dos atos mas apresentou boa variedade, totalizando, neste PG, 20 categorias diferentes (Tabela 6.2, Figura 6.2). No B-PG, com cinco alunos, apresentou contribuição bem discreta, sendo o aluno que menos turnos tomou. Na qualidade de atos, foi também o que realizou menor número de atos P e S, ficando um pouco acima da média do grupo para R. Quanto à variedade de categorias, ficou abaixo dos demais componentes do grupo (Tabela 6.3 Figura 6.7.)

O que chama a atenção é que este aluno não tomou nenhum turno na formação GG (Tabela 6.2 e 6.3.)

Quanto aos atos pedagógicos, utilizou 11 categorias de atos diferentes a segunda maior variedade no grupo A-PG 2. Deve-se ressaltar que fez uso principalmente do **P18 - Ler em voz alta**, no que se igualou aos demais sujeitos. Ficou com sete turnos no ato **P 16 - Pedir esclarecimento, confirmação ou repetição**, quase se igualando a Celi e, **P 15 - Dar informação sobre a língua alvo**, no que se igualou a Olaf (Tabela 6.5.).

Para a variedade dos atos sociais, em que utilizou seis das 13 categorias possíveis, destaca-se o uso do **S 6 - Explicitamente concordar**, também bastante usado pelos demais alunos sujeitos (Tabela 6.6).

Jair utilizou, em todo trecho analisado, apenas quatro categorias dos atos retóricos, sendo que realizou 10 vezes o **R 13 Classificar**, menos apenas do que Celi e Sue.

BIA

Esta aluna foi a que apresentou a menor participação oral de todos os alunos sujeitos. Dos quatro segmentos transcritos, teve maior participação no A-PG 3: com quatro participantes, tomou 32 turnos, quase todos curtos. No outro, com seis participantes, tomou apenas quatro turnos (dois longos). Participou com dois turnos curtos, em um GG, e nenhum no outro (Tabelas 6.2. e 6.3.Figura 6.3. e 6.6.).

Na variedade nos atos pedagógicos, nos PGs, Bia utilizou oito diferentes categorias de atos, sendo o mais usado **P 13 - Pedir informação** sobre a língua alvo. Nos GGs, realizou apenas um ato (Tabela 6.5.).

Quanto à variedade nos atos sociais, com cinco nos PGs e nenhum nos GGs, utilizou mais o **S 6 - Explicitamente Concordar**, no que se iguala aos demais sujeitos (Tabela 6.6).

Dos atos retóricos, não houve variedade na utilização de diferentes atos, pois ficou com apenas um no A PG: **R 13 - Classificar** (Tabela 6.7.).

6.3. *Reação Afetiva / Cognitiva dos Sujeitos à Prática Oral*

O objetivo, nesta seção da dissertação, é apresentar a reação afetiva e cognitiva dos alunos sujeitos à prática oral na SA, relacionada a atividades interativas e ao enfoque na forma/conteúdo. Esses dados incluem as partes da transcrição da entrevista (Anexo 9) e respostas ao questionário, comentadas à luz de diferentes posicionamentos teóricos, e tendo em vista as diferenças características entre os que preferem ação ou reflexão. Esses novos dados são cruzados com os dados quantitativos que foram apresentados nas duas primeiras seções do capítulo, ou seja, dados sobre a participação oral de cada aluno sujeito.

Visto que o roteiro das entrevistas (Anexo 8) permitiu flexibilidade na sequência das perguntas, muitas respostas se sobrepõem; por essa razão, procurou-se agrupá-las em diferentes tópicos.

6.3.1. *Dificuldades Na Prática Oral*

Todos, no início da entrevista, falaram da importância de se desenvolver a habilidade oral. Sue, Vera e Bia consideram-na a mais difícil.

O que dificulta a prática oral?

<i>Celi: não dá tempo em aula para dar atenção para todos /.../ o tempo é corrido</i>	<i>Bia: tenho mais dificuldade exatamente aí /.../ sinto inibição na produção oral /.../ por causa do meu jeito, minha personalidade eu sou mais fechada mesmo /.../ as classes são grandes...</i>
<i>Sue: o número de alunos /.../ eu tenho uma dificuldade - um bloqueio</i>	<i>Olaf: só falo quando acho necessário falar /.../ falar em inglês tem peculiaridades - envolve outras coisas como o nosso embaraçamento de estar se expondo diante das outras pessoas, /.../ você está a prova todo momento e num tempo curto você não tem tempo para pensar as frases antes . falar gera uma ansiedade porque você /.../ tem a necessidade de ser bem compreendido /.../ ter que ser perfeito em pouco tempo</i>
<i>Vera: a timidez atrapalha muito, falta de vocabulário e assuntos desinteressantes</i>	<i>Jair: ...quando tenta elaborar uma sentença maior você já não consegue coordenar o seu raciocínio, você começa pensar em português /.../ o grande número de alunos no curso</i>

As barreiras afetivas são as primeiras dificuldades da prática oral, que se evidenciam, tanto nas falas dos alunos ativos (cujas respostas estão na coluna à esquerda), quanto nas dos alunos reflexivos (à direita). Sue menciona um bloqueio; Vera fala sobre timidez; Bia, sobre inibição e Olaf do embaraço de se expor diante dos outros e da ansiedade gerada pela

dificuldade de se falar corretamente, em tempo real, na conversação. Essas, e outras barreiras afetivas, mencionadas nas entrevistas, serão comentadas na seção 6.3.3., na página 106.

Uma outra dificuldade que quase todos apontaram durante a entrevista foi a classe muito numerosa, o que faz reduzir, segundo os sujeitos, não apenas o atendimento individual da professora aos alunos, como também a participação oral de cada um. Celi fala da primeira consequência, isto é, a falta de tempo, que implica atenção limitada da professora para cada aluno, e Vera (em outra resposta transcrita adiante) da dificuldade que se reflete especialmente nas discussões em classe. Olaf e, implicitamente, Jair, apontam o tempo reduzido como um problema, mas o motivo é outro. Manifestando a sua preferência pela reflexão, o problema do tempo reside no fato de não poderem pensar e raciocinar, antes, sobre a tarefa proposta. Aqui nos remetemos as objeções de Tarvin & Al-rish (1991), expostas no primeiro capítulo, página 25, às atividades da abordagem comunicativa que desencorajam a reflexão e requerem reações espontâneas e rápidas. Esses autores questionam a validade dessas atividades para os alunos que dão preferência à reflexão.

O que se pode fazer para aumentar a prática oral na SA?

<i>Celi: o que facilita são os pequenos grupos; facilitam prá caramba /.../ é aprender fazendo mesmo</i>	<i>Bia: ...exercícios cobrados oralmente; em círculo um aluno após o outro - um rodízio para cada um falar, porque alunos inibidos como eu por exemplo não tomam iniciativa para falar se não forem cobrados - (assim) obrigatoriamente acaba falando./.../ um ou dois falam, os mais saidinhos falam e o resto se cala. Se cada um tiver a oportunidade de falar o que escreveu... todos devem ser chamados. eu preferia, eu ia render mais.</i>
<i>Sue: parte do curso só conversação e com número reduzido (de alunos)</i>	<i>Olaf: eu gosto de estudar a gramática, treinar bem para depois praticar...</i>
<i>Vera: o tempo de conversação deve ser grande - saber (a língua) e usar são coisas distantes...</i>	<i>Jair: ...por causa da extensão da classe, serem vários alunos, eu acho que tem que trabalhar em grupo mesmo /.../ algumas aulas de gramática e outras só de conversação</i>

Nas respostas acima, os alunos ativos, manifestaram o desejo de dedicar mais tempo à conversação; ao passo que os três alunos reflexivos, dedicar-se-iam a gramática e exercícios gramaticais. Jair falou sobre ambos. Uma característica da dimensão extroversão / introversão, de Myers e Briggs, aplicada a alunos de língua estrangeira por Moody, 1988, (Learning Preferences Associated with Dimensions of MBTI de Moody, em Português, na página 55 e o original do Anexo 14) que pode justificar essa opção apontada pelos alunos sujeitos ativos e reflexivos é a preferência pela “aplicação prática” (da extroversão) vs preferência pelos conceitos” (da introversão). Para Lawrence (1987), a pessoa introvertida tem disposição para

a tarefa demorada e tem a necessidade de entendê-la bem antes de realizá-la. enquanto que a preferência da pessoa extrovertida está em experimentar novidades e aprender através do ensaio e erro. Coerentes com estas características da extroversão / introversão estão as distinções da ação / reflexão, interpretadas, também, para alunos de LE por Felder e Henriques (1995). Conforme exposto no capítulo quatro, os alunos reflexivos, têm, segundo esses autores, a preferência pela discussão e testagem de novas informações, enquanto os alunos reflexivos optam pelo seu exame e sua manipulação introspectiva.

Uma outra característica da extroversão / introversão, explicitada por Moody (1988), é o raciocínio dedutivo, para a introversão - no qual procura-se um conhecimento consciente das regras antes da prática, e o raciocínio indutivo, para a extroversão - no qual os conceitos são inferidos ou explicitados depois da prática. Na verdade, a preferência pela gramática pode refletir outras variáveis de estilo mas, entendemos que para esses sujeitos de pesquisa, em relação a essa dicotomia que optamos estudar, ficou assim marcada: os alunos ativos querem mais prática oral e os alunos reflexivos querem mais conceitos gramaticais. Entretanto, mesmo se levando em conta as diferentes preferências individuais, não deixa de ser curioso que os alunos reflexivos mencionassem a gramática como sugestão para se aumentar a prática oral.

Incluimos na Tabela 6.8., a seguir, as respostas do questionário, dos alunos sujeitos, concernentes a sua capacidade de risco em relação à produção oral na SA. Nessas respostas, vemos claramente a preferência dos alunos reflexivos pela cautela e cuidado nas respostas orais, e conseqüente relutância em relação à participação oral espontânea. Como decorrência disso, não atribuem importância a essa atividade para a avaliação do conhecimento. Por outro lado, os alunos ativos demonstram ter maior capacidade de risco na produção oral.

Tabela 6.8. Opinião dos Alunos Sujeitos sobre a sua Capacidade de Risco

Faça um tique ____ na coluna que melhor reflete a sua opinião..					
	Reflete perfeitamente a sua atitude.	Reflete quase totalmente a sua atitude.	Sem comentários.	Reflete muito pouco a sua atitude.	Não reflete absolutamente a sua atitude.
	perfeitamente	quase totalm.	sem coment	pouco	não reflete
Gosto de esperar até conhecer bem uma palavra em inglês antes de usá-la.	* *	*		* *	
Não costumo ser voluntário para responder às perguntas do professor.	*	* *		*	* *
Prefiro seguir os modelos básicos de sentenças em vez de arriscar usar a língua de maneira incorreta.	*	* *			* *
Sou do tipo "cara de pau".		*		*	* *
Acho que uma nota deve ser atribuída à participação oral do aluno na classe.		* *	*	* *	*

Ativos: Reflexivos:

Celi Bia *

Sue Olaf *

Vera Jair *

Essas atitudes e preferências estão, também, evidentes em suas próprias palavras, conforme registradas nas transcrições das entrevistas.

6.3.2. Atitude Dos Alunos para com a Gramática / Precisão Gramatical em Relação à Prática Oral

Celi: na língua nativa aprende primeiro a falar, cria curiosidade, em vez de pegar pela gramática. como que aprendi gramática aqui? Vou falando /.../ então falar é a chave para aprender até a gramática, você aprende falando. a coisa fica mais fácil do que pegar a regra e ficar praticando a regra. a aula é um aquecimento para depois você pegar a gramática; sabe a gramática não fica aquela coisa... aquele pão duro, parece que você pôs leitinho no pão, sabe? exercício fixa pra caramba depois que você participou.	Bia: Gostaria de fazer mais exercícios. Sinto falta de exercícios de gramática, mesmo aqueles que são repetitivos e que são chatos e ninguém gosta mas pra mim são importantes; cada um tem um método /.../ os exercícios poderiam ser pedidos para determinado dia e dar para os próprios alunos corrigirem
Sue: dá para ensinar gramática de outra forma - dá para disfarçar a chatice com um jogo, por exemplo	Olaf: para mim eu faria um curso de gramática, /.../ eu me daria melhor se eu estudasse um pouco de gramática, praticasse para depois aplicar numa conversação /.../ porque na verdade o que acontece é que a conversação envolve se você sabe bem a gramática, /.../ eu acho que se eu souber bem o que eu estou falando estudar a gramática, os fundamentos, aí quando eu pegar para falar será mais a questão da pronúncia porque o que eu sinto às vezes quando vou falar uma coisa, " ah esqueci do plural, no passado, conjugar certinho "
Vera: "no pain" no gain tem que fazer bastante exercícios e redação em casa.	Jair: o professor poderia reforçar a parte gramatical, com as exceções, meios de facilitar a memorização, com exercícios

As palavras *pão duro*, *chatice*, *pain*, utilizadas pelas três alunas ativas Celi, Sue e Vera, respectivamente, ao se referir a gramática e exercícios gramaticais, expressam claramente a sua opinião a esse respeito. Bia e Sue querem ver a gramática, de maneira mais amena, no processo de conversação ou jogos. Vera sugere que seja tarefa de casa. Por outro lado, os alunos reflexivos, Bia, Olaf e Jair, pedem por mais gramática e exercícios. Bia quer a produção oral centralizada na gramática. Olaf faria um curso de gramática para depois aplicar esse conhecimento em conversação. Celi, por outro lado, quer conversação antes dos exercícios. As palavras de Celi *você aprende falando* indicam bem a preferência dos alunos extrovertidos (Lawrence, 1987) por "pensar com a boca aberta". Como visto no primeiro

capítulo, a idéia de se adquirir uma língua ao praticá-la e na interação é hipótese fundamental das teorias interacionistas da abordagem comunicativa. Da mesma forma, as palavras dos alunos reflexivos sugerem uma abordagem estrutural. Aparentemente, a opção pelo enfoque na interação em contexto social, para promover a aquisição de uma língua, ou por outro lado, a opção pelo enfoque na análise dos enunciados, para promover a aprendizagem, também tem, certamente, raízes no estilo individual.¹⁴

Falar e errar ou calar

Celi: <i>sou muito cara de pau, vou e falo /.../ eu falo muito, sou pentelha /.../ eu devo ter erros absurdos mas isto não me inibe de falar /.../ estou errando mas eu estou aqui para aprender, né? se eu não puder errar aqui, falar besteira aqui, dar risada dos meus erros aqui, pior né, muito pior depois.</i>	Bia: <i>a minha preocupação é falar a gramática certinha e se eu não consigo organizar uma frase certinha aí eu me inibo de falar, entendeu, aí eu prefiro não falar,</i>
Sue: <i>/.../ tem que falar nem que seja errando, desde o início</i>	Olaf: <i>uma dificuldade extra que eu tenho é quando eu não sei bem aplicar a coisa (a gramática) e me sinto às vezes inseguro... e cometo bastante erros de conjugação e estas coisas então eu preferiria, no meu caso, primeiro aprender as estruturas e depois aplicá-las /.../ eu procuro falar o melhor que eu posso assim eu me preocupava bastante apesar de eu errar continuamente eu me preocupo sempre gramaticalmente esta questão de conjugar os verbos, os auxiliares certo</i>
Vera: <i>deve ter muito tempo para conversação; mesmo se incorreto porque você vai se corrigindo depois</i>	Jair: <i>eu não consigo falar se antes que não estiver dominando pelos menos parcialmente a gramática, se eu não estudar essas partes novas da gramática minha produção ficará restrita...</i>

Esses depoimentos da entrevista confirmam as respostas dadas ao questionário (tabela 6.8.) e, marcam claramente as diferenças de opinião entre os dois grupos. Os ativos, para os quais o importante é falar: *devo ter erros absurdos; tem que falar mesmo que seja errando; mesmo se incorreto*, adquirem a língua, em ação espontânea, no processo de verbalizar, com muitas tentativas e erros. Suas respostas, são dadas prontamente e, por isso, impensadas, como exemplificado na transcrição A-GG, a seguir, na qual Celi está verbalizando o processo para chegar à palavra desejada: *meat, mean, MEAL*. Esta fala, como vimos na página 45, é o que Barnes (1976), denomina fala exploratória.

¹⁴ Nesta dissertação as palavras “aprendizagem e aquisição” foram utilizadas como sinônimos, porém, aqui, as utilizamos conforme a distinção de Krashen (1983): a primeira se refere ao processo consciente e a segunda, subconsciente.

		2	Celi: except except some neighbors that uh uh uh when they come in the uh our=	3	126
			Olaf: ((...))	4	127
23			Celi: =the meat uh the mean	=	128
22	7		P: when someone yeah when someone drops by, that's what you're saying right?	3	129
			Celi: =the MEAL	=	130
	3		P: during the meal time	2	131
6			Celi: yeah	1	132

Esse segmento, do Anexo pg - 43, mostra Celi, “pensando de boca aberta” no grande grupo. O clima flexível propício para o “pensar alto”, uma das predições de Long & Porter (1985) para o PG, é confirmado pelos alunos ativos, uma vez que a fala exploratória foi, relamente mais utilizada no PG e pelos alunos ativos.

Outro exemplo semelhante encontra-se no Anexo 10, no A-PG 4, no Anexo pg 39, linhas 124 a 131, envolvendo Vera, com tentativas e erros, e Olaf, que fornece a palavra procurada. O próximo exemplo, ocorrido A-PG 3, no Anexo pg 36, mostra Sue e M, alunas ativas, comunicando-se livremente com muitos gestos e erros, enquanto a aluna F, reflexiva, provê o vocabulário correto (linhas 175, 180), não encontrado, e nem, aparentemente, considerado tão importante pelas colegas ativas, que se expressam com frases, e segmentos de sentenças inacabadas.

12			Sue: are you from here? are you from here?	2	173
14.6			M: I live (with my parents) I uh ... travels every day	2	174
	3		F: travel...	1	175
12			Sue: do you know Andrea?	2	176
16			M: uh?	1	177
7			Sue: she she studies at PUC and has a long uh	2	178
16			M: what? she has...	1	179
	3		F: hair	1	180
7.6			Sue: hair. she's uh very...	1	181
12			M: what's her surname?	2	182
14.7			Sue: ((...)) she lives there and travel all day	2	183
	8		M: yes?	1	184
7			Sue: she study lawyer	2	185
12			M: did do she travel by bus?	2	186
14			Sue: sometimes. she studies in PUC	2	187
12			M: what course?	2	188
14			Sue: <i>diretto</i> lawyer.. she is ((...))	2	189
9			M: ah...	1	190

A observação da produção oral das alunas Celi e Sue, de fato, permite ver que cometeram mais erros gramaticais em suas falas, quando comparadas aos demais sujeitos. No outro extremo estão os reflexivos que querem a segurança do conhecimento das estruturas e do vocabulário, refletindo antes, para então falar corretamente. Nesse caso, a reflexão é anterior à ação. No segmento seguinte, no B-PG 1, percebemos, na gravação em vídeo, a aluna Bia em reflexão, enquanto suas colegas ativas D, Celi e Vera discutem o significado da palavra “proudly”:

	12		D: "one should die /prodli/ (proudly) when it is no longer possible to live /prodli/"	5	51
		7	Celi: maybe some uh (...) that you work and you /	2	52

	2	13	Vera: it's about death, could be uh a good ((...))that you make ((Bia está olhando de lado enquanto todas as outras estão discutindo))	3	53
9			Celi: ah	1	54
	6		N: it's about death	2	55
7	1	7.2	Celi: I THINK I'm correct, uh when you work... when you uh work and make things you are.../prodli/ you are pro	3	56
	3		Vera: productive	1	57
6			Celi: YES. I think	1	58
	4		Bia: ((B discorda com movimento de cabeça))		59
7	4		D: no, no about the about your life	2	60
16			Celi: no?	1	61
13			Bia: ((vira para N em conversa paralela)) proud não é orgulho?	2P	62
	1		A: ((...))((falam juntas))		63
	1		Celi: I think.....	1	64
13			Bia: não vem de proud? ((olha para a observadora))	2P	65
15		7	Obs: pride is a noun and proud / pride is orgulho proud, is orgulhoso	2M	66
9			Bia: orgulhasamente	1P	67
6		15	Celi: OH NO, I wasn't correct	2	68
					69

Essa diferença se reflete diretamente na quantidade da produção, que, como visto claramente nas seções 6.1. e 6.2., é predominantemente nos alunos ativos. Também se reflete na precisão gramatical. Os ativos pensam as suas respostas em voz alta, enquanto os reflexivos dão as suas respostas já prontas e pensadas.

6.3.3. Fatores Afetivos

Barreiras Afetivas: Inibição - Desânimo - Tensão

Celi: eu produzo muito mais no grupo pequeno; até eu fico inibida de falar no grupo grande porque você vê que atrapalha a aula, entende? você está lá com uma dívida e não dá, no grupo pequeno um ajuda o outro, um tira a dívida do outro /.../ quando cometo muito erro fico chateada porque sou muito cara de pau /.../ falo muito e não dou espaço para os outros então me corto um pouco né? /.../ ah sabe quando que eu fico tensa? quando tenho uma dívida e não consigo resolver /.../ porque não dá tempo, /.../eu saia da aula com um monte de beriba na cabeça.	Bia:...eu tenho medo de falar bobagem, é aquela coisa de medo de passar vergonha /.../ quando a pessoa é mais crítica, demonstra que sabe mais, /.../ aí eu me inibo mais, agora quando eu sinto que estou num grupo do mesmo nível /.../ mas é uma coisa de afinidade/.../ eu deveria me soltar mais quando não participo sinto que a aula não rendeu nada.
Sue: eu não tenho o problema de ficar inibida /.../ eu já gosto de plateia. /.../ as vezes os listenings me deixam tensa... tenho uma barreira /.../ eu particularmente não gosto de inglês, /.../ sou totalmente anti-americana /.../ aí já relaciono toda trama política /.../ estou tentando ser objetiva e já superei bastante	Olaf: eu particularmente não tenho problema com inibição, /.../ eu não vou me expor sem necessidade /.../ quando estou com parceiros mais fracos aí fico inibido de ficar falando especialmente se o meu inglês for comparativamente melhor do que o da outra pessoa, eu fico inibido de ficar esnobando, eu retraio /.../ impaciência pela necessidade de falar corretamente
Vera: fico inibida quando eu tenho que ler uma frase ... eu enrosco um pouco, parece que não consigo falar a frase com facilidade	Jair: comigo acontece às vezes no trabalho em grupo quando eu caio em um grupo em que eu sinto que eu sou o que menos sabe no

<i>porque quando eu estou falando, a hora que percebo já falei, se eu me enrosquei, já foi... ... atividade que me deixa menos tensa... conversar sobre determinados assuntos em grupos</i>	<i>grupo. acaba acontecendo dos alunos que estão mais adiantados se juntarem e as vezes eu /.../ não conseguia me expressar e acabava me fechando mais ainda</i>
---	--

As respostas acima foram marcadas por uma característica constante: todos os alunos afirmam ter algum tipo de barreira afetiva. Aparentemente, inibição e tensão são sentimentos mais comuns dentro da SA do que se imagina. Os motivos, todavia, divergem de um grupo para outro. Bia e Jair sentem inibição por medo de errar, especialmente quando interagem, no PG, com colegas que, na sua opinião, são mais proficientes. Olaf expressa sentimento semelhante quando diz que não se expõe desnecessariamente; também sente inibição, porém, ao contrário dos colegas reflexivos, sente-se inibido na presença de parceiros mais fracos. Entendemos que alguns desses motivos não são exclusivos de alunos ativos ou reflexivos. Na verdade, cada aluno expôs, na entrevista, o motivo predominante de sua inibição sendo que o motivo dos reflexivos foi resumidamente expressado por Olaf quando falou da tensão gerada *pela necessidade de falar corretamente* diante dos colegas.

A inibição das três alunas ativas provém de motivos bem diversos: uma, por não poder ter falado mais, outra, pela dificuldade de entender as gravações, e a terceira, por ter que ler em voz alta. Celi percebe que fala muito e se inibe em “*atrapalhar*” mais a aula. A tensão é causada, não por ter que falar, mas por não ter falado mais ou por não ter tido todas as dúvidas esclarecidas e sair com *beriba na cabeça*.

Vera sente inibição ao ler em voz alta e *se enrosca na leitura*. A tensão não está na produção oral espontânea - quando se dá conta da dificuldade *já falei /.../ já foi*. Interessante que nas duas atividades dos PGs, que envolviam a leitura de itens de uma lista, Vera leu muito mais do que os colegas de grupo: no A- PG 4, cinco vezes (os colegas D e Olaf leram duas vezes cada, e N, uma vez) e, no B - PG 1, também leu cinco vezes (Celi leu três, D, uma e os outros três participantes não leram). Isto pode indicar que no PG essa inibição diminua.

Além das dificuldades com os *listenings*, Sue revela, como causa de tensão, um aspecto diferente dos demais alunos: motivos ideológicos. Esse bloqueio, mencionado no início da entrevista, que não se limita a um ou a outro estilo e por isso é abordado brevemente, aqui. Sobre isso, Littlewood (1984) escreve que os alunos que têm simpatia pela comunidade onde a língua alvo é falada têm uma motivação maior. Ele mostra o elo entre a maneira como falamos e a maneira como percebemos nossa identidade. Na aprendizagem de uma nova língua, de certa forma, abrimos mão de algumas marcas de nossa identidade para adotar marcas de uma

experiência enriquecedora; a predisposição desfavorável, por outro lado, gera insegurança e ressentimento.

Enquanto Littlewood mostra os resultados benéficos de uma atitude favorável a outra cultura, e os efeitos prejudiciais da atitude desfavorável, Pennycook (1994) vai mais a fundo nessa questão em relação à prática atual de ensino de língua inglesa, atribuindo-lhe a manutenção de alguns aspectos do discurso colonizador. O autor argumenta que o ensino deve ser contextualizado, no sentido de se respeitar a cultura onde está inserido. Esse argumento nos interessa, visto que os estilos são também moldados pela cultura. Quando a bagagem cultural dos aprendizes, como também seus estilos individuais, são respeitados, na aprendizagem de uma outra língua, não se trata de abrir mão da identidade mas de enxergá-la numa perspectiva mais ampla. A nota positiva de Pennycook está, como descrevemos no primeiro capítulo, página 25, no fato de que a aprendizagem da língua inglesa é um grande passo para a descolonização pois poderá trazer conscientização não apenas para o colonizado mas também para o próprio colonizador, uma vez que proporciona ao aprendiz um discurso de resistência de maior alcance.

O depoimento de Sue, visto à luz da crítica de Pennycook, foi para nós um alerta para não negligenciarmos, como professores, o fato de que ensinamos inglês, como língua estrangeira, para alunos brasileiros, inseridos nessa cultura, com estilos próprios e para fins específicos. A língua inglesa mundial ultrapassa, em alcance, o eixo Estados Unidos - Grã Bretanha. Pensando nesse alcance, concluímos que a própria noção do que seja uma boa abordagem de ensino, do que seja um conteúdo relevante e do que seja material “autêntico” depende desses fatores.

Conforme podemos observar nas palavras de Sue, na entrevista: *para você que pretende seguir uma carreira acadêmica.... você vai precisar se expressar oralmente (em inglês)*, sua atitude em relação à língua inglesa está sendo alterada por uma motivação instrumental, isto é, ela percebe que, como aluna universitária brasileira, almejando carreira acadêmica, necessita desse conhecimento, independente da simpatia ou antipatia por esse ou aquele povo, falante dessa língua. Dessa forma, Sue vai tentando superar essa barreira, procurando um distanciamento crítico “*antropológico*” em relação às sociedades americana e inglesa, numa atitude mais flexível, expressa na sua resposta à pergunta seguinte sobre atividades que aprecia:

Atividades de que gosta / de que não gosta

<i>Celi: tem coisa que é muito pessoal, é de personalidade /.../ mais jogos /.../ que eu acho super gostoso, que deixa a classe mais solta /.../ eu achei divertidíssimo aquela (aula) da arte e você nunca mais esquece as coisas que você aprendeu porque é muito engraçado /.../ alguns jogos /.../ para aprender gramática porque você fixa algumas coisas /.../ só o fato de ter que pensar em inglês</i>	<i>Bia: (atividade que permita falar) de uma situação do dia a dia e que não está falando de você mesma /.../ joguinho, eu não gosto /.../ é mais tenso, isto é muito pessoal /.../ uma que você fez de uma exposição de quadros, estava interessante mas eu não me senti muito à vontade... dá sua opinião, discutir uma coisa íntima assim como falar de um quadro, de uma coisa muito sua, para uma pessoa que você não tem intimidade ... /.../ na aula para descrever as gravuras, a gente falou pra caramba, a gente se conhecia mais, ficou um grupo gostoso</i>
<i>Sue: gostei desta parte sobre cultura /.../ atrai porque traz, além da língua, algum conhecimento junto - não só estrutura gramatical /.../ gostei daquele dos quadros... /.../ não gosto de temas que só tratem da estruturas gramaticais /.../ falar sobre cultura, desfazer estes mitos, conhecendo a cultura você começa a entender a mentalidade e lógica daquele povo ... bem antropológico</i>	<i>Olaf: eu particularmente gosto da gramática mesmo em português sempre gostei de gramática /.../ os jogos, música, o lúdico funcionam, no meu caso, funcionariam depois de ter trabalhado a parte gramatical /.../ tem dia que você não está bem e você não vai conversar bem. então eu acho que está muito relacionado com como o aluno vem para aula</i>
<i>Vera: discussões na classe ou em grupos, depende do tamanho, a nossa classe é difícil /.../ a discussão das artes fizemos na classe e deu certo /.../ tem aula que eu saio animada e até falando sozinha - quando aprendo vocabulário novo... /.../ jogos não me atraem muito; quando a classe está tensa eles conseguem fazer relaxar... /.../ acho chato falar sobre costumes, não tem grandes discussões /.../ há assuntos que não tenho vontade de discutir nem em português que dirá em inglês /.../ (seria) agradável falar sobre assuntos polêmicos porque as pessoas concordam e discordam e sai mais coisa.</i>	<i>Jair: achei interessante descrever cartão postal. /.../ a disposição das cadeiras em círculo é melhor /.../ às vezes você dava a explicação gramatical primeiro e você não conseguia compreender direitinho o que era para fazer /.../ e você está perdido né?</i>

O que mais surpreendeu nestas respostas foi a divergência entre elas. Nenhuma atividade da SA foi mencionada na formulação das perguntas. Os próprios alunos comentaram uma ou outra atividade das quais se lembraram no momento da resposta e, por coincidência algumas atividades eram mencionadas por mais de um aluno. A mesma atividade de que alguns gostaram, outros não. Os jogos, por exemplo, que ajudam Celi e Sue a aprenderem as estruturas gramaticais e fazem Celi e Vera relaxar, no entanto, são tensas para Bia. Ora se exigem respostas rápidas e espontâneas, beneficiam, obviamente, os alunos ativos. Olaf considera que os jogos podem ser eficazes, depois de ter trabalhado a gramática. Sobre a

utilização de jogos e sobre a objeção de Vera a assuntos surperflúos, comentamos na seção seguinte.

Os jogos requerem reações rápidas demais para alguns alunos, mas percebemos que o ritmo da professora ativa é considerado também acelerado demais por Jair. No seu diário, o aluno já havia observado que *são freqüentes as frases muito simples e a construção de sentenças erradas que ocorrem devido à necessidade de transmitir com certa rapidez, as idéias /.../*. As atividades se sucederam sem que se desse o tempo necessário para que esse aluno reflexivo assimilasse o que foi explicado, ou sem que se fornecesse explicação suficiente para dar a segurança de que os alunos reflexivos necessitam. Observamos, pelas respostas dos alunos reflexivos, o sentimento de impotência gerado pelo fato de ter que produzir oralmente, quando se sentem ainda inseguros e em estado de ignorância quanto ao vocabulário e estruturas exigidos.

6.3. Reações ao Pequeno Grupo e Participação Efetiva nesta Formação

Qual é Sua Opinião Sobre o Trabalho em Grupos?

Transcrevemos aqui, na íntegra, as respostas do questionário sobre o PG Primeiro, as respostas dos alunos sujeitos e, a seguir, as dos demais alunos:

Celi: Acho motivador e eficaz.

Sue: Se o grupo for pequeno acho produtivo, pois penso que um grupo maior que quatro integrantes já fique um pouco confuso.

Vera: Acho importante, principalmente quando se tem uma turma muito numerosa.

Bia: Eu não gosto muito.

Olaf: Não simpatizo, mas considero eficiente para melhorar a conversação.

Jair: São importantes, porém podem inibir alunos com menor domínio da língua.

D: Gosto muito. Nós aprendemos a falar melhor, conversar e falar às vezes de assunto pessoais.

F: São ótimos quando os grupos são pequenos: quatro pessoas, no máximo, é um número suficiente de pessoas para trabalharem no mesmo grupo

G: É bom, pode soltar, desinibir.

H: No geral: muito bom, mas depende muito das outras pessoas.

I: Para mim é pouco produtivo, por inibição minha.

L: Eu gosto muito, ajuda no desenvolvimento de falar inglês.

M: Quando não ocorre em grupo muito grande, rende mais.

N: Acho excelente, principalmente grupos bem pequenos, ou duplas (com parceiros) escolhidos por mim.

R: É uma oportunidade de participar da conversação em turmas grandes.

W: 'Depende muito da vontade do grupo, de sua animação. Pode ser muito bom ou não trazer resultados eficazes.

Y: Produtivo em relação ao desenvolvimento da prática de falar, o que ocorre gradativamente pois perde-se a inibição aos poucos.

A maioria dos alunos tem uma atitude positiva em relação aos PGs . Quatro deles mencionaram, como questão importante, o número de alunos no PG, sendo que dois destes alunos consideram que até quatro participantes seja um bom tamanho. A este respeito Jaques (1987) escreve que há dois aspectos divergentes a serem considerados: se, por um lado, um

grupo maior oferece maior recurso e possibilidade de solução para problemas, por outro lado, à proporção que o grupo cresce, há menor oportunidade para cada um participar. Esse desequilíbrio, na distribuição dos turnos, aumenta até um ponto no qual um ou dois participantes começam a dominar e os alunos mais reticentes deixam de falar. Quanto menor o grupo, maior a probabilidade de interação mais íntima, mais equilíbrio na distribuição dos turnos e mais revezamento da liderança. Amado & Guittet (1978), escrevendo sobre a dinâmica da comunicação nos grupos, acrescentam que à medida que o grupo aumenta, a coesão e o acordo entre os participantes se tornam difíceis. Paralelamente, a participação dos membros mais ativos se diferencia, progressivamente, para impor uma organização do tempo de discurso, de modo que, muitas vezes, apenas estes tomarão a palavra. Os autores observam que abaixo de quatro participantes, a quantidade de informações disponíveis será muito pequena, enquanto com mais de doze pessoas, o número de informações será muito elevado. Nesse caso, além de não serem todas registradas, causam problemas na organização do grupo. Como diz Sue, *um grupo grande fica confuso*.

Decorrente disso, no GG surgirá necessariamente, a liderança por parte de um dos componentes. Estes dados que mostram a predominância da professora confirmam as considerações Deuber (1993) sobre a assimetria, apresentadas no segundo capítulo. Nos resultados de quantidade de fala, na ordem unida da aula “A”, a professora ficou com 36%, sendo 28%, do total, de turnos longos. Isto significa que falou mais do que 36% do tempo de aula. Na aula “B”, ela repetiu os 36%, sendo 18% de turnos longos. Os restantes 64% ficaram distribuídos entre os alunos. Nos resultados de qualidade de atos de fala, totalizou, na ordem unida, 221 turnos nos atos pedagógicos, sociais e retóricos, em contraste com os 267 turnos de todos os alunos reunidos. (Tabela 6.2 e 6.3. Figura 6.11.) Quanto à variedade de turnos, utilizou, na aula “A”, 32 categorias das 54 contemplados no modelo em 132 intervenções P-S-R. Na aula “B”, utilizou, novamente, 32 categorias de atos diferentes, em 89 intervenções, número muito superior ao dos alunos (Tabela 6.4., 6.5, 6.6 e 6.7.).

Esse desequilíbrio na distribuição dos turnos foi igualmente observado, naturalmente em menores proporções, na análise do PG mais numeroso, o B-PG 1, com seis participantes que comparamos, aqui, com o menor grupo, A-PG 1 com três alunos. Celi, presente com a maior participação em ambos, teve, todavia, contribuição distinta em cada um. A diferença de proporção entre sua quantidade de fala e a dos demais participantes foi significativamente maior no PG com mais participantes. Na aula A-PG 1, a distribuição de turnos em quantidade foi: Celi - 44, H - 35, W - 21 (Tabela 6. 2. Figura 6.9.), enquanto que na aula B-PG 1., o desequilíbrio na distribuição foi maior: Celi - 45, Vera - 20, D - 21, N - 16, L - 4 e Bia - 5 (Tabela 6. 2. Figura 6.10.). Isso significa que, no grupo A, a segunda aluna que mais falou,

participou 79,5% em relação à participação de Celi e o terceiro, 47,7%. No grupo B, a segunda participação foi de apenas 46,6% e a terceira, 44,4%, em relação à participação de Celi. Este mesmo desequilíbrio, na comparação entre os participantes, se refletiu, também, na variedade de diferentes atos utilizados: na aula A - PG 1: Celi - 24, H - 22, W - 12 (Tabela 6. 2. Figura 6.1.), e, na aula B-PG 2, tivemos: Celi - 27, Vera - 12, D - 16, N - 8, L - 4 e Bia - 4. (Tabela 6. 3. Figura 6.6.) O grupo maior propiciou o surgimento de um líder: coube a Celi não apenas a maior porcentagem de turnos mas também diversas falas características do professor. Destacou-se por ter usado os seguintes atos neste PG da aula "B": **P 21 - Dar instruções / sugestões de procedimentos** (não realizado por ela no outro PG); **P 9 - Expressar compreensão**; **P 2 -Enfocar / situar a discussão**; **S 5 - Convidar outros a participar**; **S 12 - Repetir**; **R 7 - Definir** (Tabela 6.5., 6.6 e 6.7.).

Neste segmento que trazemos da transcrição do B-PG 1, Anexo pg - 48, pode-se verificar a participação de Celi organizando o discurso e, gradativamente ocupando o papel do professor:

P	S	R		Qt.	
21			Celi: what about what about each one read one time?	2	38
	6		N: yes	1	39
	5		Celi: okay? it's a good idea?	2	40
	6		As: ((alunas concordam com gesto da cabeça))		41
21	5		Celi: ((olha para D)) then you can read	2	42
	14		D: ((ri apontando para si mesma))		43
13			N: what is /prodli/ /prodli/?	2	44
13			D: you know?	2	45
15	10		Celi: /prodli/, /prodli/ it's an ADverb	2	46
	14		As: ((riem))		47
	10	3	L: GREAT	1	48

Anterior ao segmento analisado temos outros exemplos:

Celi: (Albert Einstein) he didn't play dice
 N: He didn't not play dice
 Celi: no didn't not, no, DID NOT ou DIDN'T
 N: ((fez sinal com a mão como a dizer : é claro))
 A: he did not, okay
 Celi: because she said didn't NOT
 Celi: who can read four
 D: letter "c"
 Vera: politics "c"?
 Celi: letter "b" letter "c" who read?

Em proporção inversa, a contribuição de Bia, no grupo maior, foi muito inferior. À medida que Celi tomava a liderança, Bia diminuía sua participação, assumindo o papel de aluna. Essa mudança fica também evidente na qualidade de sua fala, sendo que os atos que realizou foram típicos deste papel. No B -PG, tomou apenas 4 turnos, com cinco atos

realizados em quatro categorias, dentre os quais: **P 13 - Pedir informação sobre a língua alvo** e **P 12 - Pedir informação**. No outro pequeno grupo, A - PG 3, com quatro participantes, Bia tomou 32 turnos, realizando 30 atos, em 12 categorias diferentes. Nesse grupo da aula "A", apesar de ter sido a aluna que menos contribui oralmente, teve uma participação mais aproximada daquela de seus colegas. A quantidade de fala neste grupo ficou assim distribuída: Sue - 47, M - 43, F 38 e Bia 32 (apenas cinco no B-PG1). De modo semelhante, a variedade de categorias foi melhor distribuída: Sue - 24, M - 19, F 16 e Bia 12 (quatro no B-PG 1) (Tabela 6.5. a 6.7).

Quando pessoas se reúnem em um grupo e começam a interagir, de acordo com Jaques(1987), começam também a surgir diferenças quanto ao grau de influência, papéis a serem desempenhados e habilidades. Esse padrão estrutural muda de acordo com a tarefa proposta. Não entra no escopo deste trabalho a questão de liderança e dinâmica de grupos, porém, não podemos deixar de cogitar sobre o que faz com que uma pessoa se destaque como líder do PG. No caso de Celi, o critérios para a sua escolha pelo grupo, ou a sua auto designação para este papel, certamente, não se basearam em proficiência da língua. As outras alunas ativas, tanto a aluna "D" quanto a Vera são mais proficientes. Se o critério fosse proficiência na língua, Bia teria liderado, tendo em vista a sua nota média, a mais alta da classe. Essa média inclui a nota de um exame oral, no qual Bia obteve a segunda melhor nota da classe com 8,8, depois de Vera e N com 9,0. Se o critério fosse a proficiência oral, essas três alunas seriam candidatas mais fortes para o papel. A questão do número ideal para o trabalho em PG em aulas de língua, bem como a questão da liderança e assimetria dentro desse tipo de grupo, são aspectos interessantes e merecem uma atenção sistemática.

Quanto às objeções dos alunos ao PG, de modo geral, foram concernentes aos parceiros, à animação e vontade do grupo, à inibição natural e, especificamente, à inibição de alunos que se consideram menos proficientes. Tanto as atitudes favoráveis como as desfavoráveis aos PG, confirmam as opiniões variadas e divergentes dos autores conforme expostas no capítulo três.

Apresentamos, a seguir, estão extratos das repostas dos alunos sujeitos, sobre o trabalho e os parceiros no PG, tirados da entrevista individual:

Celi: eu produzo muito mais no grupo pequeno /.../ se o grupo (a classe) for grande, quanto mais grupos (pequenos) melhor /.../ até uma colega, eu percebo que /.../ nos grupos ela fala muitas coisas legais só que no grupão ela não vai falar... /.../ no grupo menor todos falavam muito	Bia: eu não gosto de pair work em função da tal da afinidade; que eu possa estar por acaso ao lado de alguém com quem não tenho afinidade, por exemplo, falar do passado... dos seus planos para o futuro....//Agora... dependendo do pequeno grupo, /.../ na aula para descrever as gravuras, a gente falou pra caramba, a gente se conhecia mais, ficou um grupo gostoso
Sue: eu prefiro o grupo pequeno para falar porque o grupo grande fica meio confuso para manter a ordem quando todo mundo quer falar /.../ o grupo grande deve ser para explicação gramatical e quando se tem dúvidas	Olaf: - esta dinâmica de grupo de trabalho /.../ é importante para você aprender a conversar/.../eu particularmente não tenho empatia natural com o fato de ter que falar assim. /.../ devido ao nível não avançado do nosso inglês os temas que a gente vai discutir são mais simples não é uma conversa sabe, de política, de coisas que estão mais no dia a dia e que são interessantes... /.../ apenas eu não simpatizo mas eu procuro, estou procurando ser assim mais profissional e fazer as atividades direitinho/.../ mas eu acho que é eficaz apesar de tudo. eu considero assim que eu sou meio chato
Vera: acho que discussão em grupo é agradável; quando o assunto é interessante é melhor ainda porque além de você ter o ganho da língua você tem o prazer de estar conversando sobre um assunto interessante, polêmico...	Jair: os alunos conversam entre si e o professor não pode acompanhar tudo mundo ao mesmo tempo /.../ como ninguém domina a língua as vezes acontece, do pessoal se expressar em Português quando não consegue falar alguma coisa, se expressar errado, mesmo assim a gente entende, isto prejudica um pouco você falar correto /.../ isto atrapalha um melhor desenvolvimento /.../ seria bom que tivesse mais gente que domina o inglês orientando os grupos, coordenando os diálogos. eu acho que quando são dois alunos que estão aprendendo ainda, a coisa não produz tanto. tem este problema do pessoal dá um jeito de se entender /.../ no pequeno grupo acontece mais do pessoal /.../ usar palavras muito simples para expressar coisas que deveriam ser mais elaboradas. E: Qual destas duas situações você considera melhor para você? falar bastante mas simplesmente ou pensar mais antes de falar e de forma mais elaborada J: acho que tentar falar mais elaboradamente é mais para nível de inglês 4, já seria mais proveitoso

Conforme relatado anteriormente, dos 17 alunos da classe que responderam ao questionário, apenas três afirmaram não apreciar o trabalho em PG. Estes três alunos são reflexivos: Bia, Olaf e I. Aqui é preciso acrescentar que outros alunos reflexivos, N, F, G gostam do PG e o consideram eficaz. Todos os alunos sujeitos ativos afirmaram apreciar o trabalho em PG, pelas razões mencionadas: ser agradável, facilitar a participação de todos, proporcionar o prazer de estar se conversando e, simultaneamente, aprendendo.

A seguir, comentamos as vantagens e as desvantagens do PG apontadas pelos alunos sujeitos, comparando, quando possível, com os dados do desempenho real desses alunos nas aulas conforme apresentados no seção 6.2.

Celi percebe bem a sua própria atuação quando diz, na resposta à pergunta sobre como aumentar a prática oral na SA, transcrita na página 101, que os pequenos grupos *facilitam pra caramba*, e que a sua produção oral é muito maior no PG. Do mesmo modo, as palavras de Sue, quando diz que prefere o *pequeno grupo para falar*, foram confirmadas na aula “A”. Apesar de, na aula “B”, ter falado mais no GG do que no PG, na soma da quantidade dos dois PGs e dois GGs. Sue teve uma contribuição oral maior no PG. De fato, todos os alunos, com exceção da aluna I, que não participou, apresentaram produção oral em maior quantidade, qualidade e variedade no PG. Os depoimentos de Celi e de Sue, portanto, embora reflitam os fatos evidenciados nos dados, são interessantes, visto que são as duas alunas da classe que mais participam, também, no GG.

Uma das razões dadas por Celi para participar mais no PG está numa resposta transcrita anteriormente, na página 106, na qual declara que há maior possibilidade de tirar as dúvidas, pelo fato de haver freqüente ajuda mútua. De fato, o ato pedagógico **P 13 - Pedir informação sobre a língua alvo**, um dos poucos a ser utilizado indiscriminadamente por ativos e reflexivos, foi muito mais freqüente no PG do que no GG (Tabela 6.5.). Outros atos mais realizados no PG foram **P 15 - Dar informação sobre a língua alvo**, **P 17 - Dar esclarecimento e explicações**, **S 12 - Pedir informação**. A alta freqüência de dois outros atos nesta formação - **P 18**, **R 13** - é explicada pela natureza da atividade que foi desenvolvida nos PGs.

Os benefícios linguísticos, a cooperação mútua, além da possibilidade de muito maior participação individual dos alunos foram características do PG observadas durante a coleta dos dados e registradas no diário dialogado que mantivemos com a observadora:

Some students really have fun when they work in groups. I'm optimistic about this class. I think most students are learning and improving their vocabulary and grammar. I think the small group gives them a chance to practice both. 25/11/94

Esta foi a resposta da observadora:

I do think students participate more in the small groups. They talk more, they help each other. The input may not be so rich, but you get real communication going on.

08 / 12 / 94

Os dados referentes à participação oral dos alunos no PG, as repostas dos alunos ativos e as palavras das pesquisadoras confirmam os argumentos de Long e Porter (1985) de que o trabalho em PG aumenta a quantidade do uso da língua, a qualidade na fala do aluno (Tabelas 6.5., 6.6. e 6.7.) e possibilita instrução mais individualizada. Os alunos reflexivos, no entanto, não demonstraram tanto entusiasmo pelo PG. Passamos agora ao relato de suas objeções.

Jair, que em resposta dada anteriormente, na página 101, havia dito que, pela extensão da classe, *tem que trabalhar em grupo mesmo*, faz agora uma objeção que nos remete ao argumento de Prabhu (1987) para a não utilização do PG no projeto de Bangalore (capítulo três, página 45). A objeção desse aluno refere-se ao insumo não confiável recebido dos colegas, o que, em suas palavras, impede *um melhor desenvolvimento*. O trecho da transcrição abaixo, do grupo B-PG2, no Anexo pg-51, no qual Jair participou, é um dos muitos exemplos disso:

18		Jair: "One should die proudly when it is no longer possible to live proudly"	5	93
	12	W: ((repete a leitura em voz baixa mas audível. para si mesmo)) "One should die proudly when it is no longer possible to live proudly"	5	94
		13 Jair: about death?	1	95
	12	Sue: die, death	1	96
13		Olaf: proudly é <i>produtivamente</i> ?	2P	97
15		W: é <i>eu crei que sim</i>	2P	98
	12	Sue: ((repete a leitura para si mesma)) "One should die proudly when it is no longer possible to live proudly"	5	99

Este equívoco pode, ou não, ter sido resolvido na ordem unida, quando as respostas foram comparadas, porém, muitos erros, cometidos no PG, certamente ficaram sem correção. O receio de Jair é, portanto, justificado. Pica e Doughty (1985), mencionados no terceiro capítulo, constataram que a produção oral dos alunos no PG não é mais, nem menos, precisa gramaticalmente, quando comparada à da GG. Alertam, entretanto, que o uso frequente do PG, limita o insumo gramaticalmente correto e pode, eventualmente, levar à fossilização. Jair quer se expressar de forma mais elaborada e precisa, com a ajuda do professor. A observadora escreve a esse respeito no diário, quando comenta o trabalho no PG:

The only problem I see is that the teacher can not assist all groups, all the time. So, sometimes students are not corrected or offered the right pronunciation or structure to say what they want.

08 / 12 / 94

Olaf percebe também a influência positiva da conversa com falantes mais fluentes e o expressa claramente em sua próxima resposta. Ambos, Jair e Olaf, percebem o valor do insumo mais apurado e mais rico.

Os dois alunos reflexivos, Bia e Olaf, declaram categoricamente não gostar do PG. Bia, por não ter afinidade com certos parceiros - uma dificuldade do trabalho em pares apontada por Hyde (1993), e que será discutida em seguida; a objeção de Olaf relaciona-se aos temas desmotivadores e à impossibilidade de discorrer sobre assuntos de seu agrado, devido à falta de proficiência na língua. Vera, como Olaf, levanta esta questão importante para a apreciação do PG, ou seja, o assunto da discussão, ou a tarefa proposta. Ambos prefeririam falar sobre temas mais relevantes. Nessa resposta, como em uma anterior, sobre atividades que aprecia e que não aprecia, Vera mostra almejar certos princípios comunicativos e humanistas, expostos no primeiro capítulo. Tem preferência pelos assuntos que geram discussões relevantes para ela mas considera a discussão em grupo agradável porque, *além de você ter o ganho da língua, tem o prazer de estar conversando sobre um assunto interessante, polêmico (...)/ há assuntos que não tenho vontade de discutir nem em português, que dirá em inglês.* (da página 109). Tais questões vêm ao encontro da apresentação de Stevick (1990) sobre a influência humanista na abordagem comunicativa (página 26), no que se refere à valorização da realidade do aluno e à promoção de atividades verossímeis, que realizariam em sua própria língua materna. As observações de Olaf e Vera mostram a pertinência da crítica de Pennycook (1994) à trivialização de muitas atividades da abordagem comunicativa. Entretanto, o próprio Olaf atenta para a dificuldade em evitar o trivial: *... devido ao nível não avançado do nosso inglês, os temas que a gente vai discutir são mais simples, não é uma conversa sabe, de política, de coisas que estão mais no dia a dia e que são interessantes..*

Do nosso ponto de vista, a crítica à trivialização é válida para níveis mais adiantados, mas, não para principiantes, com conhecimento mínimo de vocabulário e estruturas básicas. Para essa fase, ela é inevitável. Nos primeiros níveis de ensino, falar sobre assuntos polêmicos, relevantes e interessantes deve ser um ideal a ser buscado e realizado sempre que for possível, porém, progressiva e cautelosamente. No nível dessa classe, quarto semestre de um curso básico, foi possível esporadicamente fugir do trivial. Se por um lado alguns alunos ficaram entusiasmados por temas e atividades relevantes, por outro, alguns ficaram frustrados pelas restrições impostas pela sua limitação linguística.

Uma outra questão que embora não seja central para este trabalho, merece ainda um breve comentário, é a justificativa que Olaf dá, juntamente com a sua objeção, para a não apreciação do PG, culpando-se a si mesmo ao considera-se “meio chato.” Este é um exemplo de um problema de introversão destacado por Keirsey & Bates (1984). Visto que a maioria da população, na cultura ocidental, prefere a extroversão - esses autores atribuem a porcentagem de 75% de preferência à extroversão, ao passo que Lawrence (1987) estima-a em 70%). A

pessoa introvertida pode ter a sensação de que é de fato o “patinho feio” do grupo; daí o vago sentimento de culpa, ou de que deve haver algo errado consigo. Bia também justificou sua inibição dizendo que é: *por causa do meu jeito, minha personalidade eu sou mais fechada mesmo.*

Nesses depoimentos sobre o trabalho em PG, verifica-se, portanto, que os argumentos teóricos favoráveis são, em geral, confirmados pelos alunos ativos, e que os aspectos negativos se evidenciam nas palavras dos alunos reflexivos. Tais depoimentos mostram claramente que há alunos que preferem não trabalhar em PG. Observamos aqui, para nossa perplexidade, que, como professora desta aula, inadvertidamente impusemos a participação oral aos alunos, alguns dos quais, optariam por não falar com determinados parceiros, por não se exporem aos erros dos colegas (ao insumo não confiável), por não falar sobre certos assuntos ou, por simplesmente, não falar.

Parceiros de grupo

<i>Celi: acho super rico você ficar com pessoas que não conhece muito, não só porque conhece gente nova, como você se depara com situações novas para enfrentar. /.../ se você não lembra uma palavra você tem que arranjar outra, você tem que fazer mimica, você tem que dar algum jeito para se entender então são situações que a pessoa tem que ali na marra, né? quando você está com pessoas que você não tem muita afinidade /.../ você tem que dar conta, e como não é uma situação estressante na sala de aula você aprende.</i>	<i>Bia: /.../ me incomoda - porque as pessoas daqui não são a mesma área, não são pessoas amigas que convivem junto, né /.../ a gente se encontra exclusivamente na aula não tendo muitas coisas em comum, e aí numa atividade meio social /.../ a mim incomoda mas é importante /.../ justamente para desinibir mas força uma coisa que não gosto /.../ aí não fica uma coisa prazerosa né, porque eu acho que aprender língua deve ser um negócio prazeroso</i>
<i>Sue: deve variar, trocar sempre os alunos para você sentir dificuldade de ter que falar com outra pessoa.</i>	<i>Olaf: quando estou com parceiros mais fortes fico mais fluente, assim por osmose /.../ a cada dinâmica, mudar os parceiros para todos interagirem com todos</i>
<i>Vera: dividir tímidos com tímidos e os falantes com falantes porque assim eles ficam disputando e os tímidos são obrigados a falar alguma coisa... e assim os tímidos ficam protegidos</i>	<i>Jair: acho que existe uma tendência entre os alunos que estão no mesmo nível de se juntarem, os que falam melhor também querem ir para um grupo onde as pessoas falam bem, os que estão pior também, para não se comprometer, ficam com aqueles que estão no mesmo nível. acho que o P pode dar uma selecionada para não ficar um grupo que todo mundo é tímido, por exemplo /.../ tentar dividir entre um que sabe mais e os outros que estão um pouco abaixo destes</i>

Os alunos ativos e Olaf gostam do desafio de falar com parceiros diferentes. Vera e Jair, ao tentar achar uma solução para os alunos que participam pouco, dão sugestões opostas. Vera propõe grupos separados para alunos tímidos e para alunos falantes; enquanto Jair sugere uma mesclagem equilibrada. Outro critério para mesclagem, sugerido por Jair, é o da proficiência. Apesar de ter afirmado anteriormente que tem dificuldade em falar, quando está diante de colegas que considera mais adiantados, sugere, aqui, reunir, em um mesmo grupo, alunos bons e alunos fracos.

Considerando a composição de um grupo, Jaques (1987) apresenta como regra geral a heterogeneidade - quanto a idade, sexo, personalidade - para propiciar maior interação e melhor realização de uma tarefa proposta. No entanto, a melhor composição para o entrosamento é sempre imprevisível, porque a participação e contribuição de cada indivíduo do grupo será diferente dependendo de cada um dos demais componentes. Amado & Guittet (1978) mostram que os indivíduos no grupo se estruturam em um todo; nesse todo, criam-se propriedades diferentes, de modo que o grupo nunca é a soma de seus componentes. Os indivíduos inter-reagem e criam um estado de equilíbrio que resulta das forças dinâmicas postas em jogo. Esta dinâmica é percebida, também, na respostas dos alunos W e N. Respondendo ao questionário, W escreve que a eficácia do PG *depende da vontade do grupo, de sua animação* e a aluna N o considera excelente, quando bem pequeno e com parceiros *escolhidos por mim*.

Dois grupos muito equilibrados foram o A-PG 4 e B-PG 2. O grupo A-PG 4, com dois alunos ativos e dois reflexivos, todos com bom desempenho oral, foi muito coeso e desenvolveu um tipo de interação equilibrada, em um ambiente muito agradável. No B-PG 2, com dois alunos ativos e três reflexivos, alguns bem mais proficientes do que outros, igualmente, estabeleceu-se um equilíbrio na distribuição da quantidade de falas e a liderança foi revezada entre os membros.

Quanto ao grupo A - PG 2, no Anexo A-29, percebemos no trabalho de transcrição que era um grupo peculiar, um grupo mais tranquilo e lento. As pausas eram freqüentes e longas - de quatro, cinco, e uma até 20 segundos (linhas 32 e 43 na transcrição abaixo) - e a impressão que deixou foi a de que houve momentos, como no exemplo abaixo, em que os alunos não tinham se situado muito bem em relação à tarefa proposta:

18.		X:	(X saltou uma sentença na sequência e leu a seguinte) "saying 'excuse-me' after burping" what's burping... the meaning of burping?	2.5	27
13		Jair:	burping... <i>acho que é arrotar</i>	2.P	28
15		X:	uh?	1	29
16		Jair:	<i>acho que é arrotar</i>	2.P	30
	13	A:	burp	1	31
	12		(-5-)		32
18.		R:	(R lê a sentença que X deixou de ler) "letting pedestrians have the right of way" Brazilians do this/ do that? "letting pedestrians have the right of way"?	2.5	33
16	13				

14		Jair: sometimes (...)	1	34
	6	R: yes	1	35
	4	X: Brazilians don't	1	36
	12	Jair: sometimes	1	37
	6	R: sometimes. yes	1	38
7		G: little sometimes	1	39
9		R: uh?	1	40
	12	G: little times because	1	41
18		R: "when some somebody somebody asks the right way" ((...)) "saying 'excuse-me' after burping"	2.5	42
		(-20-)		43
2.16		Jair: where are you?	2	44
13.19	12	X: uh burp? I don't know. what is burp?	2	45
14		Jair: burping is <i>arrostar</i>	2.M	46

A "vontade do grupo" aparentemente não estava muito bem. Os alunos pareciam apáticos. Dos quatro participantes, três eram reflexivos, e o quarto, o aluno X, porque foi desistente e não forneceu os dados necessários para se precisar o seu estilo. Estavam distraídos, cansados, faltou vontade do grupo, faltou afinidade, estavam desmotivados, ou foi basicamente uma questão de estilo? Há muitas variáveis em jogo nesta complexa interação de pessoas. Há também a questão de afinidade, levantada por Bia na resposta anterior. Todo grupo organiza-se, de forma espontânea, em torno das relações de simpatia ou antipatia que estimulam os indivíduos entre si. Bia demonstra perceber essa organização afetiva, que se cria no grupo em função da natureza das relações interpessoais, quando afirma que não gosta do PG porque pode *estar, por acaso, ao lado de alguém com quem não tenho afinidade* e comentando sobre um outro grupo diz: *a gente falou para caramba, a gente se conhecia mais, ficou um grupo gostoso.*

A questão da dinâmica do grupo é uma questão complexa que compreende inúmeras variáveis. No entanto, essa pequena amostra de dados aponta para indícios de que, de fato, a heterogeneidade deve ser considerada na composição dos grupos. Parece que há boas razões para equilibrar falantes mais fluentes, com os menos fluentes; os mais falantes, com os menos falantes; os ativos com os reflexivos, estando, no entanto, conscientes da relevância da afinidade entre os membros, em outras palavras, o fato de cada componente do grupo gostar ou não dos parceiros. Em resumo, almeja-se a heterogeneidade desde que haja afinidade e uma disposição afetiva favorável, de cada um, em relação aos demais participantes.

6.5. Participação Diferenciada dos Alunos Ativos / Reflexivos

As diferenças entre os alunos ativos e reflexivos, na participação oral, se mostram nitidamente nos dados colocados neste capítulo. Concluímos a discussão dos dados em torno das palavras de Celi, que expressam uma distinção, que ficou muito evidente, entre os dois grupos de alunos.

Celi: porque tem gente que é inibido no grupo e tem que falar no grupinho; não adianta ... no grupo pequeno acaba tendo que falar mesmo que seja pouquinho as pessoas que eu percebi que não falavam muito no grupo todo, nos grupinhos falavam mais, então a pessoa começa a ter mais facilidade com a língua /... os grupos facilitam né, eu vejo as pessoas que são mais tímidas, elas falam mais nos pequenos grupos, né

Os dados corroboram as palavras de Celi. As *pessoas que não falam muito no grupo todo* (no GG) são os alunos reflexivos que de fato, na análise de quantidade, tiveram uma participação oral mínima nos GGs. Na aula A, Olaf e Bia participaram com apenas cinco e dois turnos respectivamente e, na aula B, nenhum dos três participou. (Tabela 6.2.e 6.3.). Foram os alunos ativos os que mais participaram das duas situações de GG.

Os PGs, com exceção do B- PG 1, no qual se instalou o esquema “ordem unida”, propiciaram, também, melhor distribuição dos turnos. Os grupos A-PG 2, A-PG 3, A-PG 4 e B-PG 2 foram muito equilibrados. Nos outros dois grupos, A - PG 1 e B - PG 1, o desequilíbrio foi causado pela participação predominante de Celi, porém de forma mais marcante no B-PG 1, o maior grupo analisado (Figuras 6.9 e 6.10).

Se na distribuição de turnos houve, de modo geral, equilíbrio no PG, o mesmo não ocorreu na distribuição de atos. Alguns atos foram, praticamente, exclusivos dos alunos ativos. Por ordem de frequência decrescente, foram estes, os atos pedagógicos mais realizados, no PG ou no GG, pelos alunos ativos: **P 7 - Ampliar uma contribuição anterior, própria ou de outro**, **P 6 - Implicitamente Aceitar uma Contribuição Anterior Própria ou de Outro**, e nos PGs, **P12 - Pedir informação** (Tabela 6.5.). Quanto aos atos sociais, **S 1 - Competir pelo turno**, **S 2 - Interromper**, e **S 3 - Completar o Enunciado do Outro**, mostram a facilidade e naturalidade com que esses alunos tomam o turno. Esses três atos foram realizados, ao todo, 48 vezes pelos alunos ativos e apenas três pelos alunos reflexivos. A aluna Vera percebe essa “disputa” característica dos alunos ativos, expressa na sua resposta pergunta transcrita na página 119, quando propõe dividir *tímidos e os falantes* *... porque assim eles (os falantes) ficam disputando e os tímidos ... ficam protegidos*. A impressão que se tem em alguns segmentos da aula é mesmo de disputa pelo turno. Essa característica, mais comum aos alunos ativos, pode, em parte, ser causada pelo fato de estarem verbalizando o processar de

seu pensamento. Em alguns trechos da gravação, observamos que estavam tão ocupados em falar, que pareciam não escutar os seus interlocutores. O segmento que optamos por usar é um exemplo típico. No A-PG 4, um grupo muito equilibrado com duas alunas ativas, Vera e D, e dois alunos reflexivos, Olaf e N, no Anexo pg - 37, Olaf está tentando explicar, em um turno longo, várias vezes interrompido, o que seja “right of way” e, como não tem certeza do significado, quer uma confirmação das colegas.

P	S	R			
18			Vera:	"letting pedestrians have the right of way"	5 32
9	12		Olaf:	right of way.... ah	1 33
13			Vera:	é preferência?	1P 34
15			Olaf:	no, I think it's in the:: <i>na calçada</i> there is in the other countries, as	3 35
				England, people uh walk in the right hand as in the traffic	
9			D:	uh oh yes	1 36
7.22	10		Olaf:	people usually/ people <i>eles costumam andar na mão direita mesmo</i>	3M 37
				<i>andando, sabe? na calçada por exemplo=</i>	
9			As:	ah	1 38
			Olaf:	=é uma coisa comum nos países da Europa	= 39
			D: ((...))		4 40
19	2		Olaf:	but I don't know if Americans do it/ I think is this that that ((ele quer dizer: que o significado seja este))=	3 41
	2	13	Vera:	Brazilians don't do this	2 42
8			Olaf:	=but I think letting pedestrians have the right of way=	= 43
16	2		D:	Brazilians do this? =	3 44
			Olaf:	=is different of this but I think this phrase is about this	= 45
12			N: Americans?		1 46
12			D: = you think Brazilians don't do it?		= 47
	1		((As alunas falam simultaneamente, parecem não compreender que Olaf está falando do significado da palavra.))		4 48
13	5		Olaf:	do you agree that this sentence is about this	2 49
	6		D: I think is it =		2 50
3			Olaf:	okay.	1 51
	6		D: =having the right of way. okay.		= 52
13			Olaf:	okay.	1 53

Neste segmento, Olaf está tentando terminar o seu turno, no qual desenvolve uma definição da expressão “right of way”, depois da qual, tenta, muitas vezes, sem sucesso, obter uma confirmação. As colegas ativas, estão simultaneamente, disputando o turno (turno 48) em outra linha de pensamento e parecem que não escutam o que ele tem a dizer. Aqui vale esclarecer que a timidez, mencionada por Celi e Vera, pode ser característica, tanto de ativos quanto de reflexivos. Olaf, por exemplo, não é um aluno tímido.

Além dos atos de disputa pelo turno, outros turnos sociais que são predominantemente realizados pelos alunos ativos são: **S 10 - Fazer Comentário Humorístico** e **S 12 - Repetir**. Quanto aos atos retóricos, o mais realizado foi **R 10 - Exemplificar** (Tabela 6.6 e 6.7). Em contrapartida, há um ato mais frequentemente realizado pelos alunos reflexivos: **P 15 - Dar informação sobre a Língua Alvo**. A realização frequente desse ato está coerente com suas respostas na entrevista sobre a opção pelo aspecto formal da língua e preocupação com a precisão.

Um dos atos realizados indiscriminadamente pelos dois grupos de alunos foi: **P 13 - Pedir Informação sobre a Língua Alvo**, o que indica que, em caso de dúvida, todos os alunos perguntam, e, conforme comentado acima, no PG, os alunos reflexivos respondem. No GG, este ato é deixado para o professor realizar (Tabela 6.5.). Outros atos realizados indiscriminadamente pelos dois grupos foram: **S 6 - Explicitamente Concordar**, **P 18 - Ler e R 13 - Classificar**. Estes dois últimos foram citados, por serem parte da tarefa proposta para o trabalho em PG.

Quanto à variedade na produção, verificou-se nesses dados, que as três alunas ativas têm ampla variedade na sua produção oral, quer no trabalho em PG quer no GG. Apesar de terem o total de variedade mais alto no PG, houve alguns casos de inversão. Seus atos pedagógicos, foram, de fato, mais numerosos no PG do que no GG, mas nos atos sociais e retóricos, a variedade de categorias foi muito próxima em ambas as formações, e houve algumas inversões nas quais a variedade foi maior no GG. Este foi o caso dos atos sociais utilizados por Celi e dos atos retóricos realizados por Sue e Vera (Tabela 6.4.)

Para os três alunos reflexivos, por outro lado, há uma discrepância muito grande entre a produção no PG e GG (que abrange igualmente quantidade, qualidade e variedade), mas, no PG, a comparação entre os dois grupos mostra que a variedade não foi tão divergente, especialmente nos grupos mais equilibrados. Nesses grupos, os alunos reflexivos puderam desenvolver mais livremente a variedade de suas falas: Jair no A - PG 2; Olaf no A PG 4 e no B PG 2. Podemos, então, afirmar que todos os alunos da classe participaram mais no PG do que no GG, em quantidade, qualidade e variedade e, ao compararmos a produção oral dos alunos ativos e reflexivos, verificamos que é no GG que as diferenças ficam realmente discrepantes. No PG, os ativos continuam geralmente dominando, porém há uma distribuição mais equilibrada. Todos esses resultados são válidos, porém não se aplicam à aluna I.

Não podemos deixar de mencionar esta aluna. Apesar de não ter sido sujeito desta pesquisa, porque não compareceu à aula “B” e não veio à entrevista, ela, em conjunto com os alunos sujeitos reflexivos, Olaf e Bia, compôs o grupo dos três únicos alunos dessa classe que categoricamente afirmaram não apreciar o trabalho em PG. A sua justificativa para essa reação foi simples e objetiva: *para mim é pouco produtivo por inibição minha*. Essa aluna não participou oralmente na aula “A”, em que esteve presente, quer no PG, quer no GG. A não apreciação do trabalho em PG pode, portanto, ser entendida quando consideramos que o seu silêncio no GG passou despercebido, devido ao padrão fechado e assimétrico das interações. Tanto isso é fato que vários outros alunos permaneceram calados.

Na aula “A”, com 16 alunos presentes, três não participaram oralmente. Dentre os alunos que participaram, a metade mais calada da classe ficou com apenas nove turnos, enquanto a metade falante ficou com 145 (os turnos do professor, não incluídos). Na aula “B”, com 15 alunos presentes, sete não falaram no GG. Enquanto o silêncio de um aluno, no GG, é visto como normal e natural, o mesmo não pode ser dito do PG. O silêncio dessa aluna, no PG, é patente e, por vezes, até constrangedor. Seria natural pensar que justamente pela inibição, ficaria mais à vontade para participar do PG; porém, certamente, essa aluna prefere o anonimato que o GG oferece. Isto esclarece, em parte, o fato de que os alunos reflexivos que praticamente só participam no PG, são justamente os alunos que não apreciam essa formação. É digno de nota o perspicaz comentário de Celi: *porque tem gente que é inibido no grupo e tem que falar no grupinho; não adianta ... no grupo pequeno acaba tendo que falar*. A obrigatoriedade de participação, imposta pelas próprias características inerentes ao PG, é causa de tensão, inibição e constrangimento para certos alunos. Isso fica claro nas palavras e atitudes da aluna I, que apresenta características reflexivas muito acentuadas.

Neste capítulo apresentamos inicialmente os dados referentes à participação dos alunos no PG e GG, em seguida, aqueles referentes à reação afetivas / cognitivas dos alunos sujeitos à prática oral na SA e ao trabalho no PG. As conclusões e encaminhamento, na próxima seção encerram esta dissertação.

Encaminhamento

Iniciamos esta dissertação com a apresentação das tendências educacionais humanistas que visam a emancipação do aluno e a dar a ele uma voz participativa que possibilite o seu engajamento crítico, como comunicador de suas experiências e sua realidade. Mostramos como essas concepções, aliadas à teoria dos atos de fala, que apontam para o poder e ação inerentes à palavra (Austin, 1962), são embasadoras da abordagem comunicativa de ensino de línguas. Essa abordagem promove, no processo de aprendizagem, “o que as pessoas querem fazer através da palavra” (Wilkins 1976), em situações relevantes, autênticas e predominantemente interativas.

A sua implantação na SA é dificultada pela singularidade desse ambiente, caracterizado pela assimetria explicitamente manifesta no domínio do professor. Os dados desta dissertação confirmam a fala predominante do professor na ordem unida, em todos os aspectos: é ele quem detém, distribui e controla a quantidade de turnos, como regente da qualidade dos atos de fala, além de sua variedade na realização dos mesmos. É no PG que a voz dos alunos pode ser ouvida em participação significativamente maior e mais rica, confirmando, indiscutivelmente, os argumentos de Long & Porter, (1985) de que, no PG, há aumento em quantidade e qualidade na fala dos alunos, torna a instrução mais individualizada, promove um clima mais positivo e motiva o aprendiz. Esse ganho fica claramente evidenciado nos dados apresentados nas seções 6.1. e 6. 2 desta dissertação, e respondem à primeira pergunta de pesquisa:

1. Como os alunos participam nas atividades do pequeno grupo *versus* grande grupo?

A participação de cada aluno sujeito, ativo ou reflexivo, no PG, foi maior, em quantidade, do que no GG. O PG propiciou, também, melhor distribuição dos turnos, realização de maior número de atos pedagógicos, sociais e retóricos e uma gama muito mais ampla de variedade de atos. A diferença marcante entre os dois grupos de alunos, quanto a sua participação no PG, foi em relação aos atos realizados. Embora alguns atos tenham sido realizados indiscriminadamente pelos dois grupos de alunos, outros foram, predominantes ou exclusivos de um dos grupos. Os alunos ativos mostraram mais facilidade para disputar e tomar o turno, para interromper, bem como para completar e ampliar a contribuição do interlocutor. Com mais frequência do que os alunos reflexivos, fizeram comentários humorísticos e relataram casos para exemplificação. Os alunos reflexivos, por sua vez, com frequência significativamente maior do que os ativos, deram informações sobre a língua alvo, o que demonstra coerência com suas respostas, na entrevista, sobre a opção pelo aspecto formal da língua e a preocupação com a precisão gramatical.

A diferença entre os dois grupos tornou-se realmente discrepante na comparação quantitativa da produção oral no GG. Embora, no PG, a participação dos ativos, de modo geral, tenha predominado, não houve desequilíbrio nos grupos de quatro, ou menos, participantes. Muito diferente, foi a distribuição de turnos no GG. Nessa formação, os alunos ativos, apesar de terem a sua contribuição oral diminuída, em relação ao PG, continuaram participando com desenvoltura. A participação dos reflexivos, no entanto, foi mínima, na aula “A”, e não participaram da aula “B”.

Os dados que respondem à segunda pergunta de pesquisa foram obtidos através do questionário e entrevista individual e se encontram na seção 6.3. e 6.4.

2. Como os alunos aceitam a atividade em pequenos grupos *versus* grande grupo?

Dos 17 alunos que responderam ao questionário sobre o trabalho em PG, a maioria tem opinião favorável. Cinco alunos condicionam a sua aceitação: três, quanto ao número de participantes, entre eles, a aluna reflexiva, Sue, e dois, quanto aos parceiros do grupo. Jair, aluno reflexivo, contrasta um aspecto positivo com um negativo: *é importante, porém pode inibir* e Olaf, também reflexivo, acrescenta: *não simpatizo, mas considero eficiente*. Duas alunas, ambas reflexivas, Bia e I, afirmam, simplesmente, uma, não gostar, e a outra não o considerar produtivo.

Cinco, dos seis alunos sujeitos, ao responderem sobre as barreiras afetivas referem-se, implícita ou explicitamente, ao trabalho em PG. Celi afirma ficar inibida, no GG, quando *atrapalha a aula* por falar muito, mas que *produz muito mais* no PG. Vera fica menos tensa ao conversar, sobre certos assuntos, no PG. Se para Celi e Vera, o PG é menos tenso, para os três alunos / sujeitos reflexivos, é justamente no PG que sentem maior inibição em relação aos colegas. Bia, por falta de afinidade; Bia e Jair, quando se julgam menos proficientes e Olaf, quando se julga mais proficiente do que os colegas.

Foram três os alunos, considerando toda a classe, que afirmaram categoricamente não apreciar o trabalho em PG: Olaf, Bia e a aluna "I". Esta é uma aluna marcadamente reflexiva, e atribui a não apreciação à sua inibição. Surpreendentemente, confirmou, na prática, a sua resposta, não participando oralmente na aula em que esteve presente, quer no PG ou no GG. Pelo padrão fechado e assimétrico das interações do GG, o seu silêncio, nessa formação, não chamou a atenção, uma vez que outros alunos permaneceram, igualmente, calados. No entanto, no PG, o seu silêncio ficou muito evidenciado. Seria de se pensar que, justamente pela inibição, "I" ficaria mais à vontade para participar do PG, porém, ela prefere ficar no anonimato do GG. O argumento de Long e Porter (1985) de que o PG "promove um clima mais positivo" não deve ser, portanto, generalizado, porque certamente não se aplica a todos os alunos.

O dado paradoxal observado nesta pesquisa revelou-se no fato de que os alunos ativos, que apreciam o PG, não precisam dele para sua participação oral na SA, considerando que contribuíram, abundante e variadamente, quer em uma, quer em outra formação. Ora, precisamente aqueles, que participaram praticamente apenas neste contexto, não apreciam o PG, e têm mais restrições a sua utilização na aula. Preferem não trabalhar em PG, justamente a formação que lhes possibilitou maior produção oral. Aparentemente, a obrigatoriedade da participação no PG pode constranger alguns alunos. Um fator a ser considerado é a tensão gerada pela necessidade de falar corretamente, com precisão e em tempo real de conversação. O PG, pela mesma razão de ser ambiente mais propício para maior e mais diversa produção, é também, por outro lado, a formação de SA na qual a obrigatoriedade se torna maior e, por isso, mais tensa para os alunos reflexivos.

As restrições ao PG, que vieram em sua maioria, dos alunos reflexivos, dizem respeito ao número de participantes, à composição do grupo e ao insumo recebido, à inibição em se expor frente aos colegas, e devem ser considerados com seriedade. O número de integrantes que permitiu boa participação a cada aluno, e que manteve as características próprias do PG, foi de quatro ou menos. No grupo com seis participantes, os alunos reflexivos ficaram mais

reticentes e instalou-se a estrutura de ordem unida, na qual uma aluna ativa tomou a liderança. Quanto à composição do grupo, todos os três alunos reflexivos mencionaram eventuais problemas em relação aos parceiros. Um grupo heterogêneo, com alunos ativos e reflexivos, com alunos mais e menos proficientes, parece ser uma boa composição, desde que haja afinidade entre os participantes.

Um fator a ser considerado com cautela, apontado por Jair, é o insumo que recebem dos colegas. Se, por um lado, o insumo é mais individualizado e bem ajustado ao nível de compreensão do interlocutor (argumento usado por Long e Porter, 1985), mesmo porque há mais ajuda mútua, fator mencionado por Celi, por outro lado, é deficiente quanto à precisão gramatical e limitado quanto ao vocabulário.

3. Há características individuais que favorecem ou não a participação (primeira pergunta) ou a aceitação (segunda pergunta) nas atividades do pequeno grupo *versus* grande grupo? Há alunos que não se beneficiam com o trabalho em pequenos grupos?

A primeira parte da pergunta já foi respondida, ou seja todos os alunos sujeitos, tanto ativos quanto reflexivos, participaram mais no PG do que no GG. A segunda parte da pergunta, referente à aceitação e reação ao trabalho em PG, também, já foi respondida. Foram os alunos ativos que afirmaram apreciar e perceber seus benefícios, enquanto, os alunos reflexivos tiveram uma visão mais crítica. Se na resposta à primeira pergunta de pesquisa, vemos confirmados os primeiros argumentos de Long e Porter, de que o PG aumenta a quantidade e qualidade na produção oral do aluno, o mesmo não se dá na resposta à segunda pergunta. Os dois últimos argumentos dos autores, ou seja, de que promove um clima mais acolhedor e faz aumentar a motivação do aprendiz, não podem ser generalizados.

A terceira parte dessa pergunta carece, neste final de dissertação de ser reformulada. Se considerarmos o pressuposto de que a interação leva à aquisição e concordarmos com os teóricos que propõem a interação como parte integral para a aprendizagem de uma língua, diríamos que praticamente todos os alunos se beneficiam com o trabalho em PG. Foi na formação em PG, que os alunos tiveram uma participação muito mais abundante e variada, especialmente os alunos reflexivos. Todavia neste final de pesquisa, utilizamos a palavra “beneficiar” com certa relutância, posto que, agora, surgem novos questionamentos: O fato de terem “falado” trouxe benefícios e propiciou maior aprendizagem? Propiciou desenvolvimento na habilidade oral? A recepção oral levaria, igualmente, à aquisição? O

insumo poderia levar à aquisição sem passar pela prática extensiva na produção? A articulação da língua alvo é requisito indispensável para a aquisição? Na verdade, tais perguntas tornam questionável justamente o pressuposto de que a interação beneficia a todos os alunos. Os alunos ativos, apesar de terem sido expostos à língua inglesa por mais tempo, em estudos anteriores ao curso em questão, e apesar de terem participado oralmente mais do que os alunos reflexivos, no PG, e significativamente mais, no GG, não obtiveram as melhores notas no exame oral, no final do semestre. Foram os alunos sujeitos reflexivos que obtiveram, em média, melhor nota no exame oral, ministrado por outro professor. Constatamos uma diferença, ainda mais significativa, no exame escrito. Encaminhamos essas questões para estudos futuros.

Frente a estas considerações é razoável alertar os educadores para os efeitos adversos de um modelo padronizado imposto a todos, sem distinção. Um programa que expõe os alunos, indiscriminadamente, à obrigatoriedade de produzir oralmente, perde, em última análise, qualquer autenticidade, uma vez que não respeita o direito do aluno de permanecer silencioso.

No paradigma comunicativo, a insistência de muitos autores no aspecto social e interativo, que implicam atividades significativas e caracterizadas por aspectos de comunicação genuína, criatividade, imprevisibilidade e autenticidade, é válida para os alunos ativos. Os alunos acentuadamente reflexivos prezam a sua privacidade, e se não é sem cautela, relutância, e mesmo constrangimento, que se engajam numa interação; como chamá-la criativa e autêntica? Se, como professores, adotarmos, de forma dogmática, a abordagem comunicativa, apoiada no princípio de que interação e produção geram aquisição e aprendizagem de uma língua, e a colocarmos em prática em detrimento das tendências de personalidade e estilos, teremos, certamente, alunos cujas personalidades serão obcurecidas, quando não agredidas.

Consideramos que a abordagem comunicativa pode ser um caminho viável, se centralizar o aluno, também no sentido de levar mais em conta a diversidade de personalidades abrindo espaço para as diferenças individuais. Como o princípio de centrar os alunos, a abordagem admite, de forma implícita, um aspecto que se torna cada vez mais claro para nós: a abordagem comunicativa deverá, com o tempo, diversificar-se e dar abertura para maior variedade de procedimentos, alguns dos quais são hoje, considerados inadequados ou incoerentes com os princípios dessa abordagem, e alguns que deverão ser adotados e adaptados a partir de outras, anteriormente, criticadas, pelos divulgadores da abordagem comunicativa. Esta tendência futura prevista por Rivers (1991) e que alguns poderão criticar como ecletismo, será um caminho que fortalecerá este paradigma e o fará

perdurar. As diferenças individuais exigem mais do que o simples reconhecimento, ser consideradas e respeitadas. Para tanto, precisam ser conhecidas e estudadas.

Os professores, portanto, devem estar atentos à diversidade de preferências individuais de estilo e flexíveis na aplicação de qualquer que seja a abordagem adotada, mantendo uma postura crítica em relação aos métodos e procedimentos da SA, conscientes de que o método pode impor uma obrigatoriedade de produção oral imediata e minar as atividades de reflexão e considerações linguísticas. Não há lugar para uma única metodologia porque, qualquer que seja, vai agradar a alguns e desagradar a outros; beneficiar alguns e não a outros. Sem esta percepção corre-se o risco de criar, inadvertidamente, mais tensão e ansiedade nos alunos.

No final desta trajetória afirmamos que este trabalho proporcionou a grande satisfação intelectual de ter contato com a literatura pertinente, que possibilitou uma reflexão crítica sobre questões de ensino de LE. A oportunidade de trabalhar com diferentes pessoas, conhecendo-as mais de perto e ouvindo o que têm a dizer, mostrou-nos a importância do relacionamento professor / alunos no aperfeiçoamento do processo de ensino. A procura desse conhecimento trouxe, finalmente, subsídios para nosso aprimoramento profissional e um grande respeito pela complexidade do ato de ensinar / aprender uma língua estrangeira.

ABSTRACT

Both the humanistic orientation in education which values the learner's experiences and promotes interpersonal communication and the speech act theory which stresses the force and action inherent to the word - provided the foundation for the communicative approach in language teaching. However, there are barriers to its implementation, partly, due to the characteristics of the formal instruction and of the lockstep mode of teaching: the asymmetry in the student / teacher relation, the rigid pattern of interaction, the pressure of time / content. The small group emerges as a feasible means of adopting some of these principles otherwise incompatible with the big group of the classroom. Long and Porter (1985) provide support for the small group and argue that it increases the student's language practice, improves its quality, helps individualize instruction, promotes a positive affective climate and motivates the learner.

To determine the extent to which the small group benefits students, three central issues were considered here a) the student's oral participation in the small group and in the big group, analyzed in three aspects: quality, quantity and variety; b) the students' attitude toward the small group; c) the students' individual preference for either the active or reflective learning style dimension and the way this preference may effect (a) and (b).

The data, collected in the fourth semester of an English course taught at a university, served the following purposes: (1) a questionnaire: to identify and select as subjects of this study, three students whose preferences were strongly oriented to action and three, to reflection; (2) observation to identify the students' type preferences; (3) personal interview and student's diary: to pinpoint both the linguistic and the emotional barriers in their learning process and to reveal their attitude towards group work.

The results confirm that the small group does provide for significantly more language practice and more varied speech when compared to the student's oral production in the lockstep setting, as predicted by Long and Porter. Although the reflective students participation in both settings, small or big group, predominated, the speech distribution in the small group was much more balanced than in the big group. Concerning the students' attitudes to the work in groups, the reflective students, who for the most part, participated, only in the small group (their participation in the big group was minimal), were the very students who did not appreciate it and who raised objections to it. The active learners confirmed Long and Porter's argument that the small group promotes a positive environment and motivation. However, this argument should not be generalized for it does not apply to some students who have a strong preference for reflection.

Even constituting a small sample, these data, nevertheless, point to the negative effects of adopting whatever method and imposing it on all students with no distinctions and respect to the diversity in individual preferences. The obligation of immediate oral production may undermine the activities of reflection and linguistic considerations, so important to the reflective learner and the insistence of a method, on the social, interactive and personal aspects, may cause embarrassment to those who highly prize their privacy.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahão, M.H.V. 1992 "Um Estudo da Interação Aluno-Aluno em Atividades em Pares ou em Grupos na Aula de Língua Estrangeira." Dissertação de Mestrado, Campinas. IEL-UNICAMP
- Allwright, D. 1988. *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.
- Allwright, D. & K. M. Bailey. 1991. *Focus on the Language Classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Amado, G. & A. Guittet. 1978. *A Dinâmica da Comunicação nos Grupos*. Tradução de Analúcia Ribeiro. Rio de Janeiro : Zahar Editores
- Anthony, E.M. 1963. Approach, Method and Technique. In: *English Language Teaching*, Vol. 17.
- Austin, J. L. 1958. Performativo - Constativo. Trabalho apresentado no encontro de Royaumont-França em 1958 *Cahiers de Royaumont - La Philosophie Analytique* Paris: Les Éditions de Minuit. 1962, 271-281 (Tradução de P. R. Ottoni para distribuição interna)
- Austin, J. L. 1962. *How to do Things with Words*. 2ª ed. Cambridge: Harvard University Press.
- Barnes, D. 1976. *From Communication to Curriculum*. London: Penguin
- Bejarano, Y.A. 1987. A Cooperative Small-Group Methodology in the Language Classroom. *TESOL Quarterly*, 21,3: 483-504.
- Breen, M.P. & C. N. Candlin & A. Waters. 1979. Communicative Materials Design: Some Basic principles. *RELC Journal*, Vol.10, No.2: 1-13
- Breen, M.P. & C. N. Candlin. 1980. Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, Vol.1, No.02: 89-112
- Brown, H. D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*, 2ª ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Brumfit, C.J. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. & L.B. Monroe. 1993. Learning Styles and Composition. *The Modern Language Journal*, 77: 148-162

- Cavalcanti, M.C. & L.P.Moita Lopes. 1991. Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 16:133-144.
- Cazden, C. B. 1988 *Classroom Discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, N. H.:Heinemann.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deuber, A. 1991. O ensino Comunicativo em Sala de Aula : Intenção versus Prática. Manuscrito inédito para curso LA 011 do programa de pós-graduação do Departamento de Lingüística Aplicada, Campinas: UNICAMP
- Deuber, A. 1993. A Fôrça Illocucionária na Fala do Professor. Manuscrito inédito para curso LA 020 do programa de pós-graduação do Departamento de Lingüística Aplicada, Campinas: UNICAMP
- Ehrman, M. & R. Oxford. 1990. Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal* 74(iii): 312- 327.
- Ely, C. 1988. Personality: Its Impact on Attitudes Toward Classroom Activities. *Foreign Language Annals*, 21, No.1: 25-32
- Erickson, F. 1984. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, Vol 15, No. 1: 51-66
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. London e Paris: Longman
- Fanselow, J. F. 1977. Beyond Rashomon - Conceptualizing and Describing the Teaching Act. *TESOL Quarterly* 11 - 1: 17-39
- Felder, R. M. & E. R. Henriques. 1995. Learning and Teaching Styles in Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28: N° 1: 22 - 31.
- Felder, R. M. & L. K. Silverman. 1988. Learning Styles and Teaching Styles. *Engineering Education*, April: 674- 681.
- Freire, P. 1970. Educação Bancária e Educação Libertadora. In: M. H. Patto (Ed) *Introdução à Psicologia Escolar*. 2ª ed. 1983. 54 -70 São Paulo : T.A. Queiroz Ltda.
- Freire, P. 1985. *The politics of Education, Culture, Power and Liberation* (tradução de Donaldo Macedo). Cambridge, Mass.: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Freire, P. 1991. O processo de educação Ambiental. Em Seminário promovido e coordenado pelo Instituto Pichon-Rivière de São Paulo. *O processo Educativo segundo Paulo Freire e Pichon Rivière*. Petrópolis: Vozes.
- Gass, S. M. & E. M. Varonis. 1985. Task Variation and Nonnative / Nonnative Negotiation of Meaning. In Gass, M. & C. G. Madden (Eds). *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Newbury House Publinsers.

- Gaies, S. J. 1985. *Peer Involvement Language Learning*. Center for Applied Linguistics Eric Clearinghouse.
- Green, J. M. 1993. Student Attitudes Toward Communicative and Non-Communicative Activities: Do Enjoyment and Effectiveness Go Together? *The Modern Language Journal*, 77: 1 - 10
- Giroux, H. 1986. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes
- Harley, B. 1990. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge Univ.
- Hendrickson, J. M. 1987. Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. In M. H. Long and J. Richards (Eds.) *Methodology in TESOL - A Book of Readings*. New York: Newbury House Publishers.
- Horwitz, K. E. M. Horwitz & J. Cope. 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70: 123 - 132.
- Hyde, M. 1993. Pair Work - A Blessing or a Curse?: An Analysis of Pair Work from Pedagogical, Cultural, Social and Psychological Perspectives. *System*, Vol. 21. No. 3: 343-348. Printed in Great Britain.
- Hymes, D. 1971. Competence and Performance in Linguistic Theory. In: R. Huxley e E. Ingram (Eds.) *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press.
- Jacques, D. 1987. Group Teaching. In: M. J. Dunkin (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon Press.
- Jung, C. G. 1974. *Tipos Psicológicos*. 2ª ed. (tradução de Álvaro Cabral) Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Keefe, J. W. 1987. *Learning Style, Theory and Practice*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J. W. & B. G. Ferrell. 1990. Developing a Defensible Learning Style Paradigm. *Educational Leadership*: 57-61.
- Keirsey, C & M. Bates. 1884. *Please Understand Me - Character and Temperament Types*. Del Mar, California: Prometheus Nemesis Book Company.
- Kramsch, C. J. 1985. Interaction Processed in Group Work. *TESOL Quarterly*, 19,4:797-800.
- Kramsch, C. J. 1987. Interactive Discourse in Small and Large Groups. In: W. Rivers (Ed.) *Interactive Language Teaching*.: Cambridge Language Teaching Library.
- Krashen, S. D. & T.D. Terrel. 1983. *The Natural Approach*. Hayward, California: Alemany Press.
- Krech D. & R. S. Crutchfield. 1971. *Elementos de Psicologia*. 3ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York e Oxford: Oxford University Press.
- Lawrence, G. 1987. *People Types and Tiger Stripes: A Practical Guide to Learning Styles*. 2ª ed. Gainesville, Florida: Center for Applications of Psychological Type.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching - An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. 1984. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. 1975. Group Work and Communicative Competence in the ESOL Classroom. In: M. Burt & H. Dulay (Eds). *TESOL '75*. Washington, D.C.: TESOL:p. 211-233.
- Long, M. H., L. Adams, M. McLean & F. Castaños. 1976. Doing Things with Words: Verbal Interaction in Lockstep and Small Group Classroom Situations. In: Fanselow, J. F. & R. H. Crymes (Eds). *On TESOL 76* Washington D.C.: TESOL.
- Long, M. H. & P.A. Porter, 1985. Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly* 19(2):207-225.
- Lorscher, W. 1992. Discourse in the Foreign Language Classroom. Apostila de Seminário para curso de Pós-Graduação na Lingüística Aplicada, Campinas: UNICAMP.
- Marcuschi, L. A. 1986. *Análise da Conversação...* São Paulo: Ática.
- Myers, I. B., 1971. Taking Type Into Account in Education. In: G. Lawrence (Ed). *People Types and/ Tiger Stripes: A Practical Guide to Learning Styles*. Gainesville, Florida: Center for Applications of Psychological Type, 1982.
- Moody, R. 1988. Personality Preferences and Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 72: 389- 401.
- Pêcheau, M. 1969. *Análise Automática do Discurso*. Pairs: Dunod. Análise de conteúdo e teoria do discurso.
- Pennycook, A. 1994. *The Cultural politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Pica, T. & D. Doughty, 1985. Input and Interaction in the Communicative Language Classroom: a Comparison of Teacher-Fronted and Group Activities. In: Gass, M. & C. G. Madden (Eds). *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publinshers.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy* . Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. & T. S. Rodgers 1982 "Method: Approach, Design & Procedure: *TESOL QUARTERLY*, Vol. 16/02,.
- Richards, J.C. & R. S. Schmidt 1985. Speech Acts And Second-Language Learning. In J. Richards (ed). *The Context of Language Teaching* Cambridge: Cambridge University Press

- Richards, J. C. & T.S. Rodgers, 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J.C, J. Platt. & H. Platt, 1993. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Rivers, W. M. 1987. Interaction as the Key to Teaching Language for Communication. In: W. Rivers (Ed.). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. 1991. Reflections on Language Learning and Teaching an Interview with Wilga Rivers. *English Teaching Forum*, 1: January 1991. pp 2-5.
- Rogers, C. R. 1978. *Grupos de Encontro*. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. R. 1975. *Liberdade para Aprender*.. Interlivros. Tradução de *Freedom to Learn*. 1969. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rojas, M. 1987. Contra-Aprendizagem: um Comportamento Reativo à Imposição do Discurso Pedagógico. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP.
- Schinke-Llano, L & R. Vicars, 1993. The Affective Filter and Negotiated Interaction: Do Our Language Activities Provide for Both? *The Modern Language Journal*, 77: 325-329.
- Searle, J. R. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. 1976. A Classification of Illocutionary Acts. *-Language in Society*, 5,1: 1-23.
- Searle, J. R., F. Kiefer & M. Bierwisch, 1980. *Speech Act Theory and Pragmatics*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*..London: Oxford University Press.
- Stevick, E.W. 1982. *Teaching and Learning Languages*..New York: Cambridge University Press.
- Stevick, E. W. 1990. *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, M. 1983. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Tarvin, W. L. & A. Y. Al-Arishi, 1991. Rethinking Communicative Language Teaching: Reflection and the EFL Classroom. *TESOL Quarterly*, Vol 25, No.1: 9-27.
- Tiedemann, J. 1989. Measures of Cognitive Styles; A Critical Review. *Educational Psychologist*, 24(3) : 261-275.
- Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

- Weissberg, R. 1988. Promoting Acquisition in the Conversation Class. *English Teaching Forum*, Vol XXVI, 4.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1972. *Notional Syllabuses*. London: Oxford Univ. Press.
- Witkin, H.A. 1976. Cognitive Style in Academic Performance and in Teacher-Student Relations. In: S. Messick (Ed). *Individuality in Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wunderlich, D. 1980. Methodological Remarks on Speech Act Theory. In: Searle, J. R. et al (Eds). *Speech Act Theory and Pragmatics*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.
- Young, D. J. 1991. Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426 - 437.

QUALIDADE
Total das atribuições P-S-R para cada Aluno e Soma dos Três ,
Segundo cada Convalidador.

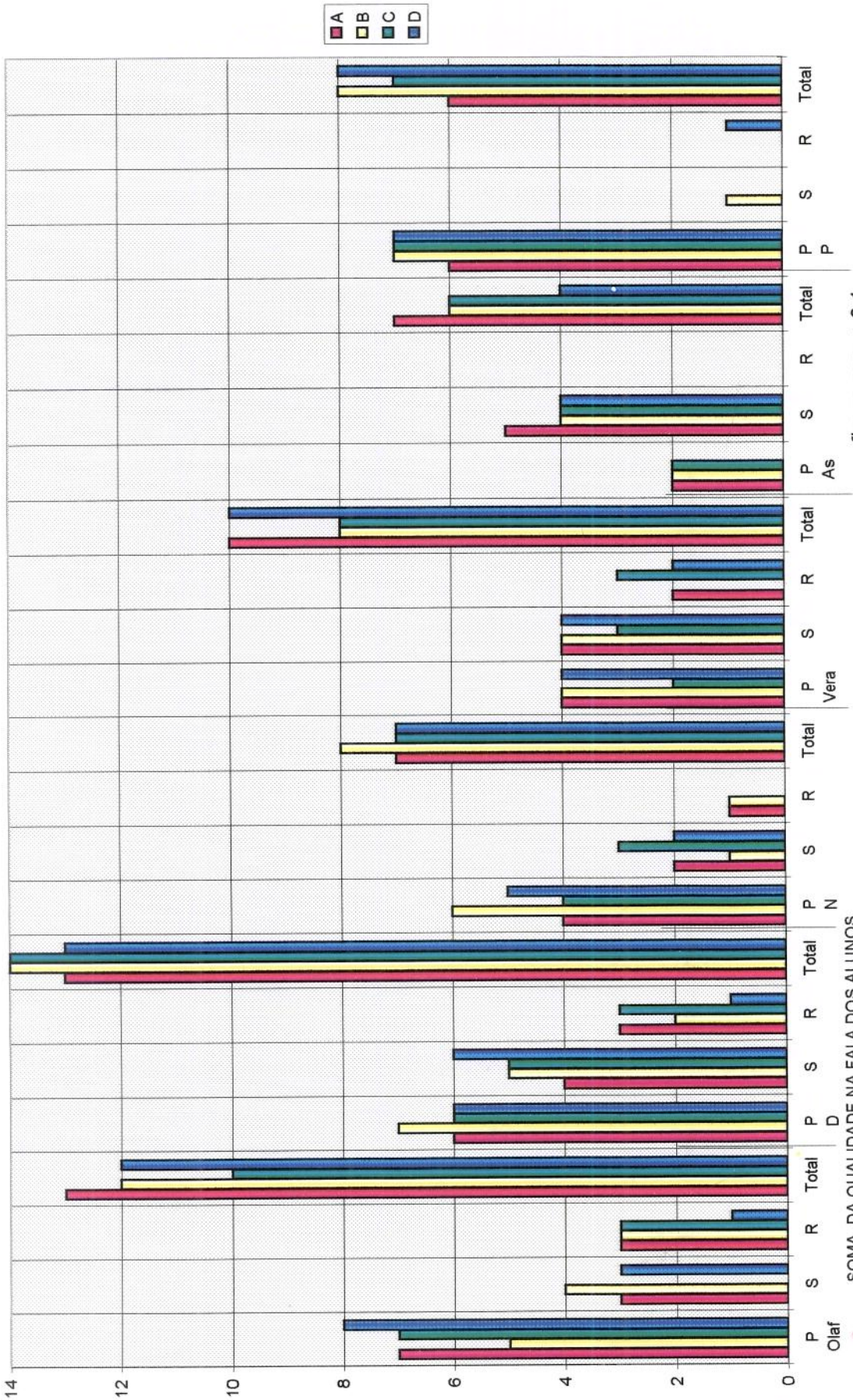


figura anexo 6.1.

Total da variedade dos turnos P-S-R separadamente e da soma dos três, segundo cada convalidador, para cada aluno.

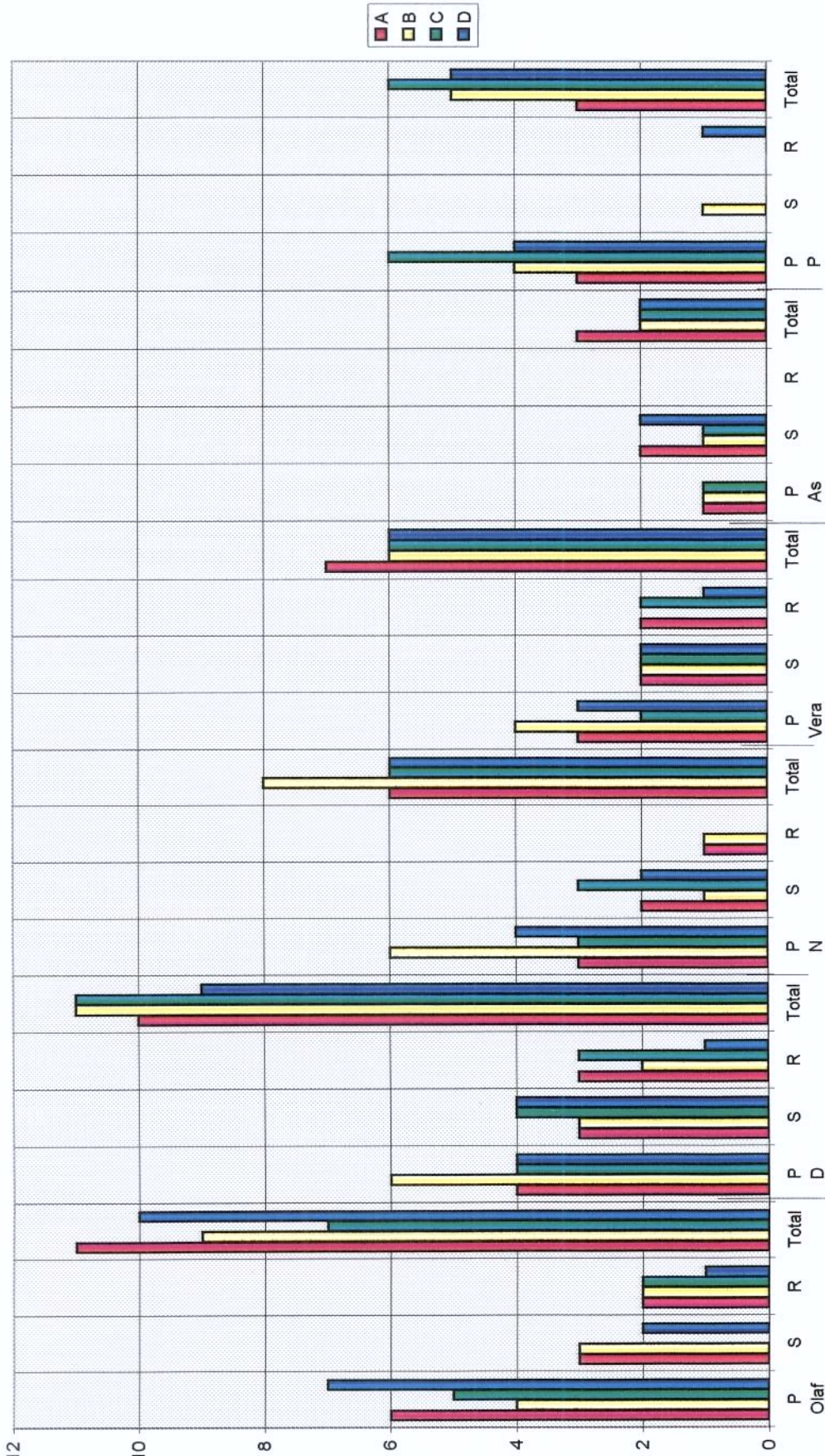


figura anexo 6.2.

SOMA DA VARIEDADE NA FALA DOS ALUNOS

Anexo 7**SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO EMBRIONÁRIO**

Adaptado de Long, Adams, McLean e Castaños, 1976 por Deuber 1996 (Versão Final)

I. Atos Pedagógicos

- P 1. Iniciar a discussão.
- P 2. Enfocar / situar a discussão.
- P 3. Resumir e completar uma sequência. Finalizar discussão ou parte da discussão
- P 4. Introduzir novo tópico.
- P 5. Qualificar / avaliar a participação de outra pessoa. (Intenção Pedagógica)
- P 6. Implicitamente aceitar ou confirmar uma contribuição anterior, própria ou de outro.
- P 7. Ampliar, uma contribuição anterior própria ou de outro.
- P 8. Reformular uma asserção própria ou de outro.
- P 9. Expressar compreensão.
- P 10. Prover um exemplo. (Enfoque lingüístico)
- P 11. Usar evidência para desafiar uma asserção.
- P 12. Pedir informação
- P 13. Pedir informação sobre a língua alvo.
- P 14. Dar informação requisitada
- P 15. Dar informação sobre língua alvo.
- P 16. Pedir esclarecimento, confirmação ou repetição.
- P 17. Dar esclarecimento e explicações.
- P 18. Ler em voz alta.
- P 19. Afirmar que não sabe / que não entende.
- P 20. Chamar o professor.
- P 21. Dar instruções/sugestões de procedimentos
- P 22. Verificar compreensão.
- P 23. Repetir para testar e aprender; a fala exploratória.

II. Atos Sociais

- S 1 Competir pelo turno.
- S 2 Interromper.
- S 3 Completar o enunciado de outro ou com o outro falante.
- S 4 Contradizer / discordar
- S 5 Convidar outros a participar. (Designar outro falante.)
- S 6 Explicitamente concordar.
- S 7 Fazer Referência explícita à contribuição de outro.
- S 8 Encorajar outros com feedback positivo.
- S 9 Explicitamente apoiar a asserção de outro com evidência.
- S 10 Fazer comentário humorístico.
- S 11 Evitar discussão.
- S 12 Repetir.
- S 13 Confirmar.
- S 14 Agradecer. Pedir desculpa / licença

III. Atos Retóricos

- R 1 Predizer.
- R 2 Formular uma hipótese.
- R 3 Fazer uma observação / um julgamento/ emitir uma opinião.
- R 4 Justificar-se.
- R 5 Fazer zombaria, troça, chacota.
- R 6 Generalizar.
- R 7 Definir.
- R 8 Anular / Negar / Rejeitar / Contestar / Recusar / Desmentir.
- R 9 Expressar relação de causa e efeito.
- R 10 Exemplificar. (Enfoque não - lingüístico)
- R 11 Identificar.
- R 12 Reclamar.
- R 13 Classificar.
- R 14 Chegar a uma conclusão.
- R 15 Retratar-se. Retirar os que disse.
- R 16 Relatar, narrar.
- R 17 Comparar.
- R 18 Imitar, representar outro.

Anexo 8

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- > Como você vê a habilidade: falar, em relação as outras habilidades: ler, escrever, ouvir?
- > E em relação a aprendizagem da língua? Qual é a importância de falar a língua que se está aprendendo?
- > O que dificulta a sua prática?
- > O que você sugere que se faça para aumentar a prática oral na sala de aula?
- > A resposta do aluno a estas duas últimas perguntas deve direcionar a sequência para o prosseguimento (o conteúdo das perguntas é o mesmo, a sequência, entretanto é flexível).

Queremos levantar dois aspectos :

- a) limitação lingüística e
- b) barreiras afetivas.

Se o próprio aluno não os mencionar, (a ambos, ou a um deles) introduziremos o assunto com as perguntas que seguem:

- a) limitação lingüística :

Pergunta A: Qual é o papel do conhecimento de vocabulário e da gramática para a sua participação?

> O vocabulário / as estruturas pertinentes deverão ser ensinadas antes do período da conversação? ou devem ser vistas, durante a conversação, a medida que se fizerem necessárias?

- b) barreiras afetivas :

Pergunta B: No seu questionário, em relação aos sentimentos negativos positivos, você respondeu Eu gostaria de entender bem a razão

> Como podemos minimizar os sentimento negativos? O que você sugere para se propiciar um ambiente menos tenso e mais agradável?

Em que atividades você se sente menos / mais tenso? sentimentos negativos / positivos?

- > Como deve ser a escolha dos parceiros nas atividades em grupos?
- > Qual é a sua sugestão sobre os temas desenvolvidos?
- > Qual é a sua sugestão sobre o tipo de atividades que devem ser trazidas?
- > Que atividades podem tornar o curso mais eficaz / mais agradável?
- > Qual é a sua opinião sobre jogos?
- > Qual é sua opinião sobre o livro didático adotado?

Transcrição de Trechos das Entrevistas com os Alunos Sujeitos

As repostas dadas na entrevista oral foram bem abertas e abrangentes de forma que o conteúdo das respostas às perguntas se sobrepõe. Uma vez que a entrevista não seguiu rigidamente o roteiro, e que muitas respostas não coincidiam diretamente com as perguntas feitas, estas são as respostas que consideramos pertinentes para este estudo. Organizamos os trechos das entrevistas por assunto e em duas colunas: a coluna à direita para os alunos ativos e à esquerda para os reflexivos.

Como vê a habilidade 'falar' em relação às outras?

Celi: ler é a mais fácil, falar vem depois de ler escrever é a mais difícil. Falar ajuda a ler.

/.../ quando você está falando você entende "ah por isso que é assim..."

Sue: é a mais difícil; eu tenho uma dificuldade um bloqueio

/.../ para você que pretende seguir uma carreira acadêmica você vai precisar se expressar oralmente.

Bia: tenho mais dificuldade exatamente aí ... por causa do meu jeito, minha personalidade eu sou mais fechada mesmo.

/.../ a produção oral é a mais importante né...

Olaf: eu considero que falar em inglês tem peculiaridades - envolve outras coisas como o nosso embaraçamento de estar se expondo diante das outras pessoas, é diferente de quando você está lendo /.../ é diferente quando você tem que falar que você está a prova todo momento e num tempo curto você não tem tempo para pensar as frases antes para depois produzir como quando você vai escrever que você tem tempo até de escrever o texto em português e posteriormente traduzi-lo para o inglês. falar gera uma ansiedade porque você também, porque você tem a necessidade de ser bem compreendido... da gente ter que ser perfeito em pouco tempo - /.../ também tem a dificuldade porque a gente não tem o costume de falar, /.../ considero muito importante para o aprendizado da língua inglesa a sua prática de falar na SA...

Jair: no inglês 1 e 2 eu deixei isso (a produção oral) meio de lado... deixei para segundo plano e dediquei mais a gramática. no (neste) curso eu melhorei a parte oral mas melhorei mais escrever e ler

Vera: ...é a mais difícil...

O que dificulta a sua prática?

Celi: não dá tempo em aula para dar atenção para todos /.../ o tempo é corrido

Sue: o número de alunos /.../ você fala com seu parceiro... mas ele tem também a mesma dificuldade que você

Vera: timidez atrapalha muito, falta de vocabulário e assuntos desinteressantes... há assuntos que não tenho vontade de discutir nem em português que dirá em inglês

Bia: sinto inibição na produção oral... (por exemplo) na prova oral, a parte gramatical eu estava sabendo mas na hora de falar eu me travei um pouco

Olaf: no meu caso ah.... ah depende da motivação - só falo quando acho necessário falar...

Jair: ...quando você tenta elaborar uma sentença maior você já não consegue coordenar o seu raciocínio, você começa pensar em português /.../ o grande número de alunos no curso

O que se pode fazer para aumentar a prática oral na SA?

Celi: tempo é corrido ... o que facilita são os pequenos grupos; você tem que falar e facilita prá caramba, é aprender fazendo mesmo

Bia: ...exercícios cobrados oralmente; em círculo um aluno após o outro - um rodizio para cada um falar, porque alunos inibidos como eu por exemplo não tomam iniciativa para falar se não forem cobrados - (assim) obrigatoriamente acaba falando. /.../ as classes são grandes... cada um coloca uma opinião /.../ uma ou duas frases, a gente fica com o caderno, um ou dois falam, os mais saidinhos falam e o resto se cala. se cada um tiver a oportunidade de falar o que escreveu... todos devem ser chamados, eu preferia,...eu ia render mais.

Sue: parte do curso só conversação e com número reduzido /.../ falar sobre cultura, desfazer estes mitos, conhecendo a cultura você começa a entender a mentalidade e lógica daquele povo ... bem antropológico
/.../conversar, diálogo, vídeo sem tradução, ouvindo bastante você vai falar também

Vera: o tempo de conversação deve ser grande - saber (a língua) e usar são coisas distantes...
/.../ discussão, interpretação de textos

Barreiras Afetivas:

Inibição - Desânimo - Tensão

Celi: eu produzo muito mais no grupo pequeno; até eu fico inibida de falar no grupo grande porque você vê que atrapalha a aula, entende? você está lá com uma dúvida e não dá, no grupo pequeno um ajuda o outro, um tira a dúvida do outro...
... eu nunca estou tensa.... só se for num.... ah sabe quando que eu fico tensa? quando tenho uma dúvida e não consigo resolver... daí eu fico, porque não dá tempo, /.../eu saía da aula com um monte de beriba na cabeça.

Sue: eu não tenho o problema de ficar inibida, até gosto de falar mas sei que a maioria tem bloqueio de se expor... eu já gosto de platéia.
as vezes os listenings me deixam tensa... as atividades para mim menos tensas são a leitura e depois a parte oral

/.../ eu particularmente não gosto de inglês, eu faço pela importância /.../ sou totalmente anti-americana /.../ aí já relaciono toda trama política /.../ estou tentando ser objetiva e já superei bastante

Vera: fico inibida quando eu tenho que ler uma frase ... eu enrosco um pouco, parece que não consigo falar a frase com facilidade porque quando eu estou falando, a hora que percebo já falei, se eu me enrosquei, já foi...

... atividade que me deixa menos tensa... conversar sobre determinados assuntos em grupos

... sinto desânimo quando tenho a impressão que eu não vou chegar a falar fluentemente, quando percebo que falta tanto e quando quero falar sobre alguma coisa e definitivamente não consigo

/.../ o professor que tem voz mais suave, age de forma polida e tenta rir durante a aula ajuda a aliviar a tensão

Olaf: uma coisa que pode ajudar neste sentido está mais relacionada com a minha dificuldade ...com a minha formação; como até entrar na UNICAMP eu só havia feito inglês de colegial ... foi um inglês mais gramatical, /.../ então fiquei muito acostumado a isto então eu gosto por exemplo antes de - não digo que isto é o melhor - mas eu gosto antes, estudar a gramática treinar bem para depois praticar... só que também é válido acho que para muita gente deve ser, bastante válido o prazer de você conhecer / aprender pela prática, aprender fazendo né?

Jair: ...por causa da extensão da classe, serem vários alunos. eu acho que tem que trabalhar em grupo mesmo /.../ algumas aulas de gramática e outras só de conversação.
a disposição (dos alunos) em círculo é melhor , você tem o sentimento de participação melhor

Bia:...eu tenho medo de falar bobagem, é aquela /coisa de medo de passar vergonha, acho que bastante gente tem, de se expor

/.../ neste semestre eu fiquei mais inibida e produzi menos

/.../ quando a pessoa é mais crítica, demonstra que sabe mais, que aparece mais, aí eu me inibo mais agora quando eu sinto que estou num grupo do mesmo nível, que as pessoas não estão para tirar sarro...

mas é uma coisa de afinidade,

/.../ eu deveria me soltar mais. quando não participo sinto que a aula não rendeu nada.

Olaf: eu particularmente não tenho problema com inibição, mas acredito que meus colegas têm medo de se expor a falar /.../ eu não vou me expor sem necessidade por exemplo mas eu não tenho medo de ser corrigido eu gosto até.

/.../ quando estou com parceiros mais fracos aí fico inibido de ficar falando especialmente se o meu inglês for comparativamente melhor do que o da outra pessoa, eu fico inibido de ficar esnobando, eu retraio

/.../ impaciência pela necessidade de falar corretamente

Jair: comigo acontece as vezes no trabalho em grupo quando eu caí em um grupo em que eu sinto que eu sou o que menos sabe no grupo. acaba acontecendo dos alunos que estão mais adiantados se juntarem e as vezes eu ficava num grupo no qual o pessoal falava melhor do que eu e não conseguia me expressar e acabava me fechando mais ainda ... aconteceu de ter três que falavam bem e um que não fala e este se perde

Falar e Errar Versus Calar

Celi: quando cometo muito erro fica chateada porque sou muito cara de pau, vou e falo e as vezes fico meio assim né? acho que falei muita besteira hoje, enchi o saco da professora...eu falo muito, sou pentelha; as vezes acho que falo muito e não dou espaço para os outros então me corto um pouco né? no grupo menor todos falavam muito e então tudo bem mas nesta sala o povo falava muito pouco então eu me sentia meio chata de perguntar demais...

Tenho uma sobrinha de 3 anos que inventa palavras e agente não corta porque este é o estágio que ela esta... tem super lógica os erros da criança /.../ eu devo ter erros absurdos mas isto não me inibe de falar.

/.../ Reparo que há pessoas que tem um grande potencial mas tem muito medo de errar; eu sou muito cara de pau e vou e erro e acabou. Eu sei que estou errando mas eu estou aqui para aprender, né? se eu não puder errar aqui, falar besteira aqui, dar risada dos meus erros aqui, pior né muito pior depois.

Sue: eu não ligo que me corrijam

/.../ tem que falar nem que seja errando, desde o início /.../ eu estou fazendo isto,

Vera: deve ter muito tempo para conversação; mesmo se incorreto porque você vai se corrigindo depois

Atividades que Gosta

Celi: tem coisa que é muito pessoal, é de personalidade.../.../ tem coisa que dá para melhorar, criar um clima melhor, criar um clima melhor, né os pequenos grupos, ter mais, mais música, um filme, mais jogos que você dá bastante e que eu acho super gostoso, que deixa a classe mais solta

/.../ eu achei divertidíssimo aquela (aula) da arte e você nunca mais esquece as coisas que você aprendeu porque é muito engraçado, você não esquece,

Bia: eu acho que tem que falar certinho para sair algo inteligível e se a gente tem falhas na gramática, a gente até consegue se comunicar, mas fica um negócio meio truncado. a minha preocupação é falar a gramática certinha e se eu não consigo organizar uma frase certinha aí eu me inibo de falar, entendeu aí eu prefiro não falar, porque eu vejo o pessoal falar e falar bastante mas a gente vê que não está certo né, Eu acho que é importante corrigir

Olaf: uma dificuldade extra que eu tenho é quando eu não sei bem aplicar (a gramática) a coisa e me sinto as vezes inseguro... e cometo bastante erros de conjugação e estas coisas então eu preferiria, no meu caso, primeiro aprender as estruturas e depois aplica-las

/.../ sempre tem pessoas mais extrovertidas que gostam de falar e de se expor a falar inglês ... talvez seja uma motivação de aprender realmente, então a pessoa quer, não importa se vai falar errado ... ela vai falando, eu, geralmente, assim eu espero, quando precisar falar eu falo e aí eu procuro falar o melhor que eu posso assim eu me preocupava bastante apesar de eu errar continuamente eu me preocupo sempre gramaticalmente esta questão de conjugar os verbos, os auxiliares certo

Jair: eu não consigo falar se antes que não estiver dominando pelos menos parcialmente a gramática, se eu não estudar essas parte nova da gramática minha produção ficará restrita a estas estruturas básicas

Bia: um jogo mas de uma situação do dia a dia e que não está falando de você mesma... ia...

Sue: gostei desta parte sobre cultura /.../ atrai porque traz além da língua, algum conhecimento junto - não só estrutura gramatical /.../ gostei daquele dos quadros...

Vera: discussões na classe ou em grupos, depende do tamanho. a nossa classe é difícil /.../ a discussão das artes fizemos na classe e deu certo /.../ tem aula que eu saio animada e até falando sozinha - quando aprendo vocabulário novo...num saldo geral. estou animada...

Atividades que não Gosta

Celi: atividade (alguns jogos) é gostoso mas eu achava que não aprendia nada mas muito me engano, porque como eu acho que a chave para aprender qualquer coisa é a motivação eu acho que criar um clima, de aquecimento, como aquecimento achei essencial. /.../ para aprender gramática porque você fixa algumas coisas /.../embora seja para aquecimento, sempre dá um reforço, /.../ só o fato de ter que pensar em inglês!

Sue: não gosto de temas que só tratem da estruturas gramaticais

Vera: jogos não me atraem muito; quando a classe está tensa eles conseguem fazer relaxar... são interessantes mas ocupam muito tempo e fica pouca coisa.

/.../acho chato falar sobre costumes, não tem grandes discussões.... (seria) agradável falar sobre assuntos polêmicos porque as pessoas concordam e discordam e sai mais coisa.

Pequeno Grupo vs Grande Grupo

Celi: se o grupo for grande, quanto mais grupos (pequenos) melhor porque tem gente que é inibido no grupo e tem que falar no grupinho; não adianta. ... no grupo pequeno acaba tendo que falar mesmo que seja pouquinhos as pessoas que eu percebi que não falavam muito no grupo todo, nos grupinhos falavam mais então a pessoa começa a ter mais facilidade com a língua ...

os PGs facilitam né, eu vejo as pessoas que são mais tímidas, elas falam mais nos PGs, né até uma colega, eu percebo que ela tem facilidade em um monte de coisas mas na SA ela fica quietinha: nos PG ela fala muitas coisas legais só que no grupão ela não vai falar... /.../

Olaf: eu particularmente gosto da gramática mesmo em português sempre gostei de gramática quando eu fazia o colegial, então para mim poderia aprofundar mais só que existe uma questão de tempo né?

/.../ os jogos, música. o lúdico funcionam no meu caso funcionariam depois de ter trabalhado a parte gramatical

/.../ tem aulas que gostava bastante por ter conseguido, dentro do que foi programado, ter realizado as tarefas bem e motivado

Jair: achei interessante descrever cartão postal...

/.../ a disposição das cadeiras em círculo é melhor

Bia: ..joguinho, eu não gosto /.../ é mais tenso, isto é muito pessoal

Olaf: eu acho que o ensino e a prática de línguas é coisa que exige - a conversação especialmente que exige você conversar, mesmo em português, tem dia que você não está bem e você não vai conversar bem. então eu acho que está muito relacionado com como o aluno vem para aula e é uma coisa que não tem como ter controle sobre isto

Jair: as vezes você dava a explicação gramatical primeiro e você não conseguia compreender direitinho o que era para fazer e logo depois tem o exercício em grupo ou em par e você está perdido né? fica meio maçante, você não sabe direito o que está falando e o que é para fazer

Bia: eu não gosto de pair work em função da tal da afinidade; que eu possa estar por acaso ao lado de alguém com quem não tenho afinidade, por exemplo, falar do passado... dos seus planos para o futuro....

agora... dependendo do PG, porque você pode estar sentada do lado de uma pessoa que você não tenha afinidade,... então não rende.

A: as vezes rende?

B: rende nossa. na aula para descrever as gravuras, a gente falou pra caramba, a gente se conhecia mais, ficou um grupo gostoso

Sue: eu prefiro o PG para falar porque o GG fica meio confuso para manter a ordem quando todo mundo quer falar /.../ O GG deve ser para explicação gramatical e quando se tem dúvidas

Vera: acho que discussão em grupo é agradável; quando o assunto é interessante é melhor ainda porque além de você ter o ganho da língua você tem o prazer de estar conversando sobre um assunto interessante, polêmico...

Olaf: - esta dinâmica de grupo de trabalho, até porque mesmo no mercado a gente está exposto a este tipo de coisa como por exemplo você tem que discutir temas, e no caso de inglês é a mesma coisa é importante para você aprender a conversar o que eu particularmente.... não tenho empatia natural com o fato de ter que falar assim. as vezes o que me deixa um pouco, assim desmotivado, é o fato de que as vezes os temas devido ao nível não avançado do nosso inglês os temas que a gente vai discutir são mais simples não é uma conversa sabe/ de política, de coisas que estão mais no dia a dia que são interessantes...

/.../ apenas eu não simpatizo mas eu procuro, estou procurando ser assim mais profissional e fazer as atividades direitinho

/.../ mas eu acho que é eficaz apesar de tudo, eu considero assim que eu sou meio chato

Jair: ...os alunos conversam entre si e o professor não pode acompanhar tudo mundo ao mesmo tempo /.../ como ninguém domina a língua as vezes acontece, do pessoal se expressar em português quando não consegue falar alguma coisa, se expressar errado, mesmo assim a gente entende, isto prejudica um pouco você falar correto /.../ isto atrapalha um melhor desenvolvimento

/.../ seria bom que tivesse mais gente que domina o inglês orientando os grupos, coordenando os diálogos. eu acho que quando são dois alunos que estão aprendendo ainda, a coisa não produz tanto. tem este problema do pessoal dá um jeito de se entender /.../ no Pg acontece mais do pessoal falar em português ou pensar menos para falar, usar palavras muito simples para expressar coisas que deveriam ser mais elaboradas. quando está em grupo um pouco maior o pessoal tenta falar um pouco melhor, sei lá, tem mais gente vendo, o pessoal procura se expressar melhor, mas quando são só dois acontece mais freqüente estas construções simples.

A: qual destas duas situações você considera melhor para você? falar bastante mais simplesmente ou pensar mais antes de falar e de forma mais elaborada

J: acho que tentar falar mais elaboradamente é mais para nível de inglês 4, já seria mais proveitoso

Parceiros de grupo

Celi: foi legal, se unir com os que estavam próximos /.../ acho super rico você ficar com pessoas que não conhece muito, não só porque conhece gente nova, como você se depara com situações novas para enfrentar. /.../ quando você fala com o estrangeiro, é uma situação nova e real, se você não lembra uma palavra você tem que arranjar outra, você tem que fazer mímica, você tem que dar alguma jeito para se entender então são situações que a pessoa tem que ali na marra, né? quando bate água na bunda você tem que dar um jeito, você tem que resolver aquele problema. quando você está com pessoas que você não tem muita afinidade é a mesma coisa /.../ você tem que dar conta, e como não é uma situação estressante na SA você aprende

Sue: deve variar, trocar sempre os alunos para você sentir dificuldade de ter que falar com outra pessoa.

Vera: dividir tímidos com tímidos e os falantes com falantes porque assim eles ficam disputando e os tímidos são obrigados a falar alguma coisa... e assim os tímidos ficam protegidos

Bia: me incomoda - porque as pessoas daqui não são a mesma área, não são pessoas amigas que convivem junto, né /.../ a gente se encontra exclusivamente na aula não tendo muitas coisas em comum, e aí numa atividade meio social que a gente tem, uma que você fez de uma exposição de quadros, estava interessante mas eu não me senti muito à vontade... dá sua opinião, discutir uma coisa íntima assim como falar de um quadro, de uma coisa muito sua, para uma pessoa que você não tem intimidade ...

... a mim incomoda mas é importante /.../ justamente para desinibir mas força uma coisa que não gosto /.../ aí não fica uma coisa prazerosa né. porque eu acho que aprender língua deve ser um negócio prazeroso

Olaf: quando estou com parceiros mais fortes fico mais fluente, assim por osmose- quando estou com parecidos mais fracos aí sim fico inibido ...

/.../a cada dinâmica, mudar os parceiros para todos interagirem com todos

Jair: acho que existe uma tendência entre os alunos que estão no mesmo nível de se juntarem, os que falam melhor também querem ir para um grupo onde as pessoas falam bem, os que estão pior também, para não se comprometer, ficam com aqueles que estão no mesmo nível. acho que o P pode dar uma selecionada para não ficar um grupo que todo mundo é tímido, por exemplo, e ninguém está muito bem, o diálogo se resume ao essencial, aconteceu as vezes. ... tentar dividir entre um que sabe mais e os outros que estão um pouco abaixo destes

Exercícios gramaticais vs conversação

Celi: na língua nativa aprende primeiro a falar, cria curiosidade, em vez de pegar pela gramática./.../ brinca-se de falar em inglês; é uma coisa mais motivadora, lúdica; desperta a curiosidade, a motivação...

aprendo a gramática desde a terceira série e esqueço as regras. como que aprendi gramática aqui? vou falando, a gente bate tanto aquilo, você "corporifica" e você não esquece mais. então o falar é a chave para aprender até a gramática, você aprende falando. a coisa fica mais fácil do que pegar a regra e ficar praticando a regra.

a aula é um aquecimento para depois você pegar a gramática; sabe a gramática não fica aquela coisa! aquele pão duro; parece que você pós leitinho no pão, sabe? exercício fixa pra caramba depois que você participou.

Bia: gostaria de fazer mais exercícios. sinto falta de exercícios de gramática, mesmo aqueles que são repetitivos e que são chatos e ninguém gosta mas pra mim são importantes; cada um tem um método /.../ os exercícios poderiam ser pedidos para determinado dia e dar para os próprios alunos corrigirem

Sue: dá para ensinar gramática de outra forma - dá para disfarçar a chatice com um jogo, por exemplo

Vera: no *pain no gain* tem que fazer bastante exercícios e redação em casa.

Olaf: então para mim eu faria um curso de gramática, /.../ eu me daria melhor se eu estudasse um pouco de gramática, praticasse para depois aplicar numa conversação /.../ porque na verdade o que acontece é que a conversação envolve se você sabe bem a gramática, /.../ eu acho que se eu souber bem o que eu estou falando estudar a gramática, os fundamentos, aí quando eu pegar para falar será mais a questão da pronúncia porque o que eu sinto as vezes quando vou falar uma coisa, " ah esqueci do plural, no passado, conjugar certinho "

Jair: algumas aulas só de conversação com mais professores, e algumas aulas de gramática /.../ o professor poderia reforçar a parte gramatical, com as exceções, meios de facilitar a memorização, com exercícios

Anexo 10

Transcrições da Aula do Dia 25/11/94 em quatro PGs e GG

Neste anexo estão as transcrições da aula que designamos como "A" nas formações de PG e GG. Os alunos sujeitos estavam distribuídos em quatro grupos, designados como A-PG1, A-PG1, A-PG 2, A-PG3, A-PG4. A atividade proposta, no PG era ver diferenças culturais entre Estados Unidos e Brasil. Os alunos trabalharam, tendo em mãos uma lista de itens de aspectos culturais, que deveriam identificar, nos PGs, como costume brasileiro e/ou americano. Na ordem unida, identificada, como A-GG, a classe toda discutiu as respostas.

A-PG 1

TRANSCRIÇÃO DO PG no 1

Participantes: Celi; H; W

P	S	R			
1.			P: ok? We've been talking about London, Londoners, and Brazilians now	3	1
21			we're going to talk about AMERICANS and Brazilians. read each one and		
22.			tick if it's something Brazilians do or Americans do or both do or neither		
			does, alright?		
9			Celi: I thought it is to uh ((bocejando)) answer	2	2
18			H: "what would an American do? What would a Brazilian do?"	5	3
18			AS: ((Alunos leem em voz baixa)) "if a neighbor or friend brings you a piece	5	4
			of cake, you return the dish with something else on it."		
		13	Celi: okay Brazilian	1	5
	6		H: uh Brazilian yes, Am/	1	6
19	2		Celi: American, I don't know too	2	7
23			H: I don't know too and "using a toothpick after a meal" toothpick.	2.5	8
19			toothpick		
18	12		Celi: "using a toothpick after a meal"	5	9
13	2		H: what's a toothpick?	2	10
	12	13	Celi: WHAT is a pick? tooth? pick ... ieck Brazilian Brazilian I think =	3	11
		13	H: and AM American too =	2	12
16	1		Celi: = I think ... / an American too?	=	13
		10	H: = in Texas or =	=	14
	6		Celi: Texas or Ar:: =	2.5	15
			H: = or Colorado =	=	16
	3		W: Arizona	1	17
			H: = San Francisco, New Mexico ((ri))	=	18
18	6		Celi: = New Mexico ((ri)) "letting pedestrians have the right of way"	=	19
		13	H: American only American	1	20
	6		Celi: only American	1	21
18			W: "saying 'excuse-me' after burping"	5	22
16			Celi: what?	1	23
	12		W: "saying 'excuse-me' after burping"	5	24
			Celi: ((ri))		25
		13	H: I think American	1	26
16	2.	13	Celi: American? Brazilian too	2	27
	4		W: no ... Brazilian too, some people	2	28
13			H: burping? what is burping?	2	29
15		18	W: arrote that's ((rindo)) BURp ((imitando))	2M	30
7	1	6	Celi: wait I THINK I think in America people don't burp	3	31
18		13	H: number five "walking your guest to the door. car or elevator and waiting	2.5	32
			until they have left" in Brazilian yes in American no		
13			W: what's guest?	2	33
			H: ((...))	4	34
3.18	6		Celi: okay in Brazilian yes in American I think uh I don't know "ironing	3.5	35
19			underwear and /lain n/ linen"		
19.20			H: I don't understand teacher TEACHER please =	3	36
	12		Celi: "ironing underwear..."	5	37
13			H: =what is /alronin / (ironing) underwear?	=	38

15		P:	ironing is uh to iron iron is <i>ferro</i> remember?	2.M	39
9		H:	YES yes	1	40
15.10		P:	iron is mined	2	41
9	1	Celi:	oKA:::Y	1	42
9		H:	<i>passando</i>	1.P	43
7		P:	so <i>passar roupa de baixo</i>	2.P	44
9		H:	a:h	1	45
13		Celi:	and /lain n/ (linen) what is it?	2	46
15		P:	linen linen is linho but when you you mention linen like this, the word linen means	3	47
23		CELI:	linen	1	48
15	3	H:	<i>roupa de cama e banho</i>	1.P	49
15		P:	<i>roupa de me mesa também ne'?</i>	2.P	50
19	1	13 Celi:	ah only in Brazil	1	51
17		H:	I don't know in America	2	52
17		P:	no	1	53
18	1.6	Celi:	no they DON'T iron iron =	3	54
18		H:	"refusing something"	5	55
18	2	10. Celi:	= <u>and my my aunt</u> my aunt too don't iron the underwear and /lain n/ (linen) "refusing something that someone offers you the first time, but accepting the second time."	5	56
		13 W:	Brazilian ((ri))	1	57
	1	18. Celi:	okay ONLY Brazilian <u>no no I I I I don't want</u> . oKAy oKAy if you uh	3	58
		10 insist....'			
		W:	((ri))		59
8		H:	if you want...	1	60
6		Celi:	if you want....	2	61
7		W:	((...)) only in America	2	62
18		H:	"throwing trash out of the car"	5	63
13		Celi:	what's "throwing trash out of the car?"	2.5	64
15		H:	trash is ((...))	2	66
9.15	2	Celi:	<i>oKAy não é jogar lixo?</i>	2.M	67
9		H:	oh yes yes yees	1	68
	6	W:	yes	1	69
	1	10. Celi:	I think throwing trash ME not / never do this but I think the	3	70
		13 most of the Brazilian people do =			
23		H:	throwing trash	1	71
	6	W:	yes	1	72
	4	H:	no no	1	73
		Celi:	= in Brazil	2.5	74
11		17 H:	no some people in uh from countries in South America is most ... pigs than in Brazil	3	75
18	4	Celi:	but in the street ... "drinking - coffee - with - the - meal"	=	76
23		13 H:	"drinking coffee with the meal" ((voz bem baixa)) oh American	1.5	77
16		Celi:	American?	1	78
		13 H:	yes with the meal, Brazil too	2	79
17		8 Celi:	WITH	1	80
6	1	H:	not AftEr the meal with =	3	81
16		Celi:	WITH with the meal?	2	82
7		H:	= with with the meal in American only in American	=	83
18.2		Celi:	okay "arriving late for an appointment"	1.5	84
		13 W:	Brazilian	1	85
23		Celi:	a-rri-ving- late (lentamente, para si) okay <i>chegar atrasado para um compromisso, é isto?</i>	2M	86
13		W:	<i>é</i>	1.P	87
15		13 Celi:	Brazilian of course	1	88
18		W:	"young people usually leave home to go to college"	5	89
		13 H:	oh Americans	1	90
	6	W:	yes	1	91
16	12	Celi:	what? "young people usually leave ..."	1.5	92
	12	13 H:	"leave home to go to college Brazilians, Brazilians do	2.5	93

12		Celi:	okay leave at the college/ leave at the college?	2	94
	4	W:	no	1	95
16		7	H: college college is after high school yes?	2	96
13.20		Celi:	teaCHER college is like university? college is university?	2	97
15		P:	college is <i>faculdade</i> and university is <i>universidade</i>	2	98
9		W:	uh.	1	99
9		13	Celi: okay, then both BOTH Americans and Brazilians	2	100
18		W:	"when you meet or call someone "	5	101
18		13	Celi: "when you meet or call someone, you ask about his health and family before you get to the point" okay Brazilian of course	2.5	102
	6	W:	Brazilian ((ri))	1	103
19		H:	I don't know...	2	104
9		Celi:	uh.	1	105
18		W:	"having sugar in your coffeee"	5	106
16		Celi:	in America no? no sugar?	2	107
17		W:	no it's a uh it's a per personal uh	2	108
	6	H:	probably	1	109
7	1	Celi:	with cream? it depends of the person	2	110
	6	H:	yeah	1	111
18		Celi:	"when you go to someone's house for dinner you take flower, candy or some little gift"	5	112
		13	H: yes Brazil	1	113
18	6	Celi:	Brazil "a single young man lives at home until he gets married"	1.5	114
	6	H:	yes Brazil and uh	1	115
7	2	Celi:	in America it's more common I think.... that Brazil.	2	116
	6	W:	yes	1	117
		((-7-))			118
3		Celi:	okay ((bocejando)) I'll stop	2	119

A - PG 2

TRANSCRIÇÃO DO PG 2

Participantes: Aluna: R
Alunos: Jair, G, X.

P	S	R			
21.1			P: okay we've been talking about the way Londoners act. this is a uh uh handout about Brazilian and American customs. what you're going to do is discuss and say whether these are things that Americans do or Brazilians do. for example	3	1
16			Jair: tick it? tick the number?	2	2
17			P: tick tick	1	3
2			Jair: ((...)) first	1	4
18			R: "if a neighbor or friend" (continua em voz baixa)	5	5
			(-)		6
19			X: I don't know	2	7
7	13		G: Brazilians, sometimes(-) depends what is the neighbor (ri)	2	8
	13		Jair: Americans always do it	2	9
	6		G: /shEr/ /shEr/ (sure)... American	1	10
	6		Jair: yes	1	11
			R: but é:: (-) =	2M	12
13			G: what is toothpick, toothpick? what is	2	13
15			Jair: <i>escova de dente</i>	1	14
	13		G: Brazilian	1	15
15	1		R: =pick é palito de fósforo. acho que é palito de fósforo	2P	16
13			Jair: o que é? palito?	1P	17
15			X: toothpick	1P	18
	3		R: é, it's wrong (ri)	1	19
	6		X: Brazilian	1	20
16			R: Brazilians do?	1	21
17			Jair: Brazilian	1	22
	13		X: Brazilian? sometimes American too	2	23
	6		R: sometimes	1	24
7	10		X: I saw a fil I saw I saw a film when the American ...	2	25
7	3		R: use the toothpick (-4-) uh a time a time ago all the restaurants uh there were in the restaurants uh picks on the table but now ... there aren't	3	26
18.			X: (X deixou de ler uma sentença, na sequência) "saying 'excuse-me' after burping" what's burping... the meaning of burping?	2.5	27
13			Jair: burping... <i>acho que é arrotar</i>	2.P	28
15			X: uh?	1	29
16			Jair: <i>acho que é arrotar</i>	2.P	30
23			A: burp	1	31
			(-5-)		32
18.	13		R: (R lê a sentença que X pulou) "letting pedestrians have the right of way" Brazilians do this/ do that? "letting pedestrians have the right of way"?	2.5	33
16			Jair: sometimes (...)	1	34
14	6		R: yes	1	35
	4		X: Brazilians don't	1	36
	12		Jair: sometimes	1	37
	6		R: sometimes, yes	1	38
7			G: little sometimes	1	39
9			R: uh?	1	40
	12		G: little times because	1	41
18			R: "when some somebody somebody asks the right way" ((...)) "saying 'excuse-me' after burping"	2.5	42
			(-20-)		43
2.16			Jair: where are you?	2	44
13.19	12		X: uh burp? I don't know, what is burp?	2	45
14			Jair: burping is <i>arrotar</i>	2.M	46
			(fala e risada dos outros grupos impede a compreensão)		47
	13		G: yeah Brazilian	1	48
	13		X: Brazilian and American	1	49

2	1	12	R:	<i>gente, vocês não vocês não estão entendendo o qual</i>	2	50
		8	G:	four	1	51
	6		R:	"saying 'excuse-me' after burping"	5	52
	13		G:	Brazilian	1	53
		13	Jair:	I think Americans too	2	54
	6		R:	yes	1	55
	8		G:	uh	1	56
19	6		R:	yes the both I think I I think I don't know if they say excuse-me I think in Brazil it happens	3	57
	6	10	Jair:	yes I think only the Arabians... don't say excuse-me after the meals	3	58
7			R:	<i>yeah sinal que ficou contente, de de que comeu bem né, que gostou</i>	3P	59
7		10	Jair:	<i>é I saw I saw it in a film I don't know, don't remember what filme I saw it</i>	3	60
		16		(maybe) Indiana Jones		
18.19			R:	"walking your guest to the door"... <i>este eu não entendi que que é guest</i>	2.5M	61
16			Jair:	American? Brazilian?	1	62
15	12		X:	"walking your guest to the door" (-4-)... <i>acho que é (-4-)</i>	1.5M	63
16			Jair:	what's the problem?	2	64
13	12		X:	what is the meaning of guest? "walking your guest to the door"	2.5	65
15			Jair:	<i>convidado</i>	1P	66
16			X:	<i>convidado?</i>	1P	67
16			R:	uh?	1	68
	12		Jair:	"walking your guest "	5	69
9	2		X:	ah "walking your guest to the door, car or elevator and waiting	3.5	70
	12			until they have left." <i> você leva o seu convidado até a porta ou até o carro ou elevador e espera ele ir embora</i>	M	
9			R:	ah convidadounh uh (sim)	1P	71
16			Jair:	Am Am not Brazilian?	1	72
14			R:	Brazilian too	1	73
	6		X:	Brazilian too	1	74
		13	G:	American no=	1	75
16			X:	uh?	1	76
	12		G:	=American no		77
		10	X:	I I have an American professor and uh you go to his room you are talking	3	78
		16		uh uh when you you go get out uh uh he uh le/left you at the door waiting you go away		
	1		R:	uh I I	1	79
	2.7	4	G:	the Anabel Anabel said that Americans don't make this/ don't do this uh ... they ... /bauten/ the door	3	80
16			X:	/baut/?	1	81
15			R:	shut	1	82
6			G:	shut (ri)	1	83
18			Jair:	"ironing underwear..."	5	84
18	3		X:	"ironing underwear and linen"	5	85
19			R:	<i>eu não sei não entendi</i>	2P	86
13			Jair:	what is ironing?	2	87
				(-3-)		88
15			X:	passar=	2P	89
9			As:	ahh	1	90
			X:	=passar roupa de baixo	=	91
15			Jair:	underwear	1	92
9			R:	ah, no	1	93
		13	G:	Brazilian	1	94
	6		R:	Brazilian	1	95
19			Jair:	I don't know	2	96
16			G:	Brazilian, no?	1	97
		4	R:	it's not necessary	2	98
18			X:	refusing something that someone offers you the first time but accepting the second time."	5	99
12			G:	American?	1	100
7			X:	<i>precisa (oferecer) .a terceira vez</i>	2P	101
		13	R:	(ri) Brazilians do every time	21	102
	6		Jair:	I think I think Brazilians ... do it	2	103

	6	X:	yes, Brazilians	1	104
16		Jair:	not American?	1	105
17		R:	it's not a Latin custom	2	106
18	13	Jair:	in Brazil (-) "throwing trash out of the car" ... certainly in Brazil	2.5	107
	13	X:	<i>eu acho que os dois né?</i>	2P	108
13		R:	<i>o que é</i> throwing trash?	2P	109
13		Jair:	throwing trash	1	110
7	10	X:	American is more ((...)) you drink a Coca Cola and you ((...))	2	111
	6	R:	Brazilian. American is	1	112
3	17	Jair:	American is more clean than Brazil	2	113
18		X:	"Drinking coffee with the meal"	5	114
23		Jair:	"drinking coffee	5	115
8	13.8	R:	Brazilian... with no. after AftEr the meal =	3	116
		G:	sometimes with...uh	1	117
19		Jair:	I don't know about American	2	118
19		R:	=after the meal, Brazilian. American, I don't know... between the	=	119
			meals... American		
18	13	X:	"arriving late for an appointment" (ri) Brazilian	1.5	120
	13	G e Jair:	Brazilian	1	121
18		R:	"Young people usually leave home to go to college"	5	122
18	3	X:	"leave home to go to college"	5	123
	13	Jair:	American	1	124
	13	X:	Brazilian too	1	125
	4	G:	no	1	126
4		Jair:	not young people ... from	2	127
4		R:	no, but it is saying ((...))	2	128
1			(todos falando ao mesmo tempo)	4	129
4		R:	no but in the United States ((...))	2	130
		X:	when ((...)) in Brazil..	2	131
15	1	Jair:	I think young people means childrens	2	132
15		X:	college is a university	2	133
	11	G:	Brazil, Brazil too ((tom conciliador))	1	134
7		R:	uh in the United States it's very common uh the young the uh the people... when was <i>é 18 é difícil de falar. 18</i>	3M	135
	3	X:	years	1	136
7		R:	uh here <i>isso é excessão</i>	2M	137
18		Jair:	((...)) (<i>lê em voz bem baixa</i>) "when you meet...."	5	138
	13	G:	Brazilian	1	139
18	10	X:	Brazilian "having sugar in your coffee " it depends. I don't like sugar with coffee	2.5	140
	10	Jair:	I have sugar in my coffee	2	141
7		R:	but Brazilians uh normally Brazilian uh have sugar in their coffee	2	142
18		Jair:	"When you ... candy or "	5	143
13	3	R:	"or some little gift" <i>o que é</i> some little gift?	2.5	144
				M	
15		Jair:	<i>pequeno presente</i>	1P	145
	13	X:	American	1	146
	6	G:	American	1	147
	13	R:	but but here it's it happens too	2	148
	6	G:	sometimes	1	149
	6	R:	<i>acho que geralmente você vai jantar você vai na casa de alguém jantar, você leva alguma coisa...</i>	3P	150
16		G:	in Brazil?	1	151
11	10	R:	yeah. <i>nunca aconteceu de ninguém ir na casa de alguém e jantar e levar...</i>	3P	152
	4	Jair:	it's very subjective. some people bring things like this but I think the the most people don't don't bring anything	3	153
	6	G:	some people	1	154
	4	R:	I think we we here (ri) it's very different here and in the house of our our parents in the house of our parents it happens but here uh they bring the food, part of the food, <i>né=</i>	3	155
	6	G:	sometimes	1	156
		R:	=or you invite uh your friends to to to bring another ((...))	=	157

18.			X: I think the uh this this is more common with Americans but Brazilians	3.5	158
7			always /sometimes do it (-3-) "A single your man lives at home until he gets		
			married"(-4-)		
		13	G: Brazilian	1	159
	6		X: Brazilian	1	160
	4		R: <i>não gente</i>	1P	161
16			G: <i>não?</i>	1P	162
17			R: single	1	163
		3	X: <i>isto é idiota isto aqui, acontecem estas duas coisas ((ri))</i>	2P	164
16			R: <i>perai é um homem?</i>	2P	165
	12		X: "A single your man lives at home until he gets married"	5	166
9.7			R: <i>ah sim. mas não não com a a família</i>	2P	167
15			Jair: with the family	2	168
	4		X: no. at home	2	169
	4		G: no UNTIL. parents home... until	2	170
6.7		14	X: until, até, até. <i>ai tá a chave =</i>	2P	171
15			G: então.	1	172
	13		X: <i>=ai tá a chave</i>	=	173
	4		R: <i>ah não não gente in Brazil the ((...))</i>	2M	174
			(P se dirige a classe toda)		175
3		15	P: I'm sorry to say our time is up. let's check these here ...	2	176

A-PG 3

TRANSCRIÇÃO DO PG no 3

Participantes Alunas: Bia; Sue; M;
I; F

P	S	R			
1..			P: we have been talking about what Londoners do and what Brazilians do and now	3.5	1
18.			we're going to talk about what Americans do and Brazilians do. Here are		
21			thing/tradition and things that are commom in Brazil or the United States.		
			number one "If a neighbor or friend brings you a piece of cake, you return the		
			dish with something else on it."is this Brazilian? what Brazilians do is this		
			Brazilian or American?		
	12	13	Sue: (lê devagar) "If a neighbor or friend brings you a piece of cake, you return	1	2
			the dish with something else on it." yes Brazilian		
	6		M: very Brazilian	1	3
7	1		Sue: all the time	1	4
	6		F: very Brazilian	2	5
19	1		Sue: I don't know American I don't know but I think ((...))	5	6
18			As: ((Alunas lêem juntas)) "Using a toothpick after a meal	1	7
			Sue: ((...)) pick	2	8
13			M: what's toothpick?	2	9
19			F: I don't know	2	10
			((Alguém deve ter feito um gesto para explicar.))		11
		13	Bia: Brazilian	1	12
	6		As: Brazilian	1	13
		10	Sue: it's typical in restaurants and	2	14
	6		F: yeah	1	15
	6		Bia: yes	1	16
18			F: "Letting pedestrians have the right of way"	5	17
		13	Sue: (risada) Americans	1	18
	6		M: Americans	1	19
13			F: what is right of way?	2	20
			Bia: I think/	1	21
	2	7	Sue: the right of way (devagar) (deve ter usado gestos)	1	22
9			M: uhm	1	23
		13	B: American	1	24
	10		Sue: cause in Brazilian uh they pass ov / over ((ri))	2	25
	3		Bia: over	1	26
18			F: "saying excuse-me after /"	5	27
			As: ((risada))		28
	12		F: "saying excuse -me/	5	29
18	3		M: "saying excuse-me after burping" burping...	5	30
13.19			Sue: what's burping? I don't know	2	31
13			Bia: what's burping?	2	32
23			M: burping	1	33
10	12		F: burping? I don't know.I think when you::: <i>quando você bate em alguém ((...)) uh</i>	3M	34
19			<i>sabe quando você está andando na rua? e esbarra em alguém? e pede desculpa</i>		
16			M: uh?	1	35
		13	Sue: American	1	36
15	4		M: no but excuse-me is not desculpa it's <i>com licença</i> ...	2M	37
7	2	8	Sue: after burping you say after / before burping	2	38
	3		Bia: after burping	1	39
9			F: Ah:::	1	40
	4		Bia: no no.	1	41
	12		Sue: excuse-me	1	42
	4		F: no no I think, I'm sorry	2	43
	13		M: I'm sorry. I'm sorry is desculpa. excuse-me is <i>com licença</i>	2M	44
20			F: Anabel...	1	45
20			Sue: teacher...	1	46
13			F e Sue: what's burping?	2	47

16		P: burp?	1	48
17		Sue: burping	1	49
10	12	P: burp? ... it's what babies do after they have their bottles/ babies? then you put the baby up, and you pat the baby's back and they burp	3	50
9		F: uhm...	1	51
19		Sue: I don't understand. burp.	2	52
19		M: I don't undersTAND	2	53
8	18	F: the babies when they eat, you put (gestos) and they	2	54
	18	As: BURp	1	55
23-9		Sue: burp burp, ieéech	1	56
9		M: ah::	1	57
9		As: ah:: uhm:: (risada)	1	58
	6	F: yes	1	59
7		Bia: (ri) with sound	1	60
22		P: ok?	1	61
	13	F: Americans. Brazilians don't do this	2	62
		Bia: no =	2	63
	1	As: ((alunas falam juntas))	4	64
	4	Sue: no it's very/ sometimes some people/	2	65
	4	M: yes. burp and excuse-me	2	66
7		A: but some people burp ((...)) excuse-me	2	67
7		Bia: = no excuse but do it	=	68
	12	F: yeah American	1	69
	6	B: American	1	70
18	13	M: "walking your guest to the door, car or elevator and waiting until they have left" Brazilian	1.5	71
		(várias vozes, algumas alunas lendo de novo par si memas em voz baixa)		72
	6	Bia: Brazilian	1	73
13		F: <i>que é que é isso?</i> walking?	2P	74
16.19		M: <i>eu não estou entendendo</i> is it American or Brazilian?	2M	75
	10	Sue: I I I I do it	2	76
	12	Bia: I, I think Brazilian	1	77
	12	Sue: I do it.	2	78
	13	F: and American too	1	79
	13	Sue: American and Brazilian	1	80
	4	Bia: no	1	81
16	1	Sue: American, no?	1	82
		Bia: ((...))	4	83
	6	Sue: ok fine,	1	84
19		Bia: I don't know	2	85
3		F: okay	1	86
18		M: okay "ironing underwear and linen"	1.5	87
19		Sue: I don't understand anything	2	88
13		Bia: /laInen/, underwear, what is /laInen/?	2	89
		Sue: iron, iron? iron??	1	90
13.23		Bia: iron ah:: <i>passar roupa</i>	1M	91
15		M: ah only Brazil BRAZIL Brazil	1	92
9	6	As: Brazil	1	93
13		Sue: Brazilian, what's /laInen/?	2	94
19		Bia: /laInen/ é I don't know	2	95
20.13		M: what is /laInen/? (para professora)	2	96
15		P: linen=		97
6		Sue: linen ((pronuncia corretamente))	1	98
	7	P: =linen is <i>linho</i> but it means <i>roupa de banho, roupa de cama e mesa</i>	2M	99
	13	F: Brazilian	1	100
	6	As: Brazilian	1	101
22.17		P: Americans do not iron underwear y'know underwear?	2	102
	10	Sue: my father is ((...)) underwear	2	103
	1	As: (falam juntas)	4	104
18	1	M e F : (lêem partes da sentença, falando palavras soltas "Refusing something that someone offers you the first time, but accepting the second time.")	5	105

23.19	4	13	M: Americans	1	106
			Sue: "but accepting the second time" yes. no? I don't know ((lê de novo para si))	2.5	107
			(escuta prejudicada pelas vozes dos outros grupos)		108
	12		F: "throwing"	1	109
18	3		M: (bem lentamente) "Throw-ing - trash - out - of - the - car"	5	110
3			Sue: "throwing trash out"	5	112
		13	A: that's American	2	113
13			Bia: what's trash?	2	114
15			M: trash? that's <i>lixo</i>	2	115
9			Bia: ah... throwing	1	116
		13	M: American ... Brazilian...	1	117
16	1		Sue: American do it?	2	118
17			As: uhm Brazilians ((...)) do it	2	119
	6		Bia: just Brazilian do it...	2	120
18			M: "drinking coffee with the meal"	5	121
		8	F: with the meal?	1	122
	1		As: ((Alunas falam juntas))	4	123
16			Bia: with?	1	124
6			Sue: with, no	1	125
	12		As: no	1	126
		13	M: American	1	127
17			Bia: after	1	128
	4		F: Brazilians no.	1	129
7	1		Sue: AFTER Americans after because American in uh uh snack bar, uh in the uh	3	130
			give coffee and lu/		
	3		F: lunch	1	131
			Sue: and ((...))	1	132
		13	F: American	1	133
18			M: "Arriving late for an appointment"	5	134
		13	F: ah Brazilian	1	135
	6		Bia: Brazilian ((ri))	1	136
		10	Sue: for example I =	2	137
		13	Bia: American American	1	138
			Sue: = have ((...))	=	139
18			F: "young people usually leave home to go to college"	5	140
	12		M: "young people usually leave home to go to college"	5	141
		13	F: American	1	142
		13	M: children in Brazil too	2	143
	4		F: no.	1	144
	4		Bia: Brazilian, no.	1	145
	4		F: leave he home? no.	2	146
15			M: college is <i>faculdade heim, não é colégio</i>	2P	147
	12	10	Sue: yeah "young people usually leave home to go to college" I leaved my home	2.5	148
			for ... study		
	13.3		M: college is <i>faculdade</i> study	2.	149
	3		F: study here	1	150
		13	Sue: I think American and Brazilian..	2	151
	6		Bia: American and Brazilian. yeah	1	152
			F: ((...))	4	153
	6		M: yeah Brazilian, Brazilian	1	154
	4		Sue: American too	1	155
	6		Bia: American too	1	156
16			M: both?	1	157
18		13	M: "when you meet or call someone, you ask about his health and family before you	1.5	159
			get to the point" Brazilian		
	6		Bia: Brazilian	1	160
18			M: "Having sugar in your coffee"	1.5	161
		13	F: Brazilian... and American too	1	162
	3		M: and American	1	164
	6		Bia: both	1	165
	6		F: both	1	166
			(As lêem silenciosamente, falando uma palavra ou outra)		167

18		13	As: Americans	1	168
			(As lêem silenciosamente. "when you go to someone's house for dinner you take flowers, candy, or some little gift")		169
18		13	F: Brazilian? "a single young man lives at home until he gets married" what?	1.5	170
	3	6	Sue: "gets married" many people	2	171
	6		M: okay	1	172
12			Sue: are you from here? are you from here?	2	173
14.6			M: I live (with my parents) I uh travels every day	2	174
	3		F: travel...	1	175
12			Sue: do you know Andrea?	2	176
16			M: uh?	1	177
7			Sue: she she studies at PUC and has a long uh	2	178
16			M: what? she has...	1	179
	3		F: hair	1	180
7.6			Sue: hair. she's uh very...	1	181
12			M: what's her surname?	2	182
14.7			Sue: ((...)) she lives there and travel all day	2	183
	8		M: yes?	1	184
7			Sue: she study lawyer	2	185
12			M: did do she travel by bus?	2	186
14			Sue: sometimes. she studies in PUC	2	187
12			M: what course?	2	188
14			Sue: <i>direito</i> lawyer.. she is ((...))	2	189
9			M: ah...	1	190

A-PG 4

TRANSCRIÇÃO DO PG no 4

Participantes Alunas: D; N; Vera
Aluno: Olaf

P	S	R			1
18.12		13	N: "using a toothpick after a meal" Brazil?	1.5	2
14			Vera: yes	1	3
13			Olaf: toothpick is <i>palitinho</i> ?	1.M	4
15			D: I think is	1	5
19			Vera: Americans, I I I don't know	2	6
		10	N: I don't use	2	7
7			Vera: some Brazilian people... use	2	8
	1.10		D: if you are a a <i>camioneiro</i> you use ((ri))	2	9
	13		N: oh I don't use	2	10
	2		Vera: okay but =		11
	5		D: do you like it?	2	12
2.12			Vera: = the first, the first was? what did you answer, the first?	2	13
		4	Olaf: I'm checking	2	14
9.18	1		Vera: oh. "If a neighbor or friend brings you a piece of cake, you return the dish with something else on it"	5	15
		13	D: I think the Brazilians do it	2	16
	6		N: yes, normally they do it	2	17
12			Vera e N: and Americans?	1	18
19			D e N: I don't know	2	19
14			Vera: I I I guess they don't do it	2	20
			A: ((...))	4	21
	6		D: yeah ((...)) ((ri))	1	22
2.18			Vera: okay two "using a toothpick after a meal"	1.5	23
19			N: I don't remember	2	24
7		10	D: some Brazilians do it but it's a custom because you you when you you go a restaurant you have toothpick in the table	3	25
	6		Olaf: yeah Brazilians do it	2	26
	6		N: okay, yes	1	27
19			Vera: Americans, I don't know if they	2	28
		10	N: in movies do you see	2	29
19			Olaf: no. I don't remember	2	30
19.18			D: I don't remember too "letting pedestrians have"	2.5	31
18			Vera: "letting pedestrians have the right of way"	5	32
9	12		Olaf: right of way.... ah	1	33
13			Vera: é preferência?	1P	34
15			Olaf: no, I think it's in the: <i>na calçada</i> there is in the other countries, as England, people uh walk in the right hand as in the traffic	3	35
9			D: uh oh yes	1	36
7.22		10	Olaf: people usually/ people <i>eles costumam andar na mão direita mesmo andando, sabe? na calçada por exemplo</i> =	3M	37
9			As: ah	1	38
			Olaf: =é uma coisa comum nos países da Europa		39
			D: ((...))	4	40
19		2	Olaf: but I don't know if Americans do it/ I think is this that that ((quer dizer que o significado é este: é isto))=	3	41
	2	13	Vera: Brazilians don't do this	2	42
8			Olaf: =but I think letting pedestrians have the right of way=	=	43
16	2		D: Brazilians do this? =	3	44
			Olaf: =is different of this but I think this phrase is about this	=	45
12			N: Americans?	1	46
12			D: = you think Brazilians don't do it?	=	47
	1		As: ((As alunas falam simultaneamente, parecem não compreender que Olaf esta se referindo ao significado da palavra.))	4	48
13	5		Olaf: do you agree that this sentence is about this	2	49

	6	D: I think is it =	2	50
3		Olaf: okay.	1	51
	6	D: =having the right of way. okay.	=	52
	13	Olaf: okay.	1	53
12	13	N: okay. American?	1	54
	13	Olaf: no no. Brazilians no.	1	55
	6	Vera: Brazilians don't do this	2	56
13		D: burp is <i>arroto</i> ?	2M	57
19		N: ((ri)) I don't know	2	58
15		D e Vera: no...	1	59
		As: ((risada))		60
18		Vera: "saying excuse me after burping"	5	61
		Olaf: uh burping.... =	2	62
15	2	Vera: burping is NOT a good thing... so ugly name	2	63
	2	Olaf: = could mean	=	64
9	2	18. D: yeah AH AH (como alguém que descobre algo)) I think is burping	3M	65
	2.10	because of the sound BURp =		66
		((alunas riem))		67
	10	17 D: =parece um sapo	=	67
20.13		Olaf: ((eleva a voz)) TEACHER, WHAT'S BURPING?	2	68
3		N: burping	1	69
	18	D: ((ri)) BURp	1	70
16		P: pardon?	1	71
	12	Olaf: what's burping?	2	72
15		P: burp? burp is what babies do after they're given their bottle=	3	73
		As: yeah ((voz de torcida e riem)) =	1	74
		P: =you put them up and pat their back...	=	75
		As: = ((rindo)) yeah	=	76
18	13	Olaf: excuse-me "saying excuse-me after burping" Brazilians don't	1.5	77
	6	Vera: Brazilians don't	1	78
	10	D: I'm Brazilian and I say it	2	79
12		N: you do?	1	80
14		D: yes I do	1	81
	12	P: you do?	1	82
	13	D: yes, I say it.	2	83
	13	Vera: Brazilians ((...))	1	84
	1	As: ((Falam ao mesmo tempo.))	4	85
12		P: in public?	1	86
14		D: no, in public I don't do it ((ri))	2	87
7		Olaf: maybe maybe after	1	88
7	2	Vera: if this if this happened in public I I'd die ((rindo))...I would feel so annoyed so	3	89
		embarrassed		90
		As: ((riem))		90
12		P: does your brother ?	2	91
14		N: no	1	92
7		P: no? sometimes teenagers like to do this to annoy their parents	3	93
	6	D e Vera: yes	1	94
	1	As: ((falas simultaneas))	4	95
	10.16	V: my brother did this when he was uh he was six years old or seven years old	3	96
		((Percebi que Olaf seguia com o microfone o aluno com o turno.))		97
21.	9	P: I think if we just put it in one place I can get your feedback, right? uh what the	3	98
22		others are saying when you're talking. do you understand?		99
	4	Olaf: no I'm I'm follo/ following very people speaking	2	99
17		P: yeah but when SHE is speaking I want to hear what you say	3	100
	4	Olaf: yes but I'm I'm I will wait for uh she termin/ she final	2	101
7		D: he waits for the((...)) next	2	102
21		P: let's try/ you speak very loud, okay, and I want to get what you say all the time	3	103
		not only when she is speaking		104
	16	Olaf: ah (significando: ora!) but when she is speaking I'm I'm in silence	2	104
		As: ((riem))		105
	8	P: no ((rindo)) look you're talking and they're laughing	2	106
	3	D: that's impossible	2	107

7	15	P:	I want to get their laughter ((ri)) okay but thank you for this...	2	108
2	3	Vera:	you want to turn this more	3	109
			difficult to ((rindo)) understand		
2	13	17	P: yeah, that's right. it's more authentic, like Cobuild, that had all this laughter and	3	110
6.5			talking at the same time. okay. you were going to say your brother doesn't burp now,		
			right? your brother doesn't annoy your parents...		
		N:	((...)) ((ri))	4	111
	13	D:	I think the Americans do it. do you know in China, in China this is very common?	3	112
	10		the people thinks it's needed =		
		A:	((...))	4	113
		D:	=it's good to burp and ((...)) too. I don't know what		114
7		N:	it's necessary	2	115
		Olaf:	((ri))		116
7		D:	and all the people is very ((...))	2	117
	6	Vera:	because in China it's a sign - of - courtesy=	3	118
		Olaf:	yeah	1	119
		Vera:	=if we liked the meal, we have to burp (ri)	=	120
	4	Olaf:	in Chain it's uh not China, Arabia	2	121
	3	N:	Arabia	1	123
7	3	Vera:	Arabia? I know is on the les/ Orient Ori Ori uh	2	124
1			((Alunos experimentam falar palavras para tentar lembrar a que querem.))		125
12		Olaf:	extra/ Oriental	1	126
23		Vera:	Mi Mid=	1	127
		Olaf:	Middle=	1	128
23		Vera:	=/i/ /i/		129
		Olaf:	=Middle East		130
3		Vera:	okay	1	131
	6	13	N: okay Brazilians say excuse and Americans too	2	132
	6	Vera:	yeah	1	133
	6	D:	yes	1	134
18	13	Olaf:	((todos iniciam a próxima leitura mas a voz de Olaf sobressai e ele termina só))	2.5	135
			"walking your guest to the door, car or elevator and waiting until they have left" yes		
			Brazilians do it		
	12	Vera:	gue/ guest	1	136
23		D:	guest	1	137
15		Olaf:	guest is <i>hóspede</i>	2	138
16		A:	what?	1	139
	12	Olaf:	guest is <i>hóspede</i>	2	140
18	12	Vera:	<i>hóspede</i> "walking your guest to the door, car or elevator and waiting until they	1.5	141
			have left"		
18	13	D:	waiting until they have left" yes Brazilian and American	1.5	142
	6	Olaf:	Brazilians do it	2	143
18			((Aulos leem palavras avulsas da próxima sentença: "Ironing underwear and linen. "))		144
13		Olaf:	what's /aIronin/?	2	145
15		N:	ironing? iron is a metal	2	146
	8	Olaf:	iron is a metal but=	2	147
3		D:	metal	1	148
23		Olaf:	=iron, /aIronin/	=	149
13		N:	and /laIn n/	1	150
	3	Vera:	/laIn n/, underwear...	1	151
20.13		Olaf:	((Vira para a professora)) what's /aIronin/?	2	152
	3	N:	ironing	1	153
10.22	12	P:	iron? remember? iron is mined in Minas Gerais	2	154
19		N:	no	1	155
	12	Olaf:	no /aIronin/	1	156
13	12	P:	ironing? iron what is iron?	2	157
15		Olaf:	iron is <i>ferro</i>	2	158
	3	N:	<i>ferro</i>	IP	159
15	7	P:	to iron is .. to get the <i>ferro</i> ((gesticula))	2M	160
9		As:	uhm.....	1	161
13		N:	and /laIn n/	1	162

15	12	6	P: linen, linen is linho, but linen is also/ the linen at home are towels, sheets, bedclothes and ((...))	3	163
19			D: I don't know if Americans do	2	164
17			P: they don't iron	2	165
12			Vera: underwear?	1	166
	13		P: no	1	167
12			Vera: roupa de banho?	1	168
		9	P: why? why should they? it's going to get wrinkled again...	2	169
	6		D: yes	1	170
	6		P: ((...)) you're right	2	171
	4		Vera: I I don't think ...	2	172
		10	D: I'm an American ((riem)) I don't iron nothing, I don't have time	3	173
		10	N: me too. I don't have time too	2	174
		10	A: but my mother ((...))	2	175
	5		P: so you don't iron anything?	2	176
	13		N: yes. I don't. no.	2	177
16			Vera: yes or no?	1	178
8	5		P: you iron what goes on top? what goes on top you iron?	2	179
14			N: it depends of the the occasion	2	180
	6		D: yes	1	181
			P: ((...))	4	182
			A: ((...))	4	183
			((Outro grupo esta barulhento.))		184
				8	
7			D: I think the Brazilian do because it ((...)) appearance	2	185
			N: ((...))	4	186
		10	Olaf: my mother irons the uh underwear=	2	187
12		10	N: my mother don't do it and Americans?	2	188
			Olaf: ((...))	4	189
	12		N: =and Americans?	=	190
14			Vera: they don't, they don't	1	191
	6		D: they don't	1	192
	6		Vera: no. yes. no.	1	193
16			N: yes?	1	194
			As: ((riem))		195
	13		Vera: no	1	196
16			N: yes?		197
	13		Vera: no		198

A-GG

TRANSCRIÇÃO DO GG

P	S	R			
1.18			P: class I'm sorry to say the time is up...let's see number one here "If a neighbor or friend brings you a piece of cake, you return the dish with something else on it"	3.5	1
		13	As: Brazilian	1	2
12			P: mineiros do this?	2	3
14			As: yes	1	4
12			P: gaúchos do this? ((P olha para D que é gaúcha)) gaúchos do this? number one?	2	5
14			D: yeah.... they do	1	6
12			P: paulistas. do Campineiros do this?	2	7
14			As: yeah	1	8
		13	P: okay I think some Americans do this and/	1	9
	4		Celi: Campineiros don't	1	10
			X: ((...))	4	11
	1		((Vários alunos fazendo que sim com a cabeça e falando.))	4	12
16			P: sometimes Campineiros do?	2	13
14			Bia: ((faz que sim com a cabeça e eleva o braço para pedir o turno)) do	1	14
	8		Celi: I don't said anything	2	15
18			P: number two "using a toothpick after a meal" in Public	1.5	16
		13	As: Brazilian	1	17
16			M: in public?	1	18
	6		Olaf: Brazilians do it	2	19
16			P: Brazilians?	1	20
	13		Olaf: yes, it's very comon	2	21
			((F e Bia se falam em voz baixa))		22
16			D: nobody in America use a toothpick?	2	23
11,12			P: listen, do you use a toothpick at a fine restaurant?	2	24
14			As: no	1	25
14			D: nien	1	26
16			P: nien? (ri)	1	27
17		15	D: I'm sorry, no	2	28
16			P: never?	1	29
16			X: never?	1	30
17			G: acho que não	2P	31
	1		As: ((conversas paralelas))	1	32
		10	P: some men, they hide they use their hand to hide =	3	33
	6		As: yeah	1	34
			P: =their mouth	=	35
	6		F: yes they do	1	36
	6		Celi: yeah	1	37
	6	18	Sue: yes yes, they ((...)) ((faz gesto de escovar os dentes com um palito))	1	38
			M: ((...)) <i>inteligentes</i> (ri)	2	39
			H: ((...))	4	40
18			P: number three "letting pedestrians have the right of way"	1.5	41
16.2		12	Celi: I'm in two please letter two, American OR Brazilian or American AND Brazilian?	2	42
14			P: I think I think some Americans do use toothpick	2	43
12			W: \number two?	1	44
14			P: yeah some Americans don't some Brazilians, do other Brazilians don't. I think it depends a lot on the kind of restaurant you are	3	45
7			Celi: okay	1	46
9			P: okay number three right of way is uh... uh is uh <i>preferencial</i> yeah the right of way	3	47
2.15			uh so pedestrians have the right of way in Brazil?		
12			As: no, uh uh (não)	1	48
14			P: but in the States they do they do	2	49
14			Sue: Brazilians ((...))	1	50

7.	10.	P:	I'd like to tell you a story once I was about uh 12 years old and I was going to cross	3	51
15.	16		uh an avenue in Los Angeles, big avenue actually it was called uh well forgot... it		
2			was one of those big avenues SIX lanes, there on each , going each way and I		
			was right in the middle of block and I wanted to go to the middle of the other block		
			so I stopped to wait for the cars so I could run across then suddenly all the cars		
			stopped for me right in the middle of the block so I crossed and I was SO		
			embarrassed (As riem) then I was in the middle, the <i>ilha do meio</i> I was standing		
			there and then all the other cars stopped again and I crossed and never aGAIN did I		
			cross in the middle of the block because they STOPPED. they will stop pedestrians		
			have the right of way ok. this is very different in the States. okay number four.		
	13	F:	Americans?	1	52
	13	M:	Americans and Brazilians	1	53
	10	P:	I'd say teenagers ((ri)) teenagers like to do this to annoy their parents=	3	54
		A:	((...))	4	55
		P:	=they do it on purpose and some say excuse-me afterwards... and others don't	=	56
16	8	D:	\excuse-me. he says excuse-me	2	57
			WHEN he burps		
17		P:	yes when he burps	2	58
	5	W:	((ri)) yes?	1	59
11	18	Celi:	so he burps then ((tenta imitar)) AFTER	2	60
	6	As:	((riem)) yeah	1	61
	6	P:	yeah, after	1	62
		Celi:	((...))	4	63
	6	A:	after	1	64
	10	P:	yeah well Americans say excuse-me ALL the time. even when I have hiccups, you	3	65
			know, hiccups,		
	18	Celi:	((imita o soluço)) hic excuse-me; hic excuse-me (risada)	1	66
	16	P:	you know, I have hiccup and I say excuse-me and my husband says would you	3	67
			STOP saying excuse-me? That's something Americans will do.		
16		A:	((risada)) your husband?	1	68
pri		Sue:	((para M que esta do lado)) yes, it's ((...))	2	69
3.18		P:	yeah because I'd say excuse all the time, ok what's next? "walking your guests to	3.5	70
17			the car or elevator and waiting until they have left"		
	13	Sue:	Brazilian	1	71
	13	P:	BraZilian.	1	72
16		M:	only Brazilian?	1	73
	13	P:	Brazilians will do this	2	74
		As:	((...))	4	75
		R:	((...))	4	76
7	10	P:	Americans don't you can see in American movies they close the door right there,	3	77
			at your door/at at your face=		
	6	Celi:	yeah	1	78
		P:	=close the door	=	79
	6	H:	yesssss	1	80
	9.2	P:	MAYbe because of the cold. you know when it's winter, it's so cold you don't	3	81
			want your house to get uh cold.... so maybe		
16		D:	and and with friends, girlfriend, boyfriend,	2	82
17		P:	no, you just close the door you don't walk to the/ well you might walk to the door	3	83
16		D:	no too?	1	84
16		Celi:	your love?	1	85
17		P:	I know, but sometimes you do	2	86
	1	Celi:	\yeah he he /they	1	87
	1	As:	(varios falando ao mesmo tempo) ((F, Bia e depois Sue se falam e gesticulam.))	4	88
7	10.4	Celi:	they love before BEFORE the door, before, at the door they don't love ((ri))	3	89
7		P:	and you close the door, you close the door e o estrangeiro ((...))	2M	90
4	18	Celi:	yeah when you you give a kiss, hi, and you give three kiss and they, they they are	3	91
			stopped, what is?		
22.2		P:	this is here, like this here, right? the next one uh she's talking about is number	3	92
			what?		
		Celi:	right that is ((...))	1	93
14		As:	six	1	94
18	13	Celi:	"Iron underwear and /IAIn n/ (linen)"only Brazilian	1.5	95

7.18	13	P:	yeah Brazilian Brazilians. many Americans have the dryers so the clothes don't	3	96
12			come out so wrinkled as when you put them up on the clothes uh line. next is		
			"refusing something that someone offers you the first time but accepting the second"		
			you're eating something... something you're eating a sandwich, who does this		
			Americans or Brazilians?		
		A:	((ri))		97
	13	Celi:	Brazilians	1	98
	13	M:	Americanas	1	99
	6	X:	Brazilians	1	100
19		H:	I don't understand	2	101
10.7		P:	this is / follow/ you're eating a sandwich =	3M	102
9		H:	yes	1	103
	5	2	P: and then Celi arrives, what do you do?	2	104
9		H:	OH yes	1	105
14		Bia:	offer	1	106
	18	P:	=and you say <i>servida?</i> , would you like a piece+	=	107
8		H:	\ do you want	2	108
	3	D:	\ a sandwich	1	109
	5	P:	and she has to say what?	2	110
14		As:	no, thanks	1	111
7	13	P:	she HAS to say it, she has to offer and she =	3	112
	6	W:	\((ri)) yeah	1	113
	3	Celi:	and and and we HAVE to	2	114
		P:	= to refuse	=	115
6		Celi:	yeah	1	116
22.7		P:	if you really mean it then you offer again and then it's okay for you to accept, she	3	117
			has to insist but if she doesn't insist it just doesn't mean anything, right?		
	6	W:	yes (ri)	1	118
	6	D:	yeah	1	119
7	5	10	P: right or wrong? in the U.S. someone is eating a sandwich, your bestfriend comes	3M	120
			by, and you DON'T have to offer unless you mean it, if you offer you MEAN it the		
			first time so the person might accept the first time ok <i>ofereceu, ele aceita a a</i>		
			<i>primeira vez, você até assusta</i> , he says YES!		
		W:	(ri)		121
	9	P:	so you learn quickly NOT to offer	2	122
		As:	((risada))		123
7	2	P:	unless you really mean it, this is your lunch and you have one little sandwich and	3	124
			this is IT if you don't the other person to eat it you don't offer in the United States.		
			here in Brazil it's okay to offer because the person WILL say no NO thank you		
		As:	(riem)		125
	2	Celi:	except except some neighbors that uh uh uh when they come in the uh our=	3	126
		Olaf:	((...))	4	127
23		Celi:	=the meat uh the mean	=	128
22	7	P:	when someone yeah when someone drops by, that's what you're saying right?	3	129
		Celi:	=the MEAL	=	130
	3	P:	during the meal time	2	131
6		Celi:	yeah	1	132
16		P:	do you have to offer?	2	133
14		D e H:	YES	1	134
	6	Celi:	yeah	1	135
7 prl		Sue:	<i>depende do que é ((para M, colega do lado))</i>	2P	136
16		P:	someone comes by and you're eating	2	137
	6	A:	\OF COURSe	1	138
	18	D:	do you do you? <i>almoça aqui com a gente</i>	2	139
	6	As:	yes	1	140
	13	P:	in Brazil? Not in the States	2	141
16		As:	no?	1	142
17	10.	P:	no. my mother in law is Norwegian she is not Brazilian, if I go there and she is	3	143
	16		eating and I haven't eaten yet, she will not offer because she had not PLANNed it		
16		H:	she will keep eating and	2	144

7.		P:	yes, she will keep eating and say excuse-me I'll be with you I'll finish eating and	3	145
14			be with you in a minute. it's the way some people do things. and it's good for you to		
			know that people are different		
		A:	((...))	4	146
	6	W:	yeah	1	147
7		P:	okay she'll call me and she'll invite me to have dinner or lunch at a certain time	3	148
			on a certain day and if you drop by that doesn't mean people will invite you		
		A:	((...))	4	149
	3	Vera:	you (might) be offended	2	150
5.7	9	P:	that's right. we as Brazilians we might offend other people and other people might	3.5	151
18			offend us because we don't know some of these cultural differences. it's good that		
			you know ((...)) at home I uh usually offer, I think I usually do but Americans and		
			Europeans/ North Europeanas don't. "throwing trash out of the car..."		
	13	As:	Brazilians	1	152
7.15	13	P:	Brazilians do this and there is a <i>multa</i> right? in the States I know people are	3	153
21.			fined. there is a word that you don't know (escreve FINE no quadro) a <i>multa</i> . they		
22			are fined. next would someone read the next?		
18		A:	"Drinking coffee with the meal"	5	154
	13	A:	American	1	155
16.22		P:	Brazilians drink coffee after the meal, right?	2	156
	6	As:	right / yes	1	157
	6	A:	I think the Americans drink coffee	2	158
18		P:	"arriving late for an appointment"	5	159
	13	D:	Brazilian	1	160
	6	W:	Brazilian	1	161
7	13	P:	yeah this is very serious in other parts of the world very serious	2	162
		W:	((...)) very	1	163
16		Olaf:	what?	1	164
7.14	12	P:	arriving late for an appointment... 10 minutes late is offensive =	3	165
		As:	((risada))		166
		P:	=it's offensive to arrive 10 minutes late for an appointment say in the United	=	167
			States		
9		D:	Ah	1	168
	2	Vera:	if you come in the uh in the time (to a party)	2	169
	3	Celi:	the right time	1	170
	10	Vera:	because / a party=	2	171
	3	P:	party.	1	172
		Vera:	=it's not it's not okay, ready when you come	=	173
	6	Celi:	no, no (concordando)	1	174
7		Vera:	you have to have to =	2	175
	6	W:	yeah	1	176
	6	As:	yes	1	177
		Vera:	=you have to be late two hours	=	178
	3	P:	you are ((...))	1	179
		As:	((risada))		180
	10	11	Celi: you'll be called <i>arroz de festa</i>	2M	181
	6	Vera:	((ri)) yes	1	182
7.22		P:	that, I didn't know that, I didn't know that. the hostess isn't even uh ready. hostess	3	183
			y' know hostess? ... is		
14		As:	uh uh (sim), yeah	1	184
7		P:	okay she's not ready	2	185
	10.	D:	a man I know, he is American married to a Brazilian and uh ... she says for him	3	186
	14		uh that the marriage is one hour after ((ri))		
9		A:	a:h	1	187
		D:	((ri))		188
	3	P:	to make sure that he wouldn't be impatient	2	189
	6	D:	yes	1	190
	6	A:	yes	1	191
22		P:	do you understand that?	2	192
19		Sue:	no	1	193
9		As:	yes	1	194

8		P: it's a wedding. a Brazilian married someone from another country said the wedding was an hour later then it really was	3	195
13.7	2	Vera: if you don't uh be late in your marriage your uh <i>seus convidados</i>	3M	196
15		P: your guests	1	197
6		Vera: yes...	1	198
	3	P: arrive after you	2	199
	10	Vera: in my in my uh	1	200
		A: ((...))	4	201
	3	P: ceremony	1	202
6	16	Vera: yes, I I come to the church (ri)	2	203
	3	P: on time	11	204
6		Vera: yeah and my ...	1	205
15	2	P: fiancée yeah your fian/ the bride/ bridegroom or just groom	2	220
			6	
	8	Vera: <i>NÃO, os convidados</i>	1P	207
9		P: the guests, oh the groom was there / o noivo <i>ESTAVA</i>	2M	208
	13	Vera: yes	1	209
	10	P: oh good (ri)	1	210
		As: (riem)		211
16		Celi: in your marriage/ in your marriage?	2	212
17		Vera: yes	1	213
16		Celi: you you went first?	2	214
17		Vera: yes	1	215
16		P: you waited you had to wait	2	216
7		Vera: I was LATE I uh was (/fifti/) fifteen minutes <i>aproximadamente</i>	2M	217
16		P: fifteen?	1	218
17		Vera: fifTEEN but my uh=	3	219
	3	P: guests	1	220
6		Vera: =guests was thirty=	=	221
		As: ((risada))		222
3.7		Vera: =thirty minutes minutes late	=	223
		As: (risada)		224
		W: ((...))	4	225
18		P: ((risada)) ok number 11 "young people usually leave home to go to college"	1.5	226
	7	Celi: (fala rindo) <i>ela chegou antes dos convidados</i>	2P	227
	13	As: (Falam ao mesmo tempo) American	1	228
		Brazilian		229
	13	M: Brazilian ... and American	1	230
		A: I think American	2	231
	6			
	6	A: in AMERICA	1	232
7.18	13	P: in America more often because uh after they go to to university they hardly ever hardly ever return to live with their parents. young people unless they're very young don't live with their parents uh "when you meet or call someone. you ask about his health and family before you get to the point"	3	233
9		A: okay	1	234
	13	A: Brazilian	1	235
22	10	P: Japanese do this even more, right/	2	236
16		A: yes?	1	237
7.		P: they ask about the WHOLE family	2	238
16		As: yeah?	1	239
	10	Celi: your father you mother your son your daughter	2	240
7		P: they will ask if your aunt was sick...	2	241
	3	A: if she's better	2	242
6		P: if she's better	2	243
7		Celi: your cat your dog	1	244
6		A: your dog	1	245
16.18	12	P: your dog? ... "have sugar in your coffee" ... lots of sugar	2.5	246
	13	A: Brazilian	1	247
	13	P: yeah Brazilian lots of sugar when you go/	2	248
16		Celi: Amercain no?	1	249

17.		P: less. less coffee/ uh less sugar and some people without sugar "when you go to	2.5	250
18		someone's house for dinner you take flowers candy or some little gift.		
	13	As: American	1	251
		Brazilian	1	252
	13	H: BraZilian	1	253
	13	P: Brazilian too but American even more so Brazilian too	2	254
16		Celi: American?	1	255
		A: ((...))	4	256
7		P: you bring a gift as a thank you	2	257
7		Olaf: the Brazilian is more ((...)) popular	2	258
21		P: ((fala mais baixo para um aluno que estava tentando ouvir a gravação de seu grupo)) listen to it later G (volta o volume de voz normal) number fifteen	2	259
	13	M: Brazilian	1	260
	13	H: Brazilian and American	1	261
7		Celi: in America it's more common and Brazil is/ now it's more usual	2	262
18	13	P: uh "a single young man lives at home until he gets married" no, Americas don't... young people have their own apartment... uh they set up their own places	3	263

Anexo 11

Neste anexo, estão as transcrições da aula que designamos como "B", nas duas formações: PG e GG. Os alunos sujeitos estavam em apenas dois grupos diferentes, designados como B-PG1, B-PG1. Na atividade no PG, os alunos leram, comentaram e classificaram por assuntos, citações de pessoas conhecidas. Na ordem unida, identificada, como B-GG, atividade anterior ao trabalho em PG, a classe toda discutiu leis, aplicação das leis, sistema judicial, traçando um paralelo entre Inglaterra e Brasil.

B-PG 1**TRANSCRIÇÃO DO PG 1 DA AULA 'B'**

Participantes: Alunas: Bia; Vera; Celi;
N; L; D.

Observação: A transcrição deste grupo está menor, porque a aluna Bia chegou depois que o trabalho em grupo havia se iniciado. Desta forma a transcrição tem início com a chegada da Bia.
Uma observadora está presente aqui, ocupando o mesmo papel do professor, isto é, com participação esporádica, geralmente quando solicitada.

P	S	R			
12			((Bia pergunta a N sobre a atividade em conversa paralela e N responde.))		1
14			N: put in headings ((...))categories	2	3
		13.8	Celi: but HATES child and dogs? can't be bad? it's uh... I think NOT animals	2.5	4
			((pausa))		5
18			Vera: "can't fool"	5	6
13			D: do you know what "fool" is? ((pergunta dirigida a N))	2	7
19			N: fool? ((N olha para o livro pensativa))	1	8
13.20			Vera: ((se dirigindo para observadora)) what is fool?	2	9
15		7	Observadora: (fool) is to tell lies and you think people are going to believe the lies, you're trying to fool	3	10
8			Celi: okay, protect the people	2	11
5.7		10	Observadora: no, no, when you try to fool you're you're, for instance, Collor did, President Collor tried to fool all Brazilians, some of us thought he was honest but he was dishonest	3	12
9			Celi: uhm, okay	1	13
7.10			Observadora: ((...))playing cards... and you had a card up your sleeve you're going to cheat, it's similar to fool them	3	14
9	14	14	D: I think this phrase is about /polítix / (politics), then you really .. understand what it is ((ri))	3	15
5			Observadora: yes that's right	1	16
		13	A: yeah	1	17
13			A: and "fool" é bobo também né?	2P	18
10			Observadora: to make the other person look like a fool	2	19
	6		As: okay, yeah	1	20
18			Vera: "one - should - die - proudly"	5	21
18	2		Celi: "you can fool too many of the people too much of the time"	5	22
		13	N: politics	1	23
9			Celi: uh....	1	24
2			Vera: now letter "h"	1	25
19.13			Celi: okay, but I can't understand the phrase "you can fool too many of the people too much of the time"	2.5	26
9			Vera: Ah:::: yes	1	27
		13	L: religion?	1	28
2			N: g? religion?	1	29
12			D: religion?	1	30
	13		L: I guess	1	31
			Vera: ((...))	4	32
			((todas olham para o livro))		33
			Bia: ((...))people	1	34

P	S	R			
18.			Celi:	"one should die proudly when it is no longer possible to live /prodli/ (proudly)"	5 35
23				/prodli/ /prodli/	
14			D:	((...))(riem)	4 36
	6		Vera:	okay	1 37
21			Celi:	what about what about each one read one time?	2 38
	6		N:	yes	1 39
	5		Celi:	okay? it's a good idea?	2 40
	6		As:	((alunas concordam com gesto da cabeça))	41
21	5		Celi:	((olha para D)) then you can read	2 42
	14		D:	((ri apontando para si mesma))	43
13			N:	what is /prodli/ /prodli/?	2 44
13			D:	you know?	2 45
15	10		Celi:	/prodli/, /prodli/ it's an ADverb	2 46
	14		As:	((riem))	47
	10	3	L:	GREAT	1 48
	10		Vera:	thank you	1 49
	10		Celi:	I'm the best	2 50
	12		D:	"one should die /prodli/ (proudly) when it is no longer possible to live /prodli/"	5 51
		7	Celi:	maybe some uh (...) that you work and you /	2 52
	2	13	Vera:	it's about death, could be uh a good ((...))that you make	3 53
				((Bia está olhand. o de lado enquanto todas as outras estão discutindo))	54
9			Celi:	ah	1 55
	6		N:	it's about death	2 56
7	1	7.2	Celi:	I THINK I'm correct, uh when you work... when you uh work and make things	3 57
				you are.../prodli/ you are pro	
	3		Vera:	productive	1 58
6			Celi:	YES. I think	1 59
	4		Bia:	((B discorda com movimento de cabeça))	60
7	4		D:	no, no about the about your life	2 61
16			Celi:	no?	1 62
13			Bia:	((vira para N em conversa paralela)) proud não é orgulho?	2P 63
	1		A:	((...))((falam juntas))	64
	1		Celi:	I think.....	1 65
13			Bia:	não vem de proud? ((olha para a observadora))	2P 66
15		7	Obs:	pride is a noun and proud / pride is orgulho proud. is orgulhoso	2M 67
9			Bia:	orgulhasamente	1P 68
6		15	Celi:	OH NO, I wasn't correct	2 69
15			Vera:	((fala rindo, olhando para observadora)) it's not /prod/ it's proudly	2 70
	13		Obs:	proud	1 71
21			P:	would you hurry up a little?	2 72
2			D:	okay the next	1 73
21	5		Celi:	you read the next?	2 74
	6		Vera:	okay	1 75
21.2			D:	the next ((faz sinal com a mão para apressarem))	1 76
2			Celi:	'i'	1 77
18			V:	'i' "on the continent people have good food: in England people have good table	1.5 78
				manners"	
		13	Vera:	about food	1 79
		13	Celi:	and /politics/ I think	2 80
	1		As:	((discutem))	81
		18	Vera:	table manners - ((gesticula com a mão em cumprimento exagerado)) how do you	2 82
				do?	
	6	18	N:	yes ((também fez gesto))	1 83
12			Celi:	quem acertou? only?	2M 84
2	5		D:	yes, the next	1 85
		13	Celi:	I think /politics/ and food	2 86
18		13	D:	"I can tell you that God is alive because I taled to him this morning" religion	1.5 87
	6	13	Celi:	ah okay religion, religion and maybe /politics/ depend on ((...))	2 88
	1		As:	((falam simultaneamente))	4 89
		3	A:	he is crazy	2 90

P	S	R			
	6		D: I agree	1	91
		3	Celi: no, why the the the the the thing that he did but the the form that he did THE FORM okay the form	3	92
2			Vera: we go to	2	93
21			P: ((fala do centro da sala) girls would you hurry up a little? hurry up?	2	94
2			A: we are in	1	95
	3		Celi: in consider about the	2	96
18.2			((leem juntas, em volz alta algumas palavras de modo que se ouvem palavras avulsas e discutem em conversas simultaneas))	4.5	97
	12		Celi: okay ((lê novamente. para si)) women have very little idea how much men hate them"	1.5	98
18			Vera: "at a dinner party one should eat wisely but not too well and talk well but not too wisely"	5	99
13			Celi: uh? what's wisely?	2	100
			A: ((...))	4	101
	12		A: "at a dinner party one should eat wisely but not too well and talk well but not too wisely" ((- 3 -))	5	102
16		13	A: it's about food, right?	2	103
	6		Vera: yeah	1	104
			((alunas lêem atenciosamente. tentando entender))		105
17			A: <i>comer ((...))não muito bem</i>	2P	106
17			Celi: <i>falar bem mas não comer...</i>	2P	107
7		9	D: <i>é, é</i> he's talking about the relation of/ in a party/ about eating food and when you talk, when you are eating you don't talk very much and when you are talking you don't eat very much	3	108
			((Alunas discutem enquanto Vera lê))	4	109
18			Vera: "The only thing I like about rich people is their money"	5	110
	14		((Alunas riem.))		112
			A: ((...)) conversation	1	113
2.18			Celi: the next is 'n' "conversation is the enemy of good food and wine"	2.5	114
			P: ((Ouve-se a voz da P.))		115
	7		N: <i>gente, ela está chamando</i>	2P	116
3			Celi: okay, later	1	117
	6		A: yes	1	118

B-PG 2

TRANSCRIÇÃO DO PG no 2

Participantes - Alunos: Jair; Olaf; W
Alunas: Sue R

P	S	R			
1			W: okay	1	1
2			Olaf: exercise one...	1	2
21	5		Jair: "b" someone read. ... read?	2	3
2.18			Olaf: (I'll try) "I'm the greatest, greatest" I think I think we haven't decided that he was the greatest	3.5	4
18		13	W: "I'm going to live forever" I think it's Einstein, said that I think	2.5	5
		13	Jair: I think Greta Garbo, Greta Garbo said she was going to live forever	3	6
	4		Olaf: no. I don't agree with you	2	7
		13	W: no. I think it was Salvador Dali who said	2	8
	6		Jair: oh yeah	1	9
		13	R: I think Greta Garbo said I want to be alone	2	10
		13	Sue: I think Albert Einstein said "God does not play dice"	2.5	11
			(-)		12
13			W: what's dice	2	13
6			Jair: uhm?	1	14
15			Olaf: Dice is <i>dados</i>	2M	15
12			R: and and Salvador Dali?	1	16
14			Olaf: ah said the third	1	17
18			W: "I'm going to live forever"	5	18
17			Jair: yeah	1	19
16			R: "I'm going to live forever?"	5	20
17			W: yeah	1	21
			A: ((...))	4	22
	6		R: okay yeah	1	23
2			W: two	1	24
			Olaf: ((...))	4	25
			... ((Aparentemente estão lendo em voz baixa as instruções))		26
2			Olaf: letter "a"	1	27
21			W: let's go uh uh someone read uh <i>em voz alta</i> okay?	2	28
	6		Olaf: okay	1	29
18			R: "If you can count your money then you are not a really rich man"	5	30
			Olaf: thiss uhm...	1	31
		13	W: wealth?	1	32
15.22			Olaf: wealth. <i>riqueza</i> means wealth ... okay?	2	33
13			R: wealth? <i>saúde</i> não é?	2	34
15			W: <i>é. não.</i>	1	35
15			Sue: <i>riqueza também</i>	1	36
	12		R: <i>riqueza</i>	1	37
15			Olaf: health, <i>saúde</i>	1	38
	12		W: health	1	39
18			Sue: "I'm not /fret/ /fret/"	5	40
9			R: uhm...	1	41
13			Olaf: H-E-	1	42
15			W: health? H-E-	1	43
15			R: ((...)) <i>que é saúde</i>	2	44
7			W: so you /fret/	1	45
18			Sue: "b" "I'm no /fret/ (frightened) of death I just don't want to be there when it happens"	5	46
2.12			R: a gente está?	1	47
14			Sue: "b"	1	48
		13	R: ((...)) wealth? ((...))	2	49
			W e G: ((...))	4	50
15			R: <i>é saúde</i>	1	51
	4		W: <i>não mas wealth não tem nada a ver</i>	2	52
15			R: well <i>é well é</i> ((...))	2	53
		13	Sue: com f	1	54
21			Olaf: alright, again	1	55

18.2		Sue: letter "b" "I'm no /fret/ (frightened) of death I just don't want to be there when it happens"	1.5	56
	13	Olaf: I think about death	2	57
	6	Sue: death	1	58
	6	W: yeah	1	59
	6	Sue: that's right	1	60
13		Jair: frightened? what's frightened?	2	61
15		Olaf: frightened? it's uh I think	2	62
16		Jair: uhm?	1	63
15		Olaf: <i>mêdo</i>	1P	64
	6	W: <i>mêdo</i> yeah frightened...	1M	65
2		Sue: what letter of alphabet?	2	66
14		A: "c"	1	67
18		Jair: "c" "Our policies are perfectly right. there will be no change, Margaret Thatcher"	5	68
	1	W: uhm	1	69
	13	Sue: /polItiks/	1	70
	6	W: /polItiks/	1	71
18		Olaf: uh "Women have a right to work wherever they want to - as long as they have dinner ready when you get home"	5	72
		As: ((riem))		73
	13	Sue: feminism	1	74
	6	R: feminism	1	75
18	6	W: it's feminist "anyone who hates children and dogs can't be all bad"	1.5	76
		Jair: ((...))	4	77
	13	Sue: animals	1	78
	6	Jair: animals	1	79
		(-4-)		80
18		R: "you can't fool all of the people all the time"	5	81
	13	Olaf: /polItiks/	1	82
		W: ((ri))		83
	6	Jair: it's about /polItiks/	2	84
	6	R: politics ((pronuncia correta))	1	85
	13	Jair: religion maybe	1	86
	12	Sue: can't fool	1	87
	6	W: yeah	1	88
18		Sue: "you can fool too many of the people too much of the time"	5	89
		R: ((ri))		90
	13	Olaf: same /polItiks/	1	91
	6	W: yeah	1	92
18		Jair: "One should die proudly when it is no longer possible to live proudly"	5	93
	12	W: ((repete a leitura em voz baixa mas audível, para si mesmo)) "One should die proudly when it is no longer possible to live proudly"	5	94
	13	Jair: about death?	1	95
23		Sue: die. death	1	96
13		Olaf: proudly é <i>produtivamente</i> ?	2P	97
15		W: é <i>eu crei que sim</i>	2P	98
23		Sue: ((repete a leitura para si mesma)) "One should die proudly when it is no longer possible to live proudly"	5	99
18		Olaf: "on the continent people have good food; in England people have good table manners"	5	100
	13	W: ((ri)) uhm.. food	1	101
	6	Olaf: it's about food	2	102
18		Jair: "I can tell you that God is alive because I talked to him this morning"	5	103
		A: ((...))	4	104
	13	W: it's religion	2	105
	6	Olaf: religion	1	106
	6	Sue: religion	1	107
		((Ouve-se um outro grupo. o de seis alunas discutindo. Elas estão falando sobre as regras do 'reported speech' e não iniciaram a atividade ainda))		108
18	13	R: "women have very little idea how much men hate them" feminism	1.5	109
		((Os três alunos riem))		110

18	6	Sue: it's feminism "at a dinner party one should eat /wIzli/ (wisely) but but too well, and talk well but not too /wIzli/"	2.5	111
		((W e Jair riem))		112
13		Sue: what's /wIzli/?	2	113
15		Olaf: /wIzli/? wisely, <i>sábio</i> / wise is <i>sábio</i>	2M	114
9		Sue: uhm...	1	115
18	13	Jair: "the only thing I like about rich people is their money" it's about wealth	2.5	116
	1	Sue: wealth	1	117
16		R: about wealth?	1	118
17		Jair e W: yeah	1	119
18	13	Olaf: "conversation is the enemy of good food and wine" I think it's about food	2.5	120
	12	W: ((lê alto para si mesmo)) "conversation is the enemy of good food and wine"	5	121
18		Jair: "some of my best leading men have been dogs and horses"	5	122
	13	W: animals ((...)) ((ri))	1	123
13		Olaf: what's leading?	2	124
		R: ((...))	4	125
	12	W: leading men=	3	126
		R: ((...))	4	127
	12	W: =leading <i>acho que é</i> =	=P	128
	1	R: <i>é</i> ((...))	1P	129
13		Olaf: what's the meaning?	2	130
	2	W: = <i>deve ser companheiro este tipo de coisa</i>	=P	131
9		Olaf: uhm	1	132
	6	R: <i>é</i>	1P	133
23		Sue: best leading men	1	134
18	6	R: yeah "I think it's inevitable that in this country there will be a woman president"	5	135
	13	W: it's /poItiks/	2	136
	6	Olaf: it's about /poItiks/	2	137
	6	Jair: yeah	1	138
18		Sue: "if only God would give me a clear /sIn/ (sign) ((ri)) like making a large deposit in my name at a Swiss bank" /sIn/...	5	139
	10	W: ((rindo)) a good sign	1	140
	13	Jair: religion?	1	141
	6	Olaf: religion.	1	142
	6	R: religion	1	143
	6	Olaf: okay	1	144
	13	Jair: what about wealth?	2	145
	6	W: yeah	1	146
3	6	Olaf: yeah okay and stop	1	147
	6	W: okay	1	148

B-GG

TRANSCRIÇÃO DO GG

Aula gravada com duas camaras filmadoras em vídeo e um gravador.

Esta parte da aula consiste de uma atividade na qual fatos intitulados "Law and Order" sobre a Grã Bretanha são lidos e oralmente comparados com o sistema brasileiro.

P	S	R			
18			P:	"the police must have a good reason to stop you in the street or when you're driving"	5 1
pr13			M:	((responde a pergunta da colega F)) driving	1pr 2
14			D:	probably	1 3
6			A:	uh?	1 4
	4		Celi:	no, they can. only to check	2 5
		10	P:	sometimes they stop you just to check if you're carrying documents.	3 6
		10	Vera:	drugs	1 7
16			P:	pardon?	1 8
17			Vera:	drugs	1 9
2.6.		10	P:	drugs. if you're wearing seat belts... okay/ next "the police can keep you at the police station for 24 hour. after that. they must charge you with an offence" I don't know about that	3.5 10
18.19			Celi:	what's charge?	2 11
13			P:	what does charge mean?	2 12
2			Vera:	it's a cho chocolate	2 13
14	10		As:	((riem))	14
2.15		7	P:	ah when they have something against you. next "for serious crimes the trial takes place in front of a judge and jury of 12 numbers of the public"	2.5 15
18			N:	((shakes her head)) no	1 16
14			P:	no? twelve?	1 17
16			N:	I think it's eleven.	2 18
14			P:	eleven?	1 19
16			Y:	seven	1 20
17			As e P:	seven?	1 21
16	6		Sue:	seven. ((Faz que sim com a cabeça. Sue é aluna de advocacia))	1 22
7			Y:	all judiciary system is different uh first uh	2 23
12	10		P:	are you a lawyer?	2 24
14			Y:	((ri)) no	1 25
			A:	((...)) I thought ((...))	2 26
			Celi:	((...))	4 27
7		17	Y:	you have a test before the jury and the steps are different here and there	3 28
9			P:	I see	1 29
7.13	1	10	Sue:	the jury of criminal is seven / there are different ((...)) you have criminal and other justice for example work. work justice is different and we have uh how do you say <i>Colegiado</i>	3 30
15		19	Y:	a group	1 31
	13		P:	a group. yes	1 32
7		10	Sue:	for example you have work justice but for criminal justice is seven	2 33
	3		Y:	for the final step	1 34
16			Sue:	what?	1 35
	12		Y:	for the final step?	1 36
8			P:	the last step..	1 37
6	13		Y:	yes the last step	1 38
19			Sue:	I don't understand	2 39
8	7		P:	he is saying that there are there are various uh steps, levels before you get the very last and this last trial	3 40
7		10	Sue:	for example ((...)) usually 7. when it starts you have about 50 and it's ((gesto)) =	3 41
	3		P:	ah. they are drawn, they are drawn, seven	2 42
			Sue:	=seven	= 43
12			P:	and how are these people selected? how are these 50 selected? how?	2 44
	13		Sue:	yes	1 45

16		A:	50 or 15?	1	46
7		Sue:	you have a list a list about / five people who to go there you you uh .. in the	3	47
	3	P:	((...)) draw, you draw a card=	2	48
6		Sue:	draw cards=	1	49
8		P:	=draw names	=	50
6		Sue:	=names	=	51
	12	P:	where are these people/ how are these people selected?	2	52
9		Sue:	oh how they select...	1	53
8	2	P:	are you selected? how are they		54
7	1	Celi:	the more the more ((...))	2	55
19		P:	uh uh, yes		56
7		Sue:	uh it's uh in the senior society... uh I have uh	2	57
13	17	P:	uhm. like a telephone book	2	58
14		Celi:	no, it's ((...))	2	59
	6	Sue:	no no.	1	60
	1	P:	you draw	1	61
14	1	Sue:	not exactly ((...)) a requisito	2M	62
15		P:	a requirement	1	63
7		Celi:	serious people...	1	64
6		Sue:	yes serious people		65
	10	P:	like us?	1	66
	10	Celi:	no you are very ((...))		67
			((Alunas riem))		68
7	10	Sue:	for example I I I/m in the jury when I ... left I /indic t/ indicate four peoples	3	69
15		P:	ah you indicate?	1	70
	13	Sue:	indicate and::: =	2	71
9		P:	uh I see	1	72
		Celi:	((...))	4	73
7		Sue:	=it's a <i>requisito</i> to indicate the people	=M	74
15		P:	requirement	1	75
6		Sue:	yes	1	76
	10.16	P:	my sister was called three times. in Miami	2	77
12	10	W:	is she very serious?	2	78
14		P:	she is serious =	2	79
	5	Celi:	yeah?	1	80
		P:	=and she is very funny	=	81
16		Celi:	she looks like ((...))	2	82
17	15	P:	yeah. she's ((...)) Thank you for your help. Now let's look at these pictures.	3	83
21			what is the difference. and you don't have to be a lawyer to tell us what is different?		
12			what are the differences in this picture? ((refere-se a uma figura de um um julgamento na Inglaterra))		
14		M:	the clothes	1	84
	13	P:	the clothes.	1	85
14		Vera:	the hair ((põe as mãos acima da cabeça))	1	86
7	13	P:	the hair this is not their real hair, it's a wig	2	87
	10	Celi:	wonderful, marvelous	1	88
			((As riem.))		89
7		P:	even today they wear wigs	2	90
13		Vera:	how do you spell wig, wig?	2	91
15		P:	wig W-I-G	1	92
	12	Vera:	wig	1	93
	12	D:	wig	1	94
	12	Celi:	and the clothes ((...))	2	95
7		P:	and they're all very formal	2	96
		Celi:	((...))	4	97
		Vera:	((...))	4	98
2		P:	shall we go on? =	3	99
	6	Vera:	yes	1	100
2.18		P:	= the last one is "the most serious form of punishment is imprisonment. there is no capital punishment and some people spend 25 or 30 year in prison for serious crimes."	=	101

14		A:	yes	1	102
12		P:	same here?	1	103
14		Sue:	same. and the <i>máximo</i> is 30 years	2	104
15		P:	maximum	1	105
6		A:	maximum	1	106
8	12	P:	the maximum a person gets / the sentence the <i>sentece</i> is 30	2	107
	13	Sue:	the...maximum	1	108
	13	Y:	30 years	1	109
16		P:	30 years?	1	110
13		Sue:	you have a .. uh:: <i>cometer</i>	1M	111
15		P:	commit	1	112
7		Sue:	commit many many crimes. you add all you uh after uh ... after ...	2	113
	3	Celi:	plus 30	1	114
		P:	so you have/	1	115
7	1	Sue:	after 30 you uh don't stay in prison uh the <i>maximaum</i> is 30	3	116
		uh =			
9		P:	ah::	1	117
	2	Sue:	=because if you uh have stay in prison after 30, you uh <i>perpétua. não tem</i>	=	118
		<i>perpétua, o máximo é 30</i>			
	3	Y:	don't exist	1	119
	15	Sue:	<i>por exemplo se o cara vai para 30</i>		120
21.8		P:	try to speak English. he has to serve 30 year	2P	121
	6	7	Sue: okay. ((...)) if you get 30 plus., <i>caracteriza a perpétua ((...)) ((independente de ser)) um crime ou 10, 20 crimes</i>	2	122
7.13		Y:	but you can wait ((olha para a P para conferir se a palavra esta certa))	3	123
15		((P acena que sim))			124
7	1	10	Sue: for example you ((...)) and plus=	2	125
6		P:	add=	2	126
	12	Sue:	=plus add	=	12
					7
15	12	P:	=add, add you add to 30	=	128
7		Sue:	add you only... =	2	129
7	2	Y:	30 year for one crime but the ((...))	2	130
		Sue:	= okay you have many crimes	=	131
	3	D:	thirty for one death	1	132
		Y:	((...))	4	133
	2	9	P: I guess that's the reason some criminals commit more crimes. as long as they are serving. for five murders instead of just one	3	134
	3	Sue:	it's a ((...)) charge	2	135
16	2	Y:	okay but people can uh stay in prison for 60 years for example	2	136
16		P:	a person can stay for 60?	2	137
	17	Y:	for example. I ask	2	138
9		P:	ah you're asking	2	139
16		Sue:	50?	1	140
14		Celi:	60	1	141
16		A:	16	1	142
	13	Y:	60	1	143
8	2	P:	30 plus 30	1	144
16	2	Y:	for example, for example, can happen?	2	145
15		P:	double. is it possible to have 30 plus another sentence of 30 uh uh then the person has to serve for 60 years?	3	146
16		Vera:	60?	1	147
14		P:	sixTY	1	148
	3	A:	TY	1	149
7		Sue:	after you commit another criminal	2	150
16		Y:	yes two crimes for example	2	151
		A:	((...)) crime	1	152
17		Sue:	no 30 each. there is. there isn't one prison ((for)) two crimes when the jury judges others crimes	3	153
7		Y:	okay it depends on the crime	2	154
17	2	Sue:	<i>a sentença máxima não pode ((...))</i>	2P	155
16		Y:	yeah. okay but for one crime	2	156

17		Sue:	because you you can't judge many crimes <i>de um vez só</i> .	2M	157
15		P:	at once	1	158
11		Y:	but I know I know that uh exists some crimes	2	159
7	2	Celi:	but you have more more more CRIME and both	2	160
	3.7	P:	both are tried at the same time. but she is saying that there's no ((...))	3	161
	2	Sue:	lawyer ((...))	1	162
16		P:	okay. in the States what is/ how is it different?	2	163
17		Sue:	in the United States is other system. there is a common law	2	164
7		P:	they have a	1	165
	3	Sue:	called common law	1	166
6		P:	common law	1	167
7	13	Sue:	common law. you have a code uh there is a system uh law system in the the <i>fonte</i> of the law =	3	168
15		P:	source	1	169
		Sue:	= is the tradition	=	170
	12	A:	tradition	1	171
8.17	7	11	Observadora: can I say something? it's like/ what she's saying is that here we have a code and ther they have is called <i>Direito Consuetudinário</i>	3	172
	13	Sue:	yes	1	173
7		Obs:	it's based on the uh cases	2	174
9		As:	ah, cases	1	175
7.22	5	Obs:	that's what ((...)) right? and here we have a code, our our law system is based on the Roman system. isn't it the difference?	3	176
5	9	P:	this is very interesting that's why you always read about the first case they always refer in the States they always refer back to the first case	3	177
	13	Obs:	yes the case something. nineteen something	2	178
17		A:	<i>a precedente</i>	1	179
	6	P:	yes, yes	2	180
7		Obs:	this is ((...)) and here we have a code	1	181
	15	P:	thank you	1	182
7	9.16	Obs:	I was told I was told that by a lawyer who said. I don't like the American system beCAUSE ...	3	183
3.4	14	P:	so the first has to be very good, the first whatever, it has to be well judged. shall we finish unit 8?	3	184
			.../		185

Anexo 12

QUESTIONÁRIO
Grau de Apreciação
Grau de Eficácia

Numere de 1 a 5, na coluna à esquerda, cada uma das atividades abaixo de acordo com a sua preferência

- | | | |
|---|---|---------------------|
| 1 | - | não gosto |
| 2 | - | gosto pouco |
| 3 | - | gosto mais ou menos |
| 4 | - | gosto bastante |
| 5 | - | gosto muito |

	Falar	
	Escrever	
	Ler	
	Ouvir	
	Conversar com falantes nativos	
	Ouvir a fala do professor	
	Ouvir e compreender a fala do professor	
	Conversação com participação de toda classe	
	Conversação em pequenos grupos	
	Exercícios gramaticais	
	Explicações gramaticais	
	Explicações das regras gram. antes dos exemplos	
	Exemplos que permitem chegar as regras	
	Jogos	
	Música	
	Vídeo	
	Role-Play	
	Prática na pronúncia	
	Uso do dicionário	
	Exercícios de vocabulário	
	Atividades em pares	
	Atividades em grupos	
	Ser corrigido	
	Apresentação do vocabulário e estruturas necessárias antes da atividade.	
	Enfoque de assuntos relevantes para mim	
	Ouvir gravações	
	Outras:	

Agora, avalie o grau de eficácia destas atividades (o quanto estas atividades colaboram para a sua aprendizagem de língua) na coluna à direita.

- | | | |
|---|---|----------------------|
| A | - | não é eficaz |
| B | - | pouco eficaz |
| C | - | mais ou menos eficaz |
| D | - | bastante eficaz |
| E | - | muito eficaz |

Questionário

Estou fazendo uma pesquisa sobre a aprendizagem de língua estrangeira e mais especificamente sobre a produção oral do aluno na sala de aula. Sabe-se que nem sempre os alunos apreciam certas atividades da aula ou as consideram eficazes para a aquisição de língua. Este questionário foi elaborado de modo que você, considerando o seu processo individual de aprendizagem indique as suas impressões e opiniões. Você, como aluno de língua estrangeira, poderá, melhor do que ninguém trazer subsídios valiosos da sua perspectiva. A sua contribuição, mantida anônima será, pois, essencial e quero ~~lhe agradecer~~ deste já.

1. Que contato você teve anteriormente com a língua inglesa?
 1 e 2 grau: ☐ Viagens a países de língua inglesa ☐
 Escolas de idiomas ☐ Por quanto tempo? _____
 Aulas particulares ☐
2. Por que está cursando o LA 412? Quais são as suas expectativas com relação a este curso?
3. O que o ajuda aprender a língua? e a guardar novas informações?
4. Você tem algum hábito de estudo que considera eficaz?
5. Você corrige seus colegas? Quando isto ocorre o faz em voz alta ou silenciosamente, para você mesmo?
6. O que deve ocupar mais a aula: conversação ou gramática?
7. Qual é a sua opinião sobre o trabalho em pequenos grupos?
8. Você prefere aulas que exploram muitas atividade novas, variadas e imprevisíveis ou aulas que exploram atividades mais conhecidas, previsíveis que permitem a utilização de matéria dada - que reforçam e retomam questões previamente exploradas?
9. Você prefere a aula movimentada, que requer reações / respostas rápidas, ou a aula tranquila, com tempo para pensar com calma, na qual os alunos têm menor participação oral?
10. Quando o professor introduz uma nova palavra, você a aprende melhor
 a) se a vê escrita b) quando a ouve c) outros comentários:
11. Qual é o material ou atividades que o professor deve utilizar nas aulas para torná-las mais produtivas para você?
12. Você prefere captar a língua ao ouvir e falar ou quer aprender as regras e vocabulário antes de participar?
13. Quanto a um novo ponto gramatical,
 a) você prefere que a regra seja dada em inglês b) em português
 c) prefere que não sejam dadas regras mas somente exemplos d) outros:
14. Você gosta de pensar e planejar uma resposta antes de dizê-la em voz alta ou você pensa a medida que fala?
15. Na sua aprendizagem de línguas você já experimentou alguns destes sentimentos abaixo?

☐ tensão	☐ desânimo	☐ frustração
☐ impaciência	☐ inibição	☐ medo de errar
- Em que circunstância?
16. Como você reage a estes sentimentos?
17. Você também já experimentos alguns destes sentimentos abaixo? Em que circunstância?

☐ sentir a vontade na língua alvo	☐ entusiasmo	☐ auto-realização
☐ satisfação	☐ desinibição	

Faça um tique ____ na coluna que melhor reflete a sua opinião. Fique à vontade para acrescentar comentários a qualquer uma das perguntas. Use o verso, caso necessite de mais espaço.

Reflete perfeitamente a sua atitude.
 Reflete quase totalmente a sua atitude.
 Sem comentários.
 Reflete muito pouco a sua atitude.
 Não reflete absolutamente a sua atitude.

	perfeita mente	quase totalm.	sem coment	pouco	não reflete
1. Acho que uma nota deve ser atribuída à participação oral do aluno na classe.					
2. Gosto de esperar até conhecer bem uma palavra em inglês antes de usá-la.					
3. Não costumo ser voluntário para responder às perguntas do professor.					
4. Sou do tipo "cara de pau".					
5. Prefiro seguir os modelos básicos de sentenças em vez de arriscar usar a língua de maneira incorreta.					
6. Prefiro dizer o que quero em inglês sem me preocupar muito com os pequenos detalhes gramaticais.					
7. Nunca me sinto "eu mesmo" quando falo na aula de língua estrangeira.					
8. Tenho a impressão constante que os outros alunos falam melhor do que eu.					
9. Não me preocupo com erros quando falo em inglês.					
10. O nervosismo me faz esquecer palavras e estruturas gramaticais que eu conheço.					
11. Gosto de falar em inglês com o professor.					
12. Gosto de falar em inglês com os meus colegas.					
13. Mesmo quando estou bem preparado fico tenso quando participo oralmente.					

Assinale a coluna que melhor o/a descreva.

Sou ligado a fatos concretos. Sou realista. sensato. prático tenho os pés no chão.	Tenho imaginação fértil, dou asas a novas idéias e inspirações.
Tenho boa memória visual: figuras, diagramas, gráficos. Tenho a tendência a esquecer o que apenas ouço.	Tenho boa memória auditiva: palavras e sons. Tenho a tendência a esquecer o que não ouço.
Prefiro processar informação (em contato com o mundo externo) através de discussão e dando explicações orais.	Prefiro processar informação através da introspecção.
Sou metódico, e paciente nas atividades rotineiras.	Canso logo das atividades repetitivas e rotineiras.
Sou cuidadoso com os detalhes.	Não tenho paciência para detalhes.
Gosto de partir do particular para o geral: os fenômenos levam aos princípios.	Gosto de partir do geral para chegar às aplicações.
Prefiro ver primeiro os exemplos, depois a regra.	Prefiro ver primeiro a regra para poder inferir os exemplos.
A minha aprendizagem é prejudicada em situações que requerem passividade por parte do aluno.	A minha participação na sala de aula se torna mais difícil à medida que são exigidas dos alunos respostas rápidas, sem lhe ser dado o tempo para refletir.
Problemas me incomodam a menos que haja meios padronizados de resolvê-los.	Acho estimulante resolver problemas e gosto de situações desafiadoras.
Gosto mais de usar habilidades já aprendidas do que aprender novas habilidades.	Gosto de experimentar novas habilidades mais do que praticar as habilidades antigas, que já domino.
Prefiro uma demonstração visual.	Prefiro uma explicação verbal.
Faço muitas anotações nas aulas.	Prefiro prestar atenção nas aulas.
Costumo responder logo, às perguntas do professor sem me preocupar muito com a correção gramatical.	Prefiro considerar cuidadosamente as alternativas, antes de responder a uma pergunta do professor.
Pela observação, tento inferir os princípios.	Do princípio, tento deduzir as consequências e aplicações.
Gosto de ver o específico antes de ter uma noção do todo.	Eu tenho uma idéia geral, antes de ver o específico.
No meu estudo, gosto de utilizar mapas, gráficos e desenhos.	Gosto de estudar em voz alta.
Sou cuidadoso, mesmo que tome mais tempo. Gosto de ser preciso.	Fico irritado com o tempo exigido por um trabalho metuculoso.
Costumo seguir manuais de instrução.	Prefiro aprender por tentativa erro.
Prefiro observar , e depois testar as regras.	Prefiro entender conscientemente as regras da língua.

Nome _____ Idade _____
 Curso _____

MUITO Obrigada por sua colaboração!

Observation as a Way to Identify Type Preferences

Lawrence 1997:69-77

If your student is an EXTRAVERT, it is likely that he or she:	If your student is an INTROVERT, it is likely that he or she:
chooses to work with others, with large groups	chooses to work alone or with one person
plunges into new experiences	holds back from new experiences
is relaxed and confident	chooses written assignments over oral presentations
readily talks over events and ideas with others	performs better in written work than in oral presentations
is interested in other people and their doings.	pauses before answering, and shows discomfort with spontaneous questioning
readily offers opinions	asks questions to allow understanding something before attempting to do it
shares personal experiences	is hard to understand, quiet and shy; seems "deep"
wants to experience things so as to understand them	is intense, bottling up emotions
is enthusiastic about activities involving action	prefers setting his/her own standards when possible
asks questions to check on the expectations of the group or teacher	spends time in thought, before and after actions
has a relatively short attention span	has a small number of carefully selected friends
dislikes complicated procedures and gets impatient with slow jobs	likes quiet space to work
is interested in the results of the job, in getting it done, and in how other people do it	works intently on the task at hand
eagerly attends to interruptions	works on one thing for a long time
acts quickly, sometimes without thinking	prefers jobs that can be done "inside the head"
likes to work by trial and error	dislikes interruptions
communicates well and greets people easily	may spend too much time in thought and neglect to get into action

If your student prefers SENSING, it is likely that he or she:	
	Is realistic and practical
	Is more observant than imaginative
	wants to have senses fully engaged and satisfied
	enjoys owning things and making them work
	prefers memorizing to finding reasons
	Is aware of environment and changes moods as physical surroundings change
	learns best from an orderly sequence of details
	Interested in facts and what is really true
	keeps accurate track of details, makes lists
	Is patient
	Is good at checking, inspecting, and precise work
	likes to know the "right way" to solve problems
	likes an established routine
	enjoys using skills already learned more than learning new ones
	works steadily, not in fits and starts
	is impatient or frustrated with complicated situations
	seldom uses imagination or has inspirations

If your student prefers INTUITION it is likely that he or she:	
	seems to like something new all the time
	is more imaginative than observant
	attends more to the whole concept than to details
	is aware only of events that relate to current interests
	becomes restless, impatient with routines
	is an initiator, promoter, inventor of ideas
	sees possibilities that others miss
	is quick with finding solutions
	doesn't always hear you out; anticipates your words
	likes to have and do things differently from others
	likes problems that require new ways of being solved
	dislikes precise work with many details
	enjoys learning a new skill more than using it
	works in bursts of energy, with slack periods in between
	jumps to conclusions; makes factual errors
	finds reading easy
	readily grasps meanings of words and symbols

If your student is a JUDGING type, it is likely that he or she:

- likes to have things decided and settled
- is more decisive than curious
- lives according to plans
- lives according to standards and customs not easily or lightly set aside
- tries to make situations conform to his or her own standards, "the way they ought to be."
- makes definite choices from among the possibilities
- is uneasy with unplanned happenings
- bases friendship upon beliefs, standards and tastes which are assumed to be shared
- has enduring friendships
- sets up "shoulds" and "oughts" and regularly judges self against these
- aims to be right
- is self-regimented, purposeful and exacting
- is orderly, organized and systematic
- likes assignments to be clear and definite
- has settled opinions
- may be tolerant of routine procedures

If your student is a PERCEPTIVE type, it is likely that he or she:

- is more curious than decisive
- lives according to the situation of the moment
- may not plan things, acts spontaneously
- is comfortable in handling the unplanned, unexpected, or incidental
- looks for new experiences, expects to be interested
- samples many more experiences than can be digested or used
- takes a "live and let live" attitude
- bases friendships on propinquity and shared experience
- takes on friendships easily; may also neglect, drop, and resume them easily
- aims to miss nothing
- is flexible, adaptable and tolerant
- wants to understand things more than manage them
- leaves things open
- has trouble making decisions
- starts too many projects and has difficulty in finishing them
- postpones unpleasant jobs
- welcomes new light on a thing, situation or person

Learning Preferences Associated with Dimensions of MBTI Type

EXTROVERSION

Specific facts
Spontaneous action
Examples first
Talking, discussion with a group
Social interaction
Oral tests
Psychomotor activity

INTROVERSION

Ideas, relationships
Thinking, depth of concentration
Rule first
Reading / verbal reasoning
Work alone
Written tests
Concepts

SENSING

Real, concrete, tangible
Uncomplicated
Tasks that call for carefulness, thoroughness, and soundness of understanding
Going step-by-step
Observing specifics
Rule-example, with many variations
Memory of facts, details
Practical interests
Performance, motor spatial intelligence

Objective choice tests

INTUITION

Meanings, words, symbols, abstractions
Complex
Tasks that call for quickness of insight and seeing relationships
Finding own way in new material, discovery
Flashes of insight
Enough examples to get the principle
Grasping general concepts
Imagination, possibilities
Intellectual interests (independent of aptitude - intelligence)
Reading
Timed, essay tests, theory

THINKING

Objective
Logical, systematic organization

Skeptical, critical
Math, science, technical skill

FEELING

Subjective
Value, merit
Learning through personal relationships
Harmony, friendship
Social awareness

JUDGING

Decisive
Work in steady, orderly way
Formalized instruction, structure
Prescribed tasks
Drive toward closure

Duty, application
On time

PERCEIVING

Curious
Work in flexible way, follow impulses, free-wheeling
Informal problem solving
Discovery tasks
Manage emerging problems
Play by ear
Go with the flow
Still open to more data