

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

**O PROCESSO DE COLABORAÇÃO E NEGOCIAÇÃO  
EM ATIVIDADES COMUNICATIVAS EM SALA DE  
AULA DE LÍNGUA INGLESA**

Alley Cândido Júnior

Goiânia  
2004

ALLEY CÂNDIDO JÚNIOR

**O PROCESSO DE COLABORAÇÃO E NEGOCIAÇÃO  
EM ATIVIDADES COMUNICATIVAS EM SALA DE  
AULA DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos linguísticos.  
Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.

Goiânia  
2004

Dissertação defendida em 30 de abril de 2004 e aprovada pela banca examinadora, constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo - UFG  
(Orientador)

---

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez - UNB

---

Profa. Dra. Heloisa Augusta Brito de Mello - UFG

Dedico este trabalho aos meus queridos alunos, por serem uma fonte inesgotável de inspiração, aprendizagem e renovação.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus, pelos diálogos elucidativos.

Ao Professor Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, pelo companheirismo, por me ensinar a fazer pesquisa, desenvolvendo em mim a autonomia, por meio de seu silêncio, quando eu precisava articular minhas próprias idéias. Além do mais, agradeço a ele por ser um exemplo de competência, dedicação, amor à profissão e, sobretudo, disciplina e ética profissional.

À minha querida família, pelo suporte afetivo e espiritual no curso da minha vida.

Ao meu grande amigo e companheiro Jacobson, pelo auxílio, dedicação e apoio.

Aos meus colegas do mestrado, pelas discussões que trouxeram tanta luz para os nossos caminhos. Agradeço especialmente a Iêda, Rita, Emerson, Silvia, Alessandra, Noemi, Cláudia, Ana Paula, Ednéia, Eunice, Alix, André, Marcus.

Aos meus amigos Marlon, Ian, Fátima, Richard, Doug, André e Graça, Laurismar, Consuelo, Márcia, Denise, Aston e Cristina, Fatinha, Cauci e Virgínia, Silvana, Maria Helena, Carla, Mariazinha, Rosane, Rita, Humberto, Indiara, Marly, Mário, Zezé, Carlos, Marlon, Paul, Janete, Roseane, Iolanda, Ednéia, Socorro e Luis Maurício.

Aos meus professores de graduação Virginia Gebrim, José Hernandez, Albertina Vicentini, Goiano, Isoldina, Celina, Áurea Marques, Teresa Cristina, Graça Santana, José Fernandes, especialmente ao professor Lacordaire Vieira, pelo incentivo para fazer a seleção do mestrado.

Aos professores do meu curso de Mestrado, Doutores Francisco José Quaresma de Figueiredo, Maria Cristina Faria Dalacorte, Silvia Lucia Bigonjal Braggio, Oto Araújo Vale e Lucilena Mendonça, por terem muito contribuído com a minha formação acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação da faculdade de Letras da UFG, por ter nos proporcionado o apoio técnico para a realização desta pesquisa.

Às Professoras Doutoradas Maria Cristina Faria Dalacorte e Heloisa Augusta Brito de Mello, pelas valiosas sugestões dadas durante o Exame de Qualificação.

Às Professoras Doutoras Maria Luisa Ortiz Alvares e Heloisa Augusta Brito de Mello, por terem gentilmente aceitado participar da banca examinadora deste estudo.

Aos meus alunos, que trouxeram vida e sentido para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o processo de colaboração e negociação durante a realização de atividades comunicativas em sala de aula de língua inglesa. Três atividades foram selecionadas: o ditado de figuras, contar histórias a partir de figuras e um debate sobre a construção de uma nova sociedade. A pesquisa foi realizada em uma turma de seis alunos de nível intermediário de proficiência, que estavam iniciando o quarto ano de estudos da língua inglesa em uma escola particular em Goiânia, no primeiro semestre de 2003.

Como suporte teórico, apoiamos-nos na teoria sociocultural, à luz dos estudos de Vygotsky. Do ponto de vista metodológico, nosso estudo se configura como um estudo de caso. Para a coleta e análise dos dados, baseamos-nos nos princípios da pesquisa qualitativa. Uma abordagem quantitativa foi também utilizada na análise para se determinar qual atividade proporcionou maior oportunidade de negociação. Foram utilizados dois questionários semi-estruturados visando compreender as percepções dos alunos sobre o processo de colaboração e as estratégias usadas por eles para resolver as dificuldades que emergiam durante a realização das atividades. As interações foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas.

Os resultados mostraram que as atividades comunicativas contribuem para a aprendizagem de línguas, pois elas favorecem a co-construção do conhecimento. Além disso, observamos que essas atividades promovem interações mais espontâneas, se aproximando mais da realidade em que vivemos. Observamos, também, que a atividade de contar histórias a partir de figuras ofereceu maior oportunidades para os alunos negociarem o significado e a forma de suas mensagens.

## **ABSTRACT**

This research aims at investigating the process of collaboration and negotiation during the performance of communicative tasks in the English language classroom. Three activities were selected: picture dictation, picture storytelling and a debate about the construction of a new society. The research was carried out in a group of six intermediate students who were beginning their fourth year of studies of the English language in a private school in Goiânia in the first semester of 2003.

The sociocultural theory was used, in the light of Vygotsky's studies, as a theoretical framework. The present research, characterized as a case study, was based on the principles of the qualitative research for the analysis and the data collection. A quantitative approach was also used in the analysis to provide a clearer idea of which activity provided more opportunity for negotiation. Two semi-structured questionnaires were used aiming at comprehending the students' perception on the process of collaboration, as well as the strategies used to solve difficulties that emerged during the performance of the tasks. The interactions were tape recorded, transcribed and analysed.

The results suggest that the communicative tasks contributed to the language learning process, for the co-construction of knowledge they provide. In addition, it was observed that these activities promote more spontaneous interactions, which are closer to the ones experienced in real life. Moreover, the storytelling activity was found to be the one that offered more opportunity for the students to negotiate the meaning and the form of their messages.

## SUMÁRIO

Lista de abreviaturas e siglas .....	12
Lista de figuras, quadros, tabelas e gráficos .....	13
Introdução .....	14
Objetivos e perguntas de pesquisa .....	17
Organização do trabalho .....	17
Capítulo 1 – Revisão da literatura.....	19
1.1 A teoria sociocultural e o ensino-aprendizagem de línguas .....	19
1.1.1 Zona de desenvolvimento proximal.....	20
1.1.2 Andaime.....	21
1.1.3 Mediação.....	26
1.1.3.1 Estratégias de aprendizagem.....	27
1.2 Interação.....	31
1.2.1 A importância da interação para a aprendizagem de L2.....	33
1.2.2 Interação em pares .....	34
1.2.3 Aprendizagem colaborativa .....	35
1.2.4 O papel do <i>input</i> .....	36
1.2.5 O papel do <i>output</i> .....	37
1.2.6 O processo de negociação.....	39
1.2.6.1 O ciclo de uma negociação .....	41
1.3 Atividades comunicativas .....	42
1.3.1 Taxonomia das atividades comunicativas proposta por Ellis e Nobuyoshi (1993) .....	44
1.3.2 Taxonomia das atividades comunicativas proposta por Prabhu (1987).....	44
1.3.3 Alguns estudos sobre o uso de atividades comunicativas.....	47
Capítulo 2 – Metodologia .....	50
2.1 O estudo de caso .....	50
2.2 O estudo piloto.....	52

2.3	O contexto da pesquisa .....	52
2.3.1	O local e a duração da pesquisa .....	53
2.3.2	O currículo e o material didático .....	53
2.3.3	Os participantes do estudo .....	53
2.4	Os instrumentos utilizados na coleta de dados .....	56
2.4.1	Entrevistas.....	57
2.4.2	Gravações em áudio.....	58
2.4.3	Notas de campo.....	58
2.5	As atividades usadas na pesquisa.....	59
2.5.1	Atividade 1: o ditado de figuras.....	59
2.5.2	Atividade 2: contar histórias a partir de figuras.....	60
2.5.3	Atividade 3: debate .....	60
2.6	A análise dos dados.....	61
Capítulo 3 – Discussão e Resultados .....		63
3.1	Análise das interações.....	63
3.1.1	Estratégias mediadoras .....	64
3.1.1.1	O uso da L1 .....	64
3.1.1.2	Conversas sobre a língua-alvo .....	67
3.1.1.3	Discurso privado .....	69
3.1.1.4	Conversas sobre os procedimentos da tarefa .....	71
3.1.2	Estratégias de comunicação .....	74
3.1.2.1	Criação de palavras.....	74
3.1.2.2	Circunlóquio .....	76
3.1.2.3	Pedidos de esclarecimento .....	77
3.1.2.4	Pedidos de confirmação da compreensão .....	78
3.2	Análise das negociações .....	79
3.2.1	Negociações de significado .....	80
3.2.2	Negociações de forma.....	83
3.2.3	Negociações de conteúdo.....	87
3.2.4	Resultados quantitativos .....	88
3.3	Análise das entrevistas.....	93
3.3.1	Pontos positivos do trabalho em pares.....	94
3.3.2	Pontos negativos do trabalho em pares.....	97
3.3.3	Solução de problemas ocorridos na realização das atividades .....	98

Capítulo 4 – Conclusão.....	100
4.1 Retomando as perguntas de pesquisa.....	100
4.1.1 Quais são as estratégias mediadoras e de comunicação utilizadas pelos alunos durante as interações ocorridas nas atividades comunicativas propostas nesta pesquisa?.....	100
4.1.2 Quais são os tipos de negociações que ocorrem durante a realização de tais atividades?.....	103
4.1.3 Qual das três atividades propostas neste estudo proporciona maior oportunidade de negociação? .....	105
4.2 Implicações para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras .....	106
4.3 Limitações deste estudo .....	107
4.4 Sugestões para estudos posteriores .....	107
4.5 Considerações finais .....	108
Referências.....	110
Anexos .....	122
Anexo A – Perguntas das entrevistas.....	123
Anexo B – Transcrição de duas entrevistas .....	124
Anexo C – Transcrição de uma atividade .....	126
Anexo D – Nota de campo de uma atividade .....	135
Anexo E – Atividade 1 – <i>Scene from the park</i> .....	136
Anexo F – Atividade 2 – <i>The importance of having good friendship</i> .....	137
Anexo G – Texto produzido pelo par Camilo e Ian durante a atividade 2 .....	138
Anexo H – Atividade 3 – <i>Planet Zyrus: an ideal place to live</i> .....	139

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L1 - Língua materna

L2 - Segunda língua

LE - Língua estrangeira

*LRE - Language related episodes*

ZDP - Zona de desenvolvimento proximal

## LISTA DE FIGURAS, QUADROS TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1.1: Zonas múltiplas de desenvolvimento proximal .....	22
Figura 1.2: Ciclo de uma negociação .....	41
Quadro 2.1: Cronograma, entrevista e tarefas realizadas na pesquisa.....	57
Quadro 2.2: Simbologia das transcrições dos dados.....	58
Quadro 2.3: Tipologias, atividades e seus respectivos títulos .....	61
Quadro 2.4: Síntese das categorizações para análise dos dados .....	62
Tabela 3.1: Atividade 1: ditado de figuras – quantidade de negociações dos três pares .....	89
Tabela 3.2: Atividade 2: contar histórias a partir de figuras – quantidade de negociações dos três pares .....	90
Tabela 3.3: Atividade 3: debate – quantidade de negociações dos três pares .....	91
Tabela 3.4: Comparação dos tipos de negociações das três atividades .....	92
Gráfico 3.1: Atividade 1: ditado de figuras – quantidade de negociações dos três pares .....	89
Gráfico 3.2: Atividade 2: contar histórias a partir de figuras – quantidade de negociações dos três pares .....	90
Gráfico 3.3: Atividade 3: debate – quantidade de negociações dos três pares .....	92
Gráfico 3.4: Comparação dos tipos de negociações das três atividades .....	93

## INTRODUÇÃO

Aprender uma segunda língua<sup>1</sup> requer muito mais do que conhecer suas dimensões estruturais. Os aprendizes precisam adquirir habilidades que lhes permitam expressar seus valores, crenças<sup>2</sup>, ideais, por meio dessa língua nova, de forma apropriada, num contexto de relações interpessoais, estruturado socialmente, no qual diversos fatores se encontram em constante interação, tais como fatores afetivos, ideológicos, políticos. Tais habilidades, conforme sugere Almeida Filho (1993), podem ser desenvolvidas ao se promover um ambiente, em sala de aula, no qual os alunos possam expressar-se e comunicar-se na língua que estão aprendendo.

Os estudos socioculturais enfocam a interação como processo fundamental na construção do conhecimento (Vygotsky, 1999), enfatizando que é no meio social que se origina o desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo. A língua, nessa perspectiva, é tomada como produto da ação coletiva e histórica, adquirida por meio de diversas trocas interpessoais.

Nesta pesquisa, nos orientamos pela teoria sociocultural, por ela conceber a interação como uma matriz de complexas trocas lingüísticas e não lingüísticas, em que os indivíduos negociam não só o significado de suas mensagens, mas seus papéis nas relações e sua identidade sociocultural (Ellis, 1999), podendo favorecer a aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa de línguas tem sido amplamente difundida na área de Lingüística Aplicada, por proporcionar maneiras de maximizar a aquisição do conhecimento, por meio de trabalhos realizados em pares ou em pequenos grupos (Oxford, 1997; Dörnyei, 1997).

---

<sup>1</sup> Os termos segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) têm sido usados na Lingüística Aplicada norte-americana, de forma intercambiável, para se referirem a uma língua que não é a língua nativa de uma comunidade (Richards et al. 1992). Portanto, usaremos neste estudo o termo segunda língua para nos referirmos à língua inglesa em oposição à nossa língua materna (L1), a língua portuguesa.

<sup>2</sup> Crenças, nesta perspectiva, são as opiniões e idéias que os alunos e professores têm em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas (Barcelos, 2001).

Nessa perspectiva, o *input* e o *output*<sup>3</sup> exercem um papel importante na aprendizagem de línguas, principalmente no esforço realizado pelos interlocutores para tornar suas mensagens compreensíveis (Swain, 1995). Nesse processo de compreender e usar a língua oralmente, os aprendizes têm, por exemplo, oportunidade de refletir, testar hipóteses, perceber lacunas existentes no conhecimento que têm dessa nova língua.

Para atingir seus objetivos comunicativos, os aprendizes se deparam com empecilhos que criam oportunidades para negociarem suas mensagens. As negociações são os esforços feitos pelos falantes no sentido de compreender e de serem compreendidos. Quando esses esforços ocorrem no nível semântico, são denominados de negociação de significado.

As negociações podem também ocorrer no nível gramatical, lexical e morfológico. Nesse caso, são denominadas de negociação de forma. Um outro tipo de negociação refere-se ao conteúdo das mensagens. Nesse tipo de negociação, os interlocutores privilegiam a busca por mais informações para ampliar seus conhecimentos sobre o assunto em discussão. Na literatura, tornou-se conhecida por negociação de conteúdo.

Para compreender o processo de negociação, baseamo-nos nos trabalhos de Pica (1994), Lyster e Ranta (1997), Swain e Lapkin (1998) e Bassi (2002).

Assentados na premissa de que as negociações favorecem a aprendizagem de uma língua-alvo,<sup>4</sup> e que geralmente ocorrem entre dois ou mais participantes, é que adotamos o trabalho em pares como parte de nossa prática pedagógica. Esse tipo de trabalho fortalece os laços interpessoais e pode proporcionar apoio afetivo para aqueles que dele participam.

Embora o trabalho em pares possa gerar conflitos (Ehrman e Dörnyei, 1998), o que é bem provável acontecer, tendo em vista as inúmeras personalidades que enriquecem o cenário escolar, lembremo-nos de que é o atrito que gera energia, ou seja, a construção da intersubjetividade não se dá apenas nos acordos, mas nos desacordos, nas disputas, nas diferenças e, sobretudo, na expressão do silêncio, que são fatores necessários para os participantes colaborarem uns com os outros na resolução de uma atividade (Wells, 1998).

---

<sup>3</sup> O termo *input*, na literatura de L2, refere-se à língua que o “aprendiz é exposto oralmente ou visualmente, como, por exemplo, a língua de sinais e a escrita”. O *output* refere-se à sua produção oral ou escrita (Gass, 1997, p. 28).

<sup>4</sup> Entende-se por língua-alvo a língua que uma pessoa está aprendendo, em oposição à língua materna (Richards et al., 1992).

Nosso estudo visa à compreensão do fenômeno das interações dos participantes na sala de aula de línguas e procura trazer à luz subsídios teóricos que possam elucidar o tema. Além disso, buscamos investigar quais das atividades comunicativas<sup>5</sup> analisadas neste estudo, promovem maior oportunidade para interação e negociação entre os participantes, trazendo, assim, contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de uma L2.

A partir dessas reflexões, propomo-nos a realizar uma investigação sobre essas atividades comunicativas dispostas num *continuum*. Em um extremo, temos as atividades mais controladas, em que informações devem ser trocadas para a realização da atividade. No meio do *continuum*, temos as atividades que são um pouco menos controladas, em que os participantes podem criar e inferir a partir das informações proporcionadas. No outro extremo, temos as atividades mais livres, que promovem debates e discussões a partir de um tópico proposto.

Para atingir o propósito desta pesquisa, realizamos um estudo de caso em um grupo de seis alunos de nível intermediário de proficiência em língua inglesa, em uma escola particular em Goiânia. O grupo foi escolhido por ser um grupo que já se comunicava em inglês e por ser um grupo do qual sou professor. Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2003.

A motivação para realizar esta pesquisa adveio da nossa experiência nos últimos anos em sala de aula de língua inglesa. Nesse percurso, tivemos muitas oportunidades de observar os alunos em interação e, como resultado, inúmeras inquietações surgiram. Os problemas mais emergentes foram resolvidos com base em nossos conhecimentos práticos. No entanto, muitas questões ainda se encontravam não respondidas.

Compreender, por exemplo, o que ocorre quando nossos alunos executam certos tipos de tarefas comunicativas se constitui em uma tarefa valiosa para nós. Igualmente essencial é compreender a importância do processo de negociação e seus possíveis efeitos na aprendizagem de línguas. Dessa maneira, aflora-se um desejo de sistematizar uma investigação que possa elucidar as atividades comunicativas e suas implicações para o desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem de línguas, assim como o efeito que as negociações exercem nesse processo.

Embora haja trabalhos já realizados sobre as atividades comunicativas (Courtney, 1996; Swain e Lapkin, 1998; Almeida Filho e Barbirato, 2000; Storch, 2001;

---

<sup>5</sup> Os termos *atividade* e *atividades comunicativas* serão explicitados no item 1.3 do Capítulo 1.

Bassi, 2002, entre outros), esta pesquisa contribuirá para o campo da pesquisa aplicada ao ensino de línguas, por elucidar o processo de colaboração e negociação durante a realização de atividades comunicativas distintas.

### **Objetivos e perguntas de pesquisas**

Como foi afirmado anteriormente, esta investigação busca compreender o processo de interação e colaboração dos alunos durante a realização de três atividades comunicativas. Para tanto, três perguntas de pesquisa foram formuladas:

- 1 - Quais são as estratégias mediadoras e de comunicação utilizadas pelos alunos durante as interações ocorridas nas atividades comunicativas propostas nesta pesquisa?
- 2 - Quais são os tipos de negociações que ocorrem durante a realização de tais atividades?
- 3 - Qual das três atividades propostas neste estudo proporciona maior oportunidade de negociação?

### **Organização do trabalho**

Este estudo está organizado em quatro capítulos. O primeiro trata da revisão da literatura e foi dividido em três partes. Na primeira, apresentamos a teoria sociocultural, à luz dos estudos de Vygotsky, refletindo sobre os conceitos trazidos por ele, como a zona de desenvolvimento proximal e a mediação. Na seqüência, buscamos discorrer sobre a interação e a importância da aprendizagem colaborativa de línguas, ressaltando o papel do *input*, do *output* e das negociações nesse processo. Por último, trazemos algumas reflexões sobre as atividades comunicativas comumente utilizadas na sala de aula de língua estrangeira, bem como apresentamos alguns trabalhos realizados dentro dessa linha de pesquisa.

O segundo capítulo trata da metodologia utilizada em nosso estudo e encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte, discorreremos sobre o estudo de caso e a fundamentação teórica que justifica sua escolha para a orientação da nossa pesquisa. Na

segunda parte, apresentamos o contexto da pesquisa, ou seja, uma breve descrição da escola, o tempo em que se deu nossa investigação, o material didático utilizado no programa de ensino, assim como o perfil dos participantes. Na última parte, elucidamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os procedimentos de análise, e as atividades utilizadas nesta pesquisa.

O terceiro capítulo, que trata da discussão e os resultados dos dados, encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, analisamos as interações dos alunos durante as atividades utilizadas neste estudo, com o nosso olhar voltado para o processo de colaboração e de negociação. Na segunda, analisamos as entrevistas dos alunos para melhor compreender suas percepções sobre a aprendizagem colaborativa e sobre as negociações durante a realização das atividades comunicativas das quais participaram.

No quarto capítulo, respondemos às perguntas de pesquisa, apontando as implicações do estudo para o ensino-aprendizagem de línguas, e as limitações da pesquisa.

Este estudo inclui, ainda, referências e anexos.

Vale ressaltar que, devido ao fato de a maioria dos textos por nós consultados encontrar-se em inglês, decidimos traduzir os trechos citados no corpo deste trabalho no intuito de tornar a leitura mais fluida.

Passaremos, então, ao Capítulo 1, que trata da revisão da literatura.

# CAPÍTULO 1

## Revisão da Literatura

Como o objetivo de nosso estudo é investigar a colaboração durante a execução de atividades comunicativas, traçamos um possível caminho teórico para compreender melhor o processo de colaboração em tais atividades. Optamos pela divisão do capítulo em três partes. Na primeira parte, apresentamos algumas considerações acerca da teoria sociocultural com base nos estudos de Vygotsky. Buscamos refletir sobre alguns conceitos, como a zona de desenvolvimento proximal, o andaime e a mediação. Na seqüência, focalizamos a interação e a importância da aprendizagem colaborativa de língua, com ênfase no papel do *input*, do *output* e das negociações nesse processo. Por último, traçamos algumas considerações sobre as atividades comunicativas e, finalmente, apresentamos alguns trabalhos realizados sobre esse assunto.

### 1.1 A teoria sociocultural e o ensino-aprendizagem de línguas

Por volta de 1920, na antiga União Soviética, foram elaboradas as primeiras discussões sobre a abordagem sociocultural, ou sociointeracionismo, por meio dos trabalhos do psicólogo, semiótico e pedagogo, Lev Semyónovitch Vygotsky, e seus colaboradores. Embora seu trabalho tenha sido voltado para a interdependência dos processos sociais e individuais no desenvolvimento cognitivo de crianças, há inúmeros trabalhos no campo de ensino e aprendizagem de L2, inspirados nos seus pressupostos (veja, por exemplo, Wertsch e Toma, 1990; Frawley e Lantolf, 1985; Tharp e Gallimore, 1988; Brooks e Donato, 1994; Donato, 1996; Figueiredo, 2001, 2003; Bassi, 2002).

As idéias trazidas por Vygotsky (1999) pressupõem que o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas. O autor defende a idéia de que a interação social é o pré-requisito essencial para o desenvolvimento cognitivo do

ser humano, afirmando que o conhecimento é socialmente construído, resultante do esforço colaborativo de aprender, entender e resolver problemas (Johnson e Johnson, 1998). Nessa perspectiva, qualquer função no desenvolvimento do homem aparece inicialmente no plano social, ou seja, nas relações com outras pessoas e, posteriormente, se apresenta no plano individual (Wertsch e Toma, 1990).

No que diz respeito ao processo de aquisição de língua, a perspectiva vygotskiana, além de considerar os fatores sociais, culturais e comunicativos, concebe o sujeito e o objeto de conhecimento numa relação recíproca (um depende do outro), sendo eles construídos historicamente (Rego, 2001). Essa perspectiva tem motivado a realização de pesquisas em diversos contextos (escolas, instituições, pequenos grupos, pares), concebendo-os como produções sociais (Laplane, 2000).

A seguir, trataremos da zona de desenvolvimento proximal, desvelando o papel do outro no desenvolvimento cognitivo humano, à luz do pensamento vygotskiano.

### **1.1.1 Zona de desenvolvimento proximal**

Um construto importante das pesquisas de Vygotsky (1991) é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O autor, ao investigar o desenvolvimento cognitivo infantil, observou que a criança, no seu dia-a-dia, depara-se com inúmeras atividades, muitas das quais não é capaz de realizar sozinha, necessitando de outras pessoas que a ajudem a resolvê-las. O que a criança tem em potencial e o que ela pode realizar com a assistência do ‘outro’ é denominado de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Vygotsky (1991, p. 97) a define como

[a] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para Sternberg (2000, p. 384), a ZDP representa “a amplitude de capacidade entre o nível observável (desempenho) de uma criança e a capacidade latente (competência) da criança”, isto é, a criança pode ser capaz de expandir os limites do seu

desempenho rumo à sua competência potencial, quando ela recebe ajuda para adquirir novas habilidades.

No que se refere ao ensino de L2, a interação pode favorecer a integração de certos elementos no processo, como o professor e o aluno, suas bagagens socioculturais, seus objetivos e recursos disponíveis, incluindo aqueles que foram construídos dialogicamente, de forma conjunta, por meio da interação (Dunn e Lantolf, 1998).

O desenvolvimento cognitivo, na concepção vygotskiana, é visto como o resultado da participação colaborativa em atividades com objetivos dirigidos (Gibbons, 2002), que ocorre na ZDP. O apoio que recebemos para resolver problemas e potencializar nosso desenvolvimento é denominado de *scaffolding*, andaime em português, como veremos a seguir.

### **1.1.2 Andaime**

O processo desenvolvimental, discutido anteriormente, é favorecido por estruturas de apoio conhecidas por andaime (Wood, Bruner e Ross, 1976). Andaimos, na construção civil, são estruturas temporárias geralmente colocadas como apoio em fases da construção e acabamento das edificações. À medida que as fases vão sendo cumpridas, retiram-se tais estruturas. Metaforicamente empregado na psicologia, o termo *andaime* representa o apoio que possibilita à criança solucionar problemas que seriam impossíveis sem a assistência de uma outra pessoa. A mediação, proporcionada por um indivíduo mais experiente (os pais, a babá, o irmão mais velho), é fundamental, pois ela pode intervir no processo, concedendo à criança estratégias que facilitam a realização da tarefa.

Do ponto de vista da aprendizagem da L2, Swain, Brooks e Tocalli-Beller (2002) afirmam que, na interação em pares, os participantes atuam, concomitantemente, como sujeitos mais experientes e menos experientes.

Segundo Wood, Bruner e Ross (1976), o andaime pode ser também observado na interação social, quando um falante com maior domínio lingüístico cria condições de apoio, seja por meio verbal ou não-verbal, para um participante, com um domínio menor, poder interagir e expandir suas habilidades e conhecimentos.

Os adultos também se beneficiam do suporte oferecido pelo par mais experiente. Uma das razões é que esses indivíduos possuem diversos recursos e estratégias (inclusive conhecimento de mundo), nos quais eles podem se apoiar, proporcionando-lhes direcionamento e suporte para aprendizagem (van Lier, 1996). Esse autor resume os recursos que o aprendiz pode utilizar na ZDP para se tornar auto-regulado, ou mais autônomo, ao realizar certas atividades, conforme é ilustrado na Figura 1.1:

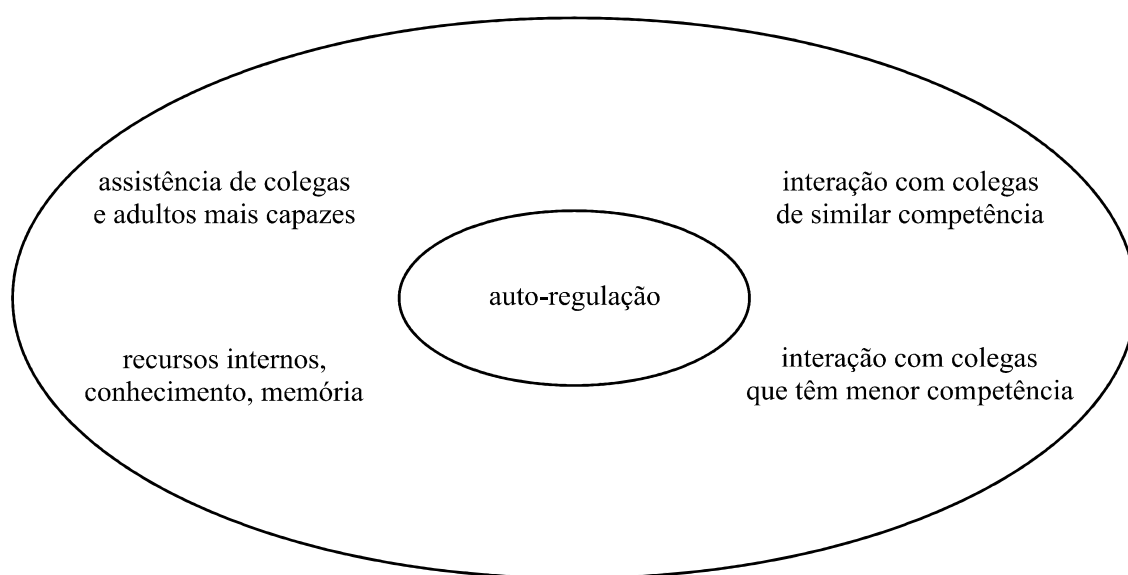


FIGURA 1.1: Zonas múltiplas de desenvolvimento proximal

Fonte: van Lier (1996, p. 194)

Scarcella e Oxford (1992) também compartilham da concepção de assistência e ressaltam que os colegas, indubitavelmente, trazem valorosas contribuições para o bojo das relações interpessoais. Nesse sentido, os aprendizes auxiliam uns aos outros na compreensão da língua, promovem discussões, encorajam e apóiam seus interlocutores, além de fomentarem e manterem a interação.

Cabe-nos, oportunamente, apresentar as formas em que o andaime se configura na interação verbal. Na literatura especializada, encontramos diversas tipologias que serão a seguir apresentadas, tais como: o uso da língua materna (doravante L1) e do discurso privado; conversas sobre a língua-alvo; e conversas sobre os procedimentos da tarefa.

### **a) Uso da L1**

O uso da L1 é concebido, por muitos autores (Villamil e Guerrero, 1996; DiCamilla e Antón, 1997; Mello, 2002), como uma ferramenta importante na execução de uma tarefa, especificamente por auxiliar na construção do significado da língua-alvo, na manutenção da interação e, sobretudo, por guiar as ações dos sujeitos na tarefa e por verificar a compreensão de itens lexicais ainda não internalizados (ou mesmo não aprendidos).

Assim, na aula de L2, os alunos utilizam a *alternância de línguas* para negociar o sentido de suas mensagens e suas participações no processo interacional (Mello, 2002). O termo alternância de línguas, segundo a autora, é mais abrangente e pode ser usado para se referir às alternâncias entre L1 e L2 na sala de aula de línguas, visto que os alunos estão em processo de se tornarem, possivelmente, bilíngües.

Ao refletir sobre o processo de aquisição de L2, Wells (1998) afirma que os adultos trazem, para esse processo, estratégias propiciadas pelo conhecimento de mundo e da sua língua materna, o que lhes permite compreender objetivamente a língua-alvo e negociar suas formas e seus sentidos.

DiCamilla e Antón (1997), em um estudo sobre as funções sociocognitivas das interações em L1 na sala de L2, sugerem que o uso da L1 é um recurso indispensável na construção da intersubjetividade, pois proporciona aos indivíduos a oportunidade de usar o discurso como um meio de regular a atividade mental, permitindo, assim, que alcancem os objetivos propostos pela tarefa.

### **b) Discurso privado**

O discurso privado representa, nas palavras de Vygotsky, (1991, p. 22), “pensar para si próprio”, ou seja, são os comentários feitos pelo indivíduo, sem intenção de ser ouvido pelo interlocutor, que podem se manifestar como “um resmungar, um sussurrar” (Villamil e Guerrero, 1996, p. 63). Geralmente, o discurso privado aparece de forma ininteligível, principalmente quando analisada fora do contexto, pois o falante omite, em suas estruturas, palavras que são óbvias somente para si mesmo. Ele é, portanto, direcionado ao próprio falante e não aos outros, com o propósito de auto-regulação, em vez de comunicação (McCafferty, 1994).

### c) Conversas sobre a língua-alvo

Os diálogos sobre a língua-alvo apresentam-se como uma forma de regulação da atividade. Dessa maneira, a fala possibilita ao aprendiz refletir, discutir, compreender e controlar a tarefa, conforme a realiza. A título de exemplo, temos a *metalinguagem*, que se constitui tanto pela língua utilizada pelos interlocutores em diálogos sobre a tarefa, quanto pelo discurso construído para sua realização. Brooks e Donato (1994) afirmam que as discussões sobre a língua-alvo favorecem a sua aprendizagem, pois, além de promoverem a interação, configuram-se como um tipo de metacognição verbal, ou seja, é um momento em que os aprendizes utilizam a língua-alvo como um recurso para desenvolver o processo de sua aprendizagem. O exemplo, a seguir, representa um diálogo realizado por dois alunos (S1 e S2) resolvendo uma tarefa de lacuna de informação (*information gap*).<sup>6</sup> Os alunos parecem, momentaneamente, abandonar a atividade para discutir sobre a palavra ‘solamente’ (linhas 36 e 37)<sup>7</sup>.

Exemplo:

S2	029	<i>Yo tengo arriba (he's referring to the roof of the house; he has full drawing of the house on his diagram)</i>	<i>Eu tenho em cima (ele está referindo ao telhado da casa; ele tem o desenho completo da casa no seu diagrama)</i>
S1	030	<i>Y debajo</i>	<i>E abaixo</i>
S2	031	<i>Y abajo</i>	<i>E abaixo</i>
S1	032	<i>Y abajo oh</i>	<i>E abaixo</i>
S2	033	<i>Yo</i>	<i>Eu</i>
S1	034	<i>De casa</i>	<i>Da casa</i>
S2	035	<i>Yo tengo el abajo (she's referring to the bottom portion of the house on diagram)</i>	<i>Eu tenho o inferior (ela está se referindo à parte inferior da casa no diagrama)</i>
S1	036	<i>Solamente</i>	<i>Somente</i>
S2	037	<i>Ah! Solamente. That's a good word</i>	<i>Ah! Somente. Essa é uma boa palavra</i>
S1	038	<i>Too bad I don't know what that means.</i>	<i>Que pena, não sei o que significa.</i>
S2	039	<i>Un bi- un palabra bien</i>	<i>Uma bo-uma palavra boa</i>

Brooks e Donato (1994, p. 267)

A metalinguagem, no exemplo anterior, é usada como uma forma de controlar a tarefa que os alunos estão desenvolvendo, assim como uma maneira de refletir sobre o discurso que estão produzindo.

<sup>6</sup> Este tipo de tarefa será mais bem discutido no item 1.3.2.

<sup>7</sup> Para uma melhor compreensão deste e dos outros exemplos, usados neste item, os traduzimos para o português.

#### d) Conversas sobre os procedimentos da tarefa

As conversas sobre os procedimentos da tarefa referem-se ao modo como os indivíduos abordam a atividade e os passos tomados para alcançar os objetivos traçados por eles. O discurso, nesse sentido, tem a função de nortear os sujeitos perante a execução da tarefa e constitui-se, assim, como uma exteriorização do pensamento sobre a construção da atividade (Brooks e Donato, 1994). Os autores salientam que os interactantes, sob esse ponto de vista, falam com a finalidade de formular e organizar os procedimentos da tarefa, em vez de resolver a atividade como pretexto para falar.

No exemplo seguinte, os alunos estão tentando resolver uma atividade em que um aluno descreve uma figura para o outro escrever ou desenhar em uma folha de papel. Percebe-se que S1 inicia o diálogo falando sobre os procedimentos da tarefa (linhas 002). E, essa discussão é retomada nas linhas 009 e 010. O discurso, nesta perspectiva, é usado para orientar a construção da atividade.

Exemplo:

S1	002	<i>Can we start now?</i>	<i>Podemos começar agora?</i>
S2	003	<i>YES</i>	<i>SIM</i>
S1	004	<i>Okay uh</i>	<i>Okay uh</i>
S2	005	<i>(incomprehensible whisper)</i>	<i>(cochicho incompreensível)</i>
S1	006	<i>You go ahead Jamar</i>	<i>Vá em frente Jamar</i>
S2	007	<i>Din-wait yo tengo dinero en abajo izquierda</i>	<i>Din-espera eu tenho dinheiro embaixo no lado esquerdo</i>
S1	008	<i>Wait wait</i>	<i>Espera espere</i>
S2	009	<i>Am I suppose to tell you and you write stuff on your paper?</i>	<i>Eu é que tenho que dizer quando você escreve as coisas no papel?</i>
S1	010	<i>Yeah, that's what he said to do we make a picture</i>	<i>Sim, isso é o que ele nos disse, para fazer uma figura</i>
S2	011	<i>Okay</i>	<i>Okay.</i>

Brooks e Donato (1994, p. 270)

Com base nos exemplos apresentados, entendemos que o andaime pode se configurar de diversas formas nas interações sociais, e pode ser compreendido como as estruturas de apoio que utilizamos para realizar algo que ainda se encontra fora do nosso alcance<sup>8</sup>. Esses recursos são mediados principalmente pela linguagem. Torna-se, pois, importante discorrermos sobre a mediação, e assim o faremos a seguir.

<sup>8</sup> Os demais tipos de estratégias, utilizadas pelos alunos no processo interacional, serão apresentados no item 1.1.3.1.

### 1.1.3 Mediação

A mediação exerce um papel fundamental no desenvolvimento sociocognitivo do homem (Donato e McCormick, 1994). Para Vygotsky (1999), a mediação pode ser concebida como um instrumento material, por exemplo, um sistema de símbolos (a linguagem), o comportamento de outro indivíduo numa situação de interação social e, nos dias de hoje, o computador. Tais instrumentos mediadores favorecem a transformação de impulsos naturais em processos mentais mais elevados, como a memória lógica, a atenção seletiva e o desenvolvimento da razão. Podem, também, servir ao homem como ferramentas disponibilizadas em forma de estratégias, para resolver problemas encontrados em seus domínios naturais (Donato e McCormick, 1994).

As formas de mediação, segundo os autores, são vinculadas a um contexto social e veiculadas, principalmente, pela língua, que funciona como um instrumento cognitivo para gerenciar e processar a construção do significado.

Na sala de aula, a mediação pode se apresentar na forma de livro didático e recursos visuais, no discurso, nas oportunidades de interação e na assistência dada pelo professor e pelos colegas (Donato e McCormick, 1994).

A partir dessas proposições, Swain (2003), ao refletir sobre o processo de aquisição de L2, conclui que qualquer conhecimento que foi apreendido serve como mediação para a aprendizagem de novos conteúdos, ou seja, à medida que vamos nos apropriando de novas experiências, as disponibilizamos para facilitar a aquisição de outros conhecimentos.

Swain (2003) acrescenta que o discurso, nesta perspectiva, pode ser visto tanto como processo quanto como produto, o que significa dizer que os alunos, por meio do diálogo, se “engajam na construção do sentido” e, à medida que eles falam, seus discursos tornam-se material para discussão; esse material pode, da mesma maneira, ser elaborado por outros participantes também engajados na interação (Swain, Brooks, Tocalli-Beller, 2002, p. 172).

Com base nas explicações expostas anteriormente, concluímos que a mediação é constituída por instrumentos socioculturais pelos quais as mudanças, resultantes dos processos sociais, ocorrem. As mudanças, desse modo, são frutos das relações interpessoais que se transformam em processos intrapessoais, por meio das internalizações.

Vygotsky (1991, p. 63) descreve a internalização como “o processo de reconstrução interna de uma operação externa”, ou seja, é a apropriação de um sistema de símbolos elaborados socialmente, por exemplo, a língua, transformando-a em fala interior que, posteriormente, assume a forma de pensamento verbal (John-Steiner e Mahn, 1997).

Como vimos, nos pressupostos da teoria sociointeracionista há a preocupação de que o aprendiz seja um indivíduo que ativamente transforme seu mundo, que seja capaz de refletir sobre seu processo de aprendizagem e conscientemente influenciar o rumo dessa aprendizagem. Isso ocorre por meio de estratégias que facilitam a aprendizagem de línguas, conforme serão explicitadas a seguir.

### **1.1.3.1 Estratégias de aprendizagem**

Como vimos anteriormente, vários estudiosos da teoria sociocultural (Donato, 1996; Ellis, 1999; Swain, 2003; Figueiredo, 2001) compartilham a idéia de que os falantes utilizam estratégias mediadoras como uma ferramenta para facilitar a resolução de tarefas, ou mesmo para tornar suas enunciações e sua compreensão mais efetivas.

Para Villamil e Guerrero (1996), as estratégias mediadoras representam as ações que facilitam alcançar os objetivos das tarefas. As autoras investigaram o processo de revisão de textos escritos realizado por pares de alunos, buscando compreender quais estratégias mediadoras os pares utilizariam para facilitar a resolução da tarefa. Concluíram que as estratégias mediadoras mais evidenciadas no estudo foram o uso de recursos externos (dicionário, livros, professor e colegas), o uso da L1, a provisão de andaime (assistência), o uso do conhecimento intralingual (apoio metalingüístico da L2) e o uso do discurso privado (externalização simbólica para ajudar a execução da tarefa).

Além dessas estratégias, os alunos fazem uso de diversas outras que também favorecem a aprendizagem de línguas.

As estratégias de aprendizagem de línguas, conforme proposto por Oxford e Anderson (1995, p. 203), são “recursos específicos ou técnicas que os alunos usam, freqüentemente conscientes, para melhorar seu próprio progresso ao internalizar, guardar, resgatar e usar a língua-alvo”.

No entanto, nem todos os alunos usam as estratégias da mesma forma. A verdade é que alguns parecem adquirir a L2 de forma mais rápida e mais eficiente (Rubin, 1987). Dessa forma, é importante conhecermos as estratégias que os alunos bem-sucedidos utilizam, pois, desse modo, elas podem ser compartilhadas com os menos bem-sucedidos, e os professores podem auxiliar a aprendizagem de línguas, promovendo o conhecimento de tais estratégias (Griffiths e Parr, 2001).

As estratégias de aprendizagem, na literatura especializada, segundo Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990), encontram-se divididas em:

- estratégias metacognitivas: são os recursos que envolvem o ato de pensar sobre o processo de aprendizagem, de planejamento, de monitoramento e de sua auto-avaliação;
- estratégias cognitivas: são os recursos utilizados para a formação e a revisão de estruturas mentais internas, relacionadas ao recebimento e à produção de estruturas lingüísticas na língua-alvo;
- estratégias sociais: são os recursos que facilitam a cooperação e a empatia em relação ao interlocutor em situações de interação;
- estratégias afetivas: são os recursos que possibilitam ao aprendiz controlar seus sentimentos, motivações e atitudes relacionados à aprendizagem de línguas.
- estratégias de comunicação: são os recursos utilizados pelos aprendizes na tentativa de tornar sua produção compreensível na língua-alvo<sup>9</sup>.

As estratégias de comunicação têm uma importância especial para a nossa pesquisa, principalmente na sua dimensão interacional, que traz em seu cerne as negociações de significados,<sup>10</sup> que ocorrem quando os falantes mutuamente se esforçam para compreender e tornar suas mensagens compreensíveis.

O termo *estratégia de comunicação* foi primeiramente utilizado por Selinker (1972) como sendo um dos processos responsáveis pela produção de erros na interlíngua do aprendiz. A interlíngua refere-se a um processo desenvolvimental que possui características da língua materna do aprendiz e da língua-alvo,

---

<sup>9</sup> Para se obterem informações acerca do uso de estratégias comunicativas, por alunos brasileiros, veja, por exemplo, Figueredo (2001).

<sup>10</sup> As negociações de significado serão tratadas no item 1.2.6.

formando um sistema único que se encontra em constante desenvolvimento (Selinker, 1972).

Tarone e Yule (1989) definem as estratégias de comunicação como os sinais lingüísticos (e em alguns casos não-lingüísticos) usados, pelos falantes, no lugar de expressões lingüísticas que eles desejam usar. As estratégias de comunicação podem ser recursos conscientes, apoderados pelos falantes para compensar a ausência de recursos na língua-alvo necessários para codificar a mensagem (Faerch e Kasper, 1980).

O esforço empregado pelo ouvinte e pelo falante para corrigir os pontos ‘problemáticos’ na conversação é definido como *reparo* (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977). Os reparos podem partir do próprio falante e são denominados de *auto-reparo*, podendo, também, ser conduzidos pelo ouvinte, como, por exemplo, a paráfrase da mensagem (Richard e Schmidt, 1983).

Todavia, vale ressaltar que, na fala cotidiana, o auto-reparo é preferível, uma vez que o reparo produzido pelo outro pode ser visto como um modo indelicado e infreqüente, podendo, em determinados contextos, desencadear conflitos e disputas na interlocução (Garcez, 2003). No entanto, na interação observada na sala de aula de língua estrangeira, segundo o autor, o reparo realizado pelo professor não só se manifesta freqüentemente, mas é utilizado como recurso pedagógico, como uma forma de prover *feedback*<sup>11</sup> aos alunos.

Os reparos podem se manifestar, segundo Tarone (1980), Long (1983), e Dörnyei e Scott (1997), por meio de<sup>12</sup>:

- *aproximação*: é a opção por um item lexical próximo ao intencionado na L2, que ainda não foi adquirido. *Exemplo: Maybe is something like a rope (describing an electrical cord).*
- *criação de palavras*: é a criação de termos não existentes na L2. *Exemplo: Sweet moon para se referir a honeymoon (lua-de-mel).*
- *circunlóquio*: é a exemplificação, por meio de paráfrase ou descrição, de objetos e ações. *Exemplo: It is made by rubber... but it is cutted on front... that you can have your fingers out... if you wear that.*

<sup>11</sup> *Feedback*, nesta perspectiva, refere-se às respostas dadas aos esforços do aprendiz para se comunicar (Ellis, 1985).

<sup>12</sup> Os exemplos foram extraídos de Tarone (1980), exceto os exemplo de pedido de esclarecimento (O'Relly, Flaitz e Kromrey, 2001) e de criação de palavras (Figueredo, 2001).

- *mudança de tópico*: o indivíduo muda o tópico da conversação por não possuir recursos lingüísticos na língua-alvo. *Exemplo*: NS: *Pardon?* NNS: *Oh there's Terry. Hi Terry.*
- *evitação do tópico*: é a evitação de determinadas estruturas ou tópicos considerados problemáticos. *Exemplo*: *crush or to... oh, I don't know the (mumble)... I think that's all.*
- *pedido de esclarecimento*: é um recurso utilizado pelo falante quando necessita de ajuda do seu interlocutor para compreender a mensagem. Segundo Lyster e Ranta (1997), o pedido de esclarecimento não é apenas utilizado pelo professor como uma estratégia para sala de aula, mas é um recurso que auxilia os alunos a modificar seu *output* a partir de seu conhecimento lingüístico da língua-alvo. *Exemplo*: *What? What did you say? What do you mean?*
- *pedido de confirmação de compreensão*: é um recurso utilizado como uma espécie de *feedback* corretivo que proporciona ao falante estruturas apropriadas na língua-alvo, as quais se apresentam em forma de perguntas para checar se está compreendendo a mensagem. *Exemplo*: *Did you mean he goes?*
- *verificação da compreensão*: é um recurso em que o falante faz perguntas para saber se a mensagem foi realmente compreendida. *Exemplo*: NNS: *they say maybe another word – in the Sahara understand?* NS: *I understand Sahara, but I don't understand 'aysti'.*

Como vimos, as estratégias de comunicação são meios que os falantes, engajados no processo de comunicação, utilizam para atingir seus objetivos comunicativos na língua-alvo. A interação é, portanto, o lugar em que esse processo se realiza.

Passaremos, a seguir, a discutir a interação e sua importância para aprendizagem de línguas.

## 1.2 Interação

A interação, respaldada pela teoria sociocultural, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores (Ellis, 1999; Dalacorte, 1999; Swain, 2003; Figueiredo, 2003), por defenderem a idéia de que “aprendemos uma língua através do seu uso para interagir, de forma significativa, com outras pessoas” (Williams e Burden, 1997, p. 39).

Segundo Leffa (2003, p. 175),

[a] interação, na medida em que se baseia na idéia de reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de um elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da idéia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes.

Partindo dessa proposição, percebemos que não só alteramos o mundo que nos cerca, conforme buscamos dominá-lo, mas somos, concomitantemente, transformados por ele.

Como indivíduos dotados de uma singularidade ímpar, jamais interagimos com o nosso universo despidos da essência que nos é tão própria. Portanto, as permutas de que participamos transcendem a idéia de um simples processo de codificação e decodificação de mensagens enviadas e recebidas (Brown, 1994). Articuladas a essas trocas, temos a interpretação e a negociação de significado que permeiam o discurso, sendo ele colaborativamente construído, visando a alcançar a comunicação. Brown (1994, p. 159) realça essa idéia ao dizer que a interação é “uma troca colaborativa de pensamentos, sentimentos e idéias entre duas ou mais pessoas, resultando um efeito recíproco nos participantes”.

A interação deve proporcionar aos alunos oportunidades de aumentar sua capacidade lingüística por meio de exposição ao discurso dos colegas, a discussões, à resolução de problemas e a materiais escritos. Além disso, observamos que, em situações de interação, os recursos lingüísticos (estruturas gramaticais, itens lexicais, expressões idiomáticas) já adquiridos na L2, ou mesmo aqueles que ainda estão sendo apreendidos, emergem devido à necessidade de se emitirem mensagens significativas (Rivers, 1987).

No entanto, percebemos que, nas interações institucionalizadas, o professor freqüentemente elicitava informações e avalia a produção dos alunos, oferecendo-lhes pouca oportunidade para reestruturação e negociação de suas mensagens, que são

propiciadas por pedidos de assistência, tais como pedido de esclarecimento, pedido de confirmação da compreensão e verificação da compreensão da mensagem (Pica, 1987).

Devido ao fato de as interações na sala de aula serem bem controladas, elas deixam de realizar uma de suas funções: trazer situações relevantes que envolvam os aprendizes na construção do conhecimento (Pica, 1987). Para que os alunos se engajem no processo comunicativo, faz-se necessário que estejam interessados em contribuir com o intercâmbio e não simplesmente em interagir na língua-alvo.

Para que haja a participação na sala de aula, os alunos precisam estar motivados. A esse respeito, Dalacorte (1999), numa investigação sobre a participação de aprendizes adultos na sala de aula de língua estrangeira, nos revela que

[a] motivação é dependente dos objetivos de cada aprendiz e das situações de interação em que este se encontra, ou seja, dependerá de fatores internos como o interesse intrínseco pela atividade, o valor atribuído pelo aprendiz à atividade, as suas crenças sobre si mesmo; e de fatores externos como o papel da interação com os outros e as experiências mediadas (p. 36).

Sob esse prisma, cientes da importância do envolvimento do aprendiz e da sua participação na aula de línguas, para que ele possa aprimorar sua competência na língua-alvo, apontamos um outro importante aspecto do nosso estudo: a autonomia do aprendiz.

Não podemos negar que, desde o final dos anos 80 e início dos 90, com a conferência no Canadá intitulada “*Shifting the instructional focus to the learner*”<sup>13</sup>, e com alguns outros trabalhos, como o de David Nunan (1988), “*The learner centered curriculum: a study in second language teaching*”,<sup>14</sup> tem-se percebido a repercussão do enfoque no aprendiz, nas reflexões sobre a sala de aula de línguas. Nesse contexto, a autonomia do aprendiz ganha força e começa a aquecer os debates nas arenas da Lingüística Aplicada.

Wenden (1991)<sup>15</sup>, citada por Benson e Voller (1997, p. 1), afirma que “poucos são os professores que discordariam da importância de ajudarmos os aprendizes a se tornarem mais autônomos”. A autonomia, aqui, parece ser tomada como uma estratégia usada pelo aluno para buscar se envolver mais com o processo de aprendizagem, tornando-se mais independente.

<sup>13</sup> Mudando o enfoque instrucional para o aprendiz.

<sup>14</sup> O currículo centrado no aprendiz: um estudo sobre o ensino de segunda língua.

<sup>15</sup> WENDEN, A. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall, 1991.

Para Dickinson (1992), a autonomia relaciona-se com a atitude do aluno face à sua aprendizagem, sendo ela resultante de um processo colaborativo entre o aprendiz e o professor, conduzindo-o a ser, progressivamente, mais responsável pelo processo da construção do conhecimento. Sheerin (1997, p. 56) reforça essa idéia, afirmando que a “aprendizagem é mais efetiva quando os aprendizes estão mais ativos no processo, assumindo responsabilidade por sua aprendizagem e as decisões que a afetam”.

Dickinson (1992) propõe, ainda, alguns atributos que podem favorecer a autonomia, tais como discutir os propósitos dos conteúdos ensinados; incentivar a formulação dos objetivos para a aprendizagem; exercitar estratégias de aprendizagem; e motivar o monitoramento dessa aprendizagem.

A autonomia na aprendizagem de línguas pode ser favorecida por meio de atividades interativas nas quais os aprendizes se engajam, como veremos no próximo item.

### **1.2.1 A importância da interação para a aprendizagem de L2**

Em um artigo em que discute a importância da interação na sala de aula de L2, Allwright (1984) relata que, desde o surgimento do método *audiolingual*,<sup>16</sup> já havia um consenso sobre a importância de manter os alunos ativos no processo de aprendizagem. No entanto, a interação, como era concebida naquele período, se realizava através de exercícios repetitivos e bastante controlados. Com a abordagem comunicativa,<sup>17</sup> buscou-se fazer da interação um momento em que os participantes não simplesmente permutem frases na língua-alvo, mas que possam comunicar suas idéias, crenças e experiências de forma mais espontânea e significativa.

Allwright (1984) nos alerta para a importância do gerenciamento da aprendizagem para que as aulas de língua sejam realmente eficazes e acrescenta que esse gerenciamento deve se dar de forma colaborativa, envolvendo todos os integrantes

---

<sup>16</sup> Audiolingual é um método de ensino de línguas que enfatiza o ensino da fala e da compreensão oral antes da leitura e da escrita, por meio de diálogos e exercícios repetitivos, como, por exemplo, *drills* (Larsen-Freeman, 2000).

<sup>17</sup> Abordagem comunicativa é uma abordagem que enfatiza o processo de comunicação, ou seja, o uso da língua em diferentes tipos de situações com o foco no significado em oposição à forma; o uso da língua para interagir com outras pessoas (Almeida filho, 1993).

do processo, pois já não cabe somente ao professor organizar e definir os conteúdos a serem estudados, ou seja, todos devem compartilhar das responsabilidades do processo.

Reiterando a importância da comunicação para a aprendizagem de L2, Allwright (1984, p. 157) afirma que aprendemos nos comunicando e é através do uso da língua e da resolução de problemas na comunicação que nós “estendemos a nossa competência nos meios de comunicação, a língua propriamente dita”.

A comunicação, portanto, constitui-se de um requisito primordial para a sala de aula, pois, por um lado, ela é um meio pelo qual os alunos resolvem problemas, discutem suas inquietações e, conseqüentemente, compreendem as dimensões desse meio. Por outro lado, confere-lhe um sentido pedagógico, no tocante ao seu papel de transferir o conhecimento escolar para o mundo fora da sala de aula.

O trabalho em grupo e, especialmente, o trabalho realizado em pares têm trazido grandes contribuições para a aprendizagem de línguas, conforme mostraremos a seguir.

### **1.2.2 Interação em pares**

O trabalho em pares reitera a importância da interação na sala de aula de L2, especialmente por colocar o aluno como sujeito ativo, isto é, peça central na construção do conhecimento, o que difere das propostas metodológicas mais tradicionais, que centravam no professor a detenção do saber.

Segundo Long e Porter (1985), trabalhos desenvolvidos em pares oferecem maiores oportunidades para os alunos praticarem a língua-alvo. Os autores acrescentam, ainda, que isso reflete na qualidade do discurso construído, visto que os alunos têm mais tempo para produzir seqüências mais coerentes e coesas.

O trabalho desenvolvido a dois traz benefícios para os alunos (Hyde, 1993), contribuindo para o seu desenvolvimento lingüístico, que é proporcionado pela interação social. No entanto, a autora nos alerta que há uma crença dos professores de que o trabalho a dois gera, indubitavelmente, maior oportunidade de interação. Além disso, há um consenso entre vários autores sobre a importância do *output* no processo de aquisição de L2. Nessa perspectiva, percebe-se que o trabalho em pares é feito a qualquer custo, desconsiderando-se, às vezes, fatores como a personalidade, a individualidade e, até

mesmo, o próprio poder de decisão dos interlocutores, principalmente no que concerne à opção de se silenciarem.

Prabhu (1987), em um estudo realizado em Bangalore, rejeita a idéia de que o trabalho em pares ou em grupos seja uma metodologia benéfica para a sala de aula. O autor alega que o aprendiz necessita interagir com alguém que tenha uma competência lingüística superior e acrescenta que o professor é a melhor pessoa para exercer essa função, pois é ele quem proporciona revisão, uma vez que a interlíngua do aprendiz precisa ser revisada constantemente para poder avançar em direção à forma correta.

Nossa postura se diverge da forma como Prabhu concebe o trabalho em pares. Acreditamos que mesmo o participante que se apresenta, em uma dada situação, menos competente lingüisticamente pode trazer para o intercâmbio outras formas de contribuição que enriquecem esse cenário e que podem facilitar a realização da tarefa.

Traçaremos, a seguir, um esboço sobre a aprendizagem colaborativa e seus benefícios para a sala de aula de línguas.

### **1.2.3 Aprendizagem colaborativa**

O interesse pela aprendizagem colaborativa, afirma Dörnyei (1997), é resultante das investigações que a apontam como uma abordagem efetiva para a sala de aula. Os resultados, segundo o autor, favorecem a aquisição do conhecimento, uma atitude positiva em relação à aprendizagem, um aumento da motivação e da auto-estima e, sobretudo, contribuem para o aprimoramento das relações interpessoais.

A aprendizagem colaborativa consiste em proporcionar maneiras de organizar trabalhos de grupos com o intuito de maximizar a aquisição do conhecimento (Oxford, 1997), principalmente por proporcionar trabalhos desenvolvidos em pequenos grupos, em que a aprendizagem é organizada de modo que todos os participantes estejam motivados a assegurar o domínio do material em estudo, promovendo um intenso processo cooperativo.

Ehrman e Dörnyei (1998) apontam que o incentivo da colaboração na sala de aula de L2 é duplamente benéfico. Primeiro, por motivar a aquisição de habilidades lingüísticas que são favorecidas pelo aumento de *input* e *output* resultante das interações do grupo e, segundo, por constituir, no aspecto psicológico, dois processos inter-

relacionados: a “singularidade da dinâmica de grupo inerente ao processo colaborativo que gera um ambiente de apoio para a aprendizagem” (Ehrman e Dörnyei, 1998, p. 251); e a base motivacional que promove ganhos nos resultados obtidos pelo esforço coletivo.

Assim, concluímos que a aprendizagem colaborativa favorece a co-construção do conhecimento, trazendo o envolvimento de todos os participantes do grupo, fortalecendo os laços sociais e afetivos, por meio dos esforços empregados pelos membros do grupo para atingir um fim comum. Nessa dinâmica de aprender línguas, ressalta-se a importância da interação em seu papel de provedor de *input*, conforme será abordado a seguir.

#### 1.2.4 O papel do *input*

O papel do *input* no processo de aquisição de língua é inquestionável (Swain, 1985). Ele ocorre em qualquer mensagem na língua-alvo endereçada ao aprendiz, como, por exemplo, a fala do professor e a fala do colega, livros etc. No entanto, para que esse *input* favoreça o processo de aquisição de língua, é necessário que ele seja compreendido pelo aprendiz (Krashen, 1985).

O *input compreensível*, termo cunhado por Krashen (1985), refere-se às estruturas que estão um pouco além da nossa competência lingüística real. O progresso da aquisição de uma língua se constrói, segundo o autor, a partir de um estágio inicial  $i$ , para a compreensão de  $i + 1$  (a despeito do fato de o *input* conter estruturas gramaticais que ainda não foram adquiridas), que é possibilitado a partir do contexto, da visão de mundo dos interlocutores e, certamente, dos fatores extralingüísticos inerentes aos atos de fala.

Além do *input compreensível*, que, segundo Krashen (1985), é um ingrediente essencial para a aquisição de L2, o autor salienta uma outra condição para que a aquisição ocorra: baixo filtro afetivo. A metáfora do filtro afetivo compreende um número de variantes, como, por exemplo, a motivação, a autoconfiança e a ansiedade, que podem influenciar o processo de aquisição de L2. O filtro é uma espécie de bloqueio mental que impede os indivíduos de processarem o *input* compreensível. O autor, acrescenta, ainda que, se o filtro for baixo – processo esse adquirido através de situações criadas que reduzem a ansiedade dos aprendizes no processo de interação – a mensagem será compreendida, o que pode favorecer a aquisição.

Long (1983) afirma que o *input* se torna compreensível por meio das modificações interacionais, oriundas das tentativas de superar as dificuldades comunicativas que emergem em diálogos entre falantes nativos e não-nativos, ou falantes proficientes e outros menos proficientes. Tais modificações, segundo o autor, podem ocorrer na interação, especialmente por meio de negociações, podendo facilitar a aquisição, por criarem condições para acionar mecanismos internos capazes de operar no desenvolvimento interlingual (Ellis, 1999).

Allwright e Bailey (1991) asseveram que os sinais de falta de compreensão emitidos pelo interlocutor proporcionam oportunidades para os aprendizes se concentrarem em *input* contextualizado, porque o discurso dirigido ao aprendiz “tende a ser mais lento, enunciado mais claramente e menos complexo sintaticamente” (p. 124).

Até aqui falamos do *input compreensível* como fator essencial no processo de aquisição de L2. No entanto, White (1998) sugere que o que é necessário para o desenvolvimento da L2 não é o *input compreensível*, mas sim o *input incompreensível*, pois é por meio da incompreensão que o processo de negociação se inicia, proporcionando ao aprendiz oportunidades de reparar aquilo que não foi compreendido.

Apesar da importância do *input* para o processo de aprendizagem de línguas, vale ressaltar que a produção em L2 representa uma forma de expressão dos recursos lingüísticos já adquiridos pelos falantes, bem como uma oportunidade de reflexão sobre as lacunas que precisam ser preenchidas para que a comunicação possa se tornar mais efetiva (Swain, 1985). Para melhor compreender esse processo, trataremos, a seguir, do *output* e de suas funções para a aprendizagem de L2.

### 1.2.5 O papel do *output*

Como vimos no item anterior, a teoria do *input compreensível* suscitou inúmeros estudos que buscavam desvelar o seu papel facilitador na aquisição de L2. Como resultado dessas investigações, surgem pesquisas sobre a importância da produção para aprender língua. O *output* começou a ser mais investigado a partir do trabalho pioneiro de Swain (1995), no qual a autora cunha o termo *output compreensível*.

Swain (1995) afirma que, enquanto o *input compreensível* pode ser suficiente para a aquisição de uma competência semântica na língua-alvo, o *output compreensível*

é necessário para a aquisição da competência gramatical. Em outras palavras, o esforço na produção de um *output compreensível* viabiliza a aquisição das estruturas gramaticais da língua-alvo. Swain (1995) afirma que o *output* tem três funções na aprendizagem de línguas. A autora resume uma dessas funções, denominada de *noticing*, afirmando que,

[a]o produzir a língua-alvo (vocalmente ou subvocalmente), os aprendizes podem notar a lacuna entre o que eles querem dizer e o que eles podem dizer, levando-os a reconhecer o que eles não sabem, ou sabem parcialmente. Em outras palavras, sob certas circunstâncias, a atividade de produzir a língua-alvo pode forçar o aprendiz de L2 a conhecer conscientemente alguns de seus problemas lingüísticos, despertando a atenção para algo que eles precisam descobrir sobre a L2 (Swain, 1995, p. 125-126).

Uma outra função apontada pela autora é *a reformulação e a testagem de hipóteses* sobre a língua-alvo, que se referem ao modo como os aprendizes usam o *output* para colocar à prova hipóteses sobre novas formas lingüísticas que ainda não foram internalizadas e, desse modo, buscam expandir sua interlíngua para satisfazer as necessidades comunicativas.

A terceira função é a *metalinguagem*, que denota uma “consciência sobre algo relacionado ao uso da língua advinda do próprio falante ou do seu interlocutor” (Swain, 1998, p. 68). Em outras palavras, são as oportunidades que os falantes têm para refletir sobre a língua que estão aprendendo, podendo servir também como uma maneira de discutir sobre a forma, o significado e a função da língua no contexto em que a interação se realiza.

A partir das reflexões aludidas anteriormente sobre as funções do *output*, pode-se afirmar que, através do esforço empregado pelos aprendizes na tentativa de reparar sua interlíngua, eles buscam modos alternativos de expressar uma dada intencionalidade, ampliando, assim, a capacidade de reformular a produção e testar hipóteses sobre a língua (Izumi e Bigelow, 2000). Segundo esses autores, a hipótese do *output*, de forma alguma, tenta reduzir a importância do papel do *input* e de sua compreensão no processo de aprendizagem de uma L2. Ao contrário, a hipótese do *output* complementa a hipótese do *input*.

Na tentativa de concretizar o ato comunicativo, conforme abordado anteriormente na hipótese do *input* e do *output compreensíveis*, os falantes reparam suas mensagens, negociando os significados para atingir de forma efetiva a comunicação.

Essas negociações podem ocorrer no significado, na forma e no conteúdo das mensagens, conforme serão apresentadas a seguir.

### 1.2.6 O processo de negociação

O processo de interação tem proporcionado inúmeros *insights* para o desenvolvimento da pesquisa sobre a aquisição de L2. Desde o final da década de 70, alguns estudos encabeçados por Hatch (1978) trouxeram um novo olhar para o campo da Linguística Aplicada. A autora propõe que a atenção dos estudos seja voltada não para o modo como a aprendizagem das estruturas da nova língua leva o aprendiz ao uso dessa língua, mas como a aprendizagem das estruturas da L2 evolui a partir do uso comunicativo. Essa linha de pesquisa “tem-se desenvolvido, e seu enfoque principal se direciona para um tipo específico de interação que se tornou conhecido como negociação” (Pica, 1994, p. 494). Examinaremos, a seguir, os tipos de negociações disponíveis na literatura especializada.

#### a) Negociação de significado

As negociações são as instâncias em que os aprendizes e seus interlocutores antecipam, percebem ou vivenciam dificuldades na compreensão da mensagem. Na tentativa de solucionar os empecilhos que impossibilitam o entendimento das idéias veiculadas, os participantes da interação podem se engajar em um esforço mútuo para atingir a comunicação. Por se encontrarem no nível semântico, esses intercâmbios tornaram-se conhecidos por *negociação de significado* (Pica, 1994). O exemplo seguinte, proveniente de uma interação entre um falante nativo (NS) e um não-nativo (NNS), ilustra esse tipo de negociação:

NS: <i>So you came here by yourself or did you come with friends?</i>	NS: <i>Então, você veio aqui sozinho ou você veio com amigos?</i>
NNS: <i>No no what? What you say?</i>	NNS: <i>Não, não, o quê? O que você disse?</i>
NS: <i>Did you come to the States with friends or did you come alone?</i>	NS: <i>Você veio para os Estados Unidos com amigos ou você veio sozinho?</i>
NNS: <i>No, alone – from Toronto.</i>	NNS: <i>Não, sozinho – de Toronto.</i>

(Pica, 1987, p. 5)

## b) Negociação de forma

As negociações não ocorrem somente no nível semântico, mas proporcionam oportunidades para se questionar a forma da mensagem, permitindo aos interlocutores negociarem nos níveis gramaticais, lexicais e fonológicos (Pica, 1994). Este tipo de negociação é conhecido como *negociação de forma*, conforme ilustra o exemplo a seguir, extraído de um diálogo entre um falante nativo e um não-nativo:

NNS: <i>But I didn't know how drew so we are very confused</i>	NNS: <i>Eu não sabia como desenhou então ficamos muito confusos</i>
NS: <i>To draw</i>	NS: <i>Desenhar</i>
NNS: <i>Yeah</i>	NNS: <i>Sim</i>

(Pica, 1989, p. 89)

Esse exemplo evidencia a negociação de forma. A produção do verbo *drew* por NNS suscita a negociação da estrutura lingüística da mensagem. O NS, por sua vez, faz o devido reparo. O processo se finaliza com a sinalização da compreensão expressa por NNS: “*yeah*”.

Lyster e Ranta (1997), em um estudo sobre a análise das interações em sala de aula, observaram como os alunos reagem a diversas formas de *feedback* corretivo a partir da seguinte tipologia: 1) correção explícita: o professor supre a forma lingüística correta e indica que a produção do aluno foi incorreta; 2) *recasts*: o professor implicitamente reformula a fala do aluno total ou parcialmente; 3) elicitación: o professor diretamente elicita a reformulação, pausa para que o aluno complete a fala do professor, ou encoraja-o à reformulação do seu próprio discurso; 4) pistas metalingüísticas: o professor faz comentários, emite informações ou perguntas relacionadas à construção das frases produzidas pelos alunos; 5) pedido de esclarecimento: o professor usa frases como “perdão”? “Não entendi”; 6) repetição: o professor repete a estrutura incorreta do aluno enfatizando o erro pela entonação.

Lyster e Ranta (1997) e Lyster (1998), ressaltando a importância do autoreparo, constataram que nem os *recasts*, nem a correção explícita proporcionaram a autocorreção. Por essa razão, os autores denominaram de negociação de forma somente a elicitación, as pistas metalingüísticas, os pedidos de esclarecimento e as repetições, por oferecerem maiores indícios de autoreparo e o reparo proporcionado pelo colega. Lyster e Ranta (1997, p. 42) atribuem a esse tipo de negociação um propósito didático, visto

que “a provisão de *feedback* corretivo que encoraja autoreparo envolve a exatidão e a precisão, e não meramente a compreensão da mensagem”.

### c) Negociação de conteúdo

Há, ainda, um outro tipo de negociação denominado de *negociação de conteúdo*. Van den Branden (1997) o descreve como uma forma de o interlocutor buscar mais informações para uma melhor compreensão da mensagem. Percebe-se que não há, nesse tipo de negociação, a necessidade de reparos no nível semântico ou na forma lingüística, porque a mensagem é compreendida. Todavia, há uma demanda, por parte do interlocutor, de obtenção de outras informações que enriqueçam o entendimento da idéia veiculada, conforme o exemplo a seguir:

A:	<i>And then she got off her bike</i>	A:	<i>E então ela desceu da bicicleta</i>
B:	<i>Why did she get off her bike?</i>	B:	<i>Porque ela desceu da bicicleta?</i>
A:	<i>Because she had a flat tire.</i>	A:	<i>Porque o pneu furou</i>

(Van den Branden, 1997, p. 584)

#### 1.2.6.1 O ciclo de uma negociação

Varonis e Gass (1985) afirmam que as trocas conversacionais que envolvem problemas de comunicação têm uma estrutura definida que pode ser dividida em quatro estágios: gerador; o sinal de não-compreensão; resposta e o sinal de compreensão. O estágio denominado gerador representa uma enunciação que não foi compreendida pelo interlocutor, podendo desencadear um processo de negociação para reparar a incompreensibilidade da mensagem. Já o sinal de não-compreensão sinaliza a ininteligibilidade da mensagem. A resposta é uma reação do interlocutor à não-compreensão da mensagem recebida. Finalizando o curso de uma negociação, temos o sinal de compreensão que demonstra a resolução da falta de compreensão, sinalizando a continuação da conversação. A Figura 1.2 ilustra o ciclo completo de uma negociação.

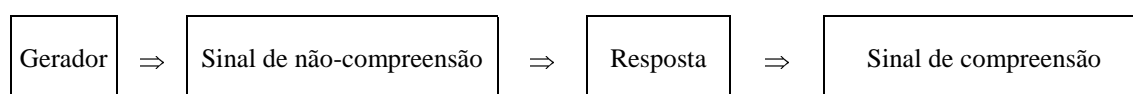


FIGURA 1.2: Ciclo de uma negociação

Fonte: Varonis e Gass (1985, p. 77)

Como o nosso intuito é conhecer o processo de colaboração durante a realização de atividades comunicativas, cabe-nos apresentar, a seguir, algumas considerações sobre as atividades comunicativas e seus benefícios para a aprendizagem de L2.

### **1.3 Atividades comunicativas**

O termo atividade, comumente difundido nas mais diversas áreas de ensino, representa toda e qualquer tarefa instrucional, podendo ser concebido como unidade básica do planejamento de aula, designada para atingir objetivos de ensino (Richards, 1990). Segundo Prabhu (2002, p. 80), os currículos escolares são normalmente organizados como uma “seqüência acumuladora de unidades que buscam alcançar um objetivo educacional maior, e cada unidade visa a atingir objetivos menores”. Portanto, as atividades podem ser usadas por pesquisadores para investigar o comportamento escolar, pois elas representam o modo como os professores concebem e organizam a sala de aula.

Por sua vez, atividades comunicativas são atividades que envolvem os “aprendizes na compreensão, no manuseio, na produção e na interação na língua-alvo, com a atenção voltada principalmente para o significado da mensagem em oposição à forma” (Nunan, 1989, p. 10). Elas se assemelham mais às situações de uso espontâneo da língua e, portanto, conferem ao professor “possibilidades de criar circunstâncias que aumentam as probabilidades de aprendizagem” (Cardoso, 2003, p. 17). Sua escolha espelha a abordagem que subjaz à prática do professor, pois é baseada numa abordagem em que ele escolhe e planeja as atividades a serem realizadas (Barbirato, 1999).

As tarefas jamais podem ser generalizadas, pois variam de acordo com a situação e os participantes envolvidos em sua realização. Nesse sentido, reforça-se a idéia de que as tarefas não podem impor valores aos aprendizes ou levá-los a agir de uma maneira específica, porque os participantes trazem para o contexto da realização da tarefa suas crenças, sua subjetividade, sua cultura e seus objetivos, que influenciam o rumo da tarefa a ser executada (Donato, 1996, p. 20).

O uso de atividades comunicativas se assenta na premissa de que elas auxiliam o aprendiz a desenvolver a oralidade e, concomitantemente, seu desenvolvimento

lingüístico, proporcionando-lhe oportunidades para melhorar o seu desempenho lingüístico (Brumfit, 1984).

A competência comunicativa<sup>18</sup> se desenvolve pela ativação do conhecimento lingüístico, previamente adquirido, colocado em prática em situações naturais de diálogos, possibilitado pelo desenvolvimento da competência estratégica.<sup>19</sup> As oportunidades favorecidas pela comunicação permitem ao aprendiz testar, aprender e adquirir novas formas a fim de tornar o *input* e o *output* compreensíveis.

Ellis (1982) aponta algumas características das atividades comunicativas:

- devem ter um objetivo comunicativo (não só um objetivo lingüístico);
- devem ter o foco na mensagem ao invés de sê-lo na forma;
- devem ter algum tipo de lacuna a ser preenchida;
- devem gerar oportunidades para negociação ao realizá-las;
- devem proporcionar aos participantes a escolha de recursos verbais e não-verbais.

Littlewood (1981) aponta algumas contribuições que as atividades comunicativas podem proporcionar para o ensino-aprendizagem de línguas:

- proporcionam tarefas que buscam atingir um âmbito maior de ação, adequada ao nível de habilidade do aprendiz;
- melhoram a motivação, reforçando a idéia de que a língua é um meio de comunicação;
- permitem uma aprendizagem mais espontânea e menos controlada;
- criam um contexto que apóia a aprendizagem, colaborando no desenvolvimento das relações interpessoais que podem propiciar um ambiente menos ameaçador.

Nos próximos itens, apresentaremos algumas classificações das atividades comunicativas.

---

<sup>18</sup> Competência comunicativa refere-se à capacidade do indivíduo de não só conhecer as regras gramaticais e saber usá-las, mas adequá-las ao contexto sociocultural: como, quando, onde, porque e qual recurso estilístico e qual variedade deveriam ser usados pelos falantes no ato de interação (Hymes, 1972; Canale e Swain, 1980).

<sup>19</sup> Competência estratégica refere-se aos instrumentos que o falante utiliza para iniciar, terminar, manter, reparar e redirecionar a comunicação (Canale e Swain, 1980).

### **1.3.1 Taxonomia das atividades comunicativas proposta por Ellis e Nobuyoshi (1993)**

Ellis e Nobuyoshi (1993) classificam as atividades comunicativas em dois tipos: tarefas focalizadas (*focused communicative tasks*) e tarefas não-focalizadas. (*unfocused communicative tasks*). O último tipo, segundo os autores, representa as atividades em que nenhum esforço é empenhado no sentido de enfatizar os aspectos lingüísticos, seja na execução ou na elaboração da atividade. A língua usada para a realização da atividade é natural e é norteada pelo tema da tarefa. Um exemplo de tarefas comunicativas não-focalizadas seria o ato de contar histórias a partir de figuras, visto que a tarefa, por sua natureza, não exige o uso de estruturas lingüísticas específicas.

As tarefas focalizadas, ao contrário, demonstram que existe um propósito subjacente que faz com que certos traços lingüísticos sejam proeminentes, na tentativa de levar o aprendiz a produzir um *output* compreensível e, ao mesmo tempo, gramaticalmente correto (Ellis e Nobuyoshi, 1993). Um exemplo de atividades comunicativas focalizadas seria descrever figuras, com o intuito de, por exemplo, se trabalhar com preposições.

### **1.3.2 Taxonomia das atividades comunicativas proposta por Prabhu (1987)**

Prabhu (1987) nos traz uma tipologia de atividades que tem inspirado vários trabalhos sobre a elaboração de material didático, especificamente as atividades comunicativas para sala de aula de língua estrangeira. Para classificar as atividades, o autor propõe uma divisão em três tipos: lacuna de informação (*information-gap*); lacuna de decisão (*reasoning-gap*) e lacuna de opinião (*opinion-gap*).

#### **a) Lacuna de informação**

Esse tipo de atividade envolve a transferência de informação de uma pessoa para outra, de uma tabela para outra, ou de um lugar para outro. Na sala de aula, a lacuna de informação geralmente é realizada em pares: um aluno possui parte de uma informação dada e tenta passá-la verbalmente para que o colega, que possui a outra parte da informação, possa completar a tarefa na sua totalidade.

### Exemplo:

*Missing information: the life of Elvis Presley*

**STUDENT A**

*Full name: Elvis Aaron Presley*

*Parents: Vernon and Gladys Presley*

*Brothers/sisters: Jesse Garon (twin brother).....*

*Year's main event(s)*

*1935 Born in Tupelo, Mississippi, on.....*

*1942 Got a guitar from his father for his birthday*

*1948 Moved to Tennessee. Started at a new school.*

**STUDENT B**

*Full name: Elvis Aaron Presley*

*Parents:.....and Gladys Presley*

*Brothers/sisters: Jesse Garon (twin brother) died at birth.*

*Year's main event(s)*

*1935 Born in....., Mississippi, on January 8<sup>th</sup>.*

*1942.....*

*1948 Moved to Tennessee. Started at a new school.*

Fonte: Watcyn-Jones (1984, p. 39)

O exemplo anterior pode ser considerado um modelo de lacuna de informação, visto que o aluno A possui parte da informação, e o aluno B, outra parte. Por meio da interação, ambos os alunos podem completar o texto sobre a vida de Elvis Presley. Esse tipo de atividade tem sido utilizado na sala de aula de línguas por proporcionar oportunidade de interação e motivação para negociação do significado e da forma da mensagem.

### **b) Lacuna de decisão**

Lacuna de decisão é um tipo de atividade que visa a obter novas informações a partir de algumas informações dadas por meio de dedução, inferência, percepção e razão. Um exemplo desse tipo de atividade seria como chegar mais rapidamente e economicamente a um destino a partir de algumas tabelas de voo/trem/ônibus. Aqui também se faz necessária a transferência de informações. A diferença entre a lacuna de informação e a lacuna de decisão está na possibilidade de criatividade contida nas deduções e inferências feitas por aquele que emite as mensagens.

Exemplo:

Computers: Mind versus Machine

TABELA 1.1: The number of personal computers in use in the USA, 1981 - 1987

Location	1981	1984	1987
Workplace	1,240,000	6,440,000	15,820,000
Schools	130,000	780,000	1,960,000
Home	750,000	11,950,000	19,950,000

*Questions:*

1- *What location do you have most computers in use in the USA?*

2- *What can be inferred by home computers from 1981 to 1987?*

Fonte: Sokolik (1992, p. 172)

Como podemos perceber, o exemplo anterior nos proporciona algumas informações acerca do número de computadores em uso nos Estados Unidos. Esse exemplo se classifica como uma lacuna de decisão porque os alunos precisarão fazer inferências para realizar a atividade, visto que eles deverão retirar, da tabela, informações para responder às perguntas do exercício.

### **c) Lacuna de opinião**

Lacuna de opinião envolve a articulação de preferência, sentimentos, atitudes e posicionamento perante algumas questões levantadas. Espera-se, com esse tipo de atividade, que os alunos defendam suas opiniões e seus pontos de vista. Portanto, não existe certo ou errado, mas a expressão da individualidade dos participantes. Um debate sobre problemas sociais, conforme apresentado a seguir, seria um exemplo de lacuna de opinião.

Exemplo:

*Work in pairs:*

*Do you think homelessness and the ecological crisis are symptoms of one greater problem, or are they completely independent issues?*

Fonte: Sokolik (1992, p. 172)

Tomaremos a proposta taxonômica de Prabhu (1987) sobre as atividades comunicativas como base para a escolha das atividades desenvolvidas nesta pesquisa, que serão apresentadas em detalhe no capítulo de metodologia, por ser uma tipologia que abarca diferentes tipos de atividades comunicativas.

Tendo apresentado uma breve revisão sobre as atividades comunicativas, pontuaremos, na seqüência, alguns trabalhos que focalizam o uso de atividades comunicativas na sala de aula de línguas.

### 1.3.3 Alguns estudos sobre o uso de atividades comunicativas

Vários trabalhos foram desenvolvidos baseados na premissa de que a negociação contribui para o processo de aprendizagem, por produzir resultados positivos na produção de L2. A negociação facilita a “compreensão do aprendiz e segmentação estrutural do *input* da L2, permitindo acesso à forma lexical e significado das mensagens e a produção de *output* modificado” (Pica, 1994). Além disso, percebemos que, no processo de negociação, surgem momentos em que os alunos refletem sobre a língua que estão aprendendo. Os trabalhos apresentados, neste item, estão em consonância com o nosso estudo, por se tratarem de investigações que buscam elucidar o papel da interação, da colaboração e da negociação face às atividades comunicativas.

Embora ainda não haja trabalhos, principalmente pesquisas longitudinais, que demonstrem que a compreensão gerada pela negociação leve à aquisição de L2, Ellis, Tanaka e Yamazaki (1994) desenvolveram um estudo sobre o processo de aquisição de vocabulário, num grupo de 50 coreanos adultos de nível intermediário. Os resultados indicaram que as negociações promovem aquisição de itens lexicais, principalmente por criarem condições favoráveis para que os alunos, por meio de trocas interacionais, pudessem negociar os itens lexicais propostos pela tarefa. Os autores enfatizam que seus estudos foram somente voltados para o nível lexical, não se atendo, portanto, a outros fatores que constituem a aquisição de L2.

Courtney (1996) investigou quantitativamente as palavras e os turnos<sup>20</sup> produzidos por falantes executando diversos tipos de atividades, como, por exemplo,

---

<sup>20</sup> Entende-se por turno a contribuição de cada participante numa situação de interação dialógica, cada uma de suas tomadas de palavra (Maingueneau, 1998).

lacuna de informação, *jigsaw*,<sup>21</sup> *role play*,<sup>22</sup> discussão, tentando estabelecer a relação entre os padrões de *output* e sua complexidade e os diferentes tipos de atividades. As tarefas de *role play* e de discussão sobre um problema social apresentaram turnos maiores e uma quantidade maior de palavras por turno do que as tarefas de lacunas de informação e *jigsaw*.

O trabalho de Swain e Lapkin (1998) investiga o diálogo que ocorre entre dois aprendizes, em um programa de imersão, resolvendo uma tarefa do tipo *jigsaw*. Na atividade, os alunos adolescentes discutem uma história a partir de figuras e, posteriormente, a escrevem. Ao discutirem sobre a tarefa, problemas na comunicação emergem, e os alunos usam recursos para resolver esses problemas. As autoras observam a língua produzida pelos alunos como meio de comunicação e como uma ferramenta cognitiva. Os resultados apontaram que os *LREs*<sup>23</sup> proporcionaram evidências de língua usada como um estágio de um processo de desenvolvimento cognitivo e também como uma forma de desenvolvimento da aprendizagem da L2.

Almeida Filho e Barbirato (2000) desenvolveram uma pesquisa que enfoca a discussão em torno da concepção de tarefa comunicativa como um *locus* para a aprendizagem de línguas. Além disso, os autores propõem uma abordagem baseada na utilização de tarefas como eixo central do planejamento curricular. As tarefas utilizadas no estudo foram a tradução de excertos do filme Sociedade dos Poetas Mortos, bem como a reconstrução de um texto ouvido em áudio sobre o filme. Os resultados apontam que as atividades que são mais próximas de situações reais de uso da língua favorecem oportunidades mais significativas para os alunos negociarem suas mensagens.

Figueiredo (2001) investigou as alterações efetuadas nos textos a partir de negociações ocorridas no processo de correção com os pares. Os resultados mostraram que os participantes, ao se engajarem no processo de correção com seus pares negociaram os significados de seus textos e utilizaram a língua-alvo não somente para discuti-los, mas também para refletir sobre o uso da língua que estão aprendendo, favorecendo, desse modo, o seu processo de aprendizagem.

---

<sup>21</sup> *Jigsaw* é uma tarefa em que cada membro do grupo possui parte de uma informação necessária para completar uma tarefa de grupo (Richards et al., 1992).

<sup>22</sup> *Roleplay* é uma atividade de dramatização em que os alunos assumem diferentes papéis e os atuam (Richards et al., 1992).

<sup>23</sup> *Language related episodes* (episódios relacionados à língua) são definidos como “qualquer parte do diálogo em que os alunos falam sobre a língua que estão produzindo, questionam seu uso, ou corrigem a produção do outro ou se corrigem” (Swain e Lapkin, 1998, p. 326).

Storch (2001) realizou um estudo que aponta tarefas alternativas, e possivelmente mais relevantes, para que os alunos voltassem seu olhar para a forma da mensagem. O estudo ocorreu em um contexto natural de sala de aula e não em situações experimentais. A autora buscou demonstrar que as atividades precisam trazer o que o aluno tem em potencial para a sua execução e não somente aquilo que o pesquisador gostaria que ele trouxesse. As tarefas sugeridas foram a edição de texto, a reconstrução de texto e a escrita em pares.

Bassi (2002) investigou nove alunos adolescentes de nível básico de francês, mediante três atividades comunicativas: *dictogloss*<sup>24</sup> e *jigsaw* e a combinação de ambas as atividades, o *dictogloss* com o *jigsaw*, visando a observar as negociações e a co-construção do conhecimento. Os resultados apontam que, no contexto em que foi aplicado, houve construção do conhecimento, proporcionada pelo trabalho colaborativo de produzir significado por meio das interações e das negociações.

Concluimos este capítulo com as palavras de Donato (1996, p. 19), que afirma que

[se] Vygotsky nos ensinou alguma lição, é para estarmos sempre abertos para o fato de que a aprendizagem, inclusive a aprendizagem de línguas e de L2, está ligada às pessoas em seus contextos, nos sinais que elas usam e no potencial para auxiliar e mudar suas próprias histórias e a história do outro no processo.

No próximo capítulo, trataremos dos aspectos metodológicos que nortearam nossa pesquisa.

---

<sup>24</sup> *Dictogloss* é uma atividade em que o aluno recria com o colega, através da escrita, um texto que foi lido pelo professor em ritmo normal (Swain, 1998).

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA

Este capítulo encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte, apresentaremos o estudo de caso e o respaldo teórico que justifica sua escolha para a orientação desta pesquisa. Na segunda parte, situaremos o contexto da pesquisa, que consiste em uma breve descrição da escola, do período de tempo em que se deu nossa investigação, do material didático utilizado no programa de ensino, assim como do perfil dos participantes. Na última parte, explicitaremos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os procedimentos utilizados na análise, bem como as atividades utilizadas nesta pesquisa.

#### 2.1 O estudo de caso

Com o propósito de analisar o processo de colaboração e interação de seis alunos, durante a realização de atividades comunicativas, nos colocamos em busca de uma metodologia adequada para a realização da nossa investigação. O estudo de caso preencheu todos os requisitos.

Para Nunan (1992), o estudo de caso pode focalizar a investigação de um aprendiz de língua, um grupo de aprendizes, e, até mesmo, uma sala de aula, uma escola ou um distrito. O caso é bem delimitado, tendo suas fronteiras claramente definidas à medida que o pesquisador avança em suas investigações (Ludke e André, 1986).

Adelman et al.<sup>25</sup> (1976), citados por Nunan (1992), afirmam que o estudo de caso refere-se à análise de um recorte em ação, ou seja, o pesquisador seleciona um objeto ou fenômeno de investigação e estuda como esse recorte atua no seu contexto. A interpretação do objeto contextualizado permite ao pesquisador obter uma visão mais completa do fenômeno em investigação, proporcionando a compreensão das ações,

---

<sup>25</sup> ADELMAN, C.; JENKINS, D.; KEMMIS, S. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, v. 6, n. 3, p. 139-150, 1976.

percepções e comportamentos, e as interações dos participantes onde elas ocorrem. Johnson (1992, p. 83) reitera essa idéia, propondo que a essência do estudo de caso está no fato de ele

[e]nfocar holisticamente a entidade com o intuito de compreender a complexidade e a natureza dinâmica de uma entidade em particular, descobrir as conexões sistemáticas entre as experiências, comportamentos, e as relevantes características do contexto.

Segundo Johnson (1992, p. 83), o estudo de caso é “flexível e formulado para se adequar ao propósito do estudo”. Dessa forma, o pesquisador pode “utilizar uma variedade de métodos para a coleta de dados” (Nunan, 1992, p. 74), em vez de se restringir a um único procedimento.

Ludke e André (1986) apontam outras características do estudo de caso. Primeiramente, ele visa à descoberta e, mesmo que se parta de alguns pressupostos teóricos, o pesquisador está sempre atento a novas informações que podem se manifestar no curso da investigação. Além disso, o estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda, elucidando a complexidade natural dos eventos, assim como suas inter-relações. O estudo de caso usa uma variedade de fontes de informação que possibilitam ao pesquisador cruzar os dados, confirmar e rejeitar hipóteses. Ao investigar algo que seja conflitante, do ponto de vista teórico, por exemplo, o pesquisador, no estudo de caso, traz para o bojo das discussões os pontos divergentes e as diferentes opiniões e conceitos que concernem ao objeto de estudo, adicionando a esse contexto sua postura em face das questões levantadas.

Nosso estudo de caso se enquadra nos moldes da pesquisa qualitativa que, segundo as proposições feitas por Ludke e André (1986), apontam para investigações cujos dados são oriundos de ambientes naturais,<sup>26</sup> conferindo-lhes uma riqueza em descrições dos participantes envolvidos e das situações estudadas. Uma outra característica da pesquisa qualitativa é o enfoque maior no processo do que no produto, fazendo com que o pesquisador se atenha ao estudo do modo como um determinado fenômeno se apresenta nas interações cotidianas.

---

<sup>26</sup> No nosso estudo, a coleta de dados foi realizada em condições naturais. Nada foi mudado do ritual da sala de aula, com exceção do uso dos minigravadores. Os participantes estavam bem à vontade, exatamente como ficavam durante as aulas.

Uma abordagem quantitativa foi também utilizada com o intuito de determinar, a partir de nossos dados, qual das três atividades comunicativas, propostas neste estudo, proporciona maior número de negociações.

A seguir, apresentaremos o estudo piloto realizado para esta pesquisa.

## **2.2 O estudo piloto**

Com o objetivo de compreender o processo em que estávamos enveredando, optamos pela realização de um estudo piloto (Cândido Júnior, 2003). Esta pesquisa teve como foco principal analisar as negociações produzidas a partir de uma atividade comunicativa na sala de aula de inglês. A atividade proposta foi o jogo de sete erros, em que dois alunos adultos de nível intermediário de proficiência interagiram na língua-alvo, com o intuito de resolver a tarefa. A atividade foi realizada no dia 10 de dezembro de 2002. Utilizamos, para a coleta de dados, a gravação e a transcrição dos diálogos produzidos durante a atividade. Para a análise dos dados, baseamo-nos nos *Language related episodes (LREs)*, que, conforme foi definido no capítulo 1, item 1.3.3, são definidos como “qualquer parte do diálogo em que os alunos falam sobre a língua que estão produzindo, questionam seu uso, ou corrigem a produção do outro ou se corrigem” (Swain e Lapkin, 1998, p. 326).

Os resultados sugeriram que a atividade ofereceu oportunidades para os alunos não só interagirem na língua-alvo, mas também para negociarem o significado e a forma das mensagens. As dificuldades na comunicação, que emergiram no curso dos diálogos, foram solucionadas pelos próprios interlocutores por meio de estratégias de comunicação. Percebemos, também, que o diálogo colaborativo pode ser concebido como um momento em que emergem inúmeras oportunidades para que os alunos possam discutir, reparar e negociar a língua que estão aprendendo.

## **2.3 O contexto da pesquisa**

Para uma melhor compreensão do contexto em que ocorreu esta pesquisa, teceremos, a seguir, algumas considerações sobre o local e a duração do estudo.

### **2.3.1 O local e a duração da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada em uma turma de seis alunos de nível intermediário de proficiência, que estavam iniciando o quarto ano de estudos da língua inglesa em uma escola particular, localizada em Goiânia – Goiás. A escolha dessa turma se justifica pelo fato de os alunos já se comunicarem em língua inglesa, por ser a maior turma da escola, além de ser uma turma em que atuo como professor.

A coleta de dados para a nossa pesquisa se iniciou no primeiro semestre de 2003, especificamente no dia 29 de abril. O seu término se deu em 24 de junho.

### **2.3.2 O currículo e o material didático**

O currículo é constituído por uma carga horária de duas horas consecutivas, uma vez por semana. Nossos encontros ocorreram às terças-feiras, das dezenove às vinte e uma horas.

Nosso programa prevê o cumprimento de sete unidades por semestre. No entanto, adequações podem ser feitas de acordo com as necessidades do grupo. O conteúdo das lições visa ao desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa, o que se refere ao desenvolvimento das quatro habilidades: a produção oral, a compreensão oral, a leitura e a escrita.

O livro adotado é o *New Interchange 3*, de Richards et al. (1997). Outros recursos são usados para complementar o livro didático, como filmes, textos de revistas e jornais, músicas, entre outros.

### **2.3.3 Os participantes do estudo**

Como afirmamos anteriormente, a turma, em que a pesquisa foi realizada, consta de seis alunos. Todos do grupo mostraram interesse em participar da pesquisa. Após o aceite, iniciamos a preparação para a realização da pesquisa. Os pares se agruparam naturalmente como faziam em aulas normais. Geralmente, sentavam-se perto daqueles por quem tinham maior afinidade. Não foi exigido que eles permanecessem com os mesmos pares durante as

atividades. No entanto, não houve manifestação de desejo para trocar de pares. A fim de resguardar a identidade dos participantes, escolhemos pseudônimos para eles. Essa escolha foi baseada em nomes que nos fizessem, de algum modo, lembrar deles sem esforço. Eles foram nomeados como: Jonas e Lucas; Tina e Joana; e Camilo e Ian.

### **Jonas**

Jonas é professor de violão e tem 22 anos. Estuda inglês porque precisa ler os documentos e livros da área de música que são, em sua maioria, editados ou traduzidos para o inglês. Além disso, precisa se comunicar com músicos de outros países. Estuda a língua por um pouco mais de um ano, e sua motivação principal é fazer o mestrado nos Estados Unidos. Fora da sala de aula, seu contato com o inglês se dá, especialmente, por meio da escrita (*e-mails*) com seu futuro orientador nos Estados Unidos. Para ele, comunicar-se em inglês é poder compreender o discurso acadêmico e ressalta que, para aprender inglês, é fundamental estar predisposto a aprender. Gosta de trabalhar em grupo por causa das discussões e pelas diferenças de estilos dos colegas. Quanto às dificuldades que ocorrem nos diálogos, tenta resolvê-las com o uso de sinônimos. Considera ler em inglês uma atividade mais fácil devido a um maior contato que tem com textos técnicos, sendo, portanto, a sua habilidade preferida. A produção e a compreensão oral, para ele, são mais difíceis.

### **Lucas**

Lucas tem 17 anos e está se preparando para o vestibular. Ele tinha uma certa aversão por inglês, mas aprendeu a gostar e hoje o estuda para poder se comunicar em situações de viagens futuras. Estuda inglês há quatro anos e sua principal motivação é a dimensão cultural que a aprendizagem de línguas pode proporcionar. Seu contato com a língua fora da sala de aula se restringe a música, filmes e televisão. Comunicar-se em inglês, para ele, significa aprender um novo modo de falar, que pode, no caso do inglês, ser uma forma mais direta de expressar suas idéias. Segundo ele, para aprender inglês é necessário ter curiosidade e, sobretudo, vontade de conhecer uma cultura nova. Na sala de aula, prefere trabalhar em pares, principalmente quando já conhece o colega por um certo tempo. Quando as dificuldades emergem na interação, tenta resolvê-las com o

colega, utilizando a paráfrase, ou pergunta ao professor. Das quatro habilidades, considera a leitura como a mais fácil, embora falar seja sua habilidade preferida. Considera difícil ouvir nativos falando.

### **Tina**

Tina tem 17 anos e também é pré-vestibulanda. Sempre gostou de inglês e lhe incomoda o fato de estar com alguém e não poder se comunicar. Ela estuda inglês há quatro anos e sua principal motivação é a comunicação. Fora da sala de aula, ouve música, assiste a filmes e, às vezes, conversa com amigos em inglês. Comunicar-se em inglês, para ela, significa expandir seus horizontes. Na sala de aula, ela prefere trabalhar em pares, porque proporciona oportunidades para aprender coisas diferentes do universo do outro. Quando dificuldades aparecem, tenta reconstruir as sentenças até encontrar uma solução para o impasse. Das quatro habilidades, ela prefere falar, porque existem a troca e a possibilidade de aprender com o outro. Ela considera a escrita a mais difícil das quatro habilidades.

### **Joana**

Joana tem 16 anos e estuda inglês há quatro anos. Sua principal motivação é poder se comunicar quando for viajar para o exterior. Seu contato com a língua é limitado à sala de aula. Comunicar-se em língua inglesa significa, para ela, estabelecer um diálogo com outras pessoas. Na sala de aula, prefere trabalhar em grupos porque conhece, assim, as opiniões dos outros colegas. Quando as dificuldades aparecem, tenta discutir com o colega ou pergunta para o professor. Das quatro habilidades, considera a escrita como a mais difícil, porque exige maior atenção nos tempos verbais e na grafia. Por isso, ela prefere falar, pois acredita que está aprendendo mais se estiver falando.

### **Camilo**

Camilo tem 17 anos e gosta de aprender inglês para poder entender músicas e filmes. Estuda a língua há quatro anos e sua principal motivação é o vestibular. Fora da sala de aula, conversa com os amigos em inglês como uma forma de diversão e também

usa a língua na internet. Comunicar-se em inglês, para ele, é conhecer uma outra cultura, conhecer coisas e pessoas diferentes. Segundo Camilo, para aprender inglês é necessário, principalmente, participar da aula, ler, ouvir e ver filmes em inglês. Na sala de aula, ele prefere trabalhar em grupos, pois, além de fazer os exercícios, conversa e divide as dificuldades com os colegas. Quando essas dificuldades aparecem, tenta solucioná-las relendo, ouvindo novamente se for possível, ou tenta entender pelo contexto. Das quatro habilidades, considera a escrita a mais fácil, e a fala, a habilidade mais prazerosa. A leitura, para ele, é a mais difícil das quatro habilidades.

### **Ian**

Ian tem 17 anos e é pré-vestibulando. Não gostava de inglês, mas, com o passar do tempo, foi aprendendo a gostar da língua. Hoje ele a estuda pela curiosidade em aprender outras culturas. Ele estuda inglês há quatro anos, e sua principal motivação é poder um dia viajar e se comunicar com outras pessoas. Seu contato com a língua fora da sala de aula é através de música, vídeo *clips* e filmes. Comunicar-se em inglês, para ele, significa saber o que uma pessoa de uma cultura está querendo dizer. Na sala de aula, prefere trabalhar com os colegas porque eles podem auxiliá-lo na compreensão de algo que ele não conhece. Quando ocorrem dificuldades na realização de tarefas, pergunta ao colega, recorre ao dicionário e ao professor. Das quatro habilidades, prefere a escrita, por ser a habilidade em que tem mais facilidade. Considera a fala a mais difícil das quatro habilidades.

Tendo apresentado o perfil dos participantes deste estudo, apresentaremos, no próximo item, os instrumentos utilizados na coleta dos dados para esta pesquisa.

## **2.4 Os instrumentos utilizados na coleta de dados**

No início do mês de abril, perguntei aos alunos se gostariam de participar da nossa pesquisa de Mestrado e todos demonstraram motivação em fazer parte deste estudo.

O ambiente que construímos juntos parece ser bastante favorável para a comunicação e o diálogo na sala de aula. Esse conforto se fez presente durante todo o

percurso da pesquisa, evidenciado pelo envolvimento de todos no processo, desde a primeira entrevista até a realização da última atividade.

Logo após a decisão de trabalharmos juntos, comecei a preparar as atividades. Optamos por três atividades e as agendei para serem realizadas a cada três semanas, para que pudéssemos ter tempo suficiente para refletir e avaliar melhor o processo em que estávamos inseridos, nos intervalos de uma atividade para outra.

A proposta de realizarmos a nossa pesquisa, juntamente com o grupo escolhido, aconteceu no dia 29 de abril. Tivemos, a partir de então, um período para preparar as atividades que vieram a compor nossa pesquisa. No dia 6 de maio, iniciamos o processo de coleta de dados com a primeira entrevista. A primeira atividade foi realizada no dia 13 de maio, seguida pela segunda atividade, que ocorreu no dia 3 de junho. Finalmente, no dia 24 de junho, foi realizada a terceira atividade, conforme mostra o Quadro 2.1.

QUADRO 2.1: Cronograma, entrevistas e tarefas realizadas na pesquisa

DATA DE REALIZAÇÃO	ATIVIDADES	HORÁRIO
Dia 6 de maio	Entrevista inicial	Das 19h às 21h
Dia 13 de maio	Atividade 1 - entrevista após a atividade	Das 19h às 21h
Dia 3 de junho	Atividade 2 - entrevista após a atividade	Das 19h às 21h
Dia 24 de junho	Atividade 3 - entrevista após a atividade	Das 19h às 21h

#### 2.4.1 Entrevistas

Foram utilizadas quatro entrevistas semi-estruturadas nesta pesquisa. Segundo Seliger e Shohamy (1989), as entrevistas semi-estruturadas são aquelas que contêm questões específicas, previamente elaboradas, nas quais o pesquisador pode inserir outras, de acordo com o progresso da entrevista.

A entrevista inicial, baseada em Figueiredo (2001), buscou obter informações gerais sobre os participantes, como, por exemplo, a faixa etária, o tempo de contato com a língua-alvo, e algumas questões referentes ao processo de aprendizagem de L2. Ela foi realizada no dia 6 de maio, data do nosso primeiro encontro formal. As perguntas da entrevista inicial encontram-se no Anexo A.

As entrevistas após a realização das atividades, baseadas em Figueiredo (2001) e em Bassi (2002), buscaram compreender as percepções dos alunos sobre o processo

colaborativo nas atividades desenvolvidas, assim como as estratégias usadas para resolver as dificuldades que emergiram durante a interação. As perguntas destas entrevistas também se encontram no Anexo A.

A título de ilustração, apresentamos a transcrição de uma dessas três entrevistas no Anexo B.

### 2.4.2 Gravações em áudio

As gravações em áudio foram utilizadas tanto para as entrevistas quanto para as interações dos alunos durante a realização das atividades. Cada par de alunos recebeu um minigravador. Os pares sentavam-se a uma distância previamente testada, para que não houvesse interferência de um aparelho no outro.

As interações foram gravadas em fita cassete de 60 minutos. Em seguida, as gravações foram transcritas. Posteriormente, os dados foram selecionados e finalmente analisados. A transcrição de uma atividade encontra-se no Anexo C.

Na transcrição das interações algumas simbologias foram utilizadas, com base em Marcuschi (1997), conforme o Quadro 2.2:

QUADRO 2.2: Simbologia das transcrições dos dados

< >	indica que uma palavra ou expressão está sendo o motivo de discussão em nossa análise dos dados
...	indica pausa
[	indica fala sobreposta
()	indica comentários do pesquisador
(?)	indica ruído na gravação ou algo ininteligível
[]	Indica as estratégias mediadoras e de comunicação
MAIÚSCULA	indica que o falante deu ênfase a uma palavra

### 2.4.3 Notas de campo

Com base em Larsen-Freeman e Long (1991), foram realizadas notas de campo durante a realização das atividades, cujo intuito foi registrar comportamentos e atitudes

dos alunos durante as atividades realizadas. No entanto, alguns comentários foram acrescentados, nas notas de campo, após o término das atividades, para que eu (professor e pesquisador), durante a sua realização, pudesse estar disponível aos alunos, caso fosse solicitado. Uma amostra das notas de campo encontra-se no Anexo D.

## **2.5 As atividades utilizadas na pesquisa**

Para esta pesquisa, foram selecionadas três atividades, e tal seleção, conforme afirmamos no item 1.3.2 do Capítulo 1, baseou-se na tipologia de Prabhu (1987). Nossa escolha foi motivada pela necessidade de compreender o processo de colaboração e negociação em situações comunicativas distintas. Para tanto, buscamos, inicialmente, uma situação interacional mais controlada, em que as informações deveriam ser trocadas para a realização da tarefa. Em segundo lugar, buscamos uma situação menos controlada, em que os participantes pudessem fazer inferências, criar situações, discutir o tema levantado pela própria tarefa. A última situação tratava-se de uma discussão livre, em forma de um debate, sobre um problema apresentado aos participantes.

Essas atividades serão apresentadas mais detalhadamente a seguir.

### **2.5.1 Atividade 1: o ditado de figuras**

O ditado de figuras foi selecionado por ser considerado uma atividade de lacuna de informação e, principalmente, pelas possibilidades que esse tipo de tarefa proporciona aos alunos de negociarem o significado e a forma de suas mensagens.

Para este estudo, criamos uma cena de um parque, desenhada pelo autor desta dissertação (ver Anexo E). O tema da figura correspondia ao conteúdo da lição anterior, que fazia referência a questões ambientais. Desse modo, o vocabulário contido na figura já era de conhecimento dos participantes.

Quanto ao procedimento, os alunos, inicialmente, se agruparam em pares. Em seguida, um aluno de cada par recebeu a instrução de que deveria descrever a figura para o colega.

Cada par recebeu duas folhas de papel. Uma folha continha a imagem desenhada à mão-livre de uma cena do parque, e a outra era uma folha em branco em que a imagem do parque seria desenhada. Os alunos, durante a realização da atividade, não poderiam olhar para a folha um do outro.

Após decidirem quem seria o desenhista, começaram a interagir a fim de realizar a tarefa.

### **2.5.2 Atividade 2: contar histórias a partir de figuras**

A atividade 2 – contar histórias a partir de figuras – foi concebida como uma atividade de lacuna de decisão. Nesse tipo de tarefa, os alunos partem de uma informação que lhes é dada e, por meio de inferência, produzem novas informações.

As figuras que compuseram essa atividade constituíam-se de 11 cenas e encontram-se no Anexo F. As figuras retratavam a história de uma senhora que foi assaltada e corre até a delegacia para dar queixa do incidente, descobrindo, mais tarde, que o policial era amigo do assaltante. Desapontada com a situação, recorre ao tribunal. O policial e o assaltante vão, então, a julgamento. Para seu descontentamento, o juiz, ao adentrar o tribunal, cumprimenta o assaltante e o policial, por se tratarem de seus amigos.

Os alunos receberam a orientação de que deveriam organizar as figuras de acordo com a ordem cronológica dos eventos e, posteriormente, construir a história oralmente, seguida da escrita colaborativa (em pares) dessa história.

Os alunos se organizaram em pares e receberam um envelope contendo 11 figuras. Em seguida, discutiram a ordem das figuras e criaram oralmente a história a partir das figuras. Finalmente, receberam uma folha de composição e juntos redigiram o texto. A título de ilustração, o texto de um dos três pares, produzido a partir desta atividade, encontra-se no Anexo G.

### **2.5.3 Atividade 3: debate**

Um debate, uma discussão sobre um tema social ou sobre um tópico polêmico, é um exemplo de atividade de lacuna de opinião, por proporcionar ao aprendiz a

oportunidade de expressar suas idéias, crenças, desejos e anseios sobre o tema em pauta.

A atividade foi escolhida com o propósito de revisar algumas estruturas lingüísticas, vocabulário e expressões discutidos durante o semestre, uma vez que ela foi aplicada na última semana do primeiro semestre de 2003.

Nessa atividade, os alunos receberam uma folha que continha um pequeno texto sobre uma explosão atômica que havia ocorrido na Terra (ver Anexo H). As conseqüências desastrosas ao meio ambiente impossibilitavam a sobrevivência no Planeta. Havia somente uma possibilidade: mudar-se para o planeta *Zyrus*.

Após a leitura conjunta do texto, os pares discutiram 7 de 10 perguntas dispostas abaixo do texto. Os alunos teriam de criar uma nova sociedade, debatendo sobre o sistema educacional, o sistema de transporte, religião, comida etc., e anotações das idéias principais foram feitas.

Para uma melhor visualização, registramos as atividades, suas respectivas tipologias e títulos no quadro a seguir.

QUADRO 2.3: Tipologias, atividades e seus respectivos títulos

TIPOLOGIA	ATIVIDADES	TÍTULOS
Lacuna de informação	Ditado de figuras	Scene from the park
Lacuna de decisão	Contar histórias a partir de figuras	The importance of having a good friendship
Lacuna de opinião	Debate	Planet Zyrus: an ideal place to live

Todos esses instrumentos servem para triangular<sup>27</sup> os dados e para melhor compreendermos o processo de colaboração e negociação em atividades comunicativas.

## 2.6 A análise dos dados

Após a transcrição dos dados, iniciamos o processo de análise que se dividiu em três partes.

<sup>27</sup> Triangulação “é um termo emprestado das ciências sociais para expressar a idéia de que, para se estabelecer um fato, é necessário que se tenha mais do que uma fonte de informações” (Bogdan e Biklen, 1998, p. 104).

Na primeira, foram enfocadas as estratégias mediadoras e de comunicação usadas pelos alunos para realizar as três atividades comunicativas. Tais estratégias mediadoras encontram-se divididas em: o uso da L1; conversas sobre a língua-alvo; conversas sobre os procedimentos da tarefa; e discurso privado. As estratégias de comunicação encontram-se divididas em: criação de palavras; circunlóquio; pedido de esclarecimento; pedido de confirmação da compreensão.

Na segunda parte, foram enfocadas as negociações de significado, as negociações de forma e as negociações de conteúdo.

Na terceira parte, foram analisadas as entrevistas, enfocando-se: os pontos positivos do trabalho em pares; os pontos negativos do trabalho em pares; e a solução de problemas ocorridos durante a realização das atividades.

As categorizações utilizadas nesta pesquisa, conforme aludidas anteriormente, encontram-se dispostas no quadro abaixo.

QUADRO 2.4: Síntese das categorizações para a análise dos dados

Estratégias	mediadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O uso da L1</li> <li>• Conversas sobre a língua-alvo</li> <li>• Conversas sobre os procedimentos da tarefa</li> <li>• Discurso privado</li> </ul>
	de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• criação de palavras</li> <li>• circunlóquio</li> <li>• pedido de esclarecimento</li> <li>• pedido de confirmação da compreensão</li> </ul>
Negociações		<ul style="list-style-type: none"> <li>• negociação de significado</li> <li>• negociação de forma</li> <li>• negociação de conteúdo</li> </ul>
Percepções dos alunos sobre a aprendizagem colaborativa		<ul style="list-style-type: none"> <li>• pontos positivos do trabalho em pares</li> <li>• pontos negativos do trabalho em pares</li> <li>• solução de problemas ocorridos na realização das três atividades</li> </ul>

Tendo apresentado os princípios metodológicos que nortearam este estudo, passaremos, a seguir, ao Capítulo 3, que trata da discussão e dos resultados da análise dos dados.

## **CAPÍTULO 3**

### **Discussão e Resultados**

Este capítulo, em que apresentaremos a discussão e os resultados da análise dos dados, encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira parte, analisaremos as interações dos alunos, enfocando o processo de colaboração dos participantes, a partir das estratégias por eles usadas durante as atividades comunicativas propostas nesta pesquisa. Na segunda parte, analisaremos o processo de negociação e, por meio de um instrumento quantitativo, apontaremos qual das três atividades proporciona maior oportunidade para negociação. Na terceira parte, analisaremos as entrevistas dos alunos, com o intuito de desvendar as percepções dos participantes sobre a aprendizagem colaborativa de línguas, servindo como uma forma de triangular os dados.

#### **3.1 Análise das interações**

Os dados nos revelam vozes de diversos matizes. Afloraram-se nuances que expressam outras faces da interação. Não aquelas que concernem simplesmente à codificação e a decodificação das mensagens veiculadas por sujeitos nos atos de fala. Registram-se, também, marcas da construção da intersubjetividade desses participantes, o modo como eles abordam as tarefas a que se propõem desenvolver e, sobretudo, a língua que, em sua materialidade, nos oferece recursos para compreender algumas funções cognitivas. Não nos esquecemos, obviamente, de que esses sujeitos não são seres amorfos, mas trazem, para tais intercâmbios, uma história de vida, uma subjetividade ímpar inerente a cada indivíduo.

Nesta parte da análise, abordaremos as estratégias mediadoras utilizadas pelos alunos durante a realização das três atividades comunicativas, bem como as estratégias de comunicação.

Começemos pela análise das estratégias mediadoras.

### 3.1.1 Estratégias mediadoras

Para nossa análise, buscamos suporte em Brooks e Donato (1994), Villamil e Guerrero (1996) e Figueiredo (2001), por oferecerem um olhar mais voltado para o modo como a fala, colaborativamente, influencia a construção de uma realidade social compartilhada entre os interlocutores. Os autores baseiam seus estudos nos pressupostos sociointeracionistas, para a análise de seus dados.

Passaremos, a seguir, a discussão dos dados, iniciando pelo uso da L1 nas interações.

#### 3.1.1.1 O uso da L1

Observamos que o uso da L1 ocorreu como uma maneira de auxiliar a construção do significado na língua-alvo, assim como uma forma de guiar as ações dos sujeitos durante as tarefas desenvolvidas (Villamil e Guerrero, 1996). A alternância de línguas possibilitou a manutenção do fluxo das interações em L2, que se realizou por meio do uso de itens lexicais, gramaticais e expressões idiomáticas em L1, que ainda não se encontravam disponíveis no repertório lingüístico dos nossos participantes, no que concerne à L2.

No exemplo 1, Camilo e Ian estão realizando a atividade 3. Nessa atividade, há um pequeno texto introdutório que relata que a Terra foi vítima de uma explosão atômica, tornando impossível a vida no planeta. Convidados para se locomoverem para um novo planeta chamado Zyrus, nossos alunos discutem quais seriam os tipos de comida existente no novo planeta:

#### Exemplo 1

- (01) Camilo: Yeah everything will be free, something  
 (02) Ian: Shrimp  
 (03) Camilo: What is shrimp?  
 (04) Ian: <Camarão> [uso da L1]  
 (05) Camilo: Ah, shrimp but not fish... shrimp and  
 (06) Ian: Er, meat  
 (07) Camilo: Cow meat  
 (08) Ian: Uh?  
 (09) Camilo: Only cow meat. No, no chicken... our [planet is the best!  
 (10) Ian: [Only cow meat  
 (11) Camilo: Cow meat.

- (12) Ian: Only fillet (risos)  
 (13) Camilo: (risos) fillet  
 (14) Ian: They have only fillet, every place in the cow is fillet (risos)  
 (15) Camilo: Even the <orelha> [alternância de língua] is fillet (risos)... (risos)

(Atividade 3)

O primeiro tipo de comida proposto por Ian é *Shrimp* (camarão), que suscita em Camilo um pedido de esclarecimento “*what is shrimp?*”, por não conhecer a palavra em inglês. No intuito de responder à dúvida do colega, Ian utiliza a tradução literal para dar seqüência à conversação, conforme podemos ver no turno 04. Um ponto que nos chama a atenção é que, na interação social, conforme é expresso nesse recorte, o aluno que é conhecedor de um termo que é desconhecido pelo outro, cria, por meio do diálogo, condições para que o colega possa participar e estender seu nível de competência,<sup>28</sup> conforme sugerem Wood, Bruner e Ross (1976).

Em um segundo momento, Camilo expõe sua preferência por carne de vaca, especificamente por filé (turno 12). Ian parece concordar com sua opção e acrescenta que toda parte da vaca deveria ser filé. Então, no turno 15, Camilo utiliza a L1 como uma forma de suprir um item não disponível em seu repertório lingüístico na língua-alvo, isto é, a palavra *ear* (orelha).

Lucas, no exemplo 2, está descrevendo para o colega os eventos da história contada a partir de figuras (atividade 2). Ele e o colega (Jonas) estão colocando as figuras na ordem cronológica dos acontecimentos. Sua motivação se expressa no desejo de produzir oralmente a história completa que estão construindo:

Exemplo 2

- (01) Lucas: She takes the bag, then, the police, er, the robber looks to the policeman, <*tan, tan*> [alternância de língua] then the woman go to the police station... (risos)... very, very funny. Here, like this (falando baixinho) Then they go to the court, then the judge and the policeman and the robber... they all are friends...

(Atividade 2)

Percebemos que Lucas utiliza a L1 como uma maneira de dar ritmo à sua história, ou seja, Lucas está tentando falar de forma contínua para que a história possa ser contada sem interrupções, se espelhando, possivelmente, em sua habilidade de

<sup>28</sup> O termo *competência* refere-se ao conhecimento que o falante tem das regras fonológicas, morfossintáticas e semânticas de uma língua, e o termo *desempenho* refere-se ao uso que o falante faz desse conhecimento (Chomsky, 1965).

contar histórias em língua portuguesa. Os termos “*tan, tan*” são vocalizações que, em língua portuguesa, dão cadência ao ato de contar histórias. Desse modo, Lucas se apodera dessa estratégia para dinamizar e enriquecer os fatos que ele está expondo, sem quebrar a seqüência.

No exemplo 3, Camilo está descrevendo um desenho para Ian, durante a realização da atividade 1. Na sua figura, há um homem usando uma cartola. Em seguida, Camilo tenta descrever a cartola usando seu conhecimento lingüístico da língua-alvo e busca exemplificar, por meio de paráfrase, o termo desconhecido. O sinal da aparente não-compreensão de Ian faz com que ele utilize a L1 para expressar, de forma explosiva, o seu sentimento de ansiedade (turno 03) para dar continuidade à tarefa.

#### Exemplo 3

(01) Camilo: Like mickey had, like a magic, er, a magician, like a magician hat.

(02) Ian: Has a man with...

(03) Camilo: Look! <depois você passa a limpo> [alternância de língua].

(Atividade 1)

Foster (1998) afirma que a participação em uma interação em que ocorram muitos episódios de negociação pode ser penosa para os alunos. A autora acrescenta, ainda, que as consecutivas falhas na compreensão podem levar o aprendiz a se sentir incompetente. Pica (1994) também partilha dessa idéia e concorda que um número demasiado de pedidos de esclarecimento pode ser irritante para os envolvidos em uma interação.

As notas de campo nos permitiram constatar a ansiedade desenvolvida no curso da atividade, conforme exposto no recorte a seguir:

#### Exemplo 4

(...) à medida que a tarefa se progredia, os alunos pareciam se tornar mais tensos. Eles se posicionavam inclinados para frente, atentos à fala do colega. Uma das razões dessa ansiedade poderia ser o excesso de pedidos de esclarecimento e situações de reparo (uh? o quê?, *what?*), visto que a atividade, por sua natureza, exige bastante precisão na compreensão da mensagem para que seu objetivo seja concretizado.

(Nota de campo sobre atividade 1)

No exemplo 5, Lucas está descrevendo a posição do carro para que Jonas o desenhe (atividade 1). Observamos, por meio da entonação, que Jonas usa a L1 (turno 02) para pedir esclarecimento de algo não compreendido.

## Exemplo 5

- (01) Lucas: The middle, but this car is going to the top right or to the left bottom?  
 (02) Jonas: <O quê> [alternância de língua]?

(Atividade 1)

No exemplo 6, Ian e Camilo estão discutindo se haverá namoro e casamento no novo planeta que eles estão construindo (atividade 3). Ian sugere que, nessa nova sociedade, as roupas deveriam ser abolidas:

## Exemplo 6

- (01) Ian: Only dating beautiful people and they will walk without, without  
 (02) Camilo: Clothes... t-shirt?  
 (03) Ian: Without <roupa> [alternância de código]  
 (04) Camilo: Fala CLOTHES (tom imperativo)  
 (05) Ian: Clothes  
 (06) Camilo: Clothes, okay?

(Atividade 3)

Percebemos que a alternância de código de Ian (turno 3) suscita uma correção por parte de Camilo, sugerindo que Ian substitua o termo em L1 pelo seu equivalente em L2.

Podemos, pois, concluir que a L1 foi utilizada pelos participantes para suprir estruturas lexicais que ainda não se encontravam disponíveis na L2, para expressar carga afetiva, como, por exemplo, a ansiedade, para pedir esclarecimento de termos ou expressões não compreendidas, assim como para manter o fluxo das interações em L2.

No próximo item, observaremos como os alunos, por meio da interação, conversavam sobre a língua-alvo.

### 3.1.1.2 Conversas sobre a língua-alvo

As conversas sobre a língua que os alunos estão aprendendo representam oportunidades para discussão e reflexão sobre como o discurso nela é elaborado. No exemplo 7, Jonas e Lucas estão escrevendo sobre a senhora que foi assaltada, com base nas figuras que lhes foram entregues na atividade 2:

## Exemplo 7

- (01) Jonas: Then she takes  
 (02) Lucas: Then he takes her bag  
 (03) Jonas: <Took, took é TOOK>. He took  
 (04) Lucas: Yeah, he took. He took her bag (falando baixinho).  
 (05) Jonas: And she <became>...  
 (06) Lucas: Very afraid  
 (07) Jonas: <Became, become. Not become, became>  
 (08) Lucas: [Became  
 (09) Jonas: [Became, and she became afraid.

(Atividade 2)

É notável o engajamento dos alunos na construção colaborativa da atividade e, conseqüentemente, na co-construção do conhecimento, enfatizado no modo como elaboram o discurso. Percebemos que os alunos abandonam a atividade por alguns segundos e discutem a língua que estão usando. Refletem sobre o uso do passado do verbo *take* e, logo em seguida, do verbo *become* (turnos 03, 04 e 07, 08, 09). Nota-se que Jonas apóia-se no seu conhecimento lingüístico, confiando no ‘ouvido’ para saber se algo soa bem ou não, conforme sugerem Villamil e Guerrero (1996).

Para Brooks e Donato (1994), a metalinguagem é a fala sobre a tarefa e o discurso que a constitui. Segundo os autores, ela é freqüentemente descartada como recurso para a aprendizagem de línguas, visto que ela geralmente ocorre em L1. No entanto, o exemplo anterior evidencia o uso de tal recurso em que a L2 é usada.

No exemplo 8, Camilo e Ian estão escrevendo a história sobre o assalto referente à atividade 2. Nos turnos (02, 03, 04, 05, e 06), discutem a grafia da palavra *thief*. Logo em seguida, percebemos que a interação é norteadada pela discussão em torno do uso do pronome adequado – *she* ou *her* –, como ilustrado a seguir.

## Exemplo 8

- (01) Camilo: In the street, a thief  
 (02) Ian: <Thief>  
 (03) Camilo: <T-h-i-e-f> (soletrando)  
 (04) Ian: <I-e> like this  
 (05) Camilo: I think... yes  
 (06) Ian: Thief  
 (06) Camilo: <Stop her>  
 (07) Ian: Stopped?  
 (08) Camilo: Yes, stopped  
 (09) Ian: <She> no? <Her>, stopped <her>, stopped <she>? Stopped <she>.  
 (10) Camilo: I don't know  
 (11) Ian: Yeah, walking in the street a thief stopped <she> or stopped <her>. What do you think? Stopped <her>?  
 (12) Camilo: Stopped <her>. When she was walking in the street, a thief stopped <her>. Hum, <her>?

- (13) Ian: Stopped <her>  
 (14) Camilo: Stopped <her>.

(Atividade 2)

No exemplo 9, trabalhando na escrita da história (atividade 2), os alunos discutem o reencontro entre o policial e o assaltante quando se apresentam ao juiz no tribunal. No turno 01, Lucas convida o colega a discutir a melhor forma de expressar a idéia *met again* (encontraram-se novamente). Embora Jonas tenha confirmado sua hipótese, Lucas busca, no turno 03, certificar-se de que sua produção está correta. Ambos optam por uma estrutura equivalente: *by meeting each other again* (turnos 04 e 05).

Exemplo 9

- (01) Lucas: ... because, how can I say, <met again>?  
 (02) Jonas: Met again  
 (03) Lucas: (risos) very happy because they met each other again, yeah?  
 (04) Jonas: By meeting each other again  
 (05) Lucas: Yeah, by meeting each other again.

(Atividade 2)

Com base nos exemplos anteriormente analisados, podemos concluir que as discussões sobre a língua-alvo são de grande valia para as modificações interlinguais. Os alunos, por meio de diálogos, elucidam questões referentes à estrutura da língua que favorecem a compreensão da L2 e podem acionar mudanças em suas produções.

Essas evidências nos remetem às proposições feitas por Swain (1995) acerca das funções do *output* que, sucintamente, referem-se às oportunidades que os alunos têm de perceber lacunas na língua-alvo, de testar conhecimento sobre essa língua e, finalmente, de refletir conscientemente sobre sua estrutura.

O discurso privado, em nossos dados, configurou-se, também, como uma forma de reflexão sobre a língua-alvo, conforme veremos no próximo item.

### 3.1.1.3 Discurso privado

O discurso privado é uma das manifestações da fala como uma forma de controlar a realização de uma dada tarefa. Em alguns momentos, percebemos que os

alunos fazem comentários para si mesmos, sem a intenção de serem ouvidos pelo colega, buscando compreender o discurso que estão produzindo (Villamil e Guerrero, 1996), a fim de dar termo à tarefa.

No exemplo 10, o discurso privado torna-se evidente. Camilo está descrevendo a figura para o colega desenhá-la (atividade 1) e faz uma espécie de resumo, alertando o colega a respeito do tamanho dos desenhos que compõem a figura. Em seguida, inicia a descrição da parte inferior esquerda da figura, produzindo o termo *the bottom left*, e logo o repete. Porém, na segunda vez, o faz em voz baixa, certificando-se de que a sua compreensão está correta para que possa se situar espacialmente, além de garantir a precisão semântica do seu discurso:

#### Exemplo 10

- (01) Camilo: Lixeira, the car is big, the dog is big The sun is big, the clouds are all right. Then, the bottom left, <the bottom left> (falando baixinho)...  
 (02) Ian: Bottom left (risos devido à demora para compreender e situar a área na figura).

(Atividade 1)

No exemplo 11, Joana e Tina estão realizando a atividade 3. Elas estão discutindo se os cidadãos deveriam ter o porte de armas na nova sociedade que estão construindo. Podemos notar que Tina, ao se deparar com um vocábulo não familiar, repete cada palavra, no sentido de compreender o significado.

#### Exemplo 11

- (01) Joana: Ok, discuss the following questions in pairs and take notes of the main points  
 (02) Tina: Will <citizens> (repetindo baixinho, demonstrando dificuldade) be allowed, <allowed> (em tom baixo)... carry a gun  
 (03) Joana: I think just the policemen because if they, they allow the people to take a gun It will be crazy.

(Atividade 3)

Pudemos notar que, à medida que as dificuldades emergiam nas atividades, manifestava-se o discurso privado, que, de acordo com o proposto por Vygotsky (1991), surge quando o indivíduo desempenha uma atividade de grande dificuldade, a fim de ganhar controle da situação.

No próximo item, trataremos das conversas sobre os procedimentos da tarefa.

### 3.1.1.4 Conversas sobre os procedimentos da tarefa

Notamos que, em algumas ocasiões, os alunos falam com a finalidade de formular e organizar os procedimentos da tarefa a ser realizada.

No exemplo 12, por exemplo, Jonas e Lucas estão se preparando para construir oralmente uma história a partir de figuras (atividade 2). O discurso elaborado por ambos os interactantes, nos turnos 01, 02 e 03, tem a função de norteá-los à realização da tarefa, confirmando a proposta de Brooks e Donato (1994) acerca da verbalização dos procedimentos da tarefa como uma forma de compreendê-la.

Exemplo 12

- (01) Jonas: <What we do now>?  
 (02) Lucas: Yeah, like this. So, let's <make a story>?  
 (03) Jonas: You mean <start to talk about>?  
 (04) Lucas: Yeah. So, in the first picture a woman is walking in the street and in the corner of the street there is a robber. Yeah? Nothing more?

(Atividade 2)

No exemplo 13, durante a atividade 2, Jonas e Lucas estão escrevendo a história a partir de figuras, que foi previamente elaborada oralmente por eles. Ao chegarem à conclusão, conversam sobre a melhor maneira de finalizar a tarefa. Jonas sugere o uso do termo *finally* (turno 01). O diálogo prossegue nos turnos sequenciais, orientando os participantes rumo à solução da tarefa. Para Brooks e Donato (1994), o discurso, conforme apresentado nesse recorte, é uma forma de regulação. Ela é expressa na forma como os indivíduos abordam a tarefa e os objetivos para atingi-la, servindo aos participantes como uma forma de atenção conjunta para resolver a tarefa:

Exemplo 13

- (01) Jonas: We need to put <finally>.  
 (02) Jonas: We need to put <finally>.  
 (03) Lucas: Yeah, <finally>  
 (04) Jonas: Ok  
 (05) Lucas: Finally, the judge, the robber, the policeman became very happy.

(Atividade 2)

No exemplo 14, Lucas e Jonas estão produzindo a escrita referente à atividade 2. Eles usam a fala como um meio de externalizar os procedimentos da tarefa, colocando o próximo passo a ser tomado, que é o início de um novo parágrafo.

## Exemplo 14

- (01) Lucas: I think it's the hour to <make another paragraph>  
 (02) Jonas: Yeah, we need to make...

(Atividade 2)

No exemplo 15, percebemos que o diálogo estabelecido entre Joana e Tina se realiza com a finalidade de explicitar as direções e os objetivos da atividade.

## Exemplo 15

- (01) Joana: <Let's write the story>.  
 (02) Tina: Okay.

(Atividade 2)

A fala de Lucas, no exemplo seguinte, além de expressar os procedimentos da tarefa, expressa, também, um desejo de compartilhar idéias com o colega sobre o início da atividade e sobre como abordá-la.

## Exemplo 16

- (01) Lucas: <You write>?  
 (02) Jonas: Yeah, I think (risos)  
 (03) Lucas: (risos) What a life! You write so ...  
 (04) Jonas: What a life!  
 (05) Lucas: So the <first paragraph. How we start>? <A woman was walking in the street?>  
 (06) Jonas: Oh, yeah, okay. A woman...

(Atividade 2)

No exemplo 17, Camilo e Ian se preparam para iniciar o ditado de figuras (atividade 2). Camilo tem como objetivo transmitir para o colega (oralmente) os desenhos que constitui a cena de um parque:

## Exemplo 17

- (01) Camilo: <Like I am seeing, the picture is drawn like this>  
 (02) Ian: The top  
 (03) Camilo: <Right corner has a>...  
 (04) Ian: Has what?  
 (05) Camilo: <The picture is not horizontal>  
 (06) Ian: <Is diagonal> [alternância de língua]?

(Atividade 1)

Podemos observar que, no turno inicial, Camilo começa a falar com o intuito de compreender a tarefa para que ele possa compartilhá-la com o colega. Sua fala, aqui, expressa sua tentativa em encontrar a melhor forma para descrever a figura para o colega. Mesmo nos turnos posteriores (03, 05), nota-se claramente que Camilo está tentando descobrir uma maneira de resolver a tarefa. A fala, para ele, tem por objetivo externalizar os desafios encontrados ao abordar a tarefa, confirmando a proposta feita por Brooks e Donato (1994) sobre o uso da fala para orientar os sujeitos no processo de construção da atividade. Os autores ainda acrescentam que os professores freqüentemente proporcionam os objetivos da tarefa, mas existem momentos em que esses objetivos não ficam tão claros e precisam ser resolvidos para que a tarefa seja realizada. Esse fato se evidencia no exemplo 18, em que Camilo e Ian discutem as questões apresentadas na atividade 3.

#### Exemplo 18

- (01) Camilo: <Vamos responder> [ uso da L1]?  
 (02) Ian: Yeah.  
 (03) Camilo: <Have to choose seven questions>  
 (04) Ian: Who will you take with you to build this new society? Oscar Niemeyer...  
 (05) Camilo: <You have to choose ten>  
 (06) Ian: <Ten? and write them here to make the, the....>  
 (07) Camilo: This new society, if you don't want, you can, we can...  
 (08) Ian: Who will you take with you... (lendo a questão)  
 (09) Camilo: <Do you prefer to choose the questions or to do them, because you have to choose seven of these nine questions>  
 (10) Ian: <And write here?>  
 (11) Camilo: Yeah  
 (12) Ian: <But here, there is nine>  
 (13) Camilo: <But we have to choose just seven>  
 (14) Ian: <Just seven>  
 (15) Camilo: What do you think of number two?  
 (16) Ian: Uh, it's boring, number two is boring  
 (17) Camilo: Yeah, make a, a, a, /eks/  
 (18) Ian: Xis.  
 (19) Camilo: Yeah, make a, a, a, /eks/, just mark!

(Atividade 3)

Nesse exemplo, podemos perceber a necessidade dos alunos de elucidar o alvo a ser atingido. Para tanto, os participantes se engajam em diálogos sobre o que fazer e como fazer para concretizar seus objetivos. Nos turnos 03, 05, 09 e 12, evidenciamos essas discussões acerca do enunciado da atividade.

Nos turnos 07 e 09, Camilo convida o colega para escolher as perguntas as quais eles deveriam responder e o faz de maneira democrática, conforme esses excertos: “*if*

*you don't want, you can, we can... do you prefer to choose the questions or to do them, because you have to choose seven of these nine questions.”*

Ao analisar os dados das três atividades, pudemos perceber que a atividade 3 foi a que provocou diálogos mais ricos sobre os procedimentos da tarefa, visto que os alunos tiveram de selecionar questões a serem discutidas, o que proporcionou oportunidades para se comunicarem e se posicionarem face à execução da tarefa.

Além do uso da L1, de conversas sobre a língua-alvo, de conversas sobre os procedimentos da tarefa e do uso do discurso privado, outras estratégias foram utilizadas pelos participantes, como, por exemplo, as estratégias de comunicação, que serão tratadas no próximo item.

### **3.1.2 Estratégias de comunicação**

As estratégias de comunicação, mais utilizadas pelos participantes na realização das três atividades, foram: criação de palavras, circunlóquio, pedido de esclarecimento e pedido de confirmação.

#### **3.1.2.1 Criação de palavras**

Percebemos que, em alguns momentos, os alunos não possuem o vocabulário necessário na língua-alvo para expressar suas mensagens de forma efetiva. Quando isso acontece, uma das estratégias utilizadas é a criação de palavras. A seguir, apresentamos algumas ocorrências dessas estratégias.

No exemplo 19, Jonas está descrevendo a figura para o colega (atividade 1). No turno 01, Jonas está explicando para Lucas os detalhes sobre uma pista que corta o parque no seu desenho. Ainda nesse turno, Jonas, ao descrever a faixa situada no meio da pista, produz o termo *risk*, que se assemelha à palavra ‘risco’, ‘traço’ em língua portuguesa. Observamos aqui uma das funções do *output* mencionada por Swain (1998), que se refere à testagem de hipóteses, visto que os alunos, ao interagirem na língua-alvo, testam novas hipóteses, buscando expandir sua interlíngua:

## Exemplo 19

- (01) Jonas: Yes, yes... do you know that, er, <risk> [criação de palavras] in the street, in the middle of the street there are some risks, do you know?  
 (02) Lucas: Yeah, the name is... I don't know... white lines?  
 (03) Jonas: Yeah, white lines, you have to put them.

(Atividade 1)

No exemplo seguinte, Joana e Tina estão construindo oralmente a história sobre um assalto (atividade 2). A figura que estão descrevendo diz respeito ao julgamento do assaltante:

## Exemplo 20

- (01) Joana: How can I say testemunho [alternância de língua]?  
 (02) Tina: I don't know  
 (03) Joana: The person who looks at all <procediments> [criação de palavras].

(Atividade 2)

A palavra 'testemunho' não pertence ao repertório lingüístico de Joana na L2 e, por essa razão, ela a expressa em L1. No turno 03, por meio da estratégia de circunlóquio, explica o termo em questão. Nessa explicação, Joana cria a palavra \**procediments*, a partir do conhecimento das estruturas morfossintáticas de ambas as línguas: português e inglês.

No exemplo 21, Lucas, na construção da escrita sobre as figuras, argumenta o estado emocional da mulher que foi assaltada na história. Apoiando-se no conhecimento das estruturas morfológicas e fonológicas da L2, cria o termo \**indignated* (turno 01), em vez do termo adequado em inglês que seria *indignant*:

## Exemplo 21

- (01) Lucas: ... Angry with the man, the woman went to the police station and complained about them. Maybe here, maybe here, it's better <indignated> [criação de palavras].  
 (02) Jonas: It's good, great!  
 (03) Lucas: I think no. I'm creating a word... second paragraph...  
 (04) Jonas: I don't know another word.  
 (05) Lucas: I think it's not the best word 'angry', but I don't remember other.

(Atividade 2)

Podemos perceber, no turno 03, que Lucas reconhece o fato de que está inventando uma palavra. Essa criação, no entanto, demonstra o conhecimento que ele tem sobre formação de palavras em língua inglesa, possivelmente em analogia a certas

palavras como *concentrated* (concentrado), *humiliated* (humilhado) etc. A criação de palavras pode ser vista como uma forma de testar hipóteses sobre a L2, o que nos remete a uma das funções do *output* propostas por Swain (1998).

Uma outra estratégia, usada pelos alunos, foi o circunlóquio, como veremos no próximo item.

### 3.1.2.2 Circunlóquio

O circunlóquio é uma estratégia utilizada pelos alunos quando se encontram impossibilitados de expressarem, com exatidão, suas mensagens em L2. Desse modo, usam a exemplificação, por meio de paráfrase ou de descrição dos objetos ou das ações, com o intuito de tornar suas enunciações compreensíveis (Tarone, 1980), como veremos nos exemplos 22 e 23.

No exemplo 22, Jonas está descrevendo uma lata de lixo para que Lucas possa desenhá-la:

Exemplo 22

- (01) Lucas: Open garbage?  
 (02) Jonas: Yes! The garbage has [a  
 (03) Lucas: [garbage is like a circle?  
 (04) Jonas: A circle, yes. Do you know <equals the American> you know garbage.  
 (05) Lucas: /'gɑ:bɪd/ or /'gɑ:bɪdʒ/?  
 (06) Jonas: /'gɑ:bɪdʒ/, /'gɑ:bɪdʒ/, <to put trash>.

(Atividade 1)

Ao descrever a figura para o colega, Jonas percebe os seus sinais de não-compreensão. Utiliza, então, o circunlóquio para reparar o problema que fora por ele gerado e diz que a lata de lixo da figura se assemelha às latas americanas. Fornece, ainda, o sinônimo *trash*, a fim de assegurar a compreensão de Lucas.

Já no exemplo seguinte, Camilo e Ian estão conversando sobre um possível líder religioso para guiar os moradores do novo planeta (atividade 3). Como Camilo não consegue se lembrar do nome do líder, ele tenta dar pistas para que o colega possa ajudá-lo a se lembrar.

## Exemplo 23

- (01) Camilo: A religious leader, maybe like Henri Cristo. Do you know Henri Cristo?  
 (02) Ian: No  
 (03) Camilo: Crazy guy  
 (04) Ian: Zé do caixão [uso da L1]  
 (05) Camilo: To make some movies  
 (06) Ian: Henri Cristo was that guy that thought he was Cristo  
 (07) Camilo: I don't know  
 (08) Ian: Jesus também não [uso da L1]  
 (09) Camilo: Não Jesus não, another religion...< that careca> [alternância de línguas]  
 (10) Ian: Skinheads (risos)  
 (11) Camilo: (risos), <no that guy... Chinese... Indian>  
 (12) Ian: Buda?  
 (13) Camilo: No the guy, <the leader>  
 (14) Ian: I know, what's the name?  
 (15) Camilo: <That peace guy>  
 (16) Ian: Nossa! [uso da L1]  
 (17) Camilo: Dalai Lama  
 (18) Ian: Dalai Lama, Dalai Lama, and someone crazy to make a different religion.

(Atividade 3)

Nos turnos 09, 11, 13 e 15, Camilo descreve o líder, oferecendo aos colegas pistas para que possam resgatar o nome que fora esquecido. Para que Ian possa ajudá-lo a se lembrar do nome do líder, Camilo descreve o líder por meio de adjetivos como: *careca*; *Chinese*; *Indian*; *peace guy*. Finalmente, no turno 17, Camilo recupera o nome do líder Dalai Lama.

No próximo item, trataremos da forma como os alunos buscavam auxílio para compreender seu interlocutor, por meio de pedidos de esclarecimento.

### 3.1.2.3 Pedidos de esclarecimento

Nas situações em que a mensagem não foi compreendida, os alunos pediam auxílio ao colega. Os exemplos 24 e 25 ilustram os pedidos de esclarecimento.

No exemplo 24, na descrição da figura (atividade 1), Jonas produz o termo *head* (turno 01), que desencadeou a não-compreensão da mensagem. A não-compreensão foi seguida por um pedido de esclarecimento, sugerido pela entonação de Lucas no turno 02.

## Exemplo 24

- (01) Jonas: There's a street, and under the street there's a man with a head  
 (02) Lucas: <Hat?>  
 (03) Jonas: Hat  
 (04) Lucas: Hat.

(Atividade 1)

Esse pedido de esclarecimento, decorrente da não-compreensão do que seu colega havia falado, serviu para que Lucas pudesse ter certeza do que teria de desenhar em sua folha de papel.

Um outro exemplo de pedido de esclarecimento, ilustrado no exemplo a seguir, se encontra na atividade 2, quando Joana e Tina falam sobre o momento em que o ladrão devolve a bolsa para a senhora que foi assaltada.

Com podemos perceber, no exemplo 25, a produção do termo *throw up* por Joana (turno 01) provocou a não-compreensão da mensagem, desencadeando, desse modo, uma negociação de significado. No turno 02, Tina busca esclarecimento do termo desconhecido, por meio da palavra “*what?*”. Joana, então, tenta, no turno 03, esclarecer o que ela quer dizer, por meio de gestos.

## Exemplo 25

- (01) Joana: The police arrived took, took the robber, the man... cause we are repeating, then the robber throws up? No?  
 (02) Tina: <What?>  
 (03) Joana: Throw is it like this (fazendo gestos para explicar).  
 (04) Tina: <Throw out?>  
 (05) Joana: Yeah, throw out  
 (06) Tina: Oh...  
 (07) Joana: The purse on the floor.

(Atividade 2)

Em algumas situações, os alunos compreendiam a mensagem, mas pediam ao colega confirmação de tal compreensão, como veremos no próximo item.

### 3.1.2.4 Pedido de confirmação da compreensão

Os pedidos de confirmação da compreensão são recursos usados pelos falantes como uma forma de checar se estão realmente entendendo a mensagem.

Durante a realização da atividade 1, Camilo produz o termo *lines* (turno 01), que suscita, em Ian, o pedido de confirmação, visto que, mesmo após a explicação feita pelo colega sobre o termo, Ian ainda sente a necessidade de confirmar a sua compreensão, como pode ser observado no seguinte exemplo:

Exemplo 26

- (01) Camilo: Yeah, the most right cloud...on the right... you have two birds in diagonal, there's a road... an avenue, no, on the other, on the top left corner to the bottom right corner... top left corner... there are some *lines* in the middle
- (02) Ian: <*Lines?*>
- (03) Camilo: Yes, normal lines, normal. Lines!
- (04) Ian: <*Lines?*>
- (05) Camilo: Yes, one, two, three, four
- (Atividade 1)

Tendo apresentado as estratégias de comunicação, passaremos, na sequência, à análise das negociações ocorridas durante a realização das atividades.

### 3.2 Análise das negociações

As negociações utilizadas pelos nossos participantes foram: negociação de significado, negociação de forma e negociação de conteúdo. Como vimos no Capítulo 1, as negociações de significado referem-se aos momentos em que os alunos vivenciam dificuldades na compreensão da mensagem. Com o intuito de atingir o entendimento das idéias veiculadas, os falantes podem se engajar num esforço mútuo (Pica, 1994). As negociações de forma referem-se às discussões e aos questionamentos sobre a forma das mensagens (Pica, 1984). Já as negociações de conteúdo referem-se à necessidade de se obterem mais informações para enriquecer a compreensão do tema discutido (Van den Branden, 1997).

Começamos pela análise das negociações de significado.

### 3.2.1 Negociações de significado

No exemplo 27, Lucas e Jonas estão conversando sobre a posição do carro na figura, ditando a posição em que ele se encontra para que Jonas possa desenhá-lo (atividade 1):

#### Exemplo 27

- (01) Lucas: The middle, but this <car is going to the top right or to the left bottom> [gerador]?  
 (02) Jonas: O quê [pedido de esclarecimento]?  
 (03) Lucas: This car is going in what direction [solução]?  
 (04) Jonas: Oh, yeah, it's, er, going up [sinal de compreensão].  
 (05) Lucas: Up.

(Atividade 1)

A negociação de significado é gerada pelas expressões *top right* e *left bottom*, contidas na pergunta elaborada por Lucas (turno 01). Notamos, aqui, que nossos interlocutores vivenciam dificuldades na compreensão da mensagem, que se encontram no nível semântico. Portanto, com base em Pica (1984), classificamos esse episódio como negociação de significado. Ao buscar a compreensão da mensagem com o intuito de concretizar a tarefa, Jonas emite um pedido de esclarecimento: “o quê?” (turno 02). Lucas, por meio de paráfrase, reformula a pergunta (turno 03), tornando seu *output* compreensível (Swain, 1995), cujo entendimento é sinalizado por Jonas em: “*oh, yeah, it's, er, going up*”. A negociação se finda com a repetição da preposição *up*, como uma forma de reforçar a compreensão.

No exemplo seguinte, Camilo e Ian estão discutindo o texto sobre o planeta Zyryus (atividade 3). Percebemos que o texto traz algumas palavras que não faziam parte do repertório lingüístico de nossos participantes:

#### Exemplo 28

- (01) Camilo: Due to, due to  
 (02) Ian: <Due, due to?> [pedido de esclarecimento]  
 (03) Camilo: Ah, yeah... i's a preposition... er  
 (04) Ian: I don't know what is this... due to an atomic explosion (lendo em tom baixo)  
 (05) Camilo: Threatening, threatening, do you know?  
 (06) Ian: <Due to, threatening, rubble, the oceans are totally devoid, devoid?>  
 (07) Camilo: Of any kind of vegetation (lendo em voz baixa) I think is have no vegetation  
 (08) Ian: <Relocate is going to other>...  
 (09) Camilo: Yes, yeah... <spacecraft>, spacecraft is a... a...  
 (10) Ian: Impacto

- (11) Camilo: No, I think is a ship, spaceship  
 (12) Ian: Decide the laws of the planet <Zyrus>, Zyrus, What is Zyrus?  
 (13) Camilo: The planet... Zyrus, Zyrus  
 (14) Ian: /'zaɪrəs/ or /'zɪrəs/?  
 (15) Camilo: I think <due to> it's like if there is an atomic explosion, if it happened life would become over, become a few people, er, destruction has reached an alarming... destruction has reached (em tom baixo, lendo para si mesmo)  
 (16) Ian: All man made structures lay... in <rubble> (lendo em tom baixo), in rubble is...  
 (17) Camilo: Fall  
 (18) Ian: <Without>... é [alternância de língua]... lost  
 (19) Camilo: Yeah, all man made structures, all the structures made by the man will crash, will fall.  
 (20) Ian: Yeah  
 (21) Camilo: Do you understand? [verificação da compreensão]  
 (22) Ian: Yeah.
- (Atividade 3)

As negociações, nesse exemplo, iniciam-se no turno 02. Percebemos que Camilo e Jonas, por meio de pedidos de esclarecimento (turnos 02, 05 e 12), tentam desvendar o significado dos termos desconhecidos, como *due to*, *relocate*, *threatening*, *devoid*, *spacecraft* e *rubble*. É notável observar como o significado é construído e, sobretudo, o esforço empregado pelos participantes no sentido de garantir a compreensão do texto que estão lendo, por meio de andaimes e de estratégias mediadoras.

Camilo, no turno 07, esclarece o termo *devoid*, não compreendido por Ian. Ele ainda, no turno 21, verifica se o colega compreendeu a mensagem.

No exemplo 29, Lucas e Jonas inferem, das figuras (atividade 2), o fato de que o policial, ao prender o assaltante, descobre que ele e o assaltante são grandes amigos:

#### Exemplo 29

- (01) Lucas: Yeah. When the robber is with the bag, the policeman came to help the girl [autoreparo] the woman, and when the robber look at the policeman that was in his bag [autoreparo] in his back. They look at each other...  
 (02) Jonas: Yeah, <recognize> [termo gerador] each other.  
 (03) Lucas: you could what? [pedido de esclarecimento]  
 (04) Jonas: Recognize (risos)?  
 (05) Lucas: Yeah, recognize each other. The policeman and the robber knows each other. The woman takes...  
 (06) Jonas: [they are friends...  
 (07) Lucas: [takes her bag again. Yeah, they are friends... they <harm> [termo gerador]  
 (08) Jonas: They harm? Harm?  
 (09) Lucas: No, hurt, hurt...  
 (10) Jonas: No, hurt, hurt...  
 (11) Lucas: Yeah... in hugs? I don't know. In hugs?  
 (12) Jonas: I don't know.  
 (13) Lucas: I know because 'kisses and hugs', yeah? But the woman that was walking, stay very angry with the situation...

(Atividade 2)

Ao narrar esse evento, Jonas produz o termo *recognize*, que gerou uma negociação de significado. Lucas demonstra que não compreendeu e busca elucidar a produção do colega, dizendo: “*you could what?*” e, logo em seguida, sinaliza a compreensão da idéia veiculada por Jonas. No entanto, a palavra ‘*harm*’ gera uma outra negociação de significado. Negociam um outro termo, *hurt* (turno 09), que gera a expressão *kisses and hugs*, que é, como vimos, eventualmente abandonada no turno 13.

No exemplo 30, referente à atividade 2, Jonas e Lucas discutem sobre a prisão do assaltante:

#### Exemplo 30

- (01) Jonas: Arrest [autoreparo] arrested the robber, <arrest>...  
 (02) Lucas: WHAT?  
 (03) Jonas: Er,... to get to the prison. Arrest!  
 (04) Lucas: Okay. So the woman is very angry with the policeman.  
 (05) Jonas: And he [autoreparo] she complains about the policeman in the post.  
 (06) Lucas: <Police station>  
 (07) Jonas: <Police station>? <Police office>, I don't know  
 (08) Lucas: I think is <police station> but I think it can be <police office> too.

(Atividade 2)

No turno 01, Jonas produz a palavra *arrest*, que desencadeia uma negociação de significado, seguida por um pedido de esclarecimento “*what?*” (turno 02). A explicação concedida por Jonas permite o fluir da interação. Na seqüência, observamos o desencadear de uma outra negociação, iniciada pela incerteza do uso das palavras *police station* ou *police office*. Percebemos que, nessa negociação, ambos os participantes partilham o significado da mensagem. Porém, discutem a adequação do termo no contexto.

Durante as atividades, houve apenas um registro de solicitação de auxílio do professor. Nessa conversa podemos notar mais uma negociação de significado.

Este episódio de negociação foi referente à atividade 3, momento em que os participantes discutiam o desejo de conhecer a aplicação das teorias filosóficas em prática e levá-las para o novo planeta que estavam construindo:

#### Exemplo 31

- (01) Ian: Good how can I say <na prática>?[alternância de línguas]  
 (02) Camilo: I don't know in the real life  
 (03) Ian: Alley, how can I say <na prática>? [alternância de línguas]  
 (04) Professor: In practice  
 (05) Ian: In practice, Oh, er (risos).

(Atividade 3)

A negociação foi gerada pela dúvida acerca do termo ‘em prática’ em inglês. Camilo propõe uma alternativa para expressar o termo em questão: “*in the real life*”. Ian recorre ao professor (pesquisador) para confirmar sua hipótese.

Como pudemos observar por esses exemplos, as negociações de significado ocorriam quando um dos interlocutores usava uma palavra ou uma expressão não conhecida pelo outro, ou quando ambos se deparavam com palavras desconhecidas – como ocorreu na leitura do texto, referente à atividade 3 – e tentavam compreendê-las.

No próximo item, trataremos das negociações de forma.

### 3.2.2 Negociações de forma

Em um momento do ditado da cena do parque, Jonas tenta descrever para Lucas uma lata de lixo. Percebe-se, no exemplo 32, que ambos compreendem a mensagem. No entanto, Lucas convida Jonas a negociar a forma, que ocorre na pronúncia da palavra *garbage*. Lucas, apoiando-se em seu conhecimento fonológico da língua inglesa, elicitava a forma correta, encorajando Jonas à autocorreção:

Exemplo 32

- (01) Lucas: Open garbage?  
 (02) Jonas: Yes! The garbage has [a  
 (03) Lucas: [garbage is like a circle?  
 (04) Jonas: A circle, yes. Do you know <equals the American> you know garbage.  
 (05) Lucas: </ˈgɑːbɪd/ or /ˈgɑːbɪdʒ/>?  
 (06) Jonas: </ˈgɑːbɪdʒ/, /ˈgɑːbɪdʒ/>, to put trash.

(Atividade 1)

No exemplo seguinte, Jonas e Lucas estão escrevendo sobre a mulher que foi assaltada na história. Ambos compartilham da compreensão das idéias que estão sendo veiculadas por eles. Porém, abstraem-se da tarefa e começam a discutir a forma da mensagem:

Exemplo 33

- (01) Jonas: Then she takes  
 (02) Lucas: Then he takes [gerador] her bag  
 (03) Jonas: <Took, took é took. He took>  
 (04) Lucas: Yeah, he took. He took her bag (falando baixinho).

- (05) Jonas: And she became...  
 (06) Lucas: Very afraid  
 (07) Jonas: <Became, become. Not become, became>  
 (08) Lucas: [Became  
 (09) Jonas: [Became, and she became afraid.

(Atividade 2)

Percebemos aqui a interação como uma oportunidade de expandir a aprendizagem. O processo de negociação tem a função de veículo dessa expansão, pois permite aos interlocutores abarcar, para seu repertório, novos conhecimentos, frutos dos intercâmbios sociais (Vygotsky, 1999).

As negociações de forma, explícitas nesse recorte, são estruturadas a partir de um termo gerador que, no exemplo, refere-se à produção do termo *takes*, pois ele é o motivo da discussão (turno 02), seguido pela resposta concedida por Jonas (turno 03). Nota-se que Lucas aceita a proposta feita por Jonas e a repete como uma forma de internalizá-la. Na seqüência, a atenção dos participantes volta-se para um novo episódio de negociação de forma, guiada pela reflexão sobre o passado do verbo *become*.

No exemplo a seguir, Ian e Camilo, ao debaterem sobre a violência, afirmam que, no planeta que estão construindo, não haverá guerras.

Exemplo 34

- (01) Ian: And this planet, place <never will be war>  
 (02) Camilo: Yeah, good...  
 (03) Ian: Place  
 (04) Camilo: <Never going to be, never will be, will never be> (respirando aliviado)  
 (05) Ian: <There will>  
 (06) Camilo: É HAVERÁ [uso da L1]  
 (07) Ian: <Not be>  
 (08) Camilo: <There won't be>  
 (09) Ian: <There won't>  
 (10) Camilo: Be, there  
 (11) Ian: <Won't>, like this? (escrevendo no caderno)  
 (12) Camilo: Yes, there won't be any war  
 (13) Ian: Espera aí! [uso da L1]

(Atividade 3)

No turno 01, a produção de “*never will be a war*” remete Camilo a profundas reflexões. Ele começa a ‘degustar’ a língua, experimentando combinações até atingir a forma que lhe soa adequada na língua-alvo. Sua hesitação (turno 04) serve como um convite para que Ian o ajude a encontrar a forma correta. A tradução literal, no turno 06, parece um reforço do convite. A compreensão gerada pela tradução faz com que Ian, no

turno 05, participe da negociação (turnos 07 e 09). No turno 11, Ian busca esclarecimento e, ao mesmo tempo, confirmação da sua compreensão, escrevendo o termo *won't* no caderno. Camilo conclui a negociação, sinalizando a compreensão do colega.

Vale ressaltar que o que testemunhamos aqui são sujeitos ativos que refletem e constroem sua própria aprendizagem, assumindo responsabilidade pelo processo, abrindo, assim, os caminhos para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas (Sheerin, 1997).

No exemplo 35, Jonas e Lucas se deparam com a tarefa de escrever a história sobre o assalto (atividade 2). Percebemos que a negociação se inicia no turno 02 com a dúvida de Lucas sobre a forma *there was*. Lucas produz, logo em seguida, a forma *there were*. Este exemplo evidencia a testagem de hipóteses sobre a língua-alvo, ou seja, os alunos ‘experimentam’ as estruturas lingüísticas, com o intuito de se familiarizarem com os termos que estão aprendendo. Já no turno 05, Jonas, propõe que *there was* seja usado por se referir a um substantivo singular *robber*. Vale ressaltar que, a despeito da negociação de forma aqui evidenciada, nossos participantes recorrem ao ‘ouvido’ para se certificarem se o termo foi usado corretamente ou não. Isso fica claro na pergunta de Lucas “...is it strange?” (turno 08).

#### Exemplo 35

- (01) Jonas: <there was>...  
 (02) Lucas: <there was, there was... there was?>  
 (03) Jonas: <there was>  
 (04) Lucas: <there were?>  
 (05) Jonas: <there was,> it's singular  
 (06) Lucas: there was a  
 (07) Jonas: [there was a robber  
 (08) Lucas: [there was a robber... so, how how we write. A woman was walking in the street and in the corner there was a robber, is it strange?

(Atividade 2)

No exemplo seguinte, Camilo e Ian, durante a elaboração da escrita sobre o assalto (atividade 2), discutem um possível desejo da personagem de se suicidar. Camilo abre a discussão sobre a forma, propondo o uso do infinitivo do verbo *to jump*. Ian o repara, propondo a forma *jumping*. A construção da sentença os remete a uma outra negociação de forma. Dessa vez, relacionada com a preposição *in* ou *on* (turno 06). Camilo, em seguida propõe *jumping over* e *jumping off*. Esta resolução é acatada pelo colega que sinaliza o prosseguimento da interação.

## Exemplo 36

- (01) Camilo: ... was thinking... about suicide, suicídio [alternância de língua]  
 (02) Ian: Oh, yeah  
 (03) Camilo: <To jump> [termo gerador]  
 (04) Ian: Jumping.  
 (05) Camilo: Yeah, jumping <on> Meia Ponte River  
 (06) Ian: <On> or <in> in <jumping in>, <jumping on>, jumping...  
 (07) Camilo: Jumping <over>  
 (08) Ian: Over  
 (09) Camilo: Jumping <off>  
 (10) Ian: Meia Ponte River  
 (11) Camilo: Very good!

(Atividade 2)

Podemos perceber que as preposições configuram-se como algo confuso e difícil para esses alunos, fato este também percebido por Figueiredo (2001) em seu estudo sobre correção com os pares.

No exemplo 37, Camilo e Ian, ao descreverem a história a partir de figuras (atividade 2), discutem sobre a bebida que a personagem da história tomaria após o veredicto do juiz. Vale ressaltar que o assaltante, o policial e o juiz trocaram abraços fraternos em seu encontro. No momento da elaboração da escrita, a grafia da palavra *scotch* gera uma outra negociação de forma:

## Exemplo 37

- (01) Camilo: A lot of <scotch>  
 (02) Ian: <Two 't'? <two 't'?>  
 (03) Camilo: Scotch (falando baixinho)  
 (04) Ian: Scotch  
 (05) Camilo: <I think is with agá> [alternância de línguas]  
 (06) Ian: /ertʃ/ (pronunciando a letra agá em inglês)  
 (07) Camilo: /ertʃ/  
 (08) Ian: Hum, scotch. Drank a lot of scotch to try to...

(Atividade 3)

Esses exemplos nos mostram que as negociações de forma, ocorridas durante a realização das atividades, permitiram aos participantes discutir e refletir sobre a L2. Os dados nos mostram modificações nos níveis fonológicos, morfológicos e sintáticos. As mudanças ocorridas em virtude das negociações podem sugerir modificações na interlíngua do aprendiz, principalmente por encorajarem o autoreparo, o que pode favorecer a aprendizagem de línguas (Lyster e Ranta, 1997).

As negociações não se restringem ao significado e a forma das mensagens. Como veremos no próximo item, elas podem, também, ocorrer no conteúdo das mensagens.

### 3.2.3 Negociações de conteúdo

Van den Branden (1997) denomina negociações de conteúdo aquelas em que os interlocutores buscam obter maiores informações sobre o assunto em pauta, afim de melhor compreendê-lo. Os exemplos 38 e 39 ilustram esse tipo de negociação.

No exemplo 38, Lucas e Jonas discutem se deveria haver religião no novo planeta (atividade 3). No turno 03, Lucas, abstrai-se da atividade e enriquece a interação, trazendo uma contribuição sobre um livro que está lendo:

Exemplo 38

- (01) Lucas: Number five. Will there be a religion?  
 (02) Jonas: Yes or not?  
 (03) Lucas: That's a good question! yeah, very good question! I'm reading a book about a total, totally different society, in an island, in this island there is no religion, but they have like laws and princípios [alternância de línguas].  
 (04) Jonas: Principles  
 (05) Lucas: That people take that, is inspired in some religions, they take the best of many religions and grow it in one... one law, but there is, there is not a religion  
 (06) Jonas: <What's the name of the book? >  
 (07) Lucas: The Island, Aldo Santos Veiga.  
 (08) Jonas: What do you think?  
 (09) Lucas: I think... I don't know. It depends of the religion, there are so many strange religions.
- (Atividade 3)

No turno 05, Lucas continua a falar sobre o livro. Notamos que ambos os alunos compartilham o significado da mensagem em pauta. O interesse pelo tópico faz com que Jonas busque mais informações para expandir seu conhecimento (turno 06 e 08). Esse exemplo denota uma negociação de conteúdo.

Para Van den Branden (1997), as negociações de conteúdo são os sinais enviados pelo interlocutor em busca de outras informações que enriqueçam o entendimento da idéia que está sendo discutida.

Jonas e Lucas, no exemplo 39, ao realizarem a atividade 3, discutem a respeito das religiões no novo planeta. Jonas destaca a importância da religião na vida das pessoas (turno 01). Lucas, em resposta à proposição feita pelo colega, produz o termo

*faith* (turno 02), gerador de uma negociação de significado. Jonas busca o esclarecimento do termo desconhecido (turno 03). Em seguida, Jonas busca informações adicionais sobre a religiosidade do colega. Percebemos que não há dúvidas acerca do significado da mensagem, nem tampouco quanto à forma da mensagem. No entanto, nosso interlocutor tenta ir além daquilo que lhe foi dado para obter novos dados a fim de maximizar seu conhecimento sobre o colega.

#### Exemplo 39

- (01) Jonas: Yes people need religion... to [socialize  
 (02) Lucas: [Something to... something to believe... faith  
 (03) Jonas: Faith?  
 (04) Lucas: Yeah, faith  
 (05) Jonas: Fé [uso da L1]... <do you have any kind of religion?>  
 (06) Lucas: Yeah, I'm catholic  
 (07) Jonas: I think people need something to believe more than just a religion  
 (08) Lucas: Because the people, er, how to write  
 (09) Jonas: It's ok, I think this is my personal opinion about it  
 (10) Lucas: Yeah, but it's good, I have to write it  
 (11) Jonas: Uh?  
 (12) Lucas: No, forget it  
 (13) Jonas: Ok... four.

(Atividade 3)

Podemos perceber que as negociações de conteúdo servem como uma ótima oportunidade para os alunos se expressarem sobre algo que está além da simples realização da atividade, e, desta forma, poderem ampliar as oportunidades de interação na língua-alvo.

No próximo item, apresentaremos a análise quantitativa das negociações ocorridas durante as três atividades por nós analisadas.

### 3.2.4 Resultados quantitativos

A análise quantitativa dos dados constitui-se de duas partes. Na primeira parte, avaliaremos a quantidade de negociações ocorridas em cada atividade separadamente. Em nosso estudo, somente foram quantificadas as negociações constituídas por um ciclo completo, ou seja, aquelas que apresentavam um termo gerador, um sinal de não-compreensão, uma resposta, e um sinal de compreensão, seguindo a proposta de Varonis e Gass (1985). Na segunda parte, por meio de uma análise comparativa, estabeleceremos qual atividade oferece maior oportunidade de negociação.

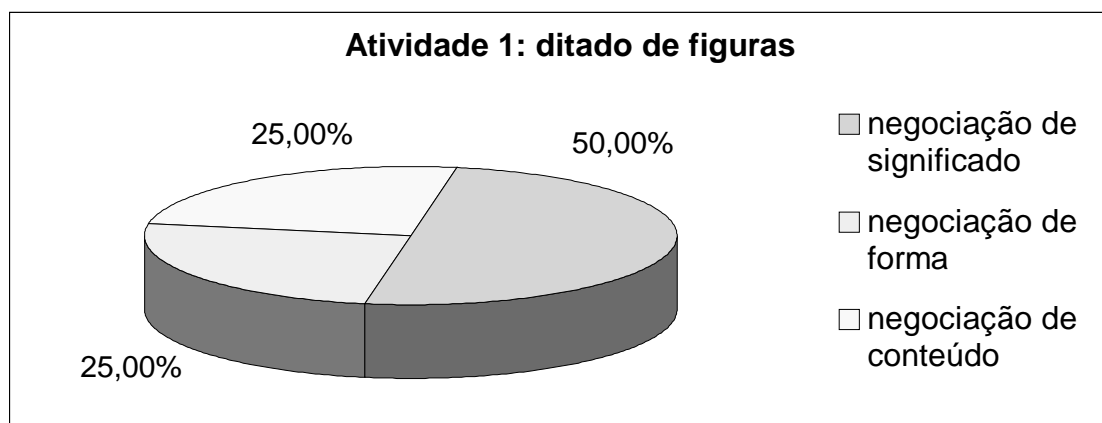
Na Tabela 3.1, percebemos que, durante as interações dos três pares, a atividade 1 – ditado de figuras – proporcionou um total de 12 negociações. Notamos que houve predominantemente um maior índice de negociação de significado (50%), visto que a atividade, por sua natureza, exige a compreensão das enunciações para que o seu objetivo – desenhar a figura – seja alcançado. As negociações de forma atingiram 25% do total, assim como as negociações de conteúdo.

TABELA 3.1: Atividade 1: ditado de figuras – quantidade de negociações dos três pares

TIPOS DE NEGOCIAÇÃO	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
Negociação de significado	6	50,00%
Negociação de forma	3	25,00%
Negociação de conteúdo	3	25,00%
Total	12	100,00%

O Gráfico 3.1 permite-nos, com clareza, observar os resultados obtidos nas interações.

GRÁFICO 3.1: Atividade 1: ditado de figuras – quantidade de negociações dos três pares



A atividade 1, conforme sugerem os dados, não propiciou aos alunos muita oportunidade para as negociações, visto que ocorreram apenas 12. Embora tenha havido pedidos de esclarecimento, como “o quê? Uh? *What?*”, eles, aparentemente, não foram emitidos com o intuito de assegurar o significado das mensagens, mas como uma forma de os alunos ganharem tempo para que pudessem se situar espacialmente para realizar a tarefa.

Na seqüência, analisaremos a atividade 2: contar histórias a partir de figuras.

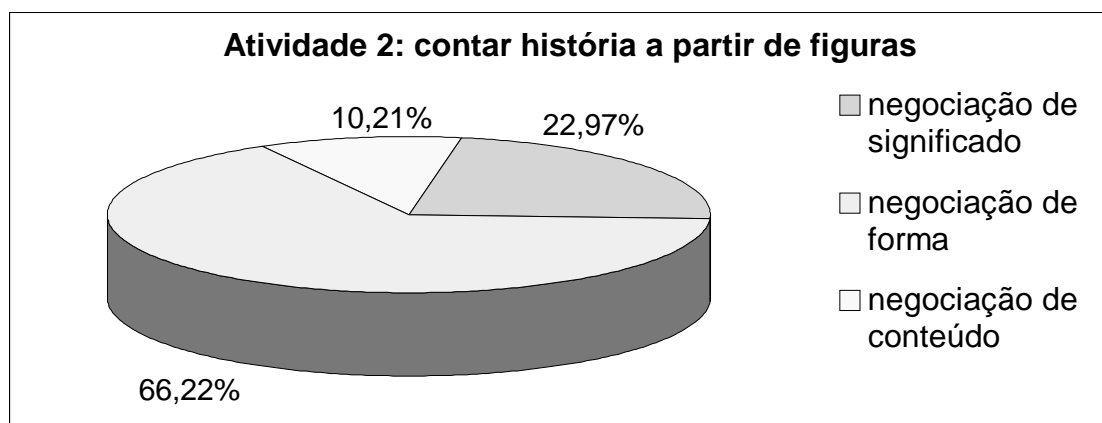
Conforme os dados sugeridos na Tabela 3.2, percebemos que a atividade de contar histórias a partir de figuras proporcionou muitas oportunidades de negociação – um total de 74 –, principalmente no que se refere às negociações de forma, que perfizeram um total de 66,22% das negociações ocorridas nas interações dos três pares. As negociações de significado foram relativamente expressivas, atingindo um percentual de 22,97%. Já as negociações de conteúdo representaram 10,81%.

TABELA 3.2: Atividade 2: contar histórias a partir de figuras – quantidade de negociações dos três pares

TIPOS DE NEGOCIAÇÃO	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
Negociação de significado	17	22,97%
Negociação de forma	49	66,22%
Negociação de conteúdo	8	10,81%
Total	74	100,00%

A Gráfico 3.2 concede-nos uma melhor visualização desses dados:

GRÁFICO 3.2: Atividade 2: contar histórias a partir de figuras – quantidade de negociações dos três pares



Podemos concluir que a atividade 2 promoveu inúmeras oportunidades para os alunos discutirem a forma e o significado das mensagens. Eles tiveram de utilizar vocabulário específico para melhor expressar suas idéias sobre a situação favorecida pela atividade. Essa especificidade gerou momentos para negociação. A escrita sobre a

história, conforme nos mostram os dados, foi responsável por um grande número de negociações de forma. Essas negociações abarcaram discussões sobre as estruturas gramaticais, sintáticas e fonológicas. No que se refere às negociações de conteúdo, os dados nos apontam que este tipo de atividade – contar histórias a partir de figuras – oferece menos oportunidade de se negociar o conteúdo do que quando contamos histórias fora da sala de aula, visto que as figuras, de certo modo, direcionam o tópico da discussão. Já nas histórias contadas fora da sala de aula, o inusitado provoca o desejo, no interlocutor, de saber mais informações para enriquecer seu conhecimento sobre a história que lhe está sendo contada.

A seguir, analisaremos a atividade 3: debate sobre a construção de uma nova sociedade.

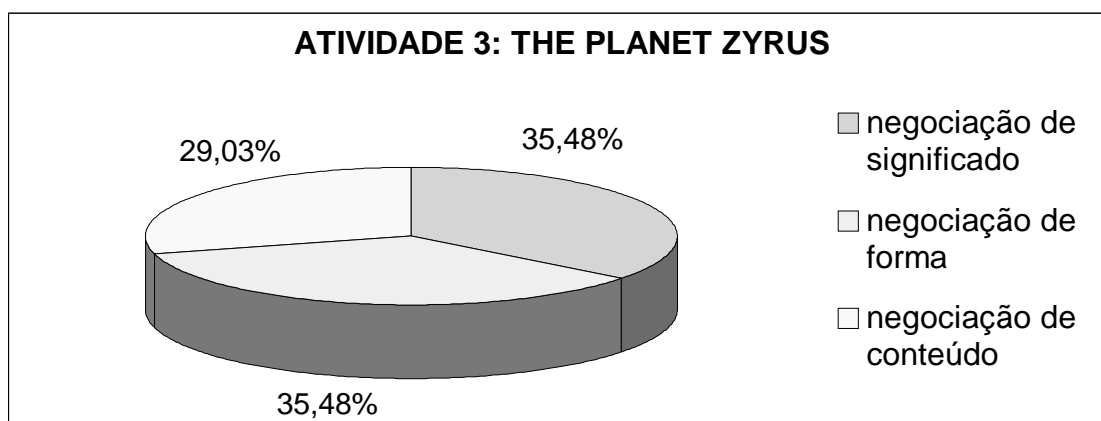
Conforme aponta a Tabela 3.3, a atividade de debate ofereceu também oportunidades para os nossos participantes negociarem o significado e a forma das mensagens. Esses dois tipos de negociações ocorreram na mesma frequência, atingindo uma marca de 35,48% cada uma. As negociações de conteúdo também foram expressivas e perfizeram um total de 29,04% das negociações encontradas nas interações dos três pares.

TABELA 3.3: Atividade 3: debate – quantidade de negociações dos três pares

TIPOS DE NEGOCIAÇÃO	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
Negociação de significado	11	35,48%
Negociação de forma	11	35,48%
Negociação de conteúdo	9	29,04%
Total	31	100,00%

Esses dados podem ser mais bem visualizados no gráfico a seguir.

GRÁFICO 3.3: Atividade 3: debate – quantidade de negociações dos três pares



Notamos um certo equilíbrio nos tipos de negociações ocorridos na atividade 3 e ainda percebemos que as negociações de conteúdo, que ocorreram com menor incidência nos outros tipos de atividade, aqui tornam-se mais presentes. Esse fato se dá, possivelmente, pela natureza da atividade, visto que, em debates, o foco está voltado para o significado e para o conteúdo das mensagens.

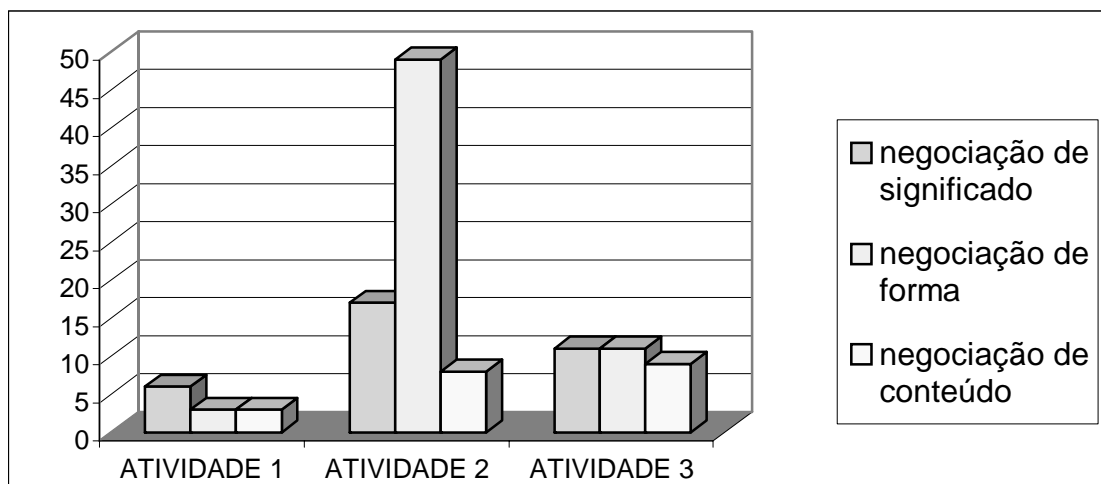
A seguir, observaremos uma tabela em que as atividades estão apresentadas segundo a quantidade de negociações que ocorreram durante suas realizações. Podemos perceber que a atividade 1 – ditado de figuras – foi a que ofereceu menor oportunidade de negociação. A atividade 2 – contar histórias a partir de figuras – foi a atividade que proporcionou maior oportunidade de se negociar o significado e, principalmente a forma das mensagens. Por fim, a atividade 3 – debate – proporcionou maior oportunidade para negociação de conteúdo.

TABELA 3.4: Comparação dos tipos de negociações das três atividades

TIPOS DE NEGOCIAÇÃO	ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2	ATIVIDADE 3
Negociação de significado	6	17	11
Negociação de forma	3	49	11
Negociação de conteúdo	3	8	9
Total	12	74	31

O Gráfico 3.4 resume a relação entre as três atividades quanto ao número de negociações.

GRÁFICO 3.4: Comparação dos tipos de negociações das três atividades



O gráfico permite-nos afirmar que a atividade 2 apresentou-se como uma atividade profícua no que tange às oportunidades de negociações, pois permitiu aos alunos discutir não simplesmente o significado das mensagens, mas também a forma e o conteúdo de suas interlocuções. Tanto a atividade 2 como a atividade 3 exigiam a escrita colaborativa. A primeira implicava a escrita da história, e a segunda, a escrita dos pontos principais das discussões sobre a nova sociedade. Esses momentos em que os alunos discutiram a elaboração do texto foi muito valioso, pois foi por meio dessas discussões que eles refletiram, por exemplo, sobre a escolha lexical, os tempos verbais e o uso adequado de preposições.

No próximo item, apresentaremos a análise das entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa, por meio das quais obtivemos suas percepções acerca de suas experiências ao realizar, em pares, as atividades propostas para este estudo.

### 3.3 Análise das entrevistas

As entrevistas permitiram-nos compreender a percepção dos alunos acerca da aprendizagem colaborativa e do processo de negociação vivenciado por eles durante a realização das atividades analisadas. Para trazer à luz essas contribuições, enfocaremos, a seguir, os pontos positivos e negativos do trabalho em pares, bem como as soluções encontradas pelos alunos para superarem as dificuldades que tiveram durante a realização das atividades desta pesquisa.

### 3.3.1 Pontos positivos do trabalho em pares

Podemos perceber, nas palavras de Jonas, os pontos positivos do trabalho em pares. O participante aponta para a questão da aquisição de vocabulário, que é enriquecida por meio da troca de experiências com o colega, conforme ilustrado no exemplo seguinte:

#### Exemplo 40

Pesquisador: O que você achou de trabalhar com o colega?  
Jonas: Eu achei interessante porque o colega conhece palavras que eu não conheço. No caso desse exercício, e nesse forçar de trabalhar juntos, eu vou conhecer um pouco do vocabulário dele e ele vai conhecer um pouco do vocabulário que eu possuo, também. Isso na parte oral, na parte escrita também a mesma coisa, além do fato de debater idéias pra vê, porque a gente tem vários caminhos pra discorrer sobre um mesmo assunto e dentro desses caminhos, naquele contexto, descobre o caminho mais objetivo, mais claro de expressar uma idéia, acho que, em princípio, foi isso.

(Entrevista após a atividade 2)

O depoimento de Jonas nos remete a um dos benefícios da abordagem colaborativa: a oportunidade para os alunos atuarem como fonte de recurso uns para os outros (Figueiredo, 2001), ou seja, em uma situação de interação, os participantes trazem suas bagagens socioculturais que servem como fonte para seus interlocutores.

O trabalho em pares pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento dos nossos alunos pelo seu dinamismo e por ser rico em sua natureza. Isso ficou claro nas palavras de Jonas, como podemos observar no exemplo 41.

#### Exemplo 41

Pesquisador: Qual é a diferença entre fazer uma atividade com o colega e fazê-la sozinho?  
Jonas: Fazer uma atividade sozinho, a perspectiva é bem limitada, ao passo que, quando você faz com o colega, parece que é... mais dinâmico, é mais rico. É uma experiência diferente porque você tem outras contribuições que não teria se fizesse sozinho

(Entrevista após a atividade 2)

Percebemos, também que a questão da colaboração está presente no trabalho em pares. O indício desse auxílio fica registrado no exemplo 42. A fala de Ian realça o trabalho colaborativo como uma fonte contínua de aprendizagem:

## Exemplo 42

Pesquisador: Qual é a diferença entre fazer uma atividade com o colega e fazê-la sozinho?  
 Ian: Eu acho que, com o colega, você, ele está sempre ali te ajudando, e você está sempre descobrindo uma palavra nova e melhor no contexto ali, tal, é isso aí.

(Entrevista após a atividade 2)

Além de aprender vocabulário, o trabalho em pares parece proporcionar divertimento e possibilidade de construção de laços afetivos. Um outro recurso proveniente desse tipo de trabalho é a possibilidade de ‘tirar dúvidas’ com o colega sobre a língua que os alunos estão aprendendo. Esse fato fica evidenciado nos exemplos 43 e 44:

## Exemplo 43

Pesquisador: O que você achou de trabalhar com o colega?  
 Joana: Ah, eu acho que é bem, é divertido porque você, você pode tirar as dúvidas, você pode conhecer melhor outras pessoas, saber como é o estilo dela também no inglês. É bom trabalhar em grupo, você integra mais com a pessoa, acho que é isso.

(Entrevista após a atividade 2)

## Exemplo 44

Pesquisador: O que você achou de trabalhar com o colega?  
 Tina: Eu gostei, eu gosto de, de trabalhar junto, você mantém uma relação, se não tem relação, aumenta, amplia, um conhece o outro, começa a rir das bobagens que um fala, principalmente a Joana, ela solta umas assim que, do inglês dela, só dela só, no dicionário dela, mas é bom, eu gosto.

(Entrevista após a atividade 3)

O estabelecimento de um certo grau de intimidade parece favorecer o desenvolvimento do trabalho em pares, pois, nesse sentido, os participantes trazem para o bojo das relações seu universo. Nesse encontro de universos é que se constrói a intersubjetividade, momento em que os alunos discutem suas vidas e abandonam seus papéis de decodificadores de mensagens, como é ilustrado no seguinte exemplo:

## Exemplo 45

Pesquisador: O que você achou de trabalhar com o colega?  
 Lucas: Eu acho bem legal porque a gente já tem intimidade, né. Então, mesmo que a gente se conheça pouco fora do colégio e tal, a gente sabe um pouco da vida do outro, sabe sobre o que a gente pode conversar, já tem intimidade pra fugir do assunto, pra buscar, já sabe o ritmo do outro. Então, acho que eu gosto de trabalhar com o colega. A gente trabalha junto já tem muito tempo. Trabalhei com o João que é novo aqui, mas eu me dou bem com ele.

(Entrevista após a atividade 2)

A interação em pares promove oportunidades para os alunos exporem suas idéias. Essa exposição, conforme ilustra o exemplo seguinte, aponta para a co-construção do conhecimento em que os alunos, por meio da colaboração, elaboram suas idéias e ativam a ZPD (Villamil e Guerrero, 1996):

Exemplo 46

Pesquisador: Qual é a diferença entre fazer uma atividade com o colega e fazê-la sozinho?  
 Lucas: A diferença é que tem uma dinâmica maior, você sozinho, você tem suas idéias e guarda pra você mesmo. Com o colega, você pode expor suas idéias e pegar as idéias dele e, dessa forma, você juntando as idéias, você consegue formular muito melhor, eh, frases, formular o pensamento e aprender com o que ele te passa e você passa pra ele. É bem melhor do que fazer sozinho, eu acho.

(Entrevista após a atividade 2)

Um outro aspecto positivo do trabalho em pares é a tentativa de compreender o colega, pois o colega traz para a interação sua individualidade que pode ser traduzida como um desafio, conforme propõe Ian em seu depoimento:

Exemplo 47

Pesquisador: Qual é a diferença entre fazer uma atividade com o colega e fazê-la sozinho?  
 Ian: Eu acho que fazer sozinho perde a graça porque a, a dificuldade está em tentar entender o que o outro está falando para você poder desenhar. Se você tiver lendo e fazendo, aí não tem graça.... aí fica fácil demais, aí você vai lendo, tentando entender e desenhar.

(Entrevista após a atividade 1)

Podemos perceber que o trabalho em pares se configura como uma excelente ferramenta para dinamizar a aprendizagem de línguas. As entrevistas relatam que, por meio dos intercâmbios interacionais, os pares podem compartilhar conhecimentos, trocar experiências, construir laços afetivos e, sobretudo, se apoiarem no processo de aprendizagem da nova língua.

Apresentaremos, a seguir, os pontos negativos do trabalho em pares, de acordo com as percepções dos participantes deste estudo.

### 3.3.2 Pontos negativos do trabalho em pares

O trabalho em pares também apresenta pontos negativos. Às vezes, os alunos se deparam com situações em que, mesmo juntos, se sentem incapazes de resolver os problemas que emergem nas interações. Jonas nos revela um momento em que isso ocorreu, quando buscavam um sinônimo da palavra *angry*, mas não conseguiram uma alternativa, conforme ilustrado por ele, no exemplo 48:

Exemplo 48

Pesquisador: Quando alguma dificuldade surgiu, como vocês tentaram resolvê-la?  
Jonas: Ah, perguntando *each other*, entre nós, mas não surgiram tantas dificuldades, a dificuldade maior foi algum sinônimo que a gente queria encontrar e não achou. Por exemplo, um sinônimo de *angry*, a gente não conseguiu encontrar.

(Entrevista após a atividade 2)

Em alguns momentos, a experiência em pares pode ser frustrante para os participantes. Ian nos revela que, quando a mensagem não era compreendida e não havia outra forma de resolver o problema, o que restava era desistir, uma vez que ambos os participantes não dispunham de condições necessárias para resolver as questões que lhes foram apresentadas.

Exemplo 49

Pesquisador: O que você achou de trabalhar com o colega?  
Ian: Ah, foi bom, mas houve alguns momentos que foi meio difícil porque a gente... o que, o que o Camilo estava querendo falar e foi meio complicado. Às vezes, a gente não entendia o que o outro estava falando e aí, em alguns momentos, a gente até desistiu.

(Entrevista após a atividade 1)

Tendo concluído os pontos negativos do trabalho em pares, apresentaremos, a seguir, como os alunos solucionaram os problemas que ocorreram na realização das atividades.

### 3.3.3 Solução de problemas ocorridos na realização das atividades

Nos momentos de dúvida, Lucas relata que ele e o colega recorreram um ao outro ou utilizaram estratégias, como, por exemplo, o circunlóquio, para expressar efetivamente suas mensagens, conforme ilustrado no próximo exemplo:

#### Exemplo 50

Pesquisador: Quando alguma dificuldade surgiu, como vocês tentaram resolvê-la?  
 Lucas: A gente tentou, de início, ver se algum dos dois sabia como resolver essa palavra. Caso não acontecesse, a gente então buscava pra ver se achava outra forma de fazer a frase ou a palavra e se a gente conseguisse, então fazia de outra forma.

(Entrevista após a atividade 3)

No exemplo 51, podemos perceber que a discussão entre os participantes é um recurso utilizado na construção do conhecimento. A leitura e a repetição, ocorridas durante essa discussão, facilitam a compreensão da mensagem.

#### Exemplo 51

Pesquisador: Quando alguma dificuldade surgiu, como vocês tentaram resolvê-la?  
 Jonas: Foi através das discussões, às vezes ele relia ou falava a frase de novo, tentávamos compreender e, às vezes, surgia alguma palavra que a gente queria usar... não lembrava, ou não sabia exatamente se a pronúncia estava correta, mas a gente acabou resolvendo esses problemas, procurando uma palavra diferente que expressava a mesma idéia.

(Entrevista após a atividade 2)

Percebemos que, dependendo do problema, às vezes uma ‘votação’ torna-se necessária para que as dificuldades sejam solucionadas. Essa foi a proposta para a solução de um problema, indicada por Camilo. Ele e o colega testavam várias hipóteses sobre a grafia de uma palavra e, por fim, votaram na que julgaram a mais adequada.

#### Exemplo 52

Pesquisador: Quando alguma dificuldade surgiu como vocês tentaram resolvê-la?  
 Camilo: Uai, perguntando. A gente achou uma palavra lá difícil, *dying*, que a gente não sabia como é que escrevia *dying* de morrer, e a gente ficou, e aí a gente escreveu todas as opções e viu qual que parecia mais com o que a gente viu e o resto só perguntar para o Ian e fazer uma votação geral para decidir.

(Entrevista após a atividade 2)

Podemos perceber, no próximo exemplo que, à medida que as dúvidas emergiam, os participantes opinavam sobre as questões levantadas por eles, no curso da resolução da tarefa. A interação, conforme aponta Lucas em seu depoimento, proporcionou a possibilidade de resgate de vocabulário. Ele afirma, ainda, que a explicação do colega, durante a interação, elucidou questões que, até então, não haviam sido compreendidas.

#### Exemplo 53

Pesquisador: O que você achou de trabalhar com o colega?  
Jonas: Na verdade, achei bastante proveitoso porque eu pude, é, colocar as dúvidas que eu tinha em relação ao texto. Ele opinou nessas questões que eu levantei e, através dessa troca, nós pudemos, ah, resgatar algum vocabulário que a gente tinha esquecido, ou mesmo, através da explicação do colega, eu pude compreender alguma coisa que eu ainda não tinha compreendido.

(Entrevista após a atividade 3)

Quando a dificuldade foi muito grande, os alunos parecem empregar um esforço cognitivo maior, na tentativa de compreender a mensagem. Lucas nos relata que ‘vasculhava a sua mente’ em busca de sinônimos para as palavras por ele desconhecidas.

#### Exemplo 54

Pesquisador: Quando alguma dificuldade surgiu como vocês tentaram resolvê-la?  
Lucas: Acho que dificuldades apareceram mais foi na parte do texto. Tinha muitas palavras que a gente não sabia. Aí a gente ficou tentando entender, vasculhei minha mente pra ver se eu achava um sinônimo. Tinha algumas palavras que a gente tinha ouvido antes, mas não sabia exatamente o que era, mas aí a gente acabou entendendo a idéia.

(Entrevista após a atividade 3)

Podemos concluir que os alunos, por meio da interação e da colaboração, buscaram solucionar os empecilhos que surgiram durante a realização das atividades propostas neste estudo. Utilizaram uma série de estratégias para atingir suas metas, como, por exemplo, discutiram uns com os outros, repetiram suas enunciações para torná-las compreensíveis, utilizaram paráfrases, deram e buscaram esclarecimentos.

Tendo concluído as análises das entrevistas, passaremos, a seguir, às conclusões e às considerações finais deste estudo.

## CAPÍTULO 4

### Conclusão

Este capítulo apresenta cinco subdivisões. Na primeira, retomamos as perguntas de pesquisa que motivaram a realização deste estudo. Na segunda, relacionamos os seus resultados e suas implicações para o processo de ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras. Na terceira, relatamos algumas de suas limitações. Na quarta, fazemos algumas sugestões para novas pesquisas. Finalmente, na quinta subdivisão, traçamos algumas considerações finais deste estudo.

#### **4.1 Retomando as perguntas de pesquisa**

Ao chegar à conclusão, faz-se necessário voltar nosso olhar para as perguntas de pesquisas que nortearam este estudo no intuito de responder a elas. Para fazê-lo, nos apoiaremos na revisão teórica apresentada no Capítulo 1, bem como nos dados apresentados e discutidos no Capítulo 3.

##### **4.1.1 Quais são as estratégias mediadoras e de comunicação utilizadas pelos alunos durante as interações ocorridas nas atividades comunicativas propostas nesta pesquisa?**

Em relação às estratégias mediadoras que os alunos utilizaram nas interações, nossos dados confirmaram o uso da L1, conversas sobre a língua-alvo, conversas sobre os procedimentos da tarefa e o discurso privado.

Nossos participantes utilizaram a L1 como suporte para facilitar a resolução de tarefas e para tornar suas enunciações, na L2, mais efetivas. Os dados registraram que nossos participantes usaram a L1 com a função de:

- manutenção do fluxo interacional;
- tradução direta de termos desconhecidos pelo interlocutor;
- ritmo e fluência no ato de contar histórias;
- expressão de carga afetiva, como, por exemplo, ansiedade, tensão, impaciência, alegria;
- verificação da compreensão, pedidos de esclarecimento, explanação de algo não compreendido;
- suprimento de itens lexicais, itens gramaticais e expressões idiomáticas que ainda não se encontravam disponíveis no repertório lingüístico de nossos alunos, no que diz respeito à L2.

Pudemos observar, por meio da análise dos dados, que o uso da L1 criou condições favoráveis para os alunos estenderem sua competência comunicativa na L2. A L1, então, serviu como uma “ponte para alcançar a L2” (Mello, 2002, p. 289). Esses resultados estão em consonância com os estudos de Wood, Bruner e Ross (1976), DiCamilla e Antón (1997), Villamil e Guerrero (1998) e Mello (2002), que concebem o uso da L1 como um recurso indispensável na construção da intersubjetividade, pois proporciona aos indivíduos a oportunidade de usar o discurso como uma forma de regular a atividade mental, facilitando, assim, a resolução das tarefas.

Foi evidenciado, também, o uso da fala como forma de regulação das atividades, por meio de: conversas sobre a língua-alvo; conversas sobre os procedimentos da tarefa; e o discurso privado. Em primeiro lugar, pudemos perceber que os alunos falavam sobre a língua que estavam aprendendo com a finalidade de testar hipóteses, compreender as mensagens, certificar-se da compreensão e, sobretudo, refletir sobre a nova língua. Esses resultados corroboram a afirmação feita por Brooks e Donato (1994) de que a metalinguagem é um importante recurso, tanto para a iniciação como para a sustentação do discurso. Em diversas ocasiões, nossos participantes discutiram a grafia das palavras, a estrutura lexical e gramatical da L2. Essas discussões, a nosso ver, contribuem para o processo de aprendizagem de uma nova língua.

Observou-se, ainda, o uso do discurso privado durante a realização das atividades analisadas. Ele foi evidenciado em situações em que os alunos vivenciavam alguma dificuldade para resolver a tarefa e se concentravam, por meio do discurso

privado, para compreendê-la e para melhor poder controlá-la. À medida que as dificuldades emergiam, nossos participantes falavam para si mesmos, no sentido de garantir a compreensão das mensagens enviadas e recebidas e, assim, realizar a tarefa de forma bem-sucedida.

Em referência às estratégias de comunicação, pudemos perceber que os alunos, durante a realização das atividades comunicativas, utilizaram alguns recursos como uma forma de favorecer a codificação das mensagens (Ellis, 1984).

Os recursos, utilizados pelos alunos, mais evidenciados nesta pesquisa foram: criação de palavras, circunlóquio, pedido de esclarecimento e pedido de confirmação.

Quando nossos alunos se depararam com a necessidade de usar palavras ou expressões que ainda não se encontravam disponíveis em seu repertório lingüístico da L2, criaram, em alguns momentos, palavras para suprir essa lacuna.

A criação de palavras pode ser vista como uma forma de testar hipóteses sobre a língua que está sendo aprendida, o que nos remete a uma das funções do *output* proposta por Swain (1998). Assim, ao criarem palavras, os alunos estão se arriscando, na tentativa de aprimorar seus conhecimentos na língua-alvo. A palavra *\*indignate*, criada por Lucas, no exemplo 21, ilustra bem a testagem de hipóteses sobre a grafia e a formação de palavras em língua inglesa.

O circunlóquio foi também evidenciado em nosso estudo. Sua manifestação ocorreu quando se tornava impossível, para os alunos, expressarem as suas idéias de forma simples e direta. Desse modo, usavam a paráfrase para explicar e oferecer pistas ao interlocutor, no intuito de garantir o entendimento de suas enunciações. Observamos que o circunlóquio foi usado, também, para a sustentação da interação em L2, visto que os alunos, em vez de usarem a L1, para explicar suas produções, o faziam em L2, ampliando, assim, as oportunidades de utilizarem oralmente a língua-alvo

Em certas situações, quando houve falha na compreensão da mensagem, notamos o uso dos pedidos de esclarecimento. Essa estratégia de comunicação foi utilizada com o intuito de buscar a compreensão das idéias intercambiadas por nossos alunos. Vimos, nos dados, que tanto a L1 quanto a L2 foram utilizadas para pedir esclarecimentos.

Após a solicitação de esclarecimento das mensagens não compreendidas, os alunos buscavam, ainda, confirmar sua compreensão. Os pedidos de confirmação da

compreensão foram estratégias usadas pelos participantes e geralmente se constituíam de repetições da produção do interlocutor, como por exemplo “*you said ‘recognize’?*”.

Nossos resultados, acerca das estratégias comunicativas, encontram-se em consonância com os resultados de Figueredo (2001). Partilhamos da proposição feita pela autora de que os alunos não simplesmente utilizam estratégias de comunicação como uma forma de “preencher deficiências” (Figueredo, 2001, p. 115), mas como um meio de resolver algum desconhecimento que tende a desaparecer, à medida que nossos alunos aprendem e utilizam a L2.

#### **4.1.2 Quais são os tipos de negociações que ocorrem durante a realização de tais atividades?**

Com relação aos tipos de negociações, pudemos observar que os alunos negociaram o significado, a forma e o conteúdo de suas mensagens. Na primeira atividade – o ditado de figuras –, observamos que as negociações mais presentes foram as de significado, embora em número bastante reduzido se comparadas às que ocorreram nas outras atividades. Essas reflexões apontam que a atividade, por não ser representativa no rol de situações em que cotidianamente nos engajamos, exige, para a sua realização, certas habilidades que nem todos possuímos. Se pensarmos, por um momento, em situações em que precisamos descrever figuras na vida cotidiana, talvez concluiríamos que utilizamos esse tipo de atividade para, por exemplo, fazer um retrato falado, ou para descrever peças para um engenheiro mecânico ou torneador, como também para descrever os detalhes de um corte ou de uma vista de uma edificação. Essas exposições convergem para a necessidade de se ter uma habilidade técnica para desempenhar, de forma bem-sucedida, a atividade e, sobretudo, livre de ansiedade e tensão. Em outras palavras, a tensão e a ansiedade, afloradas em nossos dados, devem-se, possivelmente, ao fato de os alunos não possuírem as habilidades necessárias, ou mesmo o interesse, ou a motivação, para desempenhar tal atividade de forma tranqüila e prazerosa.

Sem dúvida, devemos considerar a proximidade daquilo que propomos realizar na sala de aula com o universo de nossos alunos: como podemos sustentar a idéia de

que a aprendizagem se constrói a partir do engajamento dos aprendizes no processo comunicativo se o que acontece na sala de aula não faz sentido para eles?

Para que o aluno possa se engajar na aprendizagem, faz-se necessário que suas interações lhe sejam significativas, ou seja, que se assemelhem às interações do dia-a-dia. Portanto, a sala de aula de línguas não pode se restringir à criação de situações que existam somente naquele ambiente fabricado. Ao contrário, ela precisa desempenhar um papel que favoreça a continuidade das nossas vivências e que, por meio de uma nova língua, possamos expressar aquilo que realmente somos, nossas angústias, nossas paixões, nossos medos, nossos desejos.

O ditado de figuras, embora seja uma atividade comunicativa, não ofereceu aos aprendizes muitas oportunidades de reflexão sobre a língua que estavam aprendendo. Todavia, ele pode ser usado como atividade focalizada, com o fim de praticar algumas estruturas lingüísticas, como o uso de preposições. Almeida Filho e Barbirato (2000) denominam esse tipo de atividade como ‘capacitadoras’, por terem a função de proporcionar a prática de certas estruturas da língua, que levariam muito tempo para serem internalizadas, por meio de seu uso espontâneo.

Na segunda atividade – contar histórias a partir de figuras –, houve uma significativa quantidade de negociações de forma. O foco na forma ocorreu durante a elaboração da escrita da história sobre as figuras. Ao ler os textos produzidos pelos alunos e analisar suas interações, percebemos que a escrita da história foi uma atividade muito profícua, pois proporcionou aos alunos a oportunidade de refletirem sobre suas enunciações, de perceberem as lacunas em seu discurso e, em virtude das negociações, de modificaram seu *output*.

Vale ressaltar a importância do *output* como uma forma de despertar reflexões sobre a língua que está sendo aprendida. Isso ficou evidenciado em nosso estudo quando, por exemplo, os alunos percebiam lacunas em seu repertório lingüístico, discutiam as estruturas gramaticais e sintáticas da língua-alvo, à medida que elaboravam suas enunciações.

A atividade 2 proporcionou muita oportunidade para a interação, e os alunos a fizeram de forma tranqüila e prazerosa. Eles usaram todo o tempo da aula para concluir a tarefa, discutindo sobre os personagens e relacionando-os à sua experiência de vida. Por exemplo, a personagem proposta pela dupla Camilo e Ian, na atividade 2, era uma

professora, alcoólatra, similar à personagem de uma novela que, no momento da coleta, passava na televisão. Isso significa dizer que os alunos, nessa atividade, tiveram um engajamento com o tópico e refletiram suas experiência de vida nos personagens por eles criados. Nossos resultados corroboram a proposta de Jones (2001), que considera a atividade de contar histórias como uma atividade importante para sala de aula de línguas, principalmente por ser algo tão difundido nas nossas práticas diárias.

Na terceira atividade – debate sobre a construção de uma nova sociedade –, houve um certo equilíbrio entre os tipos e quantidades de negociações, apesar de as negociações de forma e de significado terem sido as mais representativas. Notamos que, nesta atividade, embora o número de negociações de modo geral tenha sido menor que na atividade 2, as negociações foram muito mais ricas, ou seja, as estruturas que os alunos produziram eram sintática e semanticamente mais complexas. Essas conclusões estão em consonância com os resultados de Courtney (1996). Este autor, ao realizar um estudo que quantificou o número de palavras e de turnos produzidos durante diferentes atividades, concluiu que, nas atividades de debate ou de *role play*, os alunos produziram maior quantidades de palavras e turnos mais longos e mais complexos do que em atividades de lacuna de informação.

Embora o debate pressuponha uma discussão aberta, nossos dados sugeriram que a verticalização do tema, a partir das perguntas levantadas, pode ter favorecido algumas negociações de significado e conteúdo, visto que havia um alvo a ser atingido, e os alunos discutiram os modos para concretizá-lo. Um outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de que as anotações sobre os pontos principais, discutidos pelos pares, favoreceram algumas negociações de forma.

#### **4.1.3 Qual das três atividades propostas neste estudo proporciona maior oportunidade de negociação?**

Com base nos nossos dados, podemos afirmar que a atividade 2 – contar histórias a partir de figuras – foi, sem dúvida, a que ofereceu maiores oportunidades de negociação. Além disso, constatamos que a atividade, por ser dividida em uma parte oral e uma parte escrita, aumentou as oportunidades de negociações. A parte oral suscitou maior

negociação de significado e a escrita favoreceu importantes momentos de reflexão sobre a forma. Essas considerações sobre as oportunidades de negociações nos levam a considerar a possibilidade de inserir, nas atividades que visem ao desenvolvimento da oralidade, quando oportuno, momentos para se fazerem breves anotações, resumir as idéias principais, pois os dados nos apontam que atividades orais que resultam em uma parte escrita são favoráveis para as negociações de forma e de significado. Nessa perspectiva, estaríamos proporcionando aos alunos ambientes interacionais mais dinâmicos pelo seu âmbito de atuação, ou seja, além de construirmos ambientes comunicativos, com o foco no conteúdo dos temas em debate, possibilitaríamos, também, oportunidades para discussões referentes à forma das mensagens.

#### **4.2 Implicações para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**

Como pudemos perceber, por meio deste estudo, a atividade 1 – descrever figuras – embora aparentemente prazerosa pela sua dimensão artística, causou ansiedade e tensão aos alunos durante sua execução. Eles relataram a dificuldade em compreender as mensagens e a necessidade de exatidão na compreensão de tais mensagens para que pudessem desenhar as figuras adequadamente. Quando eles não atingiam os objetivos da tarefa satisfatoriamente, ou seja, quando não conseguiam desenhar a figura por não entenderem a mensagem, gerava-se uma frustração, tanto por parte daquele que possuía a figura e a descrevia quanto por aquele que recebia as descrições para desenhá-la.

O fato que nos chama mais a atenção, neste estudo, é a riqueza do trabalho que nossos alunos, de forma colaborativa, realizaram. Em seções de apenas uma hora de aula, engajaram-se num processo de construção e de co-construção de novos conhecimentos. Nesse pequeno intervalo de uma hora, os alunos discutiram os temas propostos, ensinaram e aprenderam uns com os outros, negociaram a forma, o significado e o conteúdo de suas enunciações, testaram hipóteses sobre a L2, discutiram os procedimentos das tarefas, a eles apresentadas, aumentaram seus laços afetivos, assumiram papéis mais ativos no processo de interação – o que favoreceu o desenvolvimento da autonomia –, revisaram conteúdos antigos e aprenderam novos com os colegas, e tudo ocorreu sem a assistência direta do professor.

Cabe-nos, portanto, reforçar a importância de trazer nossos alunos para o centro do processo de aprendizagem, compartilhando com eles as responsabilidades nas tomadas de decisão, o que nos permitiria descortinar as riquezas inerentes em cada um que compõe o cenário das nossas salas de aula.

### **4.3 Limitações deste estudo**

Nosso estudo, como qualquer outro, apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, trata-se de uma pesquisa em que os dados foram coletados em um período relativamente curto, que se iniciou no dia 6 de maio e se findou no dia 24 de junho de 2003. O ideal teria sido realizar uma pesquisa longitudinal, pois, desse modo, poderíamos melhor avaliar o efeito do processo de colaboração e de negociação para a aprendizagem de línguas.

Uma outra limitação do estudo foi que a produção escrita dos alunos não foi analisada, o que poderia nos trazer resultados sobre como as negociações realizadas oralmente afetaram a construção de textos escritos em L2.

Por se tratar de um estudo realizado com um grupo de seis alunos, isso nos impede de traçar algumas generalizações, visto que o número de participantes não é representativo.

Apesar dessas limitações, acreditamos que os nossos resultados possam, de certa forma, ilustrar como ocorre o processo de negociação durante a realização de tarefas comunicativas em uma sala de L2.

A seguir, apontaremos algumas sugestões de pesquisas que emergiram durante a realização deste estudo.

### **4.4 Sugestões para estudos posteriores**

Devido às limitações deste estudo, sugerimos que outros estudos sejam feitos em outros contextos, contando com a participação de um número maior de estudantes, para que seja possível refutar ou corroborar os resultados desta pesquisa.

Igualmente importante seria conhecer as estratégias usadas pelos alunos para negociar significado, forma e conteúdo de suas mensagens, em estágios iniciais do processo de aprendizagem de línguas.

Poderíamos, também, utilizar atividades comunicativas em grupos e/ou pares de diferentes níveis de proficiência, como, por exemplo, em grupos de alunos de terceiro e quinto anos de aprendizagem de línguas, para observar o processo de colaboração e negociação entre esses aprendizes.

Como o estudo aqui realizado investigou o processo de negociação entre aprendizes, sugerimos que seja feito um estudo em que se comparem as negociações ocorridas nas interações entre os alunos e nas realizadas entre os alunos e o professor para podermos observar as diferenças e semelhanças ocorridas, no que diz respeito à negociação, nessas duas situações.

Por fim, gostaríamos de sugerir estudos que investiguem os efeitos do processo de negociação na produção colaborativa de textos escritos em L2.

#### **4.5 Considerações finais**

No que se refere às atividades comunicativas, podemos, com os resultados em mãos, tecer alguns comentários. Seu uso contribuiu no sentido de nos auxiliar na compreensão do que acontece quando os nossos alunos as realizam. As análises apontaram que as atividades comunicativas representam uma fonte inesgotável de possibilidades para sala de aula de línguas. Elas devem, portanto, ocupar não somente um papel coadjuvante no ensino-aprendizagem de línguas, mas um papel central nesse cenário (Almeida Filho e Barbirato, 2000).

Vale ressaltar que, das três atividades analisadas, somente a primeira delas – o ditado de figuras – tinha, necessariamente, de ser realizada de forma colaborativa. As outras duas poderiam ter sido realizadas individualmente. A terceira atividade, apesar de se configurar como um debate, poderia ter sido realizada, inicialmente, de forma individual e, posteriormente, em grupo, visto que os alunos poderiam tecer, sozinhos, reflexões a respeito da atividade.

No entanto, o fato de essas atividades terem sido realizadas de forma colaborativa proporcionou-lhes um maior dinamismo. Pudemos perceber que, por meio

da interação advinda da realização de tais atividades, os alunos puderam maximizar sua produção lingüística, trocar informações, conhecimentos e pontos de vista, além de se tornarem mais autônomos no seu processo de aprendizagem.

O uso da abordagem colaborativa para aprendizagem de línguas foi e tem sido muito valioso na nossa sala de aula. Nossos alunos, participantes desta pesquisa, demonstraram suas habilidades num fazer coletivo que favoreceu a co-construção do conhecimento. Discutiram os propósitos das atividades, traçaram as metas a serem alcançadas e, num esforço colaborativo, buscaram atingi-las. O mais importante de tudo foi que as tomadas de decisões foram por eles realizadas. As decisões registradas nas interações giraram em torno do conteúdo das mensagens. Mas, quando a gramática se fez importante, ela foi por eles abordada e os problemas mais emergentes foram solucionados.

Desta forma, é importante que nós, professores, possibilitemos aos nossos alunos participações em atividades interativas em sala de aula, que, a nosso ver, muito podem favorecer a aprendizagem de uma nova língua.

## REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. L. The importance of Interaction in the Classroom Language Learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.

ALLWRIGHT, D. L.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Ed. Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 23-42, 2000.

BARBIRATO, R. C. *A tarefa como ambiente para aprender LE*. 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BASSI, C. E. *O Efeito de Negociações: A co-construção do conhecimento em sala de aula de Francês como L2*, 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BENSON, P.; VOLLER, P. Introduction: autonomy and independence in language learning. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy & Independence in Language Learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 1-12.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.

BROWN, D. H. *Teaching Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of the communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CÂNDIDO JÚNIOR, A. Negociações em atividades comunicativas. *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras: A Formação do Professor de Línguas Estrangeiras*, p. 75-83, 2003.

CARDOSO, R. C. T. *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: Managing Theory and Practice in the Classroom*. São Paulo: Pontes, 2003.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

COURTNEY, M. Talking to learn: selecting and using peer group oral tasks. *ELT Journal*, v. 50, n. 4, p. 318-326, 1996.

DALACORTE, M. C. F. *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DICAMILLA, F. J.; ANTÓN, M. Repetition in collaborative discourse of L2 learners. *The Canadian Modern Language Review*, v. 53, n. 4, p. 609-629, 1997.

DICKINSON, L. *Learner Autonomy 2: learner training for language learning*. Dublin: Authentik, 1992.

DONATO, R. Vygotskian Contributions to Understanding the Foreign and Second Language Classroom. Trabalho apresentado no World Congress of Applied Linguistics, 11, 1996, Finland: AILA.

DONATO, R.; MCCORMICK, D. A Social Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.

DÖRNYEI, Z. Psychological Processes in Cooperative Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 482-493, 1997.

DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Communication Strategies in Second Language Learning: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, v. 47. n. 1, p. 173-210, 1997.

DUNN, W. E.; LANTOLF, J. P. Vygotsky's Zone of Proximal Development and Krashen's *i +1*: Incommensurable Construct; Incommensurable Theories. *Language Learning*, v. 48, n. 3, p. 411- 442, 1998.

EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and the Invisible Classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

ELLIS, R. 'Informal and formal approaches to communicative language teaching'. *ELT Journal*, v. 36, n. 5, p. 73-81, 1982.

ELLIS, R. Communication strategies and the evaluation of communicative performance. *ELT Journal*, v. 38, n. 1, p. 39-44, 1984.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. *Learning Second Language Through Interaction*. Amsterdam: J. Benjamins, 1999.

ELLIS, R.; NOBUYOSHI, J. Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, v. 43, n. 3, p. 39-44, 1993.

ELLIS, R.; TANAKA, Y; YAMAZAKI, A. Classroom Interaction, Comprehension, and L2 Vocabulary Acquisition. *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 449-491, 1994.

FAERCH, C.; KASPER, G. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157.

FIGUEREDO, C. J. *O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FOSTER, P. A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 1, p. 1-23, 1998.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.

GARCEZ, P. M. Conversa cotidiana e fala-em-interação institucional na sala de aula convencional: a organização do reparo e o papel da correção. Trabalho apresentado no XVII ENPULI – Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, Florianópolis, 2003.

GASS, S. M. *Input, Interaction, and The Second Language Learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

GIBBONS, P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, N.H: Heinemann, 2002.

GRIFFITHS, C.; PARR, J. M. Language Learning Strategies, Theory and Perception. *ELT Journal*, v. 55, n. 3, p. 247-254, 2001.

HATCH, E. Discourse analysis and second language acquisition. In: HATCH, E. (Ed.). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, MA: Newbury House, 1978. p. 401-435.

HYDE, M. Pair work – a blessing or a curse?: an analysis of pair work from a pedagogical, cultural, social and psychological perspectives. *System*, v. 21, n. 3, p. 343-348, 1993.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B., HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

IZUMI, S.; BIGELOW, M. Does Output Promote Noticing and Second Language Acquisition? *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 2, p. 239-278, 2000.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. 1998. Disponível em: <<http://www.clcrc.com/pages/SIT.html>>. Acesso em: 21 set. 1999.

JOHN-STEINER, V.; MAHN, H. *Social Approaches to learning and Development: A Vygotskian Framework*, 1997.  
Disponível em: <<http://vukovar.unm.edu/~vuksan/holbrook.html>>. Acesso em: 24 set. 1998.

JONES, R. E. A consciousness raising approach to the teaching of conversational storytelling skills. *English Teaching Journal*, v. 55, n. 2, p. 155-163, 2001.

KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman, 1985.

LAPLANE, A. L. F. *Interação e silêncio na sala de aula*. Rio Grande do Sul: Ed. da Unijuí, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1991.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para um ambiente vertical. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 175-218.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LONG, M. Native speakers/non-native speakers conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 126-141, 1983.

LONG, M.; PORTER, P. A. Group work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYSTER, R. Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms, *Language Learning*, v. 48, n. 2, p. 183-218, 1998.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, n. 1, p. 37-66, 1997.

MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1997.

MCCAFFERTY, S. G. The use of private speech by adult ESL learners at difficult levels of proficiency. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 117-134.

MELLO, H. A. B. de. “*O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês*”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngüe”. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

NUNAN, D. *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

O'RELLY, L. O.; FLAITSZ, J.; KROMREY, J. Two Modes of Correcting Communicative Tasks: Recent Findings. *Foreign Language Annals*, v. 34, n. 3, p. 246-252, 2001.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

OXFORD, R. L. Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, p. 443-456, 1997.

OXFORD, R. L.; ANDERSON, N. J. A crosscultural view of learning styles. State of the art article. In: *Language Teaching*, v. 28, n. 4, p. 201-215, Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

PICA, T. Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987.

PICA, T. Comprehensive output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 11, p. 63-90, 1989.

- PICA, T. Research on Negotiation. *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.
- PRABHU, N. S. *Second language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- PRABHU, N. S. A dinâmica da sala de aula. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho e Rita de Cássia Tardin Cardoso. *Contexturas*, APLIESP, v. 5, p. 79-96, 2002.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórica e cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- RICHARDS, J. C. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. *New Interchange*. Student's Book 3. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 1992.
- RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. Conversation analyses. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Ed.). *Language and Communication*, New York: Longman, 1983. p. 90-117.
- RIVERS, W. M. *Interactive language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1987.
- RUBIN, J. *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987.
- SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.
- SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, v. 53, p. 361-382, 1977.

SELIGER, H.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SHEERIN, S. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.) *Autonomy & independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 55-78.

SOKOLIK, M. E. *Rethinking America: advanced readings in U.S. culture*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, 1992.

SWAIN, M. Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. IN: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1985. p. 235-253.

SWAIN, M. *Collaborative Dialogue: Its contribution to second language learning*. Plenary Paper presented at the Annual AAAL Conference, Long Beach, California, 1995.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 64-82.

SWAIN, M. Talking it through: two french immersion learners' response to reformulation. *Journal of Education Research*, v. 37, n. 3, p. 285-304, 2003.

SWAIN, M.; BROOKS, L.; TOCALLI-BELLER, A. Peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 171-185, 2002.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

STERNBERG, R. J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STORCH, N. Tasks focus on form in the classroom-based research. *Current issues in the teaching and learning of second language foreign languages*, n. 41, 2001. p. 121-154.

TARONE, E. Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage. *Language Learning*, v. 30, n. 2, p. 417-431, 1980.

TARONE, E.; YULE, G. *Focus on the Language Learner*. Oxford University Press, 1989.

THARP, R. G.; GALLIMORE, R. *Rousing minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. New York: Cambridge University Press, 1988.

VAN DEN BRANDEN, K. Effects of negotiation on language learner's output. *Language Learning*, v. 47, n. 4, p. 589-636, 1997.

VAN LIER, L. *Interaction in the Language Curriculum: awareness, autonomy & authenticity*: Harlow: Longman, 1996.

VARONIS, E. M.; GASS, S. Non-native/native conversations. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 71-90, 1985.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer Revision in the L2 Classroom: Social Cognitive Activities, Mediating Strategies, and Aspects of Social Behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, p. 51-75, 1996.

- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WATCYN-JONES, P. W. *Pair work one/two*. London: Penguin English, 1984.
- WELLS, G. Using L1 to Master L2: a Response to Antón and DiCamilla's 'Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom'. *The Canadian Modern Language Review*, v. 54, n. 3, p. 343-353, 1998.
- WERTSCH, J. V.; TOMA, C. Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach. Presentation made at the University of Georgia visiting lecturer series on "Constructivism in Education", April 2, 1990.
- WHITE, J. Getting learner's attention. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 85-113.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

## **ANEXOS**

## **Anexo A**

### Perguntas das entrevistas

#### **Entrevista inicial:**

- 1- Você gosta de inglês? Por que você estuda a língua inglesa?
- 2- Quanto tempo você estuda inglês?
- 3- Qual é a sua principal motivação para aprender inglês?
- 4- Você tem algum tipo de contato com a língua inglesa fora da sala de aula?
- 5- O que significa comunicar-se em inglês, na sua opinião?
- 6- O que uma pessoa precisa fazer para aprender inglês?
- 7- Na sala de aula, você prefere trabalhar sozinho ou em grupos?
- 8- Quando alguma dificuldade aparece na sua conversa com os colegas, como você tenta resolvê-la?
- 9- Das quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever, qual você considera mais fácil e mais difícil?
- 10- Qual dessas habilidades você prefere?

#### **Entrevista após as atividades:**

- 1- O que você achou de trabalhar com o colega?
- 2- Quando alguma dificuldade surgiu, como vocês tentaram resolvê-la?
- 3- Teria sido possível resolver essas dificuldades sem o auxílio do colega?
- 4- Qual é a diferença entre fazer a atividade sozinho e fazê-la com o colega?

## Anexo B

### Transcrição de duas entrevistas

#### Entrevista inicial

- Pesquisador: Você gosta de inglês? Por que você estuda a língua inglesa?
- Camilo: Primeiro, assim, por causa... que precisa, né, saber inglês, ter outra língua e tal, principalmente o inglês, porque eu gosto também de aprender. Acho inglês uma língua muito massa e questão de música e de filme também, principalmente de musica, é bom saber o que a gente está escutando, saber traduzir, tal.
- Pesquisador: Quanto tempo você estuda inglês?
- Camilo: Estou no quarto ano.
- Pesquisador: Qual é a sua principal motivação para aprender inglês?
- Camilo: Não sei, eu venho aqui, eu gosto, faço não sei, para aprender mesmo para ajudar na escola, ajudar no vestibular, ajudar a aprender inglês mesmo, saber outra língua, acho interessante.
- Pesquisador: Você tem algum tipo de contato com a língua inglesa fora da sala de aula?
- Camilo: Não, só com os meus amigos. Às vezes, a gente brinca de ficar falando inglês, sabe? Aí, a gente fica... sabe, só para curtir mesmo, mas de vez em quando a gente fala também, principalmente na internet. Aí, começa a conversar em inglês... engraçado.
- Pesquisador: O que significa comunicar-se em inglês, na sua opinião?
- Camilo: Uai, é conhecer outra cultura, conhecer pessoas diferentes, coisas novas, acho que é isso, conhecer e divertir também, aprender principalmente.
- Pesquisador: O que uma pessoa precisa fazer para aprender inglês?
- Camilo: Não sei, ir à aula, fazer aula, é primeiro de tudo fazer aula, né, aprender sozinho tem que ser muito fera para aprender inglês sozinho e ficar convivendo mais com coisa em inglês, ficar lendo coisa em inglês, escutando coisa em inglês, musica, vendo filme, assim, mesmo que seja legendado em português, não pegar filme dublado... sabe acostumar.
- Pesquisador: Na sala de aula, você prefere trabalhar sozinho ou em grupos?
- Camilo: Grupo, porque é melhor. Sozinho você fica lá escrevendo, respondendo não faz nada. Em grupo, você faz, conversa, muda de assunto conversa sobre outras coisas também, faz exercício aprende porque você não sabe todas as palavras, aí não sabe, aí divide, você aprende com o outro também.
- Pesquisador: Quando alguma dificuldade aparece na sua conversa com os colegas, como você tenta resolvê-la?
- Camilo: Primeiro, perguntando para ele. Se ele não souber, aí a gente vai lá lê, e se for uma coisa assim para leitura ou para escutar alguma coisa vai lá e escuta de novo e, se não tiver nenhum dicionário ou professor perto, a gente tenta ir pelo sentido do negócio, chutar o sentido da coisa.
- Pesquisador: Das quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever, qual você considera mais fácil e mais difícil?

- Camilo: Mais fácil é escrever, mais difícil é...ler, não gosto de ler, principalmente porque escutar assim não dá para escutar americano falando rápido não, mas dá para escutar o Richie falando assim algumas coisas dá para escutar tipo na prova lá de Cambridge deu para entender 80 90% do que o velho não, do que a mulher falava porque o velho não era difícil, ele começava a enrolar... é acho que é ler porque preposição isso confunde demais minha cabeça, esses *through, though* essas coisas tem umas coisas, aqueles verbos, como é que é verbos duplos verbo, *phrasal verbs*. Aí, você não sabe se é um *phrasal verb* o se é um verbo e mais uma preposição, complicado.
- Pesquisador: Qual dessas habilidades você prefere?
- Camilo: Falar, porque eu não gosto muito de escrever já, normal, qualquer coisa, português ou inglês. É ler em inglês eu não gosto muito porque você não pode ler igual português e lendo e ir entendendo tem que parar, de vez em quando, quando é difícil tem que parar quando é difícil, escutar... é melhor falar porque você, ah, não sei porque não, porque eu acho, mas não acho tão difícil, quer dizer, eu acho difícil falar, mas eu gosto, não sei porquê.

#### Entrevista após a atividade

- Pesquisador: O que você achou de trabalhar com o colega?
- Camilo: Engraçado, muito massa, foi bom, encontrou os nomes mais estranhos lá. A história ficou massa, engraçada.
- Pesquisador: Quando alguma dificuldade surgiu como vocês tentaram resolvê-la?
- Camilo: Uai, perguntando, a gente achou uma palavra lá difícil: *dying* que a gente não sabia como é que escrevia *dying* de morrer e a gente ficou, e aí a gente escreveu todas as opções e viu qual que parecia mais com o que a gente viu, e o resto só perguntar para o Ian e fazer uma votação geral para decidir
- Pesquisador: Teria sido possível resolver essas dificuldades sem o auxílio do colega?
- Camilo: Acho que não porque eu nem sei se a gente resolveu as dificuldades e teve algumas que a gente teve que dá uma discutida que então não saía.
- Pesquisador: Qual é a diferença entre fazer uma atividade com o colega e fazê-la sozinho?
- Camilo: O negócio sai mais criativo sai bem feito, só vem as idéias absurdas de um e de outro. Aí, fica bem mais variada.

### Anexo C

#### Transcrição de uma atividade

#### Atividade 2 - The importance of having good friendship

Ian: Very difficult  
 Camilo: First I think he's walking and the thief is gonna stop her  
 Ian: Hum, first and second is here (risos) after...  
 Camilo: This  
 Ian: This, no  
 Camilo: This  
 Ian: This  
 Camilo: This here they took the  
 Ian: After the policeman arrived  
 Camilo: Yeah  
 Ian: Here  
 Camilo: She take the bag... they knew each other  
 Ian: Yes  
 Camilo: She's gonna reclamar... the judge is going to charge her  
 Ian: Um, hum  
 Camilo: Let's start  
 Ian: Start, how are we going to start ? (risos)  
 Camilo: First the teacher, the name of the woman is?  
 Ian: The name of the woman is Jurema. Jurema is a beautiful name  
 Camilo: Yeah very beautiful... so Jurema is walking on the street  
 Ian: So Jurema is walking on the street with her beautiful, beautiful bag  
 Camilo: Beautiful hair (risos)  
 Ian: Just walking in the street  
 Camilo: Jurema is a teacher  
 Ian: Yeah Jurema is a teacher  
 Camilo: A primary teacher  
 Ian: She is going to  
 Camilo: To the school  
 Ian: To her school to, to the school  
 Camilo: To hit some boys  
 Ian: To teach yeah to hit some boys  
 Camilo: Não ouvi.  
 Ian: She's walking in the street with her beautiful bag, beautiful dress, Beautiful hair, lovely shoes, lovely shoes.  
 Camilo: [Her beautiful bag... lovely face  
 Ian: [Lovely face  
 Camilo: She is very beautiful (risos)  
 Ian: Yeah she's very beautiful (risos)  
 Camilo: Small nose  
 Ian: Small nose  
 Camilo: Small nose

Ian: And she was was walking in the street when...  
Camilo: Suddenly  
Ian: Suddenly  
Camilo: A thief  
Ian: A bad man  
Camilo: A bad man, with no hair  
Ian: No hair?  
Camilo: Yeah  
Ian: Havaianas sandals and with a big  
Camilo: Big gun  
Ian: Big gun... he stopped Jurema  
Camilo: What's the name of the thief?  
Ian: What's the name of the thief?  
Camilo: Create a name  
Ian: Aderbaldo  
Camilo: Aderbaldo  
Ian: Aderbaldo stopped Jurema  
Camilo: To take her bag  
Ian: Take her bag  
Camilo: Jurema was with her hands rise in the air and Aderbaldo take her bag her beautiful and lovely bag  
Ian: Yeah, and Aderbaldo is a very bad man and... makes Jurema cry a lot...  
Camilo: Yes, Jurema was very scared  
Ian: Very scared and so then when Aderbalbo...  
Camilo: Was robbing  
Ian: Was rob?  
Camilo: Robbing yeah!  
Ian: Robbing her bag one man arrived  
Camilo: A policeman...  
Ian: A policeman arrived  
Camilo: And point a gun to Aderbaldo  
Ian: In the back of Aderbaldo  
Camilo: She's very bad face too, the policeman.  
Ian: And Jurema took her bag back and Aderbaldo  
Camilo: Turn  
Ian: Turn to see  
Camilo: Turn back to see  
Ian: Turn back to see the policeman and for one moment Aderbaldo thinks that he was going to the  
Camilo: To the jail  
Ian: To the jail  
Camilo: But he see that the policeman was his children children friend  
Ian: His old friend  
Camilo: Yeah  
Ian: Old friend  
Camilo: Childhood friend  
Ian: And Jurema didn't understand  
Camilo: Yeah

Ian: She didn't understand what happened  
 Camilo: What's the name of the policeman?  
 Ian: Police, ah just police mesmo, police... Chuck (risos)  
 Camilo: Chuck (risos)  
 Ian: [Chuck (risos)]  
 Camilo: Then Aderbaldo and Chuck, the policeman was so happy to see each other and hold each other  
 Ian: Yeah and hold each other and Jurema st, st stay  
 Camilo: Very angry  
 Ian: So, very angry and walk away  
 Camilo: With her beautiful face  
 Ian: Very fast and  
 Camilo: Aderbaldo and Chuck are talking about what are they doing  
 Ian: So, Jurema decided to go  
 Camilo: Go to the police station  
 Ian: Go to the police station to say what happened with, with her, with she?  
 Camilo: With her  
 Ian: With her, with her  
 Camilo: With her  
 Ian: And then she said that the policeman, er, the policeman  
 Camilo: Didn't arrest  
 Ian: Didn't arrest Aderbaldo and let he go away  
 Camilo: Go away  
 Ian: Go way  
 Camilo: Without going to justice  
 Ian: Yes, so, then the er major of the police station decided to to  
 Camilo: Go to the court  
 Ian: Go to the court to decide  
 Camilo: About the case  
 Ian: About the case... Jurema's case (risos)  
 Camilo: The next day they went to the court. Jurema went to the court with the same dress, the same glass  
 Ian: The same beautiful nose, too, and the major invited Jurema, Aderbaldo and the policeman  
 Camilo: Yeah, and have some lawyers in the court, and the judge was arriving in the court, they didn't, he didn't arrive yet  
 Ian: When the judge arrived in the court, he  
 Camilo: Saw Aderbaldo and Chuck  
 Ian: Aderbaldo and Chuck and realized that they are friends, old friends too.  
 Camilo: They played football together in their childhood  
 Ian: Yeah  
 Camilo: And then the judge  
 Ian: In the same school they studied  
 Camilo: And they hold each other and are so happy too  
 Ian: And Aderbaldo er enfeitou  
 Camilo: Quê?  
 Ian: (risos) When Aderbaldo saw the judge he thinks to get some money off his old friend, because Aderbaldo is

Camilo: Very poor  
 Ian: Very poor and his old friend  
 Camilo: The judge was very rich  
 Ian: Is very rich  
 Camilo: And they, after the case, the judge didn't get eh, arrest them  
 Ian: The judge didn't arrest them?  
 Camilo: Yes, and Jurema  
 Ian: Jurema was very confused and thinks to, to...  
 Camilo: Suicide.  
 Ian: To fall off, off one bridge off a big bridge, jump in the rio meia ponte  
 Camilo: With a rock in his foot her feet  
 Ian: But he left her beautiful shoes her beautiful bag, and her beautiful dress to her, to her  
 Camilo: Her, her students?  
 Ian: Her son?  
 Camilo: Her daughter  
 Ian: Her daughter, her daughter, end of the story  
 Camilo: After the court, Chuck, Aderbaldo and the judge went to a bar to drink some beers and talk about...  
 Ian: To drink some skol, one skol  
 Camilo: And the story is over  
 Ian: Jurema was a children teacher  
 Camilo: Teacher  
 Ian: She was very tired, no she was, she was going to the school, to her school  
 Camilo: Her school to hit some?  
 Ian: To hit some boys  
 Camilo: To hit some boys She is drunk like the woman on TV. She is a drunk teacher  
 Ian: She is a little drunk, she drank some beers  
 Camilo: She was going to her school to hit some boys she  
 Ian: She was a little drunk too.  
 Camilo: Drunked?  
 Ian: Drunk, só drunk  
 Camilo: Drunk is the past  
 Ian: Drunk, drunk  
 Camilo: She was a little drunk  
 Ian: Ponto  
 Camilo: Point  
 Ian: When she was walking the street, walking?  
 Camilo: In the street, a thief  
 Ian: Thief  
 Camilo: T-h-i-e-f  
 Ian: I-e like this  
 Camilo: I think yes  
 Ian: Thief  
 Camilo: Stop her  
 Ian: Stopped?  
 Camilo: Yes stopped  
 Ian: She no? Her stopped her stopped she? Stopped she.

Camilo: I don't know  
 Ian: Yeah, walking in the street a thief stopped she or stopped her what do you think, stopped her  
 Camilo: Stopped her? When she was walking in the street, a thief stopped her. Hum, her?  
 Ian: Stopped her.  
 Camilo: Stopped her  
 Ian: His name was Aderbaldo  
 Camilo: His name was Aderbaldo.  
 Ian: Then Aderbaldo  
 Camilo: No. And, er, let's go to say something about what happened to Jurema's face  
 Ian: How?... Jurema was very scared and....  
 Camilo: Very scared... Jurema... very scared and  
 Ian: Open (incomprensível) frightened  
 Camilo: With her big nose  
 Ian: With her beautiful but big nose  
 Camilo: With her big what is this? Mouth?  
 Ian: Big opened mouth  
 Camilo: Yeah, and Aderbaldo take her lovely bag, her lovely white bag  
 Ian: Because, oh, Jurema was very scared and frightened with her big nose and big opened mouth because, be-cau-se Ader-baldo  
 Camilo: Was taking  
 Ian: Was taking, ta-king  
 Camilo: Her beauti/ her lovely white bag  
 Ian: Love-ly, white?  
 Camilo: Ah, yeah  
 Ian: White... purse, né, não? Purse?  
 Camilo: Joana put purse  
 Ian: Hum? Purse?  
 Camilo: Purse, put purse  
 Ian: Ok, lovely with  
 Camilo: Lovely and beautiful, lovely and white  
 Ian: So Aderbaldo was taken her lovely  
 Camilo: Was TAKING  
 Ian: Taking  
 Camilo: Taking  
 Ian: Taking her lovely and white purse  
 Camilo: Yes and white purse  
 Ian: And  
 Camilo: White purse... purse  
 Ian: Here, isn't it?  
 Camilo: Yeah white purse  
 Ian: XXXX  
 Camilo: Then the policeman, then a policeman  
 Ian: Then a policeman arrived  
 Camilo: Arrived  
 Ian: Arrived  
 Camilo: And point a gun  
 Ian: And point a gun on the back?

Camilo: Yeah, on Abelardo's back. Abelardo's...  
 Ian: On? On a?  
 Camilo: No. On AbelarDO'S back with apostrophe. Let's fast here 'cause  
 Ian: Yeah  
 Camilo: Jurema take her her her purse back  
 Ian: When the  
 Camilo: Jurema was taking  
 Ian: When the policeman arrived Jurema, Jurema takeS, took?  
 Camilo: Yeah took...  
 Ian: Her  
 Camilo: Purse  
 Ian: Purse back  
 Camilo: And Abelardo was very  
 Ian: But, but keep but keep hysterical  
 Camilo: Yeah but keep  
 Ian: But keep his te ri...  
 Camilo: Cal  
 Ian: Cal  
 Camilo: Histerical  
 Ian: Point  
 Camilo: Abrelardo  
 Ian: Aderbaldo  
 Camilo: Aderbaldo  
 Ian: Aderbaldo  
 Camilo: Aderbaldo  
 Ian: Aderbaldo  
 Camilo: Aderbaldo look back yes?  
 Ian: Aderbaldo  
 Camilo: Looked  
 Ian: Looked  
 Camilo: To the policeman  
 Ian: To the policeman and  
 Camilo: Realize  
 Ian: Realized?  
 Camilo: Yes that he was  
 Ian: That he was  
 Camilo: His old friend  
 Ian: He was, he was his? Old  
 Camilo: Old friend, yes, vírgula  
 Ian: Yes  
 Camilo: Chuck, his old friend, Chuck  
 Ian: His old friend, Chuck... point  
 Camilo: Yeah, point. They hold each other and were so glad to meet again  
 Ian: They hold each other  
 Camilo: And was so glad and were  
 Ian: And were...  
 Camilo: Were so glad...  
 Ian: So glad...

Camilo: To see  
 Ian: To see  
 Camilo: Meet again  
 Ian: Meet?  
 Camilo: To met again  
 Ian: Meet, met (falando baixinho)  
 Camilo: I think that (falando baixinho)  
 Ian: Meet again  
 Camilo: Jurema, yeah, Jurema was so so angry  
 Ian: Put a (sinalizando parágrafo para o colega)  
 Camilo: Parágrafo?  
 Ian: Hum hum (concordando em voz baixa)  
 Camilo: Jurema  
 Ian: Was shocked  
 Camilo: And very angry  
 Ian: And very an an hangry  
 Camilo: Ah, angry  
 Ian: Ah, angry because she didn't understood, she didn't understand what happened  
 Camilo: Yeah  
 Ian: Because the policeman  
 Camilo: Didn't arrest  
 Ian: Didn't arrest  
 Camilo: Because  
 Ian: Jurema was shocked and very angry because...  
 Camilo: The policeman didn't arrest Aderbaldo  
 Ian: The policeman didn't...  
 Camilo: Arrest  
 Ian: Arrested?  
 Camilo: Just arrest because didn't  
 Ian: Arrest Aderbaldo  
 Camilo: Then she, she, she went to, to the police station  
 Ian: The policeman didn't  
 Camilo: Then, then with 'a' or 'e'  
 Ian: É 'é' (soletrando em português), it's then with 'e' 'e' 'e'.  
 Camilo: Then  
 Ian: She went to the police station  
 Camilo: Uh?  
 Ian: Then she went to the police station  
 Camilo: She went to  
 Ian: To the police station, to police station and said what happened to the major  
 Camilo: To the, and, said what ha hapened in the street, no, what happened in the street that day  
 Ian: Yeah... in the street that day  
 Camilo: The street that, that day  
 Ian: The major decided to go to the court. The major decided to go to the court. And in the next day  
 Camilo: And in the next day  
 Ian: Jurema Aderbaldo and Chuck

Camilo: Jurema A-derbal-do and Chuck were invite, invite  
 Ian: Invited  
 Camilo: Were invited  
 Ian: Were invited to explain  
 Camilo: The case to the judge  
 Ian: The case...  
 Camilo: To the judge  
 Ian: For or to, for the judge  
 Camilo: Yes for the judge  
 Ian: For the judge. When the judge arrived  
 Camilo: Arrived... finish that...  
 Ian: When the judge  
 Camilo: Judge  
 Ian: Arrived...  
 Camilo: He saw  
 Ian: In the court court  
 Camilo: And, tá bom  
 Ian: He saw that  
 Camilo: That  
 Ian: Aderbaldo and Chuck  
 Camilo: Aderbaldo and Chuck was,were, were  
 Ian: Were  
 Camilo: His old friend  
 Ian: Old  
 Camilo: Friend. Jurema was so confused  
 Ian: Ah and frustrated  
 Camilo: Yeah  
 Ian: Jurema was  
 Camilo: So confused  
 Ian: Confused  
 Camilo: And frustrated  
 Ian: Frustrated because  
 Camilo: The judge, the judge didn't do anything  
 Ian: And invited  
 Camilo: And the judge invited his two friends  
 Ian: Just in-vi-tes his his friends  
 Camilo: His two friends to went to a bar  
 Ian: To went to a bar  
 Camilo: Went to a bar, drink a beer, went on a bar  
 Ian: To a bar to  
 Camilo: To talk about  
 Ian: To talk about the past and drink some beers  
 Camilo: To finish, after that two beers. After that, Jurema was thinking to suicide  
 Ian: Jurema?  
 Camilo: Was thinking... about suicide, suicídio  
 Ian: Oh, yeah  
 Camilo: To jump  
 Ian: Jumping

Camilo: Yeah jumping on meia ponte river  
Ian: On or in, in jumping in, jumping on, jumping...  
Camilo: Jumping over  
Ian: Over  
Camilo: Jumping off  
Ian: Meia ponte river  
Camilo: Very good  
Ian: Jumping on meia ponte river  
Camilo: She didn't do that or she did that?  
Ian: Uh?  
Camilo: She suicide or no?  
Ian: She dranked  
Camilo: Some whisky, some scotch  
Ian: She (risos) she dranked a lot of  
Camilo: A lot of scotch  
Ian: Two 't'? two 't'?  
Camilo: Scotch (falando baixinho)  
Ian: Sco-tch  
Camilo: I think is with agá  
Ian: Eitch  
Camilo: Eitch  
Ian: Hum, scotch. Drank a lot of scotch to try to  
Camilo: To have courage  
Ian: No, to try to forget  
Camilo: Yeah  
Ian: To try to forget  
Camilo: To forget  
Ian: To forget  
Camilo: That, forget that  
Ian: That day  
Camilo: Yeah  
Ian: She can't...  
Camilo: Jump  
Ian: And she can't forget and she....  
Camilo: Jump  
Ian: She can't forget and finish jumping  
Camilo: Yes finish jumping.... in the bridge, over the bridge  
Ian: Jumping and dying  
Camilo: Acho que  
Ian: Dying because she doesn't know how to swim  
Camilo: She didn't know how to swim  
Ian: She doesn't?  
Camilo: She doesn't, she doesn't (falando baixinho)  
Ian: She didn't?  
Camilo: Yeah, 'cause the past  
Ian: Hum hum, she didn't  
Camilo: Know how to swim  
Ian: That's it!  
Camilo: Yeah.

## Anexo D

Nota de campo de uma atividade

Atividade 1 - Scene from the park

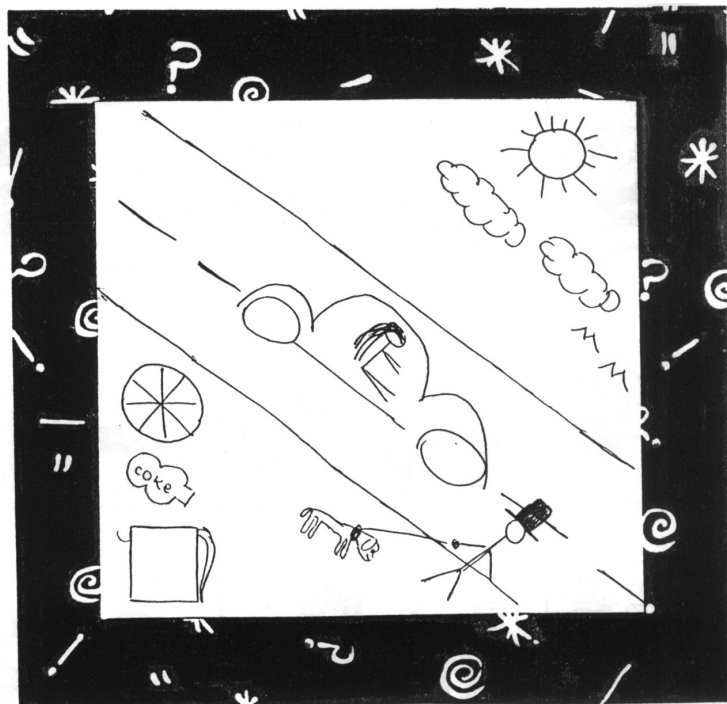
Iniciamos a aula com uma breve revisão dos termos usados para dar direções em língua inglesa, como, por exemplo: direita, esquerda, e etc. Logo em seguida, apresentamos a atividade, pedindo aos participantes que não olhassem a figura do outro durante a interação. Para tanto, cada par recebeu uma folha contendo o desenho e uma folha em branco e se prepararam para a atividade.

A primeira vista, antes mesmo de iniciar, pareciam motivados a realizar a tarefa, possivelmente pela figura que teriam que desenhar. No entanto, percebi que, à medida que a tarefa se progredia, os alunos pareciam se tornar mais tensos. Eles se posicionavam inclinados para frente, atentos à fala do colega. Uma das razões dessa ansiedade poderia ser o excesso de pedidos de esclarecimento e situações de reparo (uh? o quê?, *what?*), visto que a atividade, por sua natureza, exige bastante precisão na compreensão da mensagem para que seu objetivo seja concretizado.

Os alunos pareciam querer terminar a tarefa. Esse fato foi confirmado na duração das interações desta atividade. O alívio registrado ao término da atividade deixa claro que, embora a atividade seja aparentemente prazerosa, pode provocar alto nível de ansiedade nos participantes.

**Anexo E**

## Atividade 1

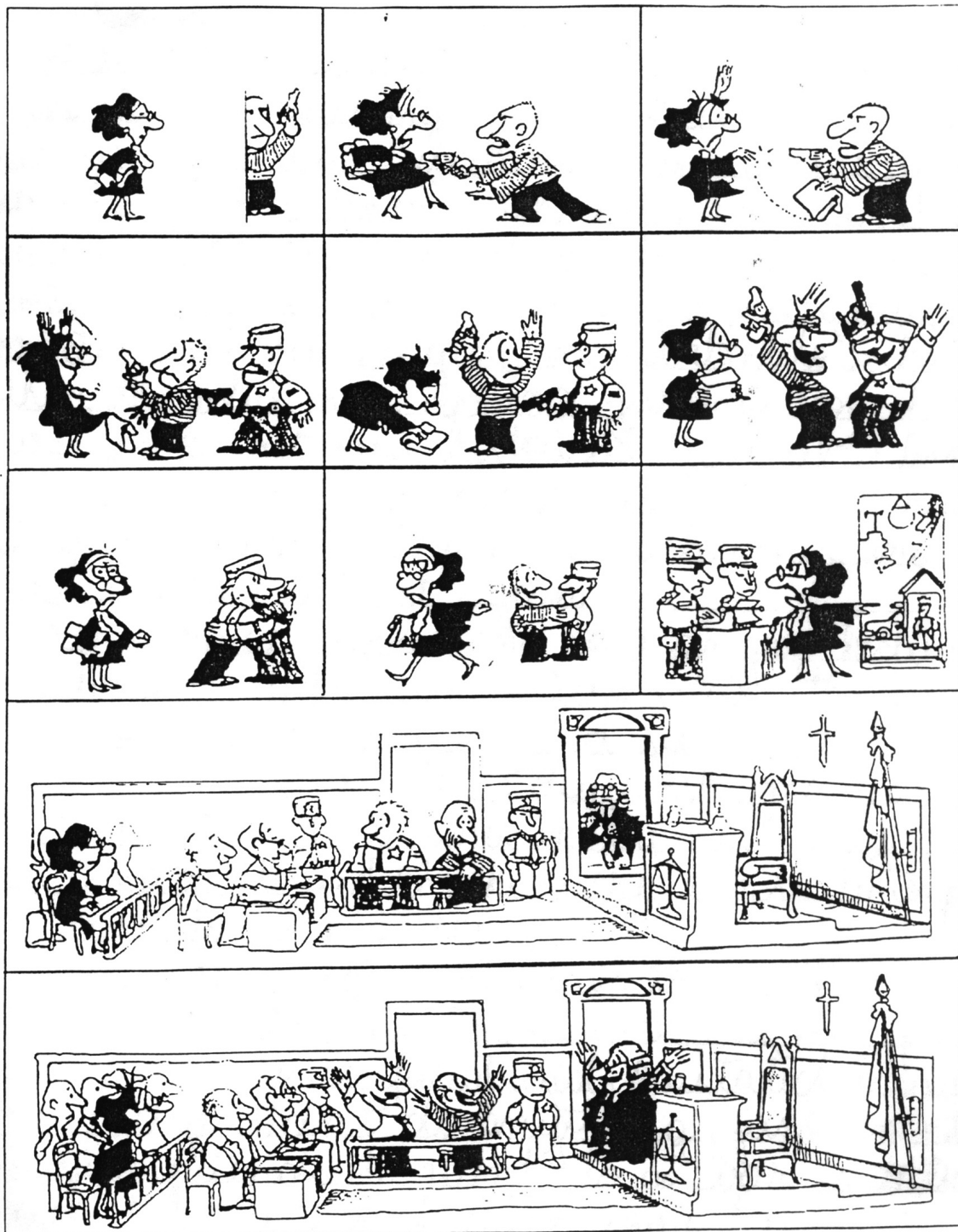
Scene from the park<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Extraído do livro Drawing Dictation by Lois Diaper.

Anexo F

Atividade 2

The importance of having good friendship



## Anexo G

Texto produzido pelo par Camilo e Ian durante a atividade 2

Jurema is a children teacher, she was going to her school to hit some boys, she was a little drunk. When she was walking in the street a thief stoped her, his name was Ciderbaldo. Jurema was very scared and frightened with her big nose, big opened mouth because Ciderbaldo was taking her lovely and white purse. When a police man arrived and point a gun on Ciderbaldo's back. When the police man arrived Jurema took her purse back but kep historical. Ciderbaldo looked to the police man and realized that he was his old friend, Chuck; they hold each other and were so glad to meet again.

Jurema was shocked and very angry because the policeman didn't arrest Ciderbaldo, then she went to the police station and said what hap-pened in the street that day. The major decided to go to the curt, and in the next day, Jurema, Ciderbaldo and Chuck were invite to explain the case for the judge.

When the judge arrived in the curt, he saw that Ciderbaldo and Chuck were his old friend, Jurema was so confused and frustated because the judge didn't do anything, just invited his two friends to went to a bar to talk about the past and drink some beers.

After that Jurema was thinking about suicide, jumping on Meia Ponte river, she drunked a lot of scotch, to try to forget that day. She can't forget finish jumping dying because she didn't know how to swim.

## Anexo H

### Atividade 3

#### Planet Zyrus: an ideal place to live<sup>30</sup>

*Due to an atomic explosion, life on Earth has become threatened. The destruction has reached alarming proportions. All man-made structures lay in rubble, the oceans are totally polluted and the forests are devoid of any kind of vegetation. The only option is to relocate to another planet – **Planet Zyrus**.*

*A spacecraft with a capacity to transport 10 people has been allocated. You and your partner must decide the laws of the Planet Zyrus.*

**Discuss the following questions in pairs and take notes of the main points.**

1. Who will you take with you to build this new society? Why? (you must choose 10 people including yourselves)
2. What will the means of transportation be like?
3. What will education be like?
4. Will citizens be allowed to carry a gun?
5. Will there be the death penalty?
6. Will there be a religion?
7. Will there be dating and marriage?
8. What material item (something you consider extremely important to you) will you take from the Earth?
9. What will the food be like?

---

<sup>30</sup> Fonte: Alley Candido Júnior e Richard Greenbury.