

Maria Cristina F. Dalacorte

**A PARTICIPAÇÃO
DOS APRENDIZES
NA INTERAÇÃO
EM SALA DE AULA
DE INGLÊS**

Tese de Doutorado

Faculdade de Letras da UFMG

UM ESTUDO DE CASO

1999

Tese defendida e aprovada, em 05 de fevereiro de 1999, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Prof^ª. Carmen Rosa Caldas-Coulthard

Prof^ª. Silvia Lucia Bigonjal Braggio

Prof^ª. Deise Prina Dutra

Prof^ª. Eliana Amarante de Mendonça Mendes

Prof^ª. Vera Lúcia Menezes de O. e Paiva

À Professora Doutora

Vera Lúcia Menezes de O. e Paiva

Agradecimentos

À minha família, meus pais e meus irmãos.

Aos professores e amigos Maria Aparecida Yasbec Sebba, Francisco José Q. de Figueiredo, Heloísa Augusta B. de Mello e Maria Luíza Labossiere e Maria José Soares.

Aos alunos Bruna, Carlos, Kátia, Lúcia, Mara e Oswaldo e à professora Lila.

À Professora Dra. Carmen Rosa Caldas-Coulthard.

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFG e a CAPES.

A Deus.

RESUMO

A participação dos aprendizes em sala de aula de Língua Inglesa depende de sua escolha para interagir. Essa decisão requer uma motivação que pode sofrer influências de fatores internos e externos.

Neste estudo, investigo seis alunos de uma turma de Inglês I da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

A pesquisa baseia-se na teoria sócio-cultural, que enfatiza a importância da interação no processo de aprendizagem de um indivíduo. A estrutura da interação foi o primeiro aspecto tratado. Na perspectiva da teoria sócio-cultural, as ações dos aprendizes na sala de aula são consideradas como estratégias usadas para interagir. Esta teoria também sugere que a motivação dos aprendizes afeta sua decisão de agir e pode sofrer influências de fatores internos e externos.

Para a realização da coleta dos dados, foram adotados os princípios da pesquisa etnográfica. Nas duas primeiras análises, utilizo testes quantitativos. E as outras duas outras análises são interpretativas.

Os resultados comprovam que a decisão de participar oralmente em sala de aula é dos aprendizes. Mostram também que estratégias de aprendizagem estes utilizam e quais os seus motivos para interagir.

ABSTRACT

In order to participate orally in the EFL classroom, students make a choice to take action or not. This decision requires motivation which may be affected by internal and external factors.

In this study, I investigate how six students of the English Language Course participate in the EFL classroom at Universidade Federal de Goiás.

This research is based on the sociocultural theory which emphasizes the importance of the interaction with others to the learning process of an individual. Thus, the structure of the classroom interaction was the first aspect considered. According to this proposal, the students' actions in the classroom are considered strategies used to interact in this context. The theory also suggests that students' motivation affect their decision to interact and it may be influenced by internal and external factors.

The principles of the ethnographic research method were adopted to collect the data. I also used quantitative tests in the first two analysis. The other two analysis were interpretative.

The results proved that the student is the one who makes the decision either to participate or not in the classroom. It also reveals the strategies used by students and their motives to interact.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Pressupostos teóricos	14
Objetivos	14
Metodologia	15
Os capítulos da tese	17
CAPÍTULO 1 - REVISÃO TEÓRICA	19
1.1 A aprendizagem de línguas estrangeiras e a interação no contexto de sala de aula	20
1.2 A estrutura da interação no contexto de sala de aula	26
1.3 As estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aprendiz para interagir no contexto de sala de aula	30
1.4 A motivação e a participação do aprendiz na interação em sala de aula	33
1.4.1 Fatores internos	36
1.4.1.1 Interesse	36
1.4.1.2 A relevância da atividade	37
1.4.1.3 Objetivos	37
1.4.1.4 Crenças	38
1.4.1.5 Auto-conceito	38
1.4.1.6 Atitude relativa à língua alvo	39
1.4.1.7 Outros fatores afetivos	40
1.4.2 Fatores externos	41
1.4.2.1 A interação com os outros	41
1.4.2.2 As experiências mediadas	41
1.5 O modelo cognitivo de motivação	42
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	45
2.1 A pesquisa em sala de aula	45
2.2 A sala de aula	48
2.2.1 O horário	48
2.2.2 O ambiente de sala de aula	48
2.2.3 O currículo	49
2.2.4 O ingresso no Curso de Letras	50
2.2.5 O material didático	50
2.2.6 A abordagem de ensino	51
2.2.7 A professora	51
2.2.8 Os aprendizes	51
2.3 A coleta dos dados	52

2.4 A análise dos dados	54
2.4.1 Análise dos tipos de turnos de acordo com o modelo adaptado de Van Lier (1988)	55
2.4.2 Análise dos tipos de turnos de acordo com o modelo adaptado de Naiman et al. (1995)	55
2.4.3 Análise das ações ou estratégias utilizadas pelos aprendizes a partir dos depoimentos da Entrevista 1	56
2.4.4 Análise dos fatores internos e externos que podem afetar a motivação a partir dos depoimentos das Entrevistas 1 e 2	57
2.5 Verificação dos dados coletados	60
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS	66
3.1 Resultados da análise dos tipos de turnos de acordo com o modelo adaptado de Van Lier (1988)	66
3.2 Resultados da análise dos tipos de turnos a partir do modelo adaptado de Naiman et al. (1995)	70
3.2.1 Resultados dos tipos de turnos produzidos por cada aluno	72
3.2.2 Resultados de cada tipo de turno	86
3.2.2.1 Turnos solicitados pela professora ou colega para responder a alguma pergunta	86
3.2.2.2 Turnos voluntários para responder a perguntas	87
3.2.2.3 Turnos voluntários relativos a dúvidas ou dificuldades	87
3.2.2.4 Turnos voluntários para introduzir assunto ou comentário	88
3.2.2.5 Turnos solicitados para correção	89
3.2.2.6 Turnos relativos a interrupção e/ou sobreposição	89
3.2.2.7 Turnos solicitados para participar da reprodução de atividades em par ou grupo	90
3.3 Resultados das ações ou estratégias utilizadas pelos aprendizes	91
3.3.1 Atitude relativa à disposição de participar quando solicitado pelo professor ou colega	92
3.3.2 Atitude relativa à disposição de participar como voluntário	94
3.3.3 Atitude relativa aos casos de dúvidas e dificuldades	96
3.3.4 Atitude relativa à introdução de um assunto ou comentário diferente do tópico da aula	98
3.3.5 Atitude relativa à correção	99
3.3.6 Atitude relativa à interrupção e/ou sobreposição	101
3.3.7 Atitude quanto à disposição participar de atividades em par e/ou grupo	103
3.4 Resultados da análise dos fatores internos e externos à motivação do aprendiz .	108
3.4.1 Fatores internos	108
3.4.1.1 Interesse intrínseco pela atividade e curiosidade	109
3.4.1.2 Relevância da atividade	110
3.4.1.3 Noção de auto-conceito e consciência real dos aspectos fortes e limitações pessoais	111
3.4.1.4 Atitudes relativas à aprendizagem da língua alvo	115
3.4.1.5 Outros fatores afetivos	117
3.4.1.5.1 Ansiedade	118
3.4.1.5.2 Medo de errar e capacidade de arriscar	118
3.4.1.5.3 Inibição	119

3.4.2 Fatores externos	121
3.4.2.1 A interação com os outros	121
3.4.2.1.1 País	121
3.4.2.1.2 Professores	122
3.4.2.1.3 Colegas	123
3.4.2.1.4 Outros	124
3.4.2.2 As experiências de aprendizagem mediadas	125
3.4.2.2.1 Método	125
3.5 Fatores internos e externos citados por cada aprendiz	127
3.6 Resultados da análise da entrevista com a professora	130
3.7 Perfil de cada um dos aprendizes com base nas análises realizadas	137
3.7.1 Bruna	137
3.7.2 Carlos	138
3.7.3 Kátia	138
3.7.4 Lúcia	138
3.7.5 Mara	139
3.7.6 Oswaldo	139
3.8 Aspectos comuns aos aprendizes	140
CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO	142
4.1 A participação do aprendiz na interação	142
4.2 As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes	143
4.3 Fatores internos e externos que podem afetar a motivação do aprendiz	145
4.3.1 Fatores internos	146
4.3.1.1 Interesse	146
4.3.1.2 Auto-conceito	146
4.3.1.3 Fatores afetivos	147
4.3.2 Fatores externos	147
4.3.2.1 A interação com os outros	148
4.3.2.2 O método	148
4.4 Implicações para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras	148
4.5 Considerações finais	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
ANEXOS	159
Entrevista 1:	160
1. Bruna	160
2. Carlos	164
3. Kátia	168
4. Lúcia	173
5. Mara	180
6. Oswaldo	183
Entrevista 2:	192
1. Bruna	192
3. Kátia	195
4. Lúcia	197
5. Mara	202
6. Oswaldo	203
Entrevista com a professora Lila	206

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** - Modelo Sócio-Construtivista do processo de ensino e aprendizagem proposto por Williams e Burdem (1997:43) 24
- FIGURA 2** - Modelo Sócio-Construtivista da Motivação proposto por Williams e Burdem (1997:140) 42

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1: Resultados comparativos da primeira classificação feita pela 'interrater' ..	63
Tabela 2.2: Resultados comparativos da segunda classificação feita pela 'interrater' ...	65
Tabela 3.1: Resultados da análise dos turnos solicitados e voluntários com base no modelo de Van Lier (1988)	67
Tabela 3.2: Resultados da análise dos turnos de acordo com o tópico da aula com base no modelo de Van Lier (1988)	68
Tabela 3.3: Resultados da análise dos turnos produzidos de acordo com a sequência de turnos com base no modelo de Van Lier (1988)	69
Tabela 3.4: Resultados da análise dos tipos de turnos de acordo com o modelo adaptado de Naiman <i>et al.</i> (1995)	70
Tabela 3.5: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz quando solicitado para responder a alguma pergunta	86
Tabela 3.6: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz como voluntário para responder a alguma pergunta	87
Tabela 3.7: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz como voluntário em caso de dúvida	88
Tabela 3.8: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz como voluntário para introduzir comentários fora do tópico da aula	88
Tabela 3.9: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz quando solicitado para fazer alguma correção	89
Tabela 3.10: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz como voluntário em caso de interrupção e/ou sobreposição	89
Tabela 3.11: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz quando solicitado para participar de reprodução de atividades em par ou grupo.....	90

INTRODUÇÃO

A motivação para realizar este estudo nasceu de minha experiência no ensino de Inglês, uma língua cada vez mais presente no dia-a-dia de todas as pessoas e atualmente indispensável na formação de profissionais.

Sempre busquei refletir sobre minha prática, inicialmente de modo empírico e depois de modo mais sistemático, tentando aprimorá-la. Tenho observado que alguns alunos participam mais do que outros da interação em sala de aula, desde o início de minha carreira, quando lecionava nos cursos livres de língua inglesa, e depois, como professora de Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Allwright (1991) e Richards (1994) argumentam que nós, professores, precisamos investigar como ocorre a participação dos aprendizes na interação em sala de aula, e então, caso necessário, buscar meios para uma mudança da prática, criando situações de ensino que favoreçam e promovam a maior participação do aprendiz na interação em sala de aula.

Estudos sobre a participação do aprendiz na interação podem adotar a perspectiva do professor, como o trabalho realizado por Tsui (1996), ou a perspectiva do aprendiz, como propõem Tarone e Yule (1989). Nesta pesquisa, parto da perspectiva do aprendiz para investigar sua participação.

Van Lier (1988: 170) observa, quanto à estrutura da interação, que muitos estudos do discurso de sala de aula consideram *que* “os procedimentos de sala de aula são determinados somente pelo professor, e que os alunos apenas recebem passivamente esta determinação.” Ele, no entanto, explica que isso nem sempre

ocorre necessariamente e que uma análise dos padrões da sala de aula podem mostrar quais os fatores que contribuem para isto.

Segundo Cavalcanti e Lopes (1991), poucos estudos sobre os fatores relacionados com a personalidade do aprendiz são encontrados na literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, até recentemente, a maioria das pesquisas realizadas eram apenas quantitativas.

Dentre os estudos que abrangem esse aspecto, encontram-se as pesquisas de Seliger (1983), que buscou relacionar a proficiência do aprendiz à sua participação na interação em sala de aula.

Outros estudos investigaram as diferenças individuais dos aprendizes, bem como os fatores que podem influenciar a aprendizagem de línguas estrangeiras. Dentre eles destacam-se Altman (1980), Skehan (1989), Larsen-Freeman e Long (1991). Essas pesquisas propuseram diferentes categorizações desses fatores, mas, segundo Ellis (1994: 472), estão distribuídos de um modo “vago, sendo que muitos deles coincidem de modo indefinido.” Ellis (1994) observa ainda o fato de não haver, nessas classificações, uma distinção precisa entre os termos, por exemplo, ‘motivação’ ou ‘estilo de aprendizagem,’ não ficando muito claro também a que se referem. Uma outra crítica a esses é feita por McGroarty (1996), que os considera distantes da realidade da sala de aula.

Apesar de suas observações críticas, Ellis (1994) admite que os estudos voltados para as diferenças individuais como, por exemplo, motivação, estratégias de aprendizagem, aptidão, dentre outros, têm atraído grande atenção dos pesquisadores e já apresentam avanços consideráveis.

Diferentemente dos estudos relatados acima, nesta pesquisa considero que a motivação do aprendiz sofre influências de fatores internos e externos, como mostrarei mais adiante.

Este estudo também difere dos demais por não se tratar apenas de uma pesquisa quantitativa. A perspectiva etnográfica foi adotada para a coleta e a análise de parte dos dados.

Pressupostos teóricos

Como suporte teórico para realizar esta pesquisa e interpretar os dados coletados, adotei a abordagem sócio-cultural. Tal abordagem considera ser possível haver aprendizagem a partir da interação (Vygotsky, 1978 citado por Lantolf e Appel, 1994).

Apesar de este estudo não focar diretamente o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, essa abordagem foi adotada por enfatizar a importância da interação na aprendizagem em sala de aula e, conseqüentemente, a importância da participação do aprendiz na interação. Para melhor situá-la entre os estudos da lingüística aplicada, apresento inicialmente um breve relato das correntes que a precederam e/ou a influenciaram, para então introduzir os princípios gerais da perspectiva sócio-cultural utilizados nesta pesquisa. Em seguida, enfoco, de modo mais detalhado, os seguintes aspectos:

- 1) A estrutura da interação, mais especificamente o processo de mudança de turnos (Van Lier, 1988) a fim de detectar o modo como ocorre a interação na sala de aula de língua inglesa;
- 2) as ações dos aprendizes, ou seja, as estratégias de aprendizagem utilizadas para atingir objetivos por eles estabelecidos, admitindo que elas sofrem influência de sua motivação seguindo a proposta de Donato e McCormick (1994) e Naiman *et al.* (1995);
- 3) a motivação do aprendiz (Williams e Burden, 1997) que sofre influências de fatores internos ou individuais, e externos ou do contexto.

Objetivos

Neste estudo, busco detectar o modo como cada aprendiz interage em sala de aula a partir dos tipos de turnos por eles produzidos e das estratégias de aprendizagem¹ utilizadas em diferentes situações de sala de aula.

¹ Estratégias de aprendizagem são definidas por Rubin (1975: 43) como “técnicas ou recursos que o aprendiz pode usar para adquirir o conhecimento”.

Uma vez que parto do princípio de que o modo como os aprendizes interagem em sala de aula depende de sua motivação, investigo também os fatores internos, ou de personalidade, e os fatores externos, ou do contexto, que podem influenciar a sua motivação, ou seja, a sua decisão de agir nesse contexto. Assim, procuro responder às seguintes questões:

- 1) a participação dos aprendizes no processo de tomada de turnos em sala de aula depende dos próprios aprendizes ou do professor?
- 2) os aprendizes produzem mais turnos dentro ou fora do tópico da aula?
- 3) os aprendizes produzem mais turnos dentro ou fora da seqüência de turnos da aula?
- 4) quais as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes para participar da interação?
- 5) quais são os fatores internos que influenciam a participação do aluno em sala de aula?
- 6) quais são as expectativas dos alunos em relação ao professor e aos colegas, ou seja, aos fatores externos, no que concerne à interação?

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (Nunan, 1992), por investigar apenas seis aprendizes de uma turma do primeiro ano da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, no ano de 1996. Os aprendizes e a professora foram previamente contactados e se dispuseram a participar como sujeitos deste estudo.

Para a coleta dos dados, adotei procedimentos baseados nos pressupostos da pesquisa interpretativa (Erickson, 1996) e para a análise dos dados, utilizei métodos quantitativos e qualitativos (Nunan, 1992; Brown, 1988).

Gillette (1994) sugere a utilização de múltiplas fontes de dados para corroboração e esclarecimento. Com base nessa orientação, para a coleta dos

dados, escolhi as seguintes técnicas, utilizadas em pesquisas etnográficas: gravação em vídeo das aulas, questionário, entrevistas e *'stimulated recall.'* Esta última técnica consiste de comentários dos participantes sobre suas atitudes ao assistirem os vídeos das aulas (Nunan, 1992).

Seguindo a proposta de Chaudron (1988), busquei a validação dos dados qualitativos analisados, aplicando teorias independentes para interpretá-los. E para a validação dos resultados gerais, adotei a proposta de Ellis (1994), de que, em pesquisas sobre as diferenças individuais sejam utilizadas diferentes formas de coleta e análise dos dados para triangulação, para resultados mais confiáveis.

Ainda para a validação dos dados interpretados, eles foram submetidos a um *'interrater'* (Brown, 1988), ou seja, uma segunda pessoa que os analisa de acordo com as categorias propostas na pesquisa, comparando-se, posteriormente, ambas as classificações, a do *'interrater'* e a do pesquisador, para verificação. Esse procedimento encontra-se explicado em detalhes no capítulo sobre metodologia.

As duas primeiras análises realizadas tiveram por objetivo detectar como o aprendiz participa da interação em sala de aula. Primeiramente, analisei a estrutura da interação, mais especificamente, o processo de mudança de turnos que ocorre na sala de aula, utilizando os dados das gravações em vídeo das aulas e analisando-os com base no modelo adaptado de Van Lier (1988). Em seguida, investiguei as estratégias de aprendizagem, utilizando também os dados das gravações em vídeo das aulas e analisando-os com base no modelo adaptado de Naiman *et al.* (1995).

Os dados coletados para as análises acima foram submetidos a testes quantitativos e não foram incluídos nos anexos em razão de seu volume excessivo, mas encontram-se à disposição de todos os interessados.

Na terceira análise utilizei os dados das entrevistas com os aprendizes, também com o objetivo de detectar as estratégias de aprendizagem. Esses depoimentos foram igualmente analisados conforme o modelo adaptado de Naiman *et al.* (1995).

Como revelaram os resultados das três primeiras análises, a decisão de participar da interação e o modo como se dá essa participação dependem do próprio aprendiz. Deste modo, passei a investigar os fatores internos e externos que poderiam influenciar a motivação do aprendiz para participar da interação em sala de aula, utilizando os dados coletados através do *'stimulated recall'* analisados a partir de um modelo adaptado de Williams e Burden (1997).

Os dados obtidos nas duas últimas análises foram submetidos à análise interpretativa e encontram-se disponíveis nos anexos deste trabalho. A partir dos resultados dessas análises, foi possível delimitar um perfil de cada aprendiz, buscando detectar as principais estratégias por eles utilizadas e os fatores internos e externos possíveis de influenciar sua motivação para participar da interação em sala.

Os capítulos da tese

Eis um breve resumo do conteúdo de cada capítulo deste trabalho:

No capítulo 1, faço uma revisão da literatura adotada como suporte teórico para esta pesquisa. Primeiramente, trato dos principais aspectos da teoria sócio-cultural, que ressalta a importância da interação no processo de aprendizagem. Em seguida, apresento a estrutura da interação em sala de aula, com enfoque no processo de mudança de turnos, característico deste evento. Depois, trato das estratégias de aprendizagem, com base nos princípios da teoria sócio-cultural. Finalmente, trato dos aspectos relacionados com a motivação do aprendiz, com base nos princípios da teoria sócio-construtivista.

No capítulo 2, apresento a metodologia adotada para a realização deste trabalho. Em primeiro lugar, introduzo os pressupostos teóricos que serviram de suporte para a abordagem metodológica adotada na coleta e na análise dos dados. Em seguida, introduzo os aspectos do contexto em que foi realizada a pesquisa com informações sobre cada um dos sujeitos investigados. Finalmente, apresento os procedimentos para a coleta e a análise dos dados.

No capítulo 3, mostro os resultados das quatro análises realizadas. As duas primeiras análises quantitativas investigam os tipos de turno produzidos pelos aprendizes. A terceira análise busca detectar as estratégias utilizadas pelos aprendizes e a quarta análise busca detectar os fatores internos e externos que podem influenciar a motivação do aprendiz para participar da interação em sala de aula.

Também apresento os depoimentos da professora sobre cada um dos aprendizes a fim de detectar que fatores internos e externos podem afetar a participação. Esses depoimentos foram classificados de acordo com o modelo adaptado de Williams e Burden (1997).

No capítulo 4, apresento as implicações dos resultados obtidos para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e faço sugestões para futuras pesquisas em sala de aula.

REVISÃO TEÓRICA

Para investigar a participação dos aprendizes na interação na sala de aula, parto das seguintes premissas:

- 1) a participação dos aprendizes na interação em sala de aula ocorre a partir do processo de mudança de turnos;
- 2) as ações dos aprendizes neste contexto correspondem às estratégias de aprendizagem utilizadas para atingir objetivos por eles estabelecidos e que sofrem a influência de sua motivação;
- 3) a participação dos aprendizes ocorre a partir de sua motivação para agir no contexto de sala de aula;
- 4) sua motivação sofre influências de fatores internos ou individuais e externos ou do contexto.

Por partir do pressuposto de que a interação do aprendiz no contexto de sala de aula é um dos fatores relevantes para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, inicio o capítulo fazendo um breve relato dos estudos na área de Lingüística Aplicada que apontam para esta perspectiva, direcionando o enfoque para o sócio-interacionismo, que é a perspectiva orientadora deste estudo.

Em seguida, trato especificamente dos aspectos do contexto de sala de aula de línguas estrangeiras que estão diretamente voltados para a participação verbal dos aprendizes, ou seja, a estrutura da interação, tratada aqui a partir do processo de mudança de turnos.

Em terceiro lugar, trato das ações ou estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes para participar da interação nesse contexto.

Finalmente, introduzo os fatores internos e externos que podem influenciar a motivação dos aprendizes para agir, ou seja, para participar da interação em sala de aula.

1.1 A aprendizagem de línguas estrangeiras e a interação no contexto de sala de aula

Nos anos 60, observavam-se distintamente duas correntes de estudos da lingüística: uma que considerava a língua como um código uniforme e invariável, e outra, que buscava relacionar a língua ao contexto social em que esta ocorre (Braggio, 1992).

A sociolingüística surge então com a proposta de tratar dos aspectos da língua e de seu contexto de uso, utilizando conceitos trazidos de teorias da sociologia e da antropologia, contribuindo para o fortalecimento dos aspectos interacionais nos estudos da língua, ou seja, enfocando a natureza social da língua (Hymes, 1974).

O contexto também passou a ser considerado pelos estudos em análise do discurso que, influenciados pela sociologia, psicologia, filosofia e antropologia, buscam descrever as estruturas de textos orais e escritos como, por exemplo, as interações em sala de aula (Sinclair e Couthard, 1975; Sinclair e Brazil, 1982; Coulthard, 1985; McCarthy, 1991; Sinclair e Coulthard, 1992; Hatch, 1992; Lynch, 1996). A análise crítica do discurso (Caldas-Coulthard, 1997) busca não apenas a descrição destas estruturas de interação, mas também enfoca o contexto social em que estas interações ocorrem, e ressalta os aspectos ideológicos e as relações de poder que permeiam esse contexto.

A lingüística aplicada buscou, nas áreas de estudo acima citadas, subsídios para desenvolver teorias que poderiam contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem e ensino de línguas. Até os anos 60, os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras enfatizavam principalmente aspectos voltados para o ensino de modo que o professor e o método, por exemplo, eram

mais pesquisados. Mas, a partir de então, houve uma mudança de enfoque para o aprendiz e para o processo de aprendizagem (Naiman *et al.*, 1995). Essa mudança não significou um esquecimento do ensino, e sim uma tentativa de aprimorá-lo (Larsen-Freeman e Long, 1991). Desse modo, os aspectos relacionados com o contexto, em que ocorre a aprendizagem passaram a ser investigados.

Como veremos a seguir, não só os aspectos relativos ao contexto de aprendizagem passaram a ser considerados relevantes para o processo de aprendizagem, mas também os aspectos relacionados à personalidade de cada aprendiz. Precedida pela corrente behaviorista, que considera a aprendizagem como controlada apenas por fatores externos e como resultante de condicionamento e reforço, a teoria cognitivista considera a aprendizagem como um processo interno, em que o aprendiz é dotado de um conhecimento que o capacita a adquirir uma língua, sendo este o principal fator responsável pelo processo de aprendizagem.

No entanto, observamos que há diferentes correntes da pesquisa cognitivista que divergem sobre o processo de aprendizagem. Num extremo, encontra-se a abordagem defendida pelos teóricos da informação que descrevem o funcionamento da mente humana em termos de regras e modelos relativos a diferentes aspectos da aprendizagem, comparando-a a um computador (Williams e Burden, 1997). Num outro extremo encontra-se o movimento construtivista, que surgiu principalmente a partir dos estudos de Piaget, citado em Williams e Burden (1997: 14), que enfatizam “o modo como o indivíduo constrói sua própria visão de mundo.”

De acordo com a abordagem construtivista, o aprendiz participa ativamente do seu processo de aprendizagem, que se dá a partir de suas experiências pessoais. Neste sentido, o psicólogo George Kelly, citado em Williams e Burden (1997), um dos principais estudiosos dessa área, que contribuiu para o desenvolvimento do construtivismo com sua teoria dos ‘*constructos pessoais*,’ afirma que o indivíduo forma hipóteses e as testa para, então, a partir de suas experiências pessoais criar teorias sobre o mundo e as pessoas.

A perspectiva construtivista trata basicamente do modo como os aprendizes desenvolvem sua própria visão de mundo. No entanto, a perspectiva sócio-

construtivista opera dentro da perspectiva interacionista, estabelecendo que “os aprendizes constroem sua própria visão de mundo dentro de um contexto social e através de interações sociais” (Williams e Burden, 1997: 39).

Segundo a perspectiva sócio-construtivista, a aprendizagem é um processo ativo que se dá num ambiente social em que se deve buscar um conhecimento comum durante os eventos de aprendizagem. Desse modo, a bagagem de conhecimento anterior, sistemas de crenças, sentimentos e contextos de vida de cada participante são fatores essenciais no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o sócio-construtivismo também é influenciado pela abordagem humanista, que ressalta os aspectos internos do aprendiz, considerando como relevantes os seus pensamentos, sentimentos e emoções.

A teoria sócio-interacionista (Vygotsky, 1962; Feuerstein *et al.*, 1991) parte da premissa de que o indivíduo afeta a realidade à sua volta, que sofre mudanças e que, por sua vez, o influencia. Essa perspectiva propõe que tal mudança se dá por meio de instrumentos criados sob condições históricas e culturais específicas como, por exemplo, a linguagem. Esses instrumentos funcionam como mediadores entre o indivíduo e o objeto e são moldados pelos motivos deste indivíduo para atingir um objetivo, ou seja, “funcionam como um instrumento condutor da influência humana sobre o objeto da atividade” (Lantolf e Appel, 1994: 7). Ainda dentro dessa perspectiva, “as ações humanas referem-se a práticas sociais, das quais fazem parte” (Scharge, 1986; citado em Lantolf e Appel, 1994: 17).

Vygotsky, diferentemente de Piaget, propõe que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo não se dá apenas a partir de desenvolvimento sensorio motor, mas a partir de suas atividades sócio-culturalmente mediadas. A Teoria da Atividade proposta por Leont’ev (1981a) citado em Lantolf e Appel (1994), como base nesta visão de Vygotsky, busca tratar das ações humanas a partir de três níveis de análise: atividade, ação e operação.

O nível de atividade é definido por Lantolf e Appel (1994: 17) como “o contexto social institucionalmente determinado ou baseado em papéis, objetivos e

meios definidos e utilizados pelos participantes neste contexto,” por exemplo, trabalho e educação. Este nível está “intrinsecamente relacionado com o motivo, pois, sem o motivo, não há atividade” (Leont’ev 1981a) citado em Lantolf e Appel (1994: 17). Os motivos surgem das relações entre o indivíduo e os outros.

O segundo nível de análise refere-se às ações. As atividades se orientam para algum objetivo. “O nível de ação é o nível de uma atividade no qual o processo está subordinado a um objetivo concreto” (Leont’ev, 1981a; citado em Lantolf e Appel, 1994: 18).

O terceiro nível é o operacional que “determina o meio, mental ou físico, onde ocorre uma ação e sofre influências das circunstâncias e condições reais sob as quais o objetivo é realizado” (Lantolf e Appel, 1994: 20).

Seguindo essa mesma proposta, Donato (1994: 36) ressalta que “a atividade humana se baseia em motivos, ou seja, crenças social e institucionalmente estabelecidas sobre uma atividade específica.”

Assim, para se entender o porquê de um indivíduo agir de determinado modo deve-se descobrir o motivo que o levou a agir de tal modo.

Segundo a Teoria da Atividade, o comportamento do aprendiz no contexto de sala de aula está relacionado com sua motivação para interagir, ou seja, o aprendiz tem a possibilidade de escolha de agir, dependendo do motivo que o impulsiona a tomar determinada atitude.

Assim, segundo a abordagem sócio-cultural, o indivíduo, impulsionado pelos seus motivos, interage com as outras pessoas e, a partir desta interação, constrói seu próprio sentido do mundo.

Os estudos de Vygotsky (1962) buscavam explicar a relação entre o desenvolvimento do indivíduo e a aprendizagem, ressaltando o importante papel da competência lingüística na interação entre esses dois processos, já que é por meio da apreensão e internalização da linguagem que a criança se desenvolve.

Vygotsky (1962) propõe que os sistemas do pensamento e da linguagem humana se desenvolvem a partir de processos diferentes, mas que a linguagem

tem um papel de mediadora nestes processos, na medida em que é a partir dela que o sujeito entra em contato com o seu contexto social e depois consigo mesmo. Seus princípios estabelecem a relação entre a linguagem e a cognição, que se dá a partir da interação do falante com o mundo externo.

Essa perspectiva é fundamental para este trabalho, pois o que se busca aqui é apresentar a relevância dos fatores relacionados com o aprendiz e sua interação no contexto de aprendizagem.

A partir da perspectiva sócio-interacionista, Williams e Burden (1997) propõem um modelo sócio-construtivista que tem como base os aspectos individuais de cada aprendiz enfatizados pelas abordagens cognitivista e humanista, bem como os aspectos interacionais enfatizados pelo sócio-interacionismo.

Esse modelo propõe uma ênfase na interação existente entre o aprendiz, o professor, o contexto de aprendizagem e as atividades. Nele, os elementos estão em constante movimento e não ocorrem isoladamente, como se pode observar (FIG.1):

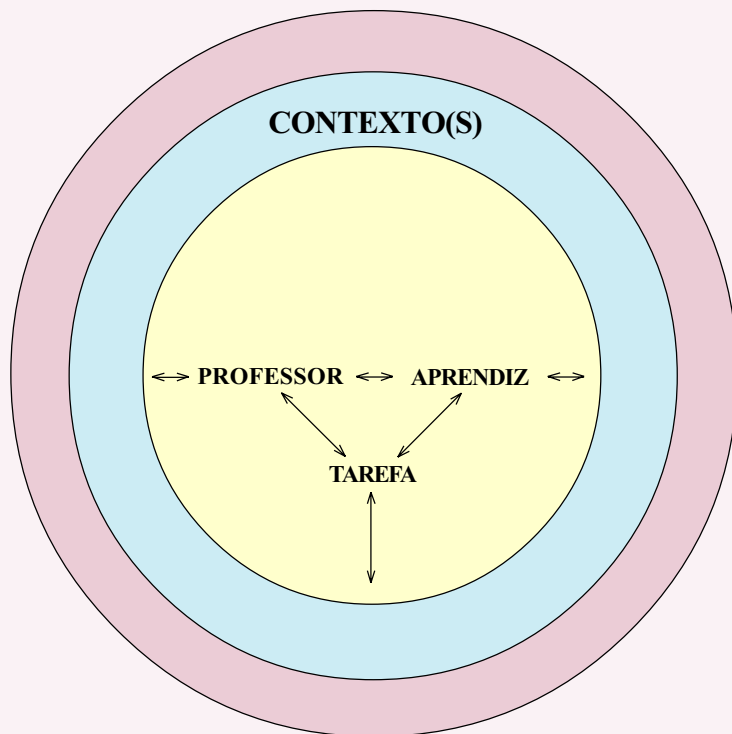



FIGURA 1 - Modelo Sócio-Construtivista do processo de ensino e aprendizagem proposto por Williams e Burden (1997 : 43) 

De acordo com o modelo acima, todos estes fatores estão sempre interagindo e influenciando uns aos outros. O aprendiz traz para a sala de aula seus valores e crenças (Johnson, 1995), suas diferenças individuais, seus sentimentos, que podem afetar suas percepções e, conseqüentemente, o modo como ele reage ao professor, ao meio e às atividades (Gumperz, 1981; Beebe, 1988).

O contexto em que ocorre a aprendizagem, e como é considerado neste estudo, inclui o contexto emocional, físico político, social, escolar e cultural (Holliday, 1994). Cada um desses contextos podem afetar outros contextos e também seus participantes.

Qualquer mudança nas partes deste modelo pode também afetar as outras partes. Deve-se observar que todas essas partes devem ser objeto de estudo nas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de línguas que têm como objetivo a formação global do aprendiz.

Como, então, se dá a interação do aprendiz no contexto de sala de aula? Sabemos que a aprendizagem de uma língua estrangeira requer mais do que o desenvolvimento da competência gramatical do aprendiz. Também envolve o uso adequado da língua em diferentes contextos, ou seja, requer o desenvolvimento da competência estratégica e sociolingüística, de modo que o aprendiz possa se comunicar efetivamente (Canale & Swain, 1980).

A competência comunicativa é definida por Hymes (1974) como conhecimento e habilidade necessários para a participação comunicativa do indivíduo na vida social de modo compreensível, adequado e eficaz. Esse conhecimento vai além dos níveis lingüísticos e envolve também o conhecimento cultural.

Os mesmos aspectos relacionados à competência comunicativa são tratados por Erickson (1991: 343) que se refere à competência comunicativa como a “capacidade do falante/ouvinte relacionar o estilo de fala ou escrita à situação em que se encontra.”

Canale (1983) considera a competência comunicativa como composta pelas seguintes áreas de conhecimento ou competências: gramatical, ou capacidade de compreender e expressar os significados dos enunciados; sociolingüística, ou capacidade de usar adequadamente os enunciados; discursiva, ou capacidade de produzir enunciados coerentes e coesos; e estratégica, ou capacidade de utilizar estratégias que tornam a comunicação eficaz.

Van Lier (1988) considera que é parte da competência comunicativa do indivíduo operar com eficiência dentro do sistema de mudança de turnos de uma língua. O sistema de mudança de turnos da conversação é básico e serve como parâmetro para a descrição dos outros sistemas de mudança de turnos que dele derivam. Desse modo, acredito ser preciso conhecer como ocorre a interação em sala de aula para então compreender como este contexto pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz na língua estrangeira (Chaudron, 1988).

Notamos que a aprendizagem de uma língua estrangeira supõe a utilização e o desenvolvimento destas competências e que, embora não seja possível afirmar que a competência comunicativa é apenas determinada pela interação, como observam Ellis e Roberts (1987: 23) “é somente em contextos interacionais que o falante tem a oportunidade de desenvolver seus recursos comunicativos.”

A seguir, apresento os aspectos relacionados à estrutura da interação no contexto de sala de aula.

1.2 A estrutura da interação no contexto de sala de aula

O contexto de sala de aula, segundo o modelo sócio- construtivista, é um dos fatores que podem influenciar o processo de ensino/aprendizagem. Este processo de aprendizagem se dá através de interações sociais e ocorre nesse contexto específico.

Neste estudo, adoto a perspectiva de Ellis e Roberts (1987) que propõem que a noção de contexto busca explicar porque os falantes de uma língua fazem suas escolhas do modo como são feitas. Os diferentes contextos em que as pessoas interagem são “constituídos por regras que podem limitar ou favorecer o desenvolvimento lingüístico do falante.” Assim, assume-se que a interação na sala de aula dá oportunidades para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes que, até certo ponto, podem fazer suas escolhas.

Os diferentes aspectos do meio onde ocorre a aprendizagem, o que se conhece por ‘perspectivas ecológicas’,² auxiliam a detectar as influências que podem afetar este meio. É fundamental que se considere então o meio como um todo para se buscar explicar como e porquê as pessoas aprendem” (Williams e Burden, 1997: 189-90).

Este contexto pode ser cultural e também pode ser o próprio sistema educacional, ou ainda o meio físico imediato da sala de aula onde ocorrem as interações pessoais (Holliday, 1994; Williams e Burden, 1997). O meio onde ocorre a aprendizagem é vivenciado pelo aprendiz durante seu processo de aprendizagem e pode ter componentes pessoais e sociais, já que é constituído a partir das experiências anteriores de cada aprendiz, de suas crenças e valores pessoais e compartilhados (Williams e Burden, 1997; Ellis e Roberts, 1987; Johnson, 1995).

A sala de aula reflete o mundo lá fora, sendo influenciada por atitudes e expectativas, experiências anteriores em escolas, ‘status’ sócio econômico, preferências por determinados estilos de aprendizagem, e pelo papel do professor e dos alunos (Allwright e Bailey, 1991; Van Lier, 1988; Holliday, 1994; Johnson, 1995).

Considerando o contexto como a situação onde ocorre a interação em sala de aula, e onde os aprendizes são participantes que podem fazer escolhas quanto à sua participação, precisamos entender a estrutura da participação.

² Segundo esta concepção, “cada indivíduo é visto como uma parte inseparável do sistema social” (Williams e Burden, 1997: 189-90).

O conceito de estrutura de participação foi proposto primeiramente por Phillips (1972) que chamou de ‘estrutura participante’ a organização estrutural da interação dentro do modelo de interação controlada pelo professor, e foi Erickson que trocou a denominação para ‘estrutura de participação.’

Cazden (1985), Van Lier (1988) e Richards e Lockhart (1994) identificam a estrutura de participação como basicamente composta pela interação professor-grupo todo, professor-aprendiz individual, aluno sozinho, grupo sozinho. Os dois primeiros tipos de organização são os mais comuns: o professor fala, faz perguntas, responde, os alunos respondem, se apresentam como voluntários, ficam em silêncio. O trabalho individual é o segundo mais comum e oferece poucas oportunidades de interação. Os trabalhos de par e grupo são os tipos de organização que mais oferecem oportunidades para os alunos interagirem. O aluno pode tomar a iniciativa e depende do professor possibilitar que isto ocorra ou não.

A estrutura da interação em sala de aula envolve a utilização de regras conversacionais (Sacks *et al.*, 1974; Sechglouff 1972, 1973; Goffman, 1976) que se aplicam à situação de sala de aula e que são específicas deste tipo de evento (Coulthard, 1985; Sinclair e Coulthard, 1975). Segundo Johnson (1995), as regras que governam a comunicação em sala de aula constituem sua estrutura, sendo que o professor tende a controlar o tópico e a organização dos turnos³ e tanto suas percepções quanto a dos aprendizes podem afetar esta estrutura.

Sinclair e Coulthard (1975) estabelecem que a organização da fala em sala de aula segue basicamente a seguinte seqüência: PRA (pergunta – resposta – avaliação). A pergunta e a avaliação são atos desempenhados pelo professor, enquanto que a resposta é um ato desempenhado pelos alunos (McCarthy, 1991; Hatch, 1992). No entanto, esta estrutura pode ser sujeita a variações dependendo das normas culturais e sociais de comportamento de um determinado grupo.

³ Neste trabalho, qualquer segmento ou ato de fala produzido pelos participantes é considerado um turno, seguindo a definição de Goffman (1981: 23), que considera um turno como “uma oportunidade de ter a vez de falar, não o que é dito ao se ter a vez de falar” (Schegloff, 1972; Schegloff e Sacks, 1973).

A participação do aluno na interação em sala de aula pode ser investigada a partir da quantidade e qualidade de participação. Segundo Ellis (1994: 594), um dos fatores que parece determinar a qualidade da participação do aluno em sala é “o grau de controle que os alunos exercem sobre o discurso.” Para este autor, “interações resultantes de prática controlada da língua, tais como repetições, são caracterizadas pelo controle do professor.”

Allwright e Bailey (1991) também sugerem a investigação da participação dos alunos na interação em sala de aula através de aspectos conversacionais, como, por exemplo, mudança de turno. Van Lier (1988), ao buscar identificar a participação do aprendiz a partir de sua iniciativa no discurso de sala de aula, identifica vários comportamentos de mudança de turno que ele considera indicativos de tal iniciativa: tópico, ou o(s) assunto(s) tratado(s) durante a aula; auto-seleção, ou seja, a participação voluntária do aprendiz, que se auto-seleciona para falar; alocação, ou seja, a solicitação ou escolha preestabelecida de um aprendiz por parte do professor ou colega para falar; a seqüência, ou seja, o turno produzido dentro da seqüência de turnos PRA ou da seqüência corrente.

Ainda para Van Lier (1988: 98-9), a mudança de turno na sala de aula é governada por regras, rotinas e convenções e apresenta as seguintes características:

1. requer atenção centralizada, cada um fala de cada vez;
2. pelo menos um dos participantes está ciente de como se comportar nesse evento;
3. algumas partes do evento são pré-determinadas, de modo que ao serem desempenhadas, sigam o modelo estabelecido;
4. considerando que o objetivo da aula é a aprendizagem, a preocupação dos participantes com a atenção para o tópico, conversas, pedidos, etc., são, pelo menos oficialmente, de importância secundária.

Ao se observar estes itens relativos à mudança de turnos em sala de aula, o autor enfatiza a grande diferença deste contexto com relação aos demais que requer dos participantes um conhecimento específico dos seus mecanismos de acordo com a língua e a cultura dos participantes. Isto pode resultar numa falta de motivação por parte dos participantes, além de uma diminuição da atenção para

alguns aspectos do meio e da fala, ressaltar o controle exercido pelo professor na distribuição de turnos, tópicos, atividades e também limitar a prática das habilidades interacionais na língua-alvo. Richards e Lockhart (1994) observam que a qualidade da interação na sala de aula de língua estrangeira é essencial para que a aprendizagem ocorra.

Segundo Van Lier (1988), Allwright (1984) e Seliger e Long (1983), três aspectos básicos se relacionam com o processo de tomada de turno na sala de aula de língua estrangeira: a alocação do turno por parte do professor ou do colega e a auto seleção; o controle do tópico; e o controle da seqüência PRA. Os seguintes aspectos, então, são tratados neste estudo de acordo com o modelo sugerido por Van Lier (1988: 123):

1. Ação prospectiva, onde a seleção ocorre a partir do professor através de nomeação, sinalização ou contato visual; ou a partir de um outro colega.
2. ação retrospectiva, onde o aluno se auto seleciona;
3. controle do tópico, onde o turno está de acordo com o tópico tratado ou não está de acordo com o tópico tratado.
4. controle da atividade, onde o turno é parte de uma seqüência de turnos ou é independente de uma seqüência de turnos.

A participação do aprendiz pode ser tratada a partir dos turnos produzidos durante a interação para verificar as categorias acima citadas. Esses turnos também podem ser tratados a partir das estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aprendiz para interagir no contexto de sala de aula, como mostrarei a seguir.

1.3 As estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aprendiz para interagir no contexto de sala de aula

O desenvolvimento das estratégias de aprendizagem é visto neste estudo a partir da perspectiva sócio cultural que define estratégias de aprendizagem como “um produto da socialização mediada em uma comunidade de aprendizagem de língua” Donato e McCormick (1994: 453). As atividades e o contexto estão em

constante desenvolvimento e “podem influenciar a orientação estratégica da aprendizagem de sala de aula” Donato e McCormick (1994: 453). Esta perspectiva difere das tradicionais, como sugerem os autores por “não enfatizar a identificação dos tipos de estratégias, as variáveis que afetam a escolha de estratégias ou a investigação de sua aplicabilidade para ensino e aprendizagem.”

Diferentemente do que postulam as perspectivas tradicionais, os estudos realizados por Oxford e Niykos (1989, 1993) mostram que os aprendizes não utilizam com muita freqüência as estratégias mais voltadas para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Uma justificativa para isto pode ser o fato da sala de aula não oferecer oportunidades para a prática dos aspectos funcionais da língua e, quando o fazem, seu processo de avaliação não reflete esta prática (Lavine e Crookall 1989, citados em Donato e McCormick 1994).

A proposta de Donato e McCormick (1994: 454) é considerar a sala de aula como qualquer cultura, ou seja, “uma arena na qual a aprendizagem é construída a partir da participação gradual nos valores, crenças e comportamentos de uma comunidade de prática.” Esta perspectiva se baseia em três conceitos propostos por Vygotsky (1978) e Leont’ev (1981) citados em Donato e McCormick (1994): método genético, teoria da atividade e mediação.

O primeiro conceito é o do método genético, que postula que a investigação das estratégias deve ser feita a partir do contexto de sala de aula e da interação que ocorre neste contexto e não de listas estáticas baseadas em aspectos no uso de estratégias pelos aprendizes.

O segundo conceito é da teoria da atividade, que propõe um modelo para a compreensão da constituição das estratégias. A teoria da atividade se baseia na visão de que a atividade, e não somente o indivíduo são relevantes para a compreensão do funcionamento psicológico humano, sendo as atividades definidas como meios sócio culturais onde ocorre interação. Assim, todos os componentes do contexto onde se dá a interação, e não apenas o indivíduo, devem ser considerados. A motivação participa deste contexto como o objetivo estabelecido

pelo aprendiz para participar da atividade. Deste modo, as ações dos aprendizes são orientadas para objetivos e “as estratégias de aprendizagem são as ações motivadas pelos objetivos específicos” (Donato e McCormick, 1994: 455).

O terceiro conceito é o de mediação, que atua na produção de processos mentais mais elevados, gerados a partir de atividades mediadas e direcionadas para um objetivo específico. Esta postura difere da tradicional que considera as estratégias como “predisposições cognitivas ou resultado da personalidade ou especificidade hemisférica do indivíduo” (Larsen-Freeman, 1991: 199). A mediação é considerada como um instrumento material, ou a própria linguagem, ou comportamento de um outro indivíduo na interação. Ela transforma os impulsos em processos mentais mais elevados, inclusive as orientações estratégicas. A mediação é, portanto, o instrumento para a mudança cognitiva (Donato e McCormick, 1994).

Estes conceitos partem da visão sócio-cultural, descrita por Kozulin (1990), citado em Donato e McCormick (1994: 454), e visa mostrar “como o fenômeno psicológico do indivíduo – dentre os quais se encontra a orientação estratégica – depende de sistemas de mediação culturais.”

Gillette (1994) sugere a investigação detalhada destas estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes baseada em suas atitudes em sala como nos estudos realizados por Rubin (1975) e Naiman *et al.* (1995), e não a partir de listas de estratégias preestabelecidas. Isto se deve ao fato de, segundo Gillette (1994), as estratégias utilizadas pelos bons aprendizes serem utilizadas como um meio para atingir um objetivo, ou seja, partirem de um motivo inicial para resultar em um ação específica, como sugere a proposta adotada nesta pesquisa.

Estratégias, a partir desta perspectiva, são consideradas ações resultantes de uma motivação gerada por algum objetivo estabelecido no momento da interação por parte do aprendiz.

A investigação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelo bom aprendiz realizada por Naiman *et al.* (1995) observa as estratégias utilizadas pelos aprendizes a partir de suas ações em sala de aula, como explica Gillette (1994). O modelo de

Naiman *et al.* (1995) também estabelece que as atividades de ensino, o meio ou contexto de sala de aula, e os fatores relacionados com o aprendiz estão entre os fatores que podem influenciar a utilização de estratégias de aprendizagem em sala de aula.

Esse modelo é bastante amplo e investiga vários aspectos da sala de aula. Para servir de suporte teórico para este estudo selecionei algumas das categorias desse modelo mais voltadas para a participação oral do aprendiz na interação. Assim, as seguintes categorias foram adaptadas do modelo de Naiman *et al.* (1995) e enfocam as ações ou estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aprendiz para interagir:

- a. atitude relativa à disposição de participar quando solicitado pelo professor ou colega;
- b. atitude relativa à disposição de participar como voluntário;
- c. atitude relativa aos caso de dúvidas e dificuldades;
- d. atitude relativa à introdução de um assunto ou comentário diferente do tópico da aula;
- e. atitude relativa à correção;
- f. atitude relativa à interrupção e/ou colocação feita ao mesmo tempo que um outro colega;
- g. atitude quanto às atividades em grupo.

Como as estratégias são as ações motivadas dos aprendizes para realizar alguma atividade em sala de aula, passo então a investigar o que os motiva a agir em sala de aula e quais os fatores internos e externos que podem influenciar o aprendiz.

1.4 A motivação e a participação do aprendiz na interação em sala de aula

Vários fatores podem afetar a natureza da interação em sala de aula e o processo de aprendizagem. Tais fatores podem ser agrupados e considerados como fatores internos (intrínsecos) ou de personalidade, e fatores externos (extrínsecos) ou variáveis sociais e culturais.

Brown (1994) entende a motivação como uma vontade interna, um impulso, uma emoção ou desejo que move o indivíduo para uma ação específica. Para Keller (1983), citado em Brown (1994: 152), a motivação refere-se “às escolhas que as pessoas fazem com relação a quais experiências ou objetivos elas irão abordar ou evitar, e o grau de esforço feito para tal.”

Skehan (1989) apresenta uma outra concepção de motivação: a abordagem baseada na hipótese intrínseca/extrínseca e na hipótese de que a motivação resulta de sucessos obtidos pelos aprendizes no contexto de aprendizagem. O autor também introduz duas teorias gerais que abordam a motivação com base em McClelland *et al.* (1953) citado em Skehan (1989): uma que se refere a diferentes níveis da necessidade de se alcançar algo resultante de experiências anteriores; e outra que enfoca o modo como as pessoas atribuem causas a eventos.

Psicólogos e educadores vêem a motivação como causadora de um comportamento determinado e estabelecem os seguintes fatores relacionados com a motivação: atitudes e necessidades, identificados numa fase inicial do processo de aprendizagem; estímulo e sentimentos que podem ser identificados durante o processo de aprendizagem; e competência e reforço que são características do final do processo.

Trabalhos realizados por Gardner e Lambert (1972) e Gardner (1985), especificamente voltados para a motivação na aprendizagem da língua, revelam duas orientações: a orientação integrativa, em que a motivação é baseada em aspectos da personalidade do aprendiz que busca se identificar positivamente com os grupos falantes da língua a ser aprendida; e a orientação instrumental, onde a motivação se baseia nas vantagens de se saber uma língua estrangeira. Gardner (1985) propõe a seguinte equação para representar os componentes da motivação:

$$\text{Motivação} = \text{Esforço} + \text{Desejo de atingir um objetivo} + \text{Atitudes}$$

Gardner (1985: 9) define atitudes como “uma reação a um referente ou atos inferidos com base nas crenças ou opiniões sobre o referente.” Para este autor, as atitudes estão indiretamente relacionadas com o comportamento e sugere que estas são a base para se atingir um objetivo. Para medir as atitudes relacionadas com motivação, Gardner (1985) criou uma lista com onze medidas, dentre as quais se encontram os seguintes itens: (1) as atitudes voltadas para os falantes nativos da língua estrangeira, (2) o interesse na língua estrangeira, (3) orientações integrativa e instrumental, (4) intensidade de motivação, (5) desejo de aprender a língua, (6) atitudes voltadas para a língua, (7) avaliação do curso e do ensino da língua, (8) ansiedade na sala de aula.

Apesar de inúmeros estudos realizados por Gardner (1985), pouco ainda se sabe sobre os fatores que se relacionam com a motivação. Existem algumas críticas feitas ao trabalho de Gardner (1985) com relação ao método utilizado baseado em medidas quantitativas. No entanto, muito do que se sabe hoje sobre motivação se baseia nos seus estudos e a sua grande contribuição está no fato de que podemos retirar dos seus trabalhos, como sugere Skehan (1989), as variáveis por ele definidas e que devem ser consideradas ao se fazer pesquisas etnográficas a fim de melhor compreender a motivação.

Dentre as definições de motivação acima mencionadas, podemos notar que há aspectos comuns nestas teorias como, por exemplo, a influência exercida pelos fatores internos e externos na escolha feita por cada indivíduo para agir de modo determinado, e há também o fato de que esta atitude é orientada para algum objetivo específico.

Pintrich e Schunk (1996) também adotam uma abordagem semelhante para tratar dos aspectos relacionados com a motivação. Para estes autores, a motivação é temporária e não estática, como é, em geral, tratada.

A partir desta perspectiva, a motivação só pode ser vista se voltada para uma ação específica, sendo definida do seguinte modo por Williams e Burden (1997: 121):

a motivação pode ser vista como um estado de atividade emocional e cognitiva que gera atos conscientes e que promove um período de esforço intelectual e/ou físico para atingir objetivo(s) pré-estabelecido(s).

Deste modo, 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. A seguir trato mais detalhadamente de cada um destes aspectos.

1.4.1 Fatores internos

Dentre os fatores internos relacionados com a motivação do aprendiz encontram-se seu interesse intrínseco pela estudo da língua; a relevância das atividades para o aprendiz; suas crenças que são responsáveis pela formação de seu auto-conceito; seus objetivos; sua atitude com relação à língua alvo; e outros fatores afetivos como a ansiedade, o medo de errar e a timidez.

1.4.1.1 Interesse

O desempenho de uma atividade em sala de aula e a atuação do aprendiz em sala de aula dependem do seu interesse intrínseco pelas atividades de sala de aula. Ellis (1994: 515) explica que Keller (1984), define interesse como “um dos principais elementos da motivação, uma resposta positiva ao estímulo, baseado em estruturas cognitivas de modo a iniciar e manter a curiosidade do aprendiz.”

Printich e Schunk (1996: 301) apresentam três definições de interesse com base em Krapp et al. (1992): o interesse pessoal; o interesse situacional e o interesse como um estado psicológico.

A primeira definição considera o interesse como um traço da personalidade do aprendiz ou uma característica pessoal considerada como uma “disposição

relativamente estável e duradoura” Printich e Schunk (1996: 301). Esta perspectiva está apenas voltada para os aspectos internos do aprendiz.

A segunda definição considera os aspectos situacionais e é resultante das condições do meio, ou seja, dos fatores externos.

A terceira definição considera o interesse como um estado psicológico que resulta do interesse pessoal das características do meio que podem atrair o interesse do aprendiz. Esta terceira definição relaciona tanto os fatores internos quanto os externos ao interesse do aprendiz.

1.4.1.2 A relevância da atividade

A percepção do valor atribuído à atividade por parte do aprendiz refere-se ao valor atribuído pelo aprendiz à realização da atividade, ou seja, à aula (Pintrich e Schunk, 1996). Em outras palavras, quanto maior o valor atribuído, maior sua motivação.

1.4.1.3 Objetivos

Diretamente relacionadas com os aspectos da relevância da atividade para o aprendiz, encontram-se suas decisões para participar das atividades de sala de aula. Esta decisão depende dos objetivos estabelecidos pelos aprendizes. Estes objetivos podem estar relacionados ao domínio da língua, ou ao desempenho em sala. Pintrich e Schunk (1996) observam que os aprendizes que têm como objetivo o domínio da língua, buscam a aprendizagem. Os aprendizes, que orientados para o desempenho em sala, querem apenas demonstrar sua habilidade, tirar boas notas e receber recompensas. Alguns ainda querem ser melhores que os outros.

Segundo Pintrich e Schunk (1996), os aprendizes orientados para o domínio da língua se adaptam com mais facilidade às situações, demonstram um atitude mais positiva, mais interesse, mais envolvimento, mais esforço e melhor rendimento. Por outro lado, os aprendizes que são mais voltados para o desempenho, não se

adaptam tanto, têm maior nível de ansiedade, atribuem baixo valor às atividades, demonstram menos envolvimento, não são persistentes em caso de fracassos e apresentam baixos níveis de desempenho nas avaliações.

1.4.1.4 Crenças

Quanto à crença dos aprendizes sobre a eficácia de seu desempenho, Schunk (1989), citado em Williams e Burden (1997: 127), explica que este termo se refere às “crenças dos aprendizes sobre sua capacidade de aplicar com eficácia seu conhecimento e suas habilidades para adquirir novas habilidades cognitivas.”

O estilo motivacional também se relaciona com as crenças dos aprendizes sobre si mesmos e se refere ao modo como as pessoas reagem ao se depararem com situações de sucesso ou fracasso. Uma das classificações propostas por Williams e Burden (1997) com base nos estudos de Seligman (1975) e Dweck e Wortman (1982) sugere que as pessoas exibem dois tipos de estilos: um estilo no qual o aprendiz se considera não capacitado para realizar uma atividade e torna-se desmotivado; e um estilo no qual os aprendizes consideram um fracasso apenas a falta de esforço e buscam descobrir formas de melhorar.

1.4.1.5 Auto-conceito

Segundo Barcelos (1995), a crença do aprendiz sobre si mesmo está relacionada à sua noção de auto-conceito e às suas atitudes.

Weaver (1996: 82) define o auto-conceito como “a idéia que fazemos de nós mesmos, ou o modo como nos definimos.” Nosso auto-conceito está diretamente relacionado com o modo como nos comportamos, ou seja, “nossos comportamentos refletem a opinião que temos de nós mesmos.” O modo como fomos criados, nossos amigos, professores e o meio onde crescemos podem afetar a formação do nosso auto-conceito. Assim, nosso auto-conceito, bem como a nossa visão de

mundo, são formados com base nas nossas experiências anteriores através da comunicação interpessoal e intrapessoal.

Para Williams e Burden (1997: 97), o auto-conceito é “um aglomerado de todas as nossas percepções e conceitos de nós mesmos que geram nosso senso de identidade.” Purkey e Novak (1984) definem auto-conceito como um sistema complexo e dinâmico de crenças aprendidas que cada indivíduo considera verdadeiro sobre sua existência pessoal e que constrói sua personalidade.

Segundo Brown (1994), a auto-estima está relacionada com a necessidade humana de se definir, ser aceito ao se expressar e se relacionar com os outros.

Coopersmith (1967), citado em Brown (1994: 136-7), explica que a auto-estima se refere

à avaliação que o indivíduo faz e mantém de si mesmo; ela expressa uma atitude de aprovação ou reprovação, e indica até que ponto o indivíduo acredita em si mesmo como um ser que é capaz, bem sucedido e que tem valor.

Assim, a relação entre a influência na formação de nosso auto-conceito com a nossa visão de mundo é recíproca, ou seja, nosso auto conceito afeta nossa visão de mundo que sofre também influência de nosso auto-conceito.

As relações sociais também influenciam o auto-conceito dos aprendizes (Horwitz e Young, 1991). A teoria da comparação social proposta por Kynch *et al.* (1981) e Damon e Hart (1982) estabelece que a natureza da interação em sala de aula é em parte responsável pela formação do conceito que os aprendizes fazem de suas habilidades.

1.4.1.6 Atitude relativa à língua alvo

Dentre os fatores internos citados por Williams e Burden (1997) encontra-se a atitude do aprendiz com relação à língua alvo, ou seja, sua atitude relativa ao estudo da língua, e sua cultura.

1.4.1.7 Outros fatores afetivos

Dentre as atitudes adotadas pelo aprendiz, encontra-se a ansiedade, que, de acordo com diversos autores tais como Ely (1986), Oxford e Niykos (1989), Horwitz e Young (1991), Brown (1994), está relacionada a sentimentos de desconforto, frustração, dúvida, apreensão e preocupação.

Um dos problemas levantados por Skehan (1989) quanto à influência da ansiedade no processo de aprendizagem é o fato de poder não haver relação linear entre ansiedade e desempenho (Scovel, 1978), ou seja, a ansiedade só seria positiva até certo ponto, podendo causar, se em excesso, a realização de atividades improdutivas. Um outro problema é o modo como as pessoas lidam com a ansiedade, ou seja, um indivíduo pode não realizar suas tarefas que são causas de preocupação como modo de fugir da ansiedade. A ansiedade também pode ser geral ou voltada apenas para situações específicas.

Trabalhos relatados por Skehan (1989) mostram que a ansiedade pode variar de acordo com o nível de habilidade, sendo que a ansiedade pode ser considerada facilitadora entre aqueles aprendizes com alto nível de habilidade, e associada a um desempenho baixo entre os aprendizes com nível baixo ou médio de habilidade.

Estudos realizados por Gardner e Lambert (1972) buscaram sem sucesso estabelecer uma relação entre aprendizagem de língua e ansiedade. Em um outro trabalho, Gardner (1976) investigou a ansiedade dentro de um contexto específico e mostrou que haveria alguma relação entre a ansiedade em sala de aula e a aprendizagem.

Ely (1986) investigou a ansiedade e a participação em sala de aula, mostrando uma associação pequena entre participação e ansiedade, ou seja, os aprendizes ansiosos participam um pouco menos na sala de aula.

Pesquisas realizadas por Horwitz e Young (1991) e Tsui (1996) também detectaram a influência da ansiedade nas atitudes do aprendiz de língua estrangeira.

Skehan (1989) refere-se também a outras variáveis internas relacionadas com fatores afetivos que podem influenciar a atitude do aprendiz em sala de aula,

dentre as quais se encontram o medo de errar, que pode impedir a participação do aprendiz na interação. Segundo o autor, a capacidade de arriscar está bastante relacionada com o sucesso do aprendiz.

1.4.2 Fatores externos

Dentre os fatores externos que podem afetar a motivação do aprendiz para interagir em sala de aula, encontra-se o envolvimento com o outro e as experiências mediadas de aprendizagem.

1.4.2.1 A interação com os outros

Printich e Schunk (1996) Williams e Burden (1997) sugerem que a participação do aprendiz e sua motivação para realizar atividades em sala podem depender de seu envolvimento e sentimentos relacionados com o professor, pais, colegas e outras pessoas em diferentes contextos.

1.4.2.2 As experiências mediadas

Neste estudo considero o método adotado pelo professor como uma experiência mediada de aprendizagem. O método, como tratado nesta pesquisa, envolve as decisões e o planejamento do professor. Aspectos relacionados à prática do professor, o tipo de *'feedback'* dados aos alunos, as expectativas do professor com relação ao desempenho dos aprendizes, o modo como o professor lida com questões de organização da aula e a estrutura da aula, ou tipos de atividades dadas em sala de aula, todos estes aspectos são considerados como possíveis de afetar a motivação dos aprendizes para participar da interação em sala aula.

Como podemos observar, todos estes fatores estão intrinsecamente relacionados uns com os outros, como mostra o modelo cognitivo a seguir proposto por Williams e Burden (1997).

1.5 O modelo cognitivo de motivação

O modelo cognitivo de motivação proposto por Williams e Burden (1997) mostra fatores internos e externos afetando a decisão do indivíduo para agir (FIG.2):

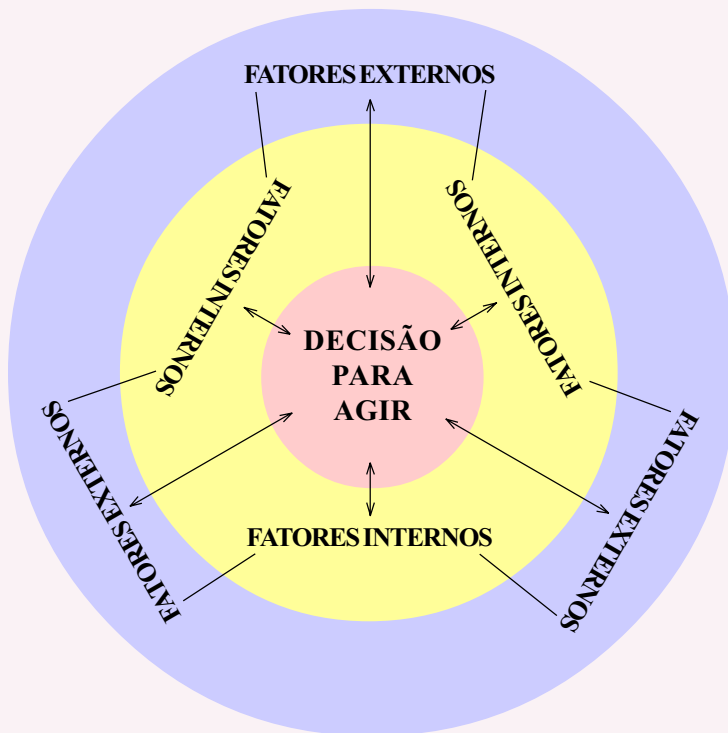



FIGURA 2 - Modelo Sócio-Constructivista da Motivação proposto por Williams e Burden (1997: 140) 

Estes fatores internos e externos foram agrupados por Williams e Burden (1996: 138-40), resultando na seguinte classificação, que será adaptada para este trabalho:

Fatores internos:

1. interesse intrínseco pela atividade
 - ❖ curiosidade
 - ❖ grau de desafio

2. valor da atividade
 - ❖ relevância pessoal
 - ❖ resultados antecipados
 - ❖ valor intrínseco atribuído para a atividade

3. senso de agente
 - ❖ 'locus' de causalidade
 - ❖ 'locus' de controle
 - ❖ habilidade de estabelecer objetivos apropriados

4. domínio
 - ❖ sentimentos de competência
 - ❖ consciência do desenvolvimento e domínio em uma área
 - ❖ auto-eficácia

5. auto conceito
 - ❖ consciência real dos aspectos fortes e fraquezas pessoais
 - ❖ conceito e julgamento próprios sobre sucesso e fracasso
 - ❖ consciência de valor próprio
 - ❖ sentimento de incapacidade

6. atitudes
 - ❖ relativas à aprendizagem em geral
 - ❖ relativas à língua alvo
 - ❖ relativas à comunidade e cultura alvo

7. outros estados afetivos
 - ❖ confiança
 - ❖ ansiedade
 - ❖ medo

8. idade e estágio desenvolvimentais

9. sexo

Fatores externos:

1. o outro
 - ❖ pais
 - ❖ professores
 - ❖ colegas

2. a natureza da interação com os outros
 - ❖ as experiências de aprendizagem mediadas
 - ❖ a natureza e quantidade de 'feedback'
 - ❖ recompensas
 - ❖ a natureza e quantidade de elogios
 - ❖ punições

3. O meio
 - ❖ conforto
 - ❖ recursos
 - ❖ horário
 - ❖ tamanho da sala
 - ❖ a sala e a escola

4. O contexto mais amplo
 - ❖ relações familiares mais distantes
 - ❖ o sistema educacional local
 - ❖ conflito de interesses
 - ❖ atitudes e expectativas da sociedade

Como demonstrado neste capítulo, a participação do aprendiz na interação em sala de aula pode ser tratada a partir da mudança de turnos e da utilização de estratégias de aprendizagem pelos aprendizes. Esta participação ocorre devido à motivação do aprendiz para interagir, sendo que esta motivação pode sofrer influências de fatores internos ou externos ao aprendiz.

A seguir, apresento a metodologia de coleta e análise de dados utilizada para investigar a participação dos aprendizes sujeitos desta pesquisa, na interação em sala de aula sob as perspectivas propostas neste capítulo.

METODOLOGIA

Este estudo consiste basicamente de um estudo de caso, ou seja, um estudo que busca descrever um aspecto do desempenho de seis aprendizes considerados individualmente (Seliger e Shohamy, 1989).

Primeiramente faço uma introdução aos princípios que orientam a pesquisa etnográfica no ambiente de sala de aula.

Em seguida apresento o contexto de sala de aula em que os aprendizes, sujeitos desta pesquisa, estão inseridos.

Em terceiro lugar, descrevo a metodologia utilizada para a coleta dos dados com base na proposta da pesquisa etnográfica (Nunan, 1992; Saviile-Troike, 1996; Erickson, 1996).

Depois apresento as abordagens utilizadas para a análise dos dados coletados baseadas em métodos quantitativos e qualitativos.

Finalmente, descrevo como os dados e as análises foram verificados para validação e confiabilidade desta pesquisa.

2.1 A pesquisa em sala de aula

A pesquisa sobre a sala de aula para ensino de língua estrangeira, até bem pouco tempo, segundo Cavalcanti e Lopes (1991: 136) se restringia a estudos quantitativos em que

o foco de ação do pesquisador era colocado no que antecede o processo de ensino/aprendizagem e no seu resultado, permanecendo o que ocorre na

sala de aula, isto é, a construção do processo de ensino/aprendizagem, fora do alcance como objeto de investigação.

Desta forma, Cavalcanti e Lopes (1991) sugerem que a pesquisa no contexto de sala de aula deva focar processos interativos característicos deste contexto. Este tipo de investigação pode ser feito através de uma análise interacionista e também através de uma pesquisa de base antropológica. Estas duas modalidades de análise se diferenciam pelo modo como são feitas a observação e a interpretação dos dados.

No primeiro modelo, o interacionista, utilizam-se categorias preestabelecidas numa tentativa de enquadrar o que ocorre no contexto de sala de aula dentro dessas categorias, sendo que a unidade de análise é definida dentro de um espaço de tempo limitado. Uma das críticas a esse modelo é justamente a limitação decorrente das restrições impostas pelas categorias e pelo espaço e tempo definidos.

No segundo modelo, a pesquisa de base antropológica, busca-se descrever o que está ocorrendo no contexto de ensino/aprendizagem, utilizando-se instrumentos diversos para coleta dos dados. Apesar de parecer subjetivo, este tipo de pesquisa busca maior objetividade através de triangulação de dados coletados a partir dos diversos instrumentos utilizados.

As pesquisas com base antropológica ou etnográficas são chamadas por Ericsson (1996) de pesquisas interpretativas. A pesquisa interpretativa em sala de aula é recente na área da educação, e as principais questões levantadas são relativas aos acontecimentos e o que estes significam para os seus participantes. Como explica Erickson (1996: 98), “o objeto da pesquisa social interpretativa é a ação e não o comportamento.”

Erickson (1996: 101) acrescenta que a pesquisa interpretativa também se interessa pela “relação entre significado e perspectivas dos participantes e as circunstâncias ecológicas da ação na qual estes se encontram” devido ao enfoque no aspecto social.

Erickson (1996:130) explica que a pesquisa interpretativa também busca

identificar a realidade de diferenças individuais em aptidão e motivação para a aprendizagem, a realidade de diferenças culturais e seu significado micropolítico que varia de sala para sala, a realidade do papel da escola.

A pesquisa etnográfica busca compreender o uso da linguagem num determinado contexto social. Para tal, se faz necessária a compreensão da natureza da interação social como um meio onde ocorre a aprendizagem e a natureza da competência comunicativa.

A pesquisa em sala de aula é um exemplo de pesquisa etnográfica. O etnógrafo não recorre a teorias para “controlar ou delimitar” seu estudo, mas apenas para ajudá-lo a identificar os tipos iniciais de dados a serem coletados.

Zaharlick e Green (1991: 3), ao definir etnografia da comunicação, observam que

a etnografia é mais do que um conjunto de métodos, técnicas de coleta de dados, procedimentos de análise ou descrição de narrativas. É uma abordagem sistemática, teoricamente orientada para o estudo da vida diária de um grupo social, e que envolve uma fase de planejamento, uma fase de descoberta e uma terceira fase de apresentação dos resultados.

Na primeira fase da pesquisa etnográfica, o pesquisador formula uma pergunta inicial relacionada ao contexto da pesquisa; em seguida delimita o espaço, o tempo, o grupo social e o modo de abordagem, que pode ser orientado para o tópico ou para a comunidade.

Após levantar sua pergunta inicial, o etnógrafo inicia o processo de coleta dos dados utilizando os instrumentos e técnicas etnográficas, como por exemplo, as entrevistas, e gravações em vídeo, utilizadas neste estudo. Este tipo de processo de coleta e verificação de dados a partir da utilização de diferentes técnicas chama-se triangulação.

A seguir, apresento o contexto de sala de aula em que estão inseridos os sujeitos participantes desta pesquisa.

2.2 A sala de aula

Para situar melhor o leitor sobre a sala de aula na qual a pesquisa foi realizada, apresento algumas informações que considero relevantes para um maior conhecimento desse contexto.

2.2.1 O horário

A turma dos alunos investigados tinha aulas de Inglês às segundas e quartas, divididas em 3 horas/aula cada. Nas segundas, as aulas tinham início às 9:30 e terminavam às 12:00, enquanto que nas quartas tinham início às 7:30 e terminavam às 10:20, com um intervalo de 20 minutos das 9:10 às 9:30. Tanto o horário das 7:30 quanto o intervalo contribuía para que os alunos se atrasassem ou não comparecessem às aulas. Os alunos tinham bastante liberdade para sair e entrar durante as aulas, o que também contribuía para sua permanência ou não em sala.

2.2.2 O ambiente de sala de aula

A sala de aula era ampla, bem arejada e bem iluminada. As carteiras podiam ser movidas com bastante facilidade, e, durante as aulas de Inglês, os alunos sempre formavam um semicírculo, a não ser quando trabalhavam em grupos. Os alunos se sentavam praticamente nos mesmos lugares, com poucas exceções. Este fato também contribuiu para a análise dos dados como se verá a seguir, já que aqueles que se conheciam mais sentavam-se sempre próximos.

O ambiente de sala de aula sempre parecia ameno e a maioria dos alunos estava sempre motivada e disposta a participar das atividades propostas pela professora. Os alunos mantinham um relacionamento amigável e aberto com a professora, que não adotava posturas autoritárias ou extremas, pelo contrário, sempre consultava os alunos, na medida do possível. Ficava claro que sua agenda tinha que ser seguida, mas de forma maleável, sujeita a modificações dependendo da receptividade da turma.

2.2.3 O currículo

O currículo do 1º Ano de Letras da UFG estabelece uma carga horária de 6 horas semanais para as aulas de línguas estrangeiras, perfazendo um total anual de 192 horas/aula, já que nesta universidade os cursos seguem o regime seriado, e não semestral ou de créditos. Este dado é fundamental para esta pesquisa, já que o regime seriado promove a formação de turmas que seguem juntas quase durante o curso todo, dificulta a frequência das aulas por parte daqueles alunos que estão repetindo o ano, ou seja, de dependência, já que os horários não permitem que ele frequente as aulas do ano que está repetindo, por chocar com os horários do ano em que está matriculado. Isto parece ser bastante contraditório, pois estes são os alunos que mais precisam assistir às aulas. Outra característica do regime seriado é que, no caso do curso de Letras, os alunos optam por diferentes línguas. Apesar de pertencerem a uma turma que segue junta durante todo o curso, nos horários em que eles têm aulas de línguas, os alunos se separam para irem para as turmas de sua língua específica. Desta forma, nem todos os alunos que estão neste grupo de Inglês I pertencem a uma mesma turma. Por isso, alguns se conhecem por serem da mesma turma, mas não conhecem os colegas das outras turmas que fazem Inglês I juntos.

A ementa do programa do Inglês I da Faculdade de Letras estabelece:

Atualização e desenvolvimento de habilidades: prática oral e fixação de estruturas básicas. Prática escrita. Frases simples e coordenadas, descrevendo e narrando o cotidiano. Elementos de gramática. Estratégias do processo de leitura.

O programa tem como objetivos gerais:

- ❖ Aperfeiçoamento do conhecimento teórico das estruturas gramaticais da língua inglesa.
- ❖ Desenvolvimento das habilidades produtivas na língua inglesa.
- ❖ Iniciar o aluno na prática da expressão oral e nos estudos da fonologia da língua inglesa.

- ❖ Iniciar o aluno na prática da expressão escrita.
- ❖ Desenvolvimento das habilidades receptivas na língua inglesa.
- ❖ Iniciar o aluno na leitura através de estratégias básicas.
- ❖ Iniciar o aluno na prática da audição e nos estudos da fonologia da língua inglesa.

2.2.4 O ingresso no Curso de Letras

O aluno ingressa no Curso de Letras através da seleção de vestibular anual. Ao optar pelo Curso de Letras, o aluno pode escolher uma das quatro Línguas Estrangeiras oferecidas para fazer as provas de Línguas Estrangeiras do vestibular: Inglês, Espanhol, Francês e Italiano. Após a aprovação para o Curso de Letras no vestibular, o aluno se dirige à secretaria do Curso para se matricular, onde então poderá optar pela Língua Estrangeira de sua preferência. O aluno preenche as opções de escolha de acordo com suas preferências pessoais. Em seguida, a secretaria do Curso de Letras distribui os alunos nas quatro línguas estrangeiras oferecidas de acordo com a classificação geral no concurso de vestibular. As primeiras vagas preenchidas são para Inglês, o mais procurado. Portanto, os alunos que entram para o Curso de Inglês são aqueles que escolheram como primeira opção a Língua Inglesa e que obtiveram as melhores notas na classificação geral do vestibular.

2.2.5 O material didático

O material mais utilizado em sala é o livro para iniciantes da série *Headway* que é adotada em todos os anos do curso de Letras-Inglês na UFG. Além do livro didático, a professora freqüentemente trazia materiais extras para a sala, como por exemplo livros sobre cidades, literatura, além de músicas, ‘*realia*’ e filmes. A professora também confeccionava alguns dos materiais utilizados.

2.2.6 A abordagem de ensino

A postura adotada pela professora com relação à abordagem de ensino utilizada em sala parecia ser bastante flexível, devido a seu conhecimento sobre teorias de ensino e aprendizagem, também devido à sua experiência como professora e, principalmente, devido ao tipo de aluno com o qual ela estava lidando. Sua preocupação com o modo de correção, com o seu papel e o dos alunos em sala, com o modo como os temas deviam ser tratados, como sua agenda devia ser cumprida, em suma, sua visão de ensino/aprendizagem estava refletida na sua prática como sua entrevista revelará.

2.2.7 A professora

A professora, que daqui por diante será chamada de Lila, leciona Inglês na UFG desde 1993, sendo que anteriormente lecionava Inglês em cursos particulares, apresentando bastante experiência no ensino de Inglês. A professora fez Mestrado em Lingüística Aplicada e sempre se interessou por aprimorar sua prática, seja através de cursos, ou de congressos ou seminários.

2.2.8 Os aprendizes

Os 20 alunos desta turma concordaram com as gravações em vídeo das aulas, mas apenas 6 alunos se dispuseram a contribuir com a pesquisa até o final da investigação. Estes aprendizes daqui por diante serão chamados de Bruna, Carlos, Kátia, Lúcia, Mara e Oswaldo.

Foi aplicado um questionário para coletar informações pessoais sobre cada aprendiz. Carlos e Bruna estavam com 21 anos naquela época, Kátia 22, Oswaldo 23 e Mara 32. Lúcia, que aparentava ter mais ou menos a idade de Mara, não respondeu à pergunta. Oswaldo, Lúcia e Kátia só estudaram em escolas públicas, Carlos e Mara só estudaram em escolas particulares, enquanto que Bruna frequentou

ambas. Apenas Carlos fez 150 horas de curso livre de língua inglesa. A faixa salarial de Bruna é de 2 salários mínimos, de Oswaldo, Carlos e Kátia se encontra entre 3 e 5 salários mínimos e a de Lúcia e Mara se encontra entre 5 e 10 salários mínimos. Todos cursaram o Primeiro Ano de Letras pela primeira vez e foram aprovados em Inglês I. Quanto ao rendimento no Inglês I, Oswaldo e Kátia consideraram ótimo, Carlos, Mara e Bruna consideraram bom e Lúcia considerou seu rendimento regular. Apenas Lúcia e Carlos responderam que não têm contato com a língua inglesa fora da sala de aula.

Em seguida, com base nos pressupostos teóricos anteriormente citados, apresento como foi feita a coleta dos dados utilizados nesta pesquisa.

2.3 A coleta dos dados

Seguindo os pressupostos da pesquisa etnográfica, neste estudo, como dito anteriormente, fiz uma pergunta inicial: “como ocorre a participação dos aprendizes na interação na sala de aula de língua estrangeira?” A formulação desta pergunta resultou de um interesse da pesquisadora sobre a comunicação na sala de aula.

Primeiramente, fiz gravações em vídeo das aulas durante o segundo semestre letivo de 1996, uma vez por semana às quartas-feiras, num total de 15 aulas. As quatro primeiras foram utilizadas para investigação, num total de 360 minutos, que considero suficiente para realizar este estudo de caso, com base nos estudos de Naiman *et al.* (1995) que investigaram seis aprendizes, sendo o primeiro observado por 240 minutos; o segundo, 315 minutos; o terceiro, 240 minutos; o quarto, 350 minutos; o quinto, 350 minutos; e o sexto, 225 minutos.

Durante a realização das gravações em vídeo, pude observar vários aspectos da interação na sala de aula que serviram de base para a limitação do enfoque da pesquisa. Foi a partir da constatação de que alguns alunos interagem de forma diferente de outros naquela sala de aula que decidi também utilizar outros

instrumentos de coleta de dados para verificar as possíveis razões para tal comportamento.

Assim, elaborei a primeira entrevista (Entrevista 1) com base nos estudos de Nainan *et al.* (1995) sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos bons aprendizes em sala de aula. As entrevistas foram feitas com os aprendizes durante o primeiro semestre de 1997 e gravadas em vídeo na língua materna dos aprendizes. Na Entrevista 1 foram feitas as seguintes perguntas aos aprendizes:

1. O que você fazia/dizia para (não) responder à pergunta feita pela professora direcionada para o grupo todo?
2. O que você fazia/dizia para fazer alguma pergunta para a professora?
3. O que você fazia/dizia para introduzir algum comentário ou assunto diferente do tópico da aula?
4. O que você fazia/dizia para (não) ser voluntário para responder alguma pergunta?
5. Como você demonstrava à professora ou aos colegas que estava entendendo o que diziam?
6. O que você fazia/dizia para chamar a professora?
7. O que você fazia/dizia quando não sabia como perguntar ou responder em sala de aula?
8. O que você fazia/dizia ao ser corrigido pela professora ou colegas?
9. O que você fazia/dizia para corrigir um colega?
10. O que você fazia/dizia quando a professora ou os colegas o interrompiam?
11. O que você fazia/dizia quando a professora o selecionava para responder ou dizer algo?
12. O que você fazia/dizia para ter a vez de falar?
13. O que você fazia/dizia quando queria dizer algo mas tinha dificuldades?
14. O que você fazia/dizia para ter a vez de falar quando você e outro aluno começavam a falar juntos?
15. O que você fazia/dizia para ter a oportunidade de participar verbalmente durante a aula?
16. O que você fazia/dizia quando a professora o selecionava para responder ou dizer algo durante a aula?
17. O que você fazia/dizia para ter a vez de falar nas atividade de par e/ou grupo?

Também apliquei um questionário para obter informações pessoais sobre os alunos, como mencionado anteriormente.

Finalmente, foi feita a Entrevista 2, onde aplico a técnica de coleta de dados chamada de *'stimulated recall.'* Segundo Nunan (1992: 95) trata-se de uma “técnica na qual o pesquisador grava e transcreve as partes das aulas e depois pede aos participantes para comentarem sobre o que está sendo mostrado.” Assim, mostrei 4 cenas das gravações em vídeo das aulas para cada aprendiz separadamente e coletei os comentários feitos sobre sua atuação. Esta entrevista também foi gravada em vídeo e buscava investigar principalmente os possíveis fatores que influenciavam os aprendizes em sua participação nas cenas mostradas. Foram selecionadas cenas que retratavam momentos em que cada um dos aprendizes entrevistados participava da aula. A professora foi entrevistada sobre cada aprendiz utilizando-se mesma técnica.

Em seguida apresento os métodos utilizados para a análise dos dados coletados.

2.4 A análise dos dados

Os dados coletados forneceram-me subsídios para realizar quatro tipos de análise:

1. análise dos tipos de turnos produzidos pelos aprendizes de acordo com o modelo adaptado de Van Lier (1988);
2. análise dos tipos de turnos produzidos pelos aprendizes de acordo com o modelo adaptado de Naiman *et al.* (1995);
3. análise das ações ou estratégias utilizadas pelos aprendizes a partir dos depoimentos da Entrevistas 1;
4. análise dos fatores internos e externos que podem afetar a motivação dos aprendizes a partir dos depoimentos das Entrevistas 1 e 2.

2.4.1 Análise dos tipos de turnos de acordo com o modelo adaptado de Van Lier (1988)

Na análise dos tipos de turnos, utilizei os dados coletados num período de 360 minutos das gravações em vídeos correspondentes às 4 primeiras aulas gravadas. Nesta análise, investiguei a participação dos aprendizes a partir da mudança de turnos ocorrida durante a interação em sala de aula com base no modelo de Van Lier (1988), verificando os seguintes aspectos:

- (1) turnos solicitados pela professora ou colegas ou turnos voluntários;
- (2) turnos produzidos pelos aprendizes dentro ou fora do tópico da aula;
- (3) turnos produzidos dentro ou fora da seqüência de turnos PRA.

A investigação destes aspectos se deu no sentido de observar as seguintes questões:

- (1) a participação dos aprendizes no processo de tomada de turnos em sala de aula depende dos próprios aprendizes ou do professor?
- (2) os aprendizes produzem mais turnos dentro ou fora do tópico da aula?
- (3) os aprendizes produzem mais turnos dentro ou fora da seqüência de turnos PRA?

2.4.2 Análise dos tipos de turnos de acordo com o modelo adaptado de Naiman *et al.* (1995)

Nesta segunda análise, utilizei os mesmos dados da análise dos tipos de turnos acima, porém com o intuito de verificar com mais detalhes os turnos produzidos pelos aprendizes observando as categorias adaptadas dos estudos de Naiman *et al.* (1995) sobre as estratégias utilizadas pelos bons aprendizes. Para esta análise utilizei os seguintes aspectos:

- A participação do aluno quando solicitado pelo professor ou colega;
- B participação do aluno como voluntário;
- C dúvidas e dificuldades;
- D introdução de um assunto ou comentário diferente do tópico da aula;
- E correção;
- F interrupção ou sobreposição;
- G reprodução de atividades em par e em grupo.

Os itens **A**, **E** e **G** referem-se a turnos solicitados pelo professor ou colega e tomados pelos alunos especificamente para responder a uma pergunta ou completar uma frase, fazer correções ou participar de reprodução de atividades em par ou grupo. Os itens **B**, **C**, **D** e **F** referem-se a turnos voluntários produzidos pelos aprendizes e utilizados para responder às perguntas feitas pela professora, para introduzir um comentário, tirar alguma dúvida ou fazer uma colocação simultânea.

Esta segunda análise se assemelha à primeira apenas com relação à primeira pergunta da Análise 1, ou seja, quanto à verificação dos turnos serem voluntários ou solicitados. Quanto às duas outras questões da primeira análise referentes ao tópico e à seqüência dos turnos, apesar de corresponderem aos itens **D** e **F**, respectivamente, nesta segunda análise foi feita apenas a contagem dos turnos, sem utilização de testes quantitativos por apresentarem apenas uma variável devido à natureza do modelo.

2.4.3 Análise das ações ou estratégias utilizadas pelos aprendizes a partir dos depoimentos da Entrevista 1

Para realizar esta terceira análise, baseei-me nas respostas dadas pelos aprendizes na Entrevista 1 utilizando novamente o modelo acima adaptado de Naiman *et al.* (1995) para observar as seguintes atitudes:

- A atitudes do aluno quando solicitado pelo professor ou colega;
- B atitudes do aluno como voluntário;
- C atitudes do aluno em situações de dúvidas e dificuldades;
- D atitudes do aluno ao introduzir um assunto ou comentário diferente do tópico da aula;
- E atitude do aluno em situações de correção;
- F atitude do aluno em situações de interrupção ou sobreposição;
- G atitude do aluno em situações de reprodução de atividades em par e em grupo.

2.4.4 Análise dos fatores internos e externos que podem afetar a motivação a partir dos depoimentos das Entrevistas 1 e 2

Nesta última análise dos fatores internos e externos, utilizei dados das Entrevistas 1 e 2 porque alguns dos aprendizes, ao se referirem na Entrevista 1 sobre o modo como agiam em sala, ou seja, ao tratarem das estratégias que utilizavam em sala para participar da interação, comentavam também sobre os possíveis fatores que os levavam a agir daquela forma. Assim, durante a Entrevista 1, que buscava inicialmente detectar as estratégias utilizadas em sala, também se apresentam dados sobre possíveis fatores que levavam os aprendizes a agir de determinado modo. Assim, decidi utilizar dados das duas entrevistas para verificar os fatores internos e externos que poderiam afetar sua motivação.

Para verificar os possíveis fatores que influenciavam os aprendizes a participarem da interação em sala de aula, utilizei novamente o modelo adaptado Naiman *et al.* (1995), porque os dados da Entrevista 1 também continham fatores internos e externos, como expliquei acima. Usei também o modelo adaptado de Williams e Burden (1997) usado na Entrevista 2 que sofreu modificações após ser submetido à verificação do *'interrater,'* como explico no próximo item deste capítulo. Apresento então os itens usados para analisar os fatores internos e externos antes de serem submetidos à verificação do *'interrater:'*

Entrevista 1:

- a. atitude relativa à perguntas feitas pela professora e respondidas pelo aprendiz durante a aula
- b. atitude relativa aos caso de dúvidas e dificuldades
- c. atitude relativa à introdução de um assunto ou comentário diferente do tópico da aula
- d. atitude relativa à correção
- e. atitude relativa à interrupção de um colega ou da professora
- f. atitude relativa à colocação feita ao mesmo tempo que um outro colega
- g. atitude quanto às atividades em grupo

A - Fatores internos:

- I. interesse intrínseco pela atividade
curiosidade
desafio
- II. valor atribuído à atividade
relevância pessoal
- III. noção de sujeito agente
controle
- IV. domínio
sentimento de competência
auto eficácia
- V. auto conceito
consciência real dos aspectos fortes e fraquezas pessoais em determinada habilidade
valor próprio
senso de incapacidade
- VI. atitudes
relativas à aprendizagem de línguas em geral
à língua alvo
- VII. outros fatores afetivos
confiança
ansiedade

B - Fatores externos:

- I. os outros
pais

professores
colegas

- II. a natureza da interação com os outros
as experiências de aprendizagem mediadas
a natureza e quantidade de *'feedback'*

Posteriormente à primeira verificação do *'interrater,'* o seguinte modelo foi proposto e adotado para esta análise:

- a. atitude relativa à disposição de participar quando solicitado pelo professor ou colega
- b. atitude relativa à disposição de participar como voluntário
- c. atitude relativa aos casos de dúvidas e dificuldades
- d. atitude relativa à introdução de um assunto ou comentário diferente do tópico da aula
- e. atitude relativa à correção
- f. atitude relativa à interrupção e/ou sobreposição
- g. atitude quanto à disposição participar da reprodução de atividades em par e/ou grupo

A - Fatores internos:

- I. interesse intrínseco pela atividade e curiosidade
- II. relevância da atividade
- III. noção de auto conceito e consciência real dos aspectos fortes e limitações pessoais
- IV. atitudes relativas à aprendizagem da língua alvo
- V. outros fatores afetivos:
 - a. ansiedade
 - b. medo de errar e capacidade de arriscar
 - c. inibição

B - Fatores externos:

- I. a interação com os outros:
 - a. pais
 - b. professores
 - c. colegas
 - d. outros

- II. as experiências de aprendizagem mediadas;
 - a. método

A seguir, partindo de uma perspectiva interpretativista, apresento os métodos usados para verificação da validade e confiabilidade dos dados analisados.

2.5 Verificação dos dados coletados

Os dados das análises dos tipos de turnos e das estratégias observadas, a partir dos turnos produzidos pelos aprendizes, foram submetidos a testes quantitativos (Brown, 1988). Escolhi o teste Mann-Whitney (Wilcoxon) ou Teste W por tratar-se de um teste que lida com variáveis discretas ou de contagem, que só podem assumir valores inteiros, para as quais só se aplicam testes não-paramétricos. Também escolhi este teste porque, neste estudo, só utilizo dois tratamentos, A e B, ou seja, para cada pergunta foram analisadas apenas duas opções.

Os dados da Entrevista 1 sobre as estratégias e os dados das Entrevistas 1 e 2 sobre os fatores internos e externos foram analisados qualitativamente.

Para verificar a validade das minhas escolhas feitas para a classificação dos itens das duas entrevistas utilizados para a análise dos fatores internos e externos, recorri a uma segunda pessoa, uma *'interrater,'* que também fez uma classificação dos dados (Brown, 1988; Miccoli, 1997).

Por não ser necessário e nem viável submeter todos os dados à *'interrater,'* utilizei um método de amostragem chamado de Amostra Aleatória. Nele, cada elemento da população tem a mesma probabilidade de pertencer à amostra para selecionar os itens das Entrevistas 1 e 2 que seriam submetidos à *'interrater.'* Para tal, foi usada a Tabela de Números ao Acaso que é constituída por “inúmeros dígitos obtidos por algum processo equivalente a um sorteio equiprovável” (Costa Neto, 1977: 41).

Assim, os itens do modelo usado para verificar os fatores internos e externos foram numerados de 1 a 16 como mostro a seguir no primeiro quadro usado para a minha primeira classificação, como foi dito anteriormente:

- (1) a. atitude relativa à perguntas feitas pela professora e respondidas pelo aprendiz durante a aula
- (2) b. atitude relativa aos caso de dúvidas e dificuldades
- (3) c. atitude relativa à introdução de um assunto ou comentário diferente do tópico da aula
- (4) d. atitude relativa à correção
- (5) e. atitude relativa à interrupção de um colega ou da professora
- (6) f. atitude relativa à colocação feita ao mesmo tempo que um outro colega
- (7) g. atitude quanto às atividades em grupo

A - Fatores internos:

- (8) I. interesse intrínseco pela atividade
curiosidade
desafio
- (9) II. valor atribuído à atividade
relevância pessoal
- (10) III. noção de sujeito agente
controle
- (11) IV. domínio
sentimento de competência
auto eficácia
- (12) V. auto conceito
consciência real dos aspectos fortes e fraquezas pessoais em determinada habilidade
valor próprio
senso de incapacidade
- (13) VI. atitudes
relativas à aprendizagem de línguas em geral
à língua alvo
- (14) VII. outros fatores afetivos
confiança
ansiedade

B - Fatores externos:

- (15) I. os outros
pais
professores
colegas
- (16) II. a natureza da interação com os outros
as experiências de aprendizagem mediadas
a natureza e quantidade de *'feedback'*

Depois de numerados os itens, foram escolhidos os dígitos dispostos horizontalmente na Tabela de Números Aleatórios, seguindo os procedimentos do processo de Amostragem ao Acaso. Nos casos de números com apenas um dígito, foram escolhidos os números da direita. Em caso de números repetidos, foram escolhidos os números imediatamente a seguir. Os seguintes dígitos apareceram na tabela seguindo esta ordem: 2, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 15. Assim, dos 16 itens do quadro de categorias acima, foram escolhidos 8, ou seja, 50% dos itens para a análise da *'interrater:'*

- (2) b. atitude relativa aos caso de dúvidas e dificuldades
- (3) c. atitude relativa à introdução de um assunto ou comentário diferente do tópico da aula
- (4) d. atitude relativa à correção
- (6) f. atitude relativa à colocação feita ao mesmo tempo que um outro colega
- (7) g. atitude quanto às atividades em grupo

A - fatores internos:

- (9) II. valor atribuído à atividade:
relevância pessoal
- (12) V. auto conceito
consciência real dos aspectos fortes e fraquezas pessoais em determinada habilidade:
valor próprio;
senso de incapacidade.

B - fatores externos:

- (15) I. os outros:
Pais;

Professores;
Colegas.

Também sorteei 3 dos 6 sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, a metade do total, para a análise da *'interrater,'* sendo que Carlos, Lúcia e Mara foram os sorteados.

Após este procedimento, os dados das Entrevistas 1 e 2 destes alunos, juntamente com os itens acima escolhidos aleatoriamente, foram entregues à *'interrater'* que os classificou. Como nem todos os itens foram utilizados, recomendei à *'interrater'* que deixasse em branco os casos que não se aplicavam a nenhuma das categorias disponíveis. Após ter feito sua classificação, a *'interrater'* entregou seus resultados para que eu pudesse comparar com os meus.

Para a comparação feita entre os resultados das duas classificações, foram desconsiderados os itens deixados em branco pela *'interrater'* e considerados apenas os assinalados para encontrar a percentagem de itens coincidentes. Os resultados da primeira comparação foram os seguintes:

	Itens coincidentes	Itens não coincidentes	Total de itens classificados	Branco	Total de itens
CARLOS	12 (54,54%)	10	22	06	28
LÚCIA	10 (43,47%)	13	23	13	36
MARA	07 (43,75%)	09	16	12	28

Tabela 2.1: Resultados comparativos da primeira classificação feita pela *'interrater'*

O fato de não haver coincidência de resultados indicou falhas no modelo de análise. Deste modo, o instrumento foi refinado e uma nova classificação foi feita pela *'interrater'* e buscando atingir um mínimo de 85% de coincidentes para a validação dos dados analisados, de acordo com Miccoli (1997). Seguindo recomendações de Miccoli (1997), foi feito um contato prévio com a *'interrater'* para esclarecimento de possíveis dúvidas. Durante este procedimento surgiu uma

proposta de reagrupamento das categorias. O modelo abaixo resultou desta proposta e foi adotado definitivamente neste estudo:

- a. atitude relativa à disposição de participar quando solicitado pelo professor ou colega
- b. atitude relativa à disposição de participar como voluntário
- c. atitude relativa aos caso de dúvidas e dificuldades
- d. atitude relativa à introdução de um assunto ou comentário diferente do tópico da aula
- e. atitude relativa à correção
- f. atitude relativa à interrupção e/ou sobreposição
- g. atitude quanto à disposição de participar de reprodução de atividades em par e/ou grupo

A - Fatores internos:

- I. interesse intrínseco pela atividade e curiosidade
- II. relevância da atividade
- III. noção de auto conceito e consciência real dos aspectos fortes e limitações pessoais
- IV. atitudes relativas à aprendizagem da língua alvo
- V. outros fatores afetivos:
 - a. ansiedade
 - b. medo de errar e capacidade de arriscar
 - c. inibição

B - Fatores externos:

- I. a interação com os outros:
 - a. pais
 - b. professores
 - c. colegas
 - d. outros
- II. as experiências de aprendizagem mediadas:
 - a. método

Assim, tanto eu quanto a *'interrater'* fizemos novamente a classificação dos dados das entrevistas de acordo com o modelo acima resultante da proposta do encontro. Após este procedimento, os seguintes resultados foram obtidos:

	Itens coincidentes	Itens não coincidentes	Total de itens classificados	Branco	Total de itens
CARLOS	21 (91,30%)	02	23	05	28
LÚCIA	22 (95,65%)	01	23	13	36
MARA	14 (87,50%)	02	16	12	28

Tabela 2.2: Resultados comparativos da segunda classificação feita pela *'interrater'*

Os resultados acima mostram que a nova tentativa ultrapassou o mínimo esperado de itens coincidentes validando, deste modo, a classificação. Em seguida, agrupei os resultados desta análise de acordo com as respostas dadas pelos aprendizes para cada item do modelo. Também adicionei nesta análise os comentários obtidos na entrevista com a professora.

No próximo capítulo, apresento com detalhes cada uma destas análises e os resultados obtidos.

RESULTADOS

Neste capítulo apresento os resultados obtidos nas análises realizadas.

Nas duas primeiras utilizo dados coletados a partir das gravações em vídeo das aulas. Nestas análises trato dos tipos de turnos produzidos pelos aprendizes, buscando verificar como os aprendizes participam da interação a partir dos tipos de turnos por eles produzidos. Estes dados são avaliados quantitativamente.

A primeira análise se baseia no modelo adaptado de Van Lier (1988) e a segunda no modelo adaptado de Naiman *et al.* (1995).

Em seguida, apresento a análise qualitativa dos depoimentos dos aprendizes na Entrevista 1 buscando detectar as estratégias utilizadas pelos aprendizes seguindo o mesmo modelo adaptado de Naiman *et al.* (1995) e dos fatores internos e externos citados por cada aprendiz nas Entrevistas 1 e 2 seguindo o modelo de Williams e Burden (1997).

Também apresento os depoimentos da professora seguindo o modelo adaptado de Williams e Burden (1997).

Finalmente, apresento um perfil de cada aprendiz com base nos resultados das análises realizadas, enfocando principalmente os fatores internos e externos que podem afetar a motivação dos aprendizes a partir dos dados das Entrevistas 1 e 2 e dos depoimentos da professora.

3.1 Resultados da análise dos tipos de turnos de acordo com o modelo adaptado de Van Lier (1988)

Os quadros apresentados a seguir referem-se aos resultados de cada uma das três perguntas elaboradas para investigar os tipos de turnos produzidos pelos

aprendizes em sala de aula, como sugere Van Lier (1988).

Para a análise quantitativa dos tipos de turnos foram levantadas três hipóteses para verificação a partir da utilização do Teste W. O Teste W, ou Teste Mann-Whitney (Wilcoxon), é um teste não-paramétrico aplicado nos casos em que as variáveis são não contínuas, ou seja, não decimais. Este teste foi indicado para os meus dados por tratar de dados de números inteiros, e por se tratar de variáveis discretas (não contínuas), ou seja, que só podem assumir um determinado valor dentro de um certo intervalo.

Na primeira hipótese investigo se o número de vezes que o aluno se apresenta como voluntário para falar em sala de aula não difere do número de vezes que é solicitado para falar, tendo como variável o número de turnos produzidos pelo aluno em 360 minutos de aula.

Pergunta 1:

1. ação prospectiva (alocação) ou retrospectiva (auto-seleção):

A () A seleção ocorreu a partir do professor através de nomeação, sinalização ou contato visual ou a partir de um outro colega

B () O aluno se auto selecionou

	A	B	TOTAL
BRUNA	11	12	23
CARLOS	37	33	70
KÁTIA	16	36	52
LÚCIA	26	2	28
MARA	16	1	17
OSWALDO	62	67	129
TOTAL	168	151	319

Tabela 3.1: Resultados da análise dos turnos solicitados e voluntários de com base no modelo de Van Lier (1988)

Apliquei o teste Mann-Whitney (Wilcoxon) – Teste W – e os resultados do teste não rejeitaram a hipótese acima, com 5% de probabilidade de erro, que é um

índice considerado aceitável. Desta forma, o número de vezes que o aluno fala quando solicitado pelo professor não difere do número de vezes que ele se apresenta como voluntário.

Na segunda hipótese procuro investigar se o número de vezes que o aluno fala dentro do tópico da aula não difere do número de vezes que ele fala fora do tópico, tendo como variável o número de turnos produzidos pelo aluno em 360 minutos de aula.

Pergunta 2:

2. controle do tópico

A () O turno está de acordo com o tópico tratado

B () O turno não está de acordo com o tópico tratado

	A	B	TOTAL
BRUNA	22	1	23
CARLOS	68	2	70
KÁTIA	50	2	52
LÚCIA	28	0	28
MARA	17	0	17
OSWALDO	120	9	129
TOTAL	305	14	319

Tabela 3.2: Resultados da análise dos turnos de acordo com o tópico da aula com base no modelo de Van Lier (1988)

O teste Mann-Whitney (Wilcoxon) – Teste W – foi aplicado e os resultados rejeitaram a hipótese acima, com 5% de probabilidade de erro. Desta forma, o número de vezes que o aluno fala dentro do tópico da aula é maior do que o número de vezes que ele fala fora do tópico.

Na terceira hipótese busco verificar se o número de vezes que o aluno fala dentro da seqüência de turnos PRA é igual ao número de vezes que ele fala fora desta seqüência de turnos, tendo como variável o número de turnos produzidos pelo aluno em 360 minutos de aula.

Pergunta 3:

3. controle da atividade

A () O turno é parte de uma seqüência de turnos

B () O turno é independente de uma seqüência de turnos

	A	B	TOTAL
BRUNA	21	2	23
CARLOS	62	8	70
KÁTIA	41	11	52
LÚCIA	28	0	28
MARA	17	0	17
OSWALDO	113	16	129
TOTAL	282	37	319

Tabela 3.3: Resultados da análise dos turnos produzidos de acordo com a seqüência de turnos com base no modelo de Van Lier (1988)

Novamente foi usado o teste Mann-Whitney (Wilcoxon) – Teste W – e os resultados do teste rejeitaram a hipótese acima, com 5% de probabilidade de erro. Desta forma, o aluno fala mais dentro da seqüência PRA de turnos do que fora dele.

Os resultados acima nos mostram que a participação como voluntário ou quando solicitado depende dos aprendizes. Também mostram que os turnos produzidos pelos aprendizes estão, em sua maioria, relacionados com o tópico tratado em sala. Finalmente, os turnos produzidos seguem a seqüência de turnos PRA. Com base nestes resultados vemos a importância da motivação do aprendiz para participar da interação em sala de aula, pois sua decisão dependerá de sua motivação para participar quando solicitado ou como voluntário. Dependerá também de seu interesse pelo tópico da aula e de sua disposição para produzir turnos de acordo com a seqüência de turnos PRA.

A seguir, apresento a segunda análise dos tipos de turnos produzidos pelos aprendizes utilizando o modelo adaptado de Naiman *et al.* (1995).

3.2 Resultados da análise dos tipos de turnos a partir do modelo adaptado de Naiman *et al.* (1995)

Nesta análise, os turnos produzidos pelos aprendizes são classificados a partir do modelo de Naiman *et al.* (1995) que verificou as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo bom aprendiz:

- A** turnos relativos à disposição de participar quando solicitado pelo professor ou colega
- B** turnos relativos à disposição de participar como voluntário
- C** turnos relativos a caso de dúvidas e dificuldades
- D** turnos relativos à introdução de um assunto ou comentário diferente do tópico da aula
- E** turnos relativos à correção
- F** turnos relativos à interrupção e/ou colocação feita ao mesmo tempo que outro participante
- G** turnos relativos à disposição de participar de reprodução de atividades em par e/ou grupo

O quadro abaixo mostra os tipos de turnos produzidos pelos aprendizes em sala de aula num período de 360 minutos de gravação, classificados de acordo com os itens citados acima:

	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
BRUNA	3	8	1	1	1	2	7	23
CARLOS	22	20	3	2	7	8	8	70
KÁTIA	9	20	3	2	7	11	0	52
LÚCIA	17	1	1	0	9	0	0	28
MARA	9	1	0	0	7	0	0	17
OSWALDO	44	36	6	9	10	16	8	129
TOTAL	104	86	14	14	41	37	23	319

Tabela 3.4: Resultados da análise dos tipos de turnos de acordo com o modelo adaptado de Naiman *et al.* (1995)

Nesta análise foi possível verificar novamente a primeira hipótese da análise dos tipos de turnos apresentadas anteriormente, ou seja, que o número de vezes em que o aluno se apresenta como voluntário é igual ao número de vezes que o aluno é solicitado pela professora e/ou colegas para falar, tendo como variável o número de turnos produzidos pelo aluno em 360 minutos de aula. Esta segunda verificação da mesma hipótese a partir de um outro tipo de classificação contribui para a validação dos resultados desta pesquisa.

Para verificar novamente a hipótese acima, foram somados os itens **A**, **E** e **G** que correspondem ao número total de vezes em que cada aprendiz foi solicitado para falar; foram também somados os itens **B**, **C**, **D** e **F** que correspondem ao número total de vezes em que cada aprendiz se apresentou como voluntário.

Apliquei o Teste Mann-Whitney (Wilcoxon) – Teste W – ao total de vezes que o aluno é solicitado e se apresenta como voluntário para falar em sala de aula. Os resultados do teste confirmaram a hipótese, com 5% de probabilidade de erro. Desta forma, o número de vezes que o aluno é solicitado não difere do número de vezes que ele se apresenta como voluntário para participar em sala de aula. Este resultado é o mesmo obtido na análise da Pergunta 1 dos tipos de turnos apresentada anteriormente. Este resultado reafirma a hipótese de que é do aprendiz a decisão para participar da interação em sala de aula.

Os resultados obtidos revelam que a participação oral na interação em sala de aula depende do próprio aprendiz. Ou seja, depende somente da personalidade do aprendiz falar ou não durante a aula e não de a professora solicitar-lhe que fale.

A seguir, introduzo os resultados da análise dos tipos de turnos de cada um dos aprendizes separadamente.

3.2.1 Resultados dos tipos de turnos produzidos por cada aluno

Apresento, em seguida, os resultados individuais de cada item para tentar delimitar os tipos de turnos usados por cada aprendiz, ou seja, o modo como cada um destes aprendizes participa da interação em sala de aula.

Bruna

Do total de 23 turnos produzidos pela aluna, 11 turnos foram solicitados pela professora ou colega, dos quais três respondem a alguma pergunta ou completam alguma frase, como o exemplo nos mostra:

Aula 1

Amostra 6:

Lila: What does retire mean?

(Silêncio)

Oswaldo: When uh when you when you go to your bedroom? Yes?

Lila: Yes, yes retire to bed is one meaning, when you're very tired you go to bed to sleep. Another meaning is, a second meaning...Bruna:

To stop to work.Lila: Yes!

→ Oswaldo: What? (dirigindo-se para Bruna)

→ Bruna: To stop to work.

Oswaldo: Oh, yes.

Lila: Yeah? When you work for, men for 35 years, men work for 35 years, and then after that, they stop and receive from the government the money...

Dos 11 turnos solicitados, 1 refere-se a uma correção feita pela colega, como vemos abaixo:

Aula 4

Amostra 23:

Bruna: (repete todas as sentenças corretamente e diz a sua sentença)
and I came to campus by bus yesterday.

→ Veruska: (para Bruna) I take?

→ Bruna: I came.

Sete destes turnos solicitados reproduzem uma atividade em par ou grupo, como no exemplo abaixo:

Aula 3

Amostra 21:

Lila: Right? Listen to your friends, listen, listen.

(apontando para Bruna e Júlia)

→ Júlia: Bruna, when did you last traveled?

→ Bruna: Last July.

→ Júlia: Where did you go?

→ Bruna: I went to Uberlândia and Ribeirão Preto.

→ Júlia: How long did you stay there?

→ Bruna: I stayed 3 days in Uberlândia and 4 days in Ribeirão Preto.

→ Júlia: How did you travel?

→ Bruna: By bus.

→ Júlia: Where did you stay?

→ Bruna: In my cousin's flat.

→ Júlia: And what did you do?

→ Bruna: I visited all, I visited some friends and I met many people.

→ Júlia: What did you see? (olha para a professora) Did you enjoy the holiday?

→ Bruna: Yes, I did.

Lila: Right, another one.

Os 12 turnos restantes são voluntários, dos quais oito respondem a alguma pergunta, como nos mostra o exemplo abaixo:

Aula 1

Amostra 2:

Lila: The color... Who's this in the second photo? Who is in the second photo?

Todos: Helen.

Lila: Helen or grand...

Aluno: Father...

Lila: Helen's father?

→ Bruna: No.

Um turno voluntário refere-se a uma dúvida ou dificuldade, como o exemplo abaixo:

Aula 1

Amostra 7:

Lila: You can't hear him saying the article "the" let's listen to him.

Oswaldo: Again, then in text B too.

Lila: Yeah?

Oswaldo: "Helen's father died in the war." In "the" war.

Lila: Yeah. One thing we have to know is that when we have the word "the" isolated we can pronounce it "the". But when we see it in context, in sentences it is reduced, just like uh "and", you have "an" and you can have just "ə", or just sometimes uh, you reduce. Maybe that's what's happening here. Let's listen to it again and this time pay attention to all the uh pronunciation, (?) pronunciation of this verbs, right? Pay attention to how it is pronounced and then we're going to read. OK?

(A professora toca a fita novamente)

Lila: Yeah?

→ Bruna: I think he said "she cleaned all the rooms", cleaned all.

Lila: Cleaned all ... sounds like that, yeah, "she cleaned all the rooms" "she cleaned all rooms". You can also say that I did all the homework (?), I did all homework... cleaned all the rooms...

Oswaldo: But he don't speak speak....

Um turno voluntário introduz um tópico ou comentário diferente do tópico da aula, como nos mostra o exemplo:

Aula 1

Amostra 10:

Lila: Right, now give me sentences using one or the other verbs.

Oswaldo: I... I lived with my mother until nineteen, nineteen ninety-one.

Lila: Uh, and then you got married?

Oswaldo: Yes.

Lila: You moved?

- Oswaldo: Moved.
Lila: Moved...
Oswaldo: And I moved to my to my house.
→ Bruna: My grandmother died when I was 12.

Finalmente, dois turnos voluntários correspondem a alguma interrupção ou colocação feita juntamente com outro colega ou com a professora, como vemos no exemplo abaixo:

- Aula 1
Amostra 8:
Lila: Right? So, tell me what you remember about uh Helen in this paragraph. What information do you have here? Right? (dirigindo-se para o grupo todo)
Kátia: She got married. (rindo)
[
→ Bruna: She got married. (rindo)

Bruna produziu um número de turnos relativamente pequeno se comparado com o número de turnos produzidos por outros colegas. No entanto, mais da metade dos turnos que produziu são voluntários. Isto mostra que, independentemente de ser solicitada ou não, a aluna procura participar da interação como voluntária para responder perguntas ou para participar de reprodução de atividades em par ou em grupo quando solicitada.

Carlos

Do total de 70 turnos produzidos pelo aluno, 37 turnos foram solicitados pela professora ou colega, dos quais 22 respondem a alguma pergunta ou completam alguma frase, como nos mostra o exemplo abaixo:

- Aula 3
Amostra 52:
Lila: You're not good at fishing, no? (dirigindo-se para Carlos)

- Carlos: I prefer, I prefer (pronuncia a palavra com a acentuação errada)

Dos turnos solicitados, 7 fazem alguma correção, como vemos a seguir:

Aula 3

Amostra 53:

Lila: Prefer (corrige a pronúncia de Carlos)

- Carlos: I prefer to swim.

Destes 37 turnos voluntários, 8 reproduzem uma atividade em par ou grupo, como vemos no exemplo:

Aula 3

Amostra 45:

Lila: Yes, right.

Aluno: When did uh Carlos, when did you last traveled?

- Carlos: Uh uh last holiday.

Aluno: Where did you go?

- Carlos: I went to, I went to my (?)

Aluno: How long did you stay?

- Carlos: I stayed for 18, 18 days.

Aluno: How did you travel?

- Carlos: I traveled by uh by bus.

Aluno: Where did you stay?

- Carlos: I stayed in my mother's house.

Aluno: What did you do?

- Carlos: I worked, I worked, I built a wall in my in my mother's kitchen and I worked in a (?)

Aluno: (?)

- Carlos: (?)

Aluno: What did you see?

- Carlos: I saw the persons the persons (?)

Aluno: Did you enjoy the holiday?

- Carlos: No, I didn't because because it was very short.

Lila: Another one, another one.

Os 33 turnos restantes são voluntários, dos quais 20 respondem a alguma pergunta, como nos mostra o exemplo:

Aula 3

Amostra 47:

Lila: Who has camped here? Just Jane, Lúcia and Mauro? Have you ever camped? (dirigindo-se para o grupo todo)

→ Carlos: I camped in other uh in another/

Dos turnos voluntários, 3 turnos levantam dúvidas ou alguma dificuldade, por exemplo:

Aula 1

Amostra 11:

Lila: No? I'll give you 30 seconds to read the paragraph again and then close your books.

→ Carlos: Teacher.

(a professora vai até a carteira do aluno e responde sua pergunta)

Aula 3

Amostra 31:

Lila: So, right.

→ Carlos: Teacher, what does lose mean?

Lila: To lose?

→ Carlos: Yes.

Lila: When you have an object and you don't know where the object is (fazendo gestos de quem procura algo), you look for the object everywhere and you don't know.

→ Carlos: OK.

Dois turnos voluntários introduzem um tópico ou comentário diferente do tópico da aula, como o exemplo a seguir:

Aula 3

Amostra 55:

Lila: Yes? Just a legend, yes, and some, I have I have this dictionary here and they have a picture of the lockness monster. People say they saw this monster.

Carlos: Teacher.

Lila: It's like a dinosaur (?) in this lake in Scotland, all right? They say it lives in this lake in Scotland.

→ Carlos: Is it like uh the UFO's in the United States?

Dentre os turnos voluntários, 8 correspondem a alguma interrupção ou colocação feita juntamente com outro colega ou com a professora, como mostra o exemplo:

Aula 1

Amostra 12:

Lila: She loved them (para Kátia)

Kátia: She loved the family.

[

→ Carlos: She looked after...

Carlos participa da interação produzindo um total de 70 turnos, o segundo maior número de turnos produzidos. O aluno é bastante solicitado pela professora para responder perguntas e também se apresenta como voluntário quase tanto quanto é solicitado. Ele também se apresenta como voluntário para tirar dúvidas e produz um número considerável de turnos simultâneos. Sua participação igualmente é significativa quanto à correção solicitada e quanto à participação de reprodução de atividades em par ou grupo.

Kátia

Do total de 52 turnos produzidos pela aluna, 16 turnos foram solicitados pela professora ou colega, 9 respondem a alguma pergunta ou completam alguma frase, como vemos no exemplo abaixo:

Aula 4

Amostra 46:

Lila: What about telephone calls? (dirigindo-se para Kátia)

→ Kátia: People didn't.

Dos turnos solicitados, 7 fazem alguma correção, como nos mostra o exemplo:

- Aula 4
Amostra 50:
Lila: What about telephone calls?
Kátia: People didn't
Lila: Made (dirigindo-se para Kátia)
→ Kátia: Made
Lila: Didn't or made?
→ Kátia: Made.
Lila: Made, people...
→ Kátia: Eu ia falar didn't.
Lila: Made.
→ Kátia: Made.
Lila: People made telephone calls.

A aluna não foi solicitada pela professora para participar da reprodução de qualquer atividade em par ou em grupo nestes 360 minutos gravados.

Os 36 turnos restantes são voluntários, dos quais 20 respondem a alguma pergunta, como no exemplo:

- Aula 4
Amostra 40:
Lila: How many years ago? The the nineteenth century was that? A hundred...(para o grupo todo)
→ Kátia: A hundred.

Do total de turnos voluntários, 3 turnos levantam dúvidas ou alguma dificuldade, como vemos abaixo:

- Aula 1
Amostra 27:
Todos: Buckingham?
Lila: Yes, and they lived in Buckingham.
→ Kátia: How do you spell?

Lila: B-u-c-k-i-n-g-h-a-m.

Dentre os turnos voluntários, 2 introduzem algum tópico ou comentário diferente do tópico da aula, como no exemplo:

Aula 4

Amostra 43:

Lila: What else?

Todos: Drive cars.

Lila: Drive cars.

Todos: Listened listened to records.

Lila: Listened to records? In eighteen, eighteen ninety-six? One hundred years ago?

→ Kátia: Ai ai ai.

Lila: Uh right, OK, let's see, right?

→ Kátia: I'm not sure.

Os outros 11 turnos voluntários correspondem a alguma interrupção ou colocação feita juntamente com outro colega ou com a professora, como nos mostra o exemplo:

Aula 3

Amostra 38:

Carlos: Is it like uh the UFO's in the United States?

[

→ Kátia: Que bonitinho!

(ao ver a foto do monstro que a professora está mostrando)

Como observamos, a aluna também participa de modo significativo da interação em sala de aula, produzindo um total de 52 turnos, o terceiro maior número de turnos produzidos. A aluna participa principalmente como voluntária para responder perguntas da professora ou de colegas e produz um número considerável de turnos simultâneos. A aluna também é razoavelmente solicitada para correções.

Lúcia

Do total de 28 turnos produzidos pela aluna, 26 turnos foram solicitados pela professora ou colega, dos quais 17 respondem a alguma pergunta ou completam alguma frase, como no exemplo:

Aula 4

Amostra 22:

Lila: Uh, uh, yes, good, I had breakfast. Lúcia!

Aluna: Lúcia da Silva Sauro.

Todos: (riem)

Lila: Lúcia.

→ Lúcia: I get up uh got up yesterday 7 o'clock then, qual é o verbo?
(olha para Lena para perguntar qual é o verbo da colega)

Os outros 9 turnos solicitados fazem alguma correção, como no exemplo:

Aula 1

Amostra 3:

Lila: I loved Robert.

Todos: I loved Robert.

Lila: And you loved (?). Say say your sentence again. I loved...
(dirigindo-se para Lúcia)

→ Lúcia: I loved all the children, but I loved Lucila especially. (referindo-se à sua filha Lucila)

Lila: Yes, right, OK?

A aluna não participa de nenhuma reprodução de atividades em par ou grupo.

Os 2 turnos restantes são voluntários, dos quais em 1 ela se opõe à proposta da professora para responder às perguntas da atividade, como o exemplo:

Aula 4

Amostra 21:

(Neste trecho fica claro que a aluna Lúcia não se dispõe a participar, já que reclama quando a professora pede para Jane falar mais alto)

- Lila: Now, speak louder, Jane, right? So everyone can listen to you, yes?
- Lúcia: Ah não!
- Lila: Yes, you're lucky Lúcia, you're at the beginning.

O outro turno voluntário levanta dúvidas ou alguma dificuldade, como vemos no exemplo:

- Aula 2
- Amostra 9:
(durante a atividade da batata quente, a professora toca a música e a batata quente para em Lúcia)
- Lila: Lúcia, Lúcia, sold, ops, sold is the past tense of
- Lúcia: (?)
- Lila: Sold is the past tense of
- Lúcia: (?)
- Lila: Sell.
- Lúcia: E escreve quase igual, né?
- Lila: Yes, how do you spell?
- Todos: S-E-L-L.

A aluna não introduz nenhum tópico ou comentário diferente do tópico da aula e também não faz nenhuma interrupção ou colocação juntamente com outro colega ou com a professora.

Lúcia produz o quarto maior número de turnos, sendo que a maioria deles é solicitada pela professora para responder a alguma pergunta ou fazer alguma correção e apenas dois são voluntários.

Mara

Do total de 17 turnos produzidos pela aluna, 16 turnos foram solicitados pela professora ou colega, dos quais 9 respondem a alguma pergunta ou completam alguma frase, como no exemplo:

- Aula 1
- Amostra 2:
- Lila: Right? Let's do it again? Can you start? (dirigindo-se para Mara)

→ Mara: No.

Dos turnos solicitados 7 fazem alguma correção, como vemos abaixo:

Aula 4

Amostra 16:

(a professora corrige a sentença de Mara)

Lila: No, you don't lose the bus. You don't carry the bus, you (?) lose the bus, right? So I lost my... another thing... (dirigindo-se para Mara)

→ Mara: I lost my my my notebook in my house.

A aluna não participa de nenhuma reprodução de atividades em par ou grupo.

O turno restante é voluntário. Nele, a aluna completa uma frase, como vemos abaixo:

Aula 1

Amostra 1:

Lila: Very old ... in a village in the country... (dirigindo-se para todos)

→ Mara: She's not married.

A aluna não levanta dúvidas ou dificuldades, não introduz nenhum tópico ou comentário diferente do tópico da aula e não faz nenhuma interrupção ou colocação juntamente com outro colega ou com a professora.

Como podemos observar, a aluna Mara é a que menos produziu turnos e apenas um destes turnos foi voluntário, sendo todos os outros turnos solicitados pela professora para responder a alguma pergunta ou fazer alguma correção.

Oswaldo

Do total de 129 turnos produzidos pelo aluno, 62 turnos foram solicitados pela professora ou colega, dos quais 44 respondem a alguma pergunta ou completam alguma frase, como no exemplo:

Aula 1

Amostra 40:

- Lila: Right, now give me sentences sentences using one or the other verbs.
- Oswaldo: I.. I lived with my mother until nineteen, nineteen ninety-one.
- Lila: Uh, and then you got married? (dirigindo-se para Oswaldo)
- Oswaldo: Yes.

Dos turnos solicitados 10 fazem alguma correção, como vemos abaixo:

- Aula 1
- Amostra 42:
- Lila: Uh, and then you got married?
- Oswaldo: Yes.
- Lila: You moved?
- Oswaldo: Moved.
- Lila: Moved (corrige a pronúncia)
- Oswaldo: And I moved to my to my house.

Dentre os turnos solicitados 8 reproduzem uma atividade em par ou grupo, como nos mostra o exemplo:

- Aula 3
- Amostra 62:
- Aluna: Oswaldo, when did you last go out?
- Oswaldo: Uh, yesterday evening.
- Aluna: Uh, you (faz gestos com as mãos pedindo para Oswaldo fazer-lhe uma pergunta). É só uma?
- Lila: No, go on, continue.
- Aluna: (?) (diz algo para Oswaldo)
- Lila: Continue the conversation.
- Oswaldo: This conversation?
- Lila: Yes, when did you last go out? Last ...
- Oswaldo: [Yesterday evening.

Os 67 turnos restantes são voluntários, dos quais 36 respondem a alguma pergunta, como no exemplo:

Aula 4

Amostra 122:

Lila: And the first bike?

(silêncio)

Lila: The first bike was in eighteen sixty-five. And in (?) yeah, and the first television? (dirigindo-se para todos)

(silêncio)

→ Oswaldo: Nineteen uh.

Dos turnos voluntários 6 levantam dúvidas ou alguma dificuldade, como vemos abaixo:

Aula 1

Amostra 19:

Lila: Right. Let's read the text, yes, let's read the text. Attention to the pronunciation.

→ Oswaldo: uh, one problem.

Lila: yes.

Dentre os turnos voluntários 9 introduzem algum tópico ou comentário diferente do tópico da aula, como no exemplo:

Aula 1

Amostra 30:

Kátia: She got married.

[

Bruna: She got married.

→ Oswaldo: How do you say "coitada" in English?

Lila: What a pity!

Ainda 16 dos turnos voluntários correspondem a alguma interrupção ou colocação feita juntamente com outro colega ou com a professora, como nos mostra o exemplo:

Aula 3

Amostra 54:

Lila: Suppose you have to do this to have some breakfast, to have

something to eat, so right, I'm not going to clap my hands.

→ Oswaldo:

[
What?

O aluno Oswaldo foi o que mais produziu turnos durante os 360 minutos de gravação analisados. Mais da metade dos turnos por ele produzidos são voluntários. O aluno também é o mais solicitado pela professora para responder a alguma pergunta. Observamos que o aluno recorre a todas as possibilidades para participar da interação, sendo que é o que mais se apresenta como voluntário para responder a alguma pergunta, para tirar dúvidas e introduzir tópicos diferentes. Ele também produz o maior número interrupções e/ou sobreposições e é o mais solicitado para correções.

3.2.2 Resultados de cada tipo de turno

A seguir são apresentados os resultados obtidos em cada tipo de turno produzido pelos alunos.

3.2.2.1 Turnos solicitados pela professora ou colega para responder a alguma pergunta

O quadro abaixo mostra os resultados de cada aprendiz quanto à participação na interação quando solicitado pela professora ou colega para responder a alguma pergunta:

	A	TOTAL
BRUNA	3	23
CARLOS	22	70
KÁTIA	9	52
LÚCIA	17	28
MARA	9	17
OSWALDO	44	129
TOTAL	104	319

Tabela 3.5: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz quando solicitado para responder a alguma pergunta

De acordo com este quadro, dos 319 turnos produzidos pelos alunos durante os 360 minutos de aula analisados, 104 turnos (32.60%) foram turnos solicitados pela professora ou por colegas para responderem ou completarem alguma sentença. Como observamos, o aluno Oswaldo é o mais solicitado, enquanto Bruna é a menos solicitada.

3.2.2.2 Turnos voluntários para responder a perguntas

O quadro abaixo mostra os resultados de cada aprendiz quanto à participação na interação como voluntário para responder a alguma pergunta feita pela professora ou colegas:

	B	TOTAL
BRUNA	8	23
CARLOS	20	70
KÁTIA	20	52
LÚCIA	1	28
MARA	1	17
OSWALDO	36	129
TOTAL	86	319

Tabela 3.6: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz como voluntário para responder a alguma pergunta

Como observamos, 26.95% do total de turnos correspondem à participação voluntária dos alunos para responder alguma pergunta da professora ou de um colega. Notamos que Oswaldo é o que mais se apresenta como voluntário enquanto Lúcia e Mara são as que menos se apresentam como voluntárias para responder a alguma pergunta.

3.2.2.3 Turnos voluntários relativos a dúvidas ou dificuldades

O quadro abaixo mostra os resultados de cada aprendiz quanto à participação na interação como voluntário para tirar alguma dúvida ou dificuldade:

	C	TOTAL
BRUNA	1	23
CARLOS	3	70
KÁTIA	3	52
LÚCIA	1	28
MARA	0	17
OSWALDO	6	129
TOTAL	14	319

Tabela 3.7: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz como voluntário em caso de dúvidas

Como mostra este quadro, 4,38% do total dos turnos tratam de dúvidas e dificuldades, sendo que o aluno Oswaldo é o que mais participa como voluntário para tirar alguma dúvida, enquanto Mara não produz nenhum turno deste tipo durante os 360 minutos de gravação.

3.2.2.4 Turnos voluntários para introduzir assunto ou comentário

O quadro abaixo mostra os resultados apresentados por cada aprendiz quanto à participação na interação como voluntário para introduzir algum assunto ou comentário fora do tópico da aula:

	D	TOTAL
BRUNA	1	23
CARLOS	2	70
KÁTIA	2	52
LÚCIA	0	28
MARA	0	17
OSWALDO	9	129
TOTAL	14	319

Tabela 3.8: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz como voluntário para introduzir comentários fora do tópico da aula

Como observamos, 4,38% são turnos que introduzem algum tópico fora do assunto tratado em aula. Oswaldo é o que mais faz comentários fora do tópico da aula. Lúcia e Mara não introduzem nenhum tópico ou comentário diferentes nestes 360 minutos de gravação.

3.2.2.5 Turnos solicitados para correção

O quadro abaixo mostra os resultados dos turnos produzidos pelos aprendizes quando solicitados para alguma correção:

	E	TOTAL
BRUNA	1	23
CARLOS	7	70
KÁTIA	7	52
LÚCIA	9	28
MARA	7	17
OSWALDO	10	129
TOTAL	41	319

Tabela 3.9: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz quando solicitado para fazer alguma correção

Como demonstram os dados, 12.85% do total dos turnos estão relacionados com a correção. Oswaldo e Lúcia são os alunos mais solicitados, enquanto Bruna é a menos solicitada para alguma correção.

3.2.2.6 Turnos relativos a interrupção e/ou sobreposição

Neste quadro, vemos os resultados de cada aprendiz quanto à participação na interação como voluntário produzindo alguma interrupção ou sobreposição:

	F	TOTAL
BRUNA	2	23
CARLOS	8	70
KÁTIA	11	52
LÚCIA	0	28
MARA	0	17
OSWALDO	16	129
TOTAL	37	319

Tabela 3.10: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz como voluntário em caso de interrupção e/ou sobreposição

Os dados mostram que 11.59% dos turnos são interrupções e/ou sobreposições. Oswaldo é o aluno que mais produz interrupções e/ou sobreposições enquanto que Lúcia e Mara não produzem turnos desse tipo durante os 360 minutos de gravação.

3.2.2.7 Turnos solicitados para participar da reprodução de atividades em par ou grupo

O quadro abaixo mostra os resultados dos turnos produzidos pelos aprendizes quando solicitados pela professora para participar da reprodução de atividades em par ou em grupo:

	G	TOTAL
BRUNA	7	23
CARLOS	8	70
KÁTIA	0	52
LÚCIA	0	28
MARA	0	17
OSWALDO	8	129
TOTAL	23	319

Tabela 3.11: Resultados dos turnos produzidos por cada aprendiz quando solicitado para participar de reprodução de atividades em par ou grupo

Os dados mostram que 7.21% dos turnos relacionam-se com a reprodução de atividades em par ou em grupo. Nos 360 minutos de gravação, apenas Oswaldo, Carlos e Bruna foram solicitados para participar desse tipo de atividade; Kátia, Lúcia e Mara não foram solicitadas.

Os resultados acima mostram que cada aluno participa de modo diferente da interação em sala de aula, sendo que Oswaldo, seguido por Carlos e Kátia são os que mais participam como voluntários ou quando solicitados. Bruna, apesar de produzir poucos turnos, participa mais como voluntária. Lúcia e Mara produzem um número menor de turnos e a maioria desses turnos é solicitada pela professora.

Quanto aos turnos voluntários para tirar dúvidas e dificuldades, Oswaldo, Carlos e Kátia são os que mais produzem este tipo de turnos, diferentemente de Bruna, Lúcia e Mara que pouco produziram turnos para tirar dúvidas.

Apenas Oswaldo, Kátia, Carlos e Kátia introduziram algum comentário diferente do tópico da aula.

Carlos, Kátia e Mara foram solicitados para fazer alguma correção, mas Oswaldo e Lúcia foram os mais solicitados para fazê-las. Bruna foi solicitada apenas uma vez para essa atividade.

Oswaldo, Carlos, Kátia e Bruna produziram turnos voluntários que resultaram em interrupções ou sobreposições, enquanto que Mara e Lúcia não produziram nenhum turno deste tipo.

Apenas Oswaldo, Carlos e Bruna foram solicitados para participar da reprodução de atividades em par ou grupo durante os 360 minutos de gravação.

Estes resultados nos mostram os tipos de turnos produzidos pelos aprendizes em sala. Em seguida, mostro os comentários dos aprendizes sobre suas atitudes em sala de aula de acordo com as mesmas categorias utilizadas nesta segunda análise.

3.3 Resultados das ações ou estratégias utilizadas pelos aprendizes

Esta análise baseia-se nos depoimentos dados pelos aprendizes na Entrevista 1. Utilizo o mesmo modelo adaptado de Naiman *et al.* (1995) sobre as estratégias de aprendizagem. Utilizado na análise acima, o referido modelo classifica os depoimentos das entrevistas:

- a. atitude relativa à disposição de participar quando solicitado pelo professor ou colega
- b. atitude relativa à disposição de participar como voluntário

- c. atitude relativa aos caso de dúvidas e dificuldades
- d. atitude relativa à introdução de um assunto ou comentário diferente do tópico da aula
- e. atitude relativa à correção
- f. atitude relativa à interrupção e/ou sobreposição
- g. atitude quanto à disposição participar de atividades em par e/ou em grupo

A partir destas categorias, classifiquei as respostas dos aprendizes como apresento a seguir.

3.3.1 Atitude relativa à disposição de participar quando solicitado pelo professor ou colega

Observamos que, quanto à disposição de participar quando solicitado pela professora, os alunos Bruna, Carlos e Oswaldo responderam que participavam sempre, como mostram os depoimentos:

Bruna:

Entrevista 1:

Pesquisadora: Quando a professora te fazia uma pergunta, você procurava responder?

Todas as vezes.

Pesquisadora: Alguma vez tentou evitar?

Não, eu sempre procuro falar, responder, sempre eu procuro falar.

Oswaldo:

Entrevista 1:

Pesquisadora: Quando a professora perguntava para o grupo, você procurava responder?

Procurava, procurava responder, procurava, eu tentava responder junto com o grupo, né?

Carlos

Entrevista 1:

Pesquisadora: Quando a professora fazia uma pergunta você procurava responder?

É, eu procuro sempre eh tentar desenvolver a parte oral...

As alunas Kátia e Mara responderam que hesitavam em casos de dificuldades, como mostram seus depoimentos:

Kátia

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que fazia quando não sabia responder algo?

Quando, quando a pergunta era diretamente para mim, ah eu sempre ficava hesitando na hora de responder, né? Eu ficava eh eh aí alguém ajudava aí saía, demorava.

Mara

Entrevista 1:

Pesquisadora: Por exemplo, a professora pede um voluntário, aí você se dispõe?

Primeiro logo de cara não, geralmente eu deixo alguém ir na frente, aí depois eu vou.

Pesquisadora: Como você evitava responder?

Não, assim, eu fico quietinha no meu canto, né? Quando assim eu estou por dentro do assunto mesmo aí eu falo logo. Mais ou menos a gente tem que participar, né?

Já a aluna Lúcia observou que evitava participar quando solicitada, como vemos abaixo:

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: Quando a professora te chamava, você costumava participar?

Não, não costumava não, você lembra que eu boicotava a aula dela, coitada (risos), e ela pegava no meu pé.

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando a professora te escolhia para falar, o que você sentia?

Eu? Quando ela me escolhia? Assim, quando ela falava para eu responder alguma coisa? Em primeiro lugar eu me sentia e eu não, não sei se você me entende, eu não sentia que ela estava me chamando para falar, eu sabia que era para eu aprender e crescer, entendeu? Só que eu achava assim, que assim o ambiente da sala não era um ambiente bom para eu falar.

Pesquisadora: Então você não se sentia bem?

Eu não me sentia bem, mas ao mesmo tempo eu sentia que eu tinha obrigação de fazer alguma coisa.

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: Quando você não sabia como fazer uma pergunta ou responder, o que fazia?

(risos) Assim, quando ela fazia uma pergunta, respondia (?) com aquele humor que você sabia.

Pesquisadora: Ironia?

É, e isso atrapalhava porque passou a criar aquele clima.

Esses resultados mostram que os aprendizes que mais participavam, Oswaldo e Carlos estavam sempre prontos a responder quando solicitados. Bruna, apesar de ter produzido menos turnos, também se dispunha, sempre que solicitada. Kátia e Mara hesitavam, enquanto Lúcia se dispunha a responder com ironia.

3.3.2 Atitude relativa à disposição de participar como voluntário

Quanto ao item B, ou à atitude dos aprendizes, relativa à disposição de participar como voluntários, os alunos Bruna e Carlos esperavam os colegas se manifestarem e depois se apresentavam como voluntários, de acordo com seus depoimentos:

Bruna

Entrevista 1:

Pesquisadora: Você dava algum sinal ou já ia falando?

Eu esperava para ver se alguém queria falar porque eu ficava com medo que a turma achasse que eu estava, porque geralmente tem muito disso, do pessoal achar que eu estava querendo aparecer e tal, né? Como eu precisava aprender, eu ficava esperando, se alguém não tomasse a iniciativa aí eu falava.

Carlos

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando ela fazia uma pergunta para o grupo, você se oferecia como voluntário para responder?

...na nossa turma tinha um pessoal que tinha mais dificuldade do que eu, certo? Não que eu sabia mais do que , eu costumava deixar um espaço para essas pessoas se desenvolverem (?) porque senão eu suprimia a participação delas e elas não iriam desenvolver.

Os alunos Kátia e Oswaldo se apresentavam como voluntários sempre que possível:

Kátia

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando a professora fazia uma pergunta para o grupo, você se dispunha a responder como voluntária?

Me dispunha, às vezes eu ficava , quando era para ir ao quadro eu ficava meio, meio envergonhada.

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: Você se apresentava como voluntário?

Também na maioria das vezes, assim, se dependesse de minha vontade, eu responderia todas as vezes, né? Pra pra praticar, só que também para ficar participando toda hora e também tomar a oportunidade dos outros eu esperava um tempão. Só quando assim não aparecia ninguém, às vezes, é que às vezes tinha vez que também porque eu achava que eu participava demais então às vezes ficava com vergonha de falar...

A aluna Mara deixava que os outros se manifestassem primeiro:

Mara

Entrevista 1:

Pesquisadora: Por exemplo, a professora pede um voluntário, aí você se dispõe?

Primeiro logo de cara não, geralmente eu deixo alguém ir na frente, aí depois eu vou.

A aluna Lúcia respondeu que não se dispunha a responder como voluntária, como mostra seu depoimento:

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando a professora fazia uma pergunta para o grupo, você se apresentava como voluntária?

Não, quando tá no grupo, é não tinha ninguém me observando, e isto que eu estou te falando, eu fui criando aquele clima, que quando eu ia falar eu não podia (?) parece que tudo que eu ia falar era engraçado.

Quanto a esta categoria, observamos que os aprendizes que mais participavam sempre se apresentavam como voluntários, com exceção de Mara e Lúcia que esperavam que outros se manifestassem.

3.3.3 Atitude relativa aos casos de dúvidas e dificuldades

Quanto à atitude dos aprendizes em caso de dúvidas e dificuldades, os alunos Bruna, Carlos e Oswaldo perguntavam para a professora, como podemos observar nos seguintes depoimentos:

Bruna

Entrevista 1:

Pesquisadora: Como você demonstrava que estava ou não entendendo?

Quando eu estou entendendo eu fico assim (balança a cabeça positivamente) e quando eu não estou entendendo eu fico assim (fica com o rosto sério e franze as sobrancelhas)

Pesquisadora: Mais alguma coisa?

Se eu vejo que eu não aprendi aí eu pergunto.

Carlos

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando você quer dizer alguma coisa que tinha dificuldade?

Perguntava à professora como dizer.

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que fazia quando estava com dificuldade para perguntar ou responder?

*Eu ia falando o que eu sabia, o que não sabia eu ia perguntando
“How do you pronounce this?” “How can I say this in English?”
Eu ia pedindo ajuda.*

Kátia se dirigia aos colegas e depois à professora:

Kátia

Entrevista 1:

Pesquisadora: Você dava sinais de que estava ou não entendendo o que a professora falava?

Quando eu não estava entendendo, ou eu perguntava para os colegas às vezes uma palavra e tal ou eu levantava a mão e perguntava, né?

As alunas Lúcia e Mara pediam ajuda para os colegas:

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando tinha dificuldade para falar, o que você fazia?

*Não, eu, foram poucas as vezes que eu procurei ajuda de algum colega...
Não, eu procurava assim, os colegas para me dizer, assim, para dizer o que eu deveria falar, entender?*

Mara

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que faz quando tem dificuldades para fazer perguntas?

Aí eu, eu peço o colega do lado (?) e pergunto.

Os alunos que mais participavam, Oswaldo, Carlos e Kátia perguntavam à professora. Bruna, apesar de participar menos, também usava a mesma estratégia. Mara e Lúcia, que participavam menos, recorriam aos colegas.

3.3.4 Atitude relativa à introdução de um assunto ou comentário diferente do tópico da aula

Quanto à atitude dos aprendizes em relação à introdução de um assunto ou comentário durante a aula, a aluna Bruna respondeu que esperava uma oportunidade para falar, como vemos abaixo:

Bruna

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando você queria fazer alguma comentário? Você espera ou já fala de uma vez?

Não, eu espero.

Os alunos Kátia e Oswaldo responderam que falavam imediatamente,

Kátia

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando queria fazer um comentário?

Às vezes eu falava assim, sem, sem, sem formalidades (?).

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando você queria fazer um comentário sobre o assunto ou introduzir um assunto diferente?

Ou fazer uma gracinha? (risos) Na maioria das vezes eu eu falava, né?

Pesquisadora: Não pedia licença não?

Não pedia licença em nada, simplesmente levantava bem a voz e falava, agora quando não dava, estava tendo muita conversa e não dava para mim levantar, eu ia ser só mais um, ninguém ia ouvir, eu queria falar alguma coisa e queria ser ouvido pela professora e por todo mundo aí eu levantava a mão ou chamava o nome da professora.

Os alunos Carlos, Lúcia e Mara não comentaram especificamente sobre esta categoria.

Como observamos, Oswaldo e Kátia, que participavam mais, buscavam comentar imediatamente, enquanto que Bruna, que participava menos que os dois, esperava uma oportunidade para falar.

3.3.5 Atitude relativa à correção

Ao serem corrigidos, os alunos Bruna, Carlos e Kátia procuravam repetir o que a professora ou os colegas corrigiam, segundo seus depoimentos:

Bruna

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que fazia quando era corrigida?

Eu repetia, eu repetia corretamente.

Kátia

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando os colegas ou a professora te corrigiam?

Não, eu acho isso acho isso válido porque às vezes você uh numa colocação você não é feliz aí alguém (?)

Pesquisadora: O que fazia?

Repetia o que ele falava.

Carlos

Entrevista 1:

Pesquisadora: Em caso de correção, você parava de falar, como agia?

Eu volto e repito.

A aluna Mara procurava repetir e escrever o que era corrigido:

Mara

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que faz quando a professora a corrige?

Aí eu repito, né? O que foi falado.

Mara

Entrevista 1:

Pesquisadora: E se o colega a corrige?

É, eu procuro assim, né, prestar atenção no que ele falou aí eu escrevo para guardar para não esquecer.

A aluna Lúcia considerava, de acordo com seu depoimento, que muitas das vezes, a correção feita pelos colegas soava como uma crítica, como revela:

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que você achava quando era corrigida pelo colega?

Assim, quando, dependia de quem me corrigia, entendeu? Algumas pessoas ali corrigiam daquele jeito... Para criticar e algumas já corrigiam no sentido de ajudar, e assim, eu não percebia isso na sala, porque, por exemplo, tinha aluno lá na sala que me prejudicou muito, a presença de uma pessoa lá na sala me prejudicou muito durante o ano.

O aluno Oswaldo também procurava repetir o que era corrigido, mas observa que alguns colegas pareciam impacientes ao fazerem a correção, como vemos em seu depoimento:

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando alguém te corrigia?

Bom, na maioria das vezes eu acho que eu que eu aceitava a correção e e até repetia algumas vezes com a professora, não a professora sempre tem (?) algumas correções que vêm dos colegas às vezes vêm um pouco vêm de uma maneira impaciente eu falava errado e eles falavam o certo mas assim de uma maneira impaciente, às vezes, né? Então nessas ocasiões eu eu ficava um pouco chateado, mas na maioria das

vezes eu acho que eu acolhia né, a a a correção e até falava junto inclusive quando alguém quando por exemplo, me falam o certo eu eu fico repetindo o certo várias vezes pra eu, a pronúncia correta, pra eu fixar.

Como nos mostram em seus depoimentos, os aprendizes que mais participavam, Oswaldo, Carlos e Kátia, e também que participavam menos, Bruna e Mara buscavam repetir a correção.

3.3.6 Atitude relativa à interrupção e/ou sobreposição

Em casos de interrupção da fala ou colocações feitas juntamente com outros colegas, os alunos Bruna, Carlos e Kátia paravam de falar e esperavam uma oportunidade para continuar, como revelam seus depoimentos:

Bruna

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando você era interrompida?

Eu fico na minha.

Pesquisadora: Pára de falar?

Eu paro de falar.

Pesquisadora: Não continua?

Não, aí eu espero uma oportunidade de retomar aquilo que eu estava falando.

Carlos

Entrevista 1:

Pesquisadora: E se alguém te interrompia?

Ah, deixava a pessoa continuar (?). Se a pessoa está falando, então eu nego. Se a atenção da professora está voltada para mim, ou para pessoa...

Carlos

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando você e outro começavam a falar juntos, o que fazia?

(?) *No caso de uma pessoa que às vezes tem dificuldade aí eu deixava a pessoa falar.*

Os alunos Mara e Oswaldo responderam que deixavam o outro colega continuar a falar:

Mara

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que faz quando é interrompida?

Aí eu deixo a pessoa falar.

Mara

Entrevista 1:

Pesquisadora: Quando você e outro colega começam a falar juntos, o que faz?

Aí eu deixo o outro falar primeiro, (ri) sou tímida.

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando você era interrompido?

Deixo a pessoa falar.

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando você e outro colega respondiam juntos?

Olha, normalmente eu acho que quando isso acontece eu paro e deixo a pessoa falar. Eu acho que é assim.

A aluna Lúcia respondeu que tal situação não ocorria no seu caso, já que sempre evitava falar em sala de aula, como vemos a seguir:

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que fazia quando você e outro colega começavam a falar juntos?

Não, agora é o seguinte, é que no ano passado eu falava pouco, eu evitava falar, então essa situação de falar junto não acontecia, porque eu achava bom que alguém falasse por mim.

Quanto às interrupções e/ou sobreposições, os aprendizes, com exceção de Lúcia, paravam de falar e deixavam o outro falar ou continuavam numa outra oportunidade.

3.3.7 Atitude quanto à disposição participar de atividades em par e/ou grupo

Com relação às atividades em par e em grupo, os alunos Bruna, Carlos e Kátia responderam que gostavam de participar destas atividades, como mostram suas respostas:

Bruna

Entrevista 1:

Pesquisadora: Como você se comporta em trabalhos em grupo?

Eu participo e quero que todo mundo participe junto, eu não gosto de ficar num grupo que, que um ou dois têm que fazer o trabalho para todo mundo.

Carlos

Entrevista 1:

Pesquisadora: Como você se comportava em grupo?

Geralmente quando, eu tenho um espírito assim não (?) de liderança, eu procuro coordenar o método de trabalho mas nunca deixo de pegar a opinião dos outros e ver qual a que melhor se encaixa.

Pesquisadora: Então você procurava organizar?

É, eu sempre tive isso.

Kátia

Entrevista 1:

Pesquisadora: Quando você está participando de atividades em par ou grupo, você adota uma postura passiva?

Não, eu participo, mas é sempre assim (?) é assim, eu sempre peço para uma pessoa começar, né, eu tenho porque às vezes a pessoa já, já começa a falar aí eu já sei o que que eu posso falar.

A aluna Lúcia respondeu que não participava muito e que sua participação dependia de quais colegas integram o grupo, como mostra seu depoimento:

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: Como você se comportava nas atividades de par ou grupo?

Eu acho assim, que naquela época eu, por exemplo, eu não procurava falar nada em inglês de jeito nenhum.

Pesquisadora: Você procurava alguma oportunidade para falar ou esperava que o outro falasse?

Eu esperava que o outro falasse e assim eu não tentava falar com a outra pessoa, entendeu? Eu acho assim que me faltou muito isso.

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: E em grupo, você falava?

Quando estava no grupo falava, eu participava normal, minha maior dificuldade era falar com os colegas, dependendo do colega.

A aluna Mara respondeu que participava, mas ficava mais calada, como vemos abaixo:

Mara

Entrevista 1:

Pesquisadora: E as atividades em grupo?

Eu participo também.

Mara

Entrevista 1:

Pesquisadora: Como era seu comportamento como aluna?

Ab, eu sempre fui muito quieta pelo menos em trabalhos de apresentação eu sempre deixava para outros apresentarem, no grupo sempre tem um que é mais assim que os outros né, eu sempre quieta.

O aluno Oswaldo respondeu que não gostava muito deste tipo de atividade, e que dependia dos colegas que estavam participando do grupo:

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando você estava fazendo algum trabalho em par ou em grupo, você participava?

Bom, isso aí depende de como meu estado de espírito por que eu assim apesar de ser participativo e tudo, brincalhão, eh, na verdade eu sou eu sou tímido por natureza e e assim também eu sou e não gosto muito de conversar embora eu me esforce na aula na verdade eu gosto de economizar palavras, então às vezes eu fico com preguiça de conversar ... também depende muito da pessoa com quem eu estava conversando, porque tem alunos na sala tinha alunos com quem eu não tinha nenhum relacionamento ... eu não sou muito bom para trabalhar em par ou grupo, isso em todas as disciplinas, sempre eu não sei porque quais as razões disso, talvez porque eu seja filho único nunca, nunca fui acostumado a fazer coisas em grupo, sempre fiz tudo sozinho sabe? Então talvez por isso eu nunca em matéria nenhuma, tanto que não gosto de trabalhar em grupo para mim trabalho em grupo é uma coisa difícil no aprendizado, para mim é uma coisa difícil, eu tenho dificuldade às vezes eu sempre tenho a tendência de partir para os dois extremos, ou eu me anulo ou eu fico dominando e eu não gosto de dominar e também não gosto de me anular então eu fico nessa dúvida.

A seguir, apresento as estratégias utilizadas por cada um dos aprendizes de acordo com seus depoimentos acima.

Bruna

Como podemos observar, a aluna Bruna relatou que participava sempre que possível da interação em sala de aula, como voluntária ou quando solicitada pela professora. Em casos de dúvidas, a aluna respondeu que perguntava para a professora. Sempre que tinha algum comentário para fazer fora do tópico da aula, ela disse que esperava uma oportunidade para falar. Quando era corrigida, a aluna procurava repetir a palavra correta para fixar. Em casos de interrupções ou sobreposições, Bruna respondeu que parava de falar e esperava uma oportunidade

para continuar. A aluna revelou que gostava de participar das atividades em par ou grupo.

Carlos

Segundo os depoimentos do aluno Carlos, ele participava sempre que possível da interação em sala de aula, como voluntário ou quando solicitado pela professora. Em casos de dúvidas, ele respondeu que perguntava para a professora. Quando queria fazer algum comentário fora do tópico da aula, ele esperava uma oportunidade para falar. Em casos de correção, Carlos explicou que procurava repetir a palavra correta para fixar. Em casos de interrupções ou sobreposições, ele disse que parava de falar e esperava uma oportunidade para continuar. O aluno respondeu que gostava de participar das atividades em par ou grupo.

Kátia

Segundo Kátia, ela procurava participar sempre que possível da interação em sala de aula, como voluntária ou quando solicitada pela professora, mas com alguma hesitação. Em casos de dúvidas, ela respondeu que perguntava para o colega primeiro. Quando queria fazer algum comentário fora do tópico da aula, ela respondeu que falava imediatamente. Quando era corrigida, Kátia procurava repetir a palavra correta. Em casos de interrupções ou sobreposições, ela parava de falar e esperava uma oportunidade para continuar. Kátia também respondeu que gostava de participar das atividades em par ou grupo.

Lúcia

Os depoimentos de Lúcia revelaram que ela não procurava participar da interação em sala de aula como voluntária. Só respondia mesmo, quando solicitada pela professora. Em casos de dúvidas, ele perguntava para um colega. A aluna revelou que as situações de interrupções ou sobreposições não aconteciam no

seu caso, porque ela evitava participar da aula. Lúcia comentou que as correções feitas pelos colegas soavam como críticas. Quanto às atividades em par ou grupo, Lúcia respondeu que sua participação dependia dos colegas participantes do grupo.

Mara

Mara respondeu que deixava que outros colegas se manifestassem para participar da interação em sala de aula como voluntários. Mara só respondia mesmo quando solicitada pela professora quando sabia com certeza o que dizer. Em casos de dúvidas, ele pedia ajuda para um colega. Nas situações de interrupções ela deixava o colega continuar. Quando era corrigida, repetia e escrevia para fixar. Mara revelou que participava das atividades em par ou em grupo, mas preferia ficar mais calada.

Oswaldo

Em seu depoimento, Oswaldo respondeu que participava sempre que possível da interação em sala de aula, como voluntário ou quando solicitado pela professora. Em casos de dúvidas, ele perguntava para a professora. Quando queria fazer algum comentário fora do tópico da aula, ele falava imediatamente. Quando era corrigido, Oswaldo explicou que procurava repetir, mas que às vezes achava que alguns colegas ficavam impacientes ao corrigirem. Em casos de interrupções ou sobreposições, ele respondeu que deixava o colega continuar. O aluno respondeu que não gostava muito de participar das atividades em par ou em grupo, e que dependia de seu humor ou dos colegas participantes do grupo.

Estes depoimentos revelam o modo como os alunos participam da interação em sala de aula. Os resultados da próxima análise mostram os motivos, influenciados por fatores internos e externos, que podem afetar a participação dos aprendizes na interação em sala de aula.

3.4 Resultados da análise dos fatores internos e externos à motivação do aprendiz

A seguir serão apresentados os resultados relativos aos fatores internos e externos das entrevistas 1 e 2:

A - Fatores internos:

- I. interesse intrínseco pela atividade e curiosidade
- II. relevância da atividade
- III. noção de auto conceito e consciência real dos aspectos fortes e limitações pessoais
- IV. atitudes relativas à aprendizagem da língua alvo
- V. outros fatores afetivos:
 - a. ansiedade
 - b. medo de errar e capacidade de arriscar
 - c. inibição

B - Fatores externos:

- I. a interação com os outros:
 - a. pais
 - b. professores
 - c. colegas
 - d. outros
- II. as experiências de aprendizagem mediadas:
 - a. método

3.4.1 Fatores internos

Os fatores internos referem-se ao interesse, ao auto-conceito dos aprendizes, à sua postura com relação à língua inglesa e a outros fatores afetivos que podem influenciar seu comportamento em sala de aula.

3.4.1.1 Interesse intrínseco pela atividade e curiosidade

Quanto ao interesse pelas atividades de sala de aula, os alunos Carlos, Oswaldo e Bruna comentaram que gostam muito da aula e da matéria:

Carlos

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que mais te levava a participar, principalmente na aula de língua?

Eu acho que é porque eu gosto bastante (?) de conversar em inglês, e por causa desta dificuldade no 'speaking', mas eu gosto mais de conversar.

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que você acha que o levou a mudar então e participar mais?

É difícil responder, talvez acho que uma série de fatores, a curiosidade me leva a perguntar, eu sou muito curioso...

Bruna

Entrevista 1:

Pesquisadora: Mais alguma coisa te leva a participar?

Eu acho que é tudo, né? Porque no final acaba sendo que eu gosto do que eu faço, então eu participo também porque eu gosto.

Lúcia relatou que não se interessava pela aula:

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: Mas e quando você não sabia o que ela estava falando?

Não, mas assim, o problema é o seguinte, eu não me interessava muito pela aula...

Mara e Kátia não comentaram diretamente este aspecto.

Como podemos observar, os aprendizes que mais participavam, Oswaldo e Carlos, e Bruna, que não participou tanto, demonstraram interesse pela aula, enquanto Lúcia, que participou menos, revelou desinteresse.

3.4.1.2 Relevância da atividade

Quanto aos fatores internos relativos à relevância da atividade, os alunos Bruna, Carlos e Mara citaram exemplos de atividades que favoreciam a participação do aprendiz na interação em sala de aula, como os depoimentos abaixo revelam:

Bruna

Entrevista 2:

Cena 4: (cena em que a aluna tem que repetir todas as sentenças dos colegas e criar sua própria a partir do verbo indicado pela professora)

Eu acho assim, principalmente essa atividade, ela é ótima porque a gente exercita bastante além de, de ter que falar de todo mundo na hora que chega na gente, eu tenho que falar, aí a gente formula rapidinho a questão né.

Mara

Entrevista 2:

Cena 3: (cena em que a aluna participa oralmente de uma atividade que requer a participação individual de todos os alunos de acordo com a seqüência)

Bom eh neste tipo de atividade que a gente continua o pensamento do outro né, ali no caso eu fui anotando né, porque senão a gente esquece (risos) (?) mas também é bom pra fixar mais né, ...mas é um tipo de atividade que melhora bastante né.

A aluna Lúcia considerava a aula muito longa e citou um exemplo de atividade de que participou e considerou relevante, pois tratava de um assunto de seu interesse, como vemos a seguir:

Lúcia

Entrevista 2:

Cena 1: (cena em que a aluna é solicitada pela professora para falar)

Antes daquela cena ali eu vi uma parte que eu estava abrindo a boca, ela mandando o pessoal fazer alguma coisa e eu estava abrindo a boca. Então assim, a maior parte da aula (risos). Então assim, a maior parte da aula eu achava (risos), assim, custava acabar, sabe.

Lúcia

Entrevista 2:

Cena 1: (cena em a aluna é solicitada pela professora para falar)

Assim, eu achava, eh eu não sei, por exemplo, aquela parte que eu participei porque eu achei que tinha alguma coisa a ver comigo, né? Eu falei da Priscila, alguma coisa assim tinha a ver comigo. Mas teve outra parte que ela estava mandando os meninos fazer alguma coisa e eu estava abrindo a boca, entendeu?

Os alunos, Kátia e Oswaldo, não comentaram especificamente sobre este fator.

Como podemos notar, Carlos, Bruna e Mara consideraram relevantes as atividades de sala de aula, enquanto Lúcia achou relevante apenas a atividade que se relacionava consigo mesma.

3.4.1.3 Noção de auto-conceito e consciência real dos aspectos fortes e limitações pessoais

Um outro fator interno trata dos aspectos relativos à noção de auto-conceito, mais especificamente da consciência real dos aprendizes quanto ao seus aspectos fortes e limitações pessoais.

Quanto aos aspectos fortes, a aluna Bruna respondeu que entendia tudo que a professora falava:

Bruna

Entrevista 2:

Cena 2: (cena em que a aluna se voluntaria para explicar em português as instruções de um atividade)

Bom, nessa situação eu acho bem mais fácil porque, sabe, como eu entendo tudo que o professor fala, eu acho bem mais fácil explicar em português do que explicar em inglês.

Em seu depoimento, o aluno Carlos respondeu que tinha facilidade para captar a matéria:

Carlos

Entrevista 1:

Pesquisadora: Por que você acha que tem essa atitude de participar mais, por que tem esse comportamento?

É, no curso primário, eu sempre tive assim, facilidade de captar a matéria e sempre querer passar isso.

Como aspecto forte, a aluna Lúcia citou o fato de tirar boas notas e ser boa em outras matérias, como vemos nos seus depoimentos:

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: Você costumava tomar a iniciativa de se dirigir aos colegas?

Eu não fazia nada sozinha, quer dizer, de certa forma eu tenho dificuldade porque tinha vez que eu tinha 4 aulas e conseguia uma nota boa na prova, quer dizer, uma nota ótima, 6,5, né (?) para quem não estudava de jeito nenhum, eu tirava a nota que (?).

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: Por que você acha que se comportava assim, evitando participar?

Só que ao mesmo tempo eu achava ridículo eles se achando o máximo porque sabiam e eu que sei muito mais do que eles em outras matérias, porque eu fiquei só em inglês e teoria, entendeu? Eu era muito melhor do que eles em outras matérias e tinha que ficar (?)

A aluna Mara apontou o fato de ter um bom desempenho em geral:

Mara

Entrevista 2:

Cena 4: (cena em que a aluna apresenta dificuldade para participar oralmente da atividade)

Bom, (?) no caso da aprendizagem de inglês né eu mesmo me expressando ficou muito a desejar, mas eu acho que também foi um pouco assim que eu tinha que ter me dedicado mais né mas a gente vai deixando passar deixando para depois né (risos) mas no geral foi bom, foi

proveitoso, deu para deu para, para entrar no segundo ano melhor né, deu uma base.

O aluno Oswaldo considerou que sempre participava das atividades em sala:

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que o leva a participar?

Assim participando e tudo? É eu, (?) sim sempre eu gostei de, exceto em alguma fase ruim, né, que eu tive no decorrer dos meus estudos foram poucas graças a Deus, poucas fases ruins. Mas normalmente eu sempre sentei nos primeiros bancos, nas primeiras carteiras, nas primeiras filas, sempre gostei de participar porque, agora, eu não sei se é pra todo mundo, mas pra mim eu acho que é assim que se aprende mais, né, participando.

A aluna Kátia comentou que melhorou no decorrer do ano:

Kátia

Entrevista 1:

Pesquisadora: E com relação à sua participação oral?

Não, eu acho que foi até bom, aos poucos eu fui melhorando.

Quanto aos aspectos relativos às limitações pessoais, a aluna Bruna citou o fato de não feito curso de inglês fora, tendo estudado somente no ensino médio:

Bruna

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que a leva a participar?

Pelo seguinte, eh eu entrei e muita gente já tinha algum curso de inglês, veio daí, eu não sabia nada, só tinha segundo grau, aí o que, que acontece? Eu vou ter que correr atrás se eu quiser alguma coisa e eu já tenho isso desde criança, sabe?

Carlos apontou sua dificuldade com as habilidades de compreensão e produção orais, como vemos abaixo:

Carlos

Entrevista 1:

Pesquisadora: Quando a professora fazia uma pergunta você procurava responder?

É, eu procuro sempre e tentar desenvolver a parte oral porque é justamente o que eu tenho dificuldade, que é o oral e que é o 'speaking' e o 'listening'.

A aluna Kátia alegou que ficava muito confusa durante as aulas:

Kátia

Entrevista 2:

Cena 5: (cena em que a aluna faz um comentário engraçado fora do assunto da aula)

...mas assim e no momento que eu tinha que, que usar uma frase que seria de um assunto que a Lila abordava eu já ficava meio confusa, mas assim...

Lúcia atribuiu suas limitações ao fato de ter ficado muito tempo sem estudar:

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: Por que você acha que se comportava assim, evitando participar?

Eu acho que porque eu fiquei 15 anos sem estudar então quando eu vim eu, eu nem lembrei que ia ter inglês (?) então eu não sabia nada, assim, eu não sabia nada e por estar num lugar totalmente diferente (?) 15 anos sem estudar (?), muita dificuldade para poder estudar, essas coisas né...

Mara relata que não estudou inglês fora da universidade:

Mara

Entrevista 2:

Cena 1: (cena em que a aluna apresenta dificuldade para participar oralmente da atividade)

...eu nunca fiz curso de inglês fora né, então e inglês assistir aulas assim né todo dia, aí a gente fica inibido né, porque eu não sei falar certo né não tenho fluência nenhuma então fico meio constrangida.

O aluno Oswaldo apontou dificuldades quanto ao vocabulário:

Oswaldo

Entrevista 2:

Cena 1: (cena em que o aluno se apresenta para participar como voluntário mesmo apresentando alguma dificuldade para se expressar)

Bom, eu não lembro quando foi isso aí, mas acho que eu melhorei bastante de lá para cá. (risos) Eu era muito inseguro aí ainda, tinha muito pouco vocabulário e isso dificultava muito para falar. Vocabulário muito pequeno, questão de adjetivos mesmo os tempos verbais. A maior a maior observação que eu tenho quanto a isso daí quanto a essa cena é isso, tinha uma grande dificuldade por causa disto, limitação de vocabulário. Então, quase tudo que eu ia falar eu engasgava porque faltava uma palavra duas três, dez. E hoje isso já melhorou bastante, pelo menos para conversar o básico, lógico, para o básico, é isso.

Quanto aos aspectos fortes, Bruna e Carlos referiram sua capacidade de compreensão da matéria, Oswaldo apontou a participação ativa nas aulas e Lúcia e Mara consideraram seu bom desempenho. Quanto às limitações, Oswaldo e Carlos apontaram dificuldades com o vocabulário e as habilidades de produção e recepção orais, respectivamente. Bruna e Mara citaram o fato de não terem estudado inglês em cursos livres e Lúcia, a interrupção dos estudos por muito tempo.

3.4.1.4 Atitudes relativas à aprendizagem da língua alvo

Quanto à atitude dos aprendizes, em relação à língua-alvo, os alunos Kátia, Carlos e Oswaldo responderam que gostam da língua inglesa, sendo que Oswaldo pretende seguir carreira na área, como mostram seus depoimentos:

Kátia

Entrevista 1:

Pesquisadora: Então você mudou seu comportamento e passou a participar?

Mudei, mudei, só que eu acho também é, é questão da, da matéria, do curso, entende?... É um curso que me interessa, né? É mais interessante para mim agora, por exemplo, uma aula de matemática antigamente eu não tinha coragem de falar né? A matéria influi no interesse que a gente tem.

Carlos

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que mais te leva a participar?

É, inclusive é por esses motivos que estou fazendo Letras, justamente por causa de Inglês.

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: E o seu interesse pela língua inglesa?

Ab! E o meu interesse pela língua também, né? No caso dessa aula específica eu tenho uma participação muito mais intensa que em geral, que em outra porque, porque o meu interesse pelo inglês me leva a isso. Tanto que eu entrei na universidade e pensando no inglês, sabe... mas a vida inteira eu fui muito pobre e não tive condições de pagar um curso de Inglês, então a Universidade Federal era uma saída, então era uma maneira de eu estudar Inglês de graça entre aspas, né, porque tem livro e tal, mais acessível. Então era a maneira que eu encontrei de satisfazer o meu sonho desde criança, não sei se desde criança, pelo menos de muitos anos atrás, de aprender e então foi por isso que eu entrei na universidade, e mesmo não sendo só Inglês aqui, mas evidentemente que o meu interesse maior é o Inglês, tanto que eu pretendo e assim, me especializar nisto, né, não estou aqui para ser um doutor em literatura, eu posso mudar de idéia, né, mas pelo menos até o momento o meu alvo é ficar assim se eu puder ser melhor em alguma coisa, eu quero ser em inglês e e fazer pós-graduação nessa área e me especializar nisso aí. É o meu interesse maior, e, e então obviamente a minha participação maior vai ser na aula de Inglês, e, sem dúvida.

A aluna Lúcia observou que seu problema era justamente a língua inglesa:

Lúcia

Entrevista 2:

Cena 4: (cena em que era a vez da aluna falar)

...porque no começo do ano não era para eu ir para o Inglês por causa da média, da nota e eu acabei indo para o Inglês. Então você já se sente um peixe fora d'água com isso aí e ainda tem alguém para ficar te cornetando lá, não é? Já atrapalha demais.

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando você queria ter a vez para falar, o que fazia?

Não, aí, não, para falar a verdade, eu nunca quis falar.

Pesquisadora: O que você acha que deveria ter feito?

...eu não sou má aluna, entendeu? Eu digo assim, eu sou uma aluna interessada na matéria, sabe, só que Inglês era, e o problema o ano passado era o Inglês, e eu sei que se eu tivesse me esforçado mais eu teria me saído bem.

As alunas Bruna e Mara não fizeram comentários específicos sobre esse aspecto.

Como mostram os depoimentos, Oswaldo, Carlos e Kátia revelaram que gostam da língua, enquanto Lúcia demonstrou que estava cursando Inglês devido a sua média do vestibular.⁴

3.4.1.5 Outros fatores afetivos

A seguir, apresento os depoimentos dos aprendizes sobre outros fatores afetivos que influenciam sua participação em sala de aula.

⁴ De acordo com a classificação do vestibular para Letras da UFG, os alunos com maiores médias preenchem as vagas de Inglês, como foi seu caso. É preciso notar que durante a matrícula, o aluno pode optar pela língua preferida, e a ficha preenchida pela aluna revela que ela escolheu inglês como primeira opção. Mesmo assim, de acordo com o currículo, só depois do segundo ano é que o aprendiz decide se continua a cursar a língua escolhida.

3.4.1.5.1 Ansiedade

Quanto à ansiedade, Kátia comentou:

Kátia

Entrevista2:

Cena 2: (cena em que a aluna tenta se expressar oralmente mas tem dificuldade)

Quando ela falava então eu já ficava (?) a mesma coisa que eu já falei, na hora que eu ia ia falar, na hora que ela perguntava eu já ficava assim, eu sabia a resposta né, direitinho, mas na hora de falar eu já ficava meio nervosa e qualquer perguntinha já desconcentrava, entendeu? Mas eu acho que é isso, aí eu acabava, acabava falando do mesmo jeito né?

Notamos que apenas Kátia fez referência explícita a esse aspecto.

3.4.1.5.2 Medo de errar e capacidade de arriscar

Quanto ao medo de errar, os alunos Bruna, Lúcia e Mara responderam que tinham medo de arriscar e de errar:

Bruna

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que você sente quando é selecionada para falar?

(?) Eu fico assim, meio receosa, será que eu vou conseguir? Teve até uma vez que a gente tinha que eh a pessoa do canto que começava a falar e depois no final tinha que repetir todas as palavras e pedi para gente não anotar, no início aí eu falei assim “ah eu vou anotar” depois eu falei assim “deixa vamos ver o que é que sai.” No final eu consegui fazer direitinho, então, quer dizer, no início eu sempre tenho receio mas depois eu tento.

Lúcia

Entrevista 2:

Cena 4: (cena em que a aluna é solicitada pela professora para falar)

Se eu fui pescar? E eu falei que não, que eu fui foi nadar? (risos) Eu acho que nessa aula aí, eu acho que estava boa a aula, eu estava

participando da aula, o que ela estava falando eu estava entendendo, eh e eu falei errado o verbo e ela corrigiu (risos) eu falei 'swim' e ela falou "não, 'swam' no passado" (risos) mas é porque na pergunta na pergunta tinha lá 'go swim,' né? E eu respondi do mesmo jeito da pergunta. Eu acho que a maioria das vezes eu tinha medo de errar, então eu não falava nada para não errar, né? E aí, assim, quando a aula era mais interessante para mim, eu não tinha muito medo de errar.

Mara

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que sente quando é selecionada para falar?

Não, é bom né assim escolher a gente, a gente vai com medo de errar, assim né sabe, todo mndo tá olhando, mas é bom, porque aí pelo menos escolhe você, você vai porque se for deixando você fica quieto até (?).

Esses depoimentos mostram que as alunas que menos participaram revelaram ter medo de errar.

3.4.1.5.3 Inibição

Bruna e Mara se consideram tímidas:

Bruna

Entrevista 1:

Pesquisadora: E quando a professora ou os colegas a corrigiam?

Eu não me importo, assim, eu fico com um pouco de vergonha porque eu sou vergonhosa, mas na verdade, eu prefiro que me corrijam.

Mara

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que você acha que a leva a não participar?

Ab eu sou tímida desde pequena.

Carlos respondeu que é importante ser confiante e seguro:

Carlos

Entrevista 2:

Cena 2: (cena em que o aluno está em dúvida e questiona a professora)

Eu acho que na aprendizagem de uma de qualquer língua estrangeira a gente tem que perder bastante a inibição e encarar os erros aí e partir para frente se surgir a oportunidade pegar essa (?) só que isso exige um pouco de segurança de si próprio você acha que já tá sabendo porque não adianta pegar e falar porque você se enrola nas estruturas, ou no, no vocabulário também, na escassez de vocabulário.

Kátia citou o fato de ser envergonhada e ter um bloqueio para falar, de acordo com seu depoimento:

Kátia

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que sentia quando era escolhida para falar?

Assim quando ela escolhia ficava com um pouco de vergonha (?)

...Porque na hora de falar eu sinto mesmo assim esse bloqueio.

Oswaldo explicou que embora seja inibido, sua curiosidade leva-o a participar, vencendo a inibição como vemos a seguir:

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que você acha que o levou a participar?

É difícil responder, talvez acho que uma série de fatores, a curiosidade me leva a perguntar, eu sou muito curioso, então embora eu não goste de me expor diante do público assim pelo meu lado o lado emocional, minha natureza, eu sou retraído, eu tenho dificuldade de falar eu às vezes inclusive eu morro de raiva quando eu tenho que falar e eu fico gaguejando, não é porque eu sou gago, pelo contrário, é porque às vezes eu fico hesitante, eh, mas embora eu seja assim tímido bastante e tudo, eu sou muito curioso, eu não suporto ter uma dúvida e não satisfazer a dúvida na hora. Então isso me faz perguntar.

Como estes resultados nos mostram, os aprendizes que participam mais se referiram à confiança, como Carlos que revela a importância de vencer a inibição, e Oswaldo que, mesmo considerando-se tímido, procura vencer a inibição e participar. Bruna e Kátia também tentam vencer a inibição. Mara considera-se uma pessoa tímida, desde pequena.

A seguir serão apresentados os resultados relativos aos fatores externos que podem afetar a participação dos aprendizes em sala de aula.

3.4.2 Fatores externos

Os fatores externos referem-se a fatores do contexto, como, por exemplo, a interação com a professora, pais, colegas, e pessoas de outras comunidades ou meios nos quais o aprendiz interage. O método também é tratado neste estudo como um fator externo que pode influenciar a motivação do aprendiz.

3.4.2.1 A interação com os outros

Dentre os fatores externos, encontra-se a interação do aprendiz com os outros, ou seja, com os pais, colegas, professores ou outras pessoas a eles relacionadas.

3.4.2.1.1 Pais

Os alunos Bruna e Oswaldo observam a influência da interação com os pais no seu comportamento, como responderam em suas entrevistas:

Bruna

Entrevista 1:

Pesquisadora: E a sua experiência anterior como aluna?

Não, eh, meus pais, eles sempre foram muito assim, tirou dez, não fez mais que a obrigação, se você, é a única coisa que você faz no dia,

meu pai fala isso, a única coisa que você faz no dia é estudar, então você tem que fazer aquilo bem....depois quando cresci, eu, eu mesmo tomei consciência disso, já deixou de ser por meus pais e eu fui agir por mim mesma, né?

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: Você acha que mais seu ambiente familiar contribuiu para você se comportar assim?

Bom criação não sei, eu acho difícil porque eu acho que pela criação é exatamente isso que eu já falei né, agora a pouco eh a minha criação é responsável pelo meu lado tímido, pelo meu jeito de não falar, de...

3.4.2.1.2 Professores

Quanto à interação do aprendiz com a professora, os alunos Bruna, Carlos, Kátia, Mara e Oswaldo citam a influência favorável dessa interação, como mostram os depoimentos a seguir:

Bruna

Entrevista 1:

Pesquisadora: Mais alguma coisa te leva a participar?

...então meus professores são muito bons, então quer dizer, isso ajuda porque então eu fico eu não gosto do professor que vai deixando e vai levando porque aí eu também sinto que eu vou deixando de estudar a matéria então.

Carlos

Entrevista 2:

Cena 4: (cena em que os alunos participam de uma atividade que faz com que todos tenham a chance de falar)

A disposição que a professora Lila oferecia para parte de 'speaking' eu achava bem interessante e muito bem aplicada para matéria que ela estava dando eu sempre achava assim o modo de dinâmica, uma dinâmica assim muito bem aplicável para matéria a matéria.

Kátia

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que mais a leva a participar?

A professora, né, que ela tinha uma dinâmica super interessante, dificilmente a gente ficava passivo, tem aulas que são daquele jeito, você tem que escrever, ficar quieto lá.

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que mais te leva a participar?

O que mais me leva a agir assim? Bom, depende do professor, acho que em segundo lugar vem isso porque no caso da Lila, é uma pessoa, uma professora que te incentiva dá a corda toda.

3.4.2.1.3 Colegas

Os alunos Mara, e Oswaldo citaram a influência favorável dos colegas, como vemos a seguir:

Mara

Entrevista 1:

Pesquisadora: Você acha que o ambiente, o método, a aula não afetam seu comportamento?

...os professores são ótimos, a turma é ótima (?)

Oswaldo

Entrevista 2:

(Cena 3 cena em que o aluno faz um comentário fora do assunto da aula)

Pesquisadora: E os colegas, como era sua relação com os colegas?

Bom, a convivência com os colegas era boa em geral agora era muito assim muito, muito apegado, né, só a, a um grupo pequeno, sempre fui disso.

A aluna Lúcia observou que o ambiente de sala de aula e alguns colegas tiveram influência em sua disposição de participar ou não da interação em sala de aula, como explica abaixo:

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: Você procurava falar em inglês?

Não, eu posso falar assim, durante o ano eu sempre fugi de falar inglês (?) Então eu acho assim, que tinha a ver com o ambiente, com quem é que eu estava conversando.

3.4.2.1.4 Outros

Os alunos Kátia e Oswaldo citaram a importância da interação com outras pessoas em outros contextos. Por ser professora, Kátia se relaciona com seus alunos. Oswaldo citou o seu relacionamento com as pessoas de sua igreja:

Kátia

Entrevista 1:

Pesquisadora: E a sua experiência pessoal também tem alguma relação com seu comportamento em sala?

Acho que é por causa da minha profissão também né? Pelo fato de eu ser professora aí já, (?) tenho que falar porque senão eu sei quais são os meus erros, né, tenho que socializar isso porque às vezes uma pessoa tem uma coisa uma bagagem que pode me ajudar então eu acho que é isso.

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que você acha que o leva a participar?

Uh, outra coisa que talvez tenha contribuído para isso é que nos últimos oito anos eu eu tenho sido muito ativo na minha igreja, né? Eu entrei na igreja, comecei a participar e a vida da igreja, da comunidade né, tudo que agente faz lá é extremamente comunitário não tem nada de, a individualidade desaparece, né, tudo é coletivo, todo mundo, né a música, as atividades, e isso me liberou bastante, né, depois que, quando na minha adolescência que eu entrei pra igreja eh eu mudei bastante, eu era uma pessoa muito calada, muito ensimesmada, bem mais do que sou hoje. Isso aí contribuiu, então o que eu em lembro agora foi isso, é a minha curiosidade, a minha vida na igreja.

Como podemos notar, a interação com os professores, pais e colegas, e até mesmo com outras pessoas em diferentes contextos são citados como fatores que influenciam favoravelmente a participação dos aprendizes. Apenas Lúcia considerou desfavorável a interação com alguns colegas.

3.4.2.2 As experiências de aprendizagem mediadas

Dentre as experiências mediadas, encontra-se a metodologia utilizada pela professora para trabalhar em sala de aula.

3.4.2.2.1 Método

Os alunos Bruna, Carlos, Kátia, Mara e Oswaldo citaram que o método utilizado em sala de aula oferece oportunidades para os aprendizes participarem, como seus depoimentos revelam:

Bruna

Entrevista 2:

Cena 4: (cena em que a aluna tem que repetir todas as sentenças dos colegas e criar sua própria a partir do verbo indicado pela professora)

Bom, quanto as atividades assim em geral eu gosto muito porque dá oportunidade para todos os alunos eu acho que isso que é o mais importante. No caso por mais que as pessoas ficassem caladas e não queriam arriscar mas a Lila fazia com que todo mundo falasse, todo mundo conversava na sala de aula, na aula dela....

Bruna

Entrevista 2:

Cena 1: (cena em que a aluna participa oralmente da aula)

...E eu gostava bastante da aula porque eu tinha abertura para participar, para falar.

Carlos

Entrevista 1:

Pesquisadora: Mais alguma coisa que pode influenciar sua participação?

O próprio método da professora, a professora Lila, ela deixa bastante a gente participar, o entrosamento da turma. No início teve um gelo ainda, então no início ela procurou umas brincadeiras que fizessem com que a gente se enturmasse com todos para quebrar o gelo.

Carlos

Entrevista 2:

Cena 1: (cena em que o aluno se apresenta como voluntário para falar)

Bem, nas, nas aulas de inglês com a Lila eh ela geralmente estendia a oportunidade para várias pessoas, ou então para voluntários, mas na maioria das vezes ela apontava né e a gente participava, e quando ela apontava a disposição era bem mais rápida, mais à vontade, agora no caso de voluntários eu costumava esperar mais né.

Kátia

Entrevista 1:

Pesquisadora: Por que você participa da aula?

A primeira coisa foi uma das primeiras aulas que eu acho que estava a Lila e o Lúcio e eles falavam que era importante assim a gente treinar, ler, procurar vocabulário, principalmente falar, tentar falar, né, que seria importante para poder desenvolver a oralidade.

Mara

Entrevista 2:

Cena 2: (cena em que a professora corrige a aluna)

Bom, eh as aulas, assim a metodologia, eh é ótima né, eh gostei e tudo né, anima a gente e tudo, eh igual assim quando ela corrige né você pega, porque quando a gente erra aí na hora que corrige você guarda, aí não esquece mais né, você fica com aquilo que o certo é assim né (?). E também eh o relacionamento assim com os colegas né, alguma dúvida né pergunta e tal igual assim antes dela, você sabe que ela vinha te fazer aquela pergunta presente então você as vezes já pergunta pro colega antes de se (?) você sabe né.

Oswaldo

Entrevista 1:

Pesquisadora: O que o leva a participar?

Eu sei disso porque eu também dou aula, né? Não assim na escola mas na minha igreja, então eu, para as pessoas que eu ensino então, eu sei que o aluno que participa te ajuda, mas eu descobri isso antes mesmo de dar aula eu descobri porque eu percebi que os professores gostam que você participe em todas as matérias, exceto algum professor que de repente não te permita mas aí eu descobri que ajuda o professor e o professor fica né feliz e tal, ajuda ele a, a, a e aí o que acontece, aí o professor fica aberto para te ajudar quando você precisa dele.

A aluna Lúcia observou que não entendia a aula e precisava recorrer a aulas particulares para ajudá-la, como ela comenta:

Lúcia

Entrevista 1:

Pesquisadora: Quando a professora te chamava, você costumava participar?

É isso que eu te falei, e uma coisa também, eu não entendia o que ela falava na aula dela, entendeu? Quando eu tinha aula particular, eu entendia tudo o que a professora falava, assim, eu entendia o que ela queria com aquela aula, por exemplo, ela estava dando uma aula sobre (?) eu entendo o que ela quer dizer, eu entendo. Muitas vezes não sei traduzir tal palavra mas eu entendo, por exemplo (?) eu entendo o que, que ela estava explicando.

3.5 Fatores internos e externos citados por cada aprendiz

A seguir, comento sobre os resultados dos depoimentos de cada aprendiz.

Bruna

Como seus depoimentos mostram, com relação aos fatores internos a aluna Bruna comentou seu interesse pela aula, pela língua e pelas atividades de sala de aula. Relativamente aos aspectos fortes de seu auto-conceito, a aluna considerou o fato de entender tudo que a professora falava em sala. Como limitação, a aluna citou o fato de não ter estudado Inglês em cursos livres, fora da escola. Com relação aos fatores afetivos, a aluna demonstrou ser tímida e ter medo de errar.

Quanto aos fatores externos, Bruna citou a influência de seus pais, da relação favorável para com a professora. Segundo a aluna, o método utilizado em sala de aula oferecia oportunidades de participação do aprendiz na interação.

Carlos

Quanto aos fatores internos, Carlos revelou ser bastante interessado pela aula, pela língua e pelas atividades de sala de aula. Quanto aos aspectos fortes de seu auto-conceito, ele considerou o fato de ter facilidade para entender a matéria. Como limitação, ele citou como exemplo suas dificuldades nas habilidades de produção e compreensão orais. Com relação aos fatores afetivos, o aluno considerou a importância de ser confiante e seguro. Quanto aos fatores externos, Carlos mencionou a influência da relação favorável com a professora.

Quanto ao método utilizado em sala de aula, o aluno respondeu que este oferecia oportunidades para a participação do aprendiz da interação.

Kátia

Com relação aos fatores internos, Kátia revelou que gostava de estudar a língua inglesa. Quanto aos aspectos fortes relacionados ao seu auto-conceito a aluna mencionou estar melhorando seu desempenho, mas considerou como limitação o fato de ficar um pouco confusa quando solicitada para falar. Com relação aos fatores afetivos, a aluna demonstrou ser ansiosa e tímida.

Quanto aos fatores externos, a aluna citou a influência de seus pais, da relação favorável com a professora e com outras pessoas em contextos diferentes. Kátia considerou que o método utilizado em sala de aula oferecia oportunidades para a participação do aprendiz da interação.

Lúcia

Com relação aos fatores internos, Lúcia comentou que não se interessava pela aula de inglês e que estava estudando Inglês por causa de sua média no

vestibular que foi suficiente para ingressar na turma de Inglês. A aluna também achava a aula longa e sempre que podia a “boicotava.” Quanto aos aspectos fortes de seu auto-conceito, a aluna considerou o fato de tirar boas notas. Como limitação, ela citou o fato de ter ficado muito tempo sem estudar. Com relação aos fatores afetivos, Lúcia demonstrou ter medo e errar.

Quanto aos fatores externos, ela citou a influência da relação pouco favorável com alguns colegas. Quanto aos aspectos relativos ao método utilizado em sala de aula, ela respondeu que não entendia a aula.

Mara

Quanto aos fatores internos Mara citou a relevância das atividades de sala de aula. Como relação aos aspectos fortes de seu auto-conceito, a aluna considerou ter um bom desempenho. Mara considerou como limitação o fato de não ter estudado Inglês em cursos livres, fora da escola. Com relação aos fatores afetivos, a aluna demonstrou se tímida e ter medo e errar.

Quanto aos fatores externos, Mara citou a influência da relação favorável para com a professora. Quanto ao método utilizado em sala de aula, Mara considerou que este oferecia oportunidades para a participação do aprendiz na interação.

Oswaldo

Oswaldo se mostrava muito interessado pelo estudo da língua inglesa. Como relação aos aspectos fortes de seu auto-conceito, ele considerou o fato de participar sempre que possível da interação. Como limitação, ele mencionou suas dificuldades quanto ao vocabulário. Com relação aos fatores afetivos, o aluno demonstrou ser tímido, mas que apesar disso, sua curiosidade o levava a participar.

Quanto aos fatores externos, o aluno citou a influência de seus pais, a relação favorável com a professora e colegas e com outras pessoas em contextos diferentes. O aluno considerou que o método utilizado em sala de aula favoreciam a participação do aprendiz na interação.

3.6 Resultados da análise da entrevista com a professora

A seguir, apresento os comentários feitos pela professora sobre cada um dos aprendizes em entrevista gravada. Os comentários da professora também foram classificados de acordo com as categorias adaptadas dos modelos de Naiman *et al.* (1995) e Williams e Burden (1997).

Bruna

Em seus depoimentos, a professora comentou que a aluna tinha interesse pela aula e pela língua inglesa:

Ela era realmente criativa, ela elaborava os diálogos, ela tinha boa desenvoltura, eh e e assim mais, ela participava, tinha interesse, tinha motivação, tinha desenvoltura em falar, e ela era assim, procurava ser realmente correta naquilo que ela que ela fazia, se era sentença ela tinha que falar a sentença corretamente, na estrutura gramatical correta, né, então, ela queria aprender e buscava aprender, ela nesse ponto ela era, se eu posso dizer, não sei se eu posso usar a palavra detalhista, nesse sentido, ela procurava fazer as coisas corretamente, produzir uma sentença, seja escrita ou seja falada, ela queria produzir corretamente, ela queria realmente aprender, e tanto é que ela buscava estudar muito fora, né, e como eu falei, ela estava se não me engano no Centro de Línguas para poder melhorar, e já estava dando aula e ela gostava de dar aula e gosta de inglês.

Bruna participava sempre que possível, como voluntária ou quando solicitada, como mostra o depoimento da professora:

A Bruna era uma dessas pessoas que era participativa, que eh eh era muito boa aluna, também estudava fora eh eh eh fora de sala de aula, eh além da matéria, ia além da matéria, buscava outras coisas.

Lila explicou que Bruna era muito preocupada com a correção e buscava sempre falar corretamente:

...quer aprender tudo certinho, da melhor maneira e sempre falava do seu trabalho, das coisas que ela estava fazendo, né, e em sala de aula ela ela realmente fazia também tudo o que se pedia.

Segundo a professora, Bruna se mostrava interessada e participava sempre que possível da aula. A professora também observou a sua grande preocupação com a produção correta da língua.

Carlos

Segundo Lila, o aluno Carlos mostrava-se bastante interessado:

É, é ele, ele que eu me lembro, que eu tenho conhecimento, se eu não estou enganada, ele, ele, ele buscava também material fora, além daquele dado em sala de aula, pedido, ele buscava coisas fora de sala de aula para, de inglês para poder ler, livro, realmente ele gostava de (?), é, ele mesmo trazia umas piadinhas ou ele me falava partes que alguém lia ou dava para ele parte da bíblia eu acho também, não me lembro, música.

Carlos também participava sempre que possível, como voluntário ou quando solicitado, como vemos a seguir:

Ele gostava muito de participar, eu notava que ele gostava de participar, eh eh quando tinha que participar oralmente ele participava, eh algumas vezes ele até saía de sala de aula, já mais, não sei, eu não me lembro muito se foi mais para o final, às vezes ele não agüentava, não sei, ele saía, teve uma época que ele começou a faltar aula assim.

Sobre o Carlos, ele é um aluno que se mostrava também assim muito prestativo, ele queria ajudar, é um aluno que se prontificava eh a responder, por exemplo, se eu fazia uma pergunta de checagem ele estava pronto, às vezes ele titubeava, né, como a gente viu aí, em responder em inglês, mas quando eu falava que podia ser em Português ele estava pronto a ajudar, e a responder e a explicar, né.

Segundo Lila, o aluno sempre perguntava para tirar dúvidas:

Eh e o Carlos, né, ele, como a gente viu também, né, ele ele era uma pessoa que fazia perguntas se ele tinha dúvidas, era um dos poucos que fazia perguntas, né, se ele tinha dúvidas, ele fazia, ele não assim tinha problemas de ficar acanhado e não perguntar se ele tinha dúvidas. Isso é uma coisa engraçada, né, eu, a gente só nota quando a gente vê as filmagens ou o “transcript” porque as outras pessoas não faziam muitas perguntas, não faziam, mesmo aqueles que eram mais desenvoltos, mais participativos, eles

não faziam as perguntas. Ora eles tinham muitos dicionários, né, eles levavam dicionário, ou às vezes eles eles olhavam muito o dicionário, ou entendiam, não sei, ou o contexto ajudava, não sei, ou não perguntavam porque não queriam, não sei.

O aluno não tinha medo de errar, como explica Lila:

O Carlos perguntava, né, e isso é muito bom para um aluno, eu acho que é muito bom para um aluno que quer aprender, eh, não ter esse receio e perguntar sempre, seja o que for, né, em termos de significado de palavras, né, ou como pronunciar isso ou como estruturar uma sentença, assim, eu acho que isso é muito importante, é um ponto muito positivo no Carlos, né.

A professora explica que Carlos gostava de participar de atividades em par ou em grupo:

E quando tinha que fazer eh diálogos participar com o grupo ele participava bem, tanto contribuindo com a parte dele, ou mesmo o fato, eh ele era criativo, né, eu achava o Carlos criativo, eh, então ele produzia bem, um bom aluno, né.

Como observamos, segundo Lila, o aluno Carlos mostrava-se sempre bastante interessado e participava de todas as atividades de sala, não demonstrando medo de errar, e, sempre que tinha alguma dúvida, perguntava. Também demonstrava gostar de participar de atividades em grupo.

Kátia

Segundo a professora, Kátia se mostrava interessada pela aula:

...então de certa forma era tímida sim, né, apesar disso ela procurava participar, participava bem, né, e estava sempre assim disposta a fazer o que se pedia, ela fazia lia o que tinha que ler, ela, se tinha que fazer algum diálogo, alguma composição em casa ela fazia.

Kátia também participava sempre que possível da interação em sala de aula, de acordo com a professora:

Eh, era uma das pessoas que procurava participar, ela apesar de um pouco de timidez que a gente notava, como eu falei, tinha hora que ela parecia extrovertida, tinha hora que não, né, então de certa forma era tímida sim, né, apesar disso ela procurava participar.

A aluna parecia ter dificuldades, porém estas não a impediam de participar.

Segundo Lila:

E, no caso, ela, ela era uma boa aluna, ela, ela estudava, eu sentia que ela estudava, procurava sempre melhorar, vencer as dificuldades que ela tinha.

Apesar de ser tímida e hesitar, com medo de errar, Kátia procurava participar, como revela a professora:

Sobre a Kátia, ela era uma menina muito simpática, né, ela poderia em alguns momentos parecer extrovertida, em outros ela parecia tímida, né.

Na hora de produzir alguma coisa oralmente, né, na hora de falar, ela ela tinha receio de falar, mas falava, né, eu percebia que ela tinha eh compreendia muitas coisas, a maioria do que era dito na sala de aula, algumas coisinhas ela não compreendia, mas a gente percebia, podia perceber e e ajudar de certa forma em alguma coisa quando preciso, senão naquele momento ela não compreendia, no todo logo depois, pelo próprio envolvimento na sala de aula ela podia ter compreendido, né.

Os depoimentos da professora sobre a aluna Kátia testemunham que ela se mostrava interessada pela aula, mas apresentava algumas dificuldades. Segundo Lila, apesar de demonstrar algum receio e timidez, a aluna esforçava-se para participar da aula.

Lúcia

O depoimento da professora mostra que a aluna Lúcia não se dispunha a participar como voluntária:

E ela não era daquela aluna que se prontificava a, a responder as coisas, a não ser quando ela era obrigada “É a sua vez de falar, não tem jeito”.

Segundo a professora, a aluna também mostrava pouco interesse na aula e na matéria:

Mas assim, estudar, se dedicar mais, buscar mais coisas fora da sala de aula que pudessem talvez melhorar seu desempenho, ela isso, ela, nada extra ela não fazia, né, eu acho que, no sentido mesmo.

A professora explica que a aluna também mostrava dificuldades na aprendizagem da língua inglesa:

É, o grupo que participava mais e o grupo que participava menos o que tinha, no caso, um pouco mais de dificuldade e a Lúcia é uma dessas pessoas, ela tinha muita dificuldade em se expressar, ela buscava muito escrever, eu me lembro muito disso, o que ela tinha para falar, né, ela escrevia o que ela queria falar, fazia os exercícios escritos, eh e mais eh em termos de produção, de criação eh, não era tanto, ela podia ser aquele aluno assim que poderia aprender regras gramaticais mas que na hora de produzir, usá-las, ela não teria tanta desenvoltura, né?

Lila afirma que Lúcia parecia ser tímida, no entanto, mostrava-se sempre alegre e de bom humor. A professora relata que Lúcia também demonstrava medo de errar:

...aí ela falava, né, com muita timidez, com muito receio, ela falava devagar, assim com aquele receio de falar errado, de pronunciar errado, de fazer construção errada, eh então nesse sentido ela, ela, aí ela tinha que falar, ela falava, né, e mas era uma pessoa assim que parece que está sempre de bem com a vida, era uma pessoa muito simpática.

Segundo a professora, a aluna aparentava ter um bom relacionamento com os colegas:

Era aquele relacionamento eu acho que era até legal, eu acho que ela assim, ela se dava, assim, ela se entrosava com as pessoas sim, tanto com aqueles que se julgavam assim meio que excluídos tanto em relação a eles quanto em relação aos outros, né, aqueles que eram tidos como uh os que mais se sobressaíam né em termos de produção mesmo, né. Ela, eu acho que o relacionamento era bom em geral com a turma, ela era uma pessoa simpática, então todos eu acho que gostavam dela.

A professora explica que procurava fazer menos correções e elogiava sempre que possível no caso de Lúcia:

Eh, eh no caso, né, então às vezes a gente procurava incentivar esses alunos, não só a Lúcia, mas todos os alunos que tinham mais essa dificuldade, em corrigi-los menos, né, e deixá-los mais, e quando eles tinham essa iniciativa de participar ou quando eles tinham que participar, a gente tentava corrigir menos, a gente tentava dizer “Você está melhorando,” um mínimo que fosse que ela tivesse feito ou ela ou eles, né, que tinham essa dificuldade, um mínimo que fosse que esses alunos tivessem feito de, de correto, de “improvement” de qualquer coisa assim a gente tentava dizer “Olha, que bom, né, está vendo, você já está fazendo isso, você fez isso, que bom, olha só, vá em frente, faz mais isso, faz mais aquilo” tentando incentivar.

Como revelou a professora em seu depoimento, Lúcia só participava quando solicitada e não se mostrava interessada pela aula. A aluna também apresentava dificuldades com a língua inglesa. Lúcia demonstrava ser simpática e alegre, mas também parecia ser tímida e ter medo de errar. Segundo Lila, a aluna parecia ter um bom relacionamento com os colegas.

Mara

Segundo Lila, a aluna Mara só participava quando solicitada:

Ela só falava, realmente falava quando era solicitada, “Mara, agora é a sua vez e você não tem jeito de escapar, assim, é você que tem que falar, né, você tem que ler, eu vou pedir para você ler, eu você pedir para você falar,” quer dizer, eu não falava desse jeito, né, mas assim “Leia para mim, leia isso,” então ela lia.

A aluna tinha um bom desempenho nas atividades de escrita, no entanto, tinha dificuldades nas atividades orais, segundo a professora:

Ela fazia os exercícios bem, né, os exercícios ela fazia bem, eh eh às vezes até uma criação em termos de texto oral, diálogos, “performs” né, ou mesmo uma composição ela ainda fazia bem melhor do que ela podia oralmente, quando falava que ela tinha que falar, ela não falava, ela não se prontificava em falar nada, né, mas, então talvez ela se torne, ou tenha se tornado uma

aluna que compreenda eh e que produza talvez um pouco melhor na escrita do que oralmente.

De acordo com a professora, a aluna se mostrava tímida:

Eh, sobre a Mara, o eu tenho para dizer é que ela era realmente muito tímida, né.

Segundo Lila, Mara só participava quando solicitada. Apesar das dificuldades no desempenho oral em língua inglesa, a aluna mostrava um bom desempenho na escrita. A aluna também parecia ser muito tímida. Ainda para Lila, a aluna demonstrava ter um bom relacionamento com os colegas.

Oswaldo

Segundo a professora Lila, o aluno Oswaldo participava sempre que solicitado, como comenta:

Bom, esse aluno eh do que eu me lembro dele, ele foi um aluno sempre assim muito eh prestativo, ele ele era, se a gente perguntava alguma coisa para ele, eh não para ele para classe em geral, a gente sempre perguntava para classe em geral.

Oswaldo também se apresentava como voluntário sempre que possível:

Ele, ele, ele era um dos que primeiro se manifestava, né, ele se manifestava eh havia enter ele e os outros colegas, alguns outros colegas, eh assim, havia alguns colegas também que que também tinham comportamento semelhante ao dele, aquele comportamento de de estar pronto pra participar e e responder, responder às perguntas que a gente fazia ao tipo de atividade eles estavam sempre prontos pra, geralmente eles iniciavam mesmo a a a resposta, a atividade, a fala quando eu me dirigia aos alunos de forma geral então o Oswaldo era esse tipo de aluno.

O depoimento da professora revela que o aluno era interessado pela matéria:

E ele, eu acho ele mesmo pelo próprio interesse que ele tinha na matéria, em aprender, em adquirir as habilidades, assim, mesmo que inconscientemente ele queria aprender falar inglês.

Segundo Lila, Oswaldo não tinha medo de errar e não parecia ser tímido, como explica:

Então ele, ele, ele não tinha esse receio ou medo ou mesmo timidez como outros alunos tinham de se expor e ...

Segundo a professora, Oswaldo participava de todas as atividades e se mostrava bastante interessado. A professora também comentou que o aluno não parecia ser tímido e não demonstrava ter medo de errar.

3.7 Perfil de cada um dos aprendizes com base nas análises realizadas

A partir dos resultados acima apresentados, busco delimitar um perfil de cada um dos aprendizes, ressaltando suas semelhanças e diferenças.

3.7.1 Bruna

Os resultados das análises mostram que Bruna participou menos da aula, mas utilizava estratégias como, por exemplo, apresentar-se como voluntária; perguntar à professora em caso de dúvidas; repetir as correções feitas para fixar a forma correta; esperar uma oportunidade para introduzir algum tópico diferente. Em casos de interrupções, a aluna parava de falar e esperava alguma oportunidade para continuar. Bruna revelou que gostava de participar das atividades em par ou em grupo. A aluna também demonstrou ter interesse pela língua e pela aula de inglês, apesar de ser tímida e ter medo de errar. Mesmo não tendo estudado inglês em cursos livres, ela revelou ter facilidade para entender tudo o que a professora falava em sala. Bruna ressaltou a influência de seus pais, a importância do relacionamento com a professora e do método como favoráveis à sua participação na interação em sala de aula.

3.7.2 Carlos

Carlos sempre procurava participar da aula, utilizando estratégias de aprendizagem, tais como: apresentar-se como voluntário, perguntar à professora em caso de dúvidas, e repetir as correções feitas para fixar a forma correta. Em casos de interrupções, ele respondeu que parava de falar e esperava alguma oportunidade para continuar. Carlos demonstrou gostar muito de participar das atividades em par ou em grupo. Também tinha grande interesse pela língua e pela aula de inglês e ressaltou a importância da necessidade de o aprendiz demonstrar confiança e segurança. O aluno revelou ter facilidade para entender a matéria e dificuldades nas habilidades de produção e compreensão orais. Carlos ressaltou a importância do relacionamento com a professora e do método como favoráveis à sua participação na interação em sala de aula.

3.7.3 Kátia

Apesar de hesitante, devido a ansiedade e timidez, Kátia procurava participar da aula e revelou que utilizava as seguintes estratégias: apresentava-se como voluntária; perguntava aos colegas em caso de dúvidas; repetia as correções feitas para fixar a forma correta; falava imediatamente quando queria introduzir algum tópico diferente. Em casos de interrupções, ela parava de falar e esperava alguma oportunidade para continuar. Kátia também gostava de participar das atividades em par ou em grupo. A aluna demonstrou ter interesse pela língua e pela aula de inglês apesar de ser tímida e ter medo de errar. Kátia também ressaltou a importância do relacionamento com a professora e com seus alunos, e do método como favoráveis à sua participação na interação em sala de aula.

3.7.4 Lúcia

Lúcia não procurava participar da aula, e só se manifestava quando solicitada pela professora. Casos de interrupção ou introdução de um tópico diferente não

ocorriam, segundo Lúcia, porque ela evitava participar da aula. Quanto à participação nas atividades em par ou grupo, ela ressaltou que dependia dos colegas com quem estava trabalhando. A aluna também não demonstrou ter interesse pela língua e pela aula de Inglês e revelou ser tímida e ter medo de errar. Apesar de ter ficado muito tempo sem estudar, ela revelou tirar boas notas na matéria. Lúcia ressaltou a influência de alguns colegas e o método como pouco favoráveis à sua participação na interação em sala de aula.

3.7.5 Mara

Os resultados das análises mostram que Mara também só participava da interação quando solicitada e que utilizava estratégias, tais como: perguntar aos colegas em caso de dúvidas, e repetir e escrever as correções feitas para fixar a forma correta. Em casos de interrupções, a aluna deixava o colega continuar. Mara participava das atividades em par ou grupo, mas procurava ficar mais calada e deixar os outros falarem. A aluna também demonstrou ter interesse pela aula de Inglês apesar de ser tímida e ter medo de errar. Mesmo não tendo estudado Inglês em cursos livres de língua inglesa, ela revelou ter um bom desempenho na matéria. Bruna ressaltou a importância do relacionamento com a professora e do método como favoráveis à sua participação na interação em sala de aula.

3.7.6 Oswaldo

Oswaldo sempre procurava participar da aula e utilizava estratégias como, por exemplo, apresentar-se como voluntário, perguntar à professora em caso de dúvidas. O aluno também buscava repetir as correções feitas para fixar a forma correta, apesar de ter algumas restrições quanto às correções feitas por colegas que se mostravam impacientes em casos de erros. Como Kátia, quando queria introduzir algum tópico diferente, ele falava imediatamente. Em casos de interrupções, ele respondeu que deixava o colega continuar. Oswaldo demonstrou

não gostar muito de participar das atividades em par ou grupo. O aluno ressaltou que seu interesse e curiosidade pela língua e pela aula de inglês superavam sua timidez e o estimulavam a participar. Segundo Oswaldo, o vocabulário limitava sua participação. O aluno ressaltou a influência de seus pais, do seu relacionamento com pessoas em outros contextos, além do relacionamento com a professora e o método como favoráveis à sua participação na interação em sala de aula.

3.8 Aspectos comuns aos aprendizes

Após apresentar as análises feitas nesta pesquisa, passo a mostrar os aspectos comuns aos aprendizes.

Kátia, Carlos e Oswaldo eram os que mais participavam da aula como voluntários ou quando solicitados. Mara, Lúcia e Bruna estavam entre as que menos participaram nos 360 minutos de gravação. Enquanto que Mara e Lúcia só participavam quando solicitadas pela professora, Bruna participava sempre que possível como voluntária.

Kátia, Carlos, Oswaldo e Bruna utilizavam as seguintes estratégias:

- 1) apresentar-se como voluntários;
- 2) perguntar à professora ou colegas em caso de dúvidas;
- 3) repetir e escrever as correções feitas para fixar a forma correta;
- 4) falar imediatamente, ou esperar uma oportunidade para introduzir algum tópico diferente;
- 5) parar e deixar o colega continuar ou esperar uma oportunidade para continuar em casos de interrupções ou sobreposições;
- 6) participar da reprodução das atividades em par ou grupo.

Quanto aos fatores internos que influenciavam sua motivação para participar, os alunos Carlos, Bruna, Kátia e Oswaldo revelaram seu interesse pela língua e pela aula. Lúcia, por outro lado, demonstrou falta de interesse pela aula de língua inglesa.

Quanto aos aspectos do auto-conceito, Bruna e Mara mencionaram o fato de não terem estudado em cursos livres de língua inglesa como um fator que limitava sua participação em sala. Mara e Lúcia citaram o bom desempenho na matéria como fator positivo relativo ao seu auto-conceito e Bruna e Carlos apontaram sua facilidade para entender a matéria. Carlos referiu-se a dificuldades nas habilidades de produção e compreensão orais. Oswaldo considerou que seu vocabulário restrito dificultava sua participação.

Com exceção de Carlos, todos alegaram timidez como fator afetivo que influenciava sua participação na interação. Kátia enfatizou a influência da ansiedade e Mara, Bruna e Lúcia ressaltaram o medo de errar.

Quanto aos fatores externos, todos os alunos, com exceção de Lúcia, mencionaram a importância da interação com a professora. Bruna e Oswaldo citaram também a influência de seus pais; Kátia e Oswaldo lembraram a influência de outras pessoas em diferentes contextos. Mara considerou favorável a interação com os colegas, enquanto Lúcia, ao contrário, não a julga favorável. Todos ressaltaram a importância do método como fator que favorece sua participação da interação em sala de aula, com exceção de Lúcia.

DISCUSSÃO

Neste capítulo, procuro responder às perguntas iniciais, motivadoras desta pesquisa, e discuto as implicações dos resultados obtidos:

- 1) a participação dos aprendizes no processo de tomada de turnos em sala de aula depende dos próprios aprendizes ou do professor?
- 2) os aprendizes produzem mais turnos dentro ou fora do tópico da aula?
- 3) os aprendizes produzem mais turnos dentro ou fora da seqüência de turnos da aula?
- 4) quais as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes para participar?
- 5) quais são os fatores internos que influenciam a participação do aluno em sala de aula?
- 6) quais são as expectativas dos alunos em relação ao professor e aos colegas, ou seja, aos fatores externos no que concerne à interação?

4.1 A participação do aprendiz na interação

A partir dos resultados obtidos na primeira análise realizada, descobri que a decisão de participar da interação em sala de aula é do próprio aprendiz. Esta participação pode ser voluntária ou solicitada pela professora ou colegas. No entanto, os resultados da segunda análise nos mostram que os aprendizes que mais participam são os mais solicitados pela professora e também os que mais se

apresentam como voluntários. O oposto acontece com os aprendizes que participam menos, com exceção de um aprendiz pouco solicitado, mas que se apresenta como voluntário em um número considerável de vezes.

O evento de sala de aula apresenta uma estrutura preestabelecida na qual a alocação dos turnos é feita pelo professor que detém o poder de decisão sobre quais dos participantes podem tomar o turno. Os resultados deste estudo mostram, no entanto, que, de fato, a decisão de participar é do próprio aluno.

Os resultados da primeira análise também mostram que os turnos produzidos pelos aprendizes estão mais relacionados com o tópico da aula. Esse dado revela o empenho do aprendiz em participar e seguir o assunto tratado. No entanto, os resultados da segunda análise mostram que os alunos que mais participam são também os que mais introduzem tópicos diferentes durante a aula.

Os resultados da primeira análise mostram que os turnos produzidos estão, em sua maioria, dentro da seqüência PRA. Entretanto, os resultados da segunda análise revelam que os aprendizes que participam mais produzem mais interrupções ou sobreposições, ou seja, produzem mais turnos fora da seqüência PRA.

É notória a importância destes resultados para a própria estrutura da interação em sala de aula. Cientes dessas possibilidades, tanto o professor quanto os aprendizes poderão não se ater à estrutura fixa preestabelecida pela cultura de sala de aula, mas negociar novas alternativas de estrutura da interação e promover maior participação do aprendiz.

4.2 As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes

Na segunda análise foram investigados os turnos solicitados pela professora ou colegas e os turnos voluntários produzidos pelos aprendizes. Os turnos solicitados foram analisados a partir das seguintes situações:

- 1) nos casos de perguntas feitas pela professora ou colegas e dirigidas ao aprendiz;

- 2) nos casos de correções;
- 3) nos casos de reprodução de atividades em par ou em grupo.

Os turnos voluntários foram analisados a partir das seguintes situações:

- 1) nos casos de perguntas feitas pela professora para o grupo todo;
- 2) nos casos de dúvidas ou dificuldades;
- 3) nos casos em que o aprendiz introduz tópicos diferentes;
- 4) nos casos de interrupção ou sobreposições.

A seguir, apresento os resultados relativos aos turnos solicitados e, na seqüência, os resultados relativos aos turnos voluntários.

Os alunos que mais participavam eram os mais solicitados, enquanto aqueles que participavam menos eram também os menos solicitados para responder a alguma pergunta feita pela professora ou colega. Quando solicitados, todos os aprendizes se dispunham a responder as perguntas.

Em relação à correção, tanto o aprendiz que mais participava quanto duas das alunas que menos participavam foram os mais corrigidos. Com exceção de uma aluna que participava pouco, todos os outros aprendizes responderam que repetiam a correção.

Quanto à participação em atividades em pares ou grupos, os aprendizes que mais participavam eram também os mais solicitados para reproduzir alguma atividade realizada em par ou em grupo. Todos responderam que se dispunham a participar dessas atividades.

Quanto aos turnos voluntários, os resultados mostram que os aprendizes que participavam mais da interação buscavam, sempre que possível responder as perguntas, enquanto os que participavam menos não se apresentavam como voluntários.

Em casos de dúvidas, os alunos que mais participavam perguntavam para a professora, enquanto aqueles que participavam menos perguntavam para os colegas.

Os alunos que participavam mais como voluntários responderam que esperavam uma oportunidade ou introduziam imediatamente algum comentário diferente do tópico da aula. Os alunos que menos participavam como voluntários não introduziram tópicos diferentes durante as aulas analisadas.

Os aprendizes que mais participavam interrompiam mais, enquanto os que participavam menos, não produziram turnos correspondentes a interrupções ou sobreposições. Nos casos de interrupções, os aprendizes responderam que paravam de falar e esperavam uma oportunidade para continuar.

Os resultados mostram que estes aprendizes procuravam, dentro do seu contexto e de suas experiências pessoais, modos para atuar em sala de aula que estivessem de acordo com as normas preestabelecidas pelo seu contexto sócio-cultural. Parar de falar no caso de interrupção, por exemplo, ou tentar inovar, como no caso de introduzir um tópico novo, são atitudes que refletem uma cultura de sala de aula familiar ao aprendiz, ou seja, baseiam-se na sua experiência anterior. As estratégias que são utilizadas, resultantes das experiências anteriores bem sucedidas dos aprendizes refletem suas crenças sobre como se comportar no ambiente de sala de aula.

A utilização dessas estratégias, ou seja, o motivo que leva os aprendizes a agir de determinado modo, depende de sua motivação. Esse motivo, segundo Williams e Burden (1997), está relacionado a fatores internos e externos. A análise dos fatores internos e externos mostrou quais são os fatores que podem influenciar a motivação dos aprendizes para participar da interação.

4.3 Fatores internos e externos que podem afetar a motivação do aprendiz

Os resultados desta pesquisa mostram que os alunos que procuravam participar mais da interação revelaram semelhanças quanto aos motivos que os levavam a agir em sala. Por outro lado, os aprendizes que participavam pouco

apresentaram motivos diferentes que impediam sua participação na interação em sala de aula.

4.3.1 Fatores internos

Os fatores internos investigados citados pelos aprendizes foram os seguintes:

- 1) o interesse pelas atividades e pela língua inglesa;
- 2) os aspectos fortes e limitações ligados ao seu auto-conceito;
- 3) os fatores afetivos relacionados à timidez, ansiedade e medo de errar.

4.3.1.1 Interesse

Os fatores internos comuns aos alunos que participavam mais da interação referem-se principalmente ao interesse pelas atividades em sala de aula e sua atitude positiva com relação à língua inglesa.

Os aprendizes com alto grau de interesse geralmente se colocam em situações relacionadas com seu objeto de interesse. Por outro lado, os alunos que participavam apenas quando solicitados pela professora, revelaram pouco interesse pela aula e pela língua inglesa.

Com base nestes resultados, suponho que o interesse pela língua e pelas atividades de sala de aula encontra-se entre os fatores que podem influenciar a participação dos aprendizes na interação em sala de aula.

4.3.1.2 Auto-conceito

Os aprendizes que mais participavam da interação demonstraram estar cientes de seus aspectos fortes e de suas limitações. Como aspectos fortes, citaram a participação constante na interação, a facilidade para entender a matéria ou o que a professora falava. Por outro lado, os alunos que menos participavam da interação consideraram o fato de terem um bom desempenho e boas notas.

Quanto às limitações, os aprendizes que participavam mais citaram dificuldades específicas, como por exemplo, dificuldades com vocabulário ou nas habilidades de produção e compreensão orais. Os aprendizes que menos participavam referiram-se ao fato de não ter estudado em um curso livre de Inglês, ou ainda ao fato de ter ficado muito tempo sem estudar.

Os aprendizes que participavam mais mostravam-se mais preocupados com a aprendizagem, enquanto os que participavam menos estavam mais preocupados com as notas.

4.3.1.3 Fatores afetivos

A timidez foi referida tanto nos depoimentos dos aprendizes que participavam mais quanto nos daqueles que participavam menos. No entanto, esse fator não impedia aqueles que participavam mais de interagir em sala de aula.

Apenas um aprendiz referiu-se à ansiedade. Trata-se de uma aluna que buscava participar da aula. Como mencionados anteriormente, os trabalhos realizados por Spielberger (1962), citado em Skehan (1989), revelam que a ansiedade pode variar de acordo com o nível de habilidade, e pode ser considerada facilitadora entre aqueles aprendizes com alto nível de habilidade, como parece ser o caso desta aluna.

O medo de errar não foi referido nos depoimentos dos aprendizes que mais participaram. Esse dado revela a influência exercida por esse fator nas atitudes dos aprendizes na interação em sala de aula.

4.3.2 Fatores externos

Com exceção de uma aluna, todos os aprendizes salientaram a importância da interação com a professora, colegas e com outras pessoas fora do contexto de sala de aula.⁵ Esses mesmos aprendizes também se referiram à relevância do método utilizado em sala de aula.

⁵ Em seus depoimentos, os aprendizes mencionaram a interação com outras pessoas em comunidades religiosas e no seu ambiente profissional.

4.3.2.1 A interação com os outros

A interação com a professora, com os colegas e com outras pessoas foram citados pelos aprendizes que mais participavam como favoráveis à sua participação.

4.3.2.2 O método

Dentre as experiências de aprendizagem mediadas, os aprendizes que participavam mais da interação se mostraram favoráveis ao método adotado pela professora.

Há que se observar que os mesmos fatores citados como motivadores da decisão do aprendiz de participar da interação em sala de aula foram também mencionados como limitadores da participação. Em outras palavras, estes resultados mostram que fatores internos e externos podem tanto motivar o aprendiz quanto impedi-lo de interagir em sala de aula.

4.4 Implicações para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

Como podemos observar nos dados desta pesquisa, os fatores internos relacionados ao interesse pela aula, a atitude positiva com relação à língua inglesa, a noção de auto-conceito, os fatores afetivos e os fatores externos relacionados à interação com os outros e o método estão diretamente ligados à motivação dos aprendizes para participação na interação em sala de aula.

Desse modo, os resultados encontrados neste estudo revelam a importância de se considerar a motivação do aprendiz para participar da interação em sala de aula ao se tratar de questões relacionadas com ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como, por exemplo, adoção de abordagens de ensino, elaboração de materiais, preparação de aula, organização da interação em sala de aula, avaliação, dentre outras.

Como mostram os resultados, o aprendiz precisa ter motivação para poder interagir nas aulas de língua estrangeira. O primeiro passo para que isto ocorra é a

percepção por parte do próprio aprendiz dos fatores que podem promover sua motivação para que, então, ele possa adotar uma postura em sala que reflita essa conscientização. Após a identificação desses fatores, é possível para o aprendiz iniciar um processo de mudança de atitudes que pode resultar em uma maior participação.

Ao final da investigação, os aprendizes revelaram que passaram a refletir sobre seu comportamento em sala de aula e que esta reflexão estava sendo benéfica para seu processo de aprendizagem.

Acredito na necessidade da conscientização por parte do aprendiz dos fatores que influenciam sua motivação. Mediante tal processo, torna-se possível uma mudança de atitude que resultará em benefícios para o próprio aprendiz.

Como sugerem Williams e Burden (1997), o professor precisa tomar consciência da complexidade da motivação e de sua importância no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. É preciso também que ele tenha consciência de que a motivação não ocorre apenas a partir da utilização de uma técnica ou aplicação de uma atividade em sala de aula. Segundo Williams e Burden (1997: 141-2), o professor precisa estar ciente dos seguintes aspectos e tentar esclarecer os aprendizes sobre os seguintes fatos:

- 1) a diferença entre promover a motivação e mantê-la;
- 2) os objetivos a serem atingidos com as atividades e como desempenhá-las;
- 3) o envolvimento do aprendiz com as decisões a serem tomadas sobre a aprendizagem de línguas;
- 4) o envolvimento do aprendiz no estabelecimento de seus próprios objetivos para aprender uma língua estrangeira;
- 5) o reconhecimento de cada aprendiz como um indivíduo;
- 6) o desenvolvimento de crenças dos indivíduos sobre si mesmos;
- 7) desenvolvimento de crenças internas sobre sua responsabilidade quanto ao controle de suas ações;
- 8) a busca de um estilo de aprendizagem que os oriente para o controle de suas ações;

- 9) promoção da motivação intrínseca;
- 10) construção de um meio favorável à aprendizagem onde os aprendizes se sintam encorajados a se expressar;
- 11) fornecimento de *'feedback'* que possa esclarecer o aprendiz sobre seus aspectos positivos e negativos.

Acredito que a partir de um trabalho contínuo junto aos aprendizes sobre estes aspectos, também será promovida sua motivação para a participação na interação em sala de aula.

4.5 Considerações finais

Os resultados da investigação dos tipos de turno realizada neste estudo mostram que a participação do aprendiz depende da sua motivação para interagir em sala de aula. Acredito que mais pesquisas precisam ser empreendidas para se verificar como ocorre essa relação, observando-se outros aspectos da interação em sala de aula.

Neste estudo, também considero as estratégias de aprendizagem dos aprendizes a partir das suas ações em sala de aula, e não a partir de listas preestabelecidas. Outras pesquisas são necessárias para detectar com maior precisão as estratégias utilizadas e sua relação com a motivação do aprendiz para interagir em sala de aula.

A motivação de cada aprendiz é considerada, nesta pesquisa, como suscetível da influência de fatores internos e externos, ou seja, a motivação é o fator central e pode ser afetada por esses fatores. Diferentemente de outras pesquisas que consideram a motivação como apenas um dos fatores que podem influenciar o aprendiz, neste estudo, a motivação é vista como passível de influências de fatores como, por exemplo, a ansiedade. Em outras palavras, neste estudo considero que a ansiedade pode influenciar a motivação, enquanto em outros estudos a motivação e a ansiedade são consideradas fatores distintos. Sugiro que outras pesquisas sejam feitas observando esta relação entre a motivação e os fatores que a afetam.

Quanto aos fatores internos e externos que podem afetar a motivação dos aprendizes, sugiro outras pesquisas, com outros aprendizes, em diferentes salas de aula de línguas estrangeiras para verificar se esses mesmos fatores influenciam aprendizes em diferentes contextos de sala de aula.

Diferentemente da maioria das pesquisas sobre fatores relacionados com o aprendiz de língua estrangeira, as quais utilizam apenas metodologias quantitativas de investigação, este estudo, apesar de recorrer à metodologia quantitativa para analisar parte dos dados, apresenta basicamente um carácter descritivo e interpretativo. Sugiro que mais pesquisas interpretativas e descritivas sejam realizadas para verificação de aspectos relativos às estratégias de aprendizagem e à motivação do aprendiz para interagir no contexto de sala de aula.

Dentre as limitações desse estudo encontram-se o número reduzido de aprendizes investigados e o fato de se ter pesquisado apenas uma sala de aula.

Acredito que a investigação desses mesmos aspectos em um número maior de turmas, envolvendo um maior número de participantes, poderia revelar dados com maior poder de generalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, R. 'The importance of interaction in classroom language learning'. *Applied Linguistics*. Vol. 5:156-171, 1984.
- ALLWRIGHT, D. e BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALTMAN, H. 'Foreign language teaching: focus on the learner'. In: ALTMAN e VAUGHAN, J. (eds.) *Foreign language teaching: meeting individual needs*. Oxford: Pergamon, 1980.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos formandos de Letras*. Campinas: Dissertação de Mestrado não publicada, 1995.
- BEEBE, L. (ed.) *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*. New York: Newbury House, 1988.
- BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BROWN, D. H. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.
- BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CALDAS-COULTHARD, C. R. *News as social practice: a study in critical discourse analysis*. Florianópolis: Pós-Graduação em Inglês/UFSC, 1997.
- CANALE, M. e SWAIN, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied linguistics*. Vol. 1: 1-47, 1980.

- CANALE, M. 'From communicative competence to communicative language pedagogy'. In: RICHARDS, J e SCHMIDT, R. (eds.) *Language and Communication*. 2-27. London: Longman, 1983.
- CAVALCANTI, M. e LOPES, L. P. M. 'Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro'. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Vol. 17: 133-144, Campinas, 1991.
- CAZDEN, C. B. 'Classroom discourse' In: WITTROCK, M. C. (ed.) *Handbook of research on teaching*. Macmillan: New York, 432-63, 1985.
- CHAUDRON, C. *Second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- COSTA NETO, P. L. O. *Estatística*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 1977.
- COULTHARD, M. *An introduction to discourse analysis*. London: Longman, 1985.
- CROOKES, G. e SCHIMDT, R. 'Motivation: reopening the research agenda'. *University of Hawaii working papers in ESL*. Vol. 8: 217-56, 1989.
- DAMON, W. e HART, D. 'The development of self-understanding from infancy through adolescence'. *Child Development*. Vol. 53, 841-84, 1982.
- DONATO, R. 'Collective scaffolding in second language learning'. In: LANTOLF, J. P. e APPEL, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 33-56, 1994.
- DONATO, R. e McCORMICK, D. 'A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation' *The Modern Language Journal*. Vol. 78, iv, 453-464, 1994.
- DWECK, C. e WORTMAN, C. Learned helplessness, anxiety and achievement motivation. In: KRONE, H. e LANX, L. (eds.) *Achievement, stress and anxiety*. London: Hemisphere, 1982.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

- ELLIS, R. e ROBERTS, C. 'Two approaches for investigating second language acquisition in context'. In: ELLIS, R. (ed.) *Second Language Acquisition in Context*. New York: Prentice Hall, 1987.
- ELY, C. 'An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom' *Language Learning*, Vol.36, 1-25, 1986a.
- _____. 'Language learning motivation: a descriptive and casual analysis'. *Modern Language Journal*. Vol. 70, 28-35, 1986b.
- ERISCKSON, F. 'Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research'. In: FREED, B. (ed.) *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington: D.C. Health and Company, 338-353, 1991.
- ERICKSON, F. e LINN, R. *Quantitative and Qualitative Methods*. New York: Macmillan, 1996.
- ERICKSON, F. 'Ethnographic microanalysis'. In: McKAY, S. L. e HORNBERGER, N. H. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 283-306, 1996.
- FEUERSTEIN, R. KLEIN, P. e TANNENBAUM, A. *Mediated learning experience: theoretical, psychological and learning implications*. London: Freund, 1991.
- GARDNER, R. e LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.
- GARDNER, R.; SMYTHE, P.; CLEMENT, R. e GLIKSMAN, L. 'Second language learning: a social-psychological perspective' *Canadian Modern language Review*. Vol. 32, 198-213, 1976.
- GARDNER, R. *Social psychology and language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- GILLETTE, B. 'The role of learner goals in L2 success'. In: LANTOLF, J. P. e APPEL, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- GOFFMAN, E. 'Replies and responses' *Language in Society*. 5:257-313, 1976.

- GUMPERZ, J. 'The linguistic bases of communicative competence'. In: TANNEN, D. (ed.) *Analysing discourse: text and talk*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1981.
- HATCH, E. *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- HORWITZ, E. e YOUNG, D. *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, 1991.
- HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. London: Tavistock Publication, 1974.
- JOHNSON, K. E. *Understanding communication in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- KELLER, J. 'Motivational design of instruction'. In: REIGGELUTH, C. (ed.) *Instructional design theories and models*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum, 1984.
- KRAPP, A.; HIDI, S. e RENNINGER, K. A. 'Interest, learning, and development'. In: RENNINGER K. A.; HIDI, S. e KRAPP, A. (eds.) *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 3-25, 1992.
- KYNCH, M.; NOREM-HEBEISEN, A. e GERGEN, K. (eds.) *Self-concept: advances in theory and research*. Cambridge, Mass.: Ballinger, 1981.
- LANTOLF, J. P. e APPEL, G. 'Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research' IN: LANTOLF, J. P. e APPEL, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1-32, 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.
- LYNCH, T. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

- McCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- McGROARTY, M. 'Language attitudes, motivation, and standards'. In: MCKAY, S. e HORNBERGER, R. H. *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-46, 1996.
- MICCOLI, L. S. 'Learning english as a foreign language in Brazil: a joint investigation of Learners'. *Experiences in a university classroom*. Tese de Doutorado não publicada, 1997.
- NAIMAN, N.; FRÖHLICH, M. STERN, H. H. e TODESCO, A. *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1995.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OXFORD, R. L. e NIYKOS, M. Variables affecting choice of language learning strategies: A pilot study. *Modern Language Journal*, 73, 404-419, 1989.
- PHILLIPS, S. 'Participation structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classrooms'. In: CAZDEN et al. *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers'. College Press, 1972.
- PINTRICH, P. R. e SCHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, 1996.
- PURKEY, W. e NOVAK, J. *Inviting school success*. Belmont, CA.: Wadsworth, 1984.
- RICHARDS, J. e LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RUBIN, J. "What the 'good language learner' can teach us". *TESOL Quarterly*. Vol. 9: 41-51, 1975.
- SACKS, SCHEGLOFF, E. A. e JEFFERSON, G. 'A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation'. *Language*, vol. 50, n. 4: 696-735, 1974.

- SAVILLE-TROIKE, M. 'The ethnography of communication'. In: MCKAY, S. e HORNBERGER, R. H. *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 351-82, 1996.
- SHCEGLOFF, E. A. 'Notes on a conversational practice: formulating place'. In: SUDNOW, D. (ed.) *Studies in social interaction*. New York: Free Press, 1972.
- SCHEGLOFF, E. A. e SACKS, H. 'Opening up closings'. *Semiotica*. Vol. 8, n. 4, 289-327, 1973.
- SCOVEL, T. 'The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research'. *Language Learning*. Vol. 28, 129-42, 1978.
- SELIGER, H. e LONG, M. (eds.) *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
- SELIGER, H. W. e SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- SELIGMAN, M. *Helplessness: on depression, development, and death*. San Francisco: Freeman, 1975.
- SINCLAIR, J. e BRAZIL, D. *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- SINCLAIR, J. McH e COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- _____. 'Towards an analysis of discourse'. In: COULTHARD, R. M. *Advances in Spoken Discourse*. London: Routledge. 1-34. 1992.
- SKEHAN, P. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold, 1989.
- TARONE, E. e YULE, G. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- TSUI, A. 'Reticence and anxiety in second language learning'. In: BAILEY, K. e NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 145-67, 1996.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge: Mass.: MIT Press, 1962.

_____. *Mind in society*. Cambridge: Mass.: MIT Press, 1978.

WEAVER, R. *Understanding interpersonal communication*. New York: Harper Collins College Publishers, 1996.

WILLIAMS, M. e BURDEN, R. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ZARHARLICK, A. e GREEN, J. 'Ethnographic research'. In: FLOOD, J. et al. (eds.) *Handbook of research in teaching the english language arts*. New York: Macmillan, 1991.

ANEXOS

ENTREVISTAS

Entrevista 1:

1. Bruna

P. Quando a professora te fazia uma pergunta, você procurava responder?

R. Todas as vezes.

P. Alguma vez tentou evitar?

R. Não, eu sempre procuro falar, responder, sempre eu procuro falar.

P. O que fazia quando queria fazer uma pergunta?

R. É, a primeira coisa, eu tentava formular a pergunta antes eh, pra saber mais ou menos como ia sair, né, e tal pra não errar demais, porque quando uma pessoa pergunta eh o tempo é muito rápido pra você formular pra responder oralmente, né?

P. E quando você queria fazer uma pergunta?

R. Aí eu sempre tentava formular antes pra depois perguntar.

P. Você usava alguma sinal para chamar a professora?

R. Eu acho que geralmente eu levanto a mão.

P. Você acha que é uma forma de tentar participar?

R. Acho, porque penso assim, que eu tenho que correr atrás, que eu preciso aprender, né?

- P. E quando você queria fazer alguma comentário?
- R. O que eu souber sai do jeito que sair.
- P. Você espera ou já fala de uma vez?
- R. Não, eu espero.
- P. E quando a pergunta era feita para o grupo?
- R. Sempre eu falava (risos).
- P. Você dava algum sinal ou já ia falando?
- R. Eu esperava pra ver se alguém queria falar porque eu ficava com medo que a turma achasse que eu tava, porque geralmente tem muito disso, do pessoal achar que eu tava querendo aparecer e tal, né? Como eu precisava aprender, eu ficava esperando, se alguém não tomasse a iniciativa aí eu falava.
- P. Como você demonstrava que estava ou não entendendo?
- R. Quando eu tô entendendo eu fico assim (balança a cabeça positivamente) e quando eu não tô entendendo eu fico assim (fica com o rosto sério e franze as sobrancelhas)
- P. Mais alguma coisa?
- R. Não, aí se eu vejo que eu não aprendi aí eu pergunto.
- P. O que faz quando quer chamar e falar com a professora?
- R. Quando era mais demorado então eu saía e ia até ela, agora se fosse breve mesmo, se não fosse mais pro lado assim pro lado pessoal aí eu levantava a mão.
- P. E quando não sabia com responder algo?
- R. Geralmente eu fico olhando assim tentando organizar as idéias, tentando saber assim se foi eu que não ouvi direito, tentando entender, aí se eu vejo que eu realmente não entendi aí eu pergunto de novo.

- P. Você acha que é assim que deve agir?
- R. Acho.
- P. E quando a professora ou os colegas a corrigiam?
- R. Eu não me importo, assim, eu fico com um pouco de vergonha porque eu sou vergonhosa, mas na verdade, eu prefiro que me corrijam.
- P. O que fazia quando era corrigida?
- R. Eu repetia eu repetia corretamente.
- P. E você corrigia alguém?
- R. Geralmente eu não gosto de corrigir, eu fico na minha, assim eu procuro eu vou pro lado assim que a pessoa mesmo que tem que ver os erros, não porque tem muita gente que se sente reprimida, eu gosto que me corrijam, mas tem gente que não gosta.
- P. E quando você era interrompida?
- R. Eu fico na minha.
- P. Pára de falar?
- R. Eu paro de fala.
- P. Não continua?
- R. Não, aí eu espero uma oportunidade de retomar aquilo que eu tava falando.
- P. O que sente quando é selecionada para falar?
- R. (?) Eu fico assim, meio receosa, será que eu vou conseguir? Teve até uma vez que a gente tinha que eh a pessoa do canto que começava a falar e depois no final tinha que repetir todas as palavras e pediu pra gente não anotar, no início aí eu falei assim ‘ah eu vou anotar’ depois eu falei assim ‘deixa vamos ver o que é que sai.’ No final eu consegui fazer direitinho, então quer dizer no início eu sempre tenho receio mas depois eu tento.

- P. E quando tinha alguma dificuldade?
- R. Aí eu apelo pro português, tem algumas pessoas que vão ajudando e aí constrói a frase junto com a gente mas às vezes não tem como, o que vai falar, então eu apelo pro português.
- P. E quando você e outro colega começam a falar juntos?
- R. Geralmente o outro fala.
- P. Como você se comporta em trabalhos em grupo?
- R. Eu participo e quero que todo mundo participe junto, eu não gosto de ficar num grupo que que um ou dois têm que fazer o trabalho pra todo mundo.
- P. E você procura interagir?
- R. Eu procuro conversar.
- P. O que a leva a agir assim?
- R. Pelo seguinte, eh eu entrei e muita gente já tinha algum curso de inglês, veio daí, eu não sabia nada, só tinha segundo grau, aí o que que acontece? Eu vou ter que correr atrás se eu quiser alguma coisa e eu já tenho isso desde criança, sabe? Eu sou assim, eu tenho que correr atrás do que eu quero, então eu entrei no curso de Letras pelo inglês, então se eu quero eu vou ter que correr atrás, então por isso que eu tento, que eu faço o que eu posso pra aprender.
- P. Mais alguma coisa te leva a agir assim?
- R. Eu acho que é tudo, né? Porque no final acaba sendo que eu gosto do que eu faço, então eu participo também porque eu gosto, então meus professores são muito bons, então quer dizer, isso ajuda porque então eu fico eu não gosto do professor que vai deixando e vai levando porque aí eu também sinto que eu vou deixando de estudar a matéria então.

- P. E a sua experiência anterior como aluna?
- R. Não, eh, meus pais, eles sempre foram muito assim, tirou dez, não fez mais que a obrigação, se você, é a única coisa que você faz no dia, meu pai fala isso, a única coisa que você faz no dia é estudar, então você tem que fazer aquilo bem.
- P. Você acredita nisso?
- R. Eu acredito.
- P. Então isso te leva a agir assim?
- R. Em princípio sim, porque quer dizer foi essa idéia deles que a gente tinha necessidade de estudar, que primeiro, eh, nos primeiros momentos, né? Fizeram que eu estudasse, depois quando cresci, eu eu mesmo tomei consciência disso, já deixou de ser por meus pais e eu fui agir por mim mesma, né?

2. Carlos

- P. Quando a professora fazia uma pergunta você procurava responder?
- R. É, eu procuro sempre eh tentar desenvolver a parte oral porque é justamente o que eu tenho dificuldade, que é o oral eh que é o 'speaking' e o 'listening'. Então (?) na aula da professora Lila, isto antes da greve, após a greve atrapalhou um pouco porque teve que lançar conteúdo, então a parte de 'listening' e 'speaking' ficou um pouco a desejar, mas antes da greve havia muito espaço pra isso.
- P. Pra participar?
- R. Isso, pra participação. Ela colocava no quadro, né, é é o método dela, a gente tinha que, usava o método em que nós deveríamos montar né, e a gente ia participando. Isto tudo em inglês.

- P. E você alguma vez tentou evitar falar ou responder uma pergunta?
- R. Não (?).
- P. Então você sempre procurou participar?
- R. Isso.
- P. E quando ela fazia uma pergunta pro grupo, você se oferecia como voluntário para responder?
- R. É, você viu ali, né? É, agora na na nossa turma tinha um pessoal que tinha mais dificuldade do que eu, certo? Não que eu sabia mais do que, eu costumava deixar um espaço para essas pessoas se desenvolverem (?) porque senão eu suprimia a participação delas e elas não iriam desenvolver. Aí quando eu via que via que, isso nem sempre, às vezes, aí quando eu via que elas não iam falar, eu falava.
- P. E você acha que é importante se dispor a participar?
- R. É, acho que se expressando é que nós vamos ver a dificuldade.
- P. E quando a professora estava explicando algo, você dava algum sinal de que estava ou não entendendo?
- R. Bem, eu esperava ela, sempre fui de, assim esperar porque às vezes ela volta, volta a explicar. Aí quando eu vejo que ela já vai passando pra outro, o que eu não entendi eu pergunto.
- P. Você pergunta?
- R. É, primeiro eu tento achar no livro, eu procuro (?) aí no momento que não consigo eu
- P. Você pergunta.
- R. É.
- P. Como você costumava chamar a professora?
- R. Teacher.

- P. E quando você não sabia como responder alguma coisa, como agia?
- R. Bem, quando é em grupo, né, eu presto atenção na forma, e quando é pra mim eu tento desenvolver, mesmo o que eu não dou conta, (?) o professor, no caso da Lila, como professora de inglês, eu tive que, mais no inglês falado (?) ela sempre ajudava.
- P. E quando você quer dizer alguma coisa que tinha dificuldade?
- R. Perguntava a professora como dizer.
- P. Em inglês?
- R. Sempre em inglês.
- P. E se algum colega ou a professora te corrigia, o que fazia?
- R. Eu acho que eu aprendo muito mais, é as pessoas me corrigem, então (?)
- P. E você parava de falar, como agia?
- R. Eu volto e repito.
- P. E se alguém te interrompia?
- R. Ah, deixava a pessoa continuar (?). Se a pessoa está falando, então eu nego. Se a atenção da professora está voltada pra mim, ou pra pessoa.
- P. Então você pode até continuar?
- R. É, eu continuo.
- P. E quando você quer ter a vez de falar, o que fazia?
- R. É, eu levanto o dedo.
- P. Ou chama teacher, né?
- R. É.
- P. E quando você e outro começavam a falar, o que fazia?
- R. (?) No caso de uma pessoa que às vezes tem dificuldade aí eu deixava a pessoa falar.

- P. Como você se comportava em grupo?
- R. Geralmente quando, eu tenho um espírito assim não (?) de liderança, eu procuro coordenar o método de trabalho mas nunca deixo de pegar a opinião dos outros e ver qual a que melhor se encaixa.
- P. Então você participava ativamente fazendo perguntas?
- R. Uh, uh, sempre procuro eh a opinião de outros participantes, às vezes têm boas idéias, só que (?) por tímidas, essas coisas.
- P. Então você procurava organizar?
- R. É, eu sempre tive isso.
- P. Por que você acha que tem essa atitude de participar mais, por que tem esse comportamento?
- R. De participação? Ah, eu sempre, eh, nunca fui tão bagunceiro, na aula, sempre os professores reclamavam, reclamavam que eu conversava bastante no curso secundário, primário. É, no curso primário, eu sempre tive assim, facilidade de captar a matéria e sempre querer passar isso (?) às vezes o professor corrigia um exercício eu gostava de participar, acho que vem disso aí, o problema é que às vezes eu entendia e conversava, mas na maioria das vezes eu ajudava alguém que não tava entendendo.
- P. O que mais te levava a participar, principalmente na aula de língua?
- R. Eu acho que é porque eu gosto bastante (?) de conversar em inglês, e por causa desta dificuldade no 'speaking', mas eu gosto mais de conversar.
- P. O que mais te leva a participar?
- R. É, inclusive é por esses motivos que estou fazendo Letras, justamente por causa de Inglês.

- P. Mais alguma coisa?
- R. O próprio método da professora, a professora Lila, ela deixa bastante a gente participar, o entrosamento da turma. No início teve um gelo ainda, então no início ela procurou umas brincadeiras que fizessem com que a gente se enturmasse com todos pra quebrar o gelo.

3. Kátia

- P. Quando você queria fazer uma pergunta, você costumava tomar a iniciativa?
- R. Às vezes, mas eu conversava mais era com os colegas mesmo.
- P. Quando a professora fazia uma pergunta diretamente para você, você sempre respondia?
- R. Respondia, ficava assim (faz gesto de dúvida) mas respondia sim, tentava responder, ficava às vezes embaraçada, atrapalhada, mas eu tentava responder.
- P. Você evitava responder?
- R. Não, eu sempre tentava responder, não evitava não.
- P. O que costumava fazer para ter a vez de falar?
- R. Que eu me lembre, eu levantava a mão, ou chamava.
- P. E quando queria fazer um comentário?
- R. Às vezes eu falava assim, sem sem sem formalidades (?).
- P. E quando a professora fazia uma para o grupo, você se dispunha a responder como voluntária?
- R. Me dispunha, às vezes eu ficava , quando era para ir ao quadro eu ficava meio meio envergonhada.

- P. E pra falar?
- R. Pra falar eu falava.
- P. Você dava algum sinal que de que queria falar?
- R. Acho que eu já falava.
- P. Você dava sinais de que estava ou não entendendo o que a professora falava?
- R. Quando eu não estava entendendo, ou eu perguntava pros colegas às vezes uma palavra e tal ou eu levantava a mão e perguntava, né?
- P. E quando você estava entendendo?
- R. Aí eu ficava assim (balança a cabeça positivamente)
- P. O que fazia quando não sabia responder algo?
- R. Quando quando a pergunta era diretamente pra mim ah eu sempre ficava hesitando na hora de responder, né? Eu ficava eh eh aí alguém ajudava aí saía, demorava.
- P. Você acha que deveria agir assim mesmo?
- R. Assim quando quando a pergunta (?) às vezes perguntava pro colega, é uma maneira de de de de interagir assim sem atrapalhar o professor, mas desde que a gente não exagere, converse demais e tal, aí tem os dois lados da questão, às vezes é correto às vezes não. Eu acho que o mais o mais coerente seria a gente levantar a mão e perguntar.
- P. E quando os colegas ou a professora te corrigiam?
- R. Não, eu acho isso acho isso válido porque às vezes você uh numa colocação você não é feliz aí alguém (?)
- P. O que fazia?
- R. Repetia o que ele falava.
- P. Você acha que é assim que deve ser?

- R. Eu acho que sim, tem tem que corrigir, procurar saber qual a palavra. Às vezes, até hoje (?) fico com vergonha de perguntar alguma coisa que o professor já explicou antes e eu não entendi, aí eu recorro ao colega, né? Mas eu acho que tem que ir atrás.
- P. E quando você era interrompida?
- R. Quando eu estava falando? Às vezes eu perco a idéia, eu ficava meio assim (faz gestos de dúvida).
- P. Você parava de falar?
- R. Às vezes eu parava, tinha vez que eu parava, mas aí eu continuava.
- P. O que sentia quando era escolhida para falar?
- R. Assim quando ela escolhia ficava com um pouco de vergonha (?)
- P. O que você acha que deveria fazer nesse caso?
- R. Assim, tinha que tentar responder mesmo, né? Pra desenvolver esse lado oral e tentar mesmo, tentar falar, às vezes o colega ajuda, ótimo, né? Porque na hora de falar eu sinto mesmo assim esse bloqueio.
- P. E quando você queria ter a vez de falar?
- R. Ou eu falo logo ou eu chamo, chamo (levanta o dedo).
- P. Você acha que é assim que deve ser?
- R. É igual eu te falei, o certo na hora que eu queria falar com a professora era esperar o outro terminar de falar né? Mas eu acho que isso eu fazia, eu não lembro de ter interrompido não. Levantar a mão, né, aí se a professora olhar, falo, né?
- P. E quando você tinha alguma dificuldade?
- R. Às vezes uma palavra que eu tentava lembrar e não conseguia ou mesmo uma frase eu perguntava pra alguém, eu pedia ajuda ah ah não sei não sei.

- P. Mas você tentava?
- R. Tentava.
- P. Você acha que é assim que deveria agir?
- R. Acho que sim porque também ninguém ninguém é perfeito, todo mundo tem então não precisa ter medo.
- P. E quando você e um outro começavam a falar juntos?
- R. É, depende, espera aí, depende, depende. Se eu tiver terminado a frase eu completo agora se se a pessoa interrompe quando eu tô ainda tô raciocinando o que é pra falar aí eu paro.
- P. Você acha que assim é que deve se comportar?
- R. Ah se a pessoa por exemplo se eu tô falando e a pessoa interrompe eu acho que eu eu que devo continuar a falar, né, agora assim se fosse o contrário aí eu que tinha que parar, né, e a pessoa que conclui.
- P. Quando você está participando de atividades em par ou grupo, você adota um postura passiva?
- R. Não, eu participo, mas é sempre assim (?) é assim, eu sempre peço pra pessoa começar, né, eu tenho porque às vezes a pessoa já já começa a falar aí eu já sei o que que eu posso falar. No caso a Bruna ou quando a Bruna ou a Raquel ou alguma outra colega eu sentia que ajudava, né? Então eu sempre pedia pra pessoa pra pessoa falar antes, mas eu participava.
- P. Por que você age assim?
- R. A primeira coisa foi uma das primeiras aulas que eu acho que tava a Lila e o Fernando e eles falavam que era importante assim a gente treinar, ler, procurar vocabulário, principalmente falar, tentar falar, né, que seria importante pra poder desenvolver a oralidade.

- P. E a sua experiência pessoal?
- R. Acho que é por causa da minha profissão também né? Pelo fato de eu ser professora aí já, (?) tenho que falar porque senão eu sei quais são os meus erros, né, tenho que socializar isso porque às vezes uma pessoa tem uma coisa uma bagagem que pode me ajudar então eu acho que é isso.
- P. E a sua experiência anterior como aluna?
- R. Como aluna? Eh, assim, a passividade é isso que eu te falei, você fica passivo você ouve e não fala nada você não sabe o que você precisa melhorar e o que você não precisa e eu já tive muito isso, ficar quietinha e (?).
- P. Então você mudou seu comportamento?
- R. Mudei, mudei, só que eu acho também é questão da da matéria, do curso, entende? É um curso que me interessa, né? É mais interessante pra mim agora por exemplo uma aula de matemática antigamente eu não tinha coragem de falar né? A matéria influi no interesse que a gente tem.
- P. O que mais?
- R. A professora, né, que ela tinha uma dinâmica super interessante, dificilmente a gente ficava passivo, tem aulas que são daquele jeito, você tem que escrever, ficar quieto lá.
- P. E com relação à sua participação oral?
- R. Não, eu acho que foi até bom, aos poucos eu fui melhorando.

4. Lúcia

P. O que você acha dos trabalhos em par ou em grupo?

R. Eu acho que é bom, sabe? Só que assim, o ano passado, eu, você viu que tinha aquele grupinho, o lado de cá e o de lá, você sabe, né? Então, por exemplo, tem um colega, eu acho até que ele tava junto com alguém e tinha, assim, tinha um colega, é bom sentar ao lado de um colega que é melhor, sabe mais que a gente, só que dependendo do colega, se for um dos melhores (?) então o que fazia era atrapalhar, então muitas vezes, assim, eu acho assim, que junto com o colega tem uma troca, um aprende com o outro, um ajuda o outro.

P. Como você se comportava nas atividades de par ou grupo?

R. Você está me perguntando como era no ano passado, naquela época?

P. É.

R. Eu acho assim, que naquela época eu, por exemplo, eu não procurava falar nada em inglês de jeito nenhum.

P. Você procurava alguma oportunidade para falar ou esperava que o outro falasse?

R. Eu esperava que o outro falasse e assim eu não tentava falar com a outra pessoa, entendeu? Eu acho assim que me faltou muito isso.

P. Por que você acha que se comportava assim?

R. Eu acho que porque eu fiquei 15 anos sem estudar então quando eu vim eu eu nem lembrei que ia ter inglês (?) então eu não sabia nada, assim, eu não sabia nada e por estar num lugar totalmente diferente (?) 15 anos sem estudar (?), muita dificuldade pra poder estudar, essas coisas né, aí quando eu vejo e via assim que muitos colegas já sabiam muito e eu achava que eu não sabia nada, entendeu? Aí eu me senti intimidada com os colegas que sabiam e eu não sabia nada. Só que ao

mesmo tempo eu achava ridículo eles se achando o máximo porque sabiam e eu que sei muito mais do que eles em outras matérias, porque eu fiquei só em inglês e teoria, entendeu? Eu era muito melhor do que eles em outras matérias e tinha que ficar (?) então muitas vezes eu fazia graça pra ridicularizar o comportamento deles também, entendeu? Então eu acho que esse comportamento fez mal pra mim, porque eu tinha que ter pensado era na minha matéria, no que eu tinha que fazer. Então tinha a ver muito com os colegas, entendeu? Então, se fosse num outro ambiente, eu até falaria mais, eu até, na medida que, eu cooperaria com a aula, entendeu? E agora não, agora, por exemplo, agora, assim, parece que aquela euforia de querer saber mais que o outro, falar melhor, acabou aquilo. E eu achei bom ter mudado de turma, e assim aquelas meninas (?) foi dividido. E assim nessa sala os alunos que sabem mais são meus amigos, a quem eu recorro em caso de dificuldade. Agora, por exemplo, eu tento falar e eles me ajudam a falar melhor (?) Por que? Porque são pessoas que me conhecem não só naquele ambiente ali.

P. E antes?

R. Antes eu ficava intimidada pelos, eles queriam assim, sabe o que eu acho? Eu acho assim, que os colegas não existia aquela cooperação, ficava um querendo, por exemplo, um dia mesmo eu fui conversar com a Lila, a gente tava em grupo, eu cheguei junto com a Marta e duas meninas “você não vai falar nada?” Aí elas falaram assim “ah professora, não dá pra ficar falando com quem não sabe nada,” entendeu? Então de certa forma você se sente excluído, então eu acho assim, que eu não devia ter agido assim (?), mas ao mesmo tempo eu não fiquei numa situação até mais difícil porque eu vi colegas que, assim, se fecharam durante o ano inteiro, até desistiram também de (?). Tem colegas que

chegam e falam “Lúcia do céu, eu vejo como você deu conta, você conseguiu, eu não consegui, eu não dei conta, não suportei a sala.”

P. Você costumava tomar a iniciativa de se dirigir aos colegas?

R. Eu sempre procuro, por exemplo, se eu perdi alguma parte, ir atrás e ver como é que foi, mas eu acho assim, que no ano passado eu deixei muito a desejar, tarefa eu fazia, mas só se eu tivesse aula particular. Eu não fazia nada sozinha, quer dizer, de certa forma eu tenho dificuldade porque tinha vez que eu tinha 4 aulas e conseguia uma nota boa na prova, quer dizer, uma nota ótima, 6,5, né (?) pra quem não estudava de jeito nenhum, eu tirava a nota que (?).

P. Você procurava falar em inglês?

R. Não, eu posso falar assim, durante o ano eu sempre fugi de falar inglês. Eu sempre fugia mesmo (?) agora uma coisa estranha, na prova de conversação que eu fiz (?) ela escreveu (?). Então eu acho assim, que tinha a ver com o ambiente, com quem é que eu tava conversando.

P. E quando a professora fazia uma pergunta pro grupo, você se voluntariava?

R. Não, quando tá no grupo, é não tinha ninguém me observando, e isto que eu tô te falando, eu fui criando aquele clima, que quando eu ia falar eu não podia (?) parece que tudo que eu ia falar era engraçado.

P. E em grupo, você falava?

R. Quando estava no grupo falava, eu participava normal, minha maior dificuldade era falar com os colegas, dependendo do colega, o mais difícil pra mim foi isso, falar com o colega ou então vendo que os outros estavam me observando falar. Só que quando eu fiz a primeira prova e eu vi colegas minhas tirarem 2,5 eu me animei mais.

P. Por que você viu que não era apenas você que tinha dificuldade?

R. É.

P. Quando a professora te chamava, você costumava participar?

R. Não, não costumava não, você lembra que eu boicotava a aula dela, coitada (risos), e ela pegava no meu pé.

P. Por que você fazia isso?

R. É isso que eu te falei, e uma coisa também, eu não entendia o que ela falava na aula dela, entendeu? Quando eu tinha aula particular, eu entendia tudo o que a professora falava, assim, eu entendia o que ela queria com aquela aula, por exemplo, ela tava dando uma aula sobre (?) eu entendo o que ela quer dizer, eu entendo. Muitas vezes não sei traduzir tal palavra mas eu entendo, por exemplo (?) eu entendo o que que ela tava explicando.

P. Mas você não entendia o que ela falava?

R. Eu não entendia a aula dela.

P. Não era problema da língua?

R. Não, eu acho que era uma resistência que eu tinha com relação àquela aula.

P. Então você estava nervosa, se sentia ansiosa?

R. É, não, não era isso, eu sentia assim, depois eu fui percebendo com o passar do tempo, entendeu?

P. Como você se sentia?

R. Então, eu achava, eu não tentava entender o que ela falava, entendeu?

P. Não era por ansiedade não?

R. Não, não era não, assim, eu chegava assim, por exemplo, eu chegava na aula e achava aquela aula enorme, tá entendendo? Longa principalmente

quando ela me perguntava alguma coisa, na hora que ela queria que eu falasse alguma coisa. Aí eu fico pensando assim, se ela me forçasse a falar eu não ia ter condições de fazer o segundo ano, entendeu? Assim, eu penso nisso aí. Ah, mas por que ela tinha que pegar no meu pé? Mas se ela não pegasse, eu não ia conseguir.

P. Então muitas vezes você não respondia às perguntas?

R. Não. Agora uma coisa, o fato de você estar observando me fez pensar muita coisa, entendeu? Como eu tava agindo como aluna também, entendeu? Eu acho que ajudou.

P. Você tentava fazer algum comentário ou tomava a iniciativa de falar?

R. Não, eu acho assim, na verdade eu boicotava a aula dela, entendeu? Eu ficava alheia, eu não tinha boa vontade com a aula, entendeu?

P. Você dava algum sinal para mostrar que estava ou não entendendo?

R. Não, eu não, porque assim, muitas vezes eu não tava entendendo e fazia sinal (balança a cabeça positivamente) que eu tava entendendo, entendeu?

P. Por quê?

R. Porque eu boicotava a aula dela, entendeu? Muitas vezes ela pensava que eu não tava entendendo uma coisa que eu tava entendendo ou então, por exemplo, tinha vezes que ela pegava no meu pé pra eu falar, eu sabia o que ela tava querendo, mas eu não queria falar, entendeu? (risos) Espero que não tenha prejudicado nada.

P. Mas e quando você não sabia o que ela estava falando?

R. Não, mas assim, o problema é o seguinte, eu não me interessava muito pela aula, não é que eu não me interessava, assim, aquele ambiente ali, ele me incomodava.

- P. Quando você não sabia como fazer uma pergunta ou responder, o que fazia?
- R. (risos) Assim, quando ela fazia uma pergunta, respondia (?) com aquele humor que você sabia.
- P. Ironia?
- R. É, e isso atrapalhava porque passou a criar aquele clima.
- P. O que você achava quando era corrigida pelo colega?
- R. Assim, quando, dependia de quem me corrigia, entendeu? Algumas pessoas ali corrigiam daquele jeito.
- P. Pra criticar?
- R. Pra criticar e algumas já corrigiam no sentido de ajudar, e assim, eu não percebia isso na sala, porque, por exemplo, tinha aluno lá na sala que me prejudicou muito, a presença de uma pessoa lá na sala me prejudicou muito durante o ano.
- P. Então você se sentia intimidada?
- R. Intimidada com a presença de certas pessoas, tá entendendo? Que é aquilo que eu te falei, não tinha, é ótimo em inglês e às vezes tirava nota parecida com a minha, eu ficava observando isso, sabe? Assim, algumas pessoas que na aula gostam de aparecer, parecendo que sabem mais e na hora que chega aprova, eu tirava 6, a pessoa tirava 7, eu pensava, uai gente, tem alguma coisa errada nisso aí, então quer dizer que eu não estou tão mal assim (?)
- P. Você corrigia alguém?
- R. Não, não, eu acredito assim, trabalhando assim em par, agora, é aquilo que eu te falei, dependendo de quem.
- P. O que fazia quando era interrompida?
- R. (não se lembra)

- P. E quando a professora te escolhia para falar, o que você sentia?
- R. Eu? Quando ela me escolhia? Assim, quando ela falava pra eu responder alguma coisa? Em primeiro lugar eu me sentia eh eu não, não sei se você me entende, eu não sentia que ela estava me chamando pra falar, eu sabia que era pra eu aprender e crescer, entendeu? Só que eu achava assim, que assim o ambiente da sala não era um ambiente bom pra eu falar.
- P. Então você não se sentia bem?
- R. Eu não me sentia bem, mas ao mesmo tempo eu sentia que eu tinha obrigação de fazer alguma coisa.
- P. E quando você queria ter a vez para falar, o que fazia?
- R. Não, aí, Não, pra falar a verdade, eu nunca quis falar.
- P. O que você acha que deveria ter feito?
- R. Eu acho que em primeiro lugar eu tinha que ter uma postura diferente para a aula, querer participar da aula, querer, entendeu, me sair bem naquela aula. E eu não tinha isso, e eu não sou má aluna, entendeu? Eu digo assim, eu sou uma aluna interessada na matéria, sabe, só que inglês era, e o problema o ano passado era o inglês, e eu sei que se eu tivesse me esforçado mais eu teria me saído bem.
- P. E quando tinha dificuldade para falar, o que você fazia?
- R. Não, eu, foram poucas as vezes que eu procurei ajuda de algum colega.
- P. E quando tinha dificuldade para falar em sala?
- R. Não, eu procurava assim, os colegas pra me dizer, assim, pra dizer o que eu deveria falar, entendeu? Só que criou aquele clima que muitas vezes a pessoa nem sabia que eu não estava falando porque eu não sabia, criou aquele clima assim.

P. Elas achavam que você estava brincando?

R. É.

P. Você procurava falar só em inglês em sala ou usava o português também?

R. Não, aí eu falava em português, aí a Lila pegava no meu pé.

P. O que fazia quando você e outro colega começavam a falar juntos?

R. Não, agora é o seguinte, é que no ano passado eu falava pouco, eu evitava falar, então essa situação de falar junto não acontecia, porque eu achava bom que alguém falasse por mim.

P. Então você não queria ter a vez de falar?

R. É.

5. Mara

P. Quando o professor fazia uma pergunta para o grupo ou diretamente para você, você procurava responder?

R. Bom, quando eu entendo o que ele tá falando e tal aí eu tento responder verbalmente, oralmente (?) mas na medida do possível, eu tento né?

P. E quando a pergunta era direcionada para o grupo?

R. Geralmente eu deixo o outro se pronunciar primeiro, aí depois eu falo.

P. Por exemplo, a professora pede um voluntário, aí você se dispõe?

R. Primeiro logo de cara não, geralmente eu deixo alguém ir na frente, aí depois eu vou.

P. Como você evitava responder?

R. Não, assim, eu fico quietinha no meu canto, né? Quando assim eu tô por dentro do assunto mesmo aí eu falo logo. Mais ou menos a gente tem que participar, né?

- P. Você fazia algum comentário durante a aula? Tomava a iniciativa para iniciar um tópico?
- R. É, né, eu espero assim dar a oportunidade, aí eu falo (?)
- P. Como você procura demonstrar que está ou não entendendo?
- R. É, eu uh uh pergunto, falo “repeat, please” (?) um comentário.
- P. E para chamar a professora, o que fazia?
- R. Ah, “teacher, please.”
- P. O que faz quando tem dificuldades para fazer perguntas?
- R. Aí eu eu peço o colega do lado (?) e pergunto.
- P. O que faz quando a professora a corrige?
- R. Aí eu repito, né? O que foi falado.
- P. E se o colega a corrige?
- R. É, eu procuro assim, né, prestar atenção no que ele falou aí eu escrevo pra guardar pra não esquecer.
- P. O que faz quando é interrompida?
- R. Aí eu deixo a pessoa falar.
- P. Você pára de falar?
- R. Paro aí depois eu volto.
- P. O que sente quando é selecionada para falar?
- R. Não, é bom né assim escolher a gente, a gente vai com medo de errar, assim né sabe, todo mundo tá olhando, mas é bom, porque aí pelo menos escolhe você, você vai porque se for deixando você fica quieto até (?)
- P. O que faz quando quer ter a vez de falar?
- R. Aí eu espero o momento aí eu falo (?)

- P. E quando tem muita dificuldade para elaborar a pergunta?
- R. Ah, eu peço ajuda.
- P. Você pede ajuda?
- R. Uh Uh
- P. Você apela pro português?
- R. É, se eu não der conta de falar né, o que eu realmente tô querendo aí eu volto pro português.
- P. Quando você e outro colega começam a falar juntos, o que faz?
- R. Aí eu deixo o outro falar primeiro, (ri) sou tímida.
- P. E as atividades em grupo?
- R. Eu participo também.
- P. Você faz perguntas, responde?
- R. Uh uh (balança a cabeça positivamente)
- P. O que você acha que a leva a agir assim?
- R. Ah eu sou tímida desde pequena.
- P. E quanto a sua experiência anterior como aluna?
- R. É sempre esse negócio assim né de ir pra frente e falar assim, agora sim que eu tô me desenvolvendo mais porque não tem jeito né de ficar quieto, né? Tem que falar.
- P. Como era seu comportamento como aluna?
- R. Ah, eu sempre fui muito quieta pelo menos em trabalhos de apresentação eu sempre deixava para outros apresentarem, no grupo sempre tem um que é mais assim que os outros né, eu sempre quieta.
- P. O que mais você acha que a leva a ser assim?
- R. Não, acho que é só isso mesmo.

- P. Você acha que o ambiente, o método, a aula não afetam seu comportamento?
- R. Não, não, agora é que eu estou me soltando um pouco mais, os professores são ótimos, a turma é ótima (?)
- P. E como era antes?
- R. É eu acho que foi a partir do segundo grau que eu acho que fui me soltando mais, mas geralmente é o meu jeito mesmo de ficar mais no meu canto mesmo.
- P. Você acha que agora está se soltando mais?
- R. Ah, (?) ainda falta muito mas eu também estou me esforçando.

6. Oswaldo

1. Quando a professora perguntava para o grupo, você procurava responder?

R. Procurava, procurava responder, procurava, eu tentava responder junto com o grupo, né? Porque é chato pro grupo você de cara (?) responder, parece que você tá querendo aparecer. Às vezes, às vezes eh, duas coisas aconteciam, ou eu não sabia direito como falar e esperava o grupo e ia meio que repetindo, você vai um pouquinho atrasado ou então às vezes eu sabia e o grupo demorava, ficava esperando para ir junto, eu sempre ficava junto com o grupo.

2. Você se voluntariava?

R. Também na maioria das vezes, assim, se dependesse de minha vontade, eu responderia todas as vezes, né? Pra pra praticar, só que também para ficar participando toda hora e também tomar a oportunidade dos outros eu esperava um tempão. Só quando assim não aparecia ninguém,

às vezes, é que às vezes tinha vez que também porque eu achava que eu participava demais então às vezes ficava com vergonha de falar, então às vezes mesmo querendo participar eu(?) mas algumas vezes eu ficava controlando, sabe? “Não, já falei demais.” (?) Sabe? “Não, hoje não falei então posso falar mais.” Assim eu faço até hoje.

3. O que faz quando a pergunta é feita diretamente para você?

R. Fugir? Não, acho que não.

4. O que fazia quando não entendia o que a professora estava ensinando?

R. Eu, às vezes eu falava “não sei,” mas falava. Quando não entendia eu perguntava na hora.

5. O que fazia quando estava com dificuldade para perguntar / responder?

R. Eu ia falando o que eu sabia, o que não sabia eu ia perguntando “How do you pronounce this?” “How can I say this in English?” Eu ia pedindo ajuda. É, às vezes eu ficava nervoso algumas vezes eu ficava nervoso porque não sabia falar nada, aí eu falava, “não, vou falar em português mesmo.” Aí eu falava.

6. E quando alguém te corrigia?

R. Bom, na maioria das vezes eu acho que eu que eu aceitava a correção e e até repetia algumas vezes com a professora, não a professora sempre tem (?) algumas correções que vêm dos colegas às vezes vêm um pouco vêm de uma maneira impaciente eu falava errado e eles falavam o certo mas assim de uma maneira impaciente, às vezes, né? Então nessas ocasiões eu eu ficava um pouco chateado, mas na maioria das vezes eu acho que eu acolhia né, a a a correção e até falava junto inclusive quando alguém quando por exemplo, me falam o certo eu eu fico repetindo o certo várias vezes pra eu , a pronúncia correta, pra eu fixar. Geralmente quando eh a professora fala alguma coisa geralmente

quando é uma palavra de pronúncia difícil que eu tinha e tenho dificuldade (?) aí eu ficava lá baixinho, só mexendo os lábios pra fixar aquilo.

7. E quando você era interrompido?

R. Deixo a pessoa falar.

8. O que sentia quando era selecionado?

R. Ah, eu gosto, eu gostava eu gostava porque era uma chance de eu exercitar e mostrar o meu progresso pra mim mesmo e para as pessoas.

9. O que você fazia para ter a vez de falar?

R. Acho que basicamente eu eu mostrava na minha expressão que eu tava pronto, tava disponível, entende? Eu, por exemplo, quando a pessoa não quer ter a vez o que ela faz? Ela fica olhando pro lado, ela fica lendo, né, olhando o livro, conversando com alguém do lado, ela fica com a expressão indiferente. E eu não, se eu queria ter a vez de falar eu ficava ligado na professora, por exemplo, ela ela ela demonstrava que ia pedir um voluntário e ela falava isso aí eu ficava de olho né, esperando naquela querendo dizer o seguinte: “tô aqui, tô disponível” né?

10. E quando você queria fazer um comentário sobre o assunto ou introduzir um assunto diferente?

R. Ou fazer uma gracinha? (risos) Na maioria das vezes eu eu falava, né?

Não pedia licença não?

R. Não pedia licença em nada, simplesmente levantava bem a voz e falava, agora quando não dava, tava tendo muita conversa e não dava para mim levantar, eu ia ser só mais um, ninguém ia ouvir, eu queria falar alguma coisa e queria ser ouvido pela professora e por todo mundo aí eu levantava a mão ou chamava o nome da professora.

11. E quando você e outro colega respondiam juntos?

R. Olha, normalmente eu acho que quando isso acontece eu páro e deixo a pessoa falar. Eu acho que é assim.

12. E quando você estava fazendo algum trabalho em par ou em grupo, você participava?

R. Bom, isso aí depende de como meu estado de espírito por que eu assim apesar de ser participativo e tudo brincalhão, eh, na verdade eu sou eu sou tímido por natureza e e assim também eu sou e não gosto muito de conversar embora eu me esforce na aula na verdade eu gosto de economizar palavras, então às vezes eu fico com preguiça de conversar e então tinha dia que eu tava mais assim até eu falava “não, você começa.” E, mas eu tenho preguiça de começar, tomar a iniciativa e também depende muito da pessoa com quem eu tava conversando, porque tem alunos na sala tinha alunos com quem eu não tinha nenhum relacionamento, então fica assim, eu sou um tipo de pessoa que tem problema com esse tipo de coisa, manter diálogo com uma pessoa que eu não conheço e então se era uma pessoa que eu não conhecia bem ou se era uma pessoa que sabia bem menos do que eu ou tinha dificuldade aí aí fica difícil, é complicado, né? Embora eu tentava ajudar a pessoa mas eu me sentia desajeitado com isso, eu me sentia ridículo, sabe, é tentando às vezes eu optava por mostrar à pessoa que eu não tava interessado e ficava calado, uh, agora se era uma pessoa que eu já tinha mais, embora eu não gostasse de fazer isso, sabe, eu achava que eu tinha que ajudar mas mas eu preferia ser eu mesmo, eu não tava a fim, agora quando era alguém que eu tinha mais assim algum com quem eu sentava, com quem normalmente conversava, normalmente aí, geralmente a gente conversava, eu às vezes tomava a iniciativa às vezes eu deixava a pessoa tomar a iniciativa aí eu ia dando continuidade. Eu não sou muito bom para trabalhar em par ou grupo, isso em todas

as disciplinas, sempre eu não sei porque quais as razões disso, talvez porque eu seja filho único nunca nunca fui acostumado a fazer coisas em grupo, sempre fiz tudo sozinho sabe? Então talvez por isso eu nunca em matéria nenhuma, tanto que não gosto de trabalhar em grupo pra mim trabalho em grupo é uma coisa difícil no aprendizado, pra mim é uma coisa difícil, eu tenho dificuldade às vezes eu sempre tenho a tendência de partir para os dois extremos, ou eu me anulo ou eu fico dominando e eu não gosto de dominar e também não gosto de me anular então eu fico nessa dúvida.

13. O que o leva a agir assim?

R. Assim participando e tudo? É eu, (?) sim sempre eu gostei de, exceto em alguma fase ruim, né, que eu tive no decorrer dos meus estudos foram poucas graças a Deus, poucas fases ruins. Mas normalmente eu sempre sentei nos primeiros bancos, nas primeiras carteiras, nas primeiras filas, sempre gostei de participar porque, agora, eu não sei se é pra todo mundo, mas pra mim eu acho que é assim que se aprende mais, né, participando. Você fica com um relacionamento melhor com o professor, o professor passa a te ver mais a perceber o seu progresso e isso eu sei que isso ajuda o professor também. Não foi sempre assim, mas hoje eu tenho essa consciência hoje assim de alguns anos pra cá eu sei que se você participa bastante você claro não demasiadamente né porque você acaba atrapalhando, né, mas se você participa bastante equilibradamente você ajuda o professor. Eu sei disso porque eu também dou aula, né? Não assim na escola mas na minha igreja, então eu, para as pessoas que eu ensino então, eu sei que o aluno que participa te ajuda, mas eu descobri isso antes mesmo de dar aula eu descobri porque eu percebi que os professores gostam que você participe em todas as matérias, exceto algum professor que de repente não te permita mas aí eu descobri

que ajuda o professor e o professor fica né feliz e tal, ajuda ele a a a e aí o que acontece, aí o professor fica aberto pra te ajudar quando você precisa dele. Eu acho que isso cria uma reciprocidade, você ajuda o professor e o professor te ajuda porque não tem nada mais chato do que principalmente aula de inglês, de língua assim o professor fica falando falando e ninguém fala nada só olhando pra ele. O professor vai ficando desesperado né? Eu acho que você tem que participar pra ajudar o professor e pra você mesmo, e sendo uma aula de inglês no caso quanto mais você fala melhor pra você, trabalha sua pronúncia, se eu falo uma besteira o professor corrige, quer dizer eu não vou falar mais, então se eu fico calado o professor não sabe como tá minha pronúncia, né? Eu mesmo, não sei, eh, se você tá pra aprender, você tem que esforçar, então basicamente, agora eu sempre basicamente eu sempre pensei assim, outra coisa, se eu tenho uma dúvida, eu não vou guardar a dúvida porque depois eu vou tomar tinta na prova de graça, né? Então, se eu tenho a dúvida eu vou perguntar, eu não tenho problema de passar eh eh por ridículo às vezes entende, passar vergonha de perguntar uma coisa que todo mundo sabe como já aconteceu eu perguntava e todo mundo “Ah! Todo mundo sabe!” ah mas eu não sei, quem vai tirar nota ruim sou eu, então eu sempre basicamente eu sempre (?) se eu não sei eu pergunto na hora, às vezes às vezes eu fico dez minutos brigando com o professor perguntando um negócio, mas eu tenho que entender, então mais ou menos eu acho que sempre foi assim, eu lembro de nos muitos anos até onde eu me lembro sempre foi assim.

14. O que mais te leva a agir assim?

R. Eh, pra mim, eh eu faço isso por mim, não é pelos colegas e nem pelo professor em primeiro lugar é por mim porque assim eu aprendo mais. O que mais me leva a agir assim? Eu sei que ajudo o professor e acabo

ajudando os colegas também, né? (?) O que mais me leva a agir assim? Bom, depende do professor, acho que em segundo lugar vem isso porque no caso da Lila, é uma pessoa, uma professora que te incentiva dá a corda toda. Às vezes eu muitas vezes ela tava falando do lado de lá, eu falava alguma coisa e eu fazia comentário uma gracinha na hora ela virava perguntava “o que você falou?” e tal, né? Então incentiva, né? Ao contrário de certos professores que tolem a participação, você tenta falar e ele não permite ou de repente não dá muita atenção para o que você fala, para o aluno, aí é claro que eu vou me comportar diferente, né? Tem aulas tem matérias que eu sou totalmente diferente disso dessas aulas, tem aulas que eu fico totalmente caladão, porque outros fatores me inibem, né? No caso o ambiente, até mesmo às vezes até mesmo o tipo de assunto que tá sendo ensinado não é um assunto pra você ficar, é um assunto que você vai ficar prestando atenção mesmo, né? Quando a aula for expositiva, então lógico que eu não vou ficar né? Às vezes, o que mais me impede de participar normalmente é o próprio professor, se é uma pessoa mais fechada mais, que não incentiva aí eu não gosto de ficar né? Eh se o professor, né se o professor não incentiva eu não vou ficar participando pra que, né? Pra levar levar patada, né?

15. Você acha que mais seu ambiente familiar contribuiu para você se comportar assim?

R. Bom criação não sei, eu acho difícil porque eu acho que pela criação é exatamente isso que eu já falei né, agora a pouco eh a minha criação é responsável pelo meu lado tímido, pelo meu jeito de não falar, de...

16. O que você acha que o levou a mudar então?

R. É difícil responder, talvez acho que uma série de fatores, a curiosidade me leva a perguntar, eu sou muito curioso, então embora eu não goste

de me expor diante do público assim pelo meu lado o lado emocional, minha natureza, eu sou retraído, eu tenho dificuldade de falar eu às vezes inclusive eu morro de raiva quando eu tenho que falar e eu fico gaguejando, não é porque eu sou gago, pelo contrário, é porque às vezes eu fico hesitante, eh, mas embora eu seja assim tímido bastante e tudo, eu sou muito curioso, eu não suporto ter uma dúvida e não satisfazer a dúvida na hora. Então isso me faz perguntar. Uh, outra coisa que talvez tenha contribuído para isso é que nos últimos oito anos eu eu tenho sido muito ativo na minha igreja, né? Eu entrei na igreja, comecei a participar e a vida da igreja, da comunidade né, tudo que agente faz lá é extremamente comunitário não tem nada de, a individualidade desaparece, né, tudo é coletivo, todo mundo, né a música, as atividades, e isso me liberou bastante, né, depois que, quando na minha adolescência que eu entrei pra igreja eh eu mudei bastante, eu era uma pessoa muito calada, muito ensimesmada, bem mais do que sou hoje. Isso aí contribuiu, então o que eu em lembro agora foi isso, é a minha curiosidade, a minha vida na igreja.

17. E o seu interesse pela língua inglesa?

R. Ah! E o meu interesse pela língua também, né? No caso dessa aula específica eu tenho uma participação muito mais intensa que em geral, que em outra porque porque o meu interesse pelo inglês me leva a isso. Tanto que eu entrei na universidade eh pensando no inglês, sabe, eu não tinha consciência que o curso de letras era o que é, literatura portuguesa, brasileira, sintaxe, teoria. Na verdade, se fosse essas (?) coisas eu tava correndo. Eu entrei eu achava inicialmente eu achava que eu ia estudar inglês pelo resto da vida, só que depois um colega meu que faz letras, o mesmo curso que eu falou “ah, não é nada disso, você vai estudar literatura brasileira, portuguesa” mas mesmo assim eu falei “não, em todo caso,” eu não tinha hoje até que eu tenho,

recentemente eu passei a ter, depois que eu me casei e comecei a trabalhar, mas a vida inteira eu fui muito pobre e não tive condições de pagar um curso de inglês, então a universidade federal era uma saída, então era uma maneira de eu estudar inglês de graça entre aspas, né, porque tem livro e tal, mais acessível . Então era a maneira que eu encontrei de satisfazer o meu sonho desde criança, não sei se desde criança, pelo menos de muitos anos atrás, de aprender e então foi por isso que eu entrei na universidade, e mesmo não sendo só inglês aqui, mas evidentemente que o meu interesse maior é o inglês, tanto que eu pretendo eh assim, me especializar nisto, né, não tô aqui pra ser um doutor em literatura, eu posso mudar de idéia, né, mas pelo menos até o momento o meu alvo é ficar assim se eu puder ser melhor em alguma coisa, eu quero ser em inglês e e fazer pós-graduação nessa área e me especializar nisso aí. É o meu interesse maior, eh, e então obviamente a minha participação maior vai ser na aula de inglês, eh, sem dúvida.

Entrevista 2:

Ao fazer esta entrevista, a pesquisadora orientava os alunos da seguinte forma:

Comente sobre seu comportamento durante as aulas, com relação aos colegas, à professora, e à aula e em geral.

1. Bruna

Cena 1:

Bom, eu sempre tentava participar porque eu via que se eu participasse era o único modo que eu poderia aprender, né, então eu me esforçava por isso. E eu gostava bastante da aula porque eu tinha abertura pra participar, pra falar. Às vezes, eu pensava uma coisa e não arriscava, não tinha coragem de arriscar, mas aí depois eu falava não eu preciso tentar né, se eu não tentar eu nunca vou conseguir, mesmo errando né eu vou ter que falar eu vou ter que arriscar, e porque assim, eu sempre eu sou muito vergonhosa, então qualquer coisa assim, por mais que, porque ninguém tá nem aí se você erra ou não, mas a gente é que fica sentindo né. Então às vezes eu ficava com muita vergonha mas aí depois eu fui tirando essa vergonha e comecei realmente a falar, a a querer falar alguma coisa né. Mas até hoje tem muita coisa que eu não falo, que eu fico calada mesmo sabendo a resposta, né.

Cena 2:

Bom, nessa situação eu acho bem mais fácil porque, sabe, como eu entendo tudo que o professor fala, eu acho bem mais fácil explicar em português do que explicar em inglês. Porque se eu for explicar em inglês eu não vou conseguir expressar tudo explicar todos os detalhes para as pessoas né, mas aí quando a professora pede “explica em português” e eu vejo que a maioria da sala não entendeu, aí eu falo assim, “não então eu vou falar já que em português já que eu

consigo explicar direitinho né, então deixa eu explicar.” Então assim eu faço né, porque pra receber é bem mais fácil do que você passar para os outros né.

Cena 3:

Bom, assim quando quando pede voluntários, eu sempre quero ser voluntária, mas eu sempre espero o outro lado que era mais parado pra ver se reagia aí quando a gente via que a aula não estava caindo, aí a gente “não a gente faz isso, né” pra não deixar também cair o pique da aula que é uma coisa que a Cida sempre fez que foi nunca deixar cair, quando ela via que a gente já estava um pouco cansado, que a aula estava ficando monótona, ela sempre tinha uma coisa pra colocar pra levantar o pique né. Então eu sempre gosto de ser voluntária desde que eu tenha assim consciência de que eu vou dar conta de fazer. E esse caso foi mesmo, você pode ver que antes da Lila falar Julia e Bruna a gente já estava conversando, “vamos, não vamos, vamos.” A gente sempre faz isso antes do professor chamar, pra ter consciência assim não a outra pessoa né quer também falar e tal, a gente sempre faz isso.

Cena 4:

Eu acho assim, principalmente essa atividade, ela é ótima porque a gente exercita bastante além de de ter que falar de todo mundo na hora que chega na gente, eu tenho que falar, aí a gente formula rapidinho a questão né. E a maioria as pessoas acham que não vão dar conta de decorar de todo mundo e ficam preocupadas em anotar, e se elas só prestassem atenção elas iam ver que iam decorar bem mais rápido e iam dar conta de falar a de todo mundo. Bom, quanto as atividades assim em geral eu gosto muito porque dá oportunidade pra todos os alunos eu acho que isso que é o mais importante. No caso por mais que as pessoas ficassem caladas e não queriam arriscar mas a Lila fazia com que todo mundo falasse, todo mundo conversava na sala de aula, na aula dela. Então o principal eu acho pra aprender é arriscar mesmo é falar, embora nem sempre eu faça isso, mas eu acho que o principal é arriscar mesmo e falar.

2. Carlos

Cena 1:

Bem, nas aulas de inglês com a Lila eh ela geralmente estendia a oportunidade pra várias pessoas, ou então pra voluntários, mas na maioria das vezes ela apontava né e a gente participava, e quando ela apontava a disposição era bem mais rápida, mais à vontade, agora no caso de voluntários eu costumava esperar mais né, porque tinha gente ali que tinha, não que eu soubesse, tinha gente que tinha mais dificuldade, então e isso tem que se soltar pra poder desenvolver, então eu dava oportunidade eh procurava eh ver se essas pessoas se manifestavam né , aí geralmente essas pessoas não se manifestavam aí eu pegava então e falava, isso quando outros não tomavam a frente antes que eu, né . Eu sempre agi dessa forma, e uh eh numa aula de reforço, uma vez eu fui assistir uma aula de reforço e acabei prejudicando as pessoas eu creio porque eu peguei e participei bem mais, é lógico que num grupo maior bem a timidez é maior, num grupo menor a gente fica mais à vontade.

Cena 2:

Eu acho que na aprendizagem de uma de qualquer língua estrangeira a gente tem que perder bastante a inibição e encarar os erros aí e partir pra frente se surgir a oportunidade pegar essa (?) só que isso exige um pouco de segurança de si próprio você acha que já tá sabendo porque não adianta pegar e falar porque você se enrola nas estruturas, ou no no vocabulário também, na escassez de vocabulário, e uma coisa que nas aulas que eu tenho visto é que não preocupam muito com a com a riqueza de vocabulário, isso fica um pouco a desejar eles trabalho poderia ser, tudo bem com a leitura, bastante, eh a gente adquire bastante vocabulário só que é uma parte que tem deixado a desejar, tem trabalhado mais é gramática em si.

Cena 3:

Essa dinâmica de de par né, eu eu gostava bastante que era uma oportunidade livre que você tinha pra poder se expressar porque você vai aprendendo vai armazenando vai acumulando você quer liberar aquilo lá, geralmente a gente é tímido pra falar com as pessoas que não conhece esse tipo de coisa só que com os colegas da sala o ambiente já é propício pra isso então acho bem legal, gosto bastante.

Cena 4:

A disposição que a professora Lila oferecia pra parte de “speaking” eu achava bem interessante e muito bem aplicada pra matéria que ela estava dando eu sempre achava assim o modo de dinâmica, uma dinâmica assim muito bem aplicável para matéria a matéria, também ela sempre estava à disposição pra esclarecer dúvida, inclusive pra conversar em inglês, coisa que eu achava ótimo nela.

3. Kátia

Cena 1

Eh, na hora de eu falar sozinha eu fico bloqueada, né? Tímida, né? Mas assim, quando a pessoa já começou o assunto, né? Nessa parte aí eu sempre eu chego e entro, mas realmente quando eu vou falar eu sinto um bloqueio, eh, eh, por falta de vocabulário, de medo de pronunciar errado, então eu acho que mais essa situação foi por causa disso. Ou então eu fico conversando com a colega e falo com a colega do lado qual é a palavra, o que está sendo pedido.

Cena 2

Quando ela falava então eu já ficava (?). a mesma coisa que eu já falei, na hora que eu ia ia falar, na hora que ela perguntava eu já ficava assim, eu sabia a resposta né, direitinho, mas na hora de falar eu já ficava meio nervosa e qualquer perguntinha já desconcentrava, entendeu? Mas eu acho que é é isso, aí eu acabava

acabava falando do mesmo jeito né? ela forçava, a Cida forçava a gente a falar. Então eh no mais é isso, eu ficava com essa sensação, “ah não, agora eu tenho que falar” sozinha, porque quando tinha alguém falando eu passava despercebida, assim, né, às vezes. Mas aí na hora que eu tinha que falar sozinha eu já pegava, né?

Cena 3

Deu pra perceber, aí eu queria sempre falar em português pra poder pra poder perceber né, porque às vezes eu tentava eh eh explicar em inglês e não não consi/ achava que dava conta ou a Lila falava em inglês, mas ela usava muito a estratégia (?) de explicar a palavra em inglês né pra que a gente entendesse dentro né dentro do contexto em inglês. Aí eu procurava sempre não “ah é tal é tal palavra” sempre em português mas eh por insegurança né? porque se eu fosse falar em inglês eu acho que eu não conseguiria, né? mas, mas eh pra entender, apesar de algumas confusões eu acho que eu entendia eh quando ela quando ela dizia em inglês, mas aí eu queria sempre responder em português pra ter certeza, né uma maneira que eu usava.

Cena 4

O uso do “did” né, eh que eu usei numa numa afirmativa que eu usei o “did” né? aí eu acho que eu fiquei em dúvida, né, na hora que ela me perguntou se era o “did” or or “they” aí que os colegas falaram porque depois, “não é,” né? eu fiquei na dúvida eu eu falei do jeito que eu achava que era aí depois aquela dúvida eu só resolvi na hora que alguém interferiu né, na hora que a professora falou.

Cena 5

Essa parte aí, né, não tem muito o que falar eh eh eu agi mais assim eh eh não uh uh assim eu gostava muito de ficar falando assim eh sem sem eu estar envolvida no contexto da aula eh fazendo umas umas uns comentários fora, mas

assim claro que tem sempre alguma coisa a ver, mas assim eh no momento que eu tinha que que usar uma frase que seria de um assunto que a Lila abordava eu já ficava meio confusa, mas assim, eh as pessoas assim da sala sempre eram pacientes, não tinha vergonha vergonha de achar que alguém ia recriminar essas coisas não, mais eh eh aquela angústia de falar tudo certinho, de de não errar né, mas pressão assim por parte dos colegas, essas coisas não, né? Esse ano eu acho que eu tenho um pouquinho mais disso não se porque eu acho porque eu estava acostumada com a outra turma, mas nem tanto não diminuiu também, né, assim, às vezes aparece. Mas lá na época não não não via assim problema de falar, é uma questão mesmo assim.

4. Lúcia

Cena 1:

Antes daquela cena ali eu vi uma parte que eu estava abrindo a boca, ela mandando o pessoal fazer alguma coisa e eu estava abrindo a boca. Então assim, a maior parte da aula (risos) . Então assim, a maior parte da aula eu achava (risos), assim, custava acabar, sabe, eu achava a aula (silêncio) assim, eu achava, eh eu não sei, por exemplo, aquela parte que eu participei porque eu achei que tinha alguma coisa a ver comigo, né? Eu falei da Priscila, alguma coisa assim tinha a ver comigo. Mas teve outra parte que ela estava mandando os meninos fazer alguma coisa e eu estava abrindo a boca, entendeu? Então eu acho, eu acho, é igual ao que eu te falei da outra vez, eu acho que eu boicotava a aula, sabe? Então assim, eu achava que a aula demorava a acabar, eu não participava ativamente da aula, sabe? E agora, por exemplo, olhando aquela época e hoje, as minhas notas não são diferentes, mas também eu não me preocupo, eu não me sinto constrangida na aula, sabe? Assim, parece que a visão mudou completamente, sabe? E eu acho que mudou a minha visão com relação à matéria e mudou a visão da turma também, parece que o pessoal amadureceu, não sei o que é que aconteceu que é diferente. Você percebe isso? Não pode falar, né? (risos)

Cena 2:

Aquela menina ali me atrapalhava a aula inteirinha, eu ficava constrangida perto dela o tempo inteiro, sabe? Esse ano você viu que ela estava grávida, ela não me deu bola nem eu dei bola pra ela, eu evito ela assim ó, ela, é ela, é sabe aquelas pessoas assim que, por exemplo, ela fala pra mim assim, o Lúcia da Silva Sauro. Falta de respeito, você está entendendo, falta de tudo, e só sabe criticar todo mundo, entendeu? Então como ela estava me criticando naquela aula, ela me atrapalhava demais a participar da aula. E eu sei que a coitada, você lembra da coitada da Jane que ficava perto dela ficava lá espremida perto dela porque ela atrapalhava todo mundo. Sabe, eu fui num, num nós fomos num churrasco na casa dela, assim, no outro dia lá na sala ela “eh, Lúcia, você foi a que mais comeu carne.” Eu falei “ué mas eu paguei pra quê?” falei pra ela desse jeito quatro reais a carne é dois e cinquenta, três, né? Eu falei, uai eu fui lá foi pra comer mesmo. Assim, pessoa indiscreta, inconveniente, sabe? E assim, se o professor deixar na turma um aluno desses atrapalha muita gente. E assim, é uma coisa que não aborrece ele, entendeu, ninguém, tem aqueles que querem aparecer mas acabam não aparecendo porque o professor não dá margem pra esse tipo de coisa, sabe? Na vida da gente a gente não percebe essas coisas que acontecem, não é?

Pesquisadora: Como professor?

É, como professor, a gente não percebe o que está acontecendo com os alunos da gente, sabe? Então assim, eu não sei se a Lila percebeu, eu acho que ela percebia que acontecia isso, claro, né? Quero dizer, eu tenho a impressão que ela percebia. Mas assim, atrapalhava demais. E hoje não, o desempenho, o o, hoje o meu desempenho no inglês não é tão bom assim porque como em outras matérias não é um desempenho tão bom assim porque no final eu estava com estafa. Eu falei gente, pra quê isso? Qual a necessidade que eu tenho de dar valor? Eu passava o final de semana estudando, eu trabalho de manhã e à tarde, estudando igual uma maluca, chegou no final do ano eu não agüentava mais nada (?) fui numa

médica e falei, “olha, eu não dou conta de, eu não dou conta assim de estudar nem trabalhar mais” minha cabeça ficava assim (?). Ela falou para mim assim “Olha, você vai ter que mudar de vida.” A gente na vida tem que ter horário pra namorar, pra estudar, pra trabalhar, pra dedicar à família, não é? E é assim que eu estou fazendo, eu acho que estou me sentindo muito melhor, (?) não estou com notas tão boas, mas eu acho que eu estou melhor na minha saúde, né? (risos) a gente não pode querer ser perfeito, né?

Não, assim, eu estou falando assim não é em inglês é em qualquer ambiente em que a gente esteja na vida. Eu sou assim eu escolho demais perto de quem que eu estou, com quem que eu ando, por que tem pessoas que atrapalham mesmo a vida da gente, não é isso? Assim, por exemplo, se você está numa, já aconteceu assim, por exemplo, num ambiente de trabalho pessoas assim que atrapalham, eh não sei ficam criticando pelo lado negativo, não é? Ou, por exemplo aquela menina eu ficava o tempo inteiro, ela ficava me observando o tempo inteirinho e eu acho que ela via que ela ficava me constrangendo, você está entendendo? Ah mas esse ano quando ela veio na minha sala eu falei “Meu Deus.” Mas aí eu já falei, “Ó, essa pessoa não existe na minha turma” e não dava conversa de jeito nenhum, assim, não ficava perto dela, nem pensar. Aí pronto, ela arrumou nenê, ficou pra lá, ela nem se meteu mais, então, e assim, eu acho que melhorou muito por causa disso, mas não foi só isso não, porque nessa turma, você deve ter percebido que nessa turma tem pessoas que eram da outra turma que viviam rindo sem graça e que agora não fazem isso mais, não é? Eu lembro, gente, começa a rir, olhava pra gente começava a rir e eu ficava, gente, tá rindo de quê? Assim, às vezes não era nem de mim, mas era uma coisa tão boba, que eu ficava olhando, pensando “gente, pra que isso?” e você pode ver que agora começa a rir parece que não tem encaminhamento aquilo, não tem, eu não sei, eu acredito que um pouco seja o professor, grande parte, mas eu acredito também que eles amadureceram, não é? Tanto eu como eles. Eu, por exemplo, é igual ao que eu te falei, depois de quinze

anos sem estudar, você chega no primeiro ano, um mundo novo, totalmente diferente, pronto agora no segundo a gente já caiu em si, na realidade, né? Viu o que tem de bom mas o que tem de bom também não é?

Cena 3

Pelo que eu estou assistindo aí, quando ela me perguntou e eu falei que era, assim, a impressão que eu tenho é que não sabia responder o que ela estava me perguntando de jeito nenhum, porque assim, agora eu não estou conseguindo lembrar o que é (?) assim, a impressão que eu tenho é que eu não sabia, assim eu respondi mas sem saber o que que era.

Cena 4

Se eu fui pescar? E eu falei que não, que eu fui foi nadar? (risos) Eu acho que nessa aula aí, eu acho que estava boa a aula, eu estava participando da aula, o que ela estava falando eu estava entendendo, eh e eu falei errado o verbo e ela corrigiu (risos) eu falei “swim” e ela falou “não, swam no passado” (risos) mas é porque na pergunta na pergunta tinha lá “go swim,” né? E eu respondi do mesmo jeito da pergunta. Eu acho que a maioria das vezes eu tinha medo de errar, então eu não falava nada pra não errar, né? E aí, assim, quando a aula era mais interessante pra mim, eu não tinha muito medo de errar, igual, por exemplo, acontece muito do Fernando fazer uma pergunta, como eu não sei responder a pergunta em inglês, eu respondo em português. Porque eu acho que ele está fazendo aquela pergunta querendo saber a minha resposta não só pra testar o inglês. E ali naquela, a maioria das aulas, assim, eu não esquecia que a professora estava me perguntando aquilo pra eu responder em inglês, só pelo inglês, diferente, né? Então, ali às vezes na aula eu percebo, muitas vezes ele está me perguntando alguma coisa, às vezes eu entro no assunto, mas como eu não sei falar em inglês eu falo em português (risos). E ali não, como eu não podia responder em português eu preferia muitas vezes ficar calada, né? Não responder nada, né? Porque eu dava

atenção porque tinha que ser em inglês, não podia ser em outra, não podia ser em português de jeito nenhum, né? Mas eu acho que foram poucas vezes que aconteceu isso aí, assim, de eu responder numa boa e errar numa boa, sabe?

Cena 4

Eu repeti a da professora, da menina da outra e coloquei a minha?

Pesquisadora: Mas você vai falar o que você acha.

Não mas eu achei essa aí, você observou como eu disfarcei o tempo inteirinho, que eu não estava nem aí? Você está entendendo? Porque, na verdade, quando eu sabia que eu ia ter que falar alguma coisa eu ficava constrangida, mas eu disfarcei o tempo inteirinho, eu estava lá fazendo não sei o quê (risos), não estava nem um pouco preocupada (risos) Ai meu Deus. Não, mas assim, eu acho que eu disfarcei, né? Porque eu não lembro dessa aula, mas pelo que eu estou vendo ali eu tinha que estar prestando atenção no que ela estava falando pra eu poder falar direito na hora que fosse minha vez, não é? E no entanto não, eu fiquei lá conversando com a Andréa, assim como se eu não tivesse nem ouvido, não é isso? E aquela menina falar aquilo pra mim me irritava, acabava, toda hora que eu tinha que eu tinha que falar alguma coisa ela tinha que olhar pra minha cara e falar Lúcia da Silva Sauro, desse jeito, quer dizer, “Olha, estou te olhando, tô de olho em você.” Você deve ter percebido que são várias vezes que isso acontece, não foi? (risos) Mas eu acho que no final até eu me saí bem, não foi? Eu falei o que eu precisava falar e ainda coloquei a minha frase.

Pesquisadora: Como você se sente?

Assim eu assim na aula, assim comigo? Eu acho assim que assim eu acho que o fato dela estar perto me atrapalhava muito, sabe? E assim, o fato de eu ter de eu não ter, porque no começo do ano não era pra eu ir para o inglês por causa da média, da nota e eu acabei indo pro inglês. Então você já se sente um peixe fora d'água com isso aí e ainda tem alguém pra ficar te cornetando lá, não é? Já atrapalha demais.

Cena 5

Eu achei essa interessante porque ela é difer/ ela foi diferente, porque assim, eu tinha que estar prestando atenção, não prestei,

Pesquisadora: Você acha que não estava prestando atenção?

Assim, quem estivesse vendo achava que eu não estava nem aí, não é? Eu estava assim, eu acredito que eu estava disfarçando que eu não estava nem aí porque depois se eu errasse, num, não é isso? Eu acredito que deve ser isso, (risos). É engraçado. Assim, depois que passa é que você percebe o tanto que era ruim, assim parece que eu me sentia mal, e agora não, a aula dele é como se fosse qualquer aula, qualquer atividade da escola, sabe? E o ano passado não, ai mas eu sofri e eu quase não faltava, né? Agüentava, “gostiava” (risos).

5. Mara

Cena 1:

Olha, o que sei sobre o meu comportamento no primeiro ano é devido ao fato de que eu nunca fiz curso de inglês fora né, então eh inglês assistir aulas assim né todo dia, aí a gente fica inibido né, porque eu não sei falar certo né não tenho fluência nenhuma então fico meio constrangida. Até esse ano já comecei a me esforçar já foi bem melhor assim né, e também conta muito o professor também né, a maneira de dar aula e tudo. A Lila era ótima, mas por ser né, logo assim de cara assim né, então eu ficava meio inibida, agora esse ano eu estou bem melhor, então ali né, apesar de não ter muito né pra falar né, o meu comportamento esse ano é completamente diferente do ano passado (risos).

Cena 2:

Bom, eh as aulas, assim a metodologia, eh é ótima né, eh gostei e tudo né, anima a gente e tudo, eh igual assim quando ela corrige né você pega, porque quando a gente erra aí na hora que corrige você guarda, aí não esquece mais né,

você fica com aquilo que o certo é assim né (?). E também eh o relacionamento assim com os colegas né, alguma dúvida né pergunta e tal igual assim antes dela, você sabe que ela via te fazer aquela pergunta presente então você as vezes já pergunta pro colega antes de se (?) você sabe né. Mas assim, e igual com o passar dos dias a gente vai ficando assim né mais confiante e tudo mas eu acho que no geral mesmo é porque é mais assim é que eu não era assim extrovertida né eu ficava assim mais quietinha no meu canto (risos).

Cena 3:

Bom eh neste tipo de atividade que a gente continua o pensamento do outro né, ali no caso eu fui anotando né, porque senão a gente esquece (risos) (?) mas também é bom pra fixar mais né, pra gente ter mais vocabulário, tudo, mais vocabulário, aí só que aí no caso a gente fica assim né meio perdida (risos) na hora que chega a vez da gente pra elaborar a frase se bem que eu já tinha elaborado antes, mas mesmo assim (?) mas é um tipo de atividade que melhora bastante né.

Cena 4:

Bom, durante o ano tudo eu eu a minha o meu tipo assim personalidade (?), no caso da aprendizagem de inglês né eu mesmo me expressando ficou muito a desejar, mas eu acho que também foi um pouco assim que eu tinha que ter me dedicado mais né mas a gente vai deixando passar deixando pra depois né (risos) mas no geral foi bom, foi proveitoso, deu pra deu pra pra entrar no segundo ano melhor né, deu uma base. Só corrigindo o que eu falei antes, que eu tinha falado personalidade, mas não é, não é personalidade, é a minha atuação durante o curso.

6. Oswaldo

Cena 1:

Bom, eu não lembro quando foi isso aí, mas acho que eu melhorei bastante de lá pra cá. (risos) Eu era muito inseguro aí ainda, tinha muito pouco vocabulário

e isso dificultava muito pra falar. Vocabulário muito pequeno, questão de adjetivos mesmo os tempos verbais. A maior a maior observação que eu tenho quanto a isso daí quanto a essa cena é isso, tinha uma grande dificuldade por causa disto, limitação de vocabulário. Então, quase tudo que eu ia falar eu engasgava porque faltava uma palavra duas três, dez. E hoje isso já melhorou bastante, pelo menos pra conversar o básico, lógico, pro básico, é isso.

Cena 2:

É o que eu falei, eu tinha grande iniciativa de participação de querer conversar de querer falar mas muito limitado pelo vocabulário, então quase tudo que eu falava eu estava sempre perguntando como que se falava alguma coisa, né, pra eu poder falar e tinha que perguntar como que se falava. Então basicamente o que eu observo é isso.

Cena 3:

Bom, o que eu acho interessante aí é que eu tinha uma preocupação de fugir do roteiro do livro né, sair da cartilha. Então eu fazia isso contando eh tentando criar eh situações engraçadas, tentando falar fazendo tradução, eh por exemplo esse negócio de tradução e intertexto, esse negócio de “Are you he” , “Are you here?” Eh isso aí eu vi num filme eh naquele filme “De Volta para o Futuro” tinha um cara que ficava batendo a cabeça do outro lá e perguntando se ele estava aqui, eh, então eu tenho esse hábito de tinha e ainda tenho até hoje de tentar sair da cartilhinha e isso era pra pra quebrar o gelo né, a a chatice da aula e também pra desenvolver conversação, e sempre que eu tinha uma chance de falar uma coisa eh que não estava no “script” eh adoro fazer isso (risos) sair do “script.”

Pesquisadora: E os colegas?

Bom, a convivência com os colegas era era boa em geral agora era muito assim muito, muito apegado, né, só a a um grupo pequeno, sempre fui disso, num, num...

Pesquisadora: Sempre em trabalho de par?

É, trabalho de par, geralmente eu fazia trabalho com a Veruska, na maioria das vezes né, num eh eu não tinha facilidade eu não tenho muita facilidade de ficar eh mexendo relacionando trabalhando com tudo mundo geralmente era mais com com a Veruska mesmo, até porque a gente já tinha uma maneira de porque você não se entende só pelas palavras né então aí eu ajudava a ela, ela me ajudava, então isso facilitava as coisas. É isso.

Entrevista com a professora:

Lila

A pesquisadora passa cenas das aulas para a professora assistir antes e durante a entrevista para que ela comente sobre os alunos.

1. Oswaldo

Pesquisadora: Então a gente vai começar com o Oswaldo.

Bom, esse aluno eh do que eu me lembro dele, ele foi um aluno sempre assim muito eh prestativo, ele ele era, se a gente perguntava alguma coisa para ele, eh não para ele para classe em geral, a gente sempre perguntava para classe em geral, ele ele ele era um dos que primeiro se manifestava, né, ele se manifestava eh havia enter ele e os outros colegas, alguns outros colegas, eh assim, havia alguns colegas também que que também tinham comportamento semelhante ao dele, aquele comportamento de de estar pronto pra participar e e responder responder às perguntas que a gente fazia ao tipo de atividade eles estavam sempre prontos pra, geralmente eles iniciavam mesmo a a a resposta, a atividade, a fala quando eu me dirigia aos alunos de forma geral então o Oswaldo era esse tipo de aluno. Ele queria estar, ele era muito interessado, então ele queria estar sempre participando eu acho que ele entendia de certa forma de que ele precisava eh que eu precisava que eles se manifestassem e ele estava sempre pronto a fazer isso, né? E ele, eu acho ele mesmo pelo próprio interesse que ele tinha na matéria, em aprender, em adquirir as habilidades, assim, mesmo que inconscientemente ele queria aprender falar inglês, então ele ele ela não tinha esse receio ou medo ou mesmo timidez como outros alunos tinham de se expor e e sempre estava assim tentando eh buscar alguma coisa além como às vezes a gente podia notar ele tinha o dicionário em mãos, né? Ele ele sempre estava à frente dos colegas, né? Se eu se eu estava fazendo uma atividade ele logo terminava, ele era bem rápido e às

vezes começava outra coisa, ou lia mais adiante quando eu ia pedir ele já tinha lido, né? Então eh ele estava sempre assim adiante, ele era bem rápido. Então eh é o tipo de aluno que ele serviria então como mesmo aquele aluno que você usa como suporte eh na sala de aula né? Para eh para assim suporte para

Pesquisadora: Apoio

Apoio, é como apoio, aluno a, aquele aluno apoio. E ele era um aluno assim muito bom, né, nesse sentido.

Pesquisadora: Por que que você acha que ele era assim? Tinha alguma característica que você notava?

Não é a questão do interesse mesmo da motivação que ele tinha para a aprendizagem, para aprender inglês, a gente notava que era tudo que ele mais queria era estar na sala de aula para falar inglês, para poder realmente compreender a língua, produzir algo na língua e também entender né, ao ler, e tudo mais, então quer dizer, era uma motivação acho que ele tinha mesmo intrínseca dele né? E e essa questão mesmo do interesse da motivação em relação aos outros e e por ele ser também eu não sei, eu não, talvez além da motivação exista um lado assim dele que não seja um lado eh tímido, né, que outros, às vezes eles poderiam ter interesse, muitos alunos chegam para a gente falando que que eh o que eles querem, estão no Curso de Letras para poder aprender inglês, eles querem aprender inglês, e muitos se frustram, né, porque não conseguem eh eh isso, e talvez não, então quer dizer, eles podem ter a motivação mas tem um outro lado, né, eh que não ajuda muito, quer dizer, tem o lado cognitivo que às vezes, né, eu não gosto de falar inteligência não, não é questão às vezes de inteligência porque eu acho que, eu sempre acho que eles são capazes eu tentava colocar isso para eles, sabe? “Faz, faz, faz, você dá conta.” Eh só que tem aí um outro lado, que eu não sei se a gente pode dizer que é só emotivo que é o lado da timidez e o medo de errar, né, então, eu, me parecia que o Oswaldo não tinha esse medo em comparação

com outros, né, que já se mostravam assim muito receosos de falar, inibidos e sempre acho que se diminuindo, e não era o caso, né?

Pesquisadora: E outros fatores?

Eh eh o Oswaldo por exemplo eh eh o que eu sei dele que ele falava que a gente acabou sabendo dele da vida dele é que ele é casado, ele tem uma esposa, não tem filhos e ele é religioso, ele está parece que estudando para ser eh não sei se é pastor, ou o que que é, eu sei que ele trabalha na igreja dele, eu acho que é de interesse dele sair como missionário como são esses esses evangélicos de forma geral, eles têm essas coisas de sair como missionário para outro país, eu acho que isso para ele então estudar no caso essa língua, uma segunda língua, a língua inglesa no caso, é um fator super importante para ele, né? Então, e ele é do tipo de de aluno também que busca muito recurso sozinho, então eu sei que ele gosta de ouvir música eh em inglês, principalmente as músicas da religião dele, ele busca livros em inglês, eu acho.

Se não me engano ele já se referiu à bíblia em inglês, eu sei que ele lê, ele busca assim fora da sala de aula outro tipo de material que tenha eh que seja em inglês, né, então ele ele vai além, ele ele mesmo usa dessas estratégias, né, isso tudo é positivo numa aprendizagem, né, então eh eu acho que também além então desses fatores internos têm esses fatores externos de objetivos de vida dele que podem influenciar também na aprendizagem de um aluno, no caso na aprendizagem do Oswaldo.

Pesquisadora: (fatores em geral)

Eh, em geral né, com relação ao material eh eu

Pesquisadora: Método

Eh, uh uh, método, né, a maneira da gente conduzir a aula, em geral uh não me parece que isso afetaria tanto a não ser no caso, né, em que eh às vezes a gente tinha que eh eu propunha alguma atividade em que os alunos tinham que falar

mais do que eu falar, né, então aí a gente notava, a gente podia notar realmente aqueles alunos que conseguiam produzir mais e aqueles que conseguiam produzir menos. E e aqueles alunos que tinham mais ou menos dificuldade, né, e a gente podia notar até a maneiras como esses alunos aprendiam, por exemplo, eh eles gostavam das vezes em que eles fossem eh criar alguma situação um diálogo, né, que a gente propunha, eh muitos alunos demoravam mais a a elaborar esses diálogos, eles gostavam às vezes de escrever, outros nem precisavam outros já precisavam escrever e às vezes não conseguiam eh fazer de memória, às vezes eles tinham que ler a gente pedia para repetir e eles às vezes eh eh repetiam mas ainda muito assim inseguros então tinham que ainda olhar aquilo que tinham escrito, né, então eh e buscavam às vezes alguns desses alunos com mais dificuldade buscavam mais a minha ajuda por por talvez insegurança mesmo ou por questão de palavra se estava certo, se não estava certo, se podiam usar aquilo ou não, aquela estrutura ou não. E aí então, nesse momento a gente podia chegar mais perto desses alunos com mais dificuldade, né? E então nesse sentido o que eu posso me lembrar da metodologia e do material, às vezes algum em alguns momentos a gente notava que os alunos se sentiam assim, eh que a aula estava um pouco assim enfadonha, às vezes era justamente pelo, às vezes tem o o passo, o “pace” da aula, né, que que vai caindo e dependendo realmente às vezes da atividade e às vezes então isso também pode afetar e aula em alguns momentos podia estar realmente enfadonha e para outros às vezes até não, às vezes é porque está pegando em minúcias em coisas, para outros já é interessante demais, né, às vezes o tópico pegar em alguma minúcia alguma coisa assim que interessasse, há pessoas que gostam assim de detalhes de minúcias e outros já não sentiam, não despertavam, não tinham esse interesse, não despertavam. Então havia, sim, momentos em que a aula ficava enfadonha, né?

Eh, então na na medida em que a, que a gente tinha que introduzir alguma matéria então a aula dividida como a gente estava vendo eh em estágios da aula,

né, se era uma “presentation” se era um “controlled practice” se era eh “free practice” então isso variava a questão da participação do aluno, né, no caso o Oswaldo, né, ele era, como eu já falei, o aluno apoio numa “presentation,” né? Eu falava muito mais mas eu me dirigia a sala, a todos os alunos e fazia alguma outra pergunta para direcionar para ver se estavam entendendo ou para direcionar já para o tópico da aula e tal, então o Oswaldo era um aluno apoio, assim como outros também, muitas vezes como a Bruna, até mesmo a Kátia, né, então essas pessoas realmente eram importantes na sala de aula como aluno apoio. Há, havia também, há, né, uma pessoa na sala de aula, a Lena, e ela é uma pessoa que entendia tudo, é uma pessoa muito assim ela é boa aluna em termos de de da estrutura, ela sabia, ela já, ela também já fazia inglês eh fora né? E só que ela não participava, em relação aos outros que não o conhecimento que ela tinha, não tinham estudado como ela tinha estudado, estava estudando fora, e eu tinha o apoio dessas outras pessoas e não da Lena, a Lena era muito calada uh participava às vezes assim, não com muita vontade, mas havia uma pessoa que sentava do lado dela, que sempre sentava do lado dela que era era uma pessoa que precisava de muita ajudava, a Jane. A Jane precisava de muita ajuda porque ela era tímida, ela tinha dificuldade de compreensão e e então portanto de produção também no quer que seja em escrita ou parte oral às vezes, né, muito tímida, muito receio em falar e errar, então Lena nesse sentido já ajudava a colega muito, né, então ela ajudava a colega em demasia. Talvez a Lena, estava muito fácil para ela o primeiro ano, então ela sentia assim muito cansada da aula às vezes a aula não era realmente interessante apesar dela falar que gostava da aula de inglês que era a melhor aula que ela tinha na universidade porque ela gostava de inglês. E talvez tenha, ela teve uma empatia comigo, né, ela teve uma empatia comigo, e gostava de inglês. Então eh tem esse esse outro lado, né, ela também estava sempre à frente, a gente pedia para fazer um exercício ela já tinha feito a lição quase que inteira quando a gente chegava para dar a lição, quer dizer, ela já já por isso, né, talvez a aula não não fosse tão interessante para ela, ela ficasse muitas vezes calada mesmo, né.

Pesquisadora: E com relação aos grupos?

Os grupos, né, então então nesse momento, né, quando a gente eh passasse, por exemplo, então para uma uma atividade em que os alunos tinham que participar em pares, criar, eh a gente podia ver no caso a Lena e a Jane trabalhando juntas, às vezes a Lena dando muito mais, né, talvez não soubesse tanto puxar muito a Jaqueline. E assim a gente via em outros grupos também, né, eh a questão às vezes que a gente pedia para eles mudarem, porque eh foi praticamente a mesma formação de grupos e praticamente a mesma formação em grande grupo a localização dos alunos nasala de aula, eles raramente mudavam de lugar. A gente às vezes pedia “Vamos mudar de lugar, mudem de par, né, de de companheiro de par, mudem é bom, vocês podem ajudar, vocês podem ser ajudados” eh, né, “e e se mudarem de de colega de par você vai crescer com o colega, o que você já aprendeu com outro você pode passar para o outro, e o que o outro sabe vai passar para você” esse tipo de coisa, né? Às vezes a gente propunha algumas atividades até para mudá-los, mas eh em geral a formação tanto no grupo, no grande grupo quanto nos pequenos grupos, praticamente foi a mesma durante o ano todo. É uma outra questão, eles acabam acostumando, criam empatia com o outro colega, né, e não querem deixar o colega. Outra questão também que eu acho que afetou muito é a questão, por exemplo, de da questão de conhecimento, não sei se posso colocar assim de conhecimento, mas vamos supor, o Oswaldo com a Bruna, o Oswaldo com a com a Kátia, a Kátia com a Bruna, por exemplo, ficavam muito juntas, né, o Oswaldo com a Veruska, eles ficavam sempre juntos, por quê? Eles tinham parece o mesmo tipo de estilo de aprendizagem, o mesmo tipo de estímulo, né, e então isso os colocava assim com muita coisa em comum, então eles não queriam se separar por isso, né, e enquanto que eh eh outras pessoas, por exemplo, como a a Lúcia, né, e e as pessoas que trabalham com ela, em geral já tinham eh uma questão que era a timidez em comum, a Mara, a Mara a Lúcia, a Sônia, a Carla, elas estavam sempre juntas, essas quatro estavam sempre juntas e todas tinham dificuldade em se expressar, algumas tinham alguma

dificuldade de compreensão. Então o que acontecia com elas, elas tinham vergonha talvez, né, de não poder contribuir talvez se elas mudassem de par e fossem trabalhar, por exemplo, com o Oswaldo ou com a Bruna, né, elas tinham essa vergonha, não tinham talvez essa essa essa, como é que a gente fala eh eh he

Pesquisadora: disposição?

É eh uma disposição de querer trabalhar com essas pessoas por se sentir mesmo assim eh “Meu Deus, eu estou no meio de quem está igual a mim, eu quero ficar perto de quem está igual a mim.” No fundo, talvez inconscientemente mesmo elas sentissem assim, “quero ficar no meio de quem é igual a mim, que então a gente pode, eu não tenho vergonha de me expor para essa pessoa, e para outra que sabe um pouco mais, que está mais adiante eu vou ter que fazer o quê, eu vou falar o quê?” né? Então eu acho que isso tudo eh ficou bem separado, ficou depois a gente viu que os grupos, tinha grupo separado, os que estavam mais adiante, que que eh eh podiam eh eh compreender mais, produzir mais e aqueles que tinham mais dificuldade.

Eh, esses alunos que tinham mais dificuldade, eles percebiam que o o o outro grupo o né, vamos dizer assim, o grupo da da esquerda, esse grupo da esquerda eles sabiam todo mundo notava e eles notavam que eles participavam mais e e por isso eh eles não talvez talvez eles se sentissem intimidados, né, e não participassem intimidados envergonhados da participação que eles talvez poderiam dar, da contribuição que eles poderiam dar, que eles então se sentiriam assim, inferiorizados, né? E isso pode ter sido um problema e já por outro lado, tinha também esse grupo da esquerda que era o grupo mais eh eh mais eh mais desenvolvido, mais participante, né, eles eh eles também notavam que o grupo da direita, por exemplo, os que tinham mais dificuldade, tinham essa dificuldade e que precisavam participar, eles às vezes, algumas pessoas se não me engano, eles notavam quando eu forçava ou quando eu eh pedia alguma atividade, alguma resposta da classe e eu gostaria, e percebiam que eu gostaria que todos

participassem então muitas vezes alguns desses participantes do grupo que era mais desvolto ficavam calados para dar chance aos que estavam com mais dificuldade e não falavam, eles ficavam calados para ver, para ver se eles, os mais tímidos, participavam primeiro tomavam a frente primeiro, isso eu notei também, então quer dizer, ficavam os dois lados assim, sabe, um esperando o outro, sabe, então isso eu notei, e eu fiquei assim meio que “E agora?” eu deixava muito para a classe decidir, eu não queria forçar ninguém, é aquela história, por que eu vou forçar um aluno que está se sentindo intimidado? Isso pode, eu ficava com receio de isso prejudicá-lo ainda mais, né? E aquele que quer participar, por que é que eu vou tolhê-lo? Então ficava, eu mesma também ficava dividida, né, eu vou tolher aquele que quer participar e eu vou forçar aquele que não quer, e que, sabe, como é que vai ficar a aprendizagem daquele que não quer participar e eu estou forçando “Fala!” Eu sabia que eles podiam falar, sabe, eu sei que eles podem falar, mas é tudo uma questão que vem por detrás, às vezes pessoal, às vezes individual, assim pessoal em termos assim do exterior, da vida pessoal fora, com a família, no trabalho, influenciar, e mesmo uma questão íntima dele de personalidade, né, de comportamento eh estilo de aprendizagem, eh isso tudo então cabe aí, né, como eu falei.

2. Lúcia

Pesquisadora: Bom, a Lúcia agora, né?

Uh Uh, eh eh como a gente falou, né, a gente estava falando aqueles alunos, separando, a gente acabou separando o grupo que sabia eh, não é que sabia mais, não gosto de falar assim, mas o grupo que

Pesquisadora: Participava?

É, o grupo que participava mais e o grupo que participava menos do que tinha, no caso, um pouco mais de dificuldade e a Lúcia é uma dessas pessoas, ela tinha muita dificuldade em se expressar, ela buscava muito escrever, eu me lembro

muito disso, o que ela tinha para falar, né, ela escrevia o que ela queria falar, fazia os exercícios escritos, eh e mais eh em termos de produção, de criação eh, não era tanto, ela podia ser aquele aluno assim que poderia aprender regras gramaticais mas que na hora de produzir, usá-las, ela não teria tanta desenvoltura, né? E ela não era daquela aluna que se prontificava a responder as coisas, a não ser quando ela era obrigada “É a sua vez de falar, não tem jeito” aí ela falava, né, com muita timidez, com muito receio, ela falava devagar, assim com aquele receio de falar errado, de pronunciar errado, de fazer construção errada, eh então nesse sentido ela, ela, aí ela tinha que falar, ela falava, né, e mas era uma pessoa assim que parece que está sempre de bem com a vida, era uma pessoa muito simpática, né, eu eu eh sabia que ela trabalhava, era uma pessoa que trabalhava então não tinha muito tempo de estudar, eh às vezes a gente pedia alguma coisa para ela fazer em casa ou como tinha sempre a gente pedia uma tarefa de casa às vezes demorava para fazer, para entregar, e uh ela mas ela fazia, muita coisa ela fazia, mas assim, estudar, se dedicar mais, buscar mais coisas fora da sala de aula que pudessem talvez melhorar seu desempenho, ela isso, ela, nada extra ela não fazia, né, eu acho que, no sentido mesmo, porque ela era dona de casa, tinha uma filha, eu acho que ela estava separada do marido, mas ela era dona de casa e tinha uma filha e estava lá com problemas de adquirir uma casa para ela, passar a casa para o nome dela, uma coisa assim, esse tipo de coisa, mas assim, como assim, em sala de aula como pessoa ela tinha alto astral, né, nesse sentido ela tinha, então eu acho que talvez fosse mais uma maneira de conciliar as coisas, de se dedicar mais e e trabalhar esse lado emocional dela, esse lado da timidez dela, e confiar mais nela.

Pesquisadora: com por exemplo, você estava falando da correção agora

Eh, eh no caso, né, então às vezes a gente procurava incentivar esses alunos, não só a Lúcia, mas todos os alunos que tinham mais essa dificuldade, em corrigi-los menos, né, e deixá-los mais, e quando eles tinham essa iniciativa de participar ou quando eles tinham que participar, a gente tentava corrigir menos, a

gente tentava dizer “Você está melhorando,” um mínimo que fosse que ela tivesse feito ou ela ou eles, né, que tinham essa dificuldade, um mínimo que fosse que esses alunos tivessem feito de de correto, de “improvement, ” de qualquer coisa assim a gente tentava dizer “Olha, que bom, né, está vendo, você já está fazendo isso, você fez isso, que bom, olha só, vá em frente, faz mais isso, faz mais aquilo” tentando incentivar. Então às vezes eu não tentava corrigir quando em sala de aula quando esse aluno, a gente a sala como um todo, a gente não tentava eh tentava não fazer isso eh correção, assim, “não, fala de novo, agora, presta atenção” assim, todos, você agora está sendo corrigido nisso, eh, não sei se isso foi correto porque muitos alunos gostam, já por outro lado muitos alunos gostam, não sei se eles gostariam , eles não me falaram, né, e eu com medo de que se eu fizesse isso, intimidá-los ainda mais e bloqueá-los, né, nesse desenvolvimento que eles estavam tendo, um mínimo, um mínimo do mínimo que fosse. Por outro lado com aqueles que não se sentiam tão intimidados eu tivesse mais liberdade, eu tinha mais liberdade para corrigir, né, e mesmo que enfrente a sala toda, né.

Pesquisadora: E o relacionamento com o grupo, dela com o grupo, com você e com o grupo?

Era aquele relacionamento eu acho que era até legal, eu acho que ela assim, ela se dava, assim, ela se entrosava com as pessoas sim, tanto com aqueles que se julgavam assim meio que excluídos tanto em relação a eles quanto em relação aos outros, né, aqueles que eram tidos como uh os que mais se sobressaíam né em termos de produção mesmo, né. Ela, eu acho que o relacionamento era bom em geral com a turma, ela era uma pessoa simpática, então todos eu acho que gostavam dela.

Comigo ela se relacionava assim normalmente, né, ela chegava até mim e e explicava porque que não fez a tarefa ou se fez a a tarefa, como que ela fez a tarefa, às vezes ela falava “Ó, está pequeno,” “, Ó, não fiz, mas vou fazer,” sabe, ela realmente era uma pessoa, eu falei que ela era simpática, ela era simpática com

todo mundo, eu acho que ela era às vezes até engraçada, ela conseguia fazer brincadeiras com ela mesma, sobre ela mesma, em relação à turma, às coisas assim, ela ela sabia que ela tinha dificuldade, eu acho que todo mundo que tinha dificuldade sabia que tinham, né, e ela, e ela falava realmente que não estava estudando, que não estava tendo jeito de estudar e que eh que tinha certa dificuldade, né, ela falava sim, então nesse sentido eu acho que normal.

3. Carlos

Sobre o Carlos, ele é um aluno que se mostrava também assim muito prestativo, ele queria ajudar, é um aluno que se prontificava eh a responder, por exemplo, se eu fazia uma pergunta de checagem ele estava pronto, às vezes ele titubeava, né, como a gente viu aí, em responder em inglês, mas quando eu falava que podia ser em português ele estava pronto a ajudar, e a responder e a explicar, né. Ele gostava muito de participar, eu notava que ele gostava de participar, eh eh quando tinha que participar oralmente ele participava, eh algumas vezes ele até saía de sala de aula, já mais, não sei, eu não me lembro muito se foi mais para o final, às vezes ele não agüentava, não sei, ele saía, teve uma época que ele começou a faltar aula assim, eh e o Carlos, né, ele, como a gente viu também, né, ele ele era uma pessoa que fazia perguntas se ele tinha dúvidas, era um dos poucos que fazia perguntas, né, se ele tinha dúvidas, ele fazia, ele não assim tinha problemas de ficar acanhado e não perguntar se ele tinha dúvidas. Isso é uma coisa engraçada, né, eu, a gente só nota quando a gente vê as filmagens ou o “transcript” porque as outras pessoas não faziam muitas perguntas, não faziam, mesmo aqueles que eram mais desenvoltos, mais participativos, eles não faziam as perguntas. Ora eles tinham muitos dicionários, né, eles levavam dicionário, ou às vezes eles eles olhavam muito o dicionário, ou entendiam, não sei, ou o contexto ajudava, não sei, ou não perguntavam porque não queriam, não sei, mas o Carlos, o Carlos perguntava, né, e isso é muito bom para um aluno, eu acho que é muito bom para um aluno que

quer aprender, eh, não ter esse receio e perguntar sempre, seja o que for, né, em termos de significado de palavras, né, ou como pronunciar isso ou como estruturar uma sentença, assim, eu acho que isso é muito importante, é um ponto muito positivo no Carlos, né.

Pesquisadora: Mais alguma coisa que você se lembra?

É, é ele ele que eu me lembre, que eu tenho conhecimento, se eu não estou enganada, ele ele ele buscava também material fora, além daquele dado em sala de aula, pedido, ele buscava coisas fora de sala de aula para, de inglês para poder ler, livro, realmente ele gostava de (?), é, ele mesmo trazia umas piadinhas ou ele me falava partes que alguém lia ou dava para ele parte da bíblia eu acho também, não me lembro, música. É ele trazia essas coisa né, e eu me lembro também que ele que ele via que ele achava estranho, eh, que ele lia, alguém dava para ele, ele falava “Isso é certo, professora?” é assim que está certo, ou não está certo, o que que é isso, o que significa isso, se está certo dessa forma gramatical, alguma coisa assim ele perguntava também, então isso tudo eu acho que é outro ponto positivo para ele, para a aprendizagem dele, né. Então, assim ele, ele produzia eu acho que dentro dos limites, comparando com os outros, até em relação ao geral, de uma forma boa, bem, né, eh, e quando tinha que fazer eh diálogos participar com o grupo ele participava bem, tanto contribuindo com a parte dele, ou mesmo o fato, eh ele era criativo, né, eu achava o Carlos criativo, eh, então ele produzia bem, um bom aluno, né. E só mesmo, eu não sei, ele foi cansando, ou ele faltava por questão de trabalho também, eu acho que ele arrumou um emprego em que ele trabalhava à noite, então ele faltava a aula, ou chegava cansado, então isso de certa forma o prejudicou, porque às vezes ele estava cansado e saía da aula e não voltava, ele assistia um pedaço da aula e não voltava mais. É porque a aula ou estava cansativa para ele, ou porque ele estava cansado e não agüentava ficar na aula, e sabe, né, então tinha isso, já mais para o final no segundo semestre eu percebia uma certa diferença de motivação, de interesse, eu acho que por esse

fator do emprego dele, isso eu me lembro, certo, sabe. Às vezes a gente, não sei, a gente devia pensar até na aula da gente também que poderia ser um pouco diferente, né não sei, né, se pudesse motivá-lo, não sei, eu sei que ele estava cansado do trabalho, vinha do trabalho cansado para a aula, né.

4. Kátia

Sobre a Kátia, ela era uma menina muito simpática, né, ela poderia em alguns momentos parecer extrovertida, em outros ela parecia tímida, né, e no caso ela ela era uma boa aluna, ela ela estudava, eu sentia que ela estudava, procurava sempre melhorar, vencer as dificuldades que ela tinha. Na hora de produzir alguma coisa oralmente, né, na hora de falar, ela ela tinha receio de falar, mas falava, né, eu percebia que ela tinha eh compreendia muitas coisas, a maioria do que era dito na sala de aula, algumas coisinhas ela não compreendia, mas a gente percebia, podia perceber e e ajudar de certa forma em alguma coisa quando preciso, senão naquele momento ela não compreendia, no todo logo depois, pelo próprio envolvimento na sala de aula ela podia ter compreendido, né. Eh, era uma das pessoas que procurava participar, ela apesar de um pouco de timidez que a gente notava, como eu falei, tinha hora que ela parecia extrovertida, tinha hora que não, né, então de certa forma era tímida sim, né, apesar disso ela procurava participar, participava bem, né, e estava sempre assim disposta a fazer o que se pedia, ela fazia lia o que tinha que ler, ela, se tinha que fazer algum diálogo, alguma composição em casa ela fazia. E até na escrita ela, a gente podia ver, né, que ela estava desenvolvendo bem, né, e na participação em sala de aula é como eu já disse, né, ela, em certos momentos ela parecia um pouco assim tímida mas participava, e tinha um, às vezes uma certa hesitação em dizer, em elaborar algumas sentenças, mas sempre ia com ajuda de um ou de outro ela falava o que ela queria.

5. Bruna

Sobre a Bruna, a Bruna já, também era um aluna muito participativa, né, algumas vezes a gente notava que ela ficava calada eu acho que era para dar a vez para aos outros que não falavam, como eu já falei anteriormente, aqueles que falavam muito, chegou num certo ponto em que eles não se prontificavam mais em falar porque sabiam que os outros tinham que participar e sabiam que eles poderiam, no fundo eles poderiam estar atrapalhando a participação dos outros, então eles ficavam calados esperando que aqueles com mais dificuldade se pronunciassem, né, e a Bruna era uma dessas pessoas que era participativa, que eh eh era muito boa aluna, também estudava fora eh eh eh fora de sala de aula, eh além da matéria, ia além da matéria, buscava outras coisas, era uma pessoa que estava já trabalhando, ela já tinha começado, eu não sei se no segundo semestre ou no primeiro semestre, no segundo semestre com certeza, eu acho que ela já estava dando aula de inglês, assim ela era realmente interessada, ela tinha essa motivação dela querer aprender, se não me engano ela achou que devia também fazer inglês no Centro de Línguas, e estava fazendo também, quer dizer, ela ela parece que quer ser uma boa profissional, quer aprender tudo certinho, da melhor maneira e sempre falava do seu trabalho, das coisas que ela estava fazendo, né, e em sala de aula ela ela realmente fazia também tudo o que se pedia, ela era realmente criativa, ela elaborava os diálogos, ela tinha boa desenvoltura, eh e e assim mais, ela participava, tinha interesse, tinha motivação, tinha desenvoltura em falar, e ela era assim, procurava ser realmente correta naquilo que ela que ela fazia, se era sentença ela tinha que falar a sentença corretamente, na estrutura gramatical correta, né, então, ela queria aprender e buscava aprender, ela nesse ponto ela era, se eu posso dizer, não sei se eu posso usar a palavra detalhista, nesse sentido, ela procurava fazer as coisas corretamente, produzir uma sentença, seja escrita ou seja falada, ela queria produzir corretamente, ela queria realmente aprender, e tanto é que ela buscava estudar muito fora, né, e como eu falei, ela

estava se não me engano no Centro de Línguas para poder melhorar, e já estava dando aula e ela gostava de dar aula e gosta de inglês.

6. Mara

Eh, sobre a Mara, o eu tenho para dizer é que ela era realmente muito tímida, né, e embora, como eu estava falando, ela ela ela tinha realmente uma certa dificuldade, mas acho que se ela não fosse tímida como ela era, ela poderia essa dificuldade com facilidade, porque ela parecia não ter tanta, eh vou repetir a palavra dificuldade, dificuldade em compreender quanto por exemplo outras pessoas na sala de aula, então, não ter a dificuldade em compreender poderia facilitar a produção dela seja escrita ou seja oral, né, então, mas a timidez dela era muita e isso eu acho que isto atrapalhou realmente, ela só falava, realmente falava quando era solicitada, “Mara, agora é a sua vez e você não tem jeito de escapar, assim, é você que tem que falar, né, você tem que ler, eu vou pedir para você ler, eu você pedir para você falar,” quer dizer, eu não falava desse jeito, né, mas assim “Leia para mim, leia isso,” então ela lia. Ela fazia os exercícios bem, né, os exercícios ela fazia bem, eh eh às vezes até uma criação em termos de texto oral, diálogos, “performs,” né, ou mesmo uma composição ela ainda fazia bem melhor do que ela podia oralmente, quando falava que ela tinha que falar, ela não falava, ela não se prontificava em falar nada, né, mas, então talvez ela se torne, ou tenha se tornado uma aluna que compreenda eh e que produza talvez um pouco melhor na escrita do que oralmente. Ela sempre foi muito quieta, né, ela eu acho que era somente timidez, ela ela chegava algumas vezes em mim, mas assim, “está o meu exercício aqui,” “está aqui, eu fiz,” ou “não entendi,” alguma coisa assim, raramente ela falava que não tinha (?), mas estava ali entregando exercício, vinha até mim, ela ela era uma pessoa assim simpática também, mas que eh mas que sempre demonstrou mesmo né, eh que só ela e eu, se mostrou tímida mesmo, assim, sempre falava baixinho, pouco, “está aqui o exercício” e tal, né, e com relação aos colegas ela

ficava geralmente só se se, ela interagia geralmente só com aqueles do lado esquerdo, né, aqueles alunos que estavam ali do lado dela, não mudava de lugar, né, e então, né, durante a aula era essa interação, não sei, não me lembro muito bem na interação com os outros, eu acho que era bem, eu acho não tinha aquele problema, ela não sentia tanta hostilidade, por exemplo, de outros alunos, como talvez outras pessoas tenham sentido, não sei, mas eu percebo assim, que era a própria natureza dela, era uma questão mais mesmo de timidez, é o estilo dela, a personalidade dela, de ficar quieta no canto dela, né, que é, no caso de produção oral principalmente na segunda língua não é muito positivo, né, apesar que a gente sabe que pessoas aprendem de formas diferentes, né, então por isso é que eu acho que ela pode desenvolver muito rapidamente a parte escrita e a parte de leitura e de compreensão, tanto de leitura até mesmo oral, mas não desenvolver muito a produção oral, né.